



*Articulación de saberes en las políticas públicas  
de ciencia, tecnología e innovación*



ARTURO ARGUETA VILLAMAR  
CORAL ROJAS SERRANO  
(coordinadores)

Estudios Socioambientales

Los saberes ancestrales de los pueblos originarios se reafirman cada vez más en el marco de las luchas por sus derechos colectivos y sociales. Como parte de las riquezas de los pueblos del mundo, dichos saberes incluyen conocimientos y prácticas sobre agricultura, herbolaria, medicina, medio ambiente, memoria histórica, entendimiento y manejo de los paisajes y el territorio, así como otros tan complejos como las relaciones sociales y simbólicas de los humanos con su entorno.

Las contribuciones de este libro abordan, bajo diversos enfoques, los saberes ancestrales desde la perspectiva del diálogo de saberes, en el marco de la apertura de las instituciones y las legislaciones a las políticas de reconocimiento tanto nacionales como globales en América Latina.

Así, el presente libro contribuye a enriquecer el nuevo campo de trabajo de la articulación de saberes entre pueblos indígenas y campesinos e instituciones académicas, políticas y gubernamentales.



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO

Dr. Enrique Graue Wiechers  
*Rector*

Dr. Leonardo Lomelí Vanegas  
*Secretario General*

Dra. Guadalupe Valencia García  
*Coordinadora de Humanidades*

Dr. Fernando Lozano Ascencio

*Director del Centro Regional de Investigaciones Multidisciplinarias (CRIM)*

COMITÉ EDITORIAL  
CRIM

Dr. Fernando Lozano Ascencio  
**PRESIDENTE**

Dra. Sonia Frías Martínez  
*Secretaria Académica del CRIM*

Dr. Guillermo Aníbal Peimbert Frías  
*Secretario Técnico del CRIM*  
**SECRETARIO**

Dr. Fernando Garcés Poó  
*Jefe del Departamento de Publicaciones del CRIM*

Dr. Roberto Castro Pérez  
*Investigador del CRIM*

Dr. Óscar Carlos Figueroa Castro  
*Investigador del CRIM*

Dra. Naxhelli Ruiz Rivera  
*Investigadora del Instituto de Geografía, UNAM*

Dra. Luciana Gandini  
*Investigadora del Instituto de Investigaciones Jurídicas, UNAM*

Dra. Rosalva Aída Hernández Castillo  
*Profesora-investigadora del Centro de Investigaciones  
y Estudios Superiores en Antropología Social*

Lic. José Luis Güemes Díaz  
*Jefe de la Oficina Jurídica del Campus Morelos de la UNAM*

# Articulación de saberes en las políticas públicas de ciencia, tecnología e innovación

Arturo Argueta Villamar  
Coral Rojas Serrano

Coordinadores



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO  
Centro Regional de Investigaciones Multidisciplinarias

Cuernavaca, 2021

**Catalogación en la publicación UNAM. Dirección General de Bibliotecas**

**Nombres:** Argueta, Arturo, editor. | Rojas Serrano, Coral, editor.

**Título:** Articulación de saberes en las políticas públicas de ciencia, tecnología e innovación / Arturo Argueta Villamar, Coral Rojas Serrano, coordinadores.

**Descripción:** Primera edición. | Cuernavaca : Universidad Nacional Autónoma de México, Centro Regional de Investigaciones Multidisciplinarias, 2021.

**Identificadores:** LIBRUNAM 2099508 (impreso) | LIBRUNAM 2099473 (libro electrónico) | ISBN 9786073042390 (impreso) | ISBN 9786073042383 (libro electrónico).

**Temas:** Ciencia y Estado -- América Latina. | Tecnología y Estado -- América Latina. | Investigación -- América Latina.

**Clasificación:** LCC Q127.L38.A77 2021 (impreso) | LCC Q127.L38 (libro electrónico) | DDC 509.8—dc23

Este libro fue sometido a un proceso de dictaminación con base en el sistema de revisión por pares a doble ciego, por académicos externos al CRIM, de acuerdo con las normas establecidas en el Reglamento Editorial del Centro Regional de Investigaciones Multidisciplinarias de la Universidad Nacional Autónoma de México, así como por el artículo 46 de las Disposiciones Generales para la Actividad Editorial y de Distribución de la UNAM

Diseño de forros: Zazilha Cruz

Imagen de cubierta: Yolanda López y familia, de la comunidad *wixárika*.

Primera edición: 25 de enero de 2021

D. R. © 2021 Universidad Nacional Autónoma de México

Ciudad Universitaria, alcaldía Coyoacán, 04510, Ciudad de México

Centro Regional de Investigaciones Multidisciplinarias

Av. Universidad s/n, Circuito 2, colonia Chamilpa

62210, Cuernavaca, Morelos

[www.crim.unam.mx](http://www.crim.unam.mx)

ISBN: 978-607-30-4239-0

Esta edición y sus características son propiedad  
de la Universidad Nacional Autónoma de México

Prohibida la reproducción total o parcial por cualquier medio  
sin la autorización escrita del titular de los derechos patrimoniales

Impreso y hecho en México

# Contenido

## Prólogo

*Manuel Limonta*

- 1 El largo camino hacia la articulación de saberes  
*Arturo Argueta Villamar*
- 2 Conocimientos locales y tradicionales y políticas de ciencia, tecnología e innovación  
*Alessandro Bello*
- 3 El diálogo de saberes en la construcción de la economía social del conocimiento: el caso de Ecuador  
*M.<sup>a</sup> Inés Rivadeneira*
- 4 Saberes ancestrales en el marco de los sistemas de ciencia, tecnología e innovación. Experiencia en El Salvador  
*Roberto Alegria Coto*
- 5 La articulación de política de ciencia, tecnología e innovación con el desarrollo local en Cuba  
*María Esther Cruells Freixas*
- 6 Conocimientos ancestrales en la política pública de CTI: el caso de Costa Rica  
*Silvia Argüello Vargas*
- 7 Saberes y prácticas tradicionales en el occidente de México: las tesis de maestría del Muséum National d'Histoire Naturelle, París, Francia, 2008-2013  
*Françoise Aubaile-Sallenave*  
*Jesús Juan Rosales Adame*  
*Serge Bahuchet*

- 8 Integrar los conocimientos y prácticas campesinos en una herramienta económica para la promoción de un producto local: el caso de los *maestros mezcaleros* de Zapotitlán de Vadillo, Jalisco, México  
*Anouck Bessy*  
*Jesús Juan Rosales Adame*  
*Serge Bahuchet*
- 9 En busca de colegas: diversidad epistémica, diálogo de saberes y emergencia del paradigma biocultural  
*Alberto Betancourt Posada*
- 10 Educación, conocimiento intercultural y conservación del patrimonio biocultural con énfasis en sistemas agroecológicos  
*Francisco J. Rosado-May*
- 11 Organizaciones sociales hacia la sustentabilidad Construcción de alternativas a la crisis civilizatoria  
*Jerónimo Chavarría Hernández*  
*Benjamín Ortiz Espejel*  
*Marco A. Espinoza-Guzmán*
- 12 Conocimientos indígenas, diálogo intercultural y patrimonio biocultural  
*Maya Lorena Pérez Ruiz*

Anexo. Pronunciamiento: “Articulación con diálogo y equidad”

Acerca de los firmantes

Maya Lorena Pérez Ruiz

## Introducción

Articular la problemática de los conocimientos indígenas, el diálogo intercultural y el patrimonio biocultural requiere un ejercicio de clarificación conceptual. Sobre todo si se pretende contribuir a descolonizar nuestros países, que además de soportar la carga de la subordinación a los procesos de globalización contemporánea, viven lo que algunos autores llaman la colonialidad del pensamiento. Es decir, asumen nociones y significados que llegan de los países hegemónicos, sin reflexionar suficientemente su pertinencia y sin atender a su trasfondo epistemológico e ideológico. En este capítulo se trata de reflexionar sobre la caracterización de los conocimientos indígenas, las bases posibles para su interacción no subordinada con el conocimiento científico, las dificultades de la hibridación y la traducción como prácticas asociadas, así como los dilemas a enfrentar en el reconocimiento de los conocimientos indígenas como patrimonio biocultural.

## La estigmatización de los conocimientos indígenas

Uno de los factores que limitan el reconocimiento de los pueblos indígenas y que contribuyen a reproducir sus condiciones de subordinación es la idea ampliamente difundida de que sus conocimientos son empíricos, producto

del sentido común, generados y transmitidos por la repetición, por el ejercicio constante de la práctica y el error, sin que cuenten con métodos de experimentación y sistematización. Además, se les reconoce una articulación profunda con aspectos religiosos, simbólicos y emocionales propios de una mentalidad premoderna, poco desarrollada y no objetiva. Se les atribuye, en síntesis, un tipo de racionalidad elemental capaz de expresarse solo oralmente, mediante una aptitud explicativa muy por debajo de las capacidades del conocimiento científico acuñado por los pueblos europeos.

Esta caracterización omite reconocer las formas múltiples que los pueblos indígenas han desarrollado para generar y transmitir sus sistemas de conocimiento. Entre estas destacan sus formas diversas de lenguaje y de transmisión compleja contenidas, por ejemplo, en sus lenguas, mitologías, rituales, diseños textiles, símbolos y memoria colectiva; además de las que desarrollan cotidianamente en la comunicación entre generaciones y entre los especialistas y sus discípulos, lo mismo que en la actualización permanente de sus conocimientos y su puesta en acción para resolver innumerables problemas, como los asociados a la producción, el manejo y la conservación medioambiental, y más recientemente para enfrentar las variaciones climáticas, entre muchos otros (Pérez Ruiz 2015a).

Se trata de un estigma ampliamente difundido, que incluso ha sido adoptado por intelectuales y líderes de pueblos indígenas cuando comparan sus conocimientos con los científicos y con timidez señalan que los suyos son empíricos y orales. Concepción trunca y negativa que debe desmontarse como parte del proceso de descolonización contemporáneo, que incluye las dimensiones objetivas y subjetivas de la cultura y la vida social.

Un aspecto a destacar es que *conocer* no es nunca un hecho puramente objetivo y racional, como lo postula el conocimiento científico; ya que si bien conocer es la capacidad de los humanos para aprehender, interpretar, conceptualizar, organizar y dotar de sentido a su entorno, en el proceso de conocer intervienen, además de la observación, la abstracción y el razonamiento, elementos de otra índole, como la memoria cultural, las sensaciones, las percepciones, las emociones, la valoración y el juicio; cuyos significados provienen de la cosmogonía de los sujetos, que actúa como procesadora y

ordenadora profunda del mundo que se percibe, al tiempo que sustenta los procesos cognitivos.

El conocimiento así generado brinda a los sujetos la posibilidad de actuar sobre sí mismos, relacionarse con otros y modificar intencionalmente aquello que los circunda, en procesos continuos de actualización y transformación, por lo que siempre responde a situaciones históricas, cultural y temporalmente situadas. Lo anterior supone que pueden desecharse conocimientos previos, lo mismo que generarse conocimientos nuevos con estructuras y significados radicalmente distintos a los previos, según sean las condiciones y las fuerzas puestas en juego, para la permanencia o la transformación.

Así, el sentido con el que los sujetos se preguntan sobre lo que existe —ontología—, conceptualizan, interpretan, valoran y organizan lo que perciben, al actuar y conocer, es producto de y forja una cosmovisión propia, es decir, una interpretación del mundo desde la cual estos actúan sobre sí mismos, sobre su grupo y sobre su entorno natural, sobrenatural y social.

Esa misma perspectiva es la que orienta sus reflexiones acerca de cómo generan conocimiento —epistemología—, así como el para qué y en beneficio de quién llevan a cabo sus prácticas sociales. Se trata de un ciclo permanente en el que se reproduce y se transforma una sociedad en particular.

De modo que el carácter de objetividad y universalidad, así como considerar que la ciencia responde únicamente a criterios racionales y objetivos, es producto de procesos de autovaloración y autorreconocimiento que se generan dentro de los espacios de consagración académica, donde se construye y legitima este tipo de conocimiento. Ahí también se emplean los criterios de validación construidos en esos mismos espacios, según los parámetros construidos por los actores hegemónicos que los controlan, en un tiempo y un espacio social específico. Así, pueden variar en el tiempo, tal como de un espacio académico a otro, según el momento histórico, la coyuntura social y los actores que acuerdan o disienten sobre los criterios para establecer lo que es y lo que no es conocimiento científico.

Cuando el conocimiento científico entra en contacto interactivo con conocimientos culturalmente distintos, en el momento del contacto entre

los sujetos portadores de uno y otro se ponen en marcha procesos de reconocimiento (Giménez Montiel 2003) que los llevan a percibir, interpretar, clasificar y categorizar los atributos de los otros; con los respectivos procesos evaluativos para calificar —positiva o negativamente— sus sistemas de conocimiento, aprobar o desaprobar sus componentes, características, indicadores, eficacia, entre muchos otros aspectos. Lo anterior se traduce en prácticas sociales que permean las interacciones según las condiciones de asimetría y las relaciones de poder predominantes; en este caso, entre el conocimiento científico y los conocimientos indígenas.

En ese sentido, la estigmatización de los conocimientos indígenas generada, difundida y puesta en acción desde las instancias de consagración y reproducción del conocimiento científico como saber hegemónico, ha generado que estos sean considerados empíricos y orales, producto de prácticas repetitivas, de acierto y error, y transmitidos solo de boca en boca. Con ello les niegan los demás componentes propios de cualquier proceso cognoscitivo y provocan que dicha minorización sea internalizada como un hecho real por los propios indígenas. Revalorar y reconceptualizar el conocimiento de los pueblos indígenas es una tarea que, por tanto, debe emprender cada pueblo desde sus referentes culturales.

Sin embargo, y como una contribución a esa tarea, aquí se propone que los conocimientos indígenas comparten las cualidades intrínsecas a cualquier proceso de conocimiento; por lo cual están organizados en complejos de componentes interrelacionados que se expresan en diversos sistemas integrados entre sí, con estructuras y mecanismos que les dan coherencia y organicidad dentro de determinada visión del mundo, la vida y el universo. Esto permite su comprensión, su puesta en acción y su enriquecimiento mediante la generación o la apropiación de otros conocimientos. De tal forma, los amplios complejos en que se producen y reproducen los conocimientos indígenas incluyen componentes de percepción, interpretación, abstracción, sistematización y conceptualización, lo mismo que elementos emocionales y valorativos orientados a interpretar el universo según una comogonía o filosofía propias.

Ese es el punto de partida para conocerlos, a la vez que se pone en marcha el proceso para explicarlos y orientar la actuación de los sujetos sobre aspectos sustantivos de su existencia. Por ejemplo, en campos tan amplios y diversos como la religión, los ciclos de vida, la alimentación, la vivienda, la salud, así como al regular la convivencia social al interior de su grupo social, la de este con otros grupos y las relaciones de los humanos con el cosmos y con las entidades sobrenaturales, incluyen lógicas, mecanismos, procedimientos, técnicas y actores específicos para la generación, conservación, transmisión y reproducción de los conocimientos, las técnicas y las prácticas que los componen.

De allí que, dependiendo de cada pueblo indígena, de cada grupo cultural, pueden existir sistemas de conocimiento accesibles para todos, y sistemas, o componentes de sistemas, accesibles solo para algunos, dependiendo del género, la edad, el estatus social y de la existencia o no de campos especializados de conocimiento —como el médico y el religioso, entre otros—. Los sistemas de conocimiento indígenas, si bien pueden especializarse para incidir en determinados ámbitos de la vida social —en la producción, en la salud, etc.— tienden a ser holísticos en su composición y comprensión, y a integrar en ellos diferentes dimensiones de la cosmovisión; por lo que el conocimiento incluye componentes de diferente orden —por ejemplo, miticos, religiosos, prescriptivos del orden social y de lo que debe ser el vínculo de los humanos con su entorno— organizados en jerarquías y estructuras específicas. Es decir, sin que necesariamente se proponga, como en la modernidad generada en Occidente, la existencia de un conocimiento “objetivo”, libre de componentes subjetivos, afectivos, religiosos e ideológicos.

Algo que debe evitarse en el proceso de revalorización de los sistemas de conocimiento indígena, sin embargo, es caer en el extremo de idealizarlos hasta el punto de señalar solo sus bondades y considerarlos intrínsecamente justos y equilibrados en lo social y ecológico. Por ejemplo, habría que recordar que en ciertos momentos históricos y bajo ciertas condiciones de poder y hegemonía, igual que sucede ahora con los conocimientos científicos, algunos de estos también se concibieron como universales, frente a sus propios subalternos, en amplias áreas culturales.

Ahora bien, dado que a los conocimientos indígenas se les denomina también tradicionales, habrá que enfatizar que para muchos de ellos la tradición, más que hablar de inmovilidad, da cuenta de lo que estos consideran imprescindible para mantener su continuidad como pueblos con culturas e identidades propias, para lo cual, a lo largo de la historia, han debido cambiar para permanecer. Desde esta perspectiva, los conocimientos indígenas tradicionales, según Pérez Ruiz (2015b), son aquellos que los actuales pueblos indígenas consideran propios y que son producto de procesos de larga data en los que han sufrido transformaciones debidas a la destrucción y la imposición por la acción de agentes externos, pero que también se han enriquecido por la fuerza de la resistencia y por su capacidad de apropiación e innovación (Bonfil Batalla 1987). Lo anterior significa que tales conocimientos no son estáticos ni idénticos a los de la época prehispánica. De forma tal que su evolución debe comprenderse bajo la tensión de la situación colonial (Balandier 1972), pero también dentro de los parámetros que los pueblos indígenas consideran válidos para seguir considerándolos propios, a pesar de sus transformaciones y de que han adoptado, por imposición o voluntad, elementos de otras culturas y de otros sistemas de conocimiento.

### La interacción subordinada entre conocimientos hegemónicos y conocimientos indígenas

En nuestros países, a lo largo de más de quinientos años, la mayoría de las interacciones entre los conocimientos no indígenas y los indígenas han estado marcadas por el conflicto y por la supremacía de los primeros sobre los segundos. Según Argueta (1997), durante los períodos colonial, independiente, de reforma y hasta hoy ha habido cinco formas en que los sectores dominantes se han vinculado con los conocimientos de los pueblos indígenas.

La primera es el asombro, que se observa, sobre todo, en las crónicas de los primeros contactos entre ibéricos y nativos. Es el caso de Hernán Cortés, Bernal Díaz del Castillo y los cronistas religiosos que reconocen la habilidad

de los indígenas respecto a la herbolaria. Asombro que persiste en el *Códice Florentino*, organizado por el franciscano Bernardino de Sahagún.

La segunda es el acoso y la destrucción, que se presentan ante los vínculos de ciertos saberes con instituciones indígenas que, de continuar vigentes, hacían imposible la colonización. La obra del Tribunal del Santo Oficio de la Inquisición apuntó a destruir las bases religiosas de la sociedad indígena lo mismo que a terminar con las bases documentales —códices, por ejemplo— que guardaban la memoria histórica de esos pueblos.

La tercera es la expropiación selectiva de elementos del conocimiento indígena, evidente, por ejemplo, en el caso de los recursos vegetales de la medicina tradicional. Una muestra es el trabajo realizado por Francisco Hernández entre 1570 y 1577, quien coordinó el inventario, la colecta y los dibujos de 3 250 plantas medicinales en México y buena parte de Centroamérica. Otro ejemplo es la obra de la Real Expedición Botánica, encabezada por Francisco Cervantes ya en el siglo XVIII y principios del XIX, en donde participó José Mariano Mociño. Esta tendencia se prolonga hasta nuestros días.

La cuarta es la tolerancia romántica, que tiende a idealizar las sabidurías tradicionales eliminando las debilidades y sublimando las fortalezas. La quinta es la etapa de la duda pluralista, que cuestiona la hipervaloración de la ciencia y pretende una mayor valoración de los conocimientos indígenas. Esta última etapa es la que podría sentar las bases para una sexta fase, la de síntesis, que lograría el enriquecimiento mutuo para que cada bloque de sabidurías llegue a una nueva síntesis dentro de sus propios parámetros.

En la actualidad, si bien las cinco formas mencionadas están presentes, el debate importante se encuentra en torno a tres aspectos: la continua expropiación selectiva de elementos del conocimiento indígena, tanto para el beneficio de la ciencia como para intereses empresariales privados; el sentido en que debería resolverse la duda pluralista, y en las condiciones que deberían establecerse para que pudiera darse la síntesis de enriquecimiento mutuo de cada sistema de conocimiento.

Ciertamente, la expropiación selectiva de conocimientos indígenas tiene muchos rostros y no siempre es evidente, como sucede, por ejemplo, cuando a nombre del bienestar humano los científicos indagan sobre ciertos

conocimientos y recursos indígenas, sean estos herbolarios, de manejo tecnológico o medioambiental. Los científicos, entonces, recurren a la traducción y a la validación de esos conocimientos para que puedan ser procesados mediante las formas de racionalización, cuantificación y sistematización propias del método científico. Dichos conocimientos pueden ser equivalentes, complementarios o renovadores de lo que estos han desarrollado en sus cubículos y laboratorios, de modo que, para validarlos desde su sistema epistemológico, deben secularizarlos. Es decir, deben despojarlos de los sentidos simbólicos y cosmogónicos con que fueron producidos por los pueblos indígenas para que puedan ser trasladados hacia el sistema científico. Atrás del despojo está la justificación de que la ciencia actúa en beneficio de toda la humanidad, de modo que los conocimientos indígenas, al ser empíricos, orales y de alcance local, deben incorporarse al conocimiento científico bajo la supremacía de este último.

El despojo puede suceder inclusive con intenciones positivas; por ejemplo, cuando en aras de que los conocimientos indígenas sean reconocidos y valorados por la sociedad global contemporánea se propone que formen parte de la sociedad del conocimiento, entendida como una nueva etapa de las sociedades contemporáneas cuyo proyecto societal se desarrolla, económica y socialmente sobre el soporte del conocimiento científico y de las tecnologías de la información y la comunicación. Aquí, el recurso principal de explotación es el capital intelectual bajo un modelo de producción en el que se diluyen las fronteras disciplinarias. Se caracteriza por una aceleración sin precedentes en la producción, distribución y capitalización del conocimiento, pero también en su depreciación (Sandoval Salazar 2006). De modo que, bajo la propuesta de la “triple hélice” (Etzkowitz y Leidessdorff 1997), las universidades, las empresas y Gobiernos trabajan para la innovación y la competitividad bajo la exigencia de los mercados. Se dice que es para el bienestar económico y social de toda la sociedad, sin que se atiendan la asimetría y la desigualdad entre naciones y comunidades científicas, y entre estas y los conocimientos indígenas (Pérez Ruiz 2009). Y si bien algunos autores proponen una vía intercultural para la sociedad del conocimiento —Olivé (2007); por ejemplo—, para sus críticos se trata de incorporar

unilateral y verticalmente conocimientos y tecnologías tradicionales al ámbito de la ciencia y la tecnología científica, bajo el eufemismo de que será para el bien de todos.

En ese contexto, la Unesco, voluntaria o involuntariamente, avala la expropiación de conocimientos indígenas, ya que si bien promueve la sociedad del conocimiento de forma pluralista —al ser incluyente de los derechos humanos, de los principios de libertad de expresión, de acceso a la educación, de acceso a la universalidad de la información y del respeto a la diversidad cultural y lingüística (Unesco 2005, 2014)—, omite la construcción de instrumentos para contrarrestar los contextos de fuerte asimetría y desigualdad presentes en el mundo contemporáneo. Además, los saberes tradicionales cobran importancia en la medida en que son compatibles con el desarrollo y los mercados. En los hechos, los conocimientos tradicionales son inferiorizados desde el momento en que deben ser traducidos, subsumidos e integrados a los sistemas de conocimiento científico y al desarrollo tecnológico para “el bien común” y de “toda la humanidad”, sin que se reconozca previamente el derecho que deben conservar los pueblos creadores sobre tales conocimientos, y se regulen las formas de uso y usufructo para que ellos sean los principales beneficiarios. Se trata de una medida de incorporación/integración de los conocimientos indígenas a las políticas globales del desarrollo neoliberal que no discute el carácter expropiatorio de tal incorporación ni cuestiona las condiciones que perpetúan la subalternidad de quienes produjeron esos conocimientos (Pérez Ruiz 2016).

Otra vía por la que se tiende a perpetuar la expropiación de los conocimientos indígenas es mediante la educación intercultural, que emplea la fórmula de la hibridación como vía para la enseñanza y finalidad de la interculturalidad. Caso que, por su importancia actual, vale la pena explorar.

### La interculturalidad neoliberal y su propuesta de hibridación

La *interculturalidad* es una noción en boga que tiene, no obstante, varios significados. Para algunos autores, alude a un hecho social que se desarrolla

cuando interactúan sujetos de distintas culturas (García Canclini 1995), por lo que la humanidad ha sido siempre intercultural. Sin embargo, es más frecuente que se asocie con una ética de la convivencia, destinada a mejorar las relaciones entre individuos con distintas tradiciones culturales cuando conviven en un mismo territorio; puesta en acción, se propone que los ciudadanos acepten las diferencias y las valoren positivamente (Touraine, 1995; Barañano et al. 2007). De allí que esté presente en los sistemas educativos de inclinación multicultural que han desarrollado pedagogías interculturales. Entre sus bondades (López y Küper 1999; Arratia 2004; Godenzzi 2005; Dietz 2008; López 2009), se resalta que:

- a) Promueve la interacción positiva entre individuos de diferentes culturas.
- b) Propicia la aceptación positiva de la diferencia, ya que supone la tolerancia y el respeto por las diferencias étnicas, culturales y lingüísticas.
- c) Evita la deculturación o aculturación y la pérdida de valores culturales.
- d) Busca el máximo rendimiento de las partes en contacto cultural.
- e) Reconoce el carácter dinámico y abierto de las culturas.
- f) Se opone a esencialismos y posiciones extremas.
- g) Busca la ruptura de fronteras identitarias.
- h) Promueve la hibridación cultural e identitaria.
- i) Encuentra en la educación la vía privilegiada para el cambio positivo hacia la diversidad.
- j) Permite superar en democracia la violencia simbólica presente en el racismo, la discriminación y la exclusión social.
- k) Propicia un enfoque que, en la acción, privilegia los contactos positivos y el aprendizaje mutuo, y obliga a desarrollar diálogos reflexivos desde el horizonte de reflexión del *otro*, lo que obliga a pluralizar las pautas de comprensión y a enfocar los aspectos y espacios híbridos, polifónicos y multifacéticos de los contextos interculturales.

Dentro de este balance general, sin embargo, existen por lo menos tres aspectos en los que no todos los proclives a la interculturalidad están de acuerdo:

1. La necesaria ruptura de las fronteras identitarias.
2. La promoción de la hibridación cultural e identitaria, que conduce a la integración de nuevas identidades.
3. La ruptura con los esencialismos culturales e identitarios.

Así que mientras para algunos, principalmente europeos, estas son las aportaciones relevantes de la interculturalidad; para otros, principalmente actores de América Latina, son parte de sus deficiencias, pues derivan de las políticas multiculturalistas y de su filosofía de la tolerancia compatible con el neoliberalismo contemporáneo. Se le cuestiona la falta de sentido anticolonial y de justicia social y económica que en nuestro continente debería tener esta noción (Pérez Ruiz, 2009).

Ciertamente, en un primer momento, la interculturalidad se construyó en nuestros países como alternativa a las políticas de integración nacional, específicamente a la educación bilingüe y bicultural —que sustituyó a su vez a la política de castellanización de las poblaciones indígenas—; sin embargo, al asociarse con las luchas indígenas latinoamericanas, la interculturalidad asumió también un carácter anticolonial y liberador, al exigir cambios radicales y profundos en la constitución misma del Estado nacional, así como en la ubicación social y estructural de los indígenas.

En cada país se ha respondido de manera diferente a las demandas indígenas, una de ellas ha sido mediante la oficialización de la interculturalidad para incorporarla al campo educativo; generalmente quitándole las aristas políticas y sociales de la propuesta intercultural como modelo alternativo de sociedad libre de colonialismos internos y externos. La interculturalidad oficializada es vista, desde entonces, como una forma de mediatar las demandas de los indígenas y de disfrazar su integración a los Estados nacionales. Se le acusa de fomentar la folclorización de las culturas indígenas mientras transcurre la integración forzada mediante el discurso intercultural. Se opone a ella la lucha por la autonomía indígena, que busca fortalecer la cultura propia y desarrollar los conocimientos propios para, desde procesos endógenos, enfrentar la interacción con la cultura dominante, el conocimiento científico y su tecnología.

Sin embargo, existen actores que, inclusive habiendo participado en la lucha autonómica indígena, ven en la interculturalidad educativa, aun oficializada, un camino temporal para fortalecer los conocimientos propios como un instrumento para encarar los retos del desarrollo indígena, e incluso del nacional, mediante el diálogo de saberes. Este sector indígena pugna por influir en los contenidos y estrategias que debe seguir la educación intercultural —tanto en educación básica como en la media y superior—. Este sector, proclive a la interculturalidad, se enfrenta en la planeación y en la docencia a una noción de esta que busca la hibridación cultural como forma de romper las barreras identitarias y facilitar la convivencia y la integración social. Esta es una perspectiva de la interculturalidad que nació en contextos diferentes a los de América Latina, pues se gestó para resolver los problemas de integración de la población inmigrante en países principalmente europeos.

Las diferencias entre la interculturalidad europea, derivada del multiculturalismo anglosajón, y la que emerge en América Latina, asociada a los movimientos de descolonización y de liberación nacional, se acentúan cuando se trasciende el plano educativo para fundamentar proyectos de transformación social. La diferencia radica en el tipo de población a la que se destina una y otra, así como en los propósitos de la interacción, del diálogo y del aprendizaje cultural. En la perspectiva posmulticulturalista de la Europea continental, el interés por la interculturalidad surge por los problemas de integración de la población inmigrante y su objetivo se centra en construir espacios para el encuentro e interacción cultural para que, mediante el conocimiento, el intercambio cultural, el aprendizaje mutuo y la hibridación cultural, se vayan reformulando o diluyendo las fronteras identitarias y culturales hasta que se puedan construir nuevas identidades. Se trataría de que cada individuo se repensara desde la visión del otro para encontrar más puntos de contacto que de diferencia y confrontación. En este aspecto, el interculturalismo de la Europa continental buscaría superar las limitaciones de las políticas públicas multiculturalistas de la tolerancia de corte anglosajón, que en los hechos ha propiciado una tolerancia negativa —soportar la diferencia—, para recuperar y enfatizar la tolerancia positiva; la cual si bien proviene también del pensamiento multicultural

predecesor, consiste en intentar situarse en el lugar del otro para compartir sus creencias y valoraciones desde dentro (Dietz 2008).

Mientras tanto, en América Latina el interés por la interculturalidad se vincula con la población indígena originaria del continente que ha sido colonizada, por lo que incluye una dimensión política orientada a la descolonización. Se trataría de conseguir una interacción entre actores con culturas diferentes para desarrollar un diálogo respetuoso, pero desde la reivindicación de la diferencia cultural y libre de asimetrías sociales y de dominación cultural. Es decir, desde el fortalecimiento identitario de los pueblos indígenas, para desde allí negociar y regular los intercambios y el enriquecimiento que pudiera darse en la interacción. Para que esto pudiera suceder en términos de equidad, tendrían que modificarse las condiciones sociales y políticas que han minorizado y subordinado a los pueblos originarios, para que, dentro de un marco de retribución histórica, de justicia social y económica, estos pudieran fortalecer sus culturas e identidades propias para, entonces sí, interactuar culturalmente con los otros, los dominantes (Tubino Arias-Schreiber 2001; López 2009).

En las perspectivas del multiculturalismo anglosajón y la interculturalidad europea existe un trasfondo ideológico y político que disocia la diferencia cultural de las condiciones estructurales de asimetría social que la hacen conflictiva, y que deriva en prácticas discriminatorias y de exclusión. De tal forma, la otra cultura, la diferente a la dominante, se percibe como la causante del conflicto y se presenta como el impedimento para la convivencia armónica. Esto niega las causas sociales, políticas, económicas y simbólicas que están detrás del empleo de la diferencia cultural para mantener y reproducir la desigualdad social. En consecuencia, las políticas derivadas de esta forma de concebir el problema adoptan un sentido “culturalista” que no ataca las causas y, en cambio, ubica las soluciones en lograr el cambio cultural de quienes son “diferentes”; ya sea mediante la tolerancia negativa, en el caso anglosajón, o mediante una tolerancia positiva e integrativa, en el europeo, que pretende la comprensión y el diálogo con el diferente para generar cambios en las poblaciones en contacto hasta lograr una hibridación cultural (Pérez Ruiz 2009).

Cabe recordar que la noción de hibridación se ha empleado en los estudios culturales para señalar algo de origen mixto, de partes disímiles, y se refiere a la idea de ocupar espacios intersticiales en los que son posibles las mezclas, el mestizaje, las nuevas formaciones, identidades varias, compuestas, sincréticas o entremezcladas (Payne 2002). Surge del interés de trascender los enfoques disciplinarios formales para crear nuevos objetos de estudio y nuevos tipos de análisis, donde la cultura se analiza como lugar de negociación, conflicto, innovación y resistencia dentro de las relaciones sociales en comunidades dominadas por el poder y fracturadas por divisiones de género, clase y raza. Los estudios culturales, reforzados por el posmodernismo, acuñaron nociones como las de *juego*, *fluidez*, *fusión* y *rizomas*, desde la perspectiva para la que toda la cultura es producto y productora de procesos de hibridación.

En América Latina, Néstor García Canclini (1989) habló de *hibridación*, para acabar con la oposición abrupta entre lo tradicional y lo moderno, entre lo culto, lo popular y lo masivo, y dar cuenta de las mezclas interculturales. La popularización de la noción de hibridación, sin embargo, hizo que deviniera en una fórmula descriptiva incapaz de dar cuenta de los contextos, las causas y las dinámicas específicas e históricas del cambio cultural. Sus críticos señalan su insuficiencia como categoría analítica, ya que no obliga a generar explicaciones de orden, de predominancia de componentes, de significados, de resignificaciones, ni de cómo interiorizan los sujetos el cambio y la continuidad cultural según los contextos políticos y estructurales en que suceden (Reynoso 2000; Giménez Montiel 2002; Alabarces 2012).

Cuando la noción de hibridación se trasladó al campo de las políticas públicas para resolver los problemas de la diferencia cultural, se convirtió en una fórmula incapaz de poner al descubierto las condiciones sociales y estructurales en que se desarrollan los procesos de contacto e interacción entre personas con culturas diferentes. Por el contrario, ahora oculta los procesos de destrucción, devaluación, minorización, imposición e inducción mediante los cuales se provocan, desde los espacios de poder, las transformaciones.

Para los movimientos indígenas, su amplio uso responde a nuevos proyectos de asimilación e integración asentados en la pérdida de sus cualidades culturales e identitarias distintivas; estos se oponen a las reivindicaciones autonómicas que pugnan por la descolonización y por su reconstitución como pueblos con culturas e identidades propias. Para estos, la interculturalidad concebida como hibridación omite las condiciones estructurales de la desigualdad, la inequidad, la asimetría y la exclusión; propicia una visión culturalista del conflicto, y en las aulas encubre la subordinación estructural entre sistemas de conocimiento hegemónicos y subalternos.

Además, los movimientos indígenas consideran que la interculturalidad es desmovilizadora de la acción colectiva al promover, mediante la hibridación, la renuncia a las identidades y las culturas propias, operando a favor del proyecto modernizador global. Ello en contraste con la interculturalidad liberadora, antihegemónica y anticolonial, que requiere como punto de partida *reposicionar* y fortalecer culturas y conocimientos indígenas locales. Para ello deben resolverse los problemas estructurales de asimetría y desigualdad; fortalecer el legado cultural de los pueblos indígenas; contribuir al uso estratégico y político de las culturas locales y regionales, y luchar por el establecimiento de políticas de reconocimiento y de justicia social, con miras a construir una sociedad diferente, diversa y plural; es decir, encaminarse a construir nuevos Estados.

En todo caso, lo que para los indígenas debería ser una hibridación exitosa tendría que suceder mediante procesos autónomos que les permitieran decidir qué, cómo, para qué, en qué ámbitos, en qué términos, hasta dónde y en beneficio de quién debe darse la hibridación... en prevención de sus consecuencias.

### La tensión entre subordinación-autonomía e imposición-acuerdo

En la actualidad se vislumbran tres modelos de interacción entre los sistemas de conocimiento científico e indígena: el primero propone el diálogo

para la incorporación de los saberes tradicionales en los sistemas científicos, con lo que se intenta romper las resistencias y se retoma la vieja tendencia colonial de la validación de conocimientos para la expropiación; el segundo, bajo un mayor reconocimiento de los saberes indígenas, mantiene la verticalidad en la interacción con estos y predomina aun cuando se habla de diálogo intercultural, para romper fronteras, e *hibridizar* mutuamente los diversos sistemas de conocimiento, y el tercero considera que debe gestarse el fortalecimiento y desarrollo de los sistemas de conocimiento indígenas para que después, y solo bajo un plano de horizontalidad y de igualdad, se pueda dialogar con el conocimiento científico (Pérez Ruiz y Argueta Villamar 2011).

En los tres modelos, que pueden llamarse *perspectiva etnocéntrica y colonizadora*, *perspectiva intercultural integradora* y *perspectiva intercultural colaborativa y descolonizadora* (Pérez Ruiz 2016), la tensión entre subordinación-autonomía e imposición-acuerdo tiene grados y formas distintas.

La primera es etnocéntrica y colonizadora porque se plantea la aniquilación, la negación, la invalidación y hasta la destrucción, abierta o encubierta, de los sistemas de conocimientos no considerados científicos; además, incluye para fines propios la expropiación, lo mismo que la secularización, traducción, validación y uso solo de aquellos conocimientos, recursos y prácticas que considera útiles. La tensión se inclina hacia la subordinación absoluta del *otro* y la imposición en este de lo que debe perdurar de sus conocimientos, lo que se debe desechar y lo que, en cambio, el *otro* debe aprender de la ciencia. Así, niega cualquier posibilidad de que los actores subalternos puedan decidir sobre su futuro e influir en las formas de interacción entre actores dominantes y subalternos, por lo que no existe posibilidad de diálogo.

En la segunda, si bien contempla una perspectiva de mayor reconocimiento hacia el valor de los conocimientos indígenas, predomina la verticalidad en la interacción, ya que el científico, el investigador consagrado como tal por las instancias académicas, es quien decide y selecciona lo que importa conocer y mantiene el control sobre la interacción con el *otro*. Perdura, además, la práctica de traducir, validar y secularizar aquello producido por los

*otros* que debe trasladarse e incorporarse, al conocimiento científico, que así se enriquece. El discurso que lo justifica emplea la fórmula de la universalidad y la neutralidad de la ciencia, que pretende actuar siempre a favor de toda la humanidad.

Una variante de esta perspectiva estriba en el discurso de hibridación que considera que ambos actores se enriquecen al intercambiar sus conocimientos en la interacción, y al incorporar uno del otro aquello que le sirve. La diferencia es que la hibridación sucede en espacios generalmente bajo el control de los que detentan el poder científico, tecnológico, académico, político y aun económico, que son quienes preparan el escenario para el diálogo intercultural y los que marcan las pautas sobre lo que se puede y debe hibridizar, y sobre aquello que por su valor cultural puede y debe conservarse de lo indígena: generalmente los aspectos manejables de la diversidad cultural que no ponen a discusión ni en peligro el modelo de sociedad dominante, sus formas de desarrollo, sus relaciones sociales asimétricas ni sus estructuras reproductoras de la desigualdad social y cultural. Aquí la interacción entre los actores portadores de distintos sistemas de conocimiento sigue siendo vertical, pero con formas menos violentas y evidentes, además de que se vale también de la secularización y la traducción de los conocimientos indígenas, aunque selectivamente, mientras que deja las partes religiosas y míticas solo para ciertos ámbitos de la vida indígena. El diálogo, cuando lo hay, será posible en la medida en que se hagan equivalencias, traducciones y validaciones, y sus resultados serán híbridos, pero a favor del actor que ostenta el poder y la capacidad institucional para crear, sistematizar y aplicar los conocimientos nuevos e hibridizados creados por esa vía.

La tercera perspectiva, intercultural, colaborativa y descolonizadora, contempla, como se enuncia en su nombre, un diálogo entre sistemas de conocimiento autónomos, para que cada actor implicado en el diálogo participe, desde su propia epistemología, en espacios establecidos y acordados para la interacción. Es decir, contempla la interacción de actores con sistemas de conocimiento distintos, cada uno con su epistemología propia, que de forma conjunta acuerden los espacios y las finalidades para la interacción. Aquí se busca sustituir la verticalidad por el acuerdo sobre las formas

y los fines de la interacción, y alejarse de la imposición de significados y transformaciones mediante la construcción de las condiciones para la interacción o diálogo que acaben con la asimetría, tanto en la valoración de los conocimientos como en la posición de los actores en el proceso. Esta es una propuesta en construcción.

### Nombrar y traducir: actos de colonialidad

Como lo ha señalado Argueta (1997, 2011), los *otros* conocimientos han sido nombrados de diferentes maneras, según la disciplina científica desde la cual se ha dado el acercamiento hacia ellos. Se les ha denominado sabiduría popular, saber local, folclore, ciencia indígena (De Gortari 1963), ciencia de lo concreto (Lèvi-Strauss 1972), ciencia indígena y ciencias nativas (Cardona 1979), conocimiento popular, ciencia del pueblo (Fals Borda, 1981, 1988), conocimiento campesino (Toledo 1994), etnoconocimientos, sistemas de saberes indígenas y campesinos (Leff, Argueta, Boege y Porto 2002), *local and indigenous knowledge systems* (Links 2005) y *traditional ecological knowledge* (Johnson 1992).

La etnografía y las etnociencias han tenido un papel muy importante en el acercamiento a los conocimientos indígenas, incluso han contribuido sustancialmente para que, en años recientes, se valoren cada vez más dentro del campo del conocimiento científico. A estas disciplinas se debe una abundante bibliografía que da cuenta de la riqueza y la importancia que han tenido los indígenas en la conservación medioambiental, así como en la producción y reproducción de la biodiversidad de nuestro continente; que lo hacen uno de los centros de domesticación y diversificación más importantes del mundo. Sin embargo, desde estas disciplinas, en general no se ha podido superar la verticalidad de la interacción entre conocimiento científico y pueblos indígenas, ya que de un lado se coloca el investigador y del otro el informante que brinda sus conocimientos. Además, el científico debe traducir el conocimiento indígena para hacerlo legible para el lenguaje académico.

En estos casos, el prefijo *etno* da cuenta de la *otredad* y la minorización que se produce, voluntaria o involuntariamente, hacia los indígenas y sus conocimientos. Se trata de una caracterización/clasificación exógena impuesta desde el poder —se dice que los indígenas son “grupos étnicos” y que sus conocimientos, procesados por la ciencia, son etnociencias— que, no obstante, se presenta como si se tratara de un hecho natural y objetivo. Oculta, por tanto, los procesos mediante los cuales, desde el poder —político, económico y académico—, se construye la organización social y simbólica de las diferencias, así como los mecanismos que operan para imponerlas. Es decir, que al hacer invisibles los procesos de clasificación y etiquetación mediante los cuales se asignan las cualidades que inferiorizan a un grupo, es cuando se produce su etnización.

Según Poutignat y Streiff-Fenart (2005), el hecho de la nominación, esto es, nombrar al otro en contextos de asimetría y dominación, constituye un aspecto revelador de las relaciones interétnicas en la medida en que evidencia uno de los mecanismos de la etnización, al tiempo que es en sí mismo un hecho productor de etnicidad. Ello implica que en situaciones de dominación la imposición de una etiqueta por parte del grupo dominante tiene un poder preformativo, ya que el hecho de nombrar tiene el poder de hacer existir, en la realidad y mediante diversos mecanismos sociales, a una colectividad de individuos, sin que importe que los individuos así denominados se autodenominen de otra forma, tengan otra identidad o incluso se opongan a su clasificación y a su pertenencia a esa nueva colectividad asignada. La propia etiqueta de *ser étnicos*, que acompaña a los pueblos subalternos, lleva implícita esa inferiorización que los califica y clasifica como parte de la *otredad* (Pérez Ruiz 2007). En ese sentido, a los conocimientos indígenas se les impuso el carácter de ser étnicos mediante mecanismos coloniales que los consideraron, entre otras cosas, empíricos, orales y de cobertura limitada.

En el tipo de interacción en el que prevalece la verticalidad, la traducción ocupa un lugar esencial, ya que se le necesita para hacer legibles los conocimientos indígenas en el lenguaje científico; lo mismo que para llevar la ciencia a quienes no la poseen, con el criterio de que se deben desterrar

en ellos los conocimientos y las prácticas nocivas que los mantienen en la premodernidad.

En ese marco, la traducción, que parece un acto inocente cuando se concibe como un mero puente lingüístico entre culturas, actúa como una herramienta colonial puesta en marcha a lo largo de la historia, pues se produce bajo relaciones de poder entre pueblos, culturas y lenguas, y oculta el papel del traductor como vehículo para reproducir valores y mensajes capaces de generar una nueva cultura —nuevos significados— a partir de la retransmisión/recreación de una cultura ajena. La posición del traductor es, por tanto, política, a pesar de que este ignore el papel que desempeña y las repercusiones que tiene su trabajo. De allí la importancia de reconocer que el colonialismo y el imperialismo han tenido un carácter textual y discursivo para justificar la expoliación económica y la apropiación política (Anaya Ferreira 2009).

En este punto, una de las aportaciones de la teoría poscolonial ha sido reconocer explícitamente las operaciones discursivas que incorporaron al sujeto colonial dentro de un sistema de representaciones empleadas para legitimar los intereses y las acciones de los poderes coloniales. Una de ellas, por ejemplo, ha sido la de renombrar los lugares conquistados, lo que expresa no solo el dominio militar y territorial, sino también la jerarquía lingüística impuesta sobre el pueblo dominado. Renombrar ha sido, en la historia colonial, un acto extremo y arbitrario de traducción a la vez que una forma de apropiación en la que los recién llegados recrean y reconstruyen la experiencia simbólica del mundo del que provienen. Otras vías han sido la cartografía y la toponimia (Anaya Ferreira 2009).

Frente a una tarea de descolonización, además de recaracterizar y revalorar los conocimientos indígenas, se requiere el reposicionamiento epistemológico de los conocimientos indígenas, lo que implica, por una parte, reconocer la forma en que estos se caracterizan y se nombran dentro de la cultura propia, y por otra, desterrar la traducción como práctica vertical necesaria para las interacciones entre los conocimientos indígenas y las disciplinas científicas.

Varios autores han abonado a la tarea de reposicionar los conocimientos indígenas: al verlos como epistemologías locales o epistemologías alternativas, como Descola y Pálsson (2001), o Luis Villoro (1989, 1998), Olivé (1999) y Fornet Betancourt (2003, 2007), quienes desde la pluralidad proponen la construcción de nuevas formas de hacer filosofía, de pensar la epistemología y de situarse frente al pensamiento indígena y sus conocimientos. Fornet Betancourt (2007) cuestiona a la filosofía latinoamericana por su apego a la filosofía hegemónica europea, y la reta a asumir como materia filosófica la diversidad cultural y la pluralidad, para que pueda comprometerse con las poblaciones indígenas en sus luchas por lograr su derecho a la cultura y a su autodeterminación económica, política y religiosa. Villoro (1998) apoya el fin de la idea moderna de la unidad universal de la razón, gestada bajo la racionalidad moderna de Occidente, y propone comprenderla como resultado de una multiplicidad inagotable de culturas. Asume un universalismo ético, desde el cual se comprende el relativismo cultural y abre caminos hacia nuevas formas de vida y organización social. Además, en una línea similar, Olivé (2004) propone la construcción de una sociedad multicultural con el apoyo pluralista de la filosofía, la ética y la epistemología, para poner fin a las posiciones absolutistas y aun relativistas extremas.

Además, se requieren nuevas condiciones para que sea posible una interacción, no asimétrica ni subordinada, que redunde, entre otras cosas, en que sean innecesarios los procesos de “traducción” y “validación” de un sistema de conocimiento a otro, y se transite, en cambio, por procesos de construcción consensuada de significados, que sucedan bajo acuerdos y principios éticos y de justicia epistemológica y social. Se trata de retomar el camino marcado por Boaventura de Sousa Santos (2007), para quien los procesos de transición/traducción deben incluir complejos procesos epistemológicos —interculturales e interepistémicos— y darse sobre una base de justicia cognitiva y una ontología múltiple. Este proceso debe dejar atrás la traducción hecha desde el poder para avanzar hacia la construcción de encuentros entre actores con sistemas de conocimientos distintos, para elaborar conjuntamente los acuerdos de legibilidad, y con ello construir los significados y sentidos que deben prevalecer en las palabras, en los conceptos

y en todo aquello que se considere pertinente según las finalidades que se acuerden horizontalmente.

### Hacia el diálogo colaborativo y descolonizador

Cuando se habla de diálogo de saberes, se busca la interacción cognitiva entre actores con conocimientos producidos bajo sistemas de conocimiento distintos, mediante relaciones de respeto y horizontalidad. Es decir, en condiciones distintas a la asimetría y subordinación en que generalmente se desarrolla la actuación de los creadores, portadores y difusores del llamado conocimiento científico sobre los conocimientos indígenas.

En esa búsqueda de respeto y horizontalidad se debe partir de reconocer que cada uno tiene su propia epistemología, sus propios lenguajes y sus propios métodos, por lo que cada uno debe mantener sus espacios de producción, reproducción, transmisión y desarrollo de conocimientos. Y lo que debe crearse, de manera conjunta, es el espacio para el encuentro y la interacción entre ambos sistemas de conocimiento, que ha de suceder desde el respeto, la horizontalidad, el pluralismo epistemológico y las aportaciones de cada sistema de conocimiento. Se trata de crear plataformas que, bajo acuerdo, establezcan las normas para el diálogo y los fines de la participación. En el caso de la investigación, se debe avanzar hacia modelos de investigación que renueven desde la manera de construir los problemas, bajo qué conceptos y significados, hasta la construcción de las soluciones y su puesta en marcha, con claridad sobre los beneficios de sus resultados (Pérez Ruiz y Argueta Villamar 2011).

Además, deberá cuidarse que los bienes públicos y los recursos de autoría colectiva no se empleen para beneficios privados. En este punto se requiere precisar los marcos jurídicos vigentes, nacionales e internacionales, para que protejan con eficacia los derechos de los indígenas sobre sus sistemas de conocimiento, de autoría fundamentalmente colectiva y para que no sean expropriados bajo el eufemismo de que servirán para beneficiar a toda la humanidad. Tal como sucede ahora, cuando se aplican los instrumentos

de salvaguarda internacionales sobre patrimonio cultural inmaterial sin la participación efectiva de quienes lo han creado y sin que haya instrumentos suficientes para garantizar sus derechos.

## El reconocimiento de los conocimientos indígenas como patrimonio biocultural

Un camino para la protección de los conocimientos indígenas es, en efecto, su patrimonialización. Este camino requiere, sin embargo, emprender también algunas reflexiones que ayuden a desentrañar qué significa que a los conocimientos indígenas se les asigne el carácter de patrimonio y cómo establecer sobre ellos las acciones de salvaguarda.

Según lo desarrollado en trabajos anteriores (Pérez Ruiz 2012), ningún bien cultural natural o cultural material o inmaterial posee por sí mismo, como algo inmanente a su ser, el carácter de ser patrimonio. Tampoco la noción de *patrimonio* puede ser tan amplia que se use como sinónimo de cultura o como equivalente del conjunto de elementos del entorno medioambiental producidos por la interacción cultural del hombre. Hacerlo de esa manera equivale a quitarle sentido y eficacia a la propia noción, que se vuelve tan amplia y tan general que dificulta identificar con precisión qué se pretende hacer con ella, para qué y en qué circunstancias debe emplearse. Lo específico de tal concepto es que se trata de una categoría de clasificación mediante la cual se le otorga a ciertos bienes y expresiones culturales y bioculturales el valor de que deben ser conservados y protegidos por su importancia para la reproducción de un pueblo o grupo cultural, para su cohesión social, su idiosincrasia y su continuidad.

De tal modo, la patrimonialización de bienes y expresiones culturales y bioculturales supone depositar en ellos el valor que los hace indispensables para la continuidad de la vida, bajo los parámetros dictados por la pertenencia a un pueblo, a un grupo cultural, y, por tanto, ser objeto de acciones de salvaguarda. Es decir, que con el fin de darle a la noción de patrimonio un significado que la distinga de lo que es la cultura y el entorno medioambiental

en general, vale señalar que lo que transforma en patrimonio a un elemento, o a un conjunto de elementos o sistemas, es el proceso de valoración que se le(s) otorga al considerarlo(s) como fundamentales para explicar el pasado, darle sentido al presente y proyectar al futuro la reproducción de un pueblo, de un grupo cultural y social. Por lo tanto, requiere(n) tanto de medidas de revaloración como de conservación y protección (Pérez Ruiz 2012).

Con tal orientación, en este caso, al proponer que los conocimientos indígenas constituyen un bien patrimonial, se les concibe como un acervo de componentes conceptuales, simbólicos y tecnológicos, generados a lo largo del tiempo por la interacción constante de los pueblos indígenas con su entorno medioambiental, y que son significativos para su reproducción social, cultural e identitaria. Incluyen componentes con dimensiones objetivas y subjetivas, son portadores de valores y formas de concebir el mundo, se expresan en conceptos, prácticas, tecnologías, formas de organización social y de relacionarse con el entorno medioambiental y con el universo. Y si bien tales componentes están en continuo proceso de adaptación y transformación en conjunto, mediante su especificidad cultural, en un tiempo y un espacio determinado, contribuyen a darle identidad y sentido de pertenencia a cada pueblo indígena.

Sin embargo, cabe aclarar que la necesidad de su salvaguarda se sustenta no únicamente en los valores positivos, que suponen que los conocimientos de los pueblos indígenas son necesarios para su reproducción social y cultural, sino en la necesidad de protegerlos de todo aquello que los pone en riesgo: su inferiorización frente al conocimiento científico, la acelerada degradación medioambiental que los hace parecer ineficaces, la imposición de conocimientos, tecnologías y germoplasmas ajenos, la acelerada pérdida de los mecanismos de generación y transmisión propios, así como la impuesta vinculación de los indígenas con modelos de desarrollo, cultura y sociedad que no respetan su especificidad como pueblos.

De modo que si bien los conocimientos indígenas han sido históricamente fundamentales para la continuidad de dichos pueblos, hoy deben considerarse como patrimonio biocultural en la medida en que son un bien social en riesgo. Por lo tanto, deben ser revalorados y protegidos, con el fin

de preservar, reproducir y desarrollar, mediante lógicas culturales propias, las formas indígenas de vida y producción, que se caracterizan por el respeto de los recursos medioambientales y que apuntan a mantener cierto equilibrio y equidad social, además de respeto en la práctica de las relaciones sociales.

No obstante, se requiere reconocer también que los procesos de patrimonialización se desarrollan en escenarios sociales complejos donde se enfrentan actores con intereses económicos, políticos y simbólicos distintos. Lo anterior genera que los bienes sobre los cuales se proponen y ejercen las acciones de salvaguarda queden inmersos en la lucha por la construcción de significados y valores sociales, y, por tanto, en la disputa por su uso y usufructo. Sobre todo, cuando las acciones de salvaguarda quedan bajo las directrices y el dominio de instancias y actores que no son quienes han creado, recreado y reproducido esos bienes a lo largo de la historia, quedan por ejemplo, en manos de órganos internacionales, en instituciones gubernamentales, en organizaciones de la sociedad civil o de la iniciativa privada, sin que los creadores puedan efectivamente decidir y actuar directamente sobre su patrimonio. Incluso puede suceder que ciertos actores, dentro de la propia colectividad que creó ese patrimonio, decidan su privatización a pesar de ser un bien común. Es decir, los elementos patrimonializados pueden ser expropiados por actores que los pueden emplear para su beneficio mediante procesos de privatización y despojo.

De ahí que debe ser motivo de reflexión establecer qué es lo que debe ser patrimonializado, mediante qué procedimientos e instancias, y sobre qué o quiénes deberán caer las acciones de salvaguarda: ¿sobre los bienes objetivados y simbólicos que se expresan en los conocimientos?, ¿sobre el entorno biocultural donde se producen, ejercen y desarrollan los conocimientos?, ¿o sobre los sujetos que los crean?, ¿desde qué instancias deben establecerse las medidas de salvaguarda —locales, estatales, nacionales, internacionales—?, y ¿quiénes deben ejercer el control sobre tales acciones de salvaguarda?

Responder esas preguntas es de gran importancia, y la complejidad de las posibles respuestas obliga, por una parte, a reconocer el conflicto en torno a los procesos de patrimonialización, y, por otra, a legislar sobre los

derechos de los bienes patrimonializados, así como a reglamentar su uso y usufructo. Ello con el fin de garantizar que el control sobre los procesos de salvaguarda, así como los derechos sobre los elementos patrimonializados queden en manos de sus creadores y reproductores, de modo que los beneficios de su uso y usufructo se dediquen a usos sociales y no en favor de actores que buscan beneficios privados, por ejemplo, mediante su comercialización.

De esta manera, reconocer los conocimientos indígenas como patrimonio biocultural debe confirmar que ningún uso o beneficio derivado de estos puede darse por encima de los derechos que tienen los pueblos que los crearon y recrearon a lo largo de la historia, para decidir su devenir, uso y usufructo. Estos deberán respetar el sentido colectivo y social con que fueron creados. Es con tal orientación que se deberá incidir en las legislaciones internacionales y nacionales, así como en las políticas públicas nacionales, estatales y locales de importancia para la salvaguarda de los conocimientos indígenas.

## Conclusiones

A partir de los procesos de estigmatización de los saberes ancestrales, estructurados desde el periodo colonial, las relaciones entre saberes metropolitanos y saberes locales se establecieron como una interacción subordinada.

Ante tales realidades, las políticas contemporáneas de reconocimiento se han movido entre una interculturalidad neoliberal de hibridación, para mantener la subordinación, y un reconocimiento que permita el establecimiento de acuerdos y favorezca la autonomía de los pueblos indígenas y afrodescendientes, sin que en ambas situaciones se eliminen por completo las tensiones.

En definitiva, el reconocimiento de las prácticas y conocimientos de los pueblos indígenas y afrodescendientes, y de todos sus acervos como un patrimonio biocultural de enorme importancia en América Latina, solo será posible mediante un diálogo colaborativo y descolonizador.

## Referencias bibliográficas

- Alabarces, Pablo. 2012. “Transculturaciones pospopulares: el retorno de las culturas populares en las ciencias sociales latinoamericanas”. *Cultura y Representaciones Sociales* 7 (13): 7-39.
- Anaya Ferreira, Nair María. 2009. “La traducción y el otro: el acto (invisible) de traducir y los procesos de colonización”. *Anuario de Letras Modernas* 15: 261-273.
- Argueta Villamar, Arturo. 1997. “Epistemología e historia de las etnociencias: la construcción de las etnociencias de la naturaleza y el desarrollo de los saberes bioecológicos de los pueblos indígenas. Tesis de maestría en Ciencias. Universidad Nacional Autónoma de México.
- \_\_\_\_\_. 2011. “El diálogo de saberes, una utopía realista”. En *Saberes locales y diálogo de saberes*, coordinado por Arturo Argueta, Eduardo M. Corona y Paul Hersch, 495-510. México: Centro Regional de Investigaciones Multidisciplinarias UNAM.
- Arratia, Marina. 2004. “Los vacíos de la interculturalidad: un debate en torno a la educación intercultural bilingüe en comunidades campesinas andinas de Bolivia”. *Revista de Interculturalidad*, núm. 1, 159-168.
- Balandier, Georges. 1972. *El concepto de “situación colonial”*. México: Escuela Nacional de Antropología e Historia.
- Barañano, Ascensión, José Luis García, María Cátedra y Maire Devillard. 2007. *Diccionario de relaciones interculturales: diversidad y globalización*. Madrid: Complutense.
- Bonfil Batalla, Guillermo. 1987. *La teoría del control cultural en el estudio de los procesos étnicos*. México: Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social.
- Cardona, Giorgio R. 1979. “Categorías cognoscitivas y categorías lingüísticas en huave”. En *Los huaves de San Mateo del Mar*, México, coordinado por Italo Signorini, 315-348. México: Instituto Nacional Indigenista.
- Descola, Philippe y Gísli Pálsson, coords. 2001. *Naturaleza y sociedad: perspectivas antropológicas*. México: Siglo xxi.

- Dietz, Gunther. 2008. *El discurso intercultural ante el paradigma de la diversidad*. México: Universidad Autónoma Metropolitana-Iztapalapa.
- Etzkowitz, Henry y Loet Leidesdorff, eds. 1997. *Universities and the Global Knowledge Economy: A Triple Helix University-Industry-Government*. Nueva York: Printer.
- Fals Borda, Orlando. 1981. "La ciencia del pueblo". En *Investigación participativa y praxis rural: nuevos conceptos en educación y desarrollo comunal*, 19-47. Lima: Mosca Azul.
- \_\_\_\_\_. 1988. *Ciencia propia y colonialismo intelectual: los nuevos rumbos*. Bogotá: Carlos Valencia.
- Fornet Betancourt, Raúl. 2003. "Interculturalidad: asignatura pendiente de la filosofía latinoamericana. Para una revisión crítica de la filosofía latinoamericana más reciente". <http://red.pucp.edu.pe/wp-content/uploads/biblioteca/090503.pdf>.
- \_\_\_\_\_. 2007. "La filosofía intercultural desde una perspectiva latinoamericana". *Solar*, núm. 3, 23-40.
- García Canclini, Néstor. 1989. *Culturas híbridas: estrategias para entrar y salir de la modernidad*. México: Grijalbo.
- \_\_\_\_\_. 1995. *Consumidores y ciudadanos: conflictos multiculturales de la globalización*. México: Grijalbo.
- Giménez Montiel, Gilberto. 2002. "¿Culturas híbridas en la frontera norte?". En *Senderos del pensamiento social*, coordinado por Fátima Flores, 37 -52. México: UNAM; Ediciones Coyoacán.
- \_\_\_\_\_. 2003. "Las diferentes formas de discriminación desde la perspectiva de la lucha por el reconocimiento social". [https://www.researchgate.net/publication/242721906\\_Las\\_diferentes\\_formas\\_de\\_discriminaci\\_n\\_desde\\_la\\_perspectiva\\_de\\_la\\_lucha\\_por\\_el\\_reconocimiento\\_social](https://www.researchgate.net/publication/242721906_Las_diferentes_formas_de_discriminaci_n_desde_la_perspectiva_de_la_lucha_por_el_reconocimiento_social).
- Godenzzi, Juan Carlos. 2005. "Introducción: Diversidad histórica y diálogo intercultural: perspectiva latinoamericana". *Tinkuy. Boletín de Investigación y Debate*, núm. 1, 7-14.
- Gortari, Eli de. 1963. *La ciencia en la historia de México*. México: Fondo de Cultura Económica.

- Johnson, Martha. 1992. *Lore: Capturing Traditional Environmental Knowledge*. Ottawa: Dene Cultural Institute; International Development Research Centre.
- Leff, Enrique, Arturo Argueta Villamar, Eckart Boege y Carlos W. Porto Gonçalves. 2002. "Más allá del desarrollo sostenible: la construcción de una racionalidad ambiental para la sustentabilidad. Una visión desde América Latina". En *La transición hacia el desarrollo sustentable: las perspectivas de América Latina y El Caribe*, coordinado por Enrique Leff, Ezequiel Ezcurra, Irene Pisanty y Patricia Romero Lankao, 479-578. México: Semarnat; Inecol; UAM; PNUMA.
- Lèvi Strauss, Claude. 1972. *El pensamiento salvaje*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Links (Local and Indigenous Knowledge Systems). 2005. *Local and Indigenous Knowledge Systems*. Ginebra: Unesco.
- López, Luis Enrique. 2009. "Interculturalidad, educación y política en América Latina: perspectivas desde el Sur. Pistas para una investigación comprometida y dialogal". En *Interculturalidad, educación y ciudadanía: perspectivas latinoamericanas*, editado por Luis Enrique López, 129-220. La Paz, Bolivia: Plural.
- López, Luis Enrique y Wolfgang Küper. 1999. "La educación intercultural en América Latina: balance y perspectivas". *Revista Iberoamericana* 20 (1999): 17-85. <https://doi.org/10.35362/rie2001041>.
- Olivé, León. 1999. *Multiculturalismo y pluralismo*. México: Paidós.
- \_\_\_\_\_. 2004. *Interculturalismo y justicia social*. México: Programa Nación Multicultural UNAM.
- \_\_\_\_\_. 2007. *La ciencia y la tecnología en la sociedad del conocimiento*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Payne, Michael, comp. 2002. *Diccionario de teoría crítica y estudios culturales*. Barcelona: Paidós.
- Pérez Ruiz, Maya Lorena. 2009. "¿De qué hablamos cuando nos referimos a lo intercultural? Reflexiones sobre su origen, contenidos, aportaciones y limitaciones". En *Estados plurales: los retos de la diversidad y la diferencia*, coordinado por R. Laura Valladares, Maya Lorena Pérez Ruiz y

- Margarita Zárate, 251-288. México: Universidad Autónoma Metropolitana-Iztapalapa; Juan Pablos.
- Pérez Ruiz, Maya Lorena. 2012. "Patrimonio, diversidad cultural y políticas públicas". *Diario de Campo* (nueva época), núm. 7, 4-82.
- \_\_\_\_\_. 2015a. "El cambio climático desde los pueblos indígenas". *Cambio Climático y Procesos Culturales*, núm. 3, 137-163.
- \_\_\_\_\_. 2015b. *Ser joven y ser maya en un mundo globalizado*. México: Instituto Nacional de Antropología e Historia.
- \_\_\_\_\_. 2016. "La traducción y la hibridación como problemas para una interculturalidad autónoma, colaborativa y descolonizadora". *Liminar. Estudios Sociales y Humanísticos* 9 (17): 15-29.
- Pérez Ruiz, Maya Lorena y Arturo Argueta Villamar. 2011. "Saberes indígenas y diálogo de saberes". *Cultura y Representaciones Sociales* 5 (10): 31-56.
- Poutignat, Philippe y Jocelyne Streiff-Fenart. 2005. *Théories de l'ethnicité*. París: Presses Universitaires de France.
- Reynoso, Carlos. 2000. *Apogeo y decadencia de los estudios culturales*. Barcelona: Gedisa.
- Sandoval Salazar, Ricardo. 2006. "Sociedad del conocimiento, razón y multiculturalismo. Una mirada desde el pluralismo epistemológico". Ponencia presentada en el I Congreso Iberoamericano de Ciencia, Tecnología, Sociedad e Innovación cts+1, Ciudad de México.
- Toledo, Víctor Manuel. 1994. "La apropiación campesina de la naturaleza: un análisis etnoecológico". Tesis de doctorado en ciencias. Universidad Nacional Autónoma de México.
- Touraine, Alain. 1995. "¿Qué es una sociedad multicultural? Falsos y verdaderos problemas". *Claves de Razón Práctica*, núm. 56, 14-25.
- Tubino Arias-Schreiber, Fidel. 2001. "Interculturalizando el multiculturalismo". En *Intercultural. Balance y perspectivas. Encuentro Internacional sobre Interculturalidad*, 181-194. Barcelona: Fundación CIDOB. [www.cidob.org/es/content/download/2859/25613/file/08\\_tubino\\_cast.pdf](http://www.cidob.org/es/content/download/2859/25613/file/08_tubino_cast.pdf).
- Unesco (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura). 2005. "Sistemas de conocimientos locales e indígenas".

[http://www.unesco.org/new/es/natural-sciences/priority-areas/links/related-information/what-is-local-and-indigenous-knowledge/.](http://www.unesco.org/new/es/natural-sciences/priority-areas/links/related-information/what-is-local-and-indigenous-knowledge/)

Unesco (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura). 2014. “Conocimientos locales y tradicionales y políticas de CTI”. [www.unesco.org/new/es/office-in-montevideo/ciencias-naturales/ciencia-tecnologia-e-innovacion/conocimientos-locales-y-tradicionales-y-politicas-de-cti/](http://www.unesco.org/new/es/office-in-montevideo/ciencias-naturales/ciencia-tecnologia-e-innovacion/conocimientos-locales-y-tradicionales-y-politicas-de-cti/).

Villoro, Luis. 1989. *Creer, saber, conocer*, 5.<sup>a</sup> ed. México: Siglo xxi.

\_\_\_\_\_. 1998. *Estado plural, pluralidad de culturas*. México: Paidós; UNAM.

La primera edición de *Articulación de saberes en las políticas públicas de ciencia, tecnología e innovación*, coordinada por Arturo Argueta Villamar y Coral Rojas Serrano, editada por el Centro Regional de Investigaciones Multidisciplinarias de la Universidad Nacional Autónoma de México, se terminó de imprimir el 22 de febrero de 2021 en los talleres de Ultradigital Press, S.A. de C.V., ubicados en Centeno 195, colonia Valle del Sur, alcaldía Iztapalapa, 09819, Ciudad de México. El tiraje consta de 200 ejemplares en papel Holmen Book Cream de 55 g los interiores y en cartulina sulfatada de 14 puntos los forros; tipo de impresión: digital; encuadernación: rústica. En la composición se utilizaron las familias tipográficas Minion Pro de 8, 9 y 12 pt y Myriad Pro de 8, 10 y 12 pt. Cuidado de la edición, corrección de originales y lectura de pruebas: Mario Alberto Islas Flores; lectura de pruebas finas: Perla Alicia Martín Laguerenne; diseño tipográfico, diagramación y formación: Irma G. González Béjar. La coordinación editorial estuvo a cargo del Departamento de Publicaciones del CRIM-UNAM.

Esta obra fue impresa empleando criterios amigables con el medio ambiente