



Movimientos populares y diálogo de saberes

Popular Movements and Dialogue of Knowledge

Movimientos populares e diálogo de saberes

Álvaro Javier Di Matteo

Universidad Nacional de Luján, Argentina.

javidimatteo@yahoo.com.ar

Resumen. El artículo se estructura en torno de tres tópicos que se proponen como aportes a la agenda y los debates sobre extensión crítica. Por una parte, los movimientos populares, su papel en las nuevas realidades latinoamericanas, sus formas de construcción y su carácter de sujetos centrales para la extensión. En segundo lugar, se analizan las funciones sustantivas, a partir de lo que llamamos la densidad epistémica o los desafíos de conocimiento de los movimientos y se analiza la propuesta de diálogo de saberes en relación con esa densidad epistémica. Por último, compartimos algunas reflexiones acerca del diálogo de saberes desde la perspectiva metodológica, retomando los aportes del Educación Popular.

Palabras clave. Diálogo de saberes, movimientos populares, extensión crítica, educación popular, praxis.

Abstract. The article is structured around three topics that are proposed as contributions to the agenda and the discussions about the critical extension. In the first Place, the popular movements, their role in the new Latin-American's realities, their ways of construction and their character of central subjects for extension. In second place, the substantive functions are analyzed, based on what we call the epistemic density or the knowledge challenges of the movements, and the proposal for a dialogue of knowledge is analyzed in relation to that epistemic density. Finally, we share some reflections about the dialogue of knowledge from a methodological perspective, taking up the contributions of Popular Education.

Keywords. Dialogue of knowledge, popular movements, critical extension, Popular Education, praxis.

1. Introducción

En este trabajo desarrollaremos tres tópicos que creemos pueden ser insumos interesantes para un debate en el campo de la extensión universitaria. Elementos de reflexión que parten de una experiencia particular¹, de carácter colectivo, que contiene, claro, una postura respecto de esos debates, pero también muchas preguntas e incertidumbres.

¹ De hecho, agradezco la lectura atenta de Diana Vila, mi compañera de equipo, que revisó este trabajo haciéndole observaciones muy valiosas.

Los tres tópicos son los siguientes:

a) en un contexto de fuerte exclusión social, consolidado tras el avance de la primer oleada de políticas neoliberales en el continente, hacia el último ramo del siglo pasado, emergen los movimientos como expresión de un realidad particular, que Luis Tapia designa como un “no lugar de la política” (Tapia, 2008). En ese sentido, cuando más cerca pretendemos estar de quienes más sufren, en un contexto de desigualdad social atravesado por diferentes opresiones, con mayor probabilidad nos encontraremos con formas inestables y novedosas de la política: los movimientos sociales. De ahí que estos se convierten en actores centrales de la extensión.

b) los movimientos sociales representan procesos fuertemente marcados por desafíos epistémicos y educativos. Una universidad que comprenda el aporte actual y potencial de los movimientos para el desarrollo de otras relaciones sociales, menos dolorosas y más igualitarias y libres, tiene la oportunidad que construirse sobre el diálogo de saberes con esas experiencias.

c) la acción de extensión, así como las prácticas integrales que se intentan desplegar desde una perspectiva crítica, si bien necesitan nutrirse de recursos, técnicas y metodologías de trabajo, deben ser construidas a partir de una concepción integral del trabajo pedagógico, que incluye dimensiones políticas, éticas y epistémicas. El *cómo* hacer tiene que ser una preocupación central; debe apropiarse y recrear los recursos técnicos y metodológicos disponibles (así como crear otros nuevos) y, al mismo tiempo, abrirse a una reflexión crítica que puede valerse de la experiencia y de la reflexión de la Educación Popular latinoamericana.

2) Los movimientos populares frente a los desafíos sociales actuales

Las sociedades latinoamericanas y caribeñas pueden ser pensadas como sociedades capitalistas periféricas, aunque entre sí presenten diferentes niveles de integración a los mercados mundiales, diferentes grados de desarrollo de los aparatos estatales y diferentes alcances en cuanto a la construcción de derechos y ciudadanía. Pese a esa diversidad, tendencias estructurales propias de ese rasgo que señalamos, el de ser capitalistas y periféricas, las caracterizan: una fuerte desigualdad social da lugar a una fragmentación creciente, donde todo un importante sector de población disfruta de una situación de alto consumo, viviendo vidas similares a las de sectores acomodados de los países centrales, y las clases trabajadoras, a su vez fragmentadas, ven delimitadas sus garantías de derechos, seguridad social e ingresos, cuando no han sido ya expulsadas de las relaciones económicas asalariadas.

Esa dinámica sin duda tiene fuertes especificidades regionales, entre países y aún al interior de estos. Por supuesto, no es lo que nos proponemos desarrollar aquí, sino ante todo, destacar un elemento: que esa dinámica construye una población excluida, especialmente en lo que respecta al vínculo con el trabajo asalariado, pero mucho más allá del mismo². En torno de ese sector social se configuran diferentes problemas que alimentan las condiciones de injusticia, aun cuando iniciativas públicas, de corte progresista o de izquierda, intentan mitigar esas desigualdades. Desde la perspectiva de los movimientos populares, en Argentina, viene construyéndose una categoría que es descriptiva pero también fuertemente política (que permite el agrupamiento y la disputa de recursos

² “...uno de los rasgos distintivos de las formaciones periféricas compartido por la clase trabajadora local es la presencia en su interior de una nutrida capa de trabajadores informales. En esta consideramos a asalariados no registrados, autónomos sin medios propios ni calificación, trabajadoras en casas particulares, trabajadores familiares y rurales y trabajadores supernumerarios de larga data para los requerimientos del capital. Su peso, al parecer menor que en otros contextos latinoamericanos, involucra al 22,2% de los hogares del país con PSH activo” (Maceira, 2018, p. 53) PSH: principal sostén del hogar. Este dato involucra a asalariados no formalizados.

y políticas), la de “economía popular” con un sentido renovado de la expresión, buscando incluir a todos aquellos que construyen sus ingresos “inventando” su trabajo:

En verdad, la Economía Popular es en primer lugar la economía de los excluidos, pues está conformada por todas las actividades que surgieron como consecuencia de la incapacidad del mercado capitalista para ofrecernos a todos un trabajo digno y bien remunerado como obreros en una fábrica o trabajadores de una empresa.

La economía popular es el conjunto de actividades laborales que el pueblo se inventó para sobrevivir afuera del mercado formal³ (Pérsico y Grabois, 2014, pp. 1 y 33).

Las situaciones de exclusión en general están asociadas, además, a otros factores sociales que configuran vidas más precarizadas: las dificultades para el acceso a los derechos sociales, el deterioro de las condiciones ambientales en que se vive y trabaja, la exposición a diferentes formas de violencia, incluida la institucional, las limitaciones en el acceso a actividades artísticas y consumos culturales, la segregación espacial e institucional, entre otros, son factores que ganan intensidad cuanto más cerca nos encontramos de los sectores más empobrecidos.

No estamos diciendo nada novedoso, sino poniendo en común un punto de partida para pensar la relación entre la tarea de extensión y las situaciones de desigualdad que viven nuestros pueblos.

Si la extensión se define como acción sobre el mundo, o dicho de otro modo, sobre la realidad social, con el objetivo de realizar alguna contribución relacionada a lo que la universidad conoce, sabe, aborda, entendemos que los problemas relacionados a la desigualdad y las diferentes opresiones deben configurarse como preocupación de los extensionistas. Y así suele ser, por lo general, en las propuestas de extensión universitaria, aunque a veces algunas propuestas indican que hace falta volver a recordarlo o repensarlo.

Es importante también destacar algo que felizmente sucede: un desplazamiento de proyectos dirigidos a problemas sociales hacia otros, orientados a los sujetos que padecen, atraviesan y enfrentan estos problemas suele encontrarse en las propuestas de extensión. Aunque en este punto todavía es necesario sostener algunos debates más. Es posible encontrarnos con algunxs colegas que se proponen trabajar cierto problema sin prestar atención a los sujetos que se encuentran cerca del mismo, quienes lo viven y especialmente, quienes lo abordan y enfrentan colectivamente. En la práctica, las acciones que omiten la interacción con los sujetos son decididamente más limitadas, tanto en sus efectos sobre la realidad como en los aprendizajes que se alcanzan en el hacer. La tarea junto a sujetos en torno a sus problemas y desafíos permite al menos dos cosas, ausentes cuando ese sujeto no está en juego: la posibilidad de potenciar a ese sujeto y la posibilidad de que nuestro saber entre en diálogo con otro saber. Volvemos sobre esto más adelante.

Esos sujetos del mundo popular se implican de distintas formas, en grupos, organizaciones y movimientos populares. Por un lado, resulta importante poder reconocer esos procesos colectivos, muchos de los cuales no toman formas institucionalizadas. Al contrario, como justamente afirma Tapia (2008) cuando busca determinar qué es un movimiento social: los movimientos emergen cuando la sociedad no tiene lugar donde se tramite, se negocie o se responda al problema que esos

³ En otro lugar afirman: “La globalización excluyente que depreda la madre tierra, todo lo privatiza y le quita el alma, ha llevado la injusticia social a tal extremo que ser explotado en las condiciones legales vigentes es un verdadero privilegio.

Las conquistas del movimiento obrero son casi piezas de museo, patrimonio de una porción cada vez más pequeña de la clase trabajadora. La mayoría de nuestros compañeros no tienen un patrón que quiera comprar su fuerza de trabajo a cambio de un salario relativamente digno. Sin embargo, estos compañeros de algo viven y no precisamente del aire o la caridad de los poderosos. No se trata únicamente de la magra asistencia y los miserables subsidios que el Estado reparte para contener a esta masa de hermanos marginados de todo; nuestros compañeros se inventaron su propio trabajo, allá en el barrio, en el subsuelo de la Patria, en las periferias olvidadas por todos.

sujetos expresan. En otros términos, tenemos un movimiento social cuando ciertas preocupaciones vitales de un conjunto importante de personas son ignoradas por un determinado orden social; esas personas se hallan en un “no lugar” de la política. Nuestras sociedades, sacudidas por esas tendencias excluyentes que mencionamos más arriba, tienden a producir movimientos. En contextos democráticos que permiten algún nivel de expresión política popular, como es el caso de los países del continente, cuanto más desiguales y opresivas son las sociedades y más débiles los estados para garantizar la integración de los problemas a mecanismos de regulación institucionales, más movimientos vemos emerger.

En nuestro continente, esos movimientos han ganado protagonismo. En la sociedad argentina, de la que mejor podemos llegar a dar cuenta y sin ánimo de exhaustividad, con el objetivo de ejemplificar la diversidad de experiencias, podemos decir que existen significativos movimientos en áreas tales como:

La sobrevivencia de comunidades rurales amenazadas, las afirmaciones identitarias y las luchas territoriales indígenas, las diversidades sexuales, el enfrentamiento a las variadas formas de violencia de género, la igualdad de género, el desempleo, los derechos asociados al trabajo no reconocido socialmente, los problemas ambientales, la violencia institucional, la desprotección de las infancias, la violencia contra las juventudes, la ausencia de mecanismos para enfrentar tanto al narcotráfico como las adicciones, la ausencia de espacios de participación y producción cultural y artística, la hegemonía y concentración de los medios informativos, la falta de tierra para el trabajo rural, la falta de vivienda.

Estas experiencias muchas veces toman la forma de movimientos porque la resolución de los problemas planteados no es sencilla y el orden dominante es incapaz de encauzar el descontento. Con los aportes y la perspectiva de Luis Tapia, podemos observar que esos movimientos mantienen algunas características compartidas:

a) a la vez que enfrentan su problema y ejercen su denuncia, construyen alguna forma de crítica tanto de la situación que les da origen como de al menos algún punto del orden social que lo conforma y que no puede resolverlo.

b) despliegan una movilización que excede los ámbitos “estables” de negociación de la política y transitan la sociedad misma, desarrollando sus argumentos para ganar reconocimiento, solidaridad y adhesión y construyendo un conocimiento cada vez mayor y más lúcido de la sociedad en la que se mueven, necesario para poder avanzar en sus luchas.

c) construyen alternativas para enfrentar las situaciones de las que parten: “factualizan alternativas”, modos concretos de encaminar el curso de los hechos y mostrar que hay salidas posibles, a la par de que continúan sus exigencias y su crítica al orden prevaleciente.

d) como emergentes de situaciones fuertemente significativas para las personas, por el dinamismo que adquieren y por la variedad de tareas que se proponen, los movimientos tienden a constituir formas de dirección y de deliberación flexibles, con un componente de participación intenso.

Cuando esas demandas suelen ser canalizadas los procesos de organización pueden aún existir pero no tomar la forma de movimientos sociales, sino de organizaciones populares⁴. Por supuesto,

⁴ Siguiendo a Tapia (2008), podría decirse que una organización social se inscribe al interior de la sociedad civil, con un lugar reconocido por el Estado y disputa sus intereses frente a este, en el marco de reglas consolidadas y lugares delimitados.

estas son significativas y en diferentes casos se articulan con movimientos. En muchas ocasiones son ámbitos interesantes y significativos para el ejercicio de la extensión.

Pensamos que la actividad de extensión universitaria tiene un alcance mayor cuando se articula con la práctica social de los movimientos por diversas razones; inicialmente, porque permite aportar no sólo al abordaje de un problema sino a potenciar a un sujeto que enfrenta ese problema constantemente y despliega un conjunto de prácticas que pueden ser acompañadas. Al mismo tiempo, porque ese sujeto colectivo está construyendo alternativas que buscan superar el estado de cosas y no solo dar respuesta a una situación específica. En ese sentido, contiene una potencialidad democratizadora, con efectos más allá de la vida de quienes están implicados directamente.

Por otra parte, la acción junto a los movimientos implica un conjunto de desafíos relacionados a las tareas centrales de las universidades: las tareas relacionadas al hecho de conocer. Por eso intentaremos dar cuenta de otra característica que llamaremos provisoriamente, la densidad epistémica de los movimientos.

3) la densidad epistémica de los movimientos

Los elementos participativos, es decir, lo que emerge del dinamismo de los movimientos como multiplicidad de tareas y de responsabilidades entre muchas y muchos, explican la existencia por una parte, de un conjunto de aprendizajes que ocurren en la propia experiencia, la cual en general resulta novedosa respecto del curso que tenía la vida de cada persona hasta sumarse a la misma (y sobre todo al asumir tareas, responsabilidades, deliberar junto a otros⁵), y por otra parte, la emergencia de múltiples espacios formativos⁶, de diversa índole, que adquieren, además, formas y objetivos de distinto tipo relacionados con lo que hace falta conocer, pensar o proyectar.

Esa actitud crítica y al mismo tiempo movilizadora, que exige comprender la realidad y además comunicarse con la sociedad para explicar sus problemas y motivos, hace de los movimientos sujetos colectivos que necesitan conocer, necesitan indagar y entender la sociedad en la que se mueven. En los términos de Tapia:

Al moverse conflictivamente, los sujetos sociales acaban conociendo el resto de su sociedad o país. La capacidad de reflexión sobre esa experiencia de la acción e interacción define la madurez y el desarrollo del movimiento. La primera ola de movilización y constitución es, a la vez, la del planteamiento de la querrela más allá de las instituciones existentes, así como del conocimiento

⁵ Este un tema que atraviesa la experiencia de investigación de nuestro equipo docente: los procesos de formación en los movimientos tienen como punto de partida el cambio, muchas veces sustancial en la experiencia vital, que implica la lucha y la participación colectiva. Compartimos un breve fragmento de la reflexión de una educadora del movimiento campesino, del MOCASE-VC: "...fue un cambio de vida muy fuerte para algunos compañeros, de estar en su rancho, con la producción por ahí de las chivas, del algodón cuando había, o lo que se podía sembrar, pasar los días ahí, como que siempre igual, que nada cambiaba, a empezar a ir a las reuniones, cuando esto se hizo más grande, cuando había más compañeros, más comunidades sumadas empezar a ir a otra comunidad, que capaz que estaba a veinte kilómetros y no la conocían, empezar a interactuar con otros actores, como podían ser los estudiantes, o los académicos, o el INTA, empezar a sentarse en una mesa de diálogo con los gobernantes. Fue un cambio abismal en la vida de los compañeros" (María de los Ángeles Goncalves)

⁶ En otro trabajo desarrollamos una propuesta de análisis de las prácticas formativas en movimientos populares: "Desde nuestro lugar de investigadores comenzamos a agrupar esas prácticas y afirmamos que pueden distinguirse en, al menos, tres tipos de experiencias o de lugares-momentos en los que se dan procesos formativos, que si bien tienen características específicas, también en muchos casos sus límites son difusos: 1) las escuelas gestadas y conducidas por los movimientos, que se vinculan de alguna forma con el sistema educativo graduado oficial; 2) las denominadas "prácticas de formación"; 3) las que, centradas en la práctica social de la organización (como por ejemplo, movilizaciones, tareas de autogestión, etc.) pueden ser reconocidas por los protagonistas como formativas y ser tanto aprovechadas en ese sentido, como cuidadas para que se den los efectos buscados, por ejemplo, que participar de una experiencia de representación de la organización de un nuevo militante en algún espacio público se haga junto a otro con mayor tiempo en el colectivo. Como se verá, adoptamos en forma provisional las categorías utilizadas con mayor frecuencia por los movimientos populares y ellas ponen eje en la "formación". (Michi, Di Matteo y Vila 2021, pp. 134-135)

de la condición política de la sociedad en la que empiezan a moverse políticamente. (Tapia, 2008, p. 60)

En tal sentido, en el marco de los movimientos populares emergen un conjunto de preguntas orientadas a la comprensión de la sociedad en la que se actúa. A partir de estas preguntas se construyen iniciativas formativas y de investigación. Pueden ser preguntas relacionadas a la historia o al presente, a la sociedad en su conjunto o a una dimensión de esta (las políticas públicas, las prácticas sociales de los jóvenes, determinadas formaciones culturales, entre muchos otros posibles ejemplos), centradas en elementos que configuran escenarios de acción o bien en otros que configuran las propias subjetividades de quienes están preguntándose (por ejemplo, cuando se indaga en el patriarcado como dimensión de la realidad social o bien como constructor de nuestra personalidad).

A su vez, los movimientos, en la medida que se configuran en el tiempo, crean y recrean símbolos, lecturas de la realidad, criterios y valores, propuestas y proyectos que requieren ser transmitidos, revisados, reeditados. En términos de Michi (2010) recrean su propia cultura, y lo hacen también en ejercicios formativos.

Por otra parte, esa puesta en acto de alternativas representa todo un conjunto de construcciones novedosas, a veces representadas en aprendizajes de saberes ya existentes y disponibles, a veces construyendo saberes nuevos, inéditos. Nunca se trata exactamente de un extremo de estas dos situaciones.

Tal vez ejemplificar pueda aportar claridad a lo que venimos afirmando. En otro trabajo compartíamos una lectura de la experiencia de dos movimientos populares latinoamericanos, el zapatismo y el movimiento de los sin tierra, en clave de factualización de alternativas⁷ (Di Matteo, 2021a). Podemos aportar algún ejemplo más cercano tomando como referencia la experiencia de Vientos de Libertad, actualmente integrada al Movimiento de Trabajadores Excluidos.

Desde hace casi dos décadas viene desplegándose una propuesta de abordaje de las situaciones de adicción que atiende a poblaciones excluidas de los sistemas de protección social, muchas veces en "situación de calle", en otras, con problemas "con la ley". Con la impronta del ponerse a hacer, propia de innumerables otras experiencias populares, se desarrolla una metodología de trabajo en casas convivenciales, dispositivos que comienzan a dar resultados; se multiplican las casas convivenciales con el trabajo y sobre la base de la experiencia de los sujetos recuperados que asumen un protagonismo fundamental; se suman profesionales que realizan sus aportes; se despliegan intensos procesos de formación de unos y de otros; se crean otros dispositivos, preventivos; luego de una extensa experiencia de casas convivenciales de varones se desarrolla la primer casa del país capaz de albergar a mujeres con sus hijos⁸; se gana reconocimiento frente al sistema judicial y de salud, se pone en marcha una red de interacción entre organizaciones populares para abordar el problema de las adicciones. Tras la observación del carácter integral del problema y de la debilidad en que se hallan quienes deben volver a escenarios que son el punto de partida de ese

⁷ En palabras de Tapia: "Uno de los rasgos del desarrollo de un movimiento social es que su accionar tiende a incluir ya no sólo la protesta o la demanda, sino también la factualización de las formas alternativas de apropiación, gestión, organización y dirección de recursos y procesos sociales y políticos. La factualización de alternativas es un arma de lucha dirigida a convencer al estado y a la sociedad civil de la posibilidad de hacer, organizar, dirigir y vivir las cosas de otro modo; la capacidad ya desarrollada por el movimiento para pasar de la crítica a la reorganización de las cosas. Un movimiento social ha madurado cuando ha desarrollado la capacidad de proyectar formas alternativas de organización y dirección, sobre todo cuando ha desarrollado la capacidad de movilizar sus fuerzas para cristalizar el proyecto. La factualización crea las condiciones para la consolidación, el arraigo y la cristalización de un movimiento. Un movimiento que no pasa a la factualización de sus ideas se convierte en o es simplemente opinión crítica en la esfera de lo público." (Tapia, 2008, pp. 60 y 61).

⁸ Los procesos convivenciales desarrollados por mujeres implican, por lo general, dejar lo hijos en guarda de algún familiar o una familia o persona que los recibe temporariamente.

emergente que es la adicción, se comienzan a delinear estrategias de formación para el trabajo y propuestas de autogestión económica, se desarrolla una política de viviendas transitorias, hasta tanto no se logre reorganizar una estrategia de ingresos. Más allá del abordaje inmediato de la problemática se hace necesario articular la experiencia a otras que luchan por trabajo y por vivienda, o bien que lo hacen por el reconocimiento estatal de las tareas de cuidado comunitarias. Entre quienes sostienen la actividad y junto a quienes están haciendo su proceso de recuperación, madura el análisis de las características de la sociedad actual, del lugar de la droga y de la “narcoestructura”, y con ese análisis también madura su crítica y el deseo de transformarla. Se discuten las políticas que afectan a la práctica, se construyen proyectos de política pública e incluso proyectos de ley⁹. Se participa activamente de un movimiento social, asumiendo una agenda más amplia y a la vez fortaleciendo la práctica específica.

Podemos imaginarnos lo que representa esta experiencia en términos de los conocimientos que desarrolla, que requiere y que recrea. Podemos imaginar además la complejidad de la articulación del saber de la experiencia con saberes sistematizados, profesionalizados. Podemos pensarla también en términos de las transformaciones subjetivas y de los vertiginosos procesos de conocimiento que desarrollan quienes transitan la experiencia. Es decir, podemos pensar la multiplicidad de dimensiones relacionadas a la subjetividad, y específicamente, al ejercicio de conocer.

Esta “densidad epistémica”, y que también podría ser puesta en términos de “desafíos de conocimiento” puede ser leída tanto en clave de extensión como de integralidad de funciones es decir, de extensión articulada a las funciones de docencia e investigación (Tommasino y Cano, 2016). Al mismo tiempo, nos remite a la propuesta de diálogo de saberes. Desafíos de conocimiento que pueden articularse con las diferentes disciplinas y conocimientos especializados: en el diálogo inicial con este tipo de experiencias nos encontramos con la necesidad que los sujetos tienen de conocer y de interactuar con campos de conocimiento como, por supuesto, la psicología, pero también hace falta saber y actuar en otras diferentes materias. Es por eso que allí, en general sostenidos por su vocación militante, se pueden encontrar abogadx, trabajadorxs sociales, alfabetizadorxs y otros educadorxs, enfermerxs y médicxs, técnicxs rurales y agrónomxs, sociólogas, artistas y docentes de arte, trabajadorxs formados en variados oficios, entre otras profesiones. Enumeramos de esta manera con el objetivo de ejemplificar como estas experiencias son campos de acción (y de conocimiento) para probablemente todas las disciplinas de nuestras universidades.

3.1) Los movimientos en relación a las funciones sustantivas

Desde la perspectiva de la acción sobre la realidad, sobre “el medio”, es decir, lo que habitualmente entendemos como extensión, es notorio que esa praxis de los movimientos necesita muchos momentos de interacción con saberes disponibles en nuestras universidades. Dejamos con cierta informalidad la palabra “necesitan”, aprovechando la ocasión para dejar fuera una significación que ese término puede connotar. No decimos “necesitan” en el sentido de que sin el saber universitario los procesos se detienen o no pueden avanzar, y que por tanto, estos se consideran indispensables, sino en el sentido de que, poniéndose a disposición de esos procesos, los saberes universitarios pueden colaborar aportando significativamente a una praxis que no deja de moverse y que ya está en curso cuando los universitarios llegamos. Para restarle abstracción a esto que decimos se puede

⁹ Recientemente, la “ley de Emergencia nacional en materia de consumos problemáticos”, presentada por la Diputada Nacional Natalia Zaracho el 11 de febrero de 2022. Cabe destacar que esa diputada es militante del Movimiento de Trabajadores Excluidos y de su rama de recicladores, comúnmente conocidxs como cartonexs.

ejemplificar con situaciones que atraviesan las fronteras y las geografías de la región: pensando en los aportes del saber agronómico a la producción campesina, que requiere ganar productividad sin perder valores innegociables como el cuidado de la biodiversidad y de las pautas culturales y económicas de las comunidades o, lo que en un principio pareciera otro extremo, los aportes de la pedagogía, la psicología o el trabajo social a procesos de cuidado y educativos con niños y jóvenes desarrollado en la comunidades periféricas de nuestras ciudades. En ambos casos es notorio que las tareas se hacen aún con escasos aportes profesionales o académicos y es notorio también que estos, cuando entran en diálogo respetuoso con la experiencia, pueden aportar significativamente.

Desde la perspectiva de la investigación, el diálogo con los movimientos pone a los equipos en situaciones muy privilegiadas respecto del curso de los hechos sociales, e incluso de los desafíos técnicos puestos en relación a sujetos, problemas y escalas con los que la universidad habitualmente no interactúa, cuando no sucede que directamente los desconozca. Este privilegio vale tanto para la investigación en temas relacionados a las ciencias sociales como a las disciplinas básicas o tecnológicas.

Cuando un movimiento está factualizando alternativas está poniendo en juego una experiencia nueva, en la que los sujetos están mostrando y mostrándose la posibilidad de construir realidades, y estas están permeadas de los valores y del proyecto colectivo. En tal sentido, la "factualización" es desafiante de la mirada hegemónica que piensa el estado de cosas como el único posible o deseable.

Lo que está siendo construido, pone a los sujetos frente a preguntas que no siempre son factibles de responderse con la experiencia y los saberes desarrollados hasta el momento. Así como los protagonistas de esos procesos están investigando y creando conocimiento a la par de que crean realidades, los investigadores del mundo académico encontramos en esos procesos infinidad de preguntas y saberes en desarrollo. La interacción con esa realidad permite poner los saberes profesionales, a menudo especializados y también proclives a indicar y prescribir, a jugar alrededor de problemas complejos, que se hallan en creación, que son inéditos. En torno a esos problemas actúan, piensan y proponen distintos sujetos, portadores de saberes. Esos saberes están conformados de manera distinta a los saberes académicos, validados de otras maneras, articulados a esquemas de valores que muchas veces no alcanzamos a reconocer. Son saberes situados, anclados en memorias históricas. Los sujetos son intelectualmente activos, se formulan preguntas y están lejos de confiar plenamente en las respuestas académicas. Se trata además de sujetos que protagonizan procesos, que deben construir acuerdos con otros antes de hacer, sujetos cuya vida se enlaza fuertemente con eso que factualizan.

Ese diálogo con sujetos y con sus saberes tiene un efecto formativo profundo para quienes investigan desde el mundo académico. Y también de quienes se están formando.

Desde la perspectiva de la docencia, la interacción con movimientos permite pensar en profesionales formándose en una dinámica de construcción de realidades que dan respuestas significativas a los problemas de la desigualdad y la opresión, a la vez que el ejercicio del diálogo para trabajar en las mismas. Se trata de un diálogo con quienes son parte de esos movimientos, lo que significa, como decíamos, un diálogo con formas de construcción de saber y con saberes diferentes a los que solemos enseñar en las universidades. Se trata de un conocimiento que requiere dar respuestas efectivas a situaciones concretas y muchas veces inéditas y que por tanto construyen ejercicios formativos diferentes respecto de los prevalecientes.

Mención separada requiere el reconocimiento de que buena parte de la actividad profesional de probablemente todas las disciplinas y profesiones universitarias, en virtud de la dimensión que alcanza la cuestión social, es decir, el problema de la pobreza y la exclusión, tiene como horizonte el

trabajo en el mundo popular, sea a través de políticas públicas estatales como de los espacios de construcción de redes profesionales asociadas a los movimientos y organizaciones populares.

Esa articulación entre pensamiento y acción, entre conciencia y construcción de realidades resulta una oportunidad crucial para la formación de quienes se están construyendo como profesionales. Nos pone en situación de provocar y provocarnos reflexión acerca de la complejidad de los procesos sociales, de la comunicación y de la intersubjetividad, la complejidad de la relación entre saberes y formas de saber diversas, y acerca de la responsabilidad frente a las acciones que desarrollamos, entre otras dimensiones de la acción profesional. Nos pone además frente a la posibilidad de pensar cómo los conocimientos pueden ser pensados como respuestas construidas frente a preguntas de la experiencia y cómo sujetos que portamos un saber por lo general aprendido en ámbitos separados de la experiencia, podemos reconocer los recorridos prácticos y vitales que hacen otros sujetos, a quienes queremos aportar algo de nuestros propios aprendizajes.

3.2) el diálogo de saberes en el marco de los movimientos populares

En ese sentido, y en relación a las tres funciones sustantivas y su articulación con el mundo popular, toma relevancia la propuesta de diálogo de saberes, que parte del reconocimiento del carácter fragmentario y diverso de la experiencia social y del valor y la significación de los saberes negados por la cultura dominante, y específicamente por la institución prevaleciente en materia de saberes consagrados: la academia.

Boaventura de Sousa Santos ha hecho una síntesis muy significativa de los razonamientos hegemónicos que construyen la descalificación de los saberes “otros” respecto de los consagrados por las instituciones occidentales:

Estamos, así, ante las cinco formas sociales principales de no existencia producidas o legitimadas por la razón metonímica: lo ignorante, lo residual, lo inferior, lo local y lo improductivo. Se trata de formas sociales de inexistencia porque las realidades que conforman aparecen como obstáculos con respecto a las realidades que cuentan como importantes: las científicas, avanzadas, superiores, globales o productivas. Son, pues, partes descualificadas de totalidades homogéneas que, como tales, confirman lo que existe y tal como existe. Son lo que existe bajo formas irreversiblemente descualificadas de existir (...)

La idea central de la sociología de las ausencias en este campo es que no hay ignorancia en general ni saber en general. Toda ignorancia es ignorante de un cierto saber y todo saber es la superación de una ignorancia particular. De este principio de incompletitud de todos los saberes se deduce la posibilidad de diálogo y disputa epistemológica entre los diferentes saberes. Lo que cada saber contribuye a tal diálogo es el modo como orienta una práctica dada en la superación de una cierta ignorancia. La confrontación y el diálogo entre los saberes suponen un diálogo y una confrontación entre diferentes procesos a través de los cuales prácticas diferentemente ignorantes se transforman en prácticas diferentemente sabias. (De Souza Santos, 2006, pp. 77 y 79)

Freire realizaba una crítica en esa dirección; designaba como la “absolutización de la ignorancia” al razonamiento de acuerdo al cual la ignorancia siempre está puesta en el otro, obviando que hay saber y “no-saber”, que hay lucidez y alienación en todos nosotrxs. Razonamientos como estos parecen haber sido aceptados en buena parte de la academia, o al menos no directamente confrontados, especialmente en Ciencias Sociales, a partir de lecturas como las de Boaventura de Sousa Santos y su crítica a la razón indolente, negadora y descalificadora de saberes subalternizados

(de Sousa Santos, 2006). Aun así, esa aceptación no es de ningún modo generalizable y donde existe, tiene el riesgo de no pasar del mundo de la enunciación de principios.

La propuesta de ecología de saberes de Boaventura de Sousa Santos resulta interesante por su esfuerzo de dilucidar los mecanismos de negación de la experiencia y el saber popular bajo su calificación como ignorante, atrasado, local, inferior, improductivo. Pero además, porque ubica el desafío en la interacción entre saberes de cara a construir alternativas sociales.

Por supuesto, para poder dialogar hace falta reconocer un otro u otra, reconocer la potencialidad del saber de ese otro, de esa otra, reconocer los límites del saber propio, reconocer el carácter fragmentario de cada saber y además, reconocer que cada saber tiene dimensiones heterónomas. En ese sentido, consideramos dos modos de pensar el diálogo que son complementarios: el diálogo orientado a recuperar y recrear saberes negados, subalternizados y el diálogo orientado a analizar críticamente la relación entre los saberes propios y las significaciones sociales dominantes.

En el primer sentido, distintas iniciativas se orientan a recuperar saberes populares, relativamente autónomos, y potenciarlos a partir de sus límites frente a nuevos desafíos: buen ejemplo es el caso del saber indígena, afectado por los cambios sociales y ambientales del desarrollo depredador del capitalismo extractivista. Sus prácticas técnico productivas pero también las necesidades de organización y disputa política reclaman que los saberes propios se fortalezcan en el diálogo con otras formas de saber. La reconstrucción de esas memorias dispersas, su apropiación por los colectivos, su revisión y recreación para escenarios actuales es parte de una tarea demandada. Roque Acuña, del MOCASE VC, sostenía con claridad ese criterio, construido en el marco del movimiento campesino-indígena. Permítasenos citarlo de manera extensa, porque es la manera de transmitir con cierta integralidad su razonamiento:

...rescatar esas costumbres, que no se han formado de lo académico sino que vienen desde siglos, desde que existen los pueblos originarios...

(...) hay cosas que por historia y por rescatar nuestra historia, por rescatar nuestra identidad, nos viene bien para... sustentarnos en lo que han hecho nuestros antepasados. Pero hoy vivimos una realidad distinta, (...) yo preguntaría a nuestras comunidades originarias cómo reaccionarían ante la llegada de la soja. Hoy estamos en otro proceso, entonces hay cosas que estas generaciones, las que están y las que vienen, vivamos descubriendo nuevas cosas, nuevas formas de pensar, nuevas formas de mirar con estrategias distintas y eso es el desafío que tenemos, el cambio continuo y permanente, el escenario es otro, los actores son otros, la naturaleza es otra, juega un papel preponderante. Entonces ahí hay un desafío también, (...) tenemos que pensar que nuestros compañeros tienen que capacitarse en el tema de agroecología, y saber exactamente qué tipo de perjuicio nos trae la soja, cuál es el efecto que están haciendo las fumigaciones con glifosato, tenemos que ver las nuevas alternativas con las temperaturas que hay, qué cultivo vamos a tener que dejar de hacer..."

Y aportaba una perspectiva de complementariedad:

...aquello que se logra en la parte científica, complementando con la sabiduría de los científicos nuestros, que serían los changos y las chinitas que están en permanente contacto con la naturaleza. Porque hay una cuestión que uno puede estudiar por libros, donde se hace investigación y donde decimos y le ponemos un nombre científico a una planta y decimos "bueno... esto se llama la mora" y estudiamos todo el proceso... Eso es una forma donde hay una investigación de por medio. Y está lo otro, que es el que ha sembrado la mora, se ha criado junto con la mora, ha mateado con la mora, ha conocido el olor de la mora y va adquiriendo conocimiento y se transforma en una íntima amiga, esa mora. La conoce tanto, tanto, a esa mora, que va descubriendo por cuestiones naturales, la capacidad de esa planta. Entonces...

complementar esos conocimientos y ahí crear la idea que decimos, que el cambio lo vamos a producir en conjunto, pero sin subestimar... O sea, tratar de no ser clasistas... de ponernos a construir desde lo humano, desde los valores humanos. Está bien, "vos tenés tu universidad, yo tengo mi universidad en el monte"... (Roque Acuña, MOCASE, entrevista del año 2008)

El diálogo de saberes suele reconocerse además como búsqueda de respuestas "otras" a problemas que acostumbramos a pensar de manera colonial y eurocéntrica, y, siguiendo al militante campesino antes citado, en ocasiones, con mirada clasista y subestimadora. De ese modo, el diálogo de saberes se presenta como oportunidad para construir conocimiento de manera consensuada, donde los actores del mundo popular ejercen la voz y la capacidad de decisión sobre qué conocer, cómo conocer, para qué conocer, contra qué y contra quién conocer. Incluye reconocer que hay actores activos, construyendo realidades y que son ellas y ellos quienes tienen una palabra decisiva en materia de producción de conocimientos. Supone para el mundo académico tanto otra actitud intelectual como la revisión de las normas, prácticas (y hábitos) institucionales.

La referencia a saberes indígenas y campesinos puede habilitar la idea de que estas reflexiones tienen valor solamente para espacios rurales donde se ejercen prácticas comunitarias específicas, que tienen importantes grados de autonomía en lo económico y en lo cultural. Por diferentes razones, aunque destacadamente por la necesidad de afirmarse ante las amenazas de destierro o la reafirmación territorial¹⁰, esas comunidades han ensayado diferentes formas de recuperación de saberes y memorias, así como de prácticas económicas autónomas. Entendemos de todos modos que la puesta en valor, la recuperación y recreación de saberes y experiencias vale también para el mundo urbano. Si nos remitimos a los ejemplos referidos a prácticas sociales urbanas, que antes se formularon, es claro que la experiencia social desplegada en el mundo urbano es constructora de realidades, que esa construcción necesariamente aprende, investiga y conoce, que ese conocimiento no siempre alcanza a ser reconocido socialmente y que la puesta en diálogo con propuestas universitarias que aporten respetuosamente sus saberes, pueden fortalecer y recrear esos saberes populares hechos en esas experiencias.

Por otro lado, el diálogo de saberes incluye el problema de la articulación entre las formas de saber y los procesos de significación que se relacionan con procesos de dominación social, lo que Gramsci llamó hegemonía, esto es, la posibilidad de que las significaciones dominantes permeen de sentidos la vida. Esas significaciones dominantes orientan nuestra vida: nuestras prácticas políticas, nuestros modos de organizarnos, nuestros razonamientos económicos, nuestra actitud frente a las y los otros. La apatía y el conformismo, la indolencia y la desensibilización, las dificultades para escuchar y reconocer alternativas de lecturas del mundo, el individualismo, la competitividad y la mercantilización de nuestros espacios vitales y laborales estructuran nuestras subjetividades, con la variabilidad de las experiencias, pero atravesando a distintos grupos sociales de distintos modos.

En ese sentido, no se trata solamente de "deconstruir" o "problematizar" lo dominante en lo popular, sino de deconstruir y problematizar lo dominante en todos los saberes en juego, incluyendo los de procedencia académica y científico técnica, que aún siguen, en algún caso, afirmando de sí su carácter neutro y superior.

¹⁰ Se trata de un fenómeno mucho más complejo aunque el problema de los territorios es crucial. Al respecto puede leerse, Bartolomé (2003). También Michi (2010) y Di Matteo (2015) para el caso específico de los ejercicios de memoria en Santiago del Estero.

4) Cómo hacer: el aporte de la educación popular al diálogo de saberes

Concordando con referentes de la extensión crítica latinoamericana (Erreguerena et al., 2020), la tradición de la Educación Popular constituye uno de los pilares de la misma. Con ella se da cuenta de una experiencia colectiva situable en América Latina, ocurrida en los últimos 60 años, que desarrolló una reflexión pedagógica significativa. Sin duda un gran punto de apoyo, pero también un sistematizador de esa experiencia, es Paulo Freire.

Existe una afirmación fuerte, ampliamente afirmada en esa tradición de EP: los saberes y subjetividades populares deben ser punto de partida de los procesos de reflexión que se pretenden democratizadores. Significa reconocer que los sujetos vienen actuando en el mundo, son portadores de experiencia y de saber, cuestión que choca de lleno con la matriz pedagógica eurocéntrica, iluminista, partidaria de una jerarquización de saberes. Negar el saber popular es considerado, como idéntico a negar al sujeto y su subjetividad (Freire, 2008).

Al mismo tiempo, construir nuevo saber sin partir de la experiencia popular supone un desarraigo de esos saberes y de esos sujetos, cuyos efectos políticos son adversos a las posibilidades de autonomía social. No es posible una práctica educativa coherente con un horizonte democratizador, anclado en el protagonismo de las clases populares, que no tenga como punto de partida la lectura popular del mundo. Dice Paulo Freire:

No hay otro camino sino partir de la realidad en la cual la clase trabajadora se encuentra. Partir del punto de vista de su percepción del mundo, de su historia, de su propio papel en la historia, partir de lo que sabe para poder saber mejor y no partir de lo que sabemos o pensamos que sabemos. Si el punto de partida está en nosotros los llamados intelectuales, no hay otro camino sino el del autoritarismo (Freire en Freire, Gadotti y Guimaraes, 1987, pp. 126 y 127).

Estas consideraciones se dan en el marco de una propuesta de sustantividad democrática, de procesos de transformación de la realidad en que los sujetos del mundo popular no son vistos como beneficiarios o destinatarios de las iniciativas, sino como protagonistas de los cambios y de la construcción de realidades más dignas y menos injustas.

4.1) La relación entre teoría y práctica

La propuesta de la EP implica poner en juego las lecturas del mundo populares para luego indagar en ellas, provocar reflexión y crítica y cuando es necesario, proponer aportes desde nuestros razonamientos y proyectos. Dicho de otro modo, se busca propiciar aprendizajes que se vinculen con la praxis social de los sujetos que la protagonizan. Por esa razón, si aquello que entendemos podría nutrir la experiencia (se trate de un concepto, un hecho histórico, un proceso social, una alternativa tecnológica, etc.) es distante de la subjetividad popular, es alejado de tal experiencia, se torna imperativo proponerse dialogar, con los grupos populares, acerca de la importancia de disponer tiempos y energías a su conocimiento. Dice al respecto Oscar Jara:

... los procesos de Educación Popular se afincan en, al menos, dos principios: el primero, el reconocer que todo proceso educativo es una práctica situada en un determinado contexto económico, social, político, ideológico, cultural, tanto inmediato como global, y que responde - afirmativa o negativamente- a las orientaciones dominantes de esa sociedad, sus relaciones y contradicciones. El segundo principio es que la enseñanza no significa "transferir conocimientos" sino crear las condiciones para su producción o construcción. (Jara, 2020, p. 178)

De ese modo, el autor organiza una propuesta de trabajo pedagógico que consiste en pensar los procesos de reflexión partiendo de las prácticas sociales y sus contextos y desplegar el mayor protagonismo posible de los sujetos implicados acerca de esas prácticas y de esos contextos, de modo de fortalecer su capacidad de actuar.

En este sentido, las prácticas y los contextos pueden (a menudo necesitan) ser comprendidos en su complejidad, en sus dimensiones variadas, y además, en su historicidad, en el sentido del pasado que les dio forma y en el de los futuros posibles que se pueden considerar desde el análisis del presente. Deben ser comprendidas además como prácticas realizadas por sujetos, quienes las llevan adelante y quienes deseamos puedan tener la mayor lucidez y creatividad posible y sean protagonistas autónomos de las mismas. Deben ser comprendidas además como prácticas políticas, en el sentido de integradas a una realidad conflictiva, en el marco de una sociedad desigual.

Esta propuesta ha recibido el nombre de Concepción Metodológica Dialéctica (CMD) e intenta pensar nuestras iniciativas de acuerdo a una concepción acerca del proceso de conocer (Jara, 1990, 2020). Por eso se plantea que el punto de partida debe ser la práctica social y que los procesos de reflexión propiciados deben referenciarse en esa práctica, construir preguntas en torno suyo, dialogar con ella, nutrirla, contribuir a la apertura de alternativas de construcción de nuevas realidades a partir de las prácticas actuales.

Esa propuesta de CMD se formula sintéticamente de la siguiente manera: partir de la práctica, teorizar sobre ella, volver a la práctica de manera renovada. Los autores enfatizan que es necesario debatir con profundidad esta relación entre práctica y teoría¹¹ y no asumirla de manera mecánica, o esquemática.

La Educación Popular afirma que los conocimientos construidos en espacios sociales distantes de la práctica que realizan los sujetos con quienes trabajamos, pueden significar aportes a esa práctica, pero la relación con ella no es, de ningún modo, natural. Ese saber, fruto de una reflexión realizada por otras personas, en otra experiencia y generalmente en otro tiempo, puede ser pensado como un aporte útil o enriquecedor, pero de ningún modo puede afirmarse que es necesario a esa práctica o que le corresponde naturalmente, que es el aporte que le está faltando a esa práctica particular. En cualquier caso, en primer lugar habrá que hacer el esfuerzo por construir preguntas que surjan de esa práctica y para las cuales saberes ya disponibles pueden aportar posibles respuestas. En ese sentido, corresponde la afirmación de Freire acerca de la nueva información como aporte posterior a una problematización.

Toda información debe ir precedida de cierta problematización. Sin ésta, la información deja de ser un momento fundamental del acto de conocimiento y se convierte en la simple transferencia que de él hace el educador a los educandos.

A decir verdad, en las relaciones entre el educador y los educandos, mediatizados por el objeto que ha de descubrirse, lo importante es el ejercicio de la actitud crítica frente al objeto, y no el discurso del educador en torno al objeto. (Freire, 2011 [1977], p. 18)

Por otra parte, “teorizar la práctica” se vincula con una intencionalidad política: la de formar sujetos con capacidad de comprender y proponer autónomamente; capaces de reflexión propia, de creación de respuestas, de desarrollo de estrategias. Su protagonismo en los momentos de reflexión es decisivo para el despliegue de esas capacidades. Por eso la expresión “teorizar” está planteada en

¹¹ La idea de teorización está presente también en el pensamiento de Freire. El educador brasileño decía en la década de los 80: “La colaboración más importante de un educador sería considerar los elementos teóricos dentro de la práctica de esos movimientos. El educador crítico debe hacer surgir la teoría implícita en esas prácticas, de modo que las personas puedan apropiarse de las teorías de su propia práctica. El papel del educador no es, pues, llegar al nivel de los movimientos sociales con teorías a priori para explicar las prácticas que allí ocurren, sino descubrir los elementos teóricos que brotan de la práctica”. (Freire y Macedo, 1990 [1987], p. 43)

términos de acción: es preciso hacer el ejercicio de pensar y no simplemente aprender lo que otro u otra pensó. En el proceso, los grupos con quienes trabajamos avanzan en el desarrollo esos dos elementos que conforman la teoría: la interpretación del mundo y la proposición de prácticas. La formulación que realiza Castoriadis (1990 y 1999) de este punto es significativa y coincide con el pensamiento de Paulo Freire y con afirmaciones que vienen sosteniendo distintos movimientos sociales: no hay autonomía social sin individuos autónomos¹².

4.2) El lugar de las metodologías

La búsqueda de una Concepción Metodológica tiene que ver con la intención de imprimir una visión global y procesual a nuestras actividades que resulte coherente con estos debates y posiciones epistemológicas políticas y éticas desplegadas por la tradición crítica y por la Educación Popular. La relación entre concepción y metodología sostenida por Oscar Jara tiene que ver con la idea de que los métodos por sí solos no conducen a lo que deseamos si no están ordenados en una perspectiva estratégica, la que a su vez debe ser coherente con la concepción de la que se parte: epistémica, política, ética y pedagógica.

En ese sentido, un conjunto de dispositivos técnicos creados para el trabajo con grupos o para el desarrollo de distintas actividades de enseñanza o de investigación pueden ser revisados y recreados en el sentido de la concepción metodológica enunciada. De la misma manera, determinadas metodologías, como una de diagnóstico u otra de análisis de coyuntura, pueden ser puestas en diálogo con la concepción metodológica. Del mismo modo, los procesos más extensos en el tiempo, como un curso u otro tipo de actividad formativa, o bien, un proceso de relevamiento de información de, por ejemplo, la situación de la vivienda en un territorio. En todos los planos, incluida la actividad de asesoría, a nivel de técnicas y métodos, de metodologías y de procesos más amplios, es posible pensar de qué modo se pone en juego la práctica social de los sujetos, como juegan sus conocimientos y sensibilidades, qué tipo de reflexiones se propicia y qué protagonismo popular se puede desplegar en ellas, así como qué aportes de saberes externos se pueden realizar y cómo esos saberes externos se articularán a la experiencia.

Muchas propuestas metodológicas disponibles contienen elementos democratizadores en la medida que fueron construidas por sujetos que se apoyaron en la perspectiva pedagógica de la Educación Popular o en otras pedagogías críticas. Aun así, existen una serie de advertencias acerca de su aplicación acrítica, de su copia como modelo, ejercicio que lamentablemente es frecuente en las universidades: pensar cada opción metodológica en el marco del proceso concreto y siguiendo coherentemente la pauta pedagógica y epistémica que se afirma en el plano teórico es lo que permite usar apropiadamente las metodologías, lo que en muchos casos implica recrearlas, adaptarlas o adecuarlas a las condiciones concretas.

Al contrario, el uso de ciertas metodologías sin perspectiva de proceso, sin revisarlas desde la mirada política, epistémica y pedagógica, sin pensar los grupos, los sujetos, sin indagar en sus prácticas y saberes, sin apoyarse en estos como puntos de partida de los procesos, devienen en

¹² Dice Castoriadis: "Podemos definir la intención de la política, primeramente, como la instauración de otro tipo de relación entre la sociedad instituyente y la sociedad instituida, entre las leyes dadas siempre y la actividad reflexiva y deliberante del cuerpo político y, luego, la liberación de la creatividad colectiva, la cual permite formar proyectos colectivos para empresas colectivas y trabajar en ellos. Y podemos señalar el lazo esencial entre ambos que constituye la pedagogía, la educación, la paideia; pues ¿cómo podría existir una colectividad reflexiva sin individuos reflexivos? Una sociedad autónoma en tanto colectividad que se autoinstituye y se autogobierna, presupone el desarrollo de la capacidad de todos sus miembros para participar en actividades reflexivas y deliberativas. (Castoriadis 1990, p. 106)

experiencias limitadas, algunas veces, alienantes, otras veces, debilitando la posibilidad de potenciar las reflexiones y los aprendizajes así como la influencia sobre el curso de la realidad.

Para cerrar este apartado agregamos una cuestión referida a las metodologías. Partimos de la sensación de que la limitada reflexión sobre las experiencias y en especial una dimensión: el cómo se han realizado, no sólo en el sentido de narrar, sino en el de pensar y compartir lo que se ha hecho, en clave metodológica, cómo se ha decidido hacer, cómo esas decisiones se articularon con apreciaciones pedagógicas, epistémicas, políticas, es una de las carencias más fuertes en el campo de la extensión. En ese sentido, necesitamos construir una propuesta de intercambio con una impronta metodológica decisiva, que supere el nivel de las descripciones (y por supuesto, de las apologías) para detenernos en los modos en que se ha intentado hacer, en los esfuerzos por hacer nuestra actividad de manera coherente con aquellas apreciaciones, y no necesariamente para narrar lo que se ha hecho con éxito, con coherencia y con habilidad, sino lo que dificultó, se complejizó, lo que no se pudo lograr o lo que hicimos pero de manera limitada. Ese debate tiene que ser una discusión en una comunidad de prácticas, construir un espacio público donde horizontalmente la práctica propia se abra a la mirada crítica, pero también solidaria, de los pares. Y en ese debate, el aporte de quienes militan en movimientos populares puede ser significativo.

Conclusiones

En este trabajo nos hemos propuesto compartir algunos argumentos referidos a la centralidad de los movimientos sociales populares en nuestras sociedades periféricas, intentando aportar algunas caracterizaciones, especialmente las que se relacionan con los procesos de conocimiento implicados en la vida y en el desarrollo de los movimientos.

Propusimos por otra parte poner en relación la actividad de los movimientos populares y sus desafíos de conocimiento con las funciones sustantivas de la universidad pública.

Por último, nos acercamos a la dimensión de la acción recuperando la perspectiva de la Educación Popular latinoamericana, a partir de la que se sostiene que los métodos y técnicas de trabajo son instrumentos que requieren ser ordenados desde una perspectiva integral del trabajo político-pedagógico.

El conjunto de experiencias de extensión va ganando dimensión en la vida de nuestras universidades, así como crece la acción extensionista específicamente realizada junto con los movimientos populares y se ensayan interesantes articulaciones con investigación y con docencia. La puesta en común y la discusión desde las mismas, buscando producir aprendizajes en la reflexión compartida, es una tarea central.

Esta tarea, la de prestigiar y redimensionar los debates acerca de cómo hacer, cómo actuar, cómo articular funciones, cómo coproducir conocimiento, cómo potenciar a los actores y actrices más dinámicos del presente, es central para quienes ya hemos decidido avanzar en la transformación de nuestras universidades con la extensión como articuladora ante los desafíos actuales.

A la par queda el otro desafío, que es seguir problematizando la realidad que tenemos y el lugar de la universidad; seguir preguntando si es que seguirá abonando su tendencia a adaptarse al estado de cosas, o se volcará a la construcción de un mundo capaz de cobijarnos a todos.

Bibliografía

- Bartolomé, M. (2003). Los pobladores del "Desierto", genocidio, etnocidio y etnogénesis en Argentina. Cuadernos de Antropología Social No 17, pp. 162-189, UBA. Disponible el 20 de setiembre de 2016 en <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=180913909009>.
- Castoriadis, C. (1990). El mundo fragmentado. Editorial Nordan-Comunidad.
- Castoriadis, C. (1999). La institución imaginaria de la sociedad. Tusquets editores.
- De Sousa Santos, B. (2006) Conocer desde el Sur. Para una cultura política emancipatoria. Fondo Editorial de las Ciencias Sociales. UNMSM.
- Di Matteo, J. (2021). Desafíos de conocimiento en los movimientos populares rurales de Argentina. Revista Escritas. Vol. 13. N° 01, p. 164-198.
- Di Matteo, J. (2021). El conocimiento popular en clave pedagógica. Universidad, movimientos y educación: entre senderos y bordes. Edunlu.
- Erreguerena, F. y ot. (2020). Tradiciones y matrices, pasadas y presentes, que confluyen en la Extensión Crítica Latinoamericana y Caribeña. En Cuadernos de Extensión Universitaria de la UNLP, Año 4, N° 4, abril-diciembre, pp. 177-204
- Freire, P. (2008). Pedagogía del oprimido. Siglo XXI.
- Freire, P. (2011). Cartas a Guinea-Bissau. Apuntes de una experiencia pedagógica en proceso. Siglo XXI.
- Freire, P. y ot. (1987) Pedagogía, Diálogo y Conflicto. Ediciones 5.
- Jara Holliday, O. (1990). La Concepción Metodológica Dialéctica, los Métodos y las Técnicas Participativas. En La Educación Popular. Centro de Estudios y Publicaciones Alforja.
- Jara Holliday, O. (2020). La Educación Popular Latinoamericana. Historia y claves éticas, políticas y pedagógicas. Edunlu. El Colectivo.
- Maceira, V. (2018). Clases y diferenciación social. En Piovani, J. y ot. (coords) La Argentina en el siglo XXI. Cómo somos, vivimos y convivimos en una sociedad desigual, p. 49-86. Disponible el 24/2/21 en https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/la_argentina_en_el_siglo_xxi.pdf
- Michi, N. (2010) Movimientos campesinos y educación. Estudio sobre el Movimiento de Trabajadores Rurales Sin Tierra de Brasil y el Movimiento Campesino de Santiago del Estero Vía Campesina MOCASE-VC. Editorial El Colectivo.
- Michi, N. y ot. (2021). Relevancia pedagógica de los movimientos populares. En Universidad, movimientos y educación: entre senderos y bordes. Edunlu.
- Pérsico, E. y ot. (2014). Organización y economía popular: nuestra realidad. Cuadernillo de formación número 1, CTEP.
- Tapia Mealla, L. (2008) Política Salvaje. Clacso. Muela del diablo y Comuna.
- Tommasino, H. y ot. (2016). Avances y retrocesos de la extensión crítica en la Universidad de la República de Uruguay. En Revista Masquedós. N° 1, Año 1, pp. 9-23. Secretaría de Extensión UNICEN.