

DOSSIER

"Diálogo de saberes"



DOSSIER

DIÁLOGO DE SABERES

Texto introductorio por Javier Di Matteo ¹

El dossier que presentamos, que estuvo coordinado también por Norma Michi, autora de uno de los artículos, surgió a propuesta del equipo de la Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires (UNICEN, Argentina) coordinado por Daniel Herrero, como forma de aporte a un campo de acción y pensamiento que integramos muchas personas, insertas en las universidades públicas. Afortunadamente, muchas, aunque eso no signifique que no quede bastante gente por invitar todavía, por convidarles a pensar el aporte de la extensión a la construcción de prácticas universitarias más integrales así como a la construcción de otros horizontes sociales.

El equipo mencionado viene dinamizando la política de extensión de la Universidad Nacional del Centro pero, además, con generosidad, abriéndonos el juego a otros, que caminamos otras instituciones y espacios sociales, a través de actividades formativas y encuentros y, claro, de la invitación a la escritura y la lectura: a contar, decir, a debatir, a pensar, a través del texto escrito. De ahí que Masquedós, junto a otras publicaciones de nuestra universidad pública, resulte un aporte significativo a la lucha por discutir el modelo de universidad, que es la otra cara de discutir el modelo de sociedad. Y a la par, un espacio que nos permite nutrir, fortalecer y repensar nuestras prácticas concretas en extensión, desde la extensión y a partir de la extensión.

¹ Profesor en Ciencias de la Educación y Doctor en Ciencias Sociales y Humanas. Docente del Departamento de Educación de la Universidad Nacional de Luján. Trabaja desde la perspectiva de la Educación Popular con diferentes organizaciones y movimientos urbanos y rurales, intentando articular las tareas de docencia, extensión e investigación. Investiga sobre procesos de construcción de subjetividades en las luchas sociales, incluyendo las distintas experiencias educativas que estos sujetos colectivos impulsan. Actualmente dirige la Maestría en Educación Popular de Adultos y el Programa "Movimientos populares, educación y producción de conocimiento".

El tema del dossier es Diálogo de Saberes. Por lo tanto, no resulta difícil imaginar que tanto el modelo de universidad como la construcción de alternativas sociales serán, de una u otra manera, temas de reflexión de las personas que nos han compartido sus trabajos.

El modelo de universidad, seguramente, porque sabemos que la universidad se construyó negando la existencia de otros saberes. Ya ha pasado bastante agua bajo el puente y el iluminismo de ayer ha recibido críticas muy profundas. Aún así, todavía queda mucho que repensar y problematizar en ese campo. Quienes vienen proponiendo diálogos de saberes aportan significativos puntos de debate para pensar una universidad diferente: ¿será una universidad dialógica?

Y lo mismo del lado de las transformaciones sociales. Imaginamos que las personas que leerán esta publicación comparten con sus autores la necesidad de que se produzcan cambios sociales significativos, fuertes, que nos ayuden, como humanidad, a superar las diferentes formas de opresión e, incluso, a poder seguir viviendo como especie. Pero, ¿qué nos dice esto acerca de la gente que pugna por esos cambios? El concepto de diálogo de saberes se afirma sobre la idea de que hay múltiples sujetos luchando por la vida. Y en esa lucha, construyen realidades y afirman perspectivas, ideas, valores, cosmovisiones, prácticas sociales y, por todo esto, también... saberes. Las preguntas podrían ser muchas, por ejemplo: ¿qué tendremos que ver los universitarios con esos saberes? O estas otras preguntas: ¿habrá que escuchar esos saberes? ¿no será momento de apertura, de adoptar una posición más genuinamente humilde ante nuestra ignorancia respecto de cómo se construyen caminos de salida a esta crisis multidimensional, estructural, civilizatoria (tache lo que no corresponda)?

Es crucial reconocer no sólo las limitaciones del campo científico para aportar salidas integrales a los desafíos de este tiempo; además, reconocer el aporte nada despreciable de nuestro campo a la configuración de la crisis que atravesamos. Sin esos reconocimientos, seguimos hablando solas, solos. Con esos reconocimientos, comienza a cobrar valor la existencia de sujetos activos en el mundo, portadores de saberes valiosos, de proyectos y "lecturas del mundo".

De fondo, lo que estamos discutiendo es si la universidad, y sus prácticas, tienen o no que ver con la continuidad o la transformación del curso del mundo. Si la universidad se integra o no a esas luchas por la vida y la dignidad humana que son, finalmente, luchas por la autonomía, luchas por otras sociedades y otros futuros posibles.

Es la oportunidad de pensar la politicidad de la educación, tantas veces puesta en discusión por una de nuestras referencias continentales: Paulo Freire ¿qué educación para qué sociedad? Se preguntaba.

Para alcanzar el Diálogo de Saberes estas preguntas son apenas un botón de muestra respecto de lo que necesitamos repensar. Los autores y autoras del dossier nos acercan otras y más profundas. Los aportes que hemos recogido en este dossier son variados. Seis trabajos que provienen de distintos puntos de Argentina y del continente. Las personas y grupos que han escrito tienen en común ser parte de experiencias potentes de articulación entre universidad y mundo popular. Ese es un punto fuerte, también, de los aportes: su anclaje en la experiencia, en la *praxis*, desde donde se piensa y se propone. Aún con ese anclaje, son trabajos que no se proponen describir: las propuestas conceptualizan, tienden puentes con nosotros lectores y tematizan el Diálogo de Saberes.

Delia Bianchi y Humberto Tommasino escriben desde Uruguay y construyen su artículo poniendo en el centro la actividad de extensión universitaria. No casualmente está escrito por dos docentes activos en la discusión y en la *praxis* extensionista y que, más allá de un largo recorrido de trabajo en Uruguay, colaboran desde hace tiempo, solidariamente, con los debates de Nuestramérica. El artículo sitúa las discusiones en el marco de las tradiciones de la extensión crítica, la investigación acción participativa y la educación popular. Reconstruye diferentes aportes que nos permiten problematizar los mecanismos de negación y deslegitimación de los saberes del mundo popular y nos propone pensar ese diálogo en un contexto social signado por la desigualdad y la opresión, que como sujetos nos construyen, y, a la vez, nos desafían a implicarnos políticamente. Finalmente, nos aportan algunas muy sugerentes dimensiones metodológicas del diálogo de saberes.

El artículo de Lía Pinheiro Barbosa, Peter Rosset, Valentín Val y Oscar Soto, recoge la experiencia de trabajo relacionada a las comunidades y movimientos campesinos del Sur Global, articulados en la Vía Campesina. Ese punto de encuentro político y organizativo, junto a las similitudes encontradas entre las realidades del campo en la región, permite pensar juntos a compañeros docentes-investigadores que transitan en lo cotidiano por diferentes latitudes: por Brasil, México y Argentina. El trabajo sitúa el Diálogo de Saberes en la realidad sociopolítica del Sur Global y, específicamente, en los procesos de lucha y afirmación campesina e indígena. Reconstruye aportes conceptuales del pensamiento crítico latinoamericano que nutren la conceptualización de Diálogo de Saberes y nos propone su articulación con la Pedagogía del Territorio, emergente del trabajo educativo e investigativo de ese sector social que ha asumido un protagonismo creciente en nuestro continente: el campesinado y los pueblos originarios; en este artículo nos invitan a revalorar los aportes de sus luchas, sueños y construcciones frente a las crisis actual.

Pablo Saravia Ramos nos comparte sus reflexiones, apoyadas en su experiencia en Chile, donde el autor trabaja y acompaña variadas experiencias populares, muchas de ellas relacionadas al campo de la economía solidaria, tanto urbanas como rurales. Pablo nos invita a pensar la universidad actual con su historia: la universidad colonial moderna es una institución que ha propiciado procesos de negación, exclusión y despojo de saberes, ocurridos a la par de las exclusiones y despojos materiales. El Diálogo de Saberes nos propone encontrarnos con la *praxis*

social popular que construye alternativas y que conforma una oportunidad para recrear la universidad y superar la lógica academicista. Desde esa lectura, el autor despliega algunas dimensiones del Diálogo de Saberes: la propuesta de recuperar y reafirmar saberes territoriales, los ejercicios de crítica de los saberes académicos y territoriales, la necesidad de desarrollar prácticas interdisciplinarias, el desarrollo de estrategias comunicacionales dialógicas, la revisión de nuestros modos de decir, de escuchar y preguntar y del modo en que pensamos la teoría y la práctica.

El trabajo de Efraín Condori Popoaca, Beatriz Gualdieri, Verónica Hendel y Marcela Lucas destaca la dimensión intercultural en el diálogo de saberes. Sus autores son parte de un proceso de acción colectiva, la Cátedra Abierta Intercultural, que incluye actores universitarios, educadoras y educadores e integrantes de experiencias de organización popular que tienen en común la afirmación de la interculturalidad como líneas de trabajo y como opción teórica y política. El trabajo describe tres juegos que son originados en diferentes culturas indígenas americanas que sirven como mediación para poder pensar sensibilidades, significaciones, formas diversas de ver la realidad, en el Diálogo de Saberes. Al hacerlo, nos permiten apreciar diálogos concretos que se producen en los colectivos escolares y extraescolares con los que trabajan y el potencial de la herramienta. Proponen, de esa manera, el reconocimiento de esa diversidad para discutir la negación y la estigmatización propias del pensamiento hegemónico y, de paso, proponen también recuperar el parte del juego a nuestras vidas, nuestra capacidad expresiva y nuestro conocimiento del mundo.

El trabajo de Norma Michi se apoya en su experiencia comprometida con organizaciones sociales y movimientos populares en clave de educación popular, desarrollada con un fuerte interés por los procesos de conocimiento. Su escritura se nutre de su militancia actual en el movimiento campesino, aunque la reflexión no excluye a los sujetos del mundo urbano. De acuerdo con Norma, el Diálogo de Saberes estuvo propiciado, destacadamente, por quienes imaginan y analizan diálogos entre ciencia y movimientos populares, incluyendo de forma destacada a los movimientos indígenas, abordando dos preocupaciones centrales: las distintas formas de explotación y la destrucción de la naturaleza. Analiza y problematiza las nociones de aprender, conocer, conocimiento, ciencia, saber, estudio, trayendo al texto tanto las perspectivas de los sujetos de las clases populares como las nociones más comunes en el campo científico o académico. Eso nos aporta elementos sugerentes para nutrir nuestro abordaje del Diálogo de Saberes. Nos comparte aportes teóricos referidos a la relación entre el conocer y la práctica social. Problematisa los modos en que el conocer se expresa, más allá de la forma dominante del texto escrito y la manera en que el conocimiento puede estar alojado en las prácticas sociales, en los cuerpos y en los símbolos.

Mercedes Palumbo nos propone un trabajo referido al Diálogo de Saberes en procesos de coproducción de conocimiento. Es un eje de reflexión que la autora se viene proponiendo desde hace un tiempo y que incluso ha devenido en una investigación específica sobre formas de coproducción en experiencias académicas

relacionadas al campo de la economía popular en Argentina. El trabajo se focaliza en una experiencia de articulación entre investigadoras y la Unión de Trabajadores de la Economía Popular en Mendoza, Argentina, que se propuso construir información sistemática necesaria para el desarrollo de políticas públicas impulsadas por estas. La autora se propone recuperar elementos de esa experiencia que contribuyan a fortalecer la dimensión metodológica de los procesos de coproducción y de diálogo. Para eso la experiencia es analizada en clave de tensiones y aciertos que le permiten la apertura de dimensiones como las relativas a las condiciones del diálogo, que incluyen en reconocimiento del otro y de sus posibles aportes, la afectividad en juego, las decisiones compartidas y los elementos de comunicación.

Es un gusto haber podido colaborar en la construcción de un dossier de estas características, especialmente por lo potente de las reflexiones compartidas. Esperemos que la lectura les resulte agradable, significativa y contribuya al hacer transformador de cada cual, que necesitamos con urgencia.

Diálogo de saberes: esencia de la educación dialógica y de la extensión crítica

Delia Bianchi

Polo de Salud Comunitaria Sede Académica
Paysandú
Centro Universitario Litoral Norte (CENUR LN)
UdelaR
deliabebianchi@gmail.com
orcid.org/0009-0000-3889-9240

Humberto Tommasino

Asistente de Dirección Regional Centro
Universitario Litoral Norte (CENUR LN)
Asistente de Académico Programa APEX
(Aprendizaje Extensión)
UdelaR
htommasino@gmail.com
orcid.org/0000-0002-4561-0887

Resumen

Se presenta la dimensión de diálogo de saberes desde la concepción freireana como una de las características que le otorga identidad a los procesos de la Extensión Crítica. Se plantea su singularidad para provocar procesos reflexivos tanto en el intercambio entre las universidades y los actores sociales, como para desarrollar capacidad de mirar hacia su interioridad en términos de constituirse en productora de subjetividad a través de sus propios procesos dialógicos.

Se concibe al diálogo de saberes como un espacio de disputa de saberes y de poderes, considerándolo una estrategia para trabajar en la visualización de las relaciones de desigualdad que generan nuestras sociedades contemporáneas.

Palabras clave: diálogo de saberes, extensión crítica, desigualdad.

Para citación de este artículo: Bianchi, D. y Tommasino, H. (2025). Diálogo de saberes: esencia de la educación dialógica y de la extensión crítica. *Revista Masquedós*, 10(13), 1-11. <https://doi.org/10.58313/masquedos.2025.v10.n13.430>

Sección: Dossier Recepción: 01/02/2025 Aceptación final: 13/04/2025



Diálogo de saberes: essência da educação dialógica e da extensão crítica

Resumo

A dimensão do diálogo de saberes é apresentada a partir da concepção freireana como uma das características que confere identidade aos processos de Extensão Crítica. Considera-se que sua singularidade provoca processos reflexivos tanto no intercâmbio entre universidades e atores sociais, quanto desenvolve a capacidade de olhar para sua interioridade em termos de se tornar um produtor de subjetividade por meio de seus próprios processos dialógicos.

O diálogo de saberes é concebido como um espaço de disputa de saberes e poder, considerando-o uma estratégia para trabalhar a visualização das relações desiguais geradas por nossas sociedades contemporâneas.

Palavras-chave: diálogo de saberes, extensão crítica, desigualdade.

Dialogue of knowledge: the essence of dialogical education and critical extension

Abstract

The dimension of knowledge dialogue is presented from a Freirean perspective as one of the characteristics that gives identity to Critical Extension processes. Its uniqueness is proposed to reflective processes both in the exchange between universities and social actors, and to develop the capacity to look inward in terms of becoming a producer of subjectivity through its own dialogical processes.

Knowledge dialogue is conceived as a space for the contestation of knowledge and power, considering it a strategy for working to visualize the unequal relations generated by our contemporary societies.

Keywords: dialogue of knowledge, critical extension, inequality.

Introducción

Este artículo, producido a dos voces, intenta reflexionar sobre algunos conceptos relacionados con el diálogo de saberes y su vinculación con la educación y la extensión universitaria. Está contextualizado durante la postpandemia y desde la experiencia de la práctica docente universitaria en un centro regional del Uruguay. Esta indicación acerca de la postpandemia implica incorporar una serie de vicisitudes que ha producido la generalización de las herramientas de la virtualidad. Esta mediación tecnológica que ha sustituido el encuentro corporal, ha ido naturalizando el encuentro virtual y la consecuente habituación a conectar con unos otros desde un espacio en el que corporalmente no se mantiene contacto con esos otros protagonistas del hecho pedagógico.

Desde esa perspectiva, entonces, y en un proceso de retorno a las instancias presenciales, nos preguntamos cómo intentar la producción de diálogos de saberes en nuestras prácticas docentes y junto a los sectores populares con los que trabajamos.

Extensión crítica y diálogo de saberes

El diálogo de saberes es la esencia fundamental de los procesos educativos dialógicos y de la extensión crítica. Para estas dos cuestiones dialécticamente relacionadas son adecuadas las reflexiones de Freire. A partir de los modelos freirianos de educación, que se pueden extrapolar a los modelos de extensión (Tommasino et al. 2020), es posible plantear la existencia de formatos de vínculos que implican la presencia y característica del diálogo de saberes que se pone en juego.

A partir de la lectura de la obra de Freire se pueden caracterizar 3 modelos básicos. Un modelo “bancario” que se sustenta en un vínculo educadores/as educandos/as vertical y signado por la “invasión cultural” y un abordaje manipulador y transferencista. En este caso, el diálogo deja lugar a un monólogo que Freire caracteriza como “comunicación antidialógica” (Freire, 1987, 2013). Como polo opuesto de esta postura del educador/a, sostiene la existencia de un modelo vincular al que designa como “basista o espontaneísta” (Torres, 1987). En este caso, si bien existe una relación horizontal entre educandos/as y educadores/as o en correlato sectores populares/extensionistas, el vínculo no es capaz de establecer un proceso de “mutua interpelación crítica” y existe, por parte de los/as educadores/as, una aceptación acrítica de los saberes que se ponen en juego en el vínculo. Por último, Freire plantea una posición o postura de los/as educadores/as que designa como “sustantivamente democrática” (Torres, 1987) donde, como decíamos antes, existe un proceso de criticidad mutuo, que da lugar a un diálogo de saberes que conduce a la gestación de saberes nuevos, *sentipensantes* y críticos. Nuestra posición, que se sitúa en esta tercera opción, es la que da cuenta de los procesos de extensión crítica.

Una mirada retrospectiva del proceso de la extensión universitaria, y particularmente de la extensión crítica, evidencia algunos desafíos para la emergencia y desarrollo de esta última entre los que se destaca la construcción de un proceso de diálogo de saberes. Este proceso está marcado por la puesta en marcha de abordajes teórico metodológicos robustos y coherentes. Aquí los recaudos de la metodología vinculada a la investigación acción participativa (IAP) son un auxilio indispensable (Tommasino y Pérez, 2022). Todo el desarrollo de la IAP está signado por la construcción de lo que denominamos -siguiendo la propuesta de

la red CIMAS y de Fals Borda (Tommasino y Herrera Farfán, 2024)- grupos motores o de referencia. Estos grupos son los espacio-tiempo de gestación del diálogo de saberes. Son los “*locus* de saber-conocimiento nuevo” que deben gestarse desde un primer momento del vínculo con los sectores populares, si se pretende un abordaje realmente participativo y crítico. Los sectores populares con los cuales trabajamos deben ser los protagonistas de los 3 subprocesos de la IAP. En primer lugar, el auto diagnóstico inicial donde se caracteriza el territorio, su historia y sus procesos de poder, antagonismo y afinidad; los principales problemas que afectan a los sectores populares que participan de la experiencia. Una segunda etapa denominada “seminario”, donde se problematizan las dificultades detectadas¹, se teoriza, se indaga o investigan algunas situaciones sobre las cuales no se tiene información y donde se plantea la siguiente fase: el plan de acción (Thiollent, 1988). En estos tres espacios-momentos, el grupo motor o de referencia es imprescindible y condición “*sine qua non*” para un proceso participativo crítico *sentipensante* y de diálogo de saberes.

Diálogo de saberes para trabajar las desigualdades

Desde antes de nacer entramos en los diálogos o en los no diálogos de quienes nos conciben. Nuestras vidas cotidianas están hechas de relatos y vamos construyendo los sentidos de los mundos a través de narraciones.

Nuestros aprendizajes significativos se sostienen en las narraciones que lograron elaborar nuestras maestras-madres-brujas, padres y docentes para cautivarnos, encantarnos y suponer que había en esos contenidos abstractos o concretos, algo interesante para recordar y ser guardado en nuestra memoria.

Lo significativo siempre es dialógico y los diálogos siempre crean significado. Los significados son aquellos soportes que nos dan posibilidades de andar por el mundo, siendo quienes somos, con algún sentido.

Y eso nos permite constituirnos. Los diálogos nos constituyen, hacen que podamos sentir quiénes somos. No como algo fijo, estático e incambiable, sino como algo que siempre estamos construyendo y en transformación con nuestras circunstancias. Quiénes somos, también es un acontecimiento continuo.

Nuestros saberes son la posibilidad de enunciar el mundo propio: “soy de tal municipalidad, soy hincha de tal equipo de fútbol, soy de tal comisión de vecinas, soy de tal colectivo”. Soy-somos también establece un sentido de pertenencia. Soy y pertenezco-pertenecemos.

Y cada vez que anunciamos esos somos-pertenecemos, auguramos unas posibilidades de generar diálogos con otros que son-pertenecen a otras referencias. O las obturamos.

Porque los saberes y la experiencia no son sólo acciones, vivencias o pensamientos, sino que devienen apropiados y consecuentes con valores e intereses que los sujetos asumen al responder con sus acumulados y repertorios a realidades sociales que los desafían (Ghiso, 2015).

Y esos valores e intereses, desde la dimensión del diálogo de saberes, tienen el propósito de conectar con intencionalidades de permeabilidades, de trabajo

¹ Según Thiollent (1986) la problematización implica considerar y estudiar en profundidad un problema a la luz de algunos marcos teóricos conceptuales que puedan dar cuenta de su complejidad.

en conjunto, de transformaciones mutuas, de acuerdos en las fronteras, al poner nuestros saberes en pausa y asumirnos en nuestras lagunas de ignorancia, de posicionarnos en un movimiento de ir hacia y abandonar centralidades de saberes-poderes.

El trabajar con estos propósitos nos deja en la idea de una dialógica que no siempre refleja la imagen del alrededor de un fueguito, en donde todo acontece de maneras cálidas y armónicas, porque los procesos de desnaturalización y problematización requieren de ejercicios de confrontación y negociación.

Allí se hace visible la existencia de saberes que tienen fundamentos culturales, epistémicos y conceptuales basados en la diferencia y, entonces, las relaciones de saber obedecen a relaciones de confrontación, hegemonía y subalternidad, dando forma a la confrontación de saberes, en los momentos en los cuales, en ese diálogo, emergen visiones antagónicas² (Mejía 2016).

Reconocer la confrontación es un momento central en el diálogo de saberes, es dar cuenta de ese ejercicio de poder en el orden de expresión de la realidad.

Allí el diálogo de saberes se hace político, en cuanto encuentra los sistemas de poder que descalifican y excluyen saberes y conocimientos, y da lugar en la confrontación a esa posibilidad de dotar de un estatuto propio desde las sabidurías, prácticas, cosmogonías, permitiendo una contrastación que no solo busca construir la complementariedad sino hacer visible ese intercambio desigual entre culturas, lo cual va a permitir la emergencia de esos saberes y conocimientos propio de lo subalterno...

... Esta construcción de otro escenario bio-cultural, en donde los saberes y conocimientos están vivos y son recreados dando forma a una re-elaboración de creencias, conocimientos, costumbres, saberes, desde otros diferentes, que al dialogar, confrontar, negociar, se convierten en constructores de mundos en una inclusión en todos los sentidos, de todas las subjetividades, de todos los conocimientos y saberes que le apuestan a seguir construyendo y transformando el mundo desde la diferencia" (Mejía, 2016).

Hay aquí un primer puente conector de posibilidades para que los diálogos se produzcan en contextos de visibilización de las diferencias.

Hacer una práctica docente extensionista dialógica necesita de una primera interioridad: adentro del acto del aula. Las narraciones que los docentes y estudiantes crean y recrean para comprender ese hacer extensión, necesita de conversar acerca de qué nos mueve, qué nos hace ser docentes y estudiantes extensionistas. Esos relatos empiezan a tramar, en esa interioridad, un aula dialógica que supone también la problematización de las desigualdades.

Y un aula dialógica sería aquella que reconoce las relaciones de poder entre docentes y estudiantes y las transforma en potencias: interpelación y confrontación y en posibilidades también de conocerse: quiénes somos los docentes que vamos construyendo extensión, con cuáles herramientas, desde qué modelos y desde cuáles éticas. Quiénes son los/as estudiantes que, movidos/as por el deseo o por el estatuto curricular, se interesan por la práctica extensionista. Es una primera relación, que, de tan obvia y sencilla, es casi silenciada.

² Por ejemplo, el paradigma antropocéntrico del desarrollo capitalista y el biocéntrico del buen vivir de las cosmogonías originarias.

Esa primera relación genera la posibilidad de construir los primeros diálogos para elaborar las narraciones sobre nuestras prácticas. Algo tenemos para contarnos y algo tenemos para contar. Y todo relato es una práctica de espacio y organiza los andares, hacen el viaje antes o al mismo tiempo que nos desplazamos (De Certau et al., 1999).

Esta es la primera interioridad, que funda un sentido universitario-social a hacer extensión. Y este vínculo es pedagógico y se comprende, además, a través de la concepción del Profesor Juan Carlos Carrasco, “concerniente a la práctica extensionista como una metodología de enseñanza y educación de la institución universitaria” (Carrasco, 2009, p. 51).

Extensión universitaria no sólo como una actividad de servicio, asistencial, culturalista o de incidencia sobre lo colectivo respecto al análisis y reflexión de su situación o condición de existencia sino también hacia adentro, como formadora y educadora de los actores de la extensión, como un instrumento didáctico al servicio de la universidad (Carrasco, 2009).

En términos políticos, para el autor, la universidad (y los universitarios), es generadora de ideología. Por lo tanto, surge la necesidad de que se piense a sí misma en su dimensión de Universidad Latinoamericana. Así, la extensión hacia “adentro”, hacia docentes, estudiantes y universidad, además de interrogar a la institución en su estructura, en su dinámica y, como veremos, en su ideología, interpela el vínculo pedagógico en la acción extensionista, colocando el desafío en que la modalidad dialógica pensada “hacia afuera”, sea una producción inherente a la relación docente-estudiante. Pero, además, implica interrogarnos sobre quién es el sujeto de la extensión; una pregunta potente que nos invita a desnaturalizar algunas ideas sobre con quiénes sostenemos ese vínculo dialógico, poblado de tensiones, contradicciones y conflictualidades, que nos exige estar disponibles en un encuentro y reencuentro constante de construcción de ese sujeto (Bianchi y Rodríguez, 2023)

Con respecto a la cuestión de las desigualdades, Francois Dubet plantea que el régimen de clases sociales tuvo la fuerza suficiente para organizar las representaciones de la sociedad, la vida política y la experiencia personal de los individuos; la clase es, a la vez, una identidad y la conciencia de un conflicto. Es también una acción de clase, es una capacidad de acción colectiva, una lucha, una voluntad y expresa el sentimiento de pertenecer a una comunidad (Dubet, 2023, p. 56). La clase social define grupos desiguales, estableciendo una relación social conflictiva, de culturas e identidades.

Ahora bien, de acuerdo con Dubet, el régimen de desigualdades de clases sociales va perdiendo su cohesión, va desarticulándose y va siendo reemplazado por un nuevo régimen de desigualdades múltiples, como nuevas configuraciones de las desigualdades. Estas conforman varios registros, relativamente heterogéneos y superpuestos, contenidos en la noción de interseccionalidad.

En este punto, y a los efectos de seguir pensando en el aporte del diálogo de saberes a la problematización del mundo desigual, traemos los conceptos de discriminación, estigmatizaciones y segregación, para articularlos con este régimen de múltiples desigualdades.

“Las discriminaciones son un trato inequitativo, intencional o no, del que es objeto un individuo debido a sus orígenes, su sexo, su sexualidad, o cualquier otro atributo. Somos discriminados, cuando tenemos las mismas

competencias, los mismos diplomas, las mismas capacidades, los mismos ingresos que otros, pero nos rechazan en un empleo, una vivienda, o para acceder a un bien, porque somos quienes somos" (Dubet, 2023, p. 140).

"Las estigmatizaciones son los juicios y las relaciones que desvalorizan a los individuos en función de lo que son y de la forma en que son vistos. Un individuo es estigmatizado cuando se le asigna un estereotipo negativo e infamante porque es mujer, extranjero, musulmán, homosexual, habitante de un barrio difícil, persona con discapacidad" (Dubet, 2023, p. 140).

"La segregación puede definirse como un aislamiento espacial y profesional. Se es segregado cuando se accede a puestos de trabajo protegido por cupos o cuando se vive en barrios rojos" (Dubet, 2023, p. 141).

Es importante para el diálogo-confrontación de saberes, comprender las diferentes y múltiples estrategias que las personas y los colectivos ponemos en práctica para enfrentar y combatir las discriminaciones y estigmatizaciones. Y tener claro en nuestro trabajo dialógico, que no tenemos exterioridad posible, por lo cual debemos poder analizar nuestra posición en ese régimen de desigualdades múltiples y de clase.

Por otra parte, será importante atender a lo que también nos advierte Dubet acerca de:

Las costumbres cambian con más lentitud que las ideologías, que las leyes y que los principios declarados y esgrimidos. La igualdad de derechos no ha eliminado el peso de los estereotipos, incluidos los estereotipos interiorizados por las mujeres que se asignan empleos de mujeres, roles femeninos e imágenes femeninas, mientras que los hombres no dejan su lugar con la facilidad que habríamos previsto (Dubet, 2023, p. 45).

Y que:

Las sociedades democráticas y modernas no logran deshacerse de las desigualdades de castas, de género y, sobre todo, de raza, porque en realidad serían constitutivas de la modernidad occidental reservada a los hombres blancos que se identifican con la razón y con lo universal (Dubet, 2023, p. 47).

Finalmente, este régimen de posiciones de desigualdades y las desigualdades de clase como categoría central, a las que se le interseccionan otras características de las vidas de las personas, que crispan las diferencias y provocan una serie de situaciones de discriminaciones, estigmatizaciones y segregaciones que operan efectos diversos, provocan que las desigualdades muchas veces sean vividas en solitario.

En consonancia con esto, Rivera Cusicanqui plantea:

En el proceso de anonimato colectivo, la noción de miseria y, en general, el miserabilismo en la representación de los sectores subalternos, resultan un arma de gran eficacia. Esta noción le permite a las clases dominantes objetivar y subalternizar a estas poblaciones, y legitimar el clientelismo como nuevo modo de dominación anclado en redes escalonadas y verticales de manipulación y dominio. La noción de miseria, al igual que la más moderna de pobreza, despojan a los actores populares (indígenas, mujeres, trabajadores) de su condición de sujetos de la historia (Rivera Cusicanqui, 2015, p. 146).

Será sustantiva, entonces, la idea de trabajar precisamente los procesos de desnaturalización en base a esas representaciones sociales que producen subjetividades susceptibles tanto de producir como de autoproducirnos situaciones de discriminación y estigmatización como formas de contribución a cambiar relaciones de poder y de saber.

El elemento dialógico debe confrontar las formas de conocer colonizadas, patriarcalizadas y capitalizadas.

Con relación al planteo de Rivera Cusicanqui, concerniente al anonimato colectivo, es interesante el aporte de Guattari y Rolnik quienes, a finales de los años noventa, planteaban la idea de producción de subjetividad como sistemas de conexión directa entre las grandes máquinas productivas, las grandes máquinas de control social y las instancias psíquicas. Y en este sentido, nos hablaban de la culpabilización como una fuerza de la subjetividad *capitalística*. Lo planteaban específicamente como una tecnología *capitalística* de culpabilización, proponiendo una referencialidad a partir de la cual se desvaloriza y se deslegitima el nombre y el lugar desde dónde alguien habla. Es por esto que se referían a los agenciamientos colectivos de enunciación que permitan conectar creativamente con esas diferentes instancias que han dejado de ser sólo antropológicas y producen transformaciones en una producción de subjetividad singularizada y singularizante (Guattari y Rolnik, 2006).

Es allí donde es central preguntarnos sobre la práctica de diálogo de saberes como un aporte a esta posibilidad de agenciamiento colectivo de enunciación.

En ese sentido, es posible preguntarnos si algunas metodologías que nos permiten trabajar los procesos de diálogos-confrontación de saberes en nuestras prácticas docentes de extensión crítica, son provocadoras de esas posibilidades de agenciamiento colectivo.

Desde hace un tiempo venimos trabajando la idea de metodologías que apelen al trabajo con recursos expresivos. Estas metodologías tratan de conectar la corporalidad emocional, afectiva, con los sentidos reflexivos y críticos, articulando con la posibilidad de ampliar nuestro presente.

Lo *sentipensante*, como significado político de la integración del conocimiento con el sentimiento de las cosmovisiones, dando origen a búsquedas que nos exigen la explicación, la descripción y otras operaciones intelectuales, pero articuladas con el afecto y la espiritualidad. Pareciera que estas metodologías hicieran más fácil tender puentes intersubjetivos, posicionar mejor la comunicación, la posibilidad de escuchar, comprender, construyendo relatos y narraciones. Los recursos expresivos: el movimiento y la danza, la pintura y la fotografía, lo visual y el teatro, la música, la poesía, se articulan en procesos de tramas continuas y eventos esporádicos.

Merçon et al. (2014) nos proponen pensar en el diálogo de vivires, pudiendo integrar los lenguajes corporales, atendiendo a lo que no se explicita y se silencia, a los dolores, a las intenciones, a las frustraciones y a las relaciones de poder, de las cuales los equipos universitarios también formamos parte, involucrándonos en esas disputas sin exterioridad posible.

Carrasco incorpora la idea de los mediadores y de lo expresivo como una vivencia del conocer, una "cognovivencia" la llama él, y es interesante porque no se trata de una experiencia del conocimiento, sino que es una vivencia del conocer, por tanto, es una acción que no solamente está situada, sino que también está encarnada y corporalizada.

Las metodologías expresivas conectan con la vida cotidiana de las personas, están inmersas en las maneras de vivir las vidas. Las personas bailan, cantan, juegan, lloran y cuentan cuentos.

Las mediaciones son expresión de emociones, formas de manifestar sentimientos, de alegría y de dolor, de acontecimientos de celebración, de cuidados, de protección y apoyo y pueden fortalecer los procesos de toma de decisiones como nivel de participación en la comunidad.

Se trata de metodologías sostenedoras, porque sostienen precisamente la vincularidad que se dispersa en los gestos, recuperando lo conversacional y revisitando las indicaciones de las lecturas que trabajamos, para que ese tiempo de elaboración de las experiencias pedagógicas consideren las emociones que surgen al leer y estudiar un texto.

Otorgar sentido a los otros saberes es una operación de entrega simultánea de un significado y un sentido a los saberes propios (Ghiso, 2015).

Los grupos motores o de referencia integrados por universitarios (docentes y estudiantes) e integrantes de los sectores populares, son los escenarios de estos abordajes *sentipensantes*. Podríamos vislumbrar algunos momentos y acciones en estos los procesos de diálogo-confrontación de saberes a lo largo de nuestras prácticas que nos requieren de mucha atención, sobre todo para la identificación de las múltiples dimensiones que entran en juego:

1. Historias y antecedentes de las prácticas: recuperación colectiva de la historia. Cómo es que llegamos aquí y quiénes han estado antes.
2. Roles de los referentes y de los interlocutores, con quiénes establecemos el proceso de trabajo, acuerdos, monitoreo de los acuerdos, inventario de los malentendidos: las formas de coordinar, habilitación, relaciones de poder.
3. La dimensión ética: actitud de reciprocidad, manejo y resguardo de la información.
4. Establecimiento de acuerdos: identificación de potencialidades y estrategias de aprendizajes con respecto a situaciones del pasado y proyección del futuro.
5. Registro de las acciones, quiénes y cómo con relación a lo efímero y lo permanente: "momentos sistematizadores".
6. Sistema de compartir los saberes, informes, lo escrito, lo que circula, creativities para comunicar.

Y una vez más aquí, las relaciones entre interioridades y exterioridades tiemblan, se conmueven y se ponen en riesgo certezas y seguridades.

Nuestras prácticas adquieren siempre una preciosa oportunidad para calibrar cómo estamos y tomar conciencia de ese acontecimiento y su contingencia en el cómo llegamos, y el instante en el cual termina la experiencia y tengamos la oportunidad de percibir cómo nos vamos a llevar estos anuncios a otros lugares-espacios-imágenes de nuestras cotidianidades, inspirados/as por hacer extensión crítica.

Hacer extensión crítica, cómo podamos, cómo sepamos y cómo no sepamos, en tiempos de encontrarse, esperar, visibles y cercanos.

Referencias

- Bianchi, D. y Rodríguez, A. (2023) Estudio preliminar. "Extensión, instrumento didáctico de la Universidad" de Juan Carlos Carrasco (Uruguay, 2009) en Textos clave de la extensión crítica latinoamericana y caribeña / Alejandra Ciriza... [et al.]; coordinación general de Fabio Erreguerena - 1a ed. - Ciudad Autónoma de Buenos Aires: CLACSO, 2023. Libro digital, PDF - (Grupos de Trabajo)
- Carrasco, Juan Carlos (2009). Extensión, instrumento didáctico de la Universidad. En: Juan Carlos Carrasco, Rubén Cassina y Humberto Tommasino (Eds.), Extensión en obra, Experiencias, reflexiones, metodologías y abordajes en extensión universitaria, (pp. 48-52). Montevideo: SCEAM, UdelaR.
- De Certeau, M., Giard, L., & Mayol, P. (1999). La invención de lo cotidiano 2: Habitar, cocinar [L'invention du quotidien 2: Habiter, cuisiner] (A. Pescador, Trad.; L. Giard, Ed.). Universidad Iberoamericana
- Dubet, F. (2023). *El nuevo régimen de las desigualdades solitarias: Qué hacer cuando la injusticia social se sufre como un problema individual*. Siglo XXI Editores.
- Freire, P. (1987). Pedagogía do oprimido. Paz e Terra. *Rio de Janeiro*, 12.
- Freire, P. (2013) ¿Extensión o comunicación? La concientización en el medio rural. Siglo XXI Editores.
- Ghiso, A. (2015). Prácticas generadoras de saber. Reflexiones freirianas en torno a las claves de la sistematización. *Revista Educación y Ciudad*, (11), 71-88.
- Guattari, F. y Rolnik, S. (2006). *Micropolítica. Cartografías del deseo*. Ed. Traficantes de sueños.
- Mejía, M. R. (2016). Diálogo-confrontación de saberes y negociación cultural: ejes de las pedagogías de la educación popular: una construcción desde el sur. *Educación em Revista*, (61), 37-53.
- Merçon, J.; Camou-Guerrero, A.; Núñez Madrazo, C. y Escalona Aguilar, M. (2014). ¿Diálogo de saberes? La investigación acción participa tivava más allá de lo que sabemos. *Decisio, Saberes para la acción en educación de adultos*, (38), 29-33.
- Rivera Cusicanqui, Silvia (2015). *Sociología de la imagen*. Buenos Aires: Tinta Limón.
- Thiollent, M. (1988). *Metodología da pesquisa acao* (4ta. Edición). Cortez Editora, Autores asociados.
- Tommasino, H, Bianchi, D., Gandolfo, A. (2020). *La praxis de Paulo Freire: algunas de sus contribuciones a la emergencia y consolidación de la Extensión Crítica en las Universidades Públicas de América Latina*. Les Dossiers des Sciences de Leducation, No. 44/2020, Toulouse, Francia.
- Tommasino, H., y Pérez, M. (2022). La investigación participativa: sus aportes a la extensión crítica. Saberes y prácticas. *Revista de Filosofía y Educación*, 7(1), 1-21. <https://doi.org/10.48162/rev.36.044>
- Tommasino, H. y Herrera Farfán, N. A. (2024). Los grupos de "referencia" o "motores". Apuntes claves para la metodología en la Extensión Crítica. +E: *Revista de Extensión Universitaria*, 14(20), e0003. Doi: 0.14409/extension.2024.20.Ene-Jun.e0003
- Torres, R. M. (1987). *Educación Popular, un encuentro con Paulo Freire*. Quito: Loyola

Biografía de autores/as:

Delia Bianchi. Psicóloga egresada de la Facultad de Psicología de la Universidad de la República, Magister en Integración de personas con discapacidad por la Universidad de Salamanca. Profesora Agregada del Polo de Salud Comunitaria y encargada de la Carrera de la Licenciatura en Psicología de la Sede Académica Paysandú CENUR LN.

Humberto Tommasino. Doctor en Ciencias Veterinarias. Fue ProRector del Servicio Central de Extensión y Actividades en el Medio en el período de Segunda Reforma 2007 – 2014 en la UdelaR. Autor de libros y artículos sobre la temática de Extensión e Integralidad, referente en Extensión Crítica en América Latina el Caribe y Europa. Integrante del grupo de formación en Extensión Crítica de ULEU (Unión Latinoamericana de Extensión Universitaria) y del grupo de Extensión Crítica. Teorías y prácticas en América Latina y el Caribe de CLACSO. Distinguido como Profesor Dr. Honoris Causa por las Universidades Nacional de Rosario, Nacional de Mar del Plata, Nacional de San Luis y la del Centro de la Provincia de Buenos Aires. Actualmente Asistente Académico de Dirección Regional CENUR LN y Docente Libre como Profeso Agregado de Programa APEX - UdelaR

Diálogo de Saberes y Pedagogía del Territorio en las luchas por autonomías y soberanías en el Sur Global¹

Lia Pinheiro Barbosa

Programa de Pós-Graduação em Sociologia (PPGS) y Programa de Pós-Graduação em Educação e Ensino (PPGEN)
Universidade Estadual do Ceará (UECE)
lia.barbosa@uece.br
orcid.org/0000-0003-0727-9027

Peter Michael Rosset

Departamento de Agricultura, Sociedad y Ambiente
El Colegio de la Frontera Sur (ECOSUR)
rosset@globalalternatives.org
orcid.org/0000-0002-1253-1066

Valentín Val

Investigador del GT CLACSO Agroecología Política y GT CLACSO Cuerpos, Territorios y Resistencias
vaval@ecosur.edu.mx
orcid.org/0000-0003-3680-3385

Oscar Humberto Soto

Facultad de Ciencias Políticas y Sociales
UNCUYO / CONICET
sotooscarhumberto@gmail.com
orcid.org/0000-0003-1059-3885

Resumen

En el artículo planteamos una reflexión con respecto a la concepción y el ejercicio del Diálogo de Saberes en el ámbito de las luchas agrarias en el Sur Global. Ponemos énfasis en la dimensión educativa, pedagógica y política del Diálogo de Saberes en la formación del sujeto histórico-político, en la construcción de una conciencia crítica y en la proposición de proyectos políticos de carácter emancipatorio. Para ello, tomamos el caso de La Vía Campesina como la concretización del Diálogo de Saberes en el ámbito de la lucha en defensa de la tierra, la soberanía alimentaria y la autonomía territorial. Asimismo, destacamos que el territorio constituye el epicentro de los sentidos atribuidos a la lucha agraria, al tiempo que es el mediador pedagógico del Diálogo de Saberes, una vez que, al reivindicar la defensa de la tierra, del territorio, de la autonomía y de la soberanía, son activadas la Pedagogía del Movimiento y la Pedagogía del Territorio como dispositivos pedagógicos que colocan en movimiento el conjunto de saberes y conocimientos de los movimientos agrarios.

Palabras clave: Diálogo de Saberes; Pedagogía del Territorio; movimientos agrarios; autonomía; soberanía.

¹ Este artículo es una versión ampliada del concepto de Diálogo de Saberes publicado, originalmente en inglés, en la *Encyclopedia of Interdisciplinarity and Transdisciplinarity* (Val, Barbosa & Soto, 2024).

Para citación de este artículo: Pinheiro Barbosa, L., Rosset, P. M., Val, V. y Soto, O. H. (2025). Diálogo de Saberes y Pedagogía del Territorio en las luchas por autonomías y soberanías en el Sur Global. *Revista Masquedós*, 10(13), 1-22. <https://doi.org/10.58313/masquedos.2025.v10.n13.428>



Sección: Dossier Recepción: 01/02/2025 Aceptación final: 31/03/2025

Diálogo de Saberes e Pedagogia do Território nas lutas por autonomias e soberanias no Sul Global

Resumo

Neste artigo, refletimos sobre a concepção e a prática do Diálogo de Saberes no contexto das lutas agrárias no Sul Global. Enfatizamos a dimensão educacional, pedagógica e política do Diálogo de Saberes na formação do sujeito histórico-político, na construção de uma consciência crítica e na proposição de projetos políticos de caráter emancipatório. Para tanto, tomamos o caso da Via Campesina como a concretização do Diálogo de Saberes no contexto da luta em defesa da terra, da soberania alimentar e da autonomia territorial. Ressaltamos, também, que o Território é o epicentro dos sentidos atribuídos à luta agrária, ao tempo que é mediador pedagógico do Diálogo de Saberes, pois, ao reivindicar a defesa da terra, do território, da autonomia e da soberania, são ativadas a Pedagogia do Movimento e a Pedagogia do Território são dispositivos pedagógicos que colocam em movimento todos os conhecimentos e saberes dos movimentos agrários.

Palavras-chave: Diálogo de Saberes; Pedagogia do Território; movimentos agrários; autonomia; soberania.

Dialogue of Knowledges and Pedagogy of the Territory in the struggles for autonomy and sovereignty in the Global South

Abstract

In this article we reflect on the conception and practice of Dialogues of Knowledge in the context of agrarian struggles in the Global South. We emphasize the educational, pedagogical and political dimension of Dialogues of Knowledge in the formation of an historical-political subject, in the construction of a critical conscience and in the formulation of political projects of an emancipatory nature. To this end, we take the case of La Via Campesina as the concretization of Dialogues of Knowledge in the context of the struggle in defense of land, food sovereignty and territorial autonomy. We also highlight that territory constitutes the epicenter of the meanings attributed to the agrarian struggle, at the same time as it is the pedagogical mediator of the Dialogue of Knowledge, since, by claiming the defense of land, territory, autonomy and sovereignty, the Pedagogy of the Movement and the Pedagogy of Territory are pedagogical devices that put in motion the set of knowledges and wisdoms of agrarian movements.

Keywords: Dialogues of Knowledge; Pedagogy of Territory; agrarian movements; autonomy; sovereignty.

Introducción

En el siglo XXI vivimos un proceso de reconfiguración de las dinámicas de acumulación capitalista donde hay un incremento de los procesos de despojo territorial para la implantación de emprendimientos de carácter extractivista, sostenidos en el argumento de que estos territorios están disponibles para proyectos de desarrollo, sobre todo cuando se trata de territorios con riqueza hídrica, mineral, solar, eólica y de biodiversidad. Cada vez más los gobiernos aprueban emprendimiento de carácter extractivista, como las usinas eólicas en la tierra o en el mar, las usinas solares, la minería o el agronegocio, entre tantas otras que son parte de las lógicas de despojo propias del desarrollo del capital.

Ese proceso es marcado por conflictos socio territoriales, en que se intenta invisibilizar o negar las relaciones históricamente construidas por los pueblos con sus territorios. A escala global, esas conflictividades han afectado profundamente las relaciones sociales, de producción y de reproducción social en diferentes regiones del mundo, al instituir un paradigma civilizatorio basado en la propiedad privada (de la tierra y del territorio), la individualización del sujeto, la superexplotación de la fuerza del trabajo, la mercantilización y financiarización de la naturaleza. En una perspectiva geopolítica, la historia del capitalismo es fruto de un proceso dialéctico y de profundas contradicciones que son resultado de la consolidación de un orden colonial, patriarcal, racista y clasista característico de las relaciones socioculturales, políticas y económicas instituidas entre Europa y el Sur Global, en una primera fase de la acumulación originaria y, enseguida, del Norte Global y del Sur Global, durante la consolidación del capitalismo mundializado, sobre todo a partir del siglo XX.

La problemática agraria y territorial vivenciada en el Sur global es resultado de ese proceso histórico y es el eje articulador de las luchas agrarias en diferentes períodos. Particularmente en el siglo XX, vemos una diversidad de procesos organizativos, de formación política y educativa, donde la conformación de la consciencia crítica pasa por pensar, a profundidad y en colectivo, lo que ha representado en la subjetividad social, las herencias de la cuestión colonial en el despojo territorial y en la introyección de un rechazo por las raíces vernáculas de los pueblos, lo que también se refleja en el rechazo mismo de una identidad con el mundo rural, sus bases ontológicas y epistemológicas.

Argumentamos que la instauración de un orden colonial y capitalista en el Sur Global configuró una relación pedagógica, en el sentido de perpetrar, en la subjetividad social, un conjunto de valores y principios que reprodujeron, a lo largo de más de cinco siglos, una sociabilidad marcada por una jerarquización social de carácter étnico-racial, de clase y de género, en la división social, racial y sexual del trabajo, en la construcción del conocimiento, en relaciones sociales patriarcales y racistas, y de una ruptura epistemológica con lo propio, sobre todo en las regiones que sufrieron los procesos violentos de colonización y esclavización. Ello se llevó a cabo mediante el ontocidio como método histórico (Barbosa, 2022), un ejercicio de enraizamiento de la ontología del capital en el Sur Global, a partir de un proceso permanente de soterramiento, invisibilidad e inferiorización de otras formas ontológicas y epistemológicas distintas o antagónicas a la modernidad occidental.

Sin embargo, la diversidad de luchas agrarias y populares del Sur global, sean ellas anticolonialistas, revolucionarias de liberación nacional, antiimperialistas, anticapitalistas, de defensa de la autonomía y soberanía territorial, explicitan que estos procesos no fueron aceptados de forma pacífica y pasiva. Al contrario, responden a un posicionamiento de confrontación, antagonismos y de proposición de proyectos políticos de carácter emancipatorio.

Partimos de esas problemáticas sociohistóricas para situar el Diálogo de Saberes y la Pedagogía del Territorio como procesos que nacen profundamente arraigados por el anhelo de los pueblos en construir horizontes de vida alternos, de superación de las desigualdades, inequidades y exclusión social. Emergen de la adquisición de una consciencia de la potencia irruptora de sus ontologías y epistemologías, en el sentido de atribuir otros sentidos a la existencia, pensados desde el buen vivir, la autonomía y soberanía territorial y una tierra para sembrar sueños y vida.

En esa dirección, en el presente artículo planteamos una reflexión con respecto a la concepción y el ejercicio del Diálogo de Saberes en el ámbito de las luchas agrarias en el Sur Global. Ponemos énfasis en la dimensión educativa, pedagógica y política del Diálogo de Saberes en la formación del sujeto histórico-político, en la construcción de una conciencia crítica y en la proposición de proyectos políticos de carácter emancipatorio. Para ello, tomamos el caso de La Vía Campesina como la concretización del Diálogo de Saberes en el ámbito de la lucha en defensa de la tierra, la soberanía alimentaria y la autonomía territorial.

Asimismo, destacamos que el territorio constituye el epicentro de los sentidos atribuidos a la lucha agraria, al tiempo que es el mediador pedagógico (McCune, 2017) del Diálogo de Saberes, una vez que, al reivindicar la defensa de la tierra, del territorio, de la autonomía y de la soberanía, son activadas la Pedagogía del Movimiento y la Pedagogía del Territorio como dispositivos pedagógicos que colocan en movimiento el conjunto de saberes y conocimientos de los movimientos agrarios.

El escrito está organizado en tres secciones: a) un acercamiento a la arqueología del concepto de Diálogo de Saberes; b) la articulación del Diálogo de Saberes en la lucha política del campesinado; c) el Diálogo de Saberes y la Pedagogía del Territorio en las luchas agrarias en defensa de la autonomía y soberanía territorial.

Definición y Arqueología del Concepto de Diálogo de Saberes

El concepto de Diálogo de Saberes abreva de la trayectoria histórica de lucha del campo popular latinoamericano y caribeño, en las décadas de los 60' y 70' del siglo pasado, muy vinculado a la tradición de la Educación Popular y de la Investigación Acción Participativa, cuyos procesos de organización, formación política y educativa parten de la reivindicación, reconocimiento y fortalecimiento del conjunto de saberes y conocimientos construidos históricamente por el campo popular (Val et al. 2024; Michi et al., 2021; Argueta Villamar, 2012; Freire, 1970). Asimismo, el término emerge en el contexto del despliegue de múltiples estrategias de resistencia política en América Latina y el Caribe (Argueta Villamar, 2012; Michi et al. 2021; Freire, 1973), sobre todo aquellas articuladas por las luchas indígenas, campesinas, de los movimientos populares y de los procesos revolucionarios.

En una primera acepción, el concepto de Diálogo de Saberes se refiere al reconocimiento de los sujetos participantes en la construcción colectiva de conocimientos (Leff, 2011). Según Leff (2004, p. 26):

El diálogo de saberes (...) abraza a los saberes subyugados (...) que hoy resignifican sus identidades y se posicionan en un diálogo y resistencia con la cultura dominante que impone su saber supremo. El diálogo de saberes es un diálogo con interlocutores que han perdido la memoria y la palabra, cuyos saberes tradicionales han sido sepultados por la modernidad impuesta.

El diálogo se convierte en indagación, exégesis y hermenéusis de textos borrados; es una terapéutica política para devolver el habla y el sentido de lenguajes cuyo flujo ha sido.

En el Diálogo de Saberes “seres y saberes [se relacionan] en un espacio y un tiempo que están fuera de la positividad del conocimiento” y los significados del mundo se encuentran en constante movimiento en contraste con el “equivocado deseo de construir diccionarios y glosarios” (Leff, 2004, p. 24). Es un concepto que alude a la interacción entre distintas formas de conocer y diferentes tipos de conocimiento, incluyendo el conocimiento científico, el conocimiento tradicional y el conocimiento popular o de los pueblos, entre otros. Pretende promover la comprensión mutua y la colaboración entre estos diferentes tipos y formas de conocimiento, con el fin de abordar los retos sociales, medioambientales, político-económicos de manera más eficaces y sostenibles (Val et al., 2024),

Asimismo, la perspectiva de un “diálogo de saberes” se vincula a un llamado colectivo a repensar, de manera crítica, el lugar históricamente atribuido a una supuesta autoridad epistémica del sujeto constructor y detentor del conocimiento (el sujeto de la modernidad – un sujeto masculino y blanco) y cuál conocimiento es reconocido como universalmente válido (el conocimiento científico y producido en el Norte global), un ejercicio que exige problematizar, desde un punto de vista histórico-político, el proceso mismo de construcción de conocimiento en sus dimensiones epistemológicas, socioculturales, geopolíticas y geoeconómicas (Barbosa, 2016; Rivera Cusicanqui, 2015). Ello implica situar, sobre todo cuando nos referimos a la formación social y política de América Latina y el Caribe, las contradicciones propias de nuestras formaciones sociales y que se enraízan en la conformación de las instituciones, entre ellas las educativas, imprimiendo una jerarquización en la forma del acceso (a la par de su negación) a una formación escolar y universitaria. De igual manera, demarca la naturaleza de los fundamentos epistemológicos, el método y, especialmente, cuáles son los conocimientos legitimados como científicos y socialmente reconocidos.

La idea de un diálogo entre diferentes tipos de conocimientos y formas de pensar se enfrenta a la perspectiva de una relación con una alteridad (Martínez-Torres & Rosset, 2016). El Diálogo de Saberes constituye el gran semillero en el cruce de estos aprendizajes históricos y alternos, una vez que expresa (Martínez-Torres & Rosset, 2016, p. 26):

La construcción colectiva de significación emergente, basada en el diálogo establecido entre personas o pueblos cuyas experiencias, cosmovisiones y maneras de conocer son específicas e históricamente diferentes, particularmente cuando se enfrentan a los nuevos desafíos colectivos de un mundo cambiante. Dichodiálogo se apoya en el intercambio entre las diferencias y en la reflexión colectiva. A menudo, ello propicia la recontextualización y la resignificación, lo cual da lugar a saberes y significados emergentes, que se relacionan con historias, tradiciones, territorialidades, experiencias, procesos y acciones de los distintos pueblos. Las nuevas y colectivas comprensiones, significancias y saberes, pueden llegar a constituir la base para acciones de resistencia colectivas y para la construcción de procesos nuevos.

El Diálogo de Saberes parte de un principio educativo y pedagógico primordial donde la construcción del conocimiento no es exclusiva de las instituciones educativas formales, como la escuela y la universidad. Por esa razón, es fundamental ampliar la comprensión de lo educativo y de lo pedagógico más allá de la esfera institucional

formal, aunque en el caso de éstas, también consideramos de gran relevancia, en consonancia con Vázquez Nava y Mier y Terán Giménez Cacho (2025, p. 7), que “no se trata únicamente de una modificación en las formas (herramientas y estrategias), sino también en la estructura del programa curricular, la intencionalidad y la lógica articuladora que sostiene el proceso educativo”.

La alteridad como principio elemental del Diálogo de Saberes no se limita a conceder la palabra a quien participa de un proceso educativo, sino más bien reconocer la potencia creativa, en las dimensiones ontológicas y epistémicas, de su participación en el proceso colectivo de construcción del conocimiento y de *praxis* política. Tal como lo describe Enrique Leff (2004, p. 15), se trata de un “horizonte de trascendencia del ser, en una espera activa con lo impensado y el no saber”. Por esta razón, el Diálogo de Saberes se funda en las complementariedades ontológicas y cognitivas de cosmovisiones y lógicas de comprensión cultural, así como prácticas históricas de carácter diverso (Torres Carrillo, 2016).

Si bien en el conocimiento académico predomina una matriz moderna racional/ abstracta del conocimiento, para el Diálogo de Saberes es factible producir concepciones del mundo basadas en el intercambio directo entre la ciencia y los conocimientos ancestral / vernacular / local / popular, es decir, saberes otros (Baronnet, 2012; Barbosa, 2017; Gómez Sollano & Zaslav, 2013).

Los *saberes otros* son intrínsecos a un conjunto de vivencias y sociabilidades de carácter histórico, que se remontan a aprendizajes adquiridos y transmitidos a través de una memoria biocultural, social y política. Estos aprendizajes definen las formas de relacionarse como sociedades humanas, con los no humanos y con la naturaleza (Escobar, 2018). Son saberes que emergen de y se articulan a una base ontológica y epistemológica propia de las matrices lingüísticas, de filosofías ancestrales, de ontologías relacionales (Escobar, 2014; Barbosa 2016), de experiencias de lucha; todos ellos no siempre reconocidos, sea por la escuela o la universidad, como parte de una herencia histórica en la construcción del conocimiento.

El saber popular es la matriz simbólica -predominantemente vivencial y concreta-, por la cual las clases subalternas construyen sus identidades sociales, culturales y políticas (Freire, 1970). La noción de «saber popular» se identifica aquí como conocimiento valioso construido colectivamente en una sociedad, en particular el conocimiento que surge de la experiencia de las clases subalternas y de sus sociabilidades. El saber popular no es antagónico al saber académico, pero sí responde a otros procesos sociales de configuración teórico-práctica. La cultura popular y el conjunto de saberes populares son fruto de la experiencia cotidiana y concreta con el mundo real (Freire, 1970), es decir, deriva de la experiencia social y de una construcción colectiva en las formas de apropiarse del mundo en un aprendizaje permanente que les permite entretener diferentes saberes socialmente productivos (Gómez Sollano, 2009), saberes de integración (Gómez Sollano & Hamui Sutton, 2009) pedagogías críticas y sentipensantes (Barbosa, 2020).

El Diálogo de Saberes tiene lugar en contextos territoriales en los que este tipo de interacción resignifica los dispositivos pedagógicos e investigativos que favorecen la reflexividad y la configuración de sentidos en los saberes y territorialidades (Fals Borda, 2015). Dicho de otra manera, el concepto remite a una comunicación entre sujetos constituidos y diferenciados por sus saberes. Este diálogo entre portadoras/es de diferentes conocimientos es una dimensión fundamental, no sólo de la Pedagogía del Oprimido (Freire, 1970), sino también de los procesos de interpretación y transformación de la realidad (Merçon et al., 2014).

A finales del siglo XX, diversas experiencias académicas y políticas convergieron en la Investigación Acción Participativa (IAP). Este proceso social y cognitivo buscaba avanzar en la superación de la tajante distinción entre sujeto y objeto de conocimiento, propia de la lógica colonial/moderna y su forma dualista de entender el mundo (Fals Borda, 2015). Tanto la IAP, como la Educación y la Comunicación Popular, la Teología de la Liberación (Gutiérrez, 1980) y los procesos revolucionarios, han influido en el surgimiento del Diálogo de Saberes, especialmente debido a las interpretaciones del materialismo histórico y dialéctico a partir del método “ver, juzgar y actuar” (Soto, 2012). Asimismo, convocaban a la universidad a estrechar sus lazos con el territorio en una perspectiva más horizontal, incluso en una dimensión de compromiso ético y político, de construcción de una ciencia para la causa popular (Bonilla et al., 1972).

Por otro lado, en la tradición de la lucha popular en el Sur Global, identificamos la materialización y potencialización política del Diálogo de Saberes, una vez que son muchos los movimientos populares, indígenas, campesinos, afrodiaspóricos, feministas, entre otros, que articulan, en su *praxis* política, una diversidad de saberes heredados de la teoría crítica, de los procesos revolucionarios, de la Educación Popular, de la Teología de la Liberación, además de sus propias tradiciones de saberes y conocimientos en sus experiencias de vida y de lucha sociopolítica. En el ámbito del trabajo organizativo, formativo y político que realizan, esa aprehensión del Diálogo de Saberes es esencial, principalmente porque impulsa y fortalece un proceso pedagógico que articula esa diversidad de saberes con la construcción de un proyecto político diverso y de carácter emancipatorio.

Asimismo, ese Diálogo de Saberes incide en cuatro ejes (Barbosa, 2016; 2021): a) en la formación del sujeto histórico-político; b) en el contenido del proyecto político de los movimientos populares; c) en las metodologías utilizadas en los procesos de formación educativa y política; d) en la construcción de un paradigma onto-epistémico, en que los movimientos desarrollan una teoría social y conceptos que nutren a los proyectos políticos conducidos por ellos (Barbosa, 2021). Un aspecto primordial que se vincula a ese proceso tiene que ver con la interpelación histórica de las supresiones múltiples de la geoeconomía del conocimiento, propias de una colonialidad del conocimiento y de las tensiones producidas por el carácter eurocéntrico, androcéntrico-patriarcal, de patrón étnico-racial y de clase, que verticaliza la relación social entre individuos y colectividades. Esas supresiones múltiples son (Barbosa, 2021, p. 48):

a) supresión histórica: al no reconocer el tiempo histórico anterior a la conquista de Latinoamérica y el Caribe, conllevando al silenciamiento de otras narrativas históricas, otros sujetos históricos, sus procesos socio-históricos y su potencial disruptivo; b) supresión lingüística: que invisibiliza, anula y subalterniza las matrices epistémicas y ontológicas del pensamiento que emanan de la diversidad lingüística; c) supresión hermenéutica: al invisibilizar la hermenéutica de otras culturas o, aún, posicionarse como aquél que interpreta y traduce los argumentos considerados ininteligibles de la otra cultura y que, por lo tanto, necesita de un intérprete; d) supresión étnico-racial: al no reconocer o invisibilizar la producción teórica de intelectuales racializadas(os), de negar o limitar el acceso de personas racializadas a la universidad; e) la supresión de género: manifiesta en el androcentrismo científico y f) supresión territorial: al centralizar en las urbes la presencia de las universidades, considerando las metrópolis el locus legítimo del progreso científico y de producción de cultura.

El intercambio entre *saberes otros* y saberes científicos navega entre las estructuras y las subjetividades, la emotividad de la cotidianeidad y los encuadres económico-políticos que circundan los sujetos concretos. El Diálogo de Saberes conjuga una serie de técnicas cualitativas de investigación que posibilita la introducción de un abordaje intelectual en los recovecos del conocimiento empírico. Se trata, en primer lugar, de conocer las interacciones entre sujetos y en sus territorios, así como sus productos culturales y sociales. Estos diálogos requieren de un ejercicio de “escucha y aprendizajes mutuos” de lenguajes y sentidos en la construcción de un horizonte de inteligibilidad común. Se trata de un acto intelectual y político.

Campesinado y Diálogo de Saberes

Existe un elemento relevante para comprender la dinámica del Diálogo de Saberes en el Sur Global: la elaboración teórico-política que emerge de la *praxis* de los movimientos sociales rurales o agrarios (Barbosa, 2016, 2020; Soto, 2023). El impulso de espacios formativos y educativos, como la elaboración de un proyecto político propio y de escuelas de formación política, configura un semillero de pensamiento crítico, de construcción de categorías propias y de proposición de procesos concretos para consolidar la lucha en defensa de sus territorios, a partir de una autonomía y soberanía territorial (Barbosa, et al., 2023).

Quisiéramos destacar la experiencia de La Vía Campesina Internacional (LVC) por ser un movimiento agrario transnacional que cuenta con movimientos en todos los continentes y con una diversidad de experiencias educativas y políticas basadas en el Diálogo de Saberes (LVC, 2015). Constituye la construcción de una estrategia de enfrentamiento de los impactos del capitalismo agrario en escala global por medio de la conformación de los movimientos agrarios transnacionales que buscan la apertura de un debate amplio y proficuo, en el sentido de una interpretación más precisa en torno al alcance e impacto predatorio del capitalismo en los diferentes territorios en escala global.

Entre las problemáticas debatidas en ese espacio político transnacional, cabe destacar el cambio climático y su impacto socioambiental, el control corporativo del material genético de los cultivos y otras tecnologías agrícolas, la transgenia, el control y la regulación sobre los mercados, la expansión del uso intensivo de agroquímicos, la cría de animales en confinamiento, entre otras problemáticas inherentes a ese modelo de desarrollo promovido en escala global. Frente a esa ofensiva, La Vía Campesina construye alianzas para el impulso de una agenda política común relacionada a los derechos sobre la tierra y el territorio, la defensa de los comunes y la sustentabilidad de la vida, la defensa de las semillas criollas y la soberanía alimentaria, la equidad de género y sus despliegues en las dinámicas territoriales, además de los derechos humanos de las y los campesinos (Barbosa, 2023).

La evolución del pensamiento político de LVC con respecto a la tierra, el territorio y la propuesta política de la reforma agraria y la soberanía alimentaria es el resultado de encuentros, debates y confrontaciones por las diferencias inherentes a la diversidad de sus miembros (Rosset, 2018). Esta visión ampliada solo puede ser lograda a través de la escucha del otro, de conocer sus realidades y a través del Diálogo de Saberes.

Martínez-Torres y Rosset (2016) proponen que esa capacidad de escucha y de consenso sólo es posible por medio de un Diálogo de Saberes basado en métodos dialógicos, que se orienta a reconocer las distintas culturas y cosmovisiones existentes en un territorio determinado, para facilitar un proceso a partir del cual ellas puedan construir comprensiones y posiciones colectivas. Según Martínez-Torres y Rosset (2016, p. 26-27):

El método se apoya en el diálogo horizontal entre actores que cuentan con distintos conocimientos y tienen diferentes cosmovisiones, quienes comparten sus vivencias y participan en ejercicios colectivos destinados a caracterizar el medio ambiente y el espacio que les rodea, a recabar información (datos) sobre la realidad de cierto espacio, y a analizar esa información sistemáticamente, utilizando preguntas generadoras. Su objetivo es avanzar hacia acciones colectivas que transformen dicha realidad y que posteriormente propicien nuevos momentos de reflexión.

En ese proceso educativo, buscan impulsar una reforma intelectual y moral, en el sentido gramsciano, que les permita fortalecer sus subjetividades políticas y, al mismo tiempo, definir los parámetros que fundamentan teóricamente el proyecto político que articulan en la disputa de una nueva hegemonía (Barbosa, 2017). En esa dirección, los movimientos rurales asumen la tarea de reconceptualizar el campo de la educación y de la *praxis* pedagógica para romper con todos los signos de opresión, entre ellos, la unilateralidad del paradigma occidental moderno como matriz interpretativa del mundo y de las relaciones sociales. Asimismo, irrumpen el ontocidio, uno de los métodos históricos para la territorialización de la ontología colonial y del capitalismo (Barbosa, 2022a), ejercicio sistemático de aniquilar otras expresiones ontológicas de existencia, llevado a cabo mediante múltiples formas de violencia.

Aquí reside el carácter genuino del Diálogo de Saberes en su potencial educativo y político para la disputa por una nueva hegemonía, a saber, reconocer la existencia de otras matrices ontológicas y epistémicas en la conformación de una conciencia crítica y que nutren de sentido a las subjetividades políticas de los movimientos rurales (Rosset, 2015; Barbosa, 2017). Las perspectivas teóricas y las formas de producir conocimiento están estrechamente relacionadas con un paradigma onto-epistémico del campo (Barbosa, 2019; 2021), la posición geográfica y la política asumida.

En diversos ámbitos rurales del Sur Global, es posible observar este ejercicio en la forma en que campesinos y/o indígenas resuelven o evitan conflictos cuando no existe un único conocimiento que se imponga sobre los demás (Rosset et al., 2021a; Val & Rosset, 2022). Las propuestas metodológicas del Diálogo de Saberes permiten construir un marco de referencia a partir de sus proyectos educativos y políticos.

Es necesario destacar que esta es una preocupación central en la producción de conocimiento. El objetivo no es solo superar las problemáticas inherentes al analfabetismo, sino también proporcionar una formación educativa y política crítica que les permita tanto apropiarse del legado del conocimiento científico escolar/universitario como también producir nuevos conocimientos y conceptos que surjan con su *praxis* política y educativa (Michi, 2010; Barbosa, 2015, 2016; Di Matteo, 2021). Las experiencias educativas de los movimientos sociales se desarrollan en territorios, permitiendo el desplazamiento de las certezas metodológicas centradas en el método dialéctico y el uso instrumental de las técnicas participativas, hacia la reivindicación del diálogo pedagógico de saberes.

El Diálogo de Saberes y la Pedagogía del Territorio en la lucha por las autonomías y las soberanías territoriales

En el contexto de las luchas agrarias del Sur Global, identificamos que los movimientos agrarios campesinos e indígenas realizan el Diálogo de Saberes a partir de dos procesos pedagógicos centrales: la Pedagogía del Movimiento (Caldart, 2004) y la Pedagogía del Territorio (Barbosa, 2015; Ramírez-Rojas et al., 2025). En el caso de la Pedagogía del Movimiento, el conjunto de las vivencias y experiencias de lucha de los movimientos, es decir, *el movimiento de la lucha*, es, en sí mismo, un proceso pedagógico *en movimiento* que conlleva a una serie de aprendizajes-enseñanzas para los sujetos colectivos durante los procesos de reivindicación de derechos: aprender a escuchar, a mirar, a dialogar, a organizarse, a reflexionar y trabajar en colectivo, a realizar análisis de coyuntura y problematizar la realidad social, a plantearse estrategias, tácticas y horizontes comunes de sueños y emancipación. En otros términos: en un mitin, en una ocupación de un latifundio o de un órgano público, en el cierre de una carretera, en una insurgencia armada, en una huelga, en una marcha, en la negociación política con el Estado hay diversos aprendizajes que son concebidos a partir de un Diálogo de Saberes.

De igual manera, el movimiento social se convierte en un sujeto educativo-político (Barbosa, 2013; 2015), por transformar todos los ámbitos de su *praxis* política en espacios potencialmente educativos, en que la trayectoria histórica de lucha es responsable por crear subjetividades vinculadas de manera directa a un *ethos* identitario con su territorio, entendido y defendido como espacio de vida, de cultura y de producción de bienes materiales y simbólicos.

La construcción de la sociabilidad política de los movimientos agrarios tiene por referente primordial al territorio. En ese sentido, el territorio se vuelve un mediador pedagógico (McCune et al., 2017), una vez que constituye la cuna de múltiples experiencias de carácter histórico, dotadas de sentidos ontológicos y epistémicos, que son incorporados como un *corpus* simbólico, ideológico y teórico que fundamenta sus pensamientos y accionar político. En el caso de los movimientos agrarios campesinos e indígenas, el Diálogo de Saberes se vincula a una territorialidad, en que el territorio es el núcleo nodal de construcción de la consciencia crítica y de la identidad política, al tiempo que es el epicentro de la reivindicación política, en la defensa de la tierra, del territorio, de la naturaleza, del agua, de los bienes naturales, de la soberanía alimentaria y de la autonomía y soberanía territorial.

Por lo tanto, se activa una Pedagogía del Territorio cuyos principios educativos y pedagógicos son basados en un vínculo ontológico y epistémico con el territorio, que fundamenta una territorialización pedagógica y una geopolítica del conocimiento (Barbosa, 2013; Soto et al., 2022) en que se establece un diálogo directo con el territorio y, desde él, se conforma una subjetividad social que nutre los sentidos de la lucha política. En esa dirección, el Diálogo de Saberes emerge en los procesos culturales, políticos, de subjetividades donde se generan aprendizajes y conocimientos contextualizados estrechamente vinculados a los territorios (Palacios Aldana, 2025). La defensa de la tierra y el territorio es planteada en clave comunal y de los comunes (Barbosa, 2023). Por ejemplo, en el marco de la “Conferencia Internacional contra el Acaparamiento de Tierras”, en Nyéléni, Mali, la LVC profundiza esa discusión a partir de una alianza global contra el acaparamiento de tierra (LVC, 2011):

[...] pues estamos decididos a defender la soberanía alimentaria, los bienes comunes y el derecho a los recursos naturales de los/as productores/as de alimentos a pequeña escala [...] El acaparamiento de tierras desplaza y dispersa

a las comunidades, destruye las economías locales y el tejido socio-cultural y pone en peligro las identidades de las comunidades.

En la Conferencia Internacional de la Vía Campesina, en 2017, se debatieron los avances en la alianza entre el capital financiero, empresas transnacionales, imperialismo y sectores de los estados nacionales, del agro-minero-hidro-negocio y sus consecuencias en la agudización de la disputa territorial y del proceso de desterritorialización del campo. En esa etapa del desarrollo del capitalismo en el campo, dicha alianza conlleva a una profundización del acaparamiento de tierras, articulado a la privatización de los comunes, el agua, la tierra, el aire, los bosques, las semillas, las áreas de pasto y pesca, las áreas glaciales y los territorios enteros (Barbosa, 2023). Según la Declaración Final, “las consecuencias de esta ofensiva del capital ponen en peligro la vida rural, sociedades enteras, la salud, la naturaleza, la Madre Tierra, el clima, la biodiversidad y nuestros pueblos y culturas” (LVC, 2016, traducción nuestra).

En el Sur agrario, el Diálogo de Saberes entre campesinos, indígenas y científicos constituye un proceso de aprendizaje mutuo que ha aportado elementos para definir la validez de esta *praxis*. En los procesos de territorialización de la agroecología identificamos, de forma más explícita, la articulación entre la Pedagogía del Territorio y el Diálogo de Saberes. Veamos la perspectiva de La Vía Campesina al respecto (La Vía Campesina, 2015, p. 65-66):

Los diversos saberes y las formas de conocimiento de nuestros pueblos son parte fundamental de la agroecología. Desarrollamos nuestros conocimientos a través del diálogo de saberes. Nuestros procesos de aprendizaje son horizontales y entre iguales, basados en la educación popular. Tienen lugar en nuestros propios centros de formación y territorios [...] y son también intergeneracionales, en los que se transmitan los saberes entre ancianos y jóvenes. Desarrollamos la agroecología a través de nuestra propia innovación, investigación y selección y obtención de cultivos y razas de ganado. El fundamento de nuestras cosmovisiones reside en el necesario equilibrio entre la naturaleza, el cosmos y los seres humanos. Reconocemos que como humanos somos parte de la naturaleza y el cosmos. Compartimos una conexión espiritual con nuestras tierras y con la red de la vida. Amamos nuestras tierras y nuestros pueblos y sin ese amor no podemos defender nuestra agroecología, luchar por nuestros derechos o alimentar al mundo. Nos oponemos a la mercantilización de todas las formas de vida.

De la Pedagogía del Territorio y el Diálogo de Saberes emergen saberes territoriales (Ramírez-Rojas et al., 2025), construidos en la vivencia concreta con el territorio, en donde se aprende a observar el movimiento mismo de la vida y a establecer una relación sentipensante con el territorio y la naturaleza. Por ejemplo, los diálogos ceremoniales con la naturaleza (Ramírez-Rojas et al., 2025; Nóbrega y Barbosa, 2022; Coba & Bayón Jiménez, 2020), en que se reconoce a la naturaleza como un ser viviente, como también a las espiritualidades y los espíritus encantados del territorio, en que se aprende a dialogar con las plantas, los animales y otros seres vivos y no vivos. Estos saberes territoriales se incorporan en los procesos concretos de lucha en contra del neoextractivismo y el despojo violento de sus territorios provocados por el capital.

En diferentes culturas de los pueblos indígenas, su concepción ontológica de existencia parte del principio de autonombrarse como siendo parte del cielo -mundo espiritual- y de la tierra -contraparte espiritual del espíritu-, que su cultura se fundamenta en una tradición heredera de la sabiduría de “los ciclos del cielo” o del “saber del movimiento del cielo” – parte externa e interna del ser (Jecupé, 2020). En el *Popol Wuj*, el libro sagrado de los pueblos *k'iché*, la Naturaleza y la vida de todos los seres nacieron de la fecundación del *corazón del cielo y el corazón de la tierra*.

Cuando nos adentramos a las diferentes maneras de pensar una forma de existencia propia de la diversidad de pueblos indígenas, identificamos que hay una concepción ontológica de la existencia articulada por los elementos de la Naturaleza, los sentidos geográficos -Norte, Sur, Este, Oeste- y las dinámicas de interrelación entre seres vivos y no vivos. Asimismo, la Madre Tierra está en el centro de la existencia, una referencia primordial para los pueblos indígenas, dado el carácter vital atribuido a ella (Barbosa, 2025). Cada ciclo se entrelaza con todos los reinos de la vida – mineral, vegetal, humano, supra-humano y divino. Por lo tanto, ese movimiento existencial es la *trama de la vida*; una trama de relaciones e interrelaciones de manera que todo se conecta a todo y ello solo puede ser comprendido por medio del corazón, es decir, la naturaleza interna de cada uno (Jecupé, 2020).

La Pedagogía del Territorio coloca en movimiento estos saberes territoriales que se vinculan a una concepción ontológica de la vida y de la existencia, en que los pueblos activan su memoria biocultural (Toledo & Barrera-Bassols, 2008) para evidenciar la centralidad del carácter ecológico de las sabidurías ancestrales para concebirse a sí mismos, y en la defensa de sus territorios, como espacios de producción y reproducción de la vida. Desde esa memoria, la Naturaleza no actúa de forma mecánica, una vez que está entrelazada por interrelaciones e interconexiones que son constitutivas de esa coexistencia entre todos los seres.

Otra dimensión importante en la Pedagogía del Territorio está relacionada con la dimensión de los sentires y la afectividad en la transmisión de los saberes, es decir, los sentires de quienes los evocan y hablan sobre ellos (Giraldo & Toro, 2020; Mariño, 2025). La relación con el territorio no se limita a una dimensión técnica, una vez que hay una dimensión emocional y afectiva que se entreteje en la vida sociocomunitaria, espiritual y política con el territorio, incluso fortalecidas desde las relaciones de confianza y amistad (Martínez Rodríguez, 2025; Montes de Oca, 2025).

El Diálogo de Saberes y la Pedagogía del Territorio están presentes en la diversidad de centros de formación y escuelas de las organizaciones de la LVC. En el proceso pedagógico, el conjunto de conocimientos que emerge de esa diversidad de sujetos es validado y se considera al mismo nivel de legitimidad como el conocimiento científico (McCune et al., 2017). En el proceso de territorialización de la agroecología, por ejemplo, La Vía Campesina articula el Diálogo de Saberes y la Pedagogía del Territorio a la capacidad que las organizaciones tienen, en sus territorios, para:

Recordar, recuperar, documentar, intercambiar, compartir, difundir, enseñar y utilizar estos conocimientos de nuestros pueblos en forma activa, incluso mientras los defendemos de la cooptación, la privatización y la distorsión. Hoy por hoy, muchas de nuestras organizaciones cuentan con procesos para recuperar, recopilar, compartir y enseñar este conocimiento de la ciencia agroecológica campesina, a través de procesos locales y grupos comunitarios, escuelas formales e informales, y de procesos de intercambio horizontal como el sistema de campesino a campesino, de familia a familia, de comunidad a comunidad y de organización a organización, además con videos, cápsulas y

programas de radio comunitarios, panfletos, publicaciones, folletos y otras formas de compartir y transmitir conocimientos sobre agroecología de manera creativa y usando metodologías alternativas (LVC, 2015, p. 1).

En LVC se vienen desarrollando espacios educativos horizontales y colectivos donde coexisten y se amalgaman una diversidad de principios prácticos, políticos y filosóficos. En estos espacios se desarrollan profundos procesos de Diálogo de Saberes y de traducción intercultural (Martínez-Torres & Rosset, 2016) entre diversas cosmovisiones y epistemes de los que emerge un *sentido común* (*sensu* Gramsci, 2011) y una *mística* —pensar, sentir, hacer (Bogo, 2008)— campesina, a la vez que se articula un heterogéneo universo de estrategias político-pedagógicas para la conformación de subjetividades críticas en y desde el mundo rural.

La Vía Campesina construye una concepción del territorio vinculada a la base ontológica y epistémica de sus organizaciones miembro y reposiciona una defensa territorial de carácter omnilateral, al argumentar que el territorio no constituye una propiedad privada a ser explotada hasta el agotamiento. Al contrario, desde la matriz de un sentipensamiento propia de una diversidad de pueblos y del tejido social comunitario, se defiende al territorio porque se reconoce en él el epicentro de la trama de la vida. En las palabras de la Coordinadora Latinoamericana de Organizaciones del Campo (CLOC, 2019), instancia regional de La Vía Campesina (2019, p. 46):

[...] el Territorio no es solamente un área geográfica sino mucho más que eso: expresa una relación colectiva de un Pueblo con un área donde se incluye el suelo, el subsuelo, el agua, el aire, los animales y los bosques, semillas y plantas diversas. Pero además el territorio forma parte de la identidad del Pueblo: somos parte del territorio donde vivieron nuestros antepasados y el territorio es parte nuestra. Implica la memoria histórica, el derecho a decidir sobre los recursos contenidos en él, la existencia de formas organizativas, mecanismos y espacios para tomar las decisiones y la posibilidad de articular distintas expresiones con capacidad de toma de decisiones, es decir, espacios para una forma distinta de entender y ejercer el poder.

Es precisamente el sentido de lo comunitario lo que articula la defensa de los comunes y del territorio mismo, considerándose que constituye en sí mismo un tipo de relación social. La Pedagogía del Territorio activa esta relación social con el territorio, fortaleciendo las dimensiones de vida sociocomunitaria con él. En la lucha articulada por La Vía Campesina, no hay cómo disociar la defensa de la tierra, del territorio, de la autonomía territorial y de la soberanía alimentaria de lo que significa el derecho a la vida y de una vida que necesita un territorio habitado y sano para reproducirse, bajo lógicas distintas y propias de otro paradigma de pensamiento en que se supere las opresiones. Para ello, es fundamental trascender un abordaje antropocéntrico del habitar el mundo:

¿Es mejor un campo sin campesinos, sin árboles, sin biodiversidad, de monocultivo y producción confinada de animales, de agrotóxicos y transgénicos, que genera exportaciones y alimentos insalubres, que genera cambio climático y socava la capacidad de adaptación de las comunidades a él, contaminación, enfermedades y migración masiva a las ciudades? ¿O un campo compuesto por los territorios agroalimentarios de campesinos, pueblos indígenas, agricultores familiares, pescadores artesanales y otros pueblos rurales, con vidas dignas, cosmovisiones y conocimientos diversos, árboles,

biodiversidad, producción agroecológica de alimentos sanos, que enfríen el planeta, que produzcan soberanía alimentaria y que cuiden la Madre Tierra? (LVC, 2016, traducción nuestra).

El reconocimiento del territorio como eje articulador de una vida comunitaria emerge del legado de la memoria ancestral y biocultural inherente a la resistencia histórica de esas organizaciones, en que se identifican los territorios como espacios de reproducción de la vida y de una vida en comunidad. El concepto de “común” surge del propio proceso histórico de la lucha de los pueblos indígenas y campesinos por la defensa de sus territorios, al tiempo que se convierte en un concepto central para dar visibilidad a las propiedades comunales de la tierra y a las formas comunales de habitar esos territorios (Barbosa, 2023). Según la CLOC-LVC (2019, p. 47):

[...] pertenecer a la Madre Tierra es parte de nuestra vida e identidad. Somos parte del territorio que está vinculado con la memoria de los pueblos, es algo vivo y con historia. Igualmente los saberes y conocimientos que se han acumulado de generación y generación son parte del territorio, así como los lugares sagrados, energéticos y el tiempo ya que, si ordenamos nuestras actividades alrededor de algún cultivo sagrado para nuestros pueblos [...], los ciclos agrícolas de esos cultivos son la base del ordenamiento del tiempo familiar y comunal, que es diferente en cada territorio, que está vinculado a los ciclos del agua, la luna y el movimiento de los planetas y del planeta en el sistema solar.

Actualmente, La Vía Campesina ha creado y dirige pedagógicamente unas 60 escuelas de agroecología en el mundo, entre centros de formación, escuelas del campo, Institutos Latinoamericanos de Agroecología (IALAs) y universidades campesinas. Entre sus principios educativos y pedagógicos, estas escuelas han llegado a combinar la tradición de la educación popular y de metodologías horizontales, como la Metodología “De Campesino/a a Campesino/a” para la transición y la territorialización agroecológica (Rosset et al., 2021b). La estrategia de construir procesos formativos responde a la necesidad de comprensión integral de la disputa de los territorios en escala global:

En el mismo sentido, en toda América, Asia, África, Europa y Oriente Medio, nuestras organizaciones, movimientos y convergencias están en disputa territorial con el capital, con propuestas similares, basadas en enfoques territoriales, en la convergencia entre nuestra diversidad, cosmovisiones, conocimientos populares y tradicionales, en la agroecología, la pesca artesanal y el pastoreo tradicional, y en nuestras diversas formas de vida y estrategias (LVC, 2016, traducción nuestra).

En las escuelas de agroecología, se construye el diálogo entre saberes científicos, campesinos, indígenas y del proletariado rural. Entre los desafíos de las escuelas agroecológicas de La Vía Campesina está el reto complejo de producir individuos que responden a tres demandas (Rosset, 2015): competencia técnica en la agricultura ecológica de bajos insumos; capacidad para facilitar el diálogo entre distintos saberes y cosmovisiones, con énfasis en los procesos populares y horizontales de recuperación y sistematización de conocimiento; y, finalmente, construir una subjetividad histórica, es decir, un interés de clase en asumir la tarea de consolidar la agroecología como modo de producción sustancialmente distinto al capitalismo, tanto respecto a las relaciones sociales como en cuanto al metabolismo de la cultura humana con la naturaleza viviente. Finalmente, las escuelas tienen el reto

adicional de generar el diálogo intergeneracional (Torrez et al., 2025), transmitiendo la memoria histórica de las y los ancianos y en diálogo alterno con las mujeres, juventudes y niñeces.

LVC ha impulsado, en su *praxis* política y educativa, una serie de procesos de transición, escalonamiento y territorialización de la agroecología, a partir de un auténtico Diálogo de Saberes. La agroecología se nutre y fortalece en el diálogo con las redes de conocimiento y prácticas tradicionales. Saberes vernáculos, codificados localmente y resultado de la observación cotidiana, el ensayo y error y las innovaciones en la resolución de situaciones adaptadas al lugar. Es una forma de conocimiento cuyo vehículo son la oralidad, en un lenguaje sencillo y práctico, y la experiencia directa en los intercambios. Una pedagogía emanada desde la alteridad epistémica, con una estructura y funcionamiento simple, pero capaz de transmitir una enorme cantidad de información técnica, organizativa y política de manera directa e inspiradora.

Consideramos que una de las mayores fortalezas de la agroecología es precisamente que implica a un amplia y diversa gama de actores (y sectores) con un gran potencial de complementariedad de conocimientos, prácticas, investigación, experimentación e innovaciones en términos productivos, organizativos y políticos. Estos procesos no sólo influyen en el tipo de conocimientos y prácticas, sino también en la forma en que se producen y transmiten.

Este diálogo potencia los saberes tradicionales campesinos e indígenas con ciencia e innovación para la expansión de la producción agrícola sustentable con bases ecológicas de alimentos saludables, adecuados y accesibles. En ese sentido, consideramos que una de las grandes fortalezas de la agroecología es, justamente, que involucra un gran y diverso abanico de actores (y sectores) con un gran potencial de complementariedad de conocimientos, prácticas, investigación, experimentación e innovaciones en términos productivos, organizativos y políticos. Estos procesos no sólo influyen en el tipo de conocimientos y prácticas, sino también en la forma en que este se genera y transmite. Luego de muchos años de hegemonía de un solo saber legítimo (el de la ciencia moderna), se ha ido, paulatinamente, reconociendo el diálogo entre diferentes saberes y la articulación de conocimientos complementarios (Val et al. 2024).

La agroecología abre el campo para que la agricultura del pueblo vuelva a estar en el centro de la reproducción social y la reproducción de la vida. Las formas de vida y los conocimientos de los pueblos indígenas y campesinos, largamente perseguidos y subyugados por la imposición colonial, resurgen y se expresan a través de esta propuesta marco. La agroecología se convierte, así, en un puente hacia los mundos relacionales; un dispositivo que contribuye a desvelar la división ontológica impuesta por la modernidad-colonialidad (Quijano, 1993), (re)territorializar el mundo y transformar consciencias humanas (Escobar 2018). La agroecología abre el campo para que la agricultura de los pueblos vuelva a estar en el centro de la reproducción social y de la vida.

Así como la agroecología promueve la diversificación, en LVC se articulan procesos de diálogo, hibridación y (re)significación, configurando nuevas epistemes, subjetividades y significantes que interpelan y combaten el monocultivo del pensamiento (Shiva, 1993) y resultan fundamentales en la emergencia del campesinado agroecológico como sujeto político, la pedagogía campesina agroecológica y la agroecología campesina como proyecto político (Val, 2021; Barbosa & Rosset, 2017).

Los encuentros, movilizaciones, procesos organizativos y de intercambio funcionan de manera análoga en LVC. El movimiento social se constituye como sujeto pedagógico (Caldart, 2004; Barbosa 2013), catalizando procesos en los que se crean y ensamblan epistemes que resignifican lo social, lo cultural y lo político, dando espacio a la emergencia de saberes sometidos, sujetos subalternos y proyectos alternativos para la transformación de las condiciones subjetivas y objetivas de existencia.

Consideraciones finales

El Diálogo de Saberes implica un proceso de intercambio y construcción de conocimiento entre diferentes sujetos sociales, culturales y epistemológicos. Se basa en la idea de que cada cultura, comunidad o grupo social tiene su propia cosmovisión -su forma de entender el mundo- y su propia forma de producir conocimiento, y que estas diferentes perspectivas son valiosas y pueden enriquecerse mutuamente.

A reserva de las particularidades y singularidades presentes en el accionar político de los diversos movimientos, se observa que en su *praxis* educativo-pedagógica se articula la producción de saberes, sujetos y alternativas como espacio de reflexión epistémica para la elaboración de nuevos conceptos y sentidos, fundamentales en el conjunto de demandas y propuestas impulsadas por los mismos. Esto implica un movimiento dialéctico en el que, desde el quehacer político de estos actores, se construye una práctica educativa que los convierte en sujetos educativo-políticos.

El Diálogo de Saberes reconoce que el conocimiento no es neutral y que se construye en contextos sociales, económicos y culturales específicos. En este sentido, el Diálogo de Saberes busca promover el reconocimiento, respeto y valoración de la diversidad cultural y epistemológica, así como fomentar la colaboración y co-creación de conocimiento entre diferentes sujetos y comunidades. El Diálogo de Saberes es un enfoque que pretende establecer un diálogo horizontal, participativo y respetuoso entre diferentes tipos de conocimiento, fomentando la colaboración y el intercambio de conocimientos para abordar los retos comunes de una manera equitativa y más eficaz como herramienta para construir sociedades más justas y equitativas.

En el Sur Global identificamos importantes experiencias en la *praxis* del Diálogo de Saberes y de una Pedagogía del Territorio, principalmente en los procesos de lucha histórica por el reconocimiento y valoración de los saberes y prácticas de los pueblos originarios, la diáspora africana y los sectores populares. En La Vía Campesina, movimiento agrario que articula una diversidad de organizaciones y movimientos de carácter indígena, campesino, negros, de comunidades tradicionales, entre otros, se reivindica la inclusión de sus perspectivas y necesidades, tanto en las políticas públicas y en los procesos estatales de toma de decisiones como en la construcción de sus propios procesos de autonomías y soberanías en diferentes grados y escalas.

Es desde este posicionamiento que creemos necesario reflexionar de forma crítica y reivindicar el Diálogo de Saberes como ejercicio político, necesario para entender y resituar las dinámicas de las luchas contrahegemónicas en el siglo XXI, en especial aquellas que buscan construir y consolidar autonomías y soberanías territoriales. A lo largo de los años, se han multiplicado las intervenciones desde diferentes sectores que buscan articular soluciones emancipatorias al viejo problema de la imposición de la modernidad/colonialidad, incluyendo la problemática agraria y territorial. Desde esta perspectiva, diferentes ontologías, epistemes, culturas, historias, tradiciones y

objetivos se esfuerzan por generar un espacio amplio y diverso de comprensión. Se trata de un movimiento político interseccional donde sus principales fortalezas son la convivencia, la diversidad y los diálogos interculturales en la construcción de la unidad en la diversidad.

De esta manera, el Diálogo de Saberes y la Pedagogía del Territorio en la *praxis* de los movimientos sociales rurales actualizan el necesario debate sobre saber académico y saber popular en la actualidad. Asimismo, se constituyen como un espacio para la (re)emergencia de cosmovisiones, territorialidades y conocimientos ancestrales que, en diálogo con otros saberes contemporáneos y repertorios existentes, se recombinan generando nuevas alternativas. Estos diálogos entretienen diferentes espacio-tiempo y escalas en una especie de «agroecología del conocimiento» donde tienen lugar nuevas narrativas, reflexiones y acciones emancipadoras hacia nuevos horizontes interculturales, anticapitalistas y anti-patriarcales (Val, 2021).

Referencias

- Argueta Villamar, A. (2012). El diálogo de saberes, una utopía realista. *Revista Integra Educativa*, 5(3), 15–29. <https://red.pucp.edu.pe/ridei/files/2017/01/130117.pdf>
- Barbosa, L. P. (2025). As emancipações e as lutas populares na América Latina e no Caribe: da emancipação humana à emancipação da natureza. *Revista Geografia em Atos*, 9(1/0), 1-34.
- Barbosa, L. P. (2023). Lo territorial, lo comunitario y los comunes frente al despojo extractivista en América Latina: aproximaciones al debate teórico-político de la CLOC- Vía Campesina. En Bastos Amigo, S. y Martínez Navarrete, E. (Coords.). *Colonialismo, comunidad y capital. Pensar el despojo, pensar América Latina*. México: Religación Press, Bajo Tierra Ediciones, Tiempo Robado, Cátedra Jorge Alonso.
- Barbosa, L. P. (2022). Integração pedagógica da educação camponesa na América Latina: Concepções, experiências e sujeitos no enfrentamento do ontocídio e do epistemicídio. *Abatirá - Revista De Ciências Humanas E Linguagens*, 3(5), 30–53. <https://www.revistas.uneb.br/index.php/abatira/article/view/14421>
- Barbosa, L.P. (2021). A surear la teoría social y las metodologías desde las y los oprimidos y sus horizontes de emancipación. En Vargas Moreno, P. A.; Petralanda, C. C. & García Corredor, L. (Coords.). *Anticapitalismos y narrativas emergentes. Metodologías alternativas en investigación* (pp. 42-55). Boletín del Grupo de Trabajo Anticapitalismos y sociabilidades emergentes. Buenos Aires: CLACSO.
- Barbosa, L. P. (2020). Pedagogías sentipensantes y revolucionarias en la praxis educativo-política de los movimientos sociales de América Latina. *Revista Colombiana De Educación*, (80), 269–290. <https://doi.org/10.17227/rce.num80-10794>
- Barbosa, L. P. (2019). Paradigma epistêmico do campo e a construção do conhecimento na perspectiva dos movimentos indígenas e camponeses da América Latina. En A. R. dos Santos, L. A. Coelho & J. M. S. Oliveira (orgs.). *Educação e movimentos sociais. Análises e discursos* (pp. 279–299). Paco Editorial.
- Barbosa, L. P. (2017). Movimentos Sociais, Educação e Diálogo de Saberes na América Latina. En Dos Santos, A.R.; Oliveira, J.M.S. & Coelho, L.A. (Orgs.). *Educação e sua diversidade*. Ilhéus-Bahia: Editus, p. 259-280.
- Barbosa, L. P. (2016). Educación, conocimiento y resistencia en América Latina: por una teoría desde los movimientos sociales. *Revista De Raíz Diversa*, México, 6, p. 45-79. <https://www.revistas.unam.mx/index.php/deraizdiversa/article/view/58425>
- Barbosa, L. P. (2015). *Educación, resistencia y movimientos sociales: la praxis educativo-política de los Sin Tierra y de los Zapatistas*. México: LIBRUNAM.

- Barbosa, L. P. (2013). Los movimientos sociales como sujetos educativo-políticos. In: Gómez Sollano, M. y Corestein Zaslav, M. (Org.). *Reconfiguración de lo educativo en América Latina: experiencias pedagógicas alternativas* (pp. 121-162). Ciudad de México: UNAM.
- Barbosa, L. P., Soto, O. H.; González Terreros, M. I. y Navarrete Martínez, E. M. (2023). Autonomías territoriales indígenas y campesinas en América Latina. Tensiones, disputas y avances frente a los gobiernos de derecha. In: Colección Becas de Investigación. (Org.). *Estado, democracia y movimientos sociales. Perspectivas y emergencias en el siglo XXI* (p. 463-511). Buenos Aires: CLACSO.
- Barbosa, L. P., y Rosset, P. (2017). Educação do campo e pedagogia camponesa agroecológica: aportes da La Via Campesina e da CLOC. *Educação & Sociedade*, 38(140), 705-724. <https://doi.org/10.1590/es0101-73302017175593>
- Baronnet, B. (2012). *Autonomía y educación indígena. Las escuelas zapatistas de la Selva Lacandona de Chiapas*. Quito: Abya-Yala.
- Bogo, A. (2008). *Identidade e luta de classes*. São Paulo: Expressão Popular.
- Bonilla, V. D., Castillo, G., Fals-Borda, O. y Libreros, A. (1972). *Causa Popular, Ciencia Popular*. Bogotá: Publicaciones de La Rosca.
- Caldart, R. S. (2004). (2004); *Pedagogia do Movimento Sem Terra*. São Paulo: Expressão Popular.
- Coba, L., y Bayón Jiménez, M. (2020). Kawsak Sacha: La organización de las mujeres y la tradición política de la Selva Amazónica en el Ecuador. In D. T. C. Hernández & M. Bayón Jiménez (coords.), *Cuerpos, territorios y feminismos. Compilación Latinoamericana de teorías, metodológicas y prácticas políticas* (pp. 141-159). Quito: Ediciones Abya Yala.
- Coordinadora Latinoamericana de Organizaciones del Campo [CLOC] (2019). *7º Congreso Continental CLOC-LVC. Desde el territorio: unidad, lucha y resistencia por el socialismo y la soberanía de los pueblos*. CLOC.
- Di Matteo, A.J. (2021). Apuntes para pensar la acción junto a los movimientos sociales. *Revista Masquedós*, 6(6) p. 01-14. <https://ojs.extension.unicen.edu.ar/index.php/masquedós/article/view/107>
- Escobar, A. (2018). *Autonomía y Diseño. La realización de lo comunal*. Chiapas: CIDECI-Unitierra.
- Escobar, A. (2014). *Sentipensar con la tierra. Nuevas lecturas sobre desarrollo, territorio y diferencia*. Medellín: Editora UNAULA.
- Fals Borda, O. (2015). *Antología: una sociología sentipensante para América Latina*. México: Siglo XXI Editores.
- Freire, P. (1973). *¿Extensión o comunicación? La concientización en el medio rural*. México: Siglo XXI Editores.
- Freire, P. (1970). *Pedagogía del Oprimido*. México: Siglo XXI editores.
- Giraldo, O. F. y Toro, I. (2020). *Afectividad ambiental: sensibilidad, empatía, estéticas del habitar*. México: ECOSUR-Universidad de Guadalajara.
- Gómez Sollano, M. (2009). Saberes socialmente productivos y educación. Contribuciones al debate. México: UNAM.
- Gómez Sollano, M. y Corestein Zaslav, M. (2013). *Reconfiguración de lo educativo en América Latina: experiencias pedagógicas alternativas*. Ciudad de México: UNAM.
- Gómez Sollano, M. y Hamui Sutton, L. (2009). Saberes de integración y educación. Aportaciones teóricas al debate. México: UNAM.
- Gramsci, A. (2011). *La alternativa pedagógica*. Caracas: Ed. Laboratorio Educativo.
- Gutiérrez, G. (1980). *Teología de la Liberación. Perspectivas*. Salamanca: Ediciones Sígueme.

- Jecupé, K.W. (2020). *A terra dos mil povos. História indígena do Brasil contada por um índio*. São Paulo: Peirópolis.
- La Vía Campesina [LVC] (2016). Conferência Internacional da Reforma Agrária lança Declaração Final. <https://mst.org.br/2016/04/25/conferencia-internacional-da-reforma-agraria-lanca-declaracao-final/>
- La Vía Campesina [LVC] (2015). *Agroecología Campesina por la soberanía alimentaria y la Madre Tierra. Experiencias de la Vía Campesina*. Cuadernos de la Vía Campesina nº 7, abril de 2015.
- La Vía Campesina [LVC] (2011, 28 de noviembre). *Declaración final*. <https://cutt.ly/oV8POIH>
- La Vía Campesina [LVC] (2016, 25 de abril). *Conferência Internacional da Reforma Agrária lança Declaração Final*. <https://cutt.ly/bV8PRqx>
- La Vía Campesina [LVC] (2017, 24 de julio). *VII Conferencia Internacional de La Vía Campesina: Declaración de Euskal Herria*. <https://cutt.ly/hV8PcYN>
- La Vía Campesina [LVC] (2018, 23 de febrero). *Nuestra estrategia es globalizar la lucha por la defensa de la vida*. <https://cutt.ly/xV8PfhL>
- La Vía Campesina [LVC] (2019, 05 de junio). *CLOC – LVC 25 Años: “el hecho de que comprendamos la importancia de caminar juntos, no quiere decir que sea fácil”*. <https://cutt.ly/RV8PiRS>
- La Vía Campesina [LVC] (2021). *El caminar del Feminismo Campesino y Popular en La Vía Campesina*. La Vía Campesina.
- Mariátegui, J. C. (1928). *Los siete ensayos de interpretación de la realidad peruana*. Era.
- Martínez-Torres, M. E., & Rosset, P. (2010). La Vía Campesina: the birth and evolution of a transnational social movement. *The Journal of Peasant Studies*, 37(1), 149-175. <https://doi.org/10.1080/03066150903498804>
- Rosset, P. M. (2018). História das ideias de um movimento camponês transnacional. *Tensões Mundiais*, 14(27), 191-226. <https://doi.org/10.33956/tensoesmundiais.v14i27.1283>
- Rosset, P. M. (2015). Epistemes rurales y la formación agroeco-lógica en la Vía Campesina. *Ciencia y Tecnología Social*, 2(1), 1-10. <https://periodicos.unb.br/index.php/cts/article/view/7744>
- Rosset, P. M. (2007). La guerra por la tierra y el territorio. En *Primer Coloquio Internacional In Memoriam Andrés Aubry* (pp. 159-175). CIDECI.
- Leff, E. (2011). *Aventuras de la epistemología ambiental: de la articulación de ciencias al diálogo de saberes*. México: Siglo XXI.
- Leff, E. (2004). *Racionalidad ambiental y diálogo de saberes. Significancia y sentido en la construcción de un futuro sustentable*. Polis. Revista de la universidad bolivariana, 2(7), pp.1-29. <https://polis.ulagos.cl/index.php/polis/article/view/713>
- Mariño, B. B. (2025). Saberes que resisten, territorios que existen: la importancia de los sentires en la transmisión de saberes. *Leisa. Revista de Agroecología*, 39(1), 11-15. <https://leisa-al.org/web/wp-content/uploads/Vol39n1.pdf>
- Martínez Rodríguez, Y. Y. (2025). Relaciones de confianza como telar de procesos agroecológicos comunitarios: la experiencia del IALA Ixim Ulew y la comunidad de Tierra Blanca en Nicaragua. *Leisa. Revista de Agroecología*, 39(1), 30-33. <https://leisa-al.org/web/wp-content/uploads/Vol39n1.pdf>
- Martínez-Torres, M. y Rosset, P. (2016). Diálogo de Saberes en la Vía Campesina: soberanía alimentaria y agroecología. *Espacio Regional*. 1(13), pp. 23 – 36. <https://revistaespacioregional.ulagos.cl/index.php/espacioregional/article/view/3008>
- McCune, N. (2017) Los mediadores pedagógicos y la territorialización de la agroecología. *Práxis Educativa*, 3(26), p. 252-280.

- McCune, N., Rosset, P.M., Cruz Salazar, T., Saldívar Moreno, A. & Morales, H. (2017). Mediated territoriality: rural workers and the efforts to scale out agroecology in Nicaragua. *The Journal of Peasant Studies*, 44(2), p. 354- 376. <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/03066150.2016.1233868>
- Merçon, J., Camou-Guerrero, A., Núñez Madrazo, C. y Escalona Aguilar, M. (2014). *¿Diálogo de saberes? La investigación acción participativa va más allá de lo que sabemos*. *Decisio*, 38, 29-33. <https://decisio.crefal.org/wp-content/uploads/2024/03/decisio38-saber6.pdf>
- Michi, N. (2010). *Movimientos campesinos y educación. El Movimiento de los Trabajadores Rurales Sin Tierra y el Movimiento Campesino de Santiago del Estero*. Buenos Aires: Editorial El Colectivo.
- Michi, N., Di Matteo, A. y Vila, D. (2021). *Universidad, movimientos y educación: entre senderos y bordes*. Luján: EdUNLu.
- Montes de Oca, E. C. A. (2025). Investigar desde la confianza, el cariño y la amistad entre personas de la Red Chiapaneca de Huertos Educativos. *Leísa. Revista de Agroecología*, 39(1), 26-29. <https://leisa-al.org/web/wp-content/uploads/Vol39n1.pdf>
- Nóbrega, L. N. y Barbosa, L. P. (2022). Pedagogia das Retomadas: ensinamento e aprendizagens a partir do povo indígena Anacé. *Revista da FAEBA - Educação e Contemporaneidade*, 31(67), 248-267. <https://doi.org/10.21879/faeaba2358-0194.2022.v31.n67.p248-267>.
- Palacios Aldana, L.F. (2025). Entre milpas y huertas, más allá de la educación formal: saberes locales y memoria histórica. *Leísa. Revista de Agroecología*, 39(1), 45-49. <https://leisa-al.org/web/wp-content/uploads/Vol39n1.pdf>
- Quijano, A. (1993). Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina. En E. Lander (Ed.). *La colonialidad del saber: Eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas Latinoamericanas* (pp. 201-246). Buenos Aires: CLACSO.
- Ramírez Rojas, D., Vera Cisterna, J., Carrillo Zúñiga, O. y Flores Haltenhof, E. (2025). Saberes territoriales, reciprocidad con la naturaleza y creatividad para el cuidado y defensa de la cuenca del río Penco, Chile. *Leísa. Revista de Agroecología*, 39(1), 16-21. <https://leisa-al.org/web/wp-content/uploads/Vol39n1.pdf>
- Rivera-Cusicanqui, S. (2015). *Sociología de la Imagen. Miradas ch'ixi desde la historia andina*. México: Tinta Limón.
- Rosset, P.M. (2018). História das ideias de um movimento camponês transnacional. *Tensões Mundiais, [S. l.]*, 14(27), 191-226, 2019. DOI: 10.33956/tensoesmundiais.v14i27.1283.
- Rosset, P.M. (2015). Epistemes rurales y la formación agroecológica en La Vía Campesina. *Ciência e Tecnologia Social*, 2(1), 4-13. <https://periodicos.unb.br/index.php/cts/article/view/7744>
- Rosset, P. M., Barbosa, L. P., Val, V. & McCune, N. (2021a) Critical Latin American agroecology as a regionalism from below. *Globalizations*, 19(4), 635-652. <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/14747731.2021.1923353>
- Rosset, P. M., Val, V., Barbosa, L. P. y McCune, N. (2021b). Agroecología y La Vía Campesina II. Las escuelas campesinas de agroecología y la formación de un sujeto sociohistórico y político. *Desenvolvimento E Meio Ambiente*, 58, p. 531-550. <https://doi.org/10.5380/dma.v58i0.81357>
- Shiva, V. (1993). *Monocultures of the Mind: Perspectives on Biodiversity and Biotechnology*. London: ZedBooks.
- Soto, O. (2012). Latinoamerican theology of liberation and social movements: Critical thought and contra-hegemonic articulation, since the Brazilian social process. *Memorias. Revista digital de historia y arqueología desde el caribe colombiano*, 17, 248-271.
- Soto, O. (2023). *Campesinado y contrahegemonía. Politicidad y resistencia en los movimientos populares de América Latina*. Buenos Aires: Editorial El Colectivo.

- Soto, O., Peterle, R., Bonomo, C. y Greco, M. (2022). Geopedagogía y lucha campesina: Aportes a la extensión crítica desde los procesos educativos en Mendoza, Argentina. *Saberes Y prácticas. Revista De Filosofía Y Educación*, 7(1), 1-13. <https://doi.org/10.48162/rev.36.052>
- Toledo, V. M. y Barrera-Bassols, N. (2008). *La memoria biocultural. La importancia ecológica de las sabidurías tradicionales*. Barcelona: Icaria Editorial.
- Torres Carrillo, A. (2016). *Educación Popular, trayectoria y actualidad*. Bogotá: El Búho.
- Torrez, M., Arce, O. y Martínez, G.B. (2025). La alternancia y los diálogos intergeneracionales. *Leísa. Revista de Agroecología*, 39(1), 34-37. <https://leisa-al.org/web/wp-content/uploads/Vol39n1.pdf>
- Val, V. (2021). *Campesina(o) a campesina(o). Un dispositivo para la masificación de la agroecología en La Vía Campesina. Aprendizajes desde Cuba y Mozambique* (Doctoral dissertation). <https://biblioteca.ecosur.mx/cgi-bin/koha/opac-detail.pl?biblionumber=61947>
- Val, V.; Barbosa, L. P. y Soto, O. H. (2024). Dialogue of knowledge En Darbellay, F. (Editor). *Elgar Encyclopedia of Interdisciplinarity and Transdisciplinarity* (p. 178-181). Cheltenham, UK: Edward Elgar Publishing.
- Val, V. y Rosset, P. M. (2022). *Agroecologías emancipatorias para un mundo en el que florezcan muchas autonomías*. Buenos Aires / Universidad de Guadalajara: CLACSO Cooperativa Editorial RETOS.
- Vázquez Nava, L. y Mier y Terán Giménez Cacho, M. (2025). Reflexiones para una pedagogía del diálogo de saberes: la experiencia de la MAE. *Leísa. Revista de Agroecología*, 39(1), 06-10. <https://leisa-al.org/web/wp-content/uploads/Vol39n1.pdf>

Biografía de autores/as:

Lia Pinheiro Barbosa. Licenciada en Ciencias Sociales (Universidade Federal do Ceará - UFC). Mgter en Sociología (Universidade Federal do Ceará - UFC). Doctora en Estudios Latinoamericanos (Universidad Nacional Autónoma de México - UNAM). Profesora en la Universidade Estadual do Ceará (UECE), en el Licenciatura en Ciencias Sociales, en el Programa de Pós-Graduação em Sociologia (PPGS) y en el Programa de Pós-Graduação em Educação e Ensino (PPGEN). Becaria Bolsa Produtividade PQ2-CNPq. Coordina el Grupo de Pesquisa (CNPq) Pensamento Social, Ontologías e Epistemologías do Conhecimento na América Latina e no Caribe. Integrante del GT CLACSO Economía Feminista Emancipatoria y del GT CLACSO Anticapitalismos y Sociabilidades Emergentes. Integrante del Laboratorio de Educação do Campo (LECAMPO) y del Observatório das Nacionalidades (ON), ambos de la Universidade Estadual do Ceará. Investigadora de la Rede Latino-Americana de Pesquisa em Educação do Campo, Cidades e Movimentos Sociais (REDE PEC-MS) y del Programa Alternativas Pedagógicas y Prospectiva Educativa en América Latina (APPeAL). Miembro del Colectivo de Agroecología del MST-Ceará.

Peter Michael Rosset. PhD, es investigador y profesor de posgrado del *Departamento de Agricultura, Sociedad y Ambiente de El Colegio de la Frontera Sur* (ECOSUR) en Chiapas, México. Es también profesor permanente del *Programa de Pos-Graduação em Sociologia* (PPGS) de la *Universidade Estadual do Ceará* (UECE), y profesor colaborador del *Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Territorial na América Latina e Caribe* (TerritoriAL) de la *Universidade Estadual Paulista* (UNESP), ambas en Brasil. Y es investigador visitante profesor adjunto del *Social Research Institute* (CUSRI) de *Chulalongkorn University*, en Tailandia. Por 15 años formó parte del equipo técnico de La Vía Campesina Internacional. Hoy es parte del equipo de La Vía Campesina México. Tiene el nivel *Emérito* en el *Sistema Nacional de Investigadores* (SNI) de CONAHCYT en México, y Becario *Bolsa Produtividade PQ-2* de CNPq, Brasil. En 2022 fue nombrado *Profesor Honoris Causa* por la *Universidade Estadual do Ceará* (UECE), y en 2023 fue nombrado *Cátedra Bualuang ASEAN* por *Thammasat University* en Tailandia. Miembro del Colectivo de Agroecología del MST-Ceará.

Valentín Val. Licenciado en Antropología por la Universidad Nacional de La Plata (UNLP, Argentina), Maestro en Antropología Social por el Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social (CIESAS, México) y Doctor en Ecología y Desarrollo Sustentable por El Colegio de la Frontera Sur (Ecosur, México). Con más de 15 años de experiencia, se ha especializado en la investigación de procesos sociales vinculados a la masificación de la agroecología, trabajando estrechamente con organizaciones campesinas y movimientos sociales rurales en América Latina, África y Asia. Miembro del Grupo de Investigación sobre la Masificación de la Agroecología de Ecosur y de los Grupos de Trabajo “Agroecología Política” y “Cuerpos, Territorios y Resistencia” de CLACSO.

Oscar Humberto Soto. Licenciado en Ciencia Política y Administración Pública (Facultad de Ciencias Políticas y Sociales-Universidad Nacional de Cuyo). Magíster en Estudios Latinoamericanos y Doctor en Ciencias Sociales (FCPyS- UNCuyo). Docente de la Cátedra Derecho Político (Facultad de Derecho- UNCuyo). Actualmente dirige el Proyecto de Investigación: “Territorios, saberes y disputas de sentidos en contextos de postpandemia: prefiguraciones políticas de los movimientos sociales en Mendoza (2022-2024)” (SIIP/ UNCuyo). Militante del Movimiento Nacional Campesino Indígena-Somos Tierra (MNCI-ST).

Diálogo de saberes: Reflexiones y claves para la construcción de nuevas relaciones universidad-territorio

Pablo Saravia Ramos

Departamento de Estudios Territoriales y

Diálogos Interculturales

Facultad de Ciencias Sociales

Universidad de Playa Ancha

pablo.saravia@upla.cl

<https://orcid.org/0000-0001-6835-169X>

Resumen

El “diálogo de saberes” forma parte de la nutrida agenda de trabajo de equipos universitarios que están problematizando permanentemente la relación universidad-territorio. Sus experiencias han permitido abrir caminos basados en el respeto mutuo, la reciprocidad y la complementariedad. A partir de ahí surgen preguntas por el conocimiento y como él se ha transformado en otra de las dimensiones de lucha de los territorios y de la universidad transformadora. Su implementación requiere de nuevas metodologías, cambios culturales, re-diseños institucionales y una convicción política de valoración de todo aquello que es producido por fuera de las fronteras de la universidad, en tanto los entendemos como saberes valiosos que permiten cambiar ciertas condiciones de contexto producidas por un capitalismo que favorece la productividad, la competencia y la especialización. Son necesarios, por tanto, complejos procesos de cambio al interior de la universidad y en los territorios, tendientes a construir nuevas relaciones en su interior como también en sus contextos. La mirada crítica, la interdisciplina, la promoción de relaciones más horizontales y la experimentación con otras metodologías, son algunas de las claves que proponemos como necesarias para avanzar en el camino de la construcción del “diálogo de saberes”.

Palabras clave: diálogo de saberes; interdisciplina; metodologías; territorio; universidad.

Para citación de este artículo: Saravia Ramos, P. (2025). Diálogo de saberes: Reflexiones y claves para la construcción de nuevas relaciones universidad-territorio. *Revista Masquedós*, 10(13), 1-15. <https://doi.org/10.58313/masquedos.2025.v10.n13.429>

Sección: Dossier Recepción: 28/02/2025 Aceptación final: 09/04/2025



Diálogo do conhecimento: Reflexões e chaves para a construção de novas relações universidade-território

Resumo

O “diálogo de saberes” faz parte da rica agenda de trabalho das equipes universitárias que estão permanentemente problematizando a relação universidade-território. Suas experiências possibilitaram a abertura de caminhos baseados no respeito mútuo, na reciprocidade e na complementaridade. Isso levou a questionamentos sobre o conhecimento e como ele se tornou outra dimensão da luta dos territórios e da universidade transformadora. Sua implementação requer novas metodologias, mudanças culturais, redesenhos institucionais e uma convicção política para valorizar tudo o que é produzido fora das fronteiras da universidade, na medida em que o entendemos como um conhecimento valioso que nos permite mudar certas condições contextuais produzidas por um capitalismo que favorece a produtividade, a competição e a especialização. Portanto, são necessários processos complexos de mudança dentro da universidade e nos territórios, a fim de construir novas relações dentro da universidade, bem como em seu entorno. Uma visão crítica, a interdisciplinaridade, a promoção de relações mais horizontais e a experimentação de outras metodologias são algumas das chaves que propomos como necessárias para avançar no caminho rumo à construção de um “diálogo do conhecimento”

Palavras-chave: diálogo de conhecimento; interdisciplinaridade; metodologias; território; universidade.

Dialogue of knowledge: Reflections and keys for the construction of new university-territory relations

Abstract

The “dialogue of knowledge” is part of the rich work agenda of university teams that are permanently problematizing the university-territory relationship. Their experiences have allowed them to open paths based on mutual respect, reciprocity and complementarity. From there, questions arise about knowledge and how it has been transformed into another dimension of the struggle of the territories and of the transforming university. Its implementation requires new methodologies, cultural changes, institutional redesigns and a political conviction of valuing everything that is produced outside the borders of the university, as we understand it as valuable knowledge that allows changing certain contextual conditions produced by a capitalism that favors productivity, competition and specialization. Therefore, complex processes of change are necessary within the university and in the territories, tending to build new relationships within the university as well as in its surroundings. A critical view, interdisciplinarity, the promotion of more horizontal relationships and experimentation with other methodologies are some of the keys that we propose as necessary to advance on the road to the construction of the “dialogue of knowledge”

Keywords: dialogue of knowledge; interdisciplinary; methodologies; territory; university.

Introducción

A lo largo de las últimas décadas el concepto de “diálogo de saberes” ha estado presente en el desarrollo intelectual de una ciencia social que se autodefine como crítica y que promueve una relación más horizontal con los territorios y los saberes que allí se han acumulado y se siguen generando. Ha significado una oportunidad para problematizar una serie de dimensiones del trabajo universitario que están profundamente arraigadas en una cultura hegemonizada por el academicismo y políticas públicas que desprecian la dimensión pública de la universidad, tales como: el tipo de relación que se promueve con los territorios, los modelos de extensión que se impulsan, los temas y preguntas de investigación que se diseñan, la relación con los procesos de enseñanza-aprendizaje de pre y post-grado, entre otros.

Fruto de aquello es que existen a lo largo de América Latina una serie de experiencias y equipos universitarios que están pensando y actuando en consonancia con la propuesta del “diálogo de saberes” y, por lo tanto, transformando poco a poco ciertos aspectos de la universidad decimonónica y otros relativos a la vida cotidiana de las personas en comunidad. En consecuencia, no solo es una herramienta que permite interpretar al mundo que nos rodea de una forma más integral y compleja, sino que opera también como un impulso para transformar la relación universidad-territorio y, al mismo tiempo, resquebrajar el sentido hegemónico del conocimiento que se construye a partir de las premisas de la ciencia moderna occidental¹. Por esta razón, entendemos que el concepto de “diálogo de saberes” es el resultado del intercambio de sujetos contra-hegemónicos que están leyendo sus realidades (universitaria y territorial) de manera crítica y aspiran a modificar la composición misma del proceso de construcción de conocimiento en ambas direcciones.

Su aplicación tiene un profundo sentido colectivo, ya que tanto la identificación de problemas, conflictos o demandas se realiza pensando, no solo en una realidad local, sino en cómo ella forma parte de un escenario más global. De ahí que sus resultados tengan la virtud de ser replicados en otros territorios que pueden aprender de las reflexiones de otros y asumirlas como propias, luego de un necesario ejercicio de adaptación a sus particularidades. Abordar y construir desde este sentido colectivo es muy desafiante cuando observamos que tanto el mundo social como el universitario, están cruzados por una impronta individualista propia del capitalismo de esta era. En este contexto, la universidad tiene mucho que aprender de como este desafío está siendo enfrentado por los territorios, ya que en ellos habita una memoria ancestral, sostenida por lo colectivo, que sobrepasa por lejos la existencia de la universidad moderna colonial.

Cuando dicha memoria se pone en diálogo con el conocimiento universitario, surgen nuevos saberes que se vuelven a poner a disposición para un debate más amplio y, eventualmente, nutren la generación conjunta de estrategias y herramientas de lucha. Es decir, no solo se trata de una metodología que permite agrupar o acumular saberes (lógica muy propia del conocimiento científico técnico decimonónico) sino que también permite la producción y articulación de nuevas formas de conocer y habitar el mundo que nos rodea. A partir de lo anterior, sostenemos que el “diálogo de saberes” opera como un espacio pedagógico para

¹ En algunos pasajes de este escrito, se utilizará el concepto de saber y conocimiento como sinónimos, aun cuando reconocemos las diferencias ontológicas y epistémicas que existen entre ellos, que se observan con mayor claridad cuando comprendemos la naturaleza, el objetivo y las estrategias de reproducción y comunicación que han adquirido ambos a lo largo de la historia. Además, no es de interés en este artículo ahondar sobre dichas diferencias, sino mostrar el campo de posibilidades, obstáculos y desafíos que abre el diálogo entre unos (saberes) y otros (conocimientos).

los territorios y los equipos universitarios, ya que su implementación abre la posibilidad de transformar lo instituido en relación con lo que se conoce desde los territorios y a lo que tanto estudiantes como docentes, han aprendido en sus respectivos procesos formativos. Por tanto, su implementación puede suponer enfrentar conflictos latentes o develar áreas problemáticas que están impactando el proceso creativo del “diálogo de saberes”, tanto en los territorios como dentro de las dinámicas universitarias.

Además de ser un ejercicio profundamente contextual (Palumbo et al. 2022), los procesos que estimula el “diálogo de saberes” se movilizan en relación con el tiempo histórico donde se desenvuelven y con las particularidades de los sujetos sociales que lo encarnan. Esto explica que, en ocasiones, el saber construido esté al servicio de la acción transformadora, mientras que en otros momentos de la historia propicia espacios y dinámicas más reflexivas. Como desarrollaremos más adelante, ambas intencionalidades, teóricas y prácticas, no son contrapuestas, sino que se complementan y se necesitan unas a otras.

Desarrollo

En este apartado ponemos atención sobre el contexto general donde el “diálogo de saberes” se ha ido construyendo como posibilidad, pero también señalamos algunas dimensiones que son necesarias de transformar y otras para tener en cuenta en los procesos de reflexión y debate de los equipos universitarios y comunidades organizadas. Son aprendizajes y reflexiones que no cierran el debate, sino que lo amplifican para que sigan creciendo y multiplicándose las diversas formas de aplicar y traducir esta metodología.

Pérdida y saqueo de saberes

Los procesos de colonización de nuestros *sures* han tenido una marca registrada que los recorre transversalmente. Esta tiene que ver con el otro colonizador quién ha desplegado sus políticas extractivas o de despojo a todo nivel. Existe una amplia gama de lecturas (Massuh, 2012; Gudynas 2015 y 2018; Acosta, 2016; Svampa, 2019; Escobar, 2014; Correa, 2021; Zibechi, 2016) sobre la dimensión económica de esta práctica colonial que se ha centrado, fundamentalmente aunque no de manera exclusiva, en la explotación y apropiación de nuestras riquezas minerales, hídricas, alimentarias (en este caso no solo nos referimos a la comida en sí misma, sino sobre todo a sus condiciones mínimas y necesarias para su producción como el agua, la tierra y las semillas), entre otras. Todas ellas se sustentan en las mismas estrategias: extracción y/o apropiación indebida de la riqueza natural y su respectiva ganancia, comercialización en el mercado global, impacto marginal en el mundo del trabajo, efecto negativo sobre el medio ambiente, utilización para beneficio propio de las clases políticas nacionales y las políticas públicas, entre otras dimensiones.

Complementario a esta dinámica histórica, también el proyecto de la modernidad occidental se ha construido sobre la base de constantes procesos de despojo de conocimientos y materialidades (Grosfoguel, 2016; Simpson y Klein, 2017; Cusicanqui, 2010; Medina, 2019; Alonso, 2019) de los pueblos originarios y comunidades, que están por fuera de las fronteras universitarias y que no se inscriben dentro de los principios de la racionalidad instrumental (Hinkelammert, 1995). El academicismo, definido como una forma y discurso de entender y vivir colonialmente la universidad, sabe muy bien de estas prácticas ya que ha sido su

sustento por años y le ha permitido avanzar en la carrera universitaria mostrando logros que solo les impactan y benefician a quienes son serviles y acríticos a dicho discurso o pretenden ser parte del mismo.

Además de estas prácticas de despojo, los saberes territoriales y los universitarios también sufren procesos de pérdida y/o invisibilización: en el caso de los primeros, por resultado generalmente de la imposición de una forma unívoca de entender el mundo mientras que, en los segundos, observamos cómo ciertos conocimientos son puestos al margen por su carácter transgresor del *status quo* universitario. En ambos casos, el “diálogo de saberes” permite un ejercicio arqueológico de recuperación (Saravia, 2017) de aquello que se ha sido despojado, invisibilizado o enviado al margen por el discurso hegemónico de la modernidad.

Una dimensión palpable e histórica es el tema del lenguaje y cómo la resistencia lingüística de muchos territorios ha sido uno de los horizontes de lucha más relevantes, ya que significa la disputa por la lectura del mundo, dominada por una cosmovisión ajena e impuesta. De esta forma, estas luchas por la mantención de una lengua no son solo un ejercicio de romanticismo por el pasado, sino que significa la oportunidad de seguir existiendo en tanto cultura, y con ello todos los saberes populares y ancestrales que están en su base (Aguirre, 2009).

En ocasiones también las universidades realizan ejercicios internos de despojo y apropiación indebida de los avances conseguidos por sus equipos universitarios, cuando por medio de operadores del poder comunican un discurso de identificación sobre un trabajo en el cual nunca se ha creído o, peor aún, al cual nunca se ha apoyado. En estos casos, la apelación a la universidad como un todo uniforme es un discurso construido con un fin utilitario y que pretende comunicar cierta consistencia entre lo dicho y lo hecho. Como siempre en estos casos, se trata de intentos frágiles que se desploman cuando los verdaderos intereses del academicismo se ponen en juego. Ese será su propio límite y a la vez la evidencia histórica del engaño institucional. Por lo tanto, aquí no existe un auténtico sentido sobre el valor del conocimiento puesto al servicio de un diálogo que fortalezca un proyecto de universidad consistente y coherente.

Este contexto de despojo e invisibilización será uno de los primeros obstáculos a sobrepasar al momento de implementar una metodología basada en el “diálogo de saberes”, por lo que su puesta en marcha supone, en ocasiones, ejercicios de reivindicación que son anteriores a la materialización de cualquier momento o espacio de intercambio. Este momento de reconocimiento es necesario para poder sostener cualquier espacio de diálogo futuro, despejando, a su vez, el potencial peligro de volver a reproducir dichas prácticas extractivas.

Mirar críticamente los saberes territoriales y académicos

La apertura hacia la problematización de los saberes en territorio y cómo la universidad dialoga con ellos, debe contemplar una actitud crítica para poder comprender e interpretar tanto el conocimiento que viene desde la universidad como el que está presente en las comunidades. Los saberes no tienen un sello de garantía previa por el solo hecho de provenir del mundo popular, sino que deben ser puestos en tela de juicio como lo haríamos con los que provienen de la academia. Dicha mirada autocrítica genera conocimiento por sí misma, ya que permite redefinir estrategias y formas de acción que no están cumpliendo los objetivos trazados, sobre todo cuando se combinan con el reconocimiento de los aciertos y fortalezas

que evidencian los movimientos sociales, mejorando constantemente, de esa forma, “sus métodos de triunfar” (González, 2017; Freire, 2021). Este ejercicio de autocrítica también permite evitar cualquier tipo de romantización o idealización de lo popular y su producción de conocimiento, así como también hace posible identificar las contradicciones internas que se viven al interior de una comunidad organizada. El ejercicio de mirarse a sí mismo será cuidadoso respecto de los límites del mismo, de manera de construir un equilibrio entre la autoflagelación y la autocomplacencia, el cual se ajusta a la medida de cada experiencia y sus circunstancias históricas y culturales.

Tanto los saberes territoriales como el conocimiento científico universitario sufren procesos de acomodo y adaptación que tienen como horizonte los objetivos trazados en el marco de una investigación o ejercicio de extensión específico. Frente a ese desafío, el “diálogo de saberes” se nutre de los aportes de metodologías que se basan en principios similares, tales como, la sistematización de experiencias (Barragán y Torres, 2022; Jara, 2018) y el amplio abanico que ofrece las metodologías participativas. Por lo tanto, para poder mirar críticamente el conocimiento -con independencia desde donde se produzca-, es necesario diseñar un modelo de trabajo riguroso y sistemático que incluya etapas conducentes a la actualización del mismo, identificación de saberes emergentes y estrategias de reflexión y acción. En todas ellas es fundamental no solo entender la dimensión técnica de las herramientas metodológicas que utilizamos, sino también aspectos procedimentales y epistémicos como, por ejemplo, la definición y priorización del tema a trabajar, el papel que tienen los portadores de saberes, el formato y modalidades de circulación de los resultados, entre otros.

Como parte de esta mirada crítica hacia los conocimientos acumulados, la idea del “diálogo de saberes” nos propone pensar el trabajo en territorio de una manera no lineal, rompiendo con el *etapismo* propio del método científico, y ajustada a los requerimientos tanto de las comunidades como de los equipos universitarios. Por esto, dicha metodología puede ser aplicada para fines relacionados con un diagnóstico, sistematización, evaluación o puesta en marcha de una estrategia de acción transformadora. Dependiendo de los factores intervinientes, tanto en la realidad territorial como en la universitaria, se puede trabajar una de estas facetas de manera exclusiva o puede ser pensado como un ejercicio completo que integre todas las dimensiones anteriores.

La interdisciplina como base para un diálogo de saberes fecundo

Otra de las dimensiones que apertura hacia un análisis crítico de generación de conocimiento y saberes, es el peso específico que han adquirido las disciplinas, tanto en el trabajo territorial como en el ámbito académico. En el primer caso viene traducido en tanto conocimiento técnico, generalmente encarnado en un profesional en terreno que presta asesoría sobre una dimensión puntual de una actividad productiva específica, mientras que, para el mundo universitario, el conocimiento disciplinar ha sido la base de los procesos formativos y de investigación de buena parte de la historia de las universidades.

Efectivamente, y como parte de esta forma de ser de la universidad moderno-colonial, ella se sigue sosteniendo sobre la base de un conocimiento disciplinar que limita la comprensión del mundo y rompe con la posibilidad de interpretar la realidad tal y como se nos presenta, es decir, de manera indisciplinada y dinámica. A partir de dichos particularismos, se ha pretendido construir una imagen sobre el

sujeto fuertemente determinada por categorías auto impuestas y con pretensiones de universalidad: “Algo se universaliza cuando una particularidad toma el poder: hegemoniza no solo la producción académica, sino las maneras de pensar, obrar, imaginar, vivir y morir” (Braceras, 2019, p.31). Este acto de universalismo epistémico esconde también una profunda ignorancia del conocimiento de la diversidad de los dispositivos disponibles para comprender e interpretar el mundo que nos rodea. Esta ignorancia es alimentada sistemáticamente por la idea, muy incrustada en el mundo académico, de que solo el conocimiento que se produce en el norte global es prenda de garantía para avanzar en la carrera productivista del saber universitario. Sino se da cuenta explícitamente de ese marco teórico, dicho conocimiento es catalogado como incompleto y muchas veces no pasa la prueba de “blancura” de los evaluadores. Esto no ocurre cuando se trata de ignorar la producción de saber originada en el sur global, la cual asoma como marginal, complementaria y descartable o, en el “mejor” de los casos, interpretada como una recepción o lectura de aquello que es propuesto en el norte. Radica allí el sustento de la prolongación universalista del pensamiento moderno-colonial que se funda en un doble ejercicio: imposición de ciertos marcos de pensamiento y, al mismo tiempo, inferiorización de cualquier otro tipo de producción de conocimiento que se escape al control epistémico de la modernidad.

Por lo tanto, el desarrollo de las disciplinas se ha fundado en un principio epistémico de poder que no ha fomentado particularmente el diálogo, sino que ha estado centrado en la delimitación radical y rígida de aquello que es propio a unas u otros tipos de ciencias. Ha sido un ejercicio histórico de especialización que ha permitido ciertos avances en las ciencias, pero que se ha hecho a espaldas de otros conocimientos y de otras fuentes de saber. Así, el proyecto moderno-colonial ha generado la falsa ilusión universalista que se comporta como una aldea vanidosa que “cree que su aldea es el mundo” (Valdés, 2020).

Este recorrido ha incrementado la distancia entre unos y otros y la sensación de que se trata de formas de entender el mundo que están en contraposición (González, 2017). El agotamiento de esta forma de generación de conocimiento no es nuevo, sino que está presente en los debates universitarios desde hace casi cien años. Esto se tradujo en un llamado por “acercar” las disciplinas y romper con sus fronteras (González, 2017). A partir de aquí, el camino de construir la interdisciplina ha estado plagado de resistencias que buscan mantener el *status quo* y una especie de defensa identitaria esencialista de la práctica disciplinar. Es la protección irreflexiva del nicho frente a una supuesta “amenaza” que busca la destrucción del conocimiento disciplinar.

En otro trabajo (Saravia y Koch, 2024) hemos ahondado en lo infundado de estos temores, al afirmar que la interdisciplina no es posible sin la existencia de las disciplinas y su crecimiento. Depende de ellas y, más que una amenaza, es una oportunidad para su desarrollo al abrirse a nuevas preguntas que enriquecen sus miradas y marcos teóricos. Esta apertura hacia lo nuevo y diferente es fundamental para sostener cualquier ejercicio de construcción de conocimiento basado en el “diálogo de saberes”, ya que entendemos que la realidad social es profundamente indisciplinada y está en constante cambio. Por este motivo requiere de miradas permeables que permitan integrar las fuerzas creadoras del mundo social y las novedades que surgen del diálogo con un otro diferente.

La materialización del diálogo requiere procesos de cambio

Escuchar y construir genuinamente con un otro que está por fuera de las fronteras universitarias requiere de ciertas condiciones que permiten garantizar que este ejercicio es algo más que una acción políticamente correcta o solamente declarativa; es decir, que efectivamente sea una oportunidad para transformar las relaciones y el propio saber. Algunas más evidentes son las necesarias condiciones materiales y normativas que faciliten el trabajo de un modelo de extensión que tenga este horizonte, pero además es necesario contar con el compromiso político de los docentes y estudiantes de transformar sus propios marcos de referencia y lo que hasta ese momento era conocido. Esto significa, entre otras cosas, promover la transformación de la agenda de extensión e investigación de nuestros equipos universitarios.

Al mismo tiempo, una agenda universitaria basada en el diálogo de saberes permite pensar cambios en relación con los procesos de enseñanza-aprendizaje dentro y fuera del aula (Tommasino, 2024). Esto se puede materializar en nuevas estrategias pedagógicas (incorporación de nuevas tecnologías, rediseño del papel del docente, incorporación de recursos audiovisuales, entre otros) o en la recuperación de algunas más tradicionales (salidas a terreno, escuelas de verano, entre otros). Todos estos caminos funcionan en complemento y no son excluyentes unos de otros.

Existe otro grupo de cambios que tiene un arraigo cultural y civilizatorio muy fuerte y, por tanto, más difícil de transformar, pero sobre los cuales es absolutamente necesario avanzar en el largo camino de su futura transformación total. Esto tiene que ver con dos preponderancias que hoy constriñen el trabajo universitario. La primera es la opción por la escritura (preferentemente en inglés) en desmedro de otras formas de comunicación y construcción de saber, como por ejemplo los formatos audiovisuales: "...el registro escrito limita el uso práctico de estos materiales más allá de los ámbitos universitarios -de investigación y docencia- donde se originaron, siendo necesario correrse de los formatos preestablecidos y explorar interfaces novedosas" (Di Matteo et al. 2020, p. 6). Esta búsqueda por nuevas fórmulas de comunicación del saber se complementa con el uso de la escritura con fines subversivos, como puede ser en el caso de nuestras primeras naciones, donde la escritura indígena, individual y colectiva, se convierte potencialmente en una herramienta de reivindicación y lucha (Antileo, 2020)

A este respecto, existe una diversidad de experiencias en el mundo universitario que están dando estos pasos como, por ejemplo, el trabajo audiovisual titulado "Tierra para quien la trabaja, alimentos para el pueblo"², que fue realizado por un grupo de docentes, investigadores e investigadoras del Departamento de Educación de la Universidad de Luján-Argentina, en conjunto con la Rama Rural del Movimiento de Trabajadores Excluidos (MTE) o la experiencia del programa seriado "Comiendo también se lucha"³ co-producido por el canal universitario UPLATV, un equipo docente de la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de Playa Ancha-Chile y diversas organizaciones y productores, sobre todo del ámbito rural. Estos trabajos han dejado algunos aprendizajes que pueden orientar futuras producciones audiovisuales. Uno de ellos es la sensación de pertenencia que genera este tipo de formatos a diferencia de los convencionales, donde las personas logran "verse" a sí

² Disponible en: <https://www.youtube.com/watch?v=ZKzWlgHNBmLM>

³ Disponible la serie completa en: www.uplatv.cl

mismas y sus entornos. Por otra parte, dicho reflejo de sí mismos se produce con una menor mediación (Di Matteo et al. 2020) de un otro que cuenta una historia ajena, como sucede habitualmente en la producción de conocimiento escrito. Efectivamente, la materialización del trabajo audiovisual requiere tomar una serie de decisiones de pre y post producción (que generalmente son definidas por los equipos universitarios), como por ejemplo en la construcción de un guion previo que define los contenidos o el trabajo de edición que supone un “selección” del material elaborado que habitualmente está determinada por criterios comunicacionales (duración, selección de imágenes, fragmentos de habla, música, sonido, gama de tonalidades, etc.).

Ahora bien, todos estos momentos son también espacios de oportunidad y desafíos para avanzar hacia un ejercicio de co-construcción donde se hacen parte los protagonistas territoriales de dichas decisiones, que ya no solo aportan con su imagen y voz relevada en primer plano, sino también en el propio trabajo comunicacional de producción audiovisual.

Otro campo de impacto se relaciona directamente con el uso de dicho material, tanto para fines de difusión de las experiencias que participaron como para fines de tipo pedagógico. Ambas dimensiones fueron parte de las definiciones previas de las experiencias señaladas y, por tanto, estuvieron presentes al momento de tomar decisiones sobre el hilo comunicacional de las producciones audiovisuales referidas.

La segunda, es la preferencia histórica por los marcos culturales blancos que olvidan sistemáticamente el conocimiento generado por los pueblos indígenas, campesinos y afrodescendientes, tal y como hemos señalado. En complementariedad con lo anterior, es necesario profundizar el impacto que tiene la creación de un saber situado, colectivo y profundamente territorializado (Ezcurra, et. al. 2020). En dicho impulso es necesario recuperar el “legado transgeneracional de nuestras lenguas-madres y nuestras prácticas comunitarias originarias relegadas, ignoradas, despreciadas y fronterizas” (Braceras, 2019. p.66), no con el objeto de ser recuperadas como piezas de museos, sino como parte de un mismo ejercicio creativo de pensar nuevas maneras de comprender el mundo, que surjan de la conexión entre las formas del pasado y las aportaciones del presente. Allí se produce un interesante campo de diálogo que re-vive los saberes y hace factible la emergencia de nuevos conocimientos situados y en un contexto de descolonización de las instituciones productoras del conocimiento (Ramírez et al. 2020; Castro-Gómez, 2015).

Por lo tanto, el “diálogo de saberes” es una manera de entender la universidad, sus funciones sustantivas y su propia historia. La puesta en marcha comprometida y auténtica de esta metodología es un impulso por la transformación de nuestras prácticas y los sentidos del trabajo universitario que ahora se ponen en tela de juicio y en una interrogación relevante respecto de lo que hacemos y sus impactos. Además, es una oportunidad de avanzar en la profundización de la integralidad de las tres funciones universitarias sustantivas como horizonte del trabajo universitario y con ello permear las agendas de investigación, los programas de extensión y las formas y estrategias de formación de pre y post-grado de nuestras universidades.

Tres campos de posibilidades para propiciar el diálogo

Proponemos tres claves para poder avanzar en una estrategia basada en el reconocimiento e intercambio de saberes con el otro. No operan como parte de

una receta de cocina, sino que son orientaciones que han surgido de la experiencia de trabajo en territorio y de los debates al interior de los equipos universitarios. Por lo anterior, estas claves deben ser leídas a la luz de las particularidades del trabajo universidad-territorio y de la propia experiencia acumulada, ya que quizá algunas de estas indicaciones ya han sido integradas o están siendo experimentadas por los equipos.

“Escuchar más y hablar menos”

La academia a lo largo de sus años ha contribuido a sostener una relación basada en la transferencia o difusión de conocimientos como formas hegemónicas de relacionarse con aquello que está en su entorno. Esta operación civilizatoria ha persistido no solo por las fuerzas desplegadas por el trabajo universitario convencional, sino que también por cierta postura a-crítica o complaciente de los territorios favorecida por el peso de la figura del “experto” y los modelos de enseñanza convencionales que reproducen relaciones de poder entre el que enseña y el que aprende (Freire, 2021). A partir de aquí, los problemas y necesidades de las comunidades son diagnosticadas, intervenidas y evaluadas según criterios diseñados e implementados por quienes portan la autoridad, autoimpuesta, del conocimiento. En todo este proceso, la posición de habla domina sin contrapeso por la figura universitaria, quien en su empeño por difundir lo que sabe no se da la oportunidad de escuchar otras formas de entender el mundo. Al contrario, nos vemos obligados a ser parte de una carrera frenética por “conceptualizar, explicar o prescribir” (Di Matteo, 2022, p.75) al otro y sus realidades, con el fin de transformar dicho saber en un conocimiento formateado por la cultura productivista del “paper”.

Escuchar no es lo mismo que oír (Lenkersdorf, 2008). El primero implica un acto de problematización, de poner atención en lo que se dice y, por tanto, es una acción que requiere de nosotros una actitud particular; mientras que el segundo es aquello que hacemos naturalmente sin necesariamente hacernos preguntas o reflexionando sobre los contenidos y sentidos de los estímulos que provienen del entorno. Entender el escuchar en estos términos significa contraponer todo lo que aprendimos, donde el escuchar es una actitud más bien pasiva propia del receptor y de quién tiene que aprender. En la relación con los territorios, generalmente reproducimos esta lógica donde son los equipos universitarios los que hablan, dicen y enseñan, y son los otros los que escuchan, callan y aprenden. La propuesta del “diálogo de saberes” rompe con esa dinámica proponiendo una relación mucho más horizontal entre los actores involucrados en el acto del intercambio. A partir de aquí, se vuelve prioritario reflexionar sobre las metodologías y formas de relación que proponemos para el trabajo universitario: “...la academia, en general, se desacopla y se comporta colonialmente con los sujetos y territorios con los que se relaciona. La epistemología feminista lleva décadas diciendo que lo blanco y patriarcal representa solo a una minoría que no permite la escucha” (Anigstein et al. 2023, p.77).

Tanto la trayectoria de las metodologías participativas y feministas, la educación popular y la extensión crítica, han propuesto y desarrollado marcos epistémicos, metodológicos y técnicos que han fomentado modalidades de trabajo e intercambio más horizontales respecto de las comunidades. En relación con las formas de relación, cada vez se hace más evidente la importancia que tiene el vínculo afectivo en la posibilidad de construir una relación basada en el diálogo y la escucha activa. Hace falta acercarnos al otro, sentir sus afecciones, oler sus temores, entender sus trayectorias para poder construir un nosotros que permita sostener un diálogo

democrático y horizontal, asumiendo nuestras diferencias y respetando los saberes que uno y otro portan. Por tanto, el “diálogo de saberes” se funda en el encuentro de las pluralidades desde donde surgen nuevas formas de ser y estar en el mundo -hasta ahora invisibles- que promueven la justicia social y son críticas de la razón dominante y de la pretensión de neutralidad del método científico (Leff, 2004).

En este ejercicio transformador, no solo es necesario aprender a escuchar al otro, sino también a las fuerzas de la naturaleza que nos enseñan y entregan información fundamental para tener una comprensión completa y compleja de la realidad que habitamos. “La naturaleza nos habla” (Lenkersdorf, 2008) y si tuviéramos más desarrollada la acción de escuchar, probablemente no seguiríamos reproduciendo modelos económicos y formas de vida que la destruyen a un ritmo que no lo ha hecho ninguna otra especie sobre el planeta. Esa probablemente sea la evidencia más encarnada de la completa ignorancia que tenemos respecto de la importancia de escuchar.

“Preguntar más y responder menos”:

Desarrollamos nuestro trabajo universitario bajo el alero hegemónico que nos obliga a dar prioridad a las respuestas que somos capaces de generar y no tanto a nuestra capacidad para formular nuevas preguntas. Valoramos con esta medida nuestros escritos (cuando evaluamos un artículo el capítulo de resultados/discusión suelen ser a los cuales le dedicamos más atención para construir un juicio); la calidad de las tesis que guiamos (reproducimos frases de este tipo: “lo más importante de tu trabajo es el capítulo de resultados”); los procesos de formación (en general, evaluamos a nuestros estudiantes según su capacidad de responder a preguntas que se relacionan con las respuestas que otros construyeron y no con las preguntas que se hicieron). Es decir, enseñamos y valoramos al otro en tanto su capacidad de retener y reproducir un conocimiento existente, y dejamos de lado fomentar la dedicación a la construcción de nuevas preguntas.

En el trabajo de extensión esta tentación por responder constantemente a las preguntas que nos plantean, impide avanzar en una relación basada en el diálogo. Para que ello ocurra es fundamental detenerse sobre las preguntas que aún no han sido respondidas o lo han hecho de manera parcial. Imaginar y construir nuevas áreas de preguntas alimenta la relación, ya que, a partir de su construcción conjunta, solo parece natural avanzar en el camino de construir respuestas de manera colaborativa.

“Igualar la cancha entre teoría y práctica”

Otra de las herencias y vigencias del pensamiento moderno occidental se relaciona con la diferencia jerárquica entre la teoría y la práctica. Mientras la primera aparece como el resultado sofisticado y complejo del saber, la segunda es el escenario donde aquello ideado se pone en marcha o es utilizado como medio confirmatorio de lo imaginado en la teoría. Se hace necesario romper con esa dicotomía de manera de avanzar en una fórmula donde tanto la teoría como la práctica sean dos posibilidades de transformar críticamente nuestro entorno. Por lo tanto, no solo se trata de acumular hipótesis y declaratorias sobre lo observado, sino que también es necesario interrogarnos y reflexionar sobre cómo esos preceptos dialogan con la realidad para ver su consistencia interna y los campos de posibilidades para su transformación.

Esto no solo se trata de un ejercicio de justicia epistémica, sino que, además, es una oportunidad para resolver la eterna pregunta que surge desde el mundo social y que tiene que ver con la “utilidad” del quehacer universitario: “¿para qué nos sirve a nosotros lo que ustedes hacen/piensan?”. Esta interrogación también esconde ciertos peligros. El primero de ellos tiene que ver con no diferenciar entre el sentido político y epistémico de la pregunta y su posible derivada hacia una relación instrumental y basada en la satisfacción de la demanda (Guelman y Palumbo, 2018). Es decir, no se trata de que la universidad, en la búsqueda de la construcción de un vínculo útil con los territorios, se convierta en quien atiende todas las necesidades que provienen desde sus entornos, sino que más bien se abra un espacio de intercambio donde los problemas y demandas, y sus respectivas priorizaciones, sea fruto de un trabajo conjunto entre los territorios y la universidad. Esto permite reconocer, también, lo finito del mundo universitario destrabando el mito que la sitúa como la voz autorizada de todos los temas posibles.

El segundo peligro es la potencial construcción de una relación inversa de poder, donde se desprecia todo aquello que proviene desde la universidad de manera irreflexiva y sin considerar las oportunidades de fortalecimiento del mundo social que algunos equipos universitarios promueven de manera genuina. Ni la universidad es el infierno terrenal, ni lo comunitario es el paraíso. Ambos mundos son parte de una misma realidad, por lo tanto, es posible pensarlas en relación de complementariedad y reciprocidad.

Conclusiones

Reflexionar sobre nuestras prácticas universitarias desde el prisma del “diálogo de saberes”, permite tensionar una serie de preceptos propios de la academia convencional que son necesarios de permear. El primero de ellos se refiere a la posición -pretendida- de exclusividad de la universidad en tanto único espacio de generación de conocimiento. Este principio es puesto en duda y con ello se abre un amplio espacio de debate sobre la necesidad de construir vínculos fuertes entre la universidad y los territorios con el objeto de intencionar el ingreso de los saberes populares a los espacios formativos, de investigación y de extensión de manera armónica y gradual.

Otra dimensión tiene que ver con la posición de cada cual en los procesos de toma de decisiones sobre lo que se comunica (esto con independencia del formato) y/o difunde. Cualquier iniciativa basada en el diálogo debe tener en cuenta dicha posición de poder, por lo que es necesario avanzar en ejercicios integrales donde los docentes e investigadores no sientan el peso del extractivismo académico y sus exigencias, como también corroer al máximo la idea asistencialista que tiene el mundo social respecto del trabajo universitario. Es decir, y aun reconociendo las diferencias y capacidades instaladas en cada cual, es relevante caminar hacia la horizontalización de las decisiones y prácticas.

El “diálogo de saberes”, en tanto metodología y/o principio que define la relación entre la universidad y los territorios, genera las condiciones mínimas para que estos últimos puedan adoptar el conocimiento técnico o de proceso necesarios para el desarrollo de ciertos ejercicios de investigación. Esto significa no solo ser parte de un equipo de investigación y extensión en igualdad de condiciones respecto de la academia, lo que ya significaría un logro importante hoy por hoy, sino que abre la posibilidad de que las preguntas, su priorización y la conducción del proceso sean

liderados por las personas de las comunidades. Lo entendemos como parte de la relación y la construcción del vínculo, donde no solo se comparte con generosidad lo que se sabe, sino que además se democratiza el proceso de construcción de conocimiento y las tomas de decisiones que esto supone. En este contexto, el “diálogo de saberes” se convierte en una herramienta para la acción transformadora y no solo es una metáfora sofisticada que permite interpretar la experiencia en territorio de algunos equipos universitarios.

Esta acción transformadora propiciada por el “diálogo de saberes” puede materializarse en diversas escalas, desde la local hasta la transnacional, como puede ser la experiencia de La Vía Campesina. Ella nos enseña, entre otras cosas, que las diversidades no son un obstáculo para la implementación de este tipo de metodologías, sino que se enriquecen por medio del encuentro de distintas culturas rurales donde se discute, dialoga y se crean estrategias y campañas colectivas de alcance nacional, regional o mundial en pro de la defensa de las formas de vida rurales amenazadas por el capitalismo depredador. Además, el “diálogo de saberes” ha generado las condiciones necesarias para sostener en el tiempo un movimiento planetario de esta naturaleza que les ha permitido enfrentar o evitar los conflictos, considerando que no existe una manera única de entender el conocimiento que se imponga a las demás (Martinez y Rosset, 2016). En este mismo ámbito de lucha rural (tanto a nivel local, nacional como transnacional), otra de las enseñanzas y/o impactos que este tipo de metodologías ha generado, ha sido la reproducción de la agroecología por los territorios en tanto alternativa al agronegocio. Esto debido a que tanto los postulados socio-técnicos como los políticos de la agroecología, se sostienen sobre la idea de que los saberes agrícolas responden a una ancestralidad de nuestros pueblos donde no existía la apropiación individual o privada del saber, sino que, por el contrario, es el resultado de un intercambio permanente entre grupos de colectivos que son diferentes.

Como vemos, pensar y actuar bajo el prisma del “diálogo de saberes” le plantea desafíos y oportunidades tanto al mundo universitario como a las comunidades, devela los obstáculos y brechas que tenemos que superar y nos propone nuevas formas de asumir la relación universidad-territorio.

Referencias

- Acosta, A. (2016) Aporte al debate: El extractivismo como categoría de saqueo y devastación. *Negotiating Nature: Imaginaries, Interventions and Resistance*, 9, 24-33.
- Alonso, J.L. (2019) *Selk'nam. Genocidio y Resistencia*. Santiago: Catalonia.
- Anigstein, M.; Arias-Schreiber, A. y Egaña, D. (Editores) (2023) *Metodologías críticas. Experiencias y debates en el campo de las ciencias sociales y la salud*. Santiago: Tiempo Robado Editoras.
- Antileo, E. (2020) *¡Aquí estamos todavía! Anticolonialismo y emancipación en los pensamientos políticos mapuche y aymara (Chile-Bolivia, 1990-2006)*. Santiago: Pehuén Editores.
- Aguirre, C. (2009) *Mandar obedeciendo. Las lecciones políticas del neozapatismo mexicano*. Rosario: Prohistoria Ediciones.
- Barragán, D. y Torres, A. (2022) *La sistematización como investigación interpretativa crítica*. Bogotá: Editorial El Búho.
- Braceras, D. (2019) *La Pacha es el Otro. Aportes para la descolonización del conocimiento*. Buenos Aires, Ediciones Ciccus.

- Castro-Gómez, S. (2015) Descolonizar la universidad. La Hybris del punto cero y el diálogo de saberes. En: Palermo, Z. (Comp.) *Des/colonizar la universidad* (p. 69-84). Buenos Aires: Ediciones del Signo.
- Correa, M. (2021) *La historia del despojo. El origen de la propiedad particular en el territorio mapuche*. Santiago: Pehuén Editores y Ceibo Ediciones.
- Cusicanqui, S. (2010) *Ch'ixinakak utxiwa: una reflexión sobre prácticas y discursos descolonizadores*. Buenos Aires: Tinta Limón Ediciones.
- Di Matteo, A.J; Palumbo, M.; Plaza, B.L; Almada, A., (2020). Consideraciones acerca de la producción audiovisual en la investigación compartida junto con movimientos populares. *Revista Masquedós* N° 6. Tandil: Secretaría de Extensión UNICEN.
- Di Matteo, A.J. (2022) Movimientos populares rurales: conocer en el marco de las luchas colectivas. En: Palumbo, M. (Coord.) *Pedagogías en la ruralidad. Sujetos, organización e identidad* (p.43-78). Buenos Aires: Editorial El Colectivo.
- Escobar, A. (2014) *Sentipensar son la tierra. Nuevas lecturas sobre desarrollo, territorio y diferencia*. Medellín: Ediciones UNAULA.
- Ezcurra, D.; Girado, A. y Migueltoarena, A. (2020). Territorializar la extensión universitaria: diálogo de saberes y co-construcción de conocimiento. *Revista Masquedós*, 5, 1-9.
- Freire, P. (2021) *Pedagogía de la autonomía. Saberes necesarios para la práctica educativa*. Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores.
- González, P. (2017) *Las nuevas ciencias y las humanidades: de la academia a la política*. Buenos Aires: CLACSO.
- Grosfoguel, R. (2016) Del "extractivismo económico" al "extractivos epistémico" y al "extractivismo ontológico": una forma destructiva de conocer, ser y estar en el mundo. *Revista Tabula Rasa*, 24, 123-143
- Gudynas, E. (2015) *Extractivismos. Ecología, economía y política de un modo de entender el desarrollo y la naturaleza*. Cochabamba: Centro de Documentación e información Bolivia (CEDIB).
- Gudynas, E. (2018) *Extractivismos y corrupción. Anatomía de una íntima relación*. Santiago: Quimantú.
- Guelman, A y Palumbo, M. (2018) *Pedagogías descolonizadas. Formación en el trabajo en los movimientos populares*. Buenos Aires: Editorial El Colectivo y CLACSO.
- Hinkelammert, F. (1995) *Cultura de la esperanza y sociedad sin exclusión*. San José: Editorial Departamento ecuménico de Investigación (DEI).
- Jara, O. (2018) *La sistematización de experiencias: práctica y teoría para otros mundos posibles*. Bogotá: Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano (CINDE).
- Leff, E. (2004) Racionalidad ambiental y diálogo de saberes. Significancia y sentido en la construcción de un futuro sustentable. *Polis. Revista Latinoamericana*, 7, 1-36
- Lenkerrsdorf, C. (2008) *Aprender a escuchar. Enseñanzas maya-tojolabales*. México, D.F.: Plaza y Valdés Editores.
- Massuh, G. (2012) *Renunciar al bien común. Extractivismo y (pos)desarrollo en América Latina*. Buenos Aires: Editorial Maldulce.
- Martínez M.E. y Rosset, P. (2016) Diálogo de saberes en La Vía Campesina: Soberanía Alimentaria y Agroecología. *Espacio Regional*, 13, 23-36
- Medina, P. (Coord.) (2019) *Pedagogías del Sur en movimiento. Nuevos caminos en investigación*. Veracruz: Universidad Veracruzana. Instituto de Investigación en Educación.

Palumbo, M.; De Mingo, A.C. y Plaza, B. (2022) Procesos de construcción de conocimientos, saberes y aprendizajes en la rama rural del MTE. En: Palumbo, M. (Coord.) *Pedagogías en la ruralidad. Sujetos, organización e identidad*. Buenos Aires (p. 187-215). Editorial El Colectivo.

Ramírez, P.; Fernández, I.; Alvarado, M. (2020) Mujeres de América Latina: tránsito, tráfico y traducción de saberes. En: Alvarado, M. (Editora) *Feminismos del Sur. Recorridos, itinerarios y junturas* (p.135-148). Buenos Aires: Prometeo Libros.

Saravia, P. (2017) La generación de conocimiento compartido: Estrategias para la construcción de una universidad territorializada. En: González, et. al. *Vinculación con el medio y territorio. Heterogeneidad de modelos, prácticas y sentidos en las universidades chilenas* (p. 67-92) Valparaíso: Universidad de Playa Ancha.

Saravia, P. Y Koch, T. (2024) La cartografía social participativa como metodología de trabajo territorial y oportunidad para la integralidad de las tres funciones. *+E Revista de Extensión Universitaria*, 14, 1- 15.

Simpson, L y Klein, N. (2017) Danzar el mundo para traerlo a la vida: Conversación con Leanne Simpson de Idle No More. *Revista Tabula Rasa*, 26, 51-70.

Svampa, M. (2019) *Las fronteras del neoextractivismo en América Latina. Conflictos socioambientales, giro ecoterritorial y nuevas dependencias*. Alemania: Calas.

Tommasino, H. (2024) Extensión crítica e integralidad: desafíos, emergencias y potencialidades en sus procesos de inserción en las universidades públicas. En: Cano, A. y García, R. (Coordinadores). *Historia y presente de la extensión universitaria: diálogos Sur-Norte. Memoria del seminario internacional*. Montevideo: Universidad de la República. pp., 273-293

Valdés, F. (2020) *La in-disciplina del Caliban: filosofía en el Caribe más allá de la academia*. Buenos Aires: CLACSO; La Habana: Instituto de Filosofía de Cuba.

Zibechi, R. (2016) *Latiendo resistencia. Mundos nuevos y guerras de despojo*. Santiago: Editorial Quimantú.

Biografía del autor:

Pablo Saravia Ramos. Sociólogo (Universidad de Concepción), Mgter. en Historia con mención en América Latina (Universidad de Santiago de Chile) y Master y Doctor en Sociología (Universidad de Granada). Profesor titular del Departamento de Estudios Territoriales y Diálogos Interculturales. Facultad de Ciencias Sociales. Universidad de Playa Ancha.

El juego en el diálogo intercultural de saberes

Efraín Rolando Condori Pocoaca

Universidad Nacional de Luján
7efraincondori@gmail.com
catedrabiertaintercultural@gmail.com
orcid.org/0009-0007-9855-8959

Beatriz Gualdieri

Universidad Nacional de Luján
intercultural.unlu@gmail.com
orcid.org/0000-0003-4001-1735

Verónica Hendel

Universidad Nacional de Luján – CONICET
Universidad de Buenos Aires
catedrabiertaintercultural@gmail.com
orcid.org/0000-0001-9535-911X

Marcela Fabiana Lucas

Universidad Nacional de Luján
profmarcelalucas@gmail.com
catedrabiertaintercultural@gmail.com
orcid.org/0009-0007-9855-8959

Resumen

En las últimas décadas, la educación intercultural ha cobrado mayor relevancia en el ámbito legislativo y normativo de la Argentina. Sin embargo, no ha estado acompañada de la producción y circulación de materiales y recursos que ayuden a traducir el reconocimiento de derechos y enfoques en prácticas concretas y cotidianas. En este artículo reflexionamos a la luz de algunas experiencias que se desarrollan en el marco del proyecto “Los juegos como herramientas pedagógicas y de conocimientos desde y hacia la interculturalidad” de la Universidad Nacional de Luján. El mismo se propone la creación y recreación de juegos y proyectos lúdicos que constituyan herramientas disponibles y de fácil acceso para sujetos y colectivos que llevan adelante prácticas educativas vinculadas a pensar y hacer desde las interculturalidades. A lo largo del escrito, se describen los modos en que la sistematización y producción de juegos que favorecen el diálogo intercultural resultan de apoyo para la formación de docentes y actores comunitarios, y aportan a la construcción herramientas que favorecen el despliegue de prácticas educativas en las cuales las diversidades entran en diálogo. Es en este sentido que el diálogo intercultural se nutre del diálogo de saberes o puede ser pensado como una forma específica del mismo.

Palabras clave: diálogo intercultural; diversidad; juego; kolla aymara, saberes.

Para citación de este artículo: Condori Pocoaca, E. R., Gualdieri, B., Hendel, V. y Lucas, M. F. (2025). El juego en el diálogo intercultural de saberes. *Revista Masquedós*, 10(13), 1-13. <https://doi.org/10.58313/masquedos.2025.v10.n13.425>

Sección: Dossier Recepción: 01/02/2025 Aceptación final: 27/03/2025



O jogo no diálogo intercultural de saberes

Resumo

Nas últimas décadas, a educação intercultural tem ganhado relevância no âmbito legislativo e normativo na Argentina. Porém, esses avanços não têm sido acompanhados pela produção e circulação de materiais e recursos para o reconhecimento dos direitos e das abordagens em práticas concretas e cotidianas. Neste artigo refletimos com base nas experiências desenvolvidas no projeto de extensão "Os jogos como ferramentas pedagógicas e de conhecimento desde e para a interculturalidade" da Universidade Nacional de Luján (Argentina). A proposta do projeto envolve a criação e recreação de jogos e projetos lúdicos disponíveis e acessíveis para sujeitos e coletivos envolvidos em experiências educativas relacionadas ao pensar e ao agir a partir da interculturalidade.

Ao longo do artigo, são descritos os modos pelos quais a sistematização e a produção de jogos que favorecem o diálogo intercultural constituem um apoio à formação de professores e atores comunitários, e contribuem para a construção de dispositivos que beneficiem o desenvolvimento de práticas educativas nas quais as diversidades entram em diálogo. Assim, o diálogo intercultural sustenta-se no diálogo de saberes, o qual pode ser pensado como forma específica daquele.

Palavras-chave: diálogo intercultural; diversidade; jogo; kolla aymara; saberes.

The game in the intercultural dialogue of knowledge

Abstract

In recent decades, intercultural education has gained greater relevance in the legislative and regulatory sphere in Argentina. However, it has not been accompanied by the production and circulation of materials and resources to help translate the recognition of rights and approaches into concrete, everyday practices. In this article, we reflect on some experiences developed within the framework of the project "Games as Pedagogical and Knowledge Tools from and Towards Interculturality" at the National University of Luján. This project proposes the creation and recreation of games and recreational projects that constitute available and easily accessible tools for individuals and groups engaged in educational practices linked to thinking and acting from an intercultural perspective. Throughout the article, we describe the ways in which the systematization and production of games that foster intercultural dialogue support the training of teachers and community actors and contribute to the development of tools that promote the implementation of educational practices in which diversity is brought into dialogue. In this sense, intercultural dialogue is nourished by the dialogue of knowledge or can be thought of as a specific form of it.

Keywords: intercultural dialogue, diversity, game, kolla aymara, knowledge.

Introducción

El proyecto de extensión universitaria “Los juegos como herramientas pedagógicas y de conocimientos desde y hacia la interculturalidad” (primera y segunda etapa)¹ de la Universidad Nacional de Luján, busca atender la necesidad de generar herramientas pedagógicas lúdicas que promuevan el juego desde y hacia la interculturalidad, y la interculturalidad desde el juego, en diversos niveles educativos y espacios curriculares, así como en espacios educativos alternativos. En tal sentido, se propone impulsar prácticas que problematicen las diversidades, los procesos identitarios, las problemáticas de racismo y desigualdad social.

A lo largo de las últimas décadas, la “educación intercultural” ha cobrado mayor peso en leyes educativas y diseños curriculares de los distintos niveles educativos formales en la Provincia y la Ciudad de Buenos Aires. Sin embargo, estas transformaciones no han sido acompañadas de igual modo por la producción de materiales que impulsen prácticas educativas vinculadas con la interculturalidad. Por ello, este proyecto de extensión, itinerante e interdisciplinario, que articula con distintos espacios y actores individuales, colectivos e institucionales, intenta hacer un aporte frente a esta necesidad.

En una primera etapa, se gestó la idea de comenzar a sistematizar juegos creados por Marta Tomé² a lo largo de su trayectoria, los que surgieron como una herramienta educativa potente. En una segunda etapa, se propone la creación y recreación de juegos y proyectos lúdicos que constituyan herramientas disponibles y de fácil acceso para sujetos y colectivos que lleven adelante prácticas educativas vinculadas a pensar y hacer desde las interculturalidades. A través de los materiales a recrear, crear y co-crear buscamos llegar a los diversos actores y colectivos educativos para poner en circulación herramientas con las que se enseñe y aprenda jugando.

En este artículo se comunicarán experiencias en las que se produce el “diálogo de saberes interculturales” a partir de juegos y actividades lúdicas que han permitido desarrollar conciencia social ambiental, histórica, de diversidad cultural e igualdad de las lenguas, culturas y pueblos, pues, desde muchos espacios educativos, se busca llegar a una forma de conocer donde los mismos sujetos sean protagonistas y ese conocer sea solidario y entre pares.

A continuación, se expondrá el marco teórico y la metodología de trabajo, así como las experiencias concretas, centrándonos en tres juegos que posibilitan, además de la co-construcción, la problematización de procesos identitarios, procesos históricos y modos de relacionarnos. Los dos primeros fueron comunicados por Efraín Condori, kolla aymara, integrante del Equipo Docente de UNLu y de los proyectos de extensión mencionados. El tercero, es de creación.

¹ En su primera edición se llamó “Los juegos como herramientas pedagógicas y de conocimientos desde las experiencias educativas de Marta Tomé” (2019-2024) (Disp. PCD-E N° 256/19 Res. C.S.N° 206/20 Disp. CD-E N° 081/21, Universidad Nacional de Luján). Actualmente, se está comenzando a desarrollar la segunda etapa. En ambos casos, Marta Tomé ha sido parte fundamental del colectivo de trabajo.

² Maestra Normal nacional, Psicopedagoga y Profesora en Psicopedagogía. Se ha desempeñado tanto en el nivel primario como en la educación superior y en procesos de alfabetización de adultos (DINEA), en diversas regiones del país (CABA, provincia de Buenos Aires, Chaco y Neuquén, entre otras). Ha sido miembro de distintos equipos de trabajo en el Ministerio de Educación de la Nación y de la DGCyE de la Provincia de Bs. As. y coordinadora de los Centros de Investigación Educativa-CIE. Asimismo, coordinó el proyecto de “Mejoramiento de la Educación de los Pueblos Aborígenes”, dentro del Programa de Acciones Compensatorias del Ministerio de Educación de la Nación. Fue la primera responsable del Área de Estudios Interdisciplinarios en Educación Aborigen del Departamento de Educación de la UNLu, espacio del cual sigue formando parte.

Puesta en juego/s

“Los juegos como herramientas pedagógicas y de conocimientos desde y hacia la interculturalidad (primera y segunda etapa)” se desarrolla en el marco del Área de Estudios Interdisciplinarios en Educación Aborigen (AEIEA), del Departamento de Educación de la Universidad Nacional de Luján (UNLu), espacio creado en 1999 con el objetivo de visibilizar la coexistencia problemática de un modelo de educación tradicional occidental-hegemónico y la diversidad de población que “no cumple” con las ideas de blanquedad (Briones, 1998) de dicho modelo, dando lugar a la inferiorización e invisibilización del “otro” frente a un “nosotros” occidental. Desde hace varias décadas, el espacio de articulación del AEIEA trabaja con ALFAR – Espacio Colectivo para Pensar-hacer desde las Identidades, LA WAK´A – Espacio Simbólico Significativo y Encuentro de los Pueblos Originarios del Parque Avellaneda C.A.B.A, y el ISFDyT 105 Dr. Mariano Echegaray (Cdad. Evita, La Matanza) en el marco del Proyecto de Extensión “Cátedra Abierta Intercultural” (CAI)³ a partir del cual este proyecto de juegos interculturales surge y con el cual dialoga.

La formación docente, históricamente influenciada por un paradigma homogeneizador, con frecuencia ha invisibilizado y negado la diversidad cultural y lingüística que atraviesa y constituye a las sociedades. Por otro lado, el sistema educativo ha surgido con la demanda de la formación de sujetos ciudadanos modernos y para la creación de una “cultura nacional” (Cucuzza, 2007; Villoro, 1998). Influenciados por el pensamiento moderno y positivista, maestros normalistas asumieron la función de “culturizar” a la población por medio de la transmisión de normas, valores y principios civilizatorios: el objetivo principal era formar (disciplinar) individuos dóciles que no alteren el orden social. Como explica Villoro: “(...) la homogeneización de la sociedad no obedece a un plan arbitrario: es un requisito de la modernización del país” (1998, p. 20). Esta tradición, y dicha función civilizadora/homogeneizadora, aún se perpetúa en el sistema educativo y habita en el pensamiento pedagógico de muchos docentes (Davini, 1995). En las prácticas docentes se observa falta y/o escasez (ausencia curricular) de herramientas para trabajar la “diversidad”, tanto en escuelas como en espacios educativos y culturales en general. Frente a métodos y estrategias educativas hegemónicas vigentes, que responden a una perspectiva educativa tradicional, normalista y “bancaria” (Freire, 1974), la sistematización y producción de juegos que favorecen el diálogo intercultural resultan de apoyo para la formación de docentes y actores comunitarios, y aportan a la construcción herramientas que favorecen el despliegue de prácticas educativas en las cuales las diversidades entran en diálogo. Es en este sentido que el diálogo intercultural se nutre del diálogo de saberes o puede ser pensado como una forma específica del mismo.

Si el diálogo de saberes parte del reconocimiento del carácter fragmentario y diverso de la experiencia social y del valor y la relevancia de los saberes negados por la cultura dominante (Di Matteo, 2022), el diálogo intercultural se focaliza en la diversidad cultural: la hace visible, la valoriza y, de este modo, abre la posibilidad de que esos saberes negados y estigmatizados entren en circulación, en diálogo. No pretende negar la existencia de una cultura dominante, sino que pretende ponerla en evidencia. Pero no como una externalidad sino como una dimensión intrínseca de aquello que se ha hecho de nosotros, como condición de posibilidad para poder pensar qué queremos hacer nosotros con ello (Fornet-Betancourt, 2009).

³ Aprobado y financiado por la UNLu por Resoluciones RES.HCS N° 607/13; N° 049/15; N° 336/18 y N°295/21.

En tal sentido, el proyecto al cual hacemos referencia en este escrito busca fomentar el “juego intercultural” (categoría que está en permanente construcción) como una estrategia educativa que posibilita la inclusión de otras miradas, para garantizar la participación de los sujetos que aprenden y para la construcción de conocimientos de manera colectiva, que no niegue a los sujetos ni a las distintas culturas, sino que parta desde la diversidad.

Somos conscientes que lo “intercultural” es un concepto polisémico cuyo significado se encuentra envuelto en disputas y en constante construcción. En palabras de Catherine Walsh (2011, p. 4)

La interculturalidad, (...), aún no existe. Es algo por construir. Va mucho más allá del respeto, la tolerancia y el reconocimiento de la diversidad; señala y alienta, más bien, un proceso y proyecto social político dirigido a la construcción de sociedades, relaciones y condiciones de vidas nuevas y distintas. (Aquí me refiero no sólo a las condiciones económicas sino también a ellas que tienen que ver con la cosmología de la vida en general, incluyendo los conocimientos y saberes, la memoria ancestral, y la relación con la madre naturaleza y la espiritualidad, entre otras).

La interculturalidad rechaza el monoculturalismo y el etnocentrismo, basados en la idea de una lógica normativa que pretende desde sí comprender y ponderar las diferencias y se separa, por otro lado, del planteo multiculturalista y de la supuesta inconmensurabilidad entre las culturas; el concepto de interculturalidad que atraviesa esta propuesta asume un carácter descolonial e “interlógico” (Picotti, 2016), que busca la construcción de lo común desde la diversidad y con otros.

Desde esta perspectiva, las diversas realidades sociales entran una gran cartografía social y colectiva, frente a la cual los juegos interculturales constituyen herramientas para atender esas diversidades y preguntarse desde ellas. En este proyecto, la reconstrucción de contextos es clave para la futura apropiación de juegos creados o recreados en otros lugares y experiencias. Para ello, se sostienen reuniones con docentes, estudiantes y espacios culturales; y, al mismo tiempo, “círculos de reflexión”⁴ al interior del equipo que integra la Cátedra Abierta Intercultural. Se realizan talleres de juegos y de diseño de juegos, así como materiales para la difusión. A partir de la técnica de entrevista, se registran explicaciones acerca de cómo cada juego fue creado y utilizado y los relatos acerca de los contextos en los cuales esos procesos tuvieron lugar. Se exploran distintas estrategias para llevar adelante las entrevistas evitando caer en las preguntas cerradas o con respuestas dicotómicas. En esta propuesta metodológica tiene una fuerte implicancia el trabajo en torno a la memoria colectiva oral. Se destaca, la red de sujetos construida que permite recordar y narrar las experiencias con los juegos en sus determinados contextos, es decir, que se trabaja con la historia oral de manera espiralada dando cuenta de las huellas del pasado en el presente, así como sobre los procesos contemporáneos de creación de juegos (Rockwell, 2009).

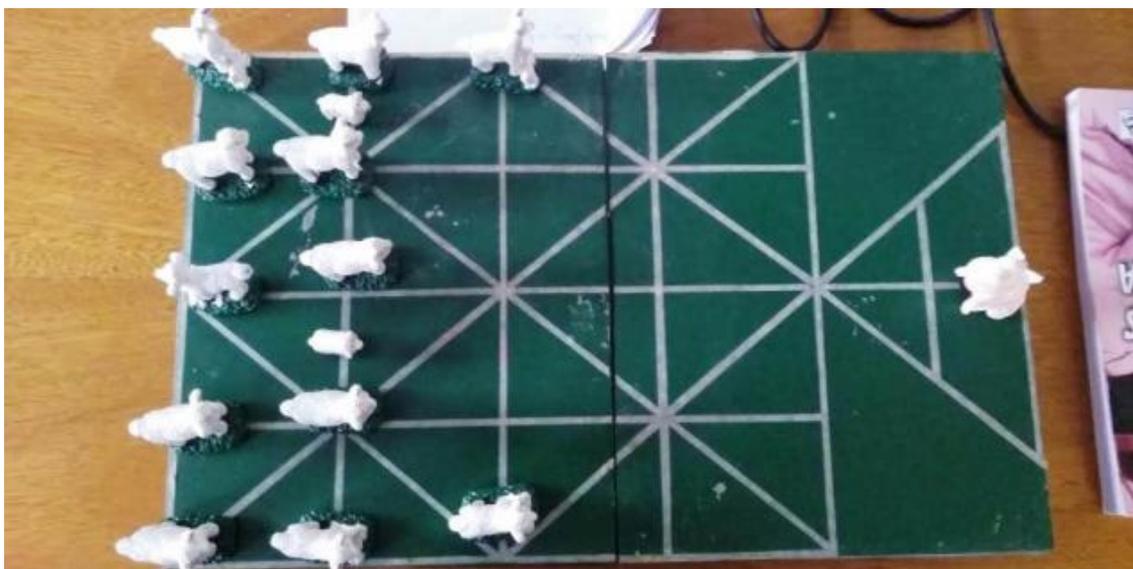
Desde este marco y metodología, se presentan aquí dos juegos tradicionales kollas: “El zorro y las ovejas” y “Qarne”; y un tercero que parte de la influencia de lenguas originarias en el castellano. Se describen y se explicitan planteos a los que conduce el diálogo de saberes que surge en el jugar, en la contextualización abierta a la escucha y en la sistematización de los juegos.

⁴ Los “círculos de reflexión” están inspirados en la experiencia del IPECAL (Instituto Pensamiento y Cultura en América Latina) e implican la pregunta de sentido como un activador de reflexión frente a la realidad concreta que permite que el conocimiento se resignifique en la circulación de la palabra. La pregunta juega un papel clave dado que permite tensar en el sujeto y su subjetividad las diferentes creencias y preconceptos.

El zorro y las ovejas

Es un juego de estrategia y quienes participan tienen que pensar cómo moverse para acorralar al zorro o para sacar del juego a las ovejas, de acuerdo con el rol asignado. El tablero consta de un cuadrado grande que representa el lugar donde pastorean las ovejas y un triángulo, en el extremo, que figura la gruta del zorro. Líneas horizontales, verticales y diagonales conforman caminos para que se opte en el desplazamiento de las fichas. Doce ovejas se colocan en el extremo del cuadrado y el zorro en la salida de la cueva. El propósito del zorro es atrapar las ovejas (“come” la pieza de manera similar al juego de las damas); el de las ovejas no dejarse comer y acorralar al otro (ellas no pueden “comerlo”) (Figura 1 y 2).

Figura 1. Tablero y fichas zoomorfas artesanales en yeso (elaboración de Efraín Condori, 2019)



Fuente: Registro propio

En la presentación del juego en distintas instituciones (escuelas primarias, institutos de formación docente, bibliotecas, espacios culturales y universitarios), se resalta la procedencia del juego (incluso contamos con una foto donde el tablero está tallado en un cerro declarado Patrimonio cultural de la Comunidad de Pan de Azúcar) y que participan animales que son parte de la cotidianeidad en comunidades aymaras: llevar a pastar ovejas, guardarlas en el corral, protegerlas del zorro es tarea del día a día. En escuelas de primaria (EP 97 y 138 de Ciudad Celina), estudiantes las han reconocido en sus primeros años de vida o como parte de la vida de sus “abuelitos”. También estudiantes de educación primaria para adultos han recordado estas prácticas culturales (EPA 703, San Justo).

Figura 2. Tablero y fichas realizadas por estudiantes de la E.P. N°97 (La Matanza, 2022)



Fuente: Registro propio

Antes de iniciar el juego se hace referencia a aspectos de la cosmovisión del pueblo kolla aymara, especialmente a un consejo de “los abuelitas y abuelitos”: *TAQINISA MAYAKI SARNTAÑANI. JANI KHITISA Q’ITPANTI. TAQISA UTJIRINIPAN. JANI KHITIRUSA PISPANTI. Que todos vayamos juntos. Que nadie se quede atrás. Que todos tengan lo necesario. Que a nadie le falta nada.*

Por otro lado, desde la perspectiva hegemónica, tendemos a catalogar a las ovejas como buenas y al zorro como malo. Cabe señalar que este último, según refiere Efraín Condori, no es visto de manera negativa en su comunidad aymara, pues es parte del equilibrio: si bien el zorro puede estimarse como un animal provocador también es quien señala la época de siembra, la llegada de las lluvias, etc. En tal sentido, se explicita lo situado de las valoraciones.

Cuando se implementó este juego en escuelas de Celina (La Matanza), varios estudiantes lo reconocieron, describían la dinámica y utilizaban expresiones como “hay que acorralar al zorro”. Quienes ponían en juego dichos saberes formaban parte de familias de origen boliviano, no todas en convivencia con el aymara, sino también con el quechua. Esto permitió revisar la procedencia, y no adjudicarla solo a los kolla-aymaras, sino extenderla a los quechuas. En alguna oportunidad, una madre fue invitada y, como experta, explicó estrategias para acorralar al lobo. De manera que el juego apareció, además, como una posibilidad de encuentro intergeneracional y de valorización de saberes que a menudo permanecen ocultos, invisibilizados (Tomé et al., 2025, pp. 10-12).

En muchas oportunidades, se realizó una recreación del juego: “poniendo el cuerpo”. El tablero fue delimitado en el suelo y se distribuyeron gorros de ovejas (hechos con guata) y uno de zorro, para asignar los roles: algunas personas representaban a las ovejas y otra al zorro. Esta modalidad de juego habilitó debates e intercambios muy interesantes, especialmente entre quienes representaban a las ovejas y se hallaban ante el desafío de pensarse con las otras, debían moverse sin dejar espacio para que las atrapara el zorro; es decir, juntas, pues sólo ganan las ovejas si se mueven en grupo, ya que necesitan trabajar y caminar juntas para no ser sacadas del juego por el zorro. Esto concuerda con la enseñanza de los mayores “Que todos vayamos juntos. Que nadie se quede atrás...” que siempre se comparte

antes de jugar. Si se olvida el consejo, si no se ponen de acuerdo y cada uno se mueve individualmente, son atrapadas por el zorro.

En aquellas oportunidades en que se jugó de este modo en espacios universitarios surgieron tensiones de distinto tipo. Por un lado, limitaciones espaciales dado que no es común encontrar grandes espacios libres de silla, mesas, etc. Por ejemplo, en el caso de la Maestría en Educación Popular de Adultos (UNLu), quienes participaban tuvieron que desplazarse hacia otro piso y mover parte del mobiliario. Es decir, la disposición del espacio universitario parecería no contemplar este tipo de actividades dentro de las instancias de formación previstas. En esa ocasión, tuvieron lugar diversos debates entre las "ovejas" en torno a cómo avanzar, algunas tomaron decisiones individuales, otras se paralizaron y, por momentos, lograron decidir colectivamente (Figura 3). En una experiencia más reciente, en otra sede de la misma universidad, a pocos minutos de comenzar el juego que se había montado en un *hall*, un docente salió de un aula cercana a pedir que se hiciera silencio dado que ellos sí "estaban dando clase". Surgen aquí interrogantes acerca del lugar del juego en los espacios de educación superior, en general, y, más específicamente, del juego intercultural. ¿Por qué en la universidad no se suele jugar? ¿Qué tipo de saberes circulan? ¿Acaso al jugar no se comparten saberes? ¿No se enseña y se aprende?

Figura 3: Estudiantes de la Maestría en Educación Popular de Adultos jugando a "El zorro y las ovejas" en el marco del seminario "Sujetos, culturas y pedagogías". (UNLu-sede CABA, 2019)



Fuente: Registro propio

El juego no solo entretiene, sino que también desafía a pensar estrategias, posibilita reflexionar sobre actividades cotidianas de comunidades kollas, así como en las formas que se eligen para relacionarse y moverse. En esta modalidad de juego representando a los animales, se evidenciaron las dificultades de quienes jugaban para moverse haciendo acuerdos, el cuidado de la posición propia y de quienes conforman el colectivo.

El qarne

Se juega en la comunidad kolla aymara. El contexto de este juego y el juego en sí mismo, todavía no han sido compartidos en espacios educativos/comunitarios, pero han llevado al debate en círculo de reflexión al interior de la propia Cátedra Abierta Intercultural. También fue compartido por Efraín Condori (oriundo de Colina Blanca, La Paz, Bolivia) y sus familiares de Ingavi del Departamento de La Paz.

Cuando una persona parte de este plano (a otro), se acompaña esa partida durante nueve días y nueve noches. Familiares y amigos desarrollan distintas actividades, específicas del día, por ejemplo, el lavado de la ropa y la quema de lo que no se ha repartido y otras, como este juego, por la noche. En él pueden participar dos o más personas. Se emplean 24 o 12 huesitos de cordero o de llama. La carne de esos animales se ha usado previamente como alimento, después los huesitos se aprovechan para jugar (en otras ocasiones, para construir instrumentos musicales) (Figura 4).

Quienes participan tienen que plantear un lugar al que desean visitar. Se tiran con un cubilete o con la mano la totalidad de los huesos (12 o 24 huesitos). Cada participante o grupo tiene que obtener 12 (o 24) que caigan hacia arriba, es decir, la parte más calada a la vista. En el caso de que un hueso o más queden hacia abajo (con la superficie más lisa arriba), se retiran y dejan de arrojarse en las vueltas sucesivas. Quien participe tendrá que tirar con los que les quedan e ir contando cuántos le salen con la zona más calada hasta llegar al número deseado. Si se juega con 12 piezas, se puede jugar sobre un tari (aguayo chiquitito) en una mesa, pero si no, sobre el suelo, porque es necesario más espacio.

Si quien juega queda sin huesos porque fueron saliendo con la superficie lisa, pierde y el juego está indicando que no es conveniente hacer ese viaje que deseaba... Si obtiene la cantidad con la que empezó, en sucesivas partidas, quiere decir que quien murió tenía que partir, que era su momento, y que es conveniente realizar el viaje. Ahora bien, hay otra posición de acuerdo con la cual si el hueso cae "parado", con los bordes redondeados arriba, eso indica que la persona no debería haber partido en ese momento... Que no era tiempo todavía y se interrumpe el juego. Es una alternativa poco frecuente, pero puede producirse.

Figura 4. Huesos con superficie calada y con superficie lisa.



Fuente: Registro propio (2024)

A lo largo del juego se interpela a los participantes con preguntas acerca de cómo se llevaba con quien ha fallecido, qué discusiones había tenido. Para acompañar el juego del Qarne, se reparten unas hojitas de coca; pueden participar tanto mujeres como hombres. Según cuenta Efraín Condori, se juega:

(...) porque la muerte no es algo visto desde la cosmovisión, como la tristeza de Dios, claro. (...). Tienen que estar felices, se ríen, digamos, nos reímos al jugar. Esto juega el abuelo de 60 años, de 50, hombres y mujeres, niños. Entonces en un velorio no se puede estar triste y por eso es que el juego entra (...) Bonito que murió, bonito, digamos, que ha partido. (Conversación en la CAI con Efraín Condori, 2024).

Esto implica un debate en el seno de la propia CAI y él plantea que para el pueblo kolla-aymara, la muerte “no existe”.

El juego posibilita conversar sobre la relación que se tenía con quien ha fallecido y también preguntarse y dialogar sobre por qué ha muerto, si era su tiempo para partir o se adelantó, si quedan situaciones pendientes con el fallecido se le puede pedir disculpas, o agradecerle durante el juego. Es decir que se pone en juego también el vínculo entre quien participa y quien ha partido.

En algunos miembros de la CAI, la existencia de este juego como un rito frente a la muerte produjo incomodidades: cómo jugar si uno está triste. Y se visibilizó asimismo la dificultad de aceptar otra concepción de la muerte, hasta la puesta en duda de la misma.

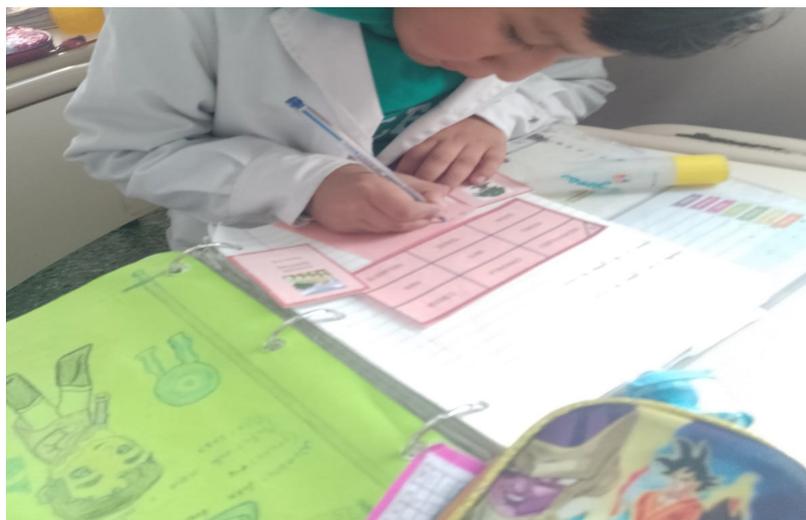
En el marco del proyecto, hemos terminado de editar el libro *Juegos y actividades lúdicas para el diálogo intercultural* (Tomé et al. 2025). En el proceso de redacción se debatió si incorporar este juego, que no se puede jugar en espacios educativos o culturales ya que el contexto pide que sea jugado durante un velorio. Sin embargo, primó la idea de incorporarlo al libro porque muestra una concepción sobre un hecho natural como la muerte muy distinta de la que se vive en muchos hogares y se consideró enriquecedor dado que exhibe que distintos grupos culturales pueden experimentar procesos de la vida de diversa manera.

La lotería de palabras que el castellano toma de lenguas originarias: aymara, guaraní, mapuzungún y quechua

Una primera versión de la lotería surgió durante 2004 y 2005 a partir del trabajo con estudiantes que convivían con el guaraní, el quechua y el aymara (en la escuela secundaria 40 (Ciudad Evita) y la escuela primaria 13 (distrito 14 de CABA) donde trabajaba Marcela Lucas. Después se hicieron nuevas versiones, incorporando el mapuzungún en un trabajo para el Ministerio de Educación de La Nación (Lucas, 2010) y en reciente publicación de la CAI (Tomé et al, 2025).

La lotería incluye las lenguas que han dejado más huellas; la alta presencia de vocablos quechuas y guaraníes probablemente se deba a que durante la invasión hubo un período en el que estas lenguas (y el náhuatl) se emplearon por el colonizador en la evangelización, pues “los frailes eligen las lenguas que, por el número de hablantes, su prestigio cultural y su extensión geográfica eran las más difundidas en zonas amplias” (Gerzanstein et al, 1998, p.6) (Figura 5).

Figura 5. Estudiante de 4to año de la EP N° 97 de Ciudad Celina jugando a la Lotería (La Matanza, 2023).



Fuente: Registro propio.

En múltiples espacios en los que se jugó, la presentación se realizó con una somera historización de la imposición del castellano durante la invasión española y también, de manera general, sobre los lugares geográficos en los que se hablan, tensionando así la noción de frontera. Esto ha dado lugar, en ocasiones, a que estudiantes conversaran espontáneamente sobre sus conocimientos lingüísticos y, además, sobre procesos históricos como, por ejemplo, torturas a pueblos originarios ("les cortaban la lengua"), conflictos territoriales (pérdida de territorios de Bolivia con Perú y Chile), luchas por la independencia y la participación de mujeres en ella, específicamente en La Coronilla, el 27 de mayo de 1812. (Condori et al 2023)

A lo largo del juego, docentes y/o jugadores adultos manifestaron sorpresa frente al vocabulario cotidiano proveniente de pueblos originarios. Quienes conocían las lenguas lo reconocían abiertamente, con orgullo. Las infancias bilingües o multilingües se acercaban para mostrar su conocimiento, manifestando expresiones de saludos u otras en la lengua de uso en sus hogares.

Para este diálogo de saberes resultó esencial la escucha de quienes coordinaban, ceder la palabra a quienes juegan, recibirla para construir "junto con".

Aportes finales

Acordamos con Catherine Walsh (2011, p.35) cuando expresa que:

La interculturalidad representa un proceso, proyecto, herramienta y meta de acción e intervención dirigida a las estructuras, instituciones y relaciones que componen el Estado y la sociedad, buscando su transformación y re-creación bajo criterios fundados en la equidad, la igualdad, la diferencia histórico-ancestral, y la de-colonialidad, en nuevas maneras de interrelacionar, articular, coordinar, complementar, con-vivir y ser solidario. De esta forma, la interculturalidad no pretende promover la inclusión de "minorías" dentro de lo establecido, sino reconstruirlo a partir de la conjunción de lógicas, saberes, prácticas, perspectivas, seres y sistemas de vivir distintos.

En ese sentido, en el proyecto de extensión no se pretende “la inclusión de minorías dentro de lo establecido, sino reconstruirlo” partiendo del entramado de saberes, de perspectivas, de maneras de vivir y de relacionarse (Walsh, 2011, p.35). El diálogo intercultural pone en tensión representaciones de quienes juegan y/o de quienes están socializando el juego, posibilitando la reflexión sobre formas de relacionarse. Deconstruye prácticas naturalizadas, poniéndolas en debates. Se comunican y se aprenden saberes de otros que incluyen prácticas comunitarias a partir de muchos juegos. Las culturas conviven no libres de tensiones, y ponerlas en diálogo favorece una posición valorativa respecto de las diversidades que nos constituyen, y estimula el desarrollo de la escucha, con el propósito de desterrar posturas que inferiorizan a algunas personas y jerarquizan a otras. Para desmontar dichas jerarquizaciones, la escucha y el aprender a escuchar (Lenkersdorf, 2008) se erigen como centrales en este proyecto. Como sostienen Gualdieri y Vázquez (2018, p. 163): “La posibilidad de construcción de un contexto educativo para un real ‘diálogo de conocimientos’ conlleva participación, un colectivo del cual ser parte, del cual sentirse parte. Es allí donde se da la construcción y retroalimentación continua de conocimientos.”

El debate que suscita el conocimiento de cada juego, como el caso de “El zorro y las ovejas”, permite reconocerse en la circulación de saberes, aporta a replantearse categorías que sostienen el hacer/sentir/pensar de los sujetos. En el proceso de puesta en práctica de este juego en contextos escolares, adultos de las familias se convirtieron en enseñantes; también estudiantes enseñaron a sus maestras y a los integrantes de la CAI, lo que ha promovido el aprendizaje de todos y entre todos.

Tanto en las escuelas como en otros ámbitos educativos con niñas, niños, jóvenes y adultos, se ha privilegiado el trabajo colectivo y los espacios de encuentro. Son estas instancias las que, junto con la escucha, hacen que los juegos habiliten situaciones donde el diálogo intercultural se torna posible. En este sentido, constituyeron instancias de formación continua entendidas como un aprendizaje “junto con”, una co-formación mutua que permite hacer visible la existencia de otros saberes y formas de ver, entender, sentir y habitar el mundo que se tiende a negar y estigmatizar.

Referencias

- Briones, C. (1998). *La alteridad del “Cuarto Mundo”: una deconstrucción antropológica de la diferencia*. Ediciones Colihue.
- Condori Pocoaca, E.; Lucas, M.; Hendel, V. (2023). "Que todos vayamos juntos, que nadie se quede atrás". Experiencias interculturales que nos transforman. *Revista del Instituto de Investigaciones en Educación*, vol. 15, p. 123 – 140.
- Cucuzza, H. R. (2007). *Yo argentino: la construcción de la nación en los libros escolares (1873-1930)*. Miño y Dávila.
- Davini, M. C. (1995) *La formación docente en cuestión: política y pedagogía*. Paidós.
- Di Matteo, Álvaro J. (2022). Movimientos populares y diálogo de saberes. *Saberes Y prácticas. Revista De Filosofía Y Educación*, 7(1), 1–16. <https://doi.org/10.48162/rev.36.050>
- Estermann, J. (2006). *Filosofía Andina. Sabiduría indígena para un mundo nuevo*. Instituto Superior Ecuaménico Andino de Teología.
- Fornet-Betancourt, R. (2009). *Interculturalidad en procesos de subjetivización*. CGEIB.
- Freire, P. (1974). *La educación como práctica de la libertad*. Siglo XXI.

Gerzenstein A.; Acuña, L.; Fernández Garay, A, Golluscio, L. y Messineo, C. (1998). *La educación en contexto de diversidad lingüística. Documento fuente sobre lenguas aborígenes*. Ministerio de Cultura y Educación de la Nación.

Gualdieri B. y Vázquez M.J. (2018), Del "otro" al "nos-otros": metodologías y diálogos desde el sentipensar del Sur. Acerca de formaciones e interculturalidades. En: P. Medina (Coord.), *Pedagogías del Sur en Movimiento. Investigación y Educación. Descolonizar El Camino*. Instituto de Investigaciones en Educación, Universidad Veracruzana, pp. 158-178.

Lenkersdorf, C. (2008). *Aprender a escuchar. Enseñanzas maya-tojolabales*. Plaza y Valdés editores.

Lucas, M. (2010) Diversidad lingüística en Argentina. Herramientas para el aula. (Documento interno.) Ministerio de Educación de La Nación.

Picotti, Dina. (2016). Existencia e interculturalidad. *Estudios de filosofía práctica e historia de las ideas*, 18(1), 69-77.

Rockwell, E. (2009). *La experiencia etnográfica: historia y cultura en los procesos educativos*. Paidós.

Tomé M., Chiaravalloti, N.; Condori Pocoaca, E.; Hendel, V.; y Lucas, M. (2025). *Juegos y actividades lúdicas*. Cátedra Abierta Intercultural. <https://padlet.com/juegosinterculturales/reflexiones-y-materiales-en-torno-al-di-logo-intercultural-k2ljkjlj47xonuk3i/wish/Ae2RavzNdvDAanz4>

Villoro, L. (1998). "Del Estado homogéneo al Estado plural" en *Estado plural, pluralidad de culturas*. UNAM/Paidós (pp.13-62)

Walsh, Catherine (2011). Interculturalidad y Plurinacionalidad: Elementos para el debate constituyente. <https://red.pucp.edu.pe/ridei/files/2011/08/101.pdf>

Biografía de autores/as:

Efraín Rolando Condori Pocoaca. Profesor en Educación Primaria. Diplomado "Semiótica Andina". Diplomado: "Buen Vivir y Filosofía Andina". Diplomado "Medicina ancestral y terapia alternativas". Docente en el Área de Estudios Interdisciplinarios en Educación Aborigen de la Universidad Nacional de Luján. Participante en diferentes proyectos de extensión e investigación de Cátedra Abierta Intercultural.

Beatriz Gualdieri. Licenciada y Doctora en Lingüística. Docente responsable del Área de Estudios Interdisciplinarios en Educación Aborigen del Departamento de Educación de la Universidad Nacional de Luján. Directora y participante de diferentes proyectos de extensión y de investigación de la Cátedra Abierta Intercultural.

Verónica Hendel. Doctora en Ciencias Sociales. Investigadora adjunta del CONICET. Docente en el Área de Estudios Interdisciplinarios en Educación Aborigen del Departamento de Educación de la Universidad Nacional de Luján. Directora y participante de diferentes proyectos de extensión e investigación.

Marcela Fabiana Lucas. Profesora de Castellano Literatura y Latín y Especialista en Ciencias del Lenguaje (ISP Joaquín V. González). Postítulo en Pedagogía de la Lectura Literaria con especialización en Literatura infantil (Fundación Mempo Giardinelli). Diplomada en Literatura Infantil (UNVC). Maestranda en Literatura para niños (UNR). Participante en diferentes proyectos de extensión e investigación de Cátedra Abierta Intercultural.

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 quebreemos 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 conocimientos¹ (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,

¹ 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, y en 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

El diálogo de saberes en metodologías de producción colectiva de conocimiento

María Mercedes Palumbo

Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas

Departamento de Educación

Universidad Nacional de Luján

mer.palumbo@gmail.com

orcid.org/0000-0002-9765-1293

Resumen

La noción de diálogo de saberes ha cobrado relevancia en las últimas décadas, si bien sus orígenes en América Latina podemos situarlos en la propuesta pedagógica de Paulo Freire. No obstante, consideramos que ha sido abordada principalmente desde una perspectiva epistemológica, quedando pendiente una caracterización de su aspecto metodológico que dé cuenta de los modos de concretizarlo desde una lectura no normativa. Este artículo se propone analizar el diálogo de saberes en las metodologías de producción colectiva de conocimiento en investigaciones del campo de estudios de la economía popular en Argentina que articulan con organizaciones populares. La investigación desarrollada fue de naturaleza cualitativa. Se triangularon entrevistas en profundidad a investigadores/as que producen colectivamente, artículos de su autoría y análisis de otros documentos aportados por ellos y ellas. Para este artículo, se explora una investigación en particular: un relevamiento de unidades de trabajo en la provincia de Mendoza. Del análisis de la información emergieron dos dimensiones clave del diálogo de saberes: las condiciones requeridas para que tenga lugar y los procesos de toma de decisiones.

Palabras clave: diálogo de saberes, metodología, producción de conocimiento, economía popular.

Para citación de este artículo: Palumbo, M. M. (2025). El diálogo de saberes en metodologías de producción colectiva de conocimiento. *Revista Masquedós*, 10(13), 1-18. <https://doi.org/10.58313/masquedos.2025.v10.n13.402>

Sección: Dossier Recepción: 14/02/2025 Aceptación final: 05/04/2025



O diálogo de saberes nas metodologias de produção coletiva de conhecimento

Resumo

A noção de diálogo de saberes ganhou relevância nas últimas décadas, embora suas origens na América Latina possam ser situadas na proposta pedagógica de Paulo Freire. No entanto, argumentamos que tem sido abordada principalmente a partir de uma perspectiva epistemológica, enquanto sua dimensão metodológica ainda carece de uma caracterização mais aprofundada que explore as formas de sua operacionalização a partir de uma leitura não normativa. Este artigo analisa o diálogo de saberes nas metodologias de produção coletiva de conhecimento em pesquisas no campo dos estudos da economia popular na Argentina, em articulação com organizações populares. A pesquisa realizada foi de natureza qualitativa, baseada na triangulação de entrevistas em profundidade com pesquisadores que produzem conhecimento coletivamente, na análise de artigos de sua autoria e na revisão de outros documentos fornecidos por eles. Neste artigo, focaliza-se um estudo de caso específico: um levantamento de unidades de trabalho na província de Mendoza. A análise das informações revelou duas dimensões fundamentais do diálogo de saberes: as condições necessárias para sua ocorrência e os processos de tomada de decisão envolvidos.

Palavras-chave: diálogo de conhecimento, metodologia, produção de conhecimento, economia popular.

Dialogue of knowledge in methodologies of collective knowledge production

Abstract

The notion of dialogue of knowledge has gained relevance in recent decades, although its Latin American origins can be traced back to Paulo Freire's pedagogical approach. However, we consider that it was approached especially from epistemology and there is still a characterization of its methodological aspect that accounts for the ways of concretizing it from a non-normative reading. This article analyzes the dialogue of knowledge within collective knowledge production methodologies in research on Argentina's popular economy, specifically in collaboration with popular organizations. The study follows a qualitative approach, triangulating in-depth interviews with researchers engaged in collective knowledge production, analysis of their authored articles, and review of additional documents they provided. This article focuses on a specific case study: a survey of work units in the province of Mendoza. The analysis reveals two key dimensions of the dialogue of knowledge: the conditions necessary for its emergence and the decision-making processes involved.

Keywords: dialogue of knowledge, methodology, knowledge production, popular economy.

Introducción

En este artículo, nos proponemos analizar el diálogo de saberes en investigaciones que asumen la producción colectiva de conocimiento con organizaciones que integran la economía popular organizada en Argentina. Si bien no siempre estas investigaciones son significadas en términos de diálogo de saberes, encontramos reiteradas menciones a las potencialidades y los desafíos de la articulación entre distintos tipos de saberes y conocimientos. Con base en relatos y escritos de una investigación específica que implicó un relevamiento de unidades de trabajo en la provincia de Mendoza (Argentina), nos centramos en dos dimensiones de ese diálogo de saberes: las condiciones requeridas para que tenga lugar, y el modo complejo en que el diálogo se despliega en los procesos de toma de decisiones en torno a la investigación.

Cuando aludimos a producción colectiva de conocimiento nos referimos a un conjunto de prácticas científicas que: a) son empíricas (o teórico-empíricas), lo que no impide su capacidad de teorización; b) se encuentran radicadas y financiadas en instituciones del sistema científico y tecnológico; c) evidencian un fuerte componente de compromiso con sujetos populares, en general organizados aunque no necesariamente; d) muestran un intenso carácter colectivo y relacional que se expresa en diferentes instancias, no necesariamente todas, de la investigación; y, e) buscan la transformación de las realidades estudiadas. Por tanto, el diálogo de saberes -sea o no explicitado en estos términos- funciona como una matriz metodológico-investigativa de la producción colectiva de conocimiento.

La noción de diálogo de saberes ha cobrado relevancia en las últimas décadas, sobre todo a partir de los planteos del giro decolonial. No obstante, posee un recorrido de más larga data en nuestra región que conduce a la propuesta pedagógica de Paulo Freire. En la actualidad, encontramos distintos abordajes. Nos interesan especialmente aquellos que focalizan en la universidad y en las implicancias de su vinculación con sectores populares urbanos e indígena-campesinos.

Existe un *corpus* de investigaciones que piensan la relación entre extensión crítica y diálogo de saberes (Tommasino, 2022; Gavazzo et al., 2018; Egaña y Bianchi, 2022; Friggeri, 2023; Michi, Di Matteo y Vila, 2021; Di Matteo, 2022). Coinciden en asignarle a este último un carácter estructurador de las prácticas universitarias integrales y encuentran en la extensión una función que puede “abrir la puerta” del diálogo a la docencia y la investigación. Aquí la interdisciplina, en anudamiento con la extensión y el diálogo de saberes, integra un trípode necesario para abordar problemas multidimensionales. Luego, hallamos otro grupo de trabajos que, desde el amplio campo de la ciencia, tecnología y sociedad, problematizan políticas de producción y movilización del conocimiento a partir de recuperar experiencias de participación de actores sociales (Carenzo y Trentini, 2020; Cushnir, 2021; Naidorf y Perrota, 2015). Asimismo, la compilación de Trentini et al. (2022) se sitúa en el cruce entre diálogo de saberes, equipos universitarios y construcción colaborativa de políticas públicas para analizar la producción y circulación de conocimientos entre actores heterogéneos que ponen en juego recurso tecno-cognitivos diferenciados. Finalmente, cabe destacar otra serie de estudios que se centran en el diálogo de saberes y la reemergencia indígena-campesina (Argueta Villamar, 2012; Pinheiro Barbosa, 2016 y 2017; Soto, 2018; Val et al., 2024). En este grupo, el foco no está puesto en la universidad sino en el diálogo de saberes como práctica cotidiana que informa la producción de conocimiento en las organizaciones populares. Estos trabajos enfatizan la “densidad epistémica” y los “desafíos de conocimiento” (Di Matteo, 2022) de los movimientos que requieren la interacción con conocimientos universitarios (y por tanto con la universidad, aunque de manera más mediada).

A modo de hipótesis interpretativa, sostenemos que la discusión en torno al diálogo de saberes ha discurrido principalmente en términos epistemológicos; esto es, a nivel de los posicionamientos e ideales prescriptivos de quienes investigan. Estas discusiones fueron necesarias para revisar las características y la operatoria de la matriz epistémica moderna y permitieron validar otros saberes -sin subvalorar el conocimiento científico-, reconocer una variedad de agentes epistémicos y ampliar los límites del conocimiento científico hacia configuraciones epistémicas plurales. No obstante, ha quedado vacante atender con mayor detenimiento al aspecto metodológico del diálogo de saberes que comprende los modos concretos de operativizar los citados presupuestos epistemológicos. Dar cuenta de este aspecto supone adentrarse en la dimensión cotidiana y “mundana” de la construcción y el desarrollo del diálogo, tanto como en las complejidades y dificultades. Acordamos con Trentini et al. (2022) y Carenzo y Trentini (2020) en su llamado a explorar “sentidos no normativos” del diálogo de saberes que, a menudo, corren a la par de cierta banalización o romantización del término. Siguiendo esta línea de abordaje, recuperamos aquí “situaciones de (des)encuentro” concretas y situadas que tuvieron lugar en una investigación en particular donde confluyeron investigadoras universitarias y organizaciones de la economía popular; sujetos y territorios atravesados, al menos como punto de partida, por la asimetría epistémica. Detenerse en estos (des)encuentros nos abre a pensar aprendizajes, experimentaciones y tensiones en torno al diálogo de saberes como matriz de la producción colectiva de conocimiento.

En lo que sigue el artículo se organiza del siguiente modo. La próxima sección esboza las coordenadas metodológicas que guiaron la producción de la base empírica en análisis y una breve presentación de la experiencia investigativa en la que se hará foco. Seguidamente, se expone el marco referencial en torno a la noción de diálogo de saberes a partir de una triple lectura latinoamericana, metodológica y no normativa. A continuación, se exponen los resultados y discusiones con base en dos dimensiones construidas en el diálogo entre teoría y empiria con el fin de caracterizar el diálogo de saberes en las metodologías de producción de conocimiento: sus condiciones y los procesos de toma de decisiones. En las conclusiones, se recapitulan los principales argumentos desarrollados en el artículo y se sugieren nuevas líneas de indagación.

Metodología y experiencia de investigación en estudio

El problema del diálogo de saberes en las metodologías de producción colectiva de conocimiento lo situamos en el campo de estudios de la economía popular organizada en Argentina. Los resultados que aquí se presentan surgen de un proyecto más amplio¹ de naturaleza cualitativa (Vasilachis de Gialdino, 2007) en el que se analizaron investigaciones recientes² que: a) tomaban como referente empírico a la Confederación de Trabajadores de la Economía Popular (CTEP), la Unión de Trabajadores/as de la Economía Popular (UTEP), o bien a alguno de los movimientos que las integran, en su condición de espacios de representación colectiva de la economía popular en Argentina; y, b) proponían, además de generar conocimiento sustantivo, reversionar las formas tradicionales de investigación. Acorde a lo que venimos sosteniendo en trabajos previos,

¹ La investigación fue sostenida por un proyecto PIBAA CONICET 2022-2023 “La coproducción de conocimiento en el campo de estudios de la economía popular en Argentina” y un proyecto PICT 2021 “Los abordajes epistémico-metodológicos en el campo de estudios de la economía popular en Argentina: un análisis desde la perspectiva de la coproducción de conocimiento”.

² Nos referimos a investigaciones del año 2020 en adelante, aunque cabe destacar que el surgimiento de la CTEP es del año 2011 y la UTEP del 2019 con lo cual los trabajos académicos resultan relativamente recientes.

este campo de estudios evidencia un conjunto significativo de investigaciones que podríamos englobar en lo que hemos llamado metodologías de producción colectiva de conocimiento y también encontramos allí reflexividad sobre estas prácticas que es objeto de discusiones entre colegas y se condensa en escritos académicos.

Para este artículo, nos centramos en una investigación en particular que desarrolló un relevamiento de unidades de trabajo en la provincia de Mendoza, Argentina. Con las investigadoras que participaron tuvimos contacto durante los años 2023 y 2024 que incluyó una entrevista grupal en profundidad, comunicaciones informales por *whatsapp*, la recopilación y lectura de artículos y capítulos de libro de su autoría donde socializaron hallazgos sustantivos y reflexividad metodológica sobre esta experiencia investigativa, la visualización de materiales audiovisuales asociados, así como también se accedió al informe final resultado de la misma. El procesamiento y análisis se elaboró siguiendo los lineamientos de la teoría fundamentada (Glasser y Strauss, 1967) en la búsqueda por construir una teoría anclada en los datos que diera cuenta del problema en estudio. Para ello, las fuentes orales y documentales fueron puestas en vinculación con la bibliografía existente que, desde América Latina, se preocupa por el diálogo de saberes y que es presentada en la próxima sección de marco referencial. La elección de esta experiencia, en el contexto del *corpus* mayor de datos, se justifica en los siguientes aspectos: las investigadoras aluden explícitamente al diálogo de saberes para significar sus prácticas académicas; evidencian un fuerte proceso de reflexividad, motorizado por el impacto conceptual, metodológico y subjetivo de la experiencia cursada; y transitaron un proceso de reconfiguración desde una metodología “clásica” hacia otra que nombraron en términos de co-investigación.

La crisis socioeconómica y sanitaria vinculada a la pandemia por COVID-19 provocó la necesidad -tanto en la academia, en las políticas públicas y en las organizaciones populares- de contar con instrumentos y registros adecuados para mensurar y caracterizar a los/as trabajadores/as de la economía popular: su magnitud, actividades, espacios de trabajo y formas organizativas. En este contexto, surgió la construcción del relevamiento de unidades de trabajo de la economía popular. Dicho relevamiento articuló a tres investigadoras en formación del área de Ciencias Sociales de la Universidad Nacional de Cuyo junto a referentes de organizaciones provinciales de la UTEP que, a su vez, también se desempeñaban como funcionarios/as del Ministerio de Desarrollo Social de la Nación. En total, participaron nueve movimientos de la UTEP y 2 ferias de la economía social y solidaria. El trabajo de campo fue coordinado por referentes políticos de las organizaciones y por el equipo técnico responsable conformado por seis personas, entre las que se encontraban las investigadoras.

Por las características del objeto de estudio y las personas involucradas, se pusieron en diálogo conocimientos científico-técnicos, saberes político-militantes vinculados a los territorios populares locales y saberes de la administración público-estatal. Vale señalar, también, que este diálogo tuvo lugar mediado por la virtualidad debido a las condiciones de aislamiento social, preventivo y obligatorio que imperaron durante la investigación en el año 2020. No obstante, la obtención de información en territorio para el relevamiento, a cargo de las organizaciones de la economía popular, fue realizada de modo presencial.

El diálogo de saberes en clave latinoamericana, metodológica y no normativa

En este apartado, recuperamos un marco referencial sobre la noción de diálogo de saberes desde una triple clave latinoamericana, metodológica y no normativa. Se nutre especialmente, -aunque no solo- de la tradición crítica de nuestra región que

posee una destacada base epistémico-metodológica en la educación popular freireana y sus derivas contemporáneas. Esta tradición fue aludida explícitamente en las fuentes orales y escritas recopiladas en el trabajo de campo de la investigación que da sustento a este artículo como referencias que orientan las prácticas investigativas de las y los investigadores/as que producen colectivamente en el campo de la economía popular. Desde este marco de intelección, el diálogo de saberes opera como una noción amplia que conlleva dos gestos de crítica a los pilares de la epistemología clásica (Merçon et al., 2014). Primero, la idea de saberes -en plural- problematiza la exclusiva legitimidad del conocimiento científico y abre a una pluralidad de saberes y sujetos epistémicos. Segundo, el término diálogo conecta con la escucha, la interacción negociada, la construcción de acuerdos, y por tanto se aleja de la asimilación y destrucción de saberes no científicos.

Encontramos una reflexión y exploración teórica inicial acerca del diálogo de saberes, paralela a la experimentación respecto a un modo latinoamericano y antipositivista de hacer ciencia, en el contexto del laboratorio metodológico de las décadas del cincuenta, sesenta y setenta. Allí un grupo amplio de intelectuales de diversas disciplinas plantearon una ciencia comprometida. Por lo tanto, diálogo de saberes y metodologías de producción colectiva de conocimiento están emparentados al compartir una génesis en común. En este laboratorio, será Paulo Freire quien proponga una “metodología con orientaciones dialogicistas” (Palumbo, 2024b) junto a su propuesta pedagógica de alfabetización de personas adultas; esto es, una ciencia asentada en el diálogo profundo, constructivo y permanente con los sectores populares³. Para nuestro autor ([1970] 2006), el diálogo es un fenómeno humano que tiene lugar en el encuentro entre sujetos mediado por el mundo. En sus palabras:

“el diálogo es una exigencia existencial [...], no puede reducirse a un mero acto de depositar ideas de un sujeto en el otro, ni convertirse tampoco en un simple cambio de ideas consumadas por sus permutantes. Tampoco es discusión guerrera, polémica, entre dos sujetos que no aspiran a comprometerse con la *pronunciación* del mundo ni con la búsqueda de la verdad...” (p. 107).

Desde la propuesta freireana, el diálogo -que es matriz metodológico-investigativa de una ciencia con orientaciones dialogicistas- requiere de “sujetos dialógicos” (Freire, [1970] 2006, p. 111). El pueblo se involucra así activamente en el proceso de investigación y en la toma de decisiones, al tiempo que los/as investigadores/as desandan la mirada de sí como sujetos exclusivos de la investigación. Freire ([1970] 2006, p. 134) denomina “reciprocidad en la acción de investigar entre educador-educando y educando-educador” al hecho de que distintos sujetos participantes conjuguen su acción cognoscente sobre el mismo objeto cognoscible desde sus saberes y conocimientos específicos. Por lo tanto, una ciencia con orientaciones dialogicistas es necesariamente participativa. Cabe notar que esta perspectiva será una herencia que se mantendrá en las derivas de la educación popular con influencia también en otras corrientes de las metodologías de producción colectiva.

Otro mojón en el derrotero dialógico del pensamiento latinoamericano lo ubicamos en Orlando Fals Borda, quien también conforma otro referente emblemático de la ciencia crítica en nuestra región. El sociólogo colombiano reconoció la influencia freireana de “la utopía de la liberación humana a partir del diálogo y la transformación

³ En el referido trabajo (Palumbo, 2024b), analizamos las dimensiones que caracterizan a esta metodología con orientaciones dialogicistas: una ciencia participativa construida en el diálogo sujeto-sujeto; una ciencia comprometida con eje en el diálogo activo, intencionado y coconstruido; y una ciencia situada inscrita en el diálogo entre tú-yo-mundo.

social" (Fals Borda, [2005]2021) en su propuesta investigativa de investigación-acción participativa (IAP). Siguiendo la lectura de Torres Carrillo (2021), la concepción del diálogo planteada por el pedagogo nordestino se amplía con Fals Borda a "diálogo de saberes culturales", lo cual queda expresado en un texto que se titula sugerentemente "De la pedagogía del oprimido a la investigación participativa":

Y esos descubrimientos de la época fueron llevando a ese gran principio de la IAP, que para mí es el principio de los principios, que se llama el diálogo de saberes culturales, no simplemente entre personas. Pasando a otro nivel, superior de comunicación de mensajes y significados, el diálogo de saberes viene a constituirse en uno de los grandes retos contemporáneos, en todo campo del saber y también en la filosofía, porque lo que nos dice ese principio de principios es que en la utopía y los ideales tienen que asumirse las diferencias en el lenguaje y la cultura, en su construcción y en sus estilos (p. 25-26).

El diálogo de saberes culturales, que refiere a la confluencia entre conocimientos especializados y saberes gestados en las prácticas y luchas sociales, implica al menos dos gestos concatenados: de una parte, reconocer el valor de "la ciencia popular"⁴ como suma de las experiencias vitales, estén sistematizadas o no, e incluso como origen de la ciencia; de otra parte, exigir el respeto y la legitimidad de estos saberes en la producción de conocimiento científico. Por lo tanto, el deslizamiento en torno al diálogo asociado a Fals Borda enfatiza ya no solo el vínculo epistémico, pedagógico y político entre sujetos, sino la confluencia crítica de saberes, culturas, racionalidades y lenguajes en la creación y devolución sistemática del conocimiento. De igual modo, gana fuerza la idea de sistematizar y formalizar modos "serios" de investigación imbricados a la acción de las organizaciones populares. Al igual que en la propuesta dialógica freireana, aquí también se destaca el carácter fundamentalmente comunicativo del diálogo que comprende una "hermenéutica colectiva" (Ghiso, 2000).

A partir de poner en valor nuevamente el *locus* de enunciación latinoamericano, el giro decolonial (Castro-Gómez, 2007; Lander, 2000; Mignolo, 2010; Walsh, 2007) recupera la tradición epistémico-metodológica vernácula -incluidos Freire y Fals Borda. Cuestiona, desde una epistemología crítica, las herencias coloniales que marcan la producción científica hegemónica en América Latina centrada en el monopolio de la ciencia moderna sobre el conocimiento del mundo. En el marco de la apuesta por la descolonización del conocimiento, encontramos aquí un segundo movimiento de ampliación del diálogo de saberes asociado a las epistemologías del sur; esta vez, del diálogo de saberes culturales falsbordiano hacia la ecología de saberes (Santos, 2009)⁵. Esta perspectiva propone un proceso de deconstrucción epistémica que permita reconocer la pluralidad de formas de conocer y avanzar en paralelo hacia la reconstrucción a través de la inteligibilidad recíproca entre saberes, para lo cual proponen valerse de la traducción intercultural.

El giro decolonial ha realizado importantes aportes en términos epistemológicos, mas no aborda en igual medida cuestiones metodológicas en relación al diálogo de saberes. Frente a los usos normativos y de corrección política se posicionan los trabajos citados de Careño y Trentini (2020) y de Trentini et al. (2020), así como autores de la educación popular como Ghiso (2012) y Mejía (2015), quienes dan cuenta de los atravesamientos conflictivos del encuentro dialógico.

⁴ Por "ciencia popular" -también llamado por nuestro autor folclore, saber o sabiduría popular" comprende "...el conocimiento empírico, práctico, de sentido común, que ha sido posesión cultural e ideológica ancestral de las gentes de las bases sociales..." (Fals Borda, [1981] 1992: 62).

⁵ A pesar de no ser un autor latinoamericano ni de pertenecer al giro decolonial, sus vínculos con esta perspectiva ameritan su incorporación como parte de este segundo movimiento de ampliación del diálogo de saberes.

Si consideramos que la pedagogía de la praxis posee en el diálogo una marca fundacional, hallamos aportes interesantes en exponentes contemporáneos tributarios de la educación popular. Desde una mirada sobre la formación y la investigación comunitaria, Ghiso (2000, 2012, 2015) aporta una definición del diálogo de saberes en cuanto a:

“... un tipo de «hermenéutica colectiva», donde la interacción caracterizada por lo dialógico recontextualiza y resignifica los «dispositivos» pedagógicos e investigativos que facilitan la reflexividad y la construcción de sentidos de los procesos, acciones, saberes, historias y territorialidades” (2000, p. 2).

De esta cita se desprenden distintos elementos a considerar para la investigación social: a) el diálogo de saberes conforma una matriz estructurante de la investigación comunitaria (en nuestros términos, de las metodologías de producción colectiva); b) cuando se asume esa matriz dialógica, los modos investigativos se ven “afectados”; c) el diálogo conlleva un carácter comunicacional que se asocia a un proceso interpretativo -una hermenéutica colectiva- donde se juega la construcción en conjunto de sentido sobre los asuntos humanos; y también nuestro autor plantea que, d) el diálogo no es una técnica sino una “plataforma generativa de un conocimiento alterno, complejo y plural, producto de una episteme subalterna, marginal, desacreditada, despreciada por su condición de subordinada” (2015, p. 3). Un elemento adicional aparece en Ghiso (2012) al señalar que el diálogo de saberes no solo es crítico de posiciones iluministas -que, si bien con diferencias, podría homologarse a la crítica a la ciencia moderna por parte del giro decolonial-, sino que contempla también el cuestionamiento a posiciones basistas que le asignan al pueblo un criterio de verdad y de conocimiento absoluto.

Ghiso (2015) y Mejía (2015) muestran, entonces, un tercer movimiento respecto al diálogo de saberes que se desplaza hacia la “negociación cultural”. Según nuestro primer autor (2015), la negociación cultural se preocupa por los modos en que se tramita la desigualdad de poderes y la diferencia de conocimientos y formas de conocer. Esta negociación involucra contenidos tanto como estilos e intereses en las formas de conocer que no solo son plurales sino profundamente desiguales y asociados a condiciones de opresión y marginación. En esta misma línea, Mejía (2015) complejiza el planteo de Ghiso a partir de su propuesta de un triple proceso que comprende diálogo, confrontación y negociación. Mientras el diálogo daría forma a la intraculturalidad, implicada en la posibilidad de enunciar el “mundo propio”, la confrontación de saberes contribuye a dinámicas de interculturalidad en cuanto el mundo propio (lo singular) se sitúa en la multiplicidad de realidades cognitivas (la diversidad); y, por fin, la negociación cultural avanza hacia la transculturalidad a partir de la conformación de comunidades de acción, aprendizaje y transformación. A estas comunidades las denomina “masa crítica de variadas tradiciones” dando cuenta de su carácter plural.

Resultados y discusiones

Como señalábamos al inicio, el análisis de la información obtenida durante el trabajo de campo muestra que el término diálogo de saberes no es siempre utilizado para nombrar lo que sucede en las prácticas académicas del campo de estudios de la economía popular. Sin embargo, si partimos de una noción amplia, hallamos una variedad de menciones y reflexiones de las y los investigadores/as que van en esa línea, así como una impronta investigativa común que busca armar conversaciones entre actores tanto dentro como fuera del mundo académico. En el *corpus* global, hallamos diferentes expresiones del encuentro de saberes y conocimientos: “conocimiento

colectivo”, “articulación de saberes”, “incorporación de voces”, “co-investigación”, “co-labor” y la propia noción de “diálogo de saberes”. A partir del análisis de los datos, se elaboraron dos dimensiones que intervienen en la construcción de metodologías de producción conocimiento colectivo: las condiciones del diálogo y los modos en que éste se despliega en los procesos de toma de decisiones. Para ello, recuperamos situaciones de (des)encuentro entre investigadores/as y trabajadores/as y referentes de la economía popular organizada, desde los relatos y escritos de investigadoras que participaron de una experiencia de armado e implementación de un relevamiento de unidades de trabajo en Mendoza. Consideramos que lo fragmentario y singular propio de las situaciones del trabajo de campo de una investigación en particular nos aportan pistas para pensar el vínculo dialógico.

Las condiciones del diálogo de saberes en la producción colectiva

En el marco del *corpus* global de la investigación, encontramos referenciada una serie de “condiciones necesarias” que, desde la mirada de las y los investigadores/as, garantizarían el diálogo profundo y sostenido con las organizaciones de la economía popular. Habría entonces un modo de estar, compartir y dejarse afectar en la base de los procesos de investigación dialógicos que involucra condiciones asociadas a la creación de un ambiente y a una disposición por parte de los sujetos (dialogantes).

En los términos de su enfoque de diálogo y negociación de saberes, Ghiso (2015) se detiene en la importancia de la creación de un “ambiente dialógico”. Los define como “... ambientes que posibiliten el encuentro en la palabra, y la confianza donde la libertad de crear sea viable, se estimule la superación del miedo, de la frustración, del inmovilismo emocional, comprensivo creativo” (p. 7). A este respecto, las y los investigadores/as mencionaron en sus escritos y relatos aspectos que consideraban nodales en pos de la creación de ambientes dialógicos. De una parte, disposiciones por parte de ellos y ellas que conllevaban correrse del rol de “investigador/a monológico/a”. Estas disposiciones comprendían la escucha, la reflexividad sobre las propias miradas junto a la posibilidad de revisarlas, así como la capacidad de ceder la unilateralidad en la definición del diseño y la toma de decisiones en la implementación de la investigación para involucrar a los sujetos de estudio y sus agendas. Vale subrayar que, además del componente subjetivo en el desarrollo de estas disposiciones, también se ponen en juego decisiones metodológicas, epistemológicas, políticas y éticas.

De otra parte, daban cuenta de aspectos ligados al forjamiento de los vínculos entre sujetos atravesados por la asimetría epistémica en esos ambientes dialógicos: la confianza, los afectos, el mutuo compromiso y la construcción, respeto y concreción de acuerdos, así como la identificación de los sentidos de utilidad de la investigación. Como se desprende de estas disposiciones y criterios de relacionamiento, las condiciones habilitantes del diálogo de saberes no se reducen a ámbitos que lo posibiliten sino también a la apuesta por sujetos dialogantes. Ya Freire planteaba el desafío de crear “sujetos dialógicos” ([1970] 2006, p. 111) como parte de una metodología de investigación social con orientaciones dialogicistas.

En las situaciones de (des)encuentro del relevamiento de la economía popular en Mendoza, es interesante notar que el diálogo de saberes no operó como un presupuesto de las investigadoras a plasmar en su investigación; sino que fue parte de la configuración singular que adoptaron las prácticas académicas “situadas y concretas” entre actores académicos y militantes-gubernamentales, e incluso del contexto pandémico. Junto con Ghiso (2015), cabe señalar que los ambientes y sujetos dialógicos son condicionados y afectados por los contextos políticos, económicos,

sociales y culturales, y las coyunturas específicas; en este caso las que atraviesan a los sujetos, la economía popular y sus organizaciones, así como las políticas de educación y ciencia y técnica. Las investigadoras relatan la búsqueda nominativa que llevaron adelante a mitad de la investigación para dar cuenta de las prácticas que efectivamente estaban sucediendo. Hallaron en la “coinvestigación” -desde los aportes de Valenzuela Echeverri- una denominación que les hizo sentido. Para ellas, la coinvestigación se encuentra anudada al diálogo de saberes, y el diálogo de saberes fue una cuestión situacional que las sorprendió y que requirió ser reflexionada y conceptualizada, más que un presupuesto de partida. Como señaló una de las investigadoras en la entrevista grupal, “en el medio del proceso dábamos cuenta de que esto era otra cosa, metodológicamente, epistemológicamente, estábamos en un tránsito diferente del que cada cual venía en su proceso de investigación individual... estábamos generando un diálogo distinto, se estaba trabajando en conjunto con las organizaciones”. Este encuentro dialógico entre ciencias sociales y movimientos populares cuestionó el modo asumido -y aprendido por ellas en la formación de grado y posgrado- respecto a lo que implica la metodología de producción de conocimiento social.

Entre las disposiciones referidas, mencionan el “abrirse a la escucha” y “revisar las miradas” para poder integrar los aportes de las organizaciones en el diseño del relevamiento, así como valorar y tomar en cuenta sus ideas. En sus palabras: “Remover los propios métodos de producción social de conocimiento, concibiendo a este último como resultado de un diálogo de saberes, supone asumir al “objeto de estudio” como un interlocutor más” (Ramírez et al., 2024, p. 83). En este sentido, remover los métodos de producción de conocimiento requiere desarrollar o potenciar disposiciones de las investigadoras como sujetos dialogantes que implica “asumir al otro/a como un igual”, como contrapunto a lo que otro investigador refirió como la posición académica “del que se la sabe todas”. Lo anterior está en la base del dinamismo de roles, de que las investigadoras también pudieran aprender mientras investigaban sin dejar de ser investigadoras. Tal como lo señalan: “nuestra posición tuvo que ver con ponernos desde el lugar de investigadoras, pero reconociéndonos desde un lugar que “bueno, pero nosotras también vamos a aprender de este proceso”, van a haber tensiones ahí porque, o sea, como que ahí uno negocia”. Como se profundizará en el próximo apartado, esta negociación desafió enfoques y desestabilizó aspectos teórico-conceptuales que traían las investigadoras.

La condición de relacionamiento más nombrada en los relatos del *corpus* global por parte de quienes investigan, que entienden sustenta las metodologías de producción colectiva de conocimiento, fue la confianza; aspecto que ya Freire colocaba como prerrequisito del diálogo en su *Pedagogía del Oprimido*.

En la experiencia en estudio, la confianza -más que un prerrequisito- se fue construyendo en el hacer investigación. No se trataba de un “grupo de referencia”, en los términos falsbordianos, integrado por personas con fuertes vínculos previos. Si bien una de las tres investigadoras tenía contacto con un referente -con quien tuvieron la primera reunión que dio impulso al proceso de producción de conocimiento- y las tres se habían cruzado eventualmente con otras referencias de organizaciones que luego participaron del relevamiento. Desde su lectura común, la confianza se forjó en el conocerse, en el compartir reuniones periódicas para deliberar sobre los pasos a seguir, en el consolidar un modo de trabajo conjunto. Según lo expresado por las investigadoras en un capítulo de libro donde sistematizaron su experiencia, “Las semanas y meses de reuniones y discusiones nos habían acercado, habíamos construido lazos de confianza en el propio trabajo. A medida que avanzaba el proceso, el aprendizaje se volvía una experiencia compartida y la realización del estudio, una apuesta común, tanto

política como científica” (Ramírez et al., 2024, p. 86). Vale subrayar lo condicionado de la relación dialógica: el hecho que haya sucedido en pandemia tuvo efectos en dos sentidos contrarios. Aunque el conocerse tuvo lugar a través de videollamadas sin presencialidad, lo cual podría interpretarse como un escollo al diálogo, también fue un contexto donde las organizaciones de la UTEP articularon el trabajo territorial y les urgían datos para traccionar la toma de decisiones de política pública lo que redundaba en la utilidad de la investigación. Por lo tanto, la pandemia, paradójicamente, generó condiciones para la creación de un ambiente dialógico y de sujetos dialogantes en torno al relevamiento propuesto.

En diferentes pasajes de su relato, las investigadoras dieron cuenta de las implicaciones afectivas de un proceso de investigación que “las movilizó e involucró profundamente”. Entre ellas, cabe mencionar la experiencia de una nueva forma de investigar, el cuestionamiento a sus concepciones teórico-conceptuales previas (y a las formas en que venían desarrollando sus investigaciones individuales como tesis doctorales), el sentir que estaban haciendo un aporte comprometido y útil. Como señalan las investigadoras: “Más allá de la investigación, hay un compromiso, hay una inquietud, hay algo que necesitamos de ese diálogo, de poner al servicio el trabajo hacia este sector. Me parece que eso fue un componente de todo esto”. El afectar y ser afectado/a interviene en la producción de conocimiento, y reconocerlo y reflexionarlo opera como una condición del diálogo. Además, la dimensión afectiva refuerza la falta de control unilateral de las investigadoras sobre el curso de la producción de conocimiento dado que la investigación y sus sujetos se insertan en una trama colectiva -que es también extra-académica-, con sus actores, lógicas y agendas particulares que requieren ser negociadas.

Para cerrar, desde la experiencia analizada, las condiciones del diálogo no conformaron precondiciones, sino una construcción que se gestó en el relacionarse entre distintos y desiguales en las prácticas concretas y situadas de investigación. Claro que estas condiciones no se dieron en el vacío, fueron posibles porque había un contexto pandémico que obligaba a aunar fuerzas entre universidad y territorio, y también entre organizaciones, así como una disposición dialogante de las personas involucradas que, en el caso de las investigadoras, comprendía lecturas epistemológicas, el conocimiento previo del sector de la economía popular con base en sus trabajos individuales y en un caso una trayectoria de militancia lo que allanaba vínculos de confianza.

El diálogo de saberes en la toma de decisiones en el trabajo de campo

Focalizar en la dimensión de la toma de decisiones en las metodologías de producción colectiva de conocimiento da cuenta de uno de sus rasgos centrales: el control que las personas no académicas pueden ejercer sobre el proceso de producción y utilización del conocimiento. Desde esta óptica, la investigación es un proceso dialógico-deliberativo de construcción de acuerdos, de toma de decisiones y de implementación de cursos de acción en base a esas decisiones. Este control es significado como una “participación real” de los sujetos de estudio, contraponiéndola a la simbólica (Sirvent y Rigal, 2014). En igual sentido, para Herrera Farfán y Torres Carrillo (2023), estas metodologías se caracterizan por perseguir el fortalecimiento de la participación de los sujetos y organizaciones en las decisiones y acciones que se van tomando en el curso de la investigación.

En cuanto a la experiencia del relevamiento de la economía popular en Mendoza, las investigadoras consideran que en el momento particular de la construcción del formulario condensó el diálogo de saberes de un modo particularmente intenso:

La elaboración del formulario significó la materialización de ese diálogo de saberes con las organizaciones. Todas las personas que participamos de la construcción de ese dispositivo fuimos parte, también, del proceso de recolección de datos. Si bien se trataba de una investigación de carácter exploratorio, cada dimensión e indicador surgió del debate con las referencias de las organizaciones, quienes conocían las características del trabajo dentro de la EP. En este sentido, era imposible lograr un instrumento de medición de ese tipo sin los saberes puestos en diálogos (Ramírez et al., 2024, p. 85).

El fragmento “todas las personas que participamos de la construcción de ese dispositivo fuimos parte, también, del proceso de recolección de datos” muestra la configuración que asumió la toma de decisiones. Encontramos una relación sujeto-sujeto que rompe la separación entre protagonistas (en este caso, trabajadores/as de la economía popular) que fungen de aportantes de información y se objetualizan en la toma de decisiones en torno a la investigación, e investigadoras subjetivadas que deciden, diseñan e implementan el instrumento, realizan el análisis y son “dueñas” de los datos. Paralelamente, se rompe otra posible división entre investigadoras que confeccionan el instrumento y analizan la información, y militantes e integrantes de la economía popular que lo aplican; lo que nuevamente expresaría una división entre trabajo manual (territorial) e intelectual. Al decir de las investigadoras en otro pasaje del mismo artículo: “Los/as protagonistas de aquello que queríamos investigar se transformaron en interlocutores del propio trabajo y del proceso de diseño y relevamiento de la EP en Mendoza” (Ramírez et al., 2024, p. 82).

Las investigadoras relatan que las dimensiones e indicadores del formulario de relevamiento se discutieron y elaboraron de manera conjunta, y se habilitaron revisiones, correcciones y debates. Este proceso implicó tensiones que las obligaron a moverse de las decisiones que habrían tomado sin la mediación del diálogo. Un ejemplo interesante a este respecto, que muestra el alejamiento del rol de “investigador/a monológico/a”, lo conforman dos discusiones alrededor de la unidad de análisis del relevamiento: a) la incorporación (o no) de las unidades de trabajo sociocomunitarias; y, b) la definición del nomenclador de las ramas de actividad a utilizar.

En cuanto a las unidades de trabajo, la propuesta inicial de las investigadoras era mapear las actividades tradicionalmente denominadas “socioproductivas”, acorde a sus necesidades investigativas y al modo de concebir el trabajo en base a su formación sociológica. Las referencias de las organizaciones de la economía popular -desde sus saberes del territorio- defendieron, por su parte, la centralidad del trabajo “reproductivo” (ligado especialmente a la asistencia alimentaria) y la inclusión de las unidades sociocomunitarias en el relevamiento. En situación de entrevista, las investigadoras relatan el proceso de definición de la unidad de análisis:

“Nosotras nos basamos, fundamentalmente, en una guía que arma Coraggio que es para un relevamiento. O sea, esa fue como la base para empezar a trabajar. Y en eso fue como una negociación con ellos de decir ‘bueno, a ver, qué dimensiones o qué cosas ustedes necesitan y qué cuestiones es necesario o qué dimensiones ustedes necesitan que abordemos’, y cuáles eran las necesidades investigativas nuestras y qué se necesitaba en el aspecto organizativo de la economía popular, o sea, también desde una cuestión de una construcción política y de fortalecimiento de estas mismas unidades productivas, o sea, qué es lo que se necesita saber para poder”.

El diálogo, la confrontación y la negociación entre investigadores y organizaciones acerca de cómo relevar el trabajo en las unidades productivas involucró no solo una cuestión técnico-metodológica acerca de cómo diseñar una investigación factible y que captara la cantidad y dispersión que caracteriza a las unidades de la economía popular, sino un debate conceptual que giró en torno al valor económico del sector. Mientras las investigadoras asociaban inicialmente el valor solo con lo productivo, la intervención de las organizaciones desde sus saberes territoriales amplió esta concepción hacia el reconocimiento del valor económico -y no solo social- de las tareas de cuidado. En base a esta metodología de trabajo dialógica, el concepto de “unidades de trabajo” -que fue resultante de la negociación- es producto de una “elaboración entre todos/as” a partir de un proceso de toma de decisiones que incluyó ajustes y adecuaciones.

De igual modo, para delimitar las actividades a relevar, las investigadoras habían considerado las formas clásicas de clasificar presentes en otras estadísticas económicas estatales. Fueron las organizaciones quienes propusieron utilizar la clasificación en ramas generada por la UTEP que se condensó en el Registro Nacional de Trabajadores/as de la Economía Popular (ReNaTEP), de reciente implementación al momento del desarrollo de la investigación. En la negociación, se puso en valor la novedad y la idoneidad de este instrumento creado desde los actores de la economía popular. Esta discusión entre las formas de mensurar de las políticas estatales y aquellas que llegan al Estado desde las organizaciones se vincula a la definición a la que las propias investigadoras arribaron del diálogo de saberes como “poner en interacción mundos, concepciones y nociones que muchas veces se estudian, pero no se vinculan” (Bertolotti et. al, 2021, p. 19). En otras palabras, pusieron en diálogo la biblioteca de las políticas públicas con aquella de la economía popular y las prácticas estadísticas de oficialidad estatal con las prácticas de mensurar que recuperan las experiencias territoriales de los movimientos de la economía popular.

Para las investigadoras, el instrumento funcionó justamente porque alojó saberes y conocimientos diversos, así como habilitó como decisores/as en la construcción de sus dimensiones e indicadores a sujetos que, retomando la expresión de Carenzo y Trentini (2020), no se les reconocería a priori una experticia socialmente legitimada en estas prácticas académicas. A partir de la reconstrucción de la experiencia, encontramos, por un lado, el conocimiento académico-técnico requerido para el relevamiento. Este conocimiento se puso en juego no solo a la hora del diseño del instrumento, como ya se mencionó arriba, sino también en capacitaciones virtuales a encuestadores/as, que se decidió fueran integrantes de las organizaciones, a cargo de las investigadoras. Asimismo, hallamos saberes político-militantes anclados al territorio local que intervinieron en la definición del diseño del instrumento, como fue relatado arriba, y que también fueron clave en la identificación de las unidades de trabajo a encuestar y el acceso a ellas gracias a la cercanía, la confianza y los lazos previos fruto de redes territoriales de las y los encuestadores/as. En este sentido, las investigadoras destacan “la proximidad y el vínculo entre quienes realizaron la encuesta y quienes la respondieron” (Ramírez et al., 2024, p. 91) dado que integraban el mismo sector de la economía popular.

El relevamiento, en su articulación de conocimientos y saberes, no estuvo exento de inconvenientes, tal como lo muestra el siguiente fragmento de entrevista donde se relata una de las situaciones de (des)encuentro asociada al levantamiento de datos durante el relevamiento: “Pasó que, bueno, era complejo entender el concepto [de unidades de trabajo], entonces, algunos terminaron haciéndoles las encuestas a todas las personas que formaban parte de una unidad productiva y no a la unidad productiva o la unidad sociocomunitaria”. En este mismo sentido no normativo del diálogo, en

un artículo de autoría colectiva (Bertolotti et al., 2021), las investigadoras identifican un problema más general, que aparece también tematizado en torno al concepto de negociación cultural del marco referencial, vinculado a las relaciones de poder que atraviesan el campo epistémico. Incluso estas relaciones de poder funcionan a pesar de que, en las situaciones de (des)encuentros de esta investigación, la sobreestimación del “saber experto” -que las investigadoras sentían representaban como trabajadoras del CONICET- corrió a la par, de manera paradójica, del reconocimiento de que el saber político-militante de las referencias e integrantes de la economía popular garantizaron el desarrollo del relevamiento. Para las investigadoras, los sujetos y saberes político-territoriales fueron “los puntos de apoyo” sobre los que se montó la investigación⁶.

Ahora bien, también es importante reparar en línea con lo que plantean Trentini et al. (2022) en el diálogo de saberes como un “proceso más híbrido y fluido”, cuyas formas emergen en las prácticas situadas. En igual sentido apunta la idea de la participación como “movimiento pendular” (Goñi Mazzitelli, 2023) que se contrapone a una imagen estática de actores con roles fijos, cumpliendo un único papel y en momentos preestablecidos. Desde las situaciones del trabajo de campo a las que se accedió, podemos encontrar pistas de esa hibridez y fluidez.

Por un lado, tal como nos relatan, las personas que participaron del grupo de referencia asumieron roles dobles: referente de organización-funcionario/a del Estado, investigador/a-militante, militante-trabajador/a del Estado, o encuestador/a-militante. Lo anterior cuestiona la asociación lineal entre un tipo de saber y un sujeto o rol en la investigación ya que quienes participaron de la investigación transitaban por diversos espacios (academia, militancia, administración pública), asumían identidades diversas según el momento de la investigación, y por tanto poseían conocimientos y saberes de distinto tipo. Estos roles dobles intervienen en las condiciones del diálogo, trabajadas en la sección anterior, porque generan confianza y puentes intersubjetivos y también epistémico-políticos. Por otro lado, la hibridez y fluidez la observamos cuando las organizaciones populares muestran capacidad de conceptualizar, o al menos de intervenir en la desestabilización de nociones teórico-conceptuales portadas por las investigadoras con base en sus prácticas territoriales y su experiencia en la construcción de política pública; así como cuando despliegan la capacidad -con distintos grados de intencionalidad- de generar afectaciones y dar discusiones metodológicas en torno a los modos de producción de conocimiento, al lugar que ocupan como sujetos de estudio y a la utilidad del conocimiento para que la agenda académica esté imbricada a la agenda político-reivindicativa de la economía popular. Desde sus saberes político-militantes, que pueden comprender también saberes de la administración pública e incluso académico-técnicos, asumen un rol activo-reflexivo de investigadores/as de su realidad cotidiana. Es el pasaje ya nombrado de “protagonista” del trabajo en la economía popular a “interlocutor/a”, desde su experiencia, del trabajo de investigar; o, siguiendo a Goñi Mazzitelli (2023), de lego a “experto lego” o “experto por experiencia”. Los sujetos de estudio se ven así legitimados/as para participar de las definiciones epistémicas, metodológicas y conceptuales que son tomadas en conjunto.

⁶ En el *corpus* global al que se accedió con la investigación, hallamos mencionada reiteradamente “la tensión entre la jerarquización de la formación versus la jerarquización de la experiencia” al decir de una entrevistada de la UBA; o la “jerarquización racionalista” como lo resume un investigador de la UNC. Surgen, no obstante, diferentes lecturas en cuanto a la relación entre conocimiento académico y saberes de trabajadores/as de la economía popular, sea en términos de complementación, de otorgarle una relevancia mayor a los segundos, o bien de reconocer las relaciones de poder y desigualdad epistémica dentro de las organizaciones que se yuxtaponen a la “jerarquización racionalista”.

Un último punto radica en que el diálogo de saberes en la experiencia en estudio tuvo lugar en el contexto de una investigación de naturaleza cuantitativa y su momento dialógico más intenso giró en torno a la técnica de la encuesta. Lo anterior nos lleva a desfilizar las metodologías de producción colectiva de conocimiento de las investigaciones cualitativas, así como sacarle el mote de “conservador” a lo cuantitativo. Adicionalmente, también coloca la inquietud por lo que Fals Borda llamaba la “vulgarización” de las técnicas de investigación para alcanzar una “ciencia modesta” ([1981] 1992); es decir, emplear técnicas sencillas y “amigables” con el fin de democratizar las metodologías de investigación social. Empero, no todas las técnicas poseen la misma flexibilidad para reconvertirse hacia lo dialógico: cuánto más compleja la técnica, más difícil lograr la participación de los sujetos de estudio. En el relevamiento de la economía popular en Mendoza, se logró “vulgarizar” el desarrollo de la encuesta tanto en su diseño como en el levantamiento de datos en terreno -no así en su análisis y escritura de resultados-, siendo que en el primer caso las investigadoras abrieron las decisiones a las organizaciones mientras que en el segundo asumieron funciones de formación de encuestadores/as y coordinación técnica, pero no estuvieron en campo por el aislamiento pandémico.

Leído en clave de proceso deliberativo, el diálogo de saberes como matriz metodológico-investigativa condujo a las investigadoras a dos aprendizajes: la imposibilidad de asunción de un lugar de exclusividad como decisoras en materia epistemológica, teórico-conceptual y de los modos de trabajo cotidiano conjunto; y la necesidad de reinventar las metodologías de investigación social para que los sujetos de la economía popular pudieran participar de la estructuración de la investigación. Por lo tanto, el diálogo de saberes en las metodologías de producción colectiva de conocimiento no comprende solo dialogar, confrontar y negociar las técnicas, sino integrar a los sujetos sociales a la toma de decisiones estratégicas que hacen a un proceso investigativo y a una concepción metodológica en sentido amplio que excede el mero componente técnico.

Conclusiones

Este artículo se propuso analizar el diálogo de saberes como matriz metodológico-investigativa en la producción colectiva de conocimiento en el campo de estudios de la economía popular organizada en Argentina. Ofrecimos una triple lectura del diálogo de saberes que consideró su aspecto metodológico que se concretiza en acciones en el marco de investigaciones y que complementa los planteos epistemológicos; una perspectiva latinoamericana dado que el diálogo emerge como marca fundacional de otro modo de hacer ciencia en la región, sobre todo a partir de los planteos de Paulo Freire, y que será objeto de ampliaciones y revisiones hasta nuestros días; y desde sentidos no normativos que evidencian intentos y esbozos que se van delineando de modo complejo -y a veces fallido- en el hacer investigación. Esta triple lectura conduce a análisis situados del diálogo de saberes; de allí la decisión de centrarnos en una experiencia de investigación en particular desarrollada en la provincia de Mendoza.

A partir de esa experiencia investigativa, y en el marco del *corpus* global relevado, construimos dos dimensiones del diálogo de saberes. En cuanto a sus condiciones, sostuvimos que la producción colectiva de conocimiento requiere de un ambiente dialógico y de sujetos dialogantes, lo que involucra aspectos subjetivos, afectivos, epistémicos, metodológicos, políticos y éticos. Esto conduce a plantear que, si bien el diálogo de saberes funge de presupuesto y utopía, es también construcción permanente y dinámica en las prácticas de investigación en tanto forma asumida del trabajo

conjunto entre la academia y otros actores sociales. En relación a la segunda dimensión relativa a la toma de decisiones, consideramos que en este proceso deliberativo se juega el real protagonismo de los sujetos en cuanto a su capacidad para intervenir en las definiciones estratégicas de la investigación, así como se vislumbran las tensiones entre diferentes saberes y conocimientos.

Para cerrar, el diálogo como un acto profundamente comunicativo, se arma en relación y en el hacer. Aún con este carácter situado, flexible y creativo, es preciso que estos modos diversos del diálogo de saberes en el marco de la diversidad de metodologías de producción colectiva de conocimiento sean objeto de estudio sistemático. No para inferir recetas, sino con vistas a generar un “repertorio plural” de formas, condiciones y sujetos del diálogo del que puedan aprender otras investigaciones y que también pueda ser tomado y recreado en las prácticas “mundanas” de lo metodológico situado.

Referencias

- Argueta Villamar, A. (2012). El diálogo de saberes, una utopía realista. *Integra Educativa*, V(3), 15-29.
- Bertolotti, F., Ortubia Díaz, E. y Ramírez, C. (2021). Reflexiones teórico-metodológicas para el abordaje de la economía popular en Mendoza, Argentina. *Revista Latinoamericana de Antropología del Trabajo*, 5, 1-23.
- Carenzo, S. y Trentini, F. (2020). Diálogo de saberes e (in)justicia epistémica en la construcción colaborativa de conocimientos y tecnologías: interpelando dicotomías desde las prácticas. *Ucronías*, (2), 99-129. DOI: 10.5281/ZENODO.4398872
- Castro-Gómez, S. (2007). Descolonizar la universidad. La hybris del punto cero y el diálogo de saberes. En Castro-Gómez, S. y R. Grosfoguel (Eds.) *El giro decolonial. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global* (pp. 79-91). Siglo del Hombre.
- Cuschnir, M. (2021). Universidades, ciencias y entornos: la participación de agentes sociales en los procesos de construcción de conocimiento. Tesis de Maestría: Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.
- Di Matteo, A.J. (2022). Movimientos populares y diálogo de saberes. *Saberes y prácticas. Revista de Filosofía y Educación*, 7(1), 1-16. <https://doi.org/10.48162/rev.36.050>
- Egaña, A. y Bianchi, D. (2022). Diálogo de saberes e interdisciplinar en los procesos de curricularización de la extensión. En Parentelli, V. (Coord.) *Integralidad revisitada: abordajes múltiples y perspectivas*. Programa APEX.
- Fals Borda, O. ([1981] 1992). La ciencia y el pueblo. Nuevas reflexiones. En Salazar, M.C. (Coord). *La investigación-acción participativa. Inicios y desarrollos*. Popular.
- Fals Borda, O. ([2005] 2021). De la pedagogía del oprimido a la investigación participativa. Boletín 1 de los Grupos de Trabajo Educación popular y pedagogías críticas y Procesos y metodologías participativas. CLACSO.
- Freire, P. ([1970] 2006). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI.
- Friggeri, F. (2023). Universidad, movimientos populares y Diálogo de Saberes. *Praxis educativa*, 27(2), 1-17.
- Gavazzo, N., Espina, R., Arango, C., González, S. y Canuto, D. (2018). El diálogo de saberes como estrategia metodológica para la articulación de investigación y extensión. La experiencia del Programa Fals Borda en el IDAES. *Papeles de trabajo*, 12(1), 55-72.
- Ghiso, A. (2000). Potenciando la diversidad (diálogo de saberes, una práctica hermenéutica colectiva). Centro de Investigaciones Fundación Universitaria Luis Amigó.

- Ghiso, A. (2012). El encuentro educativo. Una experiencia dialógica-creativa-gnoseológica. *Educación y ciudad*, 23, 57-66.
- Ghiso, A. (2015). Del diálogo de saberes a la negociación cultural. Recuperar, deconstruir, resignificar y recrear saberes. *Rev. REDpensar*, 4(1), 1-10.
- Glasser, B. y Strauss, A. (1967). *The discovery of Grounded Theory. Strategies for Qualitative Research*. Aldine.
- Goñi Mazzitelli, M. (2023). Coproducción de conocimiento: dinámicas de negociación y aprendizajes entre actores académicos y sociales experiencias de la Universidad de la República. Tesis doctoral: Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires.
- Herrera Farfán, N. y Torres Carrillo, A. (2023). *Orlando Fals Borda y la investigación participativa*. Laboratorio Educativo.
- Lander, E. (2000). Ciencias sociales: saberes coloniales y eurocéntrico. En Lander, E. (Comp.) *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas* (pp.11-40). CLACSO.
- Mejía, M.R. (2015). Diálogo-confrontación de saberes y negociación cultural. Ejes de las pedagogías de la educación popular: Una construcción desde el sur. *Pedagogía y Saberes*, (43), 37-48.
- Merçon, J., Camou-Guerrero, A., Núñez Madrazo, C. y Escalona Aguilar, M.A. (2014). ¿Diálogo de saberes? La investigación acción participativa va más allá de lo que sabemos. *Decisio*, (38), 29-33.
- Michi, N., Di Matteo, A.J. y Vila, D. (2021). *Universidad, movimiento y educación: entre senderos y bordes*. Edunlu.
- Mignolo, W. (2010). *Desobediencia epistémica. Retórica de la Modernidad, Lógica de la Colonialidad y Gramática de la Descolonialidad*. Del Signo.
- Naidorf, J., y Perrotta, D. (2015). La ciencia social politizada y móvil de una nueva agenda latinoamericana orientada a prioridades. *Revista de la educación superior*, 44(174), 19-46.
- Palumbo, M.M. (2024a). *Los abordajes epistémico-metodológicos en el campo de estudios y prácticas de la economía popular en Argentina. Un análisis desde la coproducción de conocimiento*. Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires.
- Palumbo, M.M. (2024b). La cuestión metodológica en Freire: "método" de alfabetización y método de investigación. *Sinéctica, Revista Electrónica de Educación*, (63), e1635.
- Pinheiro Barbosa, L. (2016). Diálogo de Saberes en la construcción del conocimiento: aportes de la praxis educativo-política de los movimientos sociales en América Latina. *Hemisferio Izquierdo*, agosto.
- Pinheiro Barbosa, L. (2017). Movimentos sociais, educação e diálogo de saberes na América Latina. En Santos, A.R. et. al. *Educação e sua diversidade* (pp. 259-280). Editus.
- Ramírez, M.C., Ortubia, E. y Bertolotti, F. (2024). Saber para poder: Coinvestigación en la economía popular de Mendoza (Argentina, 2020-2021). En Autor/a [se omiten datos para evaluación anónima]
- Santos, B. de Sousa (2009). *Una epistemología del sur: la reinención del conocimiento y la emancipación*. Siglo XXI-CLACSO.
- Sirvent, M.T. y Rigal, L. (2014). La investigación acción participativa como un modo de hacer ciencia de lo social. *Decisio*, (38), 7-12.
- Soto, O. (2018). Diálogo de saberes, traducción y lucha por el territorio. Aportes para un debate epistemológico. *Cardinalis*, 6(11), 65-83.
- Tommasino, H. (2022). Modelos de extensión e integralidad en las universidades públicas. En Parentelli, V. (Coord.) *Integralidad revisitada: abordajes múltiples y perspectivas*. Programa APEX.

Torres Carrillo, A. (2021). De la pedagogía del oprimido a la investigación participativa. Boletín 1 de los Grupos de Trabajo Educación popular y pedagogías críticas y Procesos y metodologías participativas. CLACSO.

Trentini, F., Guiñazú, S. y Carengo, S. (Comps.) (2022). *Más allá (y más acá) del diálogo de saberes. Perspectivas situadas sobre políticas públicas y gestión participativa del conocimiento*. Instituto de Investigaciones en Diversidad Cultural y Procesos de Cambio.

Val, V., Pinheiro Barbosa, L. y Soto, O. (2024). Dialogue of knowledge. En Elgar Encyclopedia of Interdisciplinarity and Transdisciplinarity (pp. 178-181). Edward Elgar Publishing-Centre for Children's Rights Studies, University of Geneva.

Vasilachis de Gialdino, I. (2007). *Estrategias de investigación cualitativa*. Gedisa.

Walsh, C. (2007). ¿Son posibles unas ciencias sociales/culturales otras? Reflexiones en torno a las epistemologías coloniales. *Nómadas*, (26), 102-113.

Biografía de autora:

María Mercedes Palumbo. Licenciada y Profesora en Ciencia Política, Magíster en Educación. Pedagogías Críticas y Problemáticas Socioeducativas y Doctora en Ciencias de la Educación (Universidad de Buenos Aires). Investigadora adjunta del CONICET con lugar de trabajo en el Departamento de Educación de la Universidad Nacional de Luján.