

CONOCIMIENTOS  
TRADICIONALES  
POLÍTICAS PÚBLICAS  
DIÁLOGO DE SABERES

Ediciones  
Abya-Yala

Arturo Argueta Villamar,  
Catalina Campo Imbaquingo,  
Maya Lorena Pérez Ruiz  
(Coordinadores)

## **CONOCIMIENTOS TRADICIONALES, POLÍTICAS PÚBLICAS Y DIÁLOGO DE SABERES**

---

*Arturo Argueta Villamar, Catalina Campo Imbaquingo,  
Maya Lorena Pérez Ruiz  
(Coordinadores)*

# **CONOCIMIENTOS TRADICIONALES, POLÍTICAS PÚBLICAS Y DIÁLOGO DE SABERES**

---



**ABYA  
YALA**



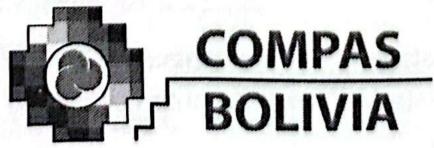
**RED PATRIMONIO BIOCULTURAL  
DE MÉXICO**



**Escuela  
Chinampera**  
TLAMACHILYAN | CHINAMPANECAS



**INMAP**  
International Network of  
Mountain Indigenous Peoples



**2025**

## **CONOCIMIENTOS TRADICIONALES, POLÍTICAS PÚBLICAS Y DIÁLOGO DE SABERES**

© Arturo Argueta Villamar, Catalina Campo Imbaquingo, Maya Lorena Pérez Ruiz (Coordinadores)

© Nicanor González Díaz, Bernardo Caamal Itza, Diego Muñoz Elsner, Ramón Mariaca Méndez, Irma Bautista Nazareno, María Eugenia Quiñones Castillo, Freddy Delgado Burgoa, Carlos Alberto Silvestre Rojas, Ximena Campos Fernández, Arturo Argueta Villamar, Maya Lorena Pérez Ruiz, José Roberto Alegria Coto, Olga Lucía Sanabria Diago, Adelaida Cucué Rivera, Maya Lorena Pérez Ruiz, Arturo Argueta Villamar, Angelina Aspuac, Roberto Narváez Collaguazo, Alberto Betancourt Posada, Sebastián Hernández Luna, Catalina Campo Imbaquingo, Oswaldo Nenquimo Pauchi

1ra edición:

© Ediciones Abya-Yala

Av. 12 de Octubre N24-22 y Wilson, bloque A

Teléfonos: (593 2) 250 6267 / (593 2) 396 2899

e-mail: editorial@abyayala.org.ec

[www.abyawala.org.ec](http://www.abyawala.org.ec)

Quito-Ecuador

ISBN impreso:

978-9942-46-121-6

ISBN digital:

978-9942-46-123-0

Fotografía de portada:

Su't. Tejido Maya de Santiago Sacatepéquez - Guatemala por Nicolás Adrián Naranjo Velastegui.

Diseño, diagramación  
e impresión:

Ediciones Abya-Yala

Tiraje:

300 ejemplares

Impreso en Quito-Ecuador, mayo de 2025

El contenido de este libro es de exclusiva responsabilidad de los autores y las autoras.

Argueta Villamar, Arturo

Conocimientos tradicionales, políticas públicas y diálogo de saberes / Arturo Argueta Villamar, Catalina Campo Imbaquingo y Maya Lorena Pérez Ruiz (Coordinadores); –1da. Ed. –Quito: Ediciones Abya-Yala, 2025.

286 páginas; 17 x 24 cm.

ISBN 978-9942-46-121-6 (impreso)

ISBN 978-9942-46-123-0 (digital)

1. Antropología 2. América Latina 3. Saberes ancestrales 4. Políticas públicas 5. Educación intercultural 6. Biodiversidad I. Argueta Villamar, Arturo II. Campo Imbaquingo, Catalina III. Pérez Ruiz, Maya IV. Ediciones Abya-Yala

# Índice

---

Notas de los editores .....	7
-----------------------------	---

Presentación <i>Manuel Limonta Vidal</i> .....	9
---	---

## TERRITORIO, AMBIENTE Y PRODUCCIÓN

Dialogando con sabios indígenas sobre las políticas públicas <i>Nicanor González Díaz (Panamá)</i> .....	25
---	----

Agronomía, comunicación y diálogo de saberes <i>Bernardo Caamal Itza (Méjico)</i> .....	39
--	----

El diálogo desde la comunidad, la academia y la política pública <i>Diego Muñoz Elsner (Bolivia)</i> .....	49
---	----

Saberes y cosmovisión sobre el maíz en las culturas mayas de los Altos de Chiapas <i>Ramón Mariaca Méndez (Méjico)</i> .....	57
---	----

Encuentros de vida para los diálogos de saberes en el pueblo afroecuatoriano <i>Irma Bautista Nazareno y María Eugenia Quiñones Castillo (Ecuador)</i> .....	83
---	----

## EDUCACIÓN E INVESTIGACIÓN

Educación intercultural, investigación participativa y diálogo intercentífico para la justicia climática	
--	--

<i>Freddy Delgado Burgoa, Carlos Alberto Silvestre Rojas y Ximena Campos Fernández (Bolivia)</i> .....	95
--	----

Diálogo intercultural y transdisciplinario en el marco de políticas públicas pluralistas <i>Arturo Argueta Villamar y Maya Lorena Pérez Ruiz (Méjico)</i> .....	119
--	-----

Espacios para la integración de los saberes ancestrales <i>José Roberto Alegria Coto (El Salvador)</i> .....	143
---	-----

Saberes otros, saberes nuestros y diálogo de saberes intercentífico en el Cauca <i>Olga Lucía Sanabria Diago (Colombia)</i> .....	153
--	-----

Medicina tradicional, la pandemia y el diálogo de saberes <i>Adelaida Cucué Rivera (Méjico)</i> .....	173
--	-----

**HEGEMONÍA Y CONTRAHEGEMONÍA**

Descolonización, diálogo de saberes e investigación colaborativa <i>Maya Lorena Pérez Ruiz y Arturo Argueta Villamar (Méjico).....</i>	185
Textiles y textos en la lucha por la autonomía <i>Angelina Aspuac (Guatemala).....</i>	201
Justicia y diálogo de saberes: reconocimiento de los sistemas de justicia indígena y su riqueza simbólica <i>Roberto Narváez Collaguazo (Ecuador).....</i>	213
Pensamiento ambiental tseltal: hacia la formulación dialógica de políticas públicas <i>Alberto Betancourt Posada y Sebastián Hernández Luna (Méjico) .....</i>	231
Entre la hegemonía y la autonomía: una lectura desde la resistencia waorani <i>Catalina Campo Imbaquingo y Oswaldo Nenquimo Pauchi (Ecuador).....</i>	251
Reflexiones finales .....	271
Declaración de San Salvador sobre conocimientos tradicionales, políticas públicas y diálogo de saberes .....	275
Sobre los autores y las autoras .....	277

## Notas de los editores

---

Este libro es una continuación de otro titulado *Articulación de saberes en las políticas públicas de ciencia, tecnología e innovación*, que editó el Centro Regional de Investigaciones Multidisciplinarias (CRIM) de la Universidad Nacional Autónoma de México en 2021, con una segunda edición en 2022. Ahí se analiza la situación de la articulación de los sistemas de CTI y los saberes tradicionales en los países de Costa Rica, Cuba, Ecuador, El Salvador y México. Participaron además investigadores del Museo del Hombre, Francia, que realizan estudios en México en coordinación con la Universidad de Guadalajara y hay además un estudio de visión global sobre políticas CTI y los conocimientos locales y tradicionales, en los países de América Latina, elaborado por colegas de la UNESCO.

Se incluye el pronunciamiento “Articulación con diálogo y equidad”, en donde se plantea la necesidad de una mayor atención en la formulación de las políticas públicas de CTI en los países de Nuestra América, respecto a los sistemas de saberes tradicionales, para producir un encuentro virtuoso y no una exclusión y desplazamiento como ha sido usual.

En este nuevo libro nos propusimos profundizar en los conocimientos tradicionales en cuatro campos fundamentales de gran importancia: territorio, ambiente y producción; salud y cuidado de la vida, educación e investigación y la sección final con los debates sobre hegemonía y contrahegemonía. Se incluyen textos de colegas de Bolivia, Colombia, Ecuador, El Salvador, Guatemala, México y Panamá, además de “La Declaración de El Salvador”.

La existencia de los diversos materiales de esta publicación se debe en gran medida al esfuerzo y la tenacidad de la Dra. Maya Lorena Pérez Ruiz, quien diseñó, coordinó la comunicación con las y los autores y organizó el simposio del que surge esta obra, así como su logística, realizado en la Ciudad de San Salvador, El Salvador. Por ello, se le reconoce y agradece ampliamente su participación en estas tareas cruciales. Asimismo, extendemos nuestro agradecimiento a Catalina Campo por la organización del texto.

Igualmente agradecemos al Dr. Manuel Limonta, TWAS y CIC (antes ICSU), por el muy completo Prólogo al libro anterior y para este nuevo texto. También un agradecimiento a la editorial Abya-Yala por incluir esta nueva obra en su prestigioso y amplio catálogo en sus versiones impresa y digital para que este libro sea conocido

y puesto en las manos de todos los habitantes de la que José Martí llamó Nuestra América y los pueblos originarios rebautizaron como Abya Yala, vocablo del pueblo Guna (o Kuna) de Panamá y Colombia, que significa: Tierra Madura, Tierra Viva o Tierra en Florecimiento. Así como al Movimiento Nacional de Tejedoras Mayas de Guatemala *Ruchajixik ri qanaobjäl* y a la Asociación Femenina para el Desarrollo de Sacatepéquez AFEDES a quienes se agradece su gentil autorización para utilizar la fotografía de portada.

# **Diálogo intercultural y transdisciplinario en el marco de políticas públicas pluralistas**

Arturo Argueta Villamar (Méjico)  
Maya Lorena Pérez Ruiz (Méjico)

## **Introducción**

Abordaremos cuatro temas importantes sobre la construcción de equipos de investigación con base en el diálogo de saberes transdisciplinario e intercultural: el pluralismo, los ecosistemas de saberes y los saberes colectivos; las posibilidades de los diálogos de saberes transdisciplinarios e interculturales; la conformación de grupos o equipos de investigación e innovación para el bienestar social o el Buen Vivir; la configuración de políticas públicas pluralistas en CTI + saberes ancestrales, en países pluriculturales, plurilingüísticos y plurinacionales.

## **El pluralismo, los ecosistemas de saberes y los saberes colectivos**

Rescher (1993) sostiene que el pluralismo es la posibilidad de que los individuos de diferentes culturas interactúen y se interpreten recíprocamente, aunque tengan diferentes concepciones del mundo; por su parte Olivé (1999, p. 18) subraya que el pluralismo es la aceptación de la diversidad en asuntos sociales, cognitivos, éticos y estéticos, y se opone por igual al universalismo y al relativismo extremo, porque considera que no todas las decisiones y acciones deban juzgarse exclusivamente con base en los criterios internos de la cultura de quien actúa.

Nosotros consideramos que coadyuvar al desarrollo del pluralismo, a la diversidad de saberes y a la interacción dialogal entre sociedades y culturas, así como a la afirmación de la justicia, la equidad y la democracia como elementos fundamentales para la construcción de nuevos mundos posibles, son tareas prioritarias e ineludibles en todo momento, pero sobre todo en el panorama actual, cuando parecen sobreponerse la intolerancia y la exclusión.

La propuesta del diálogo de saberes se mueve, por tanto, en el sentido del pluralismo epistemológico y se incluye en él, ya que igual asume:

que la pluralidad es un rasgo constitutivo de la ciencia. Por eso la concepción pluralista no solo es la que mejor permite comprender a la ciencia contemporánea, sino que ofrece los fundamentos epistemológicos más apropiados para comprender la problemática multicultural en muchos países del mundo y en un plano global, en sus dimensiones éticas, jurídicas y culturales. (Olivé, 2000, p. 132)

Como hemos escrito en otro momento, el pluralismo cultural es propicio para los intercambios culturales y es frecuentemente signo de la existencia de un contexto democrático y del desarrollo de capacidades creadoras que nutren la convivencia en la vida pública (Argueta, 2008, p. 205).

Desde la perspectiva del análisis de la cultura y su importancia para el pluralismo, Guillermo Bonfil, ya desde los años 80 del siglo XX, escribió que la formulación de un nuevo proyecto de nación para México debería estar basada en todo lo que realmente forma el patrimonio que los mexicanos hemos heredado y son significativos porque nos dan identidad: y se refería no solo a los recursos naturales, sino también a las diversas formas de entenderlos y aprovecharlos a través de los conocimientos y las tecnologías que son parte de la herencia histórica de los diversos pueblos que componen la nación; además de que incluía en esa riqueza no solo la fuerza de trabajo individual de millones de compatriotas, sino las formas de organización para la producción y el consumo que persisten en lo que denominó el México profundo y al haber hecho posible su sobrevivencia; por supuesto, en su listado de elementos no podían faltar los conocimientos que con mucho esfuerzo se han ido acumulando (más que desarrollando) en el país y que provienen de la tradición occidental, además de toda la rica gama de conocimientos que son producto de la experiencia milenaria de los pueblos indígenas y sectores populares (Bonfil, 1987a, p. 12).

Hoy es claro que el patrimonio cultural del que habla Bonfil es el biocultural, que hace referencia a la necesidad de salvaguardar el entorno medioambiental, al concebirse como un concepto que no escinde ni opone de manera dicotómica lo natural o ambiental frente a lo cultural y social; y es bajo esa óptica que entendemos que los distintos proyectos de desarrollo del país, tanto del período colonial como del poscolonial, han emprendido esfuerzos para invisibilizar y sustituir los recursos y los conocimientos de ese México profundo al que se refería Bonfil; tratando de negar y excluir a las civilizaciones que aquí florecieron y que hoy resisten y cuyos miembros no renuncian, ni renunciarán, a ser los protagonistas de su propia historia.

Si los pueblos originarios de México, por su situación de pueblos invadidos, han vivido procesos de imposición y enajenación, pero también de resistencia, apropiación e innovación, Bonfil acierta al señalar que ello se debe a que existe “un ámbito de cultura autónoma que es su eje organizador” y desde el cual resiste e interacciona con

los otros pueblos, culturas y realidades del mundo. De allí que plantea la necesidad de impulsar políticas públicas destinadas a fomentar los ámbitos de cultura propia y autónoma de los pueblos, así como a desarrollar su capacidad de decisión sobre los procesos de innovación y apropiación. Al mismo tiempo que señala que las políticas culturales nacionales (y agregaríamos que también las políticas ambientales, agropecuarias, forestales, pesqueras, artesanales y de salud, entre otras) pueden ser evaluadas según si su objetivo es “reforzar o ampliar el campo de la cultura autónoma, o ensanchar el ámbito de la cultura impuesta” (Bonfil, 1987a, p. 72). Dicha propuesta, se enmarca en su Teoría del Control Cultural, que permite comprender procesos complejos de interacción en condiciones de asimetría social y cultural, al apuntar que el problema de tal interacción no radica en el hecho de se modifique la cultura propia, sino en que los cambios provengan de una imposición; de allí la importancia de que las transformaciones culturales de un pueblo podrán ser más o menos autónomas según se tenga a o no la capacidad de controlar la orientación y el significado de dichos cambios (Pérez Ruiz, 2014).

Con respecto a los ecosistemas de saberes, Santos también desde una postura crítica a la imposición y al etnocentrismo que priva entre el sistema occidental de la ciencia y otros saberes, escribe que una tarea primordial de nuestros días es la de superar el pensamiento abismal, que ha sido elaborado por un sector del pensamiento occidental moderno y cuyo principio central es dividir la realidad en dos universos, el que existe “de este lado de la línea” y el del “otro lado de la línea”. Solo que la división es tal, agrega Santos, que “el otro lado de la línea” desaparece como realidad, se convierte en no existente, y de hecho es producido como algo no comprensible y, por lo tanto, irrelevante (Santos, Boaventura de Sousa, 2009, p. 160).

Para superar el pensamiento abismal, el autor referido ha elaborado un conjunto de propuestas desde diversos enfoques y disciplinas, de las cuales queremos destacar la “ecología de los saberes”, concepto trasladado de las ciencias naturales a las ciencias sociales que está ofreciendo una gran riqueza de interpretaciones, y que contiene una perspectiva prudencial en tanto propone la interdependencia de los saberes sin exclusión de los que parecen no serlo; es decir, sin eliminar a los que no tienen aún el estatuto de saberes. Subraya que, en la ecología de los saberes, la búsqueda de credibilidad para los saberes no científicos no implica el descrédito del conocimiento científico, que sería una utilización contrahegemónica, sino la idea de articular y complementar todos los conocimientos.

Idea sugerente, en la que sin embargo tendrían que atenderse con cuidado la asimetría y las condiciones de dominación de un sistema de conocimiento, como el científico, frente a esos otros tipos de conocimiento que a veces, en efecto, ni siquie-

ra tienen el estatuto de saberes, ya que de no atenderse este aspecto, a través de esa articulación y la búsqueda de complementariedad, se estarían generando procesos de expropiación y despojo por parte de quienes tengan el poder y la hegemonía para controlar los procesos de interacción e intercambio (Pérez Ruiz y Argueta Villamar, 2019, p. 149).

En este punto, para identificar a qué tipo de saberes se refiere Santos, es importante recordar que los saberes colectivos han sido denominados de muy diversas maneras en la literatura, como hemos dejado constancia en Argueta (1997 y 2011); Argueta y cols. (2011) y Pérez Ruiz y Argueta Villamar (2012). Y también su caracterización ha sido múltiple. Por ejemplo la Conferencia de las Naciones Unidas sobre Comercio y Desarrollo (UNCTAD), en su documento del año 2000, lo caracteriza de la siguiente manera:

Son conocimientos colectivos, porque pertenecen a todos los que integran la comunidad, según la concepción indígena no pueden ser apropiados en forma individual, a menos que se trate de un tipo de conocimientos reservados solo para personas “iniciadas”. Han sido desarrollados con el aporte de todos sus miembros, antepasados y vivos, y sirven para ser traspasados a las generaciones futuras. El titular de la sucesión es toda la comunidad indígena [...]. Cambian en el tiempo según las necesidades que enfrenta la comunidad indígena. El acceso y uso de los conocimientos tradicionales se rige por normas consuetudinarias propias [...]. El modo como se adquieren los conocimientos en cada cultura es el que les da el carácter de tradicionales, no su antigüedad en el tiempo. No se conoce su origen, pueden ser antiguos o nuevos. Son resultado de la observación de la realidad y de la experiencia directa. Son conocimientos integrales. La forma de aprendizaje varía en cada pueblo indígena, puede ser muy intuitiva o muy sofisticada a través de la realización de rituales dolorosos y complejos. Forman parte del espíritu de las personas y de las energías de las cosas”. (UNCTAD, 2000)

Otra caracterización que es importante recuperar aquí, porque ha sido elaborada por distintos representantes de pueblos indígenas, es la del Foro electrónico sobre la Construcción de Indicadores de Conocimiento Tradicional, en la cual este es:

un concepto holístico, que tiene una estrecha relación con la soberanía, la autodeterminación y los derechos colectivos de los Pueblos Indígenas del mundo. El conocimiento tradicional es aquello que enseñan los abuelos y abuelas y lo que se enseña a los hijos. Ha sido y es transmitido de generación en generación de manera oral.

Son los saberes de los hombres y las mujeres y su relación con el ciclo de la vida y el ciclo productivo y reproductivo. El conocimiento tradicional es la utilización integrada de los espacios como el río, el bosque, áreas de uso agrícola y se relaciona con las lenguas maternas, la cultura, la cosmovisión, las formas de organización, la utilización de la

medicina ancestral, la utilización de alimentación con productos del medio, la siembra de productos guiados por el calendario solar y lunar.

Los conocimientos que permiten actuar responsablemente con la *Pacha Mama*, son tecnología y ciencia, y no son estáticos. Estos se adecuan y recrean de acuerdo con los tiempos actuales y las diferentes interacciones con otras culturas.

Debido a diversas circunstancias socioeconómicas, políticas y culturales, los conocimientos tradicionales de los pueblos indígenas han sufrido cambios y erosiones que podrían ser controlados y/o prevenidos mediante la ejecución de proyectos culturales realizados a nivel local, regional, nacional e internacional, que deberían estar diseñados por estos en cooperación con los Estados y la sociedad civil, a fin de fortalecer, revitalizar y refuncionalizar los conocimientos tradicionales de acuerdo con cada realidad. En este reto hay que tomar en cuenta a los/as ancianos/as, quienes son libros vivos, y aprender de ellos antes de que el conocimiento tradicional desaparezca por completo, además de trabajar de manera emergente con los niños/as jóvenes y mujeres". (*Indicadores*, 2006)

En este foro participaron unas 200 personas, a finales de 2006, y tiene varios puntos que consideramos muy importantes:

- El conocimiento tradicional está relacionado con la soberanía, la autodeterminación y los derechos colectivos de los pueblos indígenas del mundo.
- Se relacionan con el ciclo de la vida y el ciclo productivo y reproductivo, y permiten actuar responsablemente con la Madre Tierra.
- No se quedaron detenidos en el pasado, se recrean permanentemente de acuerdo con los tiempos actuales y la interacción con otros pueblos y culturas.
- Si bien ha habido erosión cultural y lingüística, esos cambios pueden ser controlados y/o prevenidos mediante proyectos culturales de diversa profundidad y nivel, privilegiando el contacto de los ancianos con la niñez, la juventud y las mujeres.

Estas aportaciones respecto a la caracterización, fueron hechas por un conjunto de 35 personas, académicas en su mayoría, que señalaron los siguientes puntos como los más relevantes:

Los sistemas de saberes de los pueblos originarios, resisten y persisten a pesar de la asimetría que mantienen con los otros conocimientos y de que no existen leyes y normas para la protección de lo colectivo, sino solamente de lo individual y privado.

Los sistemas de saberes de los pueblos originarios son parte de la memoria colectiva, se construyen y reconstruyen continuamente y son la base para la experimentación comunitaria y popular. Se subraya que la experimentación y las innovaciones de productos o procesos, una vez realizadas, no se guardan o se protegen individualmente, sino que se comparten.

Los sistemas de saberes de los pueblos originarios son la base para el nuevo diálogo de saberes, o la construcción de los ecosistemas de saberes que señala Sousa Santos, y esos diálogos de saberes en construcción deben darse en el marco de una nueva racionalidad ambiental, considerarse claves para la construcción social del conocimiento y formar parte de una utopía realista.

En fin, para que el diálogo de saberes sea productivo y apoye los procesos endógenos e interculturales, se requiere eliminar los diferenciales de poder y la subordinación y dialogar entre iguales, sin negar un saber por otro. (Argueta, 2011, p. 15)

Todo los esfuerzos anteriores, si bien son aportaciones significativas en el proceso de revaloración de los saberes tradicionales y de la recolocación de su estatuto frente a los conocimientos científicos, consideramos que hace falta articularlos en una caracterización más fina, que deje atrás ciertos estereotipos; por ejemplo, que se trata de conocimientos sustentados únicamente en la tradición oral; sin que se les conceda otros elementos de sistematicidad, experimentación, evaluación y trasmisión, que sí tiene el conocimiento científico. Lo que a la larga contribuye a reproducir su subvaloración y minorización.

Respecto a cómo se les caracteriza, persiste la idea —ampliamente difundida— de que los conocimientos de estos pueblos tradicionales son empíricos, producto del sentido común, generados por la intuición, transmitidos de generación en generación por la repetición, por el ejercicio constante de la práctica y el error, sin que cuenten con métodos de experimentación y de sistematización, por lo cual, quienes los poseen y resguardan, son altamente conservadores. Además, que se les reconoce una articulación profunda con aspectos religiosos, simbólicos y emocionales, propios de una mentalidad premoderna, poco desarrollada y no objetiva. Se les atribuyen, 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 y ahora por los anglosajones.

Esta caracterización omite reconocer las formas múltiples que los pueblos indígenas han desarrollado para generar y transmitir sus sistemas de conocimiento. Entre las que destacan sus formas diversas de lenguaje y de transmisión compleja, contenidas, por ejemplo, en sus lenguas, mitologías, rituales, diseños textiles, símbolos y la 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 conservación medioambiental, y, más recientemente, para enfrentar las variaciones climáticas, entre muchos otros.

Se trata de un estigma ampliamente difundido, que incluso ha sido adoptado en algunos momentos por intelectuales y líderes de pueblos indígenas y campesinos, cuando comparan sus conocimientos con los científicos y con timidez señalan que los suyos son empíricos y orales. Concepción trunca y negativa, y profundamente interiorizada, que debe desmontarse como parte del proceso de descolonización contemporánea, que ha de incluir la comprensión de las dimensiones objetivas y subjetivas de la cultura y la vida social (Pérez, 2016, p. 22).

En cuanto a la oposición que se establece entre conocimiento científico y conocimientos tradicionales, concediéndole al primero una racionalidad objetiva y al segundo una racionalidad premoderna, cargada de subjetividad, magia y emociones, cabe decir que construir dicha oposición es otro de los mecanismos para reproducir los estereotipos y la minusvaloración de los conocimientos tradicionales. Ya que el carácter de objetividad y universalidad, así como considerar que la ciencia responde únicamente a criterios racionales y objetivos, ha sido producto de los procesos de autovaloración y de autorreconocimiento que se generan dentro de los espacios de consagración académica, donde se construye y legitima este tipo de conocimiento. Procesos de validación construidos dentro de esos mismos espacios, según los parámetros construidos por los actores hegemónicos que los controlan, en un tiempo y un espacio social específicos. De modo que pueden variar en el tiempo, así 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 (Pérez, 2017b).

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. Negándoles los demás componentes propios de cualquier proceso cognoscitivo; y provocando que dicha minorización sea internalizada como un hecho real por los propios pueblos indígenas. Revalorar y reconceptualizar el conocimiento de los pueblos indígenas es una tarea que, por tanto, debe emprender cada pueblo desde sus propios referentes culturales.

En dicha tarea deberá reconocerse la organización de los conocimientos indígenas dentro de 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. Ya que lo anterior es lo que permite su comprensión, su enriquecimiento mediante la generación y/o la apropiación de otros conocimientos, así como su puesta en acción. Por

ejemplo, en campos tan amplios y diversos como los ciclos de vida, la alimentación, la vivienda, la salud, así como para 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 las entidades sobrenaturales.

De forma tal que los amplios complejos en que se producen y reproducen los conocimientos incluyen componentes de percepción, interpretación, abstracción, sistematización y conceptualización, lo mismo que elementos emocionales y valorativos orientados a interpretar el universo según una cosmogonía o filosofía propia. Lo anterior incluye lógicas, mecanismos, procedimientos, técnicas y actores específicos para generar, conservar, transmitir y reproducir los conocimientos, las técnicas y las prácticas que los componen. De allí que, dependiendo de cada pueblo, de cada grupo cultural, se debe reconocer que pueden existir sistemas de conocimiento accesibles para todos, y/o 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 (el médico, el religioso, entre otros).

Es importante comprender que, si bien los sistemas de conocimiento indígenas pueden especializarse para incidir en determinados ámbitos de la vida social (producción, salud, etc.), estos 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 (míticos, religiosos, prescriptivos del orden social, lo que debe ser el vínculo de los humanos con su entorno, entre otros), 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”, como se dice que es el científico, que se autoconsidera libre de componentes subjetivos, afectivos, religiosos e ideológicos; aunque ello no sea exactamente cierto.

Algo que no debe olvidarse en el proceso de revalorización de los sistemas de conocimiento indígena, sin embargo, es no caer en el extremo de idealizarlos, hasta el punto de señalar solo sus bondades y que solo son 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 serán aquellos que los actuales pueblos indígenas consideran propios (Pérez, 2015), al ser producto de procesos de larga data en que han sufrido transformaciones, producto de 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 de otros conocimientos (Bonfil, 1987b, p. 8), entre ellos de los científicos. Lo que 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 otros sistemas de conocimiento.

Ha de ser, por tanto, desde esta óptica planteada, realmente pluralista y de justicia epistémica, que se contribuya a generar horizontalidad y respeto en un diálogo de saberes.

### Sus perspectivas para la investigación e innovación

Dos conceptos cruciales sobre el diálogo de saberes fueron escritos por Paulo Freire, uno de nuestros clásicos latinoamericanos, el primero es: “Nadie ignora todo y nadie sabe todo. Todos sabemos algo. Todos ignoramos algo”, y el segundo es la proyección del primero en la educación: “Nadie educa a nadie, nadie se educa a sí mismo, los hombres se educan entre sí, con la mediación del mundo” (Freire, [1969] 1997 y 1970).

Es interesante cómo este gran educador renovó los conceptos de la educación tradicional: a la escuela le llamó “círculo de cultura”, al profesor le denominó “coordinador de debates” y al aula se le bautizó como “lugar del diálogo” (1997, p. 98).

Reflexionando sobre las oposiciones al diálogo, Freire ofrece las características de la antidialogicidad, las cuales son: la conquista, la división, la manipulación y la invasión cultural, frente a los atributos abiertos y generosos de la dialogicidad: la colaboración por sobre la conquista, la unión frente a la división, la organización contra la manipulación y la síntesis cultural como alternativa a la invasión cultural.

Jean Piaget y Edgar Morin abrieron, junto con otros pensadores, la perspectiva de la transdisciplinariedad al proponerse entender diversos temas emergentes, entre ellas el de la problemática de lo humano. En el marco de un congreso sobre antropo-

ología humana en donde se convocaron a científicos, astrofísicos, poetas y pensadores, el planteamiento específico, según lo transmite Mota, fue la necesidad de crear un “espacio transdisciplinario para poder entender lo humano” (Mota, 2007, p. 63).

En la Carta de la Transdisciplinariedad, impulsada por Morin, elaborada y firmada por un conjunto de pensadores en 1994, se plantean claramente las líneas básicas del pensamiento transdisciplinario, una de las cuales se expresa en un profundo sentido ético que se opone al antidiálogo, así planteado:

La visión transdisciplinaria es decididamente abierta en la medida que ella trasciende el dominio de las ciencias exactas por su diálogo y su reconciliación, no solamente con las ciencias humanas sino también con el arte, la literatura, la poesía y la experiencia interior. (art. 5)

Derivado de lo anterior, el diálogo para la construcción de saberes colectivos o compartidos, es otra de las perspectivas abordadas en la Carta:

La ética transdisciplinaria rechaza toda actitud que niegue el diálogo y la discusión, cualquiera sea su origen, ideológico, científico, religioso, económico, político, filosófico. El saber compartido debería conducir a una comprensión compartida, fundada sobre el respeto absoluto de las alteridades unidas por la vida común sobre una sola y misma Tierra. (art. 13)

Aborda también el asunto de las relaciones de la transdisciplinariedad con los saberes tradicionales, pues señala que está abierta a los mitos y las religiones, porque “No hay un lugar cultural privilegiado desde donde se pueda juzgar a las otras culturas”, ya que el enfoque transdisciplinario es en sí mismo transcultural (arts. 9 y 10).

El amplio llamado a reflexionar la perspectiva transdisciplinaria, realizado en 1994, fue seguido de la celebración del II Congreso Mundial de Transdisciplinariedad (2005) en donde se consideró que:

Que la investigación transdisciplinaria presupone una pluralidad epistemológica. Requiere la integración de procesos dialécticos y dialógicos que surgen de la investigación y mantienen el conocimiento como un sistema abierto.

Y se hicieron una serie de recomendaciones, de la que destacamos:

Crear cátedras transdisciplinarias internacionales itinerantes; universidades virtuales transdisciplinarias; programas de grado, especialización, maestría y doctorado para el estudio de la transdisciplinariedad; redes y centros virtuales de estudio, investigación y acción transdisciplinarios; así como realizar encuentros interculturales que permitan a las personas tomar conciencia de los valores universales y que estimulen la actitud, la investigación y la acción transdisciplinaria. (2005)

Para Guy Duval, la investigación transdisciplinaria, se diferencia de la investigación interdisciplinaria, entre otros asuntos, porque los casos de ruptura de las fronteras disciplinarias son prácticamente la regla.

Puede incluso resultar que de las experiencias de colaboración se produzca el establecimiento de una nueva disciplina, con su propio dominio conceptual y material, es decir, con nuevos principios teóricos específicos y nuevos objetos de estudio [...]. Esta fusión parcial de disciplinas que se tocan en las fronteras de sus dominios conceptual y material es bien conocida en la historia de las ciencias. Podría corresponder a lo que los epistemólogos sajones designan como la *cross-disciplinarity*. (Duval, 2015, pp. 37-38)

Las anteriores propuestas refrendan la importancia de impulsar la reflexión interdisciplinaria, de entenderla como una nueva perspectiva para transformar la realidad, de trabajar en el diseño curricular y los cambios en los centros universitarios, pero la pregunta que se hace León Olivé, en el marco de una sociedad del conocimiento alternativa y plural, es la siguiente: ¿Cómo poner en marcha proyectos transdisciplinarios? Y a partir de ella se planteó también que era necesario desarrollar capacidades para el trabajo transdisciplinario, como elemento central para la formación de lo que denominó las “redes sociales de innovación” (Olivé, 2005, p. 90).

Además de recordarnos que Gibbons ya había diferenciado los modos 1 y 2 de producción del conocimiento, Olivé escribe que:

Los grupos transdisciplinarios se constituyen frente a problemas específicos, para comprenderlos cuando no hay métodos ni teorías establecidas. Parte del desafío transdisciplinario es el de la construcción de los conceptos y de los métodos adecuados para entender los problemas y, desde luego, para resolverlos. El marco conceptual y los métodos adecuados se construyen en el proceso mismo de la investigación y en su aplicación. La solución difícilmente surge de la aplicación de un conocimiento ya existente en una disciplina. (Olivé, 2005, p. 93)

De manera que se trata de construir y enfrentar problemas específicos, comprenderlos y resolverlos, con la participación de expertos de disciplinas diversas, así como de personas que no provienen de ninguna disciplina académica, pero que son expertas en los conocimientos y saberes que manejan con eficacia y destreza.

Aquí la pregunta que se formula es: ¿A qué clase de problemas se dirige la investigación transdisciplinaria? A muchos y muy diversos, nos dice Olivé: problemas de justicia social, de educación, salud, energía, consumo del agua, problemas ambientales, alimenticios, conflictos sociales y, por supuesto, agrega aquellos problemas que surgen de la apropiación privada sobre los bienes colectivos.

Finalmente, de acuerdo a lo señalado en el apartado previo, sobre la diversidad y pluralidad en nuestros países, es necesario considerar que las “Redes sociales de innovación” o “Grupos sociales de investigación e innovación”, deben trabajar sobre bases interculturales para ofrecer soluciones ética y culturalmente apropiadas, frente a las personas y comunidades cuyos problemas se aborden. Así se deberán fortalecer los diálogos entre diferentes disciplinas científicas para que, desde allí, pueda establecerse un diálogo de saberes con otros sistemas de conocimiento (Pérez y Argueta, 2019, p. 283).

Como se ha visto antes, para hablar de diálogo de saberes se parte de la experiencia latinoamericana que, desde la educación popular, la investigación acción participativa y la interculturalidad, ha enfatizado que los pueblos indígenas, campesinos y afrodescendientes son poseedores de ricos y complejos sistemas de conocimiento, que sin embargo han sido destruidos y/o subordinados. Situación ante la cual, desde esos mismos ámbitos se ha impulsado también el reconocimiento de que dichos pueblos tienen el derecho de conservar y reproducir sus conocimientos, identidades y culturas propias. De forma que dichos pueblos son actores sustantivos para la reproducción de la diversidad biocultural del continente, pero también para su transformación social. De allí la trascendencia de entablar con ellos relaciones de colaboración que pongan en acción diversos tipos de conocimientos, para encarar la enorme diversidad de problemas que aquejan a nuestros países.

Por tanto, cuando aquí se habla del diálogo de saberes se hace referencia al proceso de construir interacciones cognitivas entre actores con conocimientos distintos, mediante relaciones de respeto y horizontalidad, para transformar la asimetría y la subordinación en que generalmente se desarrolla la actuación de los creadores, portadores y difusores del llamado conocimiento científico al relacionarse con los conocimientos o saberes considerados “otros”. Otredad que se les asigna a los conocimientos generados y desarrollado por actores en condiciones de subalternidad.

Con el diálogo de saberes, en cambio, se trata de construir una relación de colaboración entre actores dispuestos a conversar, a conjuntar sus conocimientos y experiencias, para conseguir un objetivo común; siempre bajo principios y acuerdos sobre lo que cada actor, o conjuntos de participantes, están dispuestos a aportar para conseguir ese fin común, así como para distribuir con equidad los beneficios para cada participante. En este caso, no se trata de que los científicos se acerquen a los llamados “otros” conocimientos para identificarlos, verificarlos, validarlos y usarlos en provecho del desarrollo del conocimiento científico; ni tampoco se busca acercar a los pueblos tradicionales el conocimiento académico para que estos lo aprendan y lo utilicen desplazando, sustituyendo, o suplantando sus propios sistemas de conocimiento.

Por el contrario, se trata de establecer acuerdos fructíferos de colaboración para que cada actor participe desde sus propios conocimientos y experiencias, para resolver problemas de interés común. Es decir, se busca establecer procesos de enseñanza-aprendizaje conjuntos, basados en el respeto para sí mismo y los demás participantes, con una finalidad establecida en común; para acabar con la verticalidad impositiva de los profesionistas, académicos y extensionistas de la ciencia y la tecnología, así como con la desconfianza y la resistencia de los pueblos tradicionales, que han sido minusvalorados y saqueados.

De esa manera, acordar el enriquecimiento conjunto y la mutua incorporación de conocimientos, concepciones y experiencias de los involucrados para realizar una tarea con una finalidad común y acordada. De allí, que el diálogo de saberes sea en la actualidad una aspiración, un deber ser y un camino que se construye sobre la marcha. Y de allí también la necesidad de indagar hasta dónde esta perspectiva sobre el diálogo de saberes es compartida y está vigente en la actualidad.

## **Grupos o equipos de investigación e innovación para el bienestar social o el Buen Vivir**

*¿De qué forma impulsar procesos transdisciplinarios de investigación y desarrollo? ¿Cómo estructurar redes sociales e interculturales de investigación e innovación?*

En esta sección vamos a revisar brevemente un caso, liderado por León Olivé, que fue la conformación del proyecto Conservación, desarrollo, aprovechamiento social y protección de los conocimientos y recursos tradicionales en México, realizado en el marco de la convocatoria del FONCICYT, con recursos de la Unión Europea, emitida por el CONACYT, que tuvo su inicio en 2009.

En la preparación de ese gran proyecto trabajaron Martha Elena Márquez, Martín Puchet y Arturo Argueta Villamar, dirigidos por León Olivé, que fue una muy grata e intensa experiencia de análisis y discusiones para su diseño.

Entre las bases se estipulaba que deberían participar una universidad europea y una mexicana. Por la primera participó Juan Carlos García Bermejo y la Facultad de Ciencias Económicas de la UAM y la UNAM por México. Debían participar también dos asociaciones civiles: por Europa se eligió a GEYSER, A. C. de Francia; de México a GIRA, A. C.

Se integró un grupo muy amplio, con base en algunas de las propuestas y lecciones aprendidas que ofreció el macroproyecto sobre multiculturalismo, también liderado por León Olivé y en el que participaron investigadores del Instituto de Investigaciones Filosóficas, Instituto de Investigaciones Sociales, Instituto de Investigaciones Jurídicas y el programa universitario México Nación Multicultural, y las facultades de Ciencias, Derecho, Economía y Filosofía y Letras de la UNAM.

Además de incorporar a jóvenes investigadores en posdoctorados y a gestores y promotores culturales en sus propias comunidades, se propuso una agenda de trabajo a tres años, como varios ejes de trabajo:

- Investigaciones básicas y aplicadas.
- Casos de diseño y propuesta de medidas efectivas para proteger conocimientos tradicionales sobre maíz, maguey, plantas medicinales y alimenticias, recursos y especies acuáticas.
- Acciones de transferencia de resultados a las comunidades.
- Talleres para desarrollar las capacidades de gestión y promoción cultural a jóvenes de las comunidades donde se trabajó.
- Diseño, desarrollo y puesta en funcionamiento del portal web.
- Discusión y elaboración de los modelos de trabajo.
- Trabajos en terreno, mediante visitas y estancias en los estados de Guerrero, Hidalgo y Michoacán.
- Libros, artículos, videos, programas radiofónicos, pódfcast, cursos en línea y un portal web.

El trabajo transdisciplinario incluyó aportaciones desde la filosofía, sociología, economía, antropología, derecho, biología, ecología, geografía, comunicología; también incluyó la participación de miembros de las comunidades originarias en algunas regiones de México, así como asociaciones civiles que trabajan usualmente en ellas. Como bien lo indicó León:

Existe, sin embargo, otra fuente de conocimiento con enorme potencial para incorporarse a innovaciones que, eventualmente, pueden ser exitosas desde un punto de vista comercial, pero que, sobre todo, pueden ser muy útiles para comprender y resolver diferentes problemas sociales y ambientales: los conocimientos tradicionales, es decir, los conocimientos que han sido generados, preservados, aplicados y utilizados por comunidades y pueblos tradicionales, como los grupos indígenas de México y de América Latina. Pero esto no es característico solo de nuestro continente. En África, Asia y en la misma Europa, existe un enorme reservorio de conocimientos tradicionales, por lo cual todos los países, incluso los más avanzados, como los europeos, harían bien en

revisar sus políticas con respecto a los conocimientos tradicionales, por ejemplo, los relacionados con la agricultura. (Olivé, 2015, p. 96)

La importancia de los conocimientos tradicionales agrícolas entre los campesinos europeos fue subrayado, en los seminarios conjuntos, por el colega Philippe Barret, de GEYSER. Por ello, el proyecto trabajó también con el objetivo de desarrollar mecanismos sociales para su preservación, promoción y adecuado aprovechamiento en beneficio principalmente de quienes los han desarrollado y conservado, pero también del resto de la sociedad.

Los trabajos de este proyecto se desarrollaron en cuatro entidades del país (Ciudad de México, Guerrero, Hidalgo y Michoacán), a través de ocho proyectos de investigación-acción, y también se llevó a cabo un componente más: el análisis desde tres perspectivas teóricas: ético-política y epistemológica, económico-jurídica, y socio-antropológica y etnoecológica, en los que además de las actividades usuales en un proyecto de investigación, fueron muy importantes las tareas de promoción y difusión (carteles, mantas, trípticos, folletos, programas de radio), tanto en español como en el idioma indígena de las regiones de trabajo: mazateco, meepha, mixe, ñahñú, náhuatl y p'urhépecha.

Además de seminarios generales, seminarios específicos y conferencias, incluyendo una sesión sobre el tema en la Academia Mexicana de Ciencias (AMC), se llevaron a cabo:

asambleas, foros, análisis y opinión sobre iniciativas de legislación y festivales como la Primera Feria del Conocimiento Tradicional, un espacio para el diálogo de saberes, en donde se abordaron las problemáticas del maíz nativo, el bosque y la madera para leña y artesanías y la conservación de la biodiversidad lacustre; además de plantearnos la construcción de redes de saberes. En dicho evento se reunieron a discutir comuneros p'urhépecha de la sierra y el lago junto con académicos de diversas instituciones, sobre las temáticas señaladas, convocados por el proyecto. Otras dos reuniones con este formato fueron llevadas a cabo, una en Tlalpan, en la Ciudad de México, sobre medicina tradicional y salud, y la otra en Tlapa, en la región de La Montaña, Guerrero, con el pueblo me'phaa sobre el sistema de tlacolol y las variedades nativas de maíces, que se utilizan como un componente importante del cultivo de la milpa en esa región. (Argueta, Gómez y Navia, 2012, p. 12)

El proyecto tuvo una duración exacta de dos años, desde junio de 2009 a junio de 2011.

Entre los muchos productos generados se encuentran capítulos de los libros que recogen las experiencias de los grupos de trabajo, las ponencias en congresos

internacionales y los artículos publicados que pueden servir a los interesados para revisar las actividades y productos logrados por esta corta experiencia, que pueden verse en las referencias de este capítulo: Argueta, Gómez y Navia (2012) y Argueta, Márquez y Puchet (2018).

Al mismo tiempo que se inició el proyecto de investigación-acción transdisciplinario, se comenzó la estructuración del seminario Sociedad del Conocimiento y Diversidad Cultural, creado por decisión de José Narro Robles, rector de la UNAM. Este seminario continúa funcionando en su Facultad de Filosofía y Letras.

Queremos cerrar esta síntesis de la experiencia del proyecto FONCICYT-CO-NACYT, con el llamado de León Olive a reflexionar sobre la necesidad de ahondar y desarrollar nuevas experiencias de investigación-acción transdisciplinarias:

En el sistema de investigación y de educación superior en México estamos rezagados en la preparación de especialistas de alto nivel, formados en una disciplina, con la actitud y las capacidades para formar parte de equipos transdisciplinarios. Más aun, todavía nuestras estructuras y formas de organización institucionales y de evaluación académica son casi en su totalidad disciplinarias. Si no enfrentamos y resolvemos este problema en un corto plazo, la capacidad de la sociedad mexicana para enfrentar y resolver sus problemas será cada vez menor. (Olivé, 2005, pp. 101-102)

Se trata de una invitación, una convocatoria importante y urgente, para reflexionar y modificar las formas en que estamos abordando muchos de los problemas socioambientales, productivos y sociales que ocurren en nuestro país y en América Latina.

### **Políticas públicas pluralistas y saberes ancestrales en países pluriculturales, plurilingüísticos y plurinacionales**

Sobre la base de las configuraciones nacionales inauguradas en América Latina en la primera década del siglo XXI, en las instituciones públicas y académicas, organismos de la sociedad civil y multilaterales regionales, debemos reflexionar sobre las perspectivas abiertas por México a partir de la reforma constitucional de 2001, pero también los procesos abiertos por los Estados plurinacionales de Ecuador (2008) y Bolivia (2009), y no seguir actuando de acuerdo a los conceptos y visiones de la realidad de los siglos XIX o XX.

Méjico y los de América Latina son países de conformación histórica plural. En ese sentido, la Constitución mexicana, con las reformas de 2001, se afirma que:

La nación tiene una composición pluricultural sustentada originalmente en sus pueblos indígenas que son aquellos que descienden de poblaciones que habitaban en el territorio

actual del país al iniciarse la colonización y que conservan sus propias instituciones sociales, económicas, culturales y políticas, o parte de ellas. (2001, art. 2).

Dos naciones latinoamericanas han inscrito en sus Constituciones políticas su carácter plurinacional. Ecuador en su nueva Constitución de 2008 declara que:

El Ecuador es un Estado constitucional de derechos y justicia, social, democrático, soberano, independiente, unitario, intercultural, plurinacional y laico. Se organiza en forma de república y se gobierna de manera descentralizada. (Constitución de la República del Ecuador, 2008, art. 1)

En el caso de Bolivia, la Constitución de 2009 dice:

“Bolivia se constituye en un Estado unitario social de derecho plurinacional comunitario, libre, independiente, soberano, democrático, intercultural, descentralizado y con autonomías. Bolivia se funda en la pluralidad y el pluralismo político, económico, jurídico, cultural y lingüístico, dentro del proceso integrador del país. (Constitución Política del Estado Plurinacional de Bolivia, 2009, art. 1)

La analista Rebeca Delgado, al referirse a la Constitución boliviana, señala:

Respecto a los derechos de las naciones y pueblos indígenas originarios y campesinos, en un capítulo específico se determina su existencia anterior a la invasión colonial española y se establecen 18 derechos que garantizan su libre determinación, su cultura, su autonomía, sus instituciones, la consolidación de sus entidades territoriales, su cosmovisión, su historia frente a la reconstitución del Estado plurinacional. Estos derechos constituyen la garantía del “derecho a ser iguales pero diferentes” y garantizan el respeto a los valores de la pluralidad y diversidad cultural. (Delgado, 2010, p. 48)

¿Qué significó ese camino abierto en 2008 en Ecuador, en cuanto a las perspectivas plurinacionales sobre el tema que nos ocupa? En el marco de la SENESCYT se puso en marcha la Coordinación de Saberes Ancestrales, como organismo de articulación entre el área de Educación y la de CTI, con el propósito de crear un puente virtuoso entre ambas entidades y tareas. El Gobierno ecuatoriano se propuso construir y aplicar una política pública relativa tanto a la educación como a la producción del conocimiento, con incorporación de saberes y conocimientos ancestrales, desde diversas matrices de pensamiento o ecología de saberes.

Además del mandato constitucional al respecto, otros instrumentos con los que el Gobierno ecuatoriano cuenta son la Ley Orgánica de la Educación Superior, Ley Orgánica de la Educación Intercultural, Plan Nacional del Buen Vivir, entre otros.

Sobre la base de estos mandatos jurídico-legales, se han sumado los relativos a revertir los efectos de la desigualdad; María Inés Rivadeneira escribe que:

El encuentro de distintas voces y la predisposición a un cruce dialéctico de información es indispensable en las experiencias interculturales [...] pero no solo para generar modelos de educación o del quehacer científico más integrales y correspondientes a la realidad diversa del país; este diálogo tiene que ver especialmente con una política que elimine la desigualdad y la discriminación en cualquiera de sus expresiones. (Rivadeneira, 2013, pp. 171-172)

Otras de sus propuestas se refiere a la necesidad de que los pueblos reivindiquen sus saberes y prácticas y rompan con las ideas colonizadoras que les niegan todo valor e importancia, así como que desde el Gobierno y las instituciones no se repitan las ideas y acciones que limiten el diálogo de saberes solamente a las fiestas y costumbres, de por sí importantes pero no lo único, sino que se extiendan a los ámbitos de la producción, la organización para la producción, la salud, la alimentación, entre otras.

Sobre la base de que el diálogo debe ser un sistema de articulación y vinculación de saberes, prácticas y técnicas diversas, que seguramente han sido gestados y desarrollados en diferentes momentos y procesos histórico sociales, económicos y políticos, la propuesta es establecer las normas sociales que logren su ejercicio pleno y que profundicen la convivencia intercultural, la justicia, el *Sumak Kawsay* (Buen Vivir) y la descolonización.

Bolivia proclamó también su carácter plurinacional a través de la Constitución de 2009, en la que reformuló la idea de nación acorde con una realidad pluricultural y plurilingüe, muy bien documentada muchos años antes, pero nunca reconocida jurídica y legalmente, en un país con inmensa mayoría de nacionalidades originarias.

En esa perspectiva, se impulsaron diversos procesos referentes a la educación, la investigación, la salud, la producción agropecuaria, la alimentación, entre otros, de fuerte contenido plurinacional, intercultural y de fortalecimiento de los saberes, prácticas y tecnología de los pueblos originarios.

Hasta antes de 2005, año de la toma de posesión en Bolivia del primer presidente indígena Evo Morales Ayma, todos los programas gubernamentales y las instituciones internacionales que trabajaban en ese país, con muy honrosas excepciones, proponían la agenda de siempre: sustituir a la agricultura y los cultivos andinos y de la selva por cultivos, semillas, técnicas, insumos y mercadeo no bolivianos, que se proponían ligar a Bolivia a un mercado globalizado, bajo el modelo de la revolución verde y las semillas e insumos transgénicos, pero totalmente ajeno a su realidad y necesidades, entre ellas la seguridad y soberanía alimentarias.

Bajo el mandato popular y democrático de las urnas, que le dio un enorme respaldo a una política pública que girara hacia la realidad nacional y a sus enormes bases

productivas y potencialidades, se estableció la Asamblea Constituyente y se discutieron con toda amplitud los cambios necesarios y urgentes para reencauzar el desarrollo del país, sobre bases propias.

Durante el nuevo mandato constitucional se estableció que las políticas públicas en Bolivia, los conceptos y enfoques de desarrollo y las nuevas tecnologías debían alinearse al cuidado de la vida y en armonía con la Madre Tierra, para lo cual se aprobó la Ley de los Derechos de la Madre Tierra (Ley 71, 2010) y se consolidó al confirmarse la aprobación de la Ley Marco de la Madre Tierra y Desarrollo Integral para Vivir Bien (Ley 300, 2012).

Delgado y colaboradores escriben que en los dos planes nacionales de desarrollo del Gobierno del presidente Morales Ayma (2006-2011 y 2016-200) se reconocen:

La existencia de diferentes enfoques, visiones, y herramientas para alcanzar el desarrollo sostenible. El diálogo intercientífico entre saberes ancestrales y ciencias modernas y la constitución de un mecanismo participativo para facilitar el diálogo, y el reconocimiento de un enfoque alternativo a la economía verde y pago por servicios ecosistémicos en el marco del Vivir Bien, que es el de la gestión de los sistemas de vida. (Delgado y cols., 2016, pp. 360-361)

Este conjunto de avanzadas leyes fueron el logro de un proceso de convergencias tanto del pensamiento ambiental como productivo y agroalimentario, que se propusieron sustentar el desarrollo endógeno sobre bases y realidades propias, que fueron bienvenidas por muy amplios sectores e instituciones educativas de Bolivia, entre ellas AGRUCO de la Universidad Mayor de San Simón, en Cochabamba, Bolivia, que inició sus actividades a mediados de la década de 1980-1990, consolidándose hoy con gran prestigio nacional e internacional, y en diálogo tanto con organizaciones, alcaldías y comunidades originarias de Bolivia como con instituciones y organizaciones de Colombia, Chile, El Salvador, Guatemala, Perú; países de África (Ghana, Kenia, Nigeria y Zimbabue), así como China, India, Nueva Zelanda y Sri Lanka, impulsando siempre el intercambio y la colaboración a través del diálogo de saberes.

En años recientes buena parte de los esfuerzos de AGRUCO se han dirigido a un tema crucial para nuestros pueblos y países, la sustentabilidad alimentaria; particularmente, a consolidar los sistemas alimentarios indígenas y campesinos, del cual escriben Delgado y colaboradores:

el concepto de sustentabilidad alimentaria se basa en cinco principios: *la seguridad alimentaria, el derecho a la alimentación, la reducción de pobreza y desigualdad, el desempeño ambiental y la resiliencia socio-ecológica*. Estos principios son los fundamentos normativos que guían la identificación de innovaciones y opciones de políticas para

hacer los sistemas alimentarios más sostenibles, tanto en sus estructuras internas como en su coexistencia e interacciones. (Delgado y cols., 2016, p. 369)

A mediados de 2020 se realizó el II Encuentro de la Red Glocal de Sustentabilidad Alimentaria y Diálogo de Saberes para América Latina y el Caribe, que en su documento de conclusiones señala:

Por un lado, tenemos la agricultura industrial o agronegocio, que ocupa entre el 70 y el 80 % de la tierra y el agua en el mundo, pero que solo alimenta al 30 % de la población mundial. Y por otro lado tenemos a la agricultura de pequeña escala o campesina que es la que alimenta el 70 % de las personas del planeta usando solo entre 25-30 % de la tierra, 30 % del agua y el 20 % de los combustibles que se usan en toda la agricultura. (RedGlocal.org)

En estas pocas y desnudas cifras se encierra el drama de la crisis alimentaria del planeta: los alimentos no son recursos para el bienestar humano, sino sobre todo negocio de unas pocas compañías en el mundo. Puede haber alimentos, pero los costos de adquisición hacen imposible obtenerlos. Por lo que el documento de conclusiones termina con las siguientes palabras:

En suma, las exposiciones de los participantes de siete países de América Latina y Suiza, durante los cinco días de sesiones, nos confirman la urgente necesidad de transformar, desde lo más profundo, los procesos de producción de los alimentos a la forma de ingerirlos, desde la forma de compartir el trabajo para su elaboración hasta las formas sociales de alimentarnos. La salud y la alimentación de la humanidad está ligada totalmente a la salud de la Madre Tierra y por ello las sabidurías de los pueblos originarios son fundamentales para reemprender el camino. (RedGlocal.org)

Si bien una buena parte de los Gobiernos de los países de América Latina han impulsado, en el marco de los derechos humanos, procesos de inclusión y justicia en el reconocimiento y legalización de los saberes ancestrales, y también en las universidades y centros de investigación de la región han avanzado en las tareas de diálogo de saberes, la tarea dista mucho de haber alcanzado logros muy significativos. Alessandro Bello ha escrito que:

Los saberes ancestrales han sido incorporados con diferente grado de énfasis en los planes nacionales de ciencia, tecnología e innovación de los países, o en documentos similares, constitutivos de la política de CTI a nivel nacional. En sus Planes Nacionales de CTI, Bolivia, Colombia, Ecuador, Perú y Venezuela reconocen los conocimientos ancestrales como componentes substanciales para el desarrollo. (Bello, 2021, p. 38)

En el otro extremo de no hacer mención alguna respecto a estos temas, se encuentran países como Brasil, Chile y Paraguay.

En México, primero en 2013 y luego en 2016, realizamos dos reuniones de trabajo, la primera se denominó Simposio Internacional de Articulación del Conocimiento Tradicional en las Políticas Públicas de Ciencia, Tecnología e Innovación, organizada por el CRIM-UNAM, la Red de Etnoecología y Patrimonio Biocultural, con apoyo del CONACYT y la UNESCO- Montevideo, así como por la Oficina Regional para América Latina de la Unión Internacional de Sociedades Científicas (ICSU). La segunda tuvo por nombre Simposio sobre el Patrimonio Biocultural de México y América Latina, con los mismos organizadores más el Consejo Internacional de la Ciencia (CIC).

En años recientes, con el arribo del nuevo régimen de Gobierno en México, en 2018, se abrieron espacios para la expresión de estas temáticas en diferentes secretarías y organismos de Estado: Medio Ambiente, Salud, Agricultura, Educación, Bienestar, Cultura, Economía; el Instituto Nacional de los Pueblos Indígenas, el Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología, y en diversas universidades y centros de investigación del país, no sin resistencias y oposiciones de las personas que sostienen puntos de vista ortodoxos, algo similar a lo que ocurría en Brasil, Chile o Paraguay que ya están abriendo la discusión a dichas temáticas; por ejemplo, la iniciativa que han desarrollado la Empresa Brasileña de Pesquisa Agropecuaria (Embrapa), Consolación Udry y Jane Simoni Eidt, sobre las muy importantes perspectivas de los conocimientos y formas de manejo de los pueblos indígenas amazónicos, del cerrado o la caatinga, pero también de otros pueblos indígenas, afrobrasileños, caboclos y otras comunidades tradicionales de Brasil (Udry y Eidt, 2015 y Dias, Eidt e Udry, 2017).

## Colofón

Impulsar procesos de transdisciplina, y desde esta emprender diálogos de saberes con pueblos con sistemas diferentes a los científicos, implica un tipo de abordaje sustentado en la construcción de objetivos peculiares, construidos desde la colaboración y las reglas éticas que permitan establecer también las formas de la colaboración, el tipo de resultados que se esperan, las metodologías para alcanzar las metas, y un claro entendimiento de quiénes, y bajo qué términos ha de darse el uso y el usufructo de los resultados.

Solo de esta manera será posible atender la recomendación hecha por Guillermo Bonfil, y otros autores ya señalados, de construir políticas públicas bajo una orientación no de despojo de los conocimientos de los pueblos subalternos, sino en apoyo a su desarrollo autónomo, y para desde ahí profundizar en propuestas de políticas públicas de carácter social, respetuosas de la diversidad cultural y de los derechos de los pueblos.

## Referencias bibliográficas

- Argueta Villamar, A. (2010). Los sistemas de saberes indígenas y el diálogo intercultural. En M. Gómez (ed.), *Reflexiones sobre la sociedad del conocimiento y la interculturalidad en México* (pp. 9-23). UNAM.
- Argueta Villamar, A. (2011). El diálogo de saberes, una utopía realista. En A. Argueta, M. E. Corona y P. Hersch (coords.), *Saberes colectivos y diálogo de saberes en México* (pp. 494-510). UNAM, INAH, Ibero Puebla, Compartiendo saberes, Foncicyt y CONACYT.
- Argueta Villamar, A. (2015). Os saberes e as práticas tradicionais: conceitos e propostas para a construção de um campo transdisciplinar. En C. Udry y J. S., Eidt (eds.), *Conhecimento tradicional. Conceitos e Marco legal* (pp. 177-199). Coleção Povos e Comunidades Tradicionais, vol. I. EMBRAPA.
- Argueta Villamar, A. (2015). Sistemas de saberes ambientales, naturaleza y construcción del bien vivir. En D. Floriani, E. Leff y L. H. de Oliveira Cunha (coords.). *Pensamento ambiental latino-americano: movimentos sociais e territórios de vida, Desenvolvimento e Meio Ambiente*, (35), 147-159.
- Argueta Villamar, A. (2011). Introducción. En Argueta, A.; Corona Martínez, E. y Hersch, P. (coords.). (2011). *Saberes colectivos y diálogo de saberes*. CRIM, UNAM, INAH y UIA Puebla.
- Argueta Villamar, A., Gómez Salazar, M. y Navia Antezana, J. Introducción, en: Argueta Villamar, A., Gómez Salazar, M. y Navia Antezana, J. (coords.). (2012). *Conocimiento tradicional, innovación y reappropriación social*. UNAM, Siglo XXI, Foncicyt, UAM, GIRA y Geyser.
- Argueta Villamar, A. y Peimbert, G. A. (coords.). (2015). *La ruptura de las fronteras imaginarias o de la multi a la transdisciplina*. UNAM, CRIM y Siglo XXI.
- Argueta Villamar, A., Márquez, M. E. y Puchet, M. (coords.). (2018). *Protección, desarrollo e innovación de conocimientos y recursos tradicionales*. Seminario de Investigación Sociedad del Conocimiento y Diversidad Cultural, UNAM, México.
- Argueta Villamar, A. y Serrano Rojas, C. (coords.). (2021). *Articulación de saberes en las políticas públicas de ciencia, tecnología e innovación*. CRIM y UNAM.
- Balandier, G. (1972). *El concepto de situación colonial*. ENAH.
- Bonfil Batalla, G. (1970). Del indigenismo de la revolución a la antropología crítica. En A. Warman, G. Bonfil, M. Nolasco, M. Olivera y E. Valencia, *De eso que llaman antropología* (pp. 39-65). Nuestro Tiempo.
- Bonfil Batalla, G. (1972). El concepto de indio en América: una categoría de la situación colonial, *Anales de Antropología*, (9), 105-124.
- Bonfil Batalla, G. (1987a). *Méjico profundo. Una civilización negada*. CIESAS y SEP.
- Bonfil Batalla, G. (1987b). La teoría del control cultural y el estudio de los procesos étnicos. *Papeles de la Casa Chata*, 2(3), 23-43.
- Campo, C. y Rivadeneira, M. I. (coords.). (2013). *El diálogo de saberes en los Estados plurinacionales*. Cuadernos de Trabajo n.º 1. SENESCYT.
- CEDA. (2006). *Indicadores de conocimiento tradicional de América Latina y el Caribe*. <https://shorturl.at/ngk9q>
- Centro de Investigación Agroecología Universidad Cochabamba (AGRUCO) de la Universidad Mayor de San Simón. <https://shorturl.at/nvaIV>

- Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos. Artículo 2. Reforma del año 2001. México. <https://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/CPEUM.pdf>
- Constitución de la República del Ecuador. (2008). Ecuador. <https://shorturl.at/oP6Bc>
- Constitución Política del Estado Plurinacional de Bolivia. (2009). La Paz, [https://www.oas.org/dil/esp/constitucion\\_bolivia.pdf](https://www.oas.org/dil/esp/constitucion_bolivia.pdf)
- Delgado, R. E. (2010). Algunas reflexiones sobre la Constitución Política del Estado. En *Bolivia. Nueva Constitución Política del Estado. Conceptos elementales para su desarrollo normativo*. La Paz, Vicepresidencia del Estado Plurinacional de Bolivia.
- Delgado, F. y Rist, S. (eds.). (2016). *Ciencias, diálogo de saberes y transdisciplinariedad. Aportes teórico-metodológicos para la sustentabilidad alimentaria y el desarrollo*. UMSS, AGRUCO, Universidad de Berna, UNAM, CLACSO, UNESCO y FAO.
- Delgado, F., Rist, S., Jacobi, J. y Delgado, M. (2016). Desde nuestras ciencias al diálogo intercientífico para la sustentabilidad alimentaria y el desarrollo. En F. Delgado y S. Rist, (eds.). (2016). *Ciencias, diálogo de saberes y transdisciplinariedad. Aportes teórico-metodológicos para la sustentabilidad alimentaria y el desarrollo* (pp. 333-377). UMSS, AGRUCO, Universidad de Berna, UNAM, CLACSO, UNESCO y FAO.
- Dias, T., Eidt, J. S. y Udry, C. (eds.). (2017). *Diálogos de saberes: relatos da Embrapa*. Coleção Povos e Comunidades Tradicionais, vol. II. EMBRAPA.
- Duval, G. (2015). Las fronteras móviles de las disciplinas, en: Argueta Villamar, A. y Peimbert Frías, Guillermo (coords.). *La ruptura de las fronteras imaginarias o de la multi a la transdisciplina*. México, CRIM-UNAm y Siglo XXI.
- Freire, P. ([1969] 1997). *La educación como práctica de la libertad*. Uruguay, Tierra Nueva.
- Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. Uruguay, Tierra Nueva.
- Geyser. (s/f). *Dialogue territorial & Savoirs locaux pour la transition*. <http://www.geyser.asso.fr>
- GIRA. (s/f). *Por un desarrollo culturalmente digno, justo, equitativo y en armonía con la naturaleza*. [www.gira.org.mx](http://www.gira.org.mx).
- Leff, E. (2006). *Aventuras de la epistemología ambiental*. Siglo XXI.
- Leff, E., Argueta, A., Boege, E. y Porto Gonsalves, C. W. (2003). Más allá del desarrollo sostenible. La construcción de una racionalidad ambiental para la sustentabilidad: Una visión desde América Latina. *Medio Ambiente y Urbanización*, (59), 65-108.
- Mota, R.D. (2007). El debate sobre el conocimiento. Aproximaciones epistemológicas. En C. Núñez Hurtado (coord.). *Diálogos Freire-Morin*. México, CREFAL.
- Naciones Unidas, Observatorio del Principio 10 en América Latina y el Caribe. (s/f). *Constitución Política del Estado Plurinacional de Bolivia*. <https://observatoriop10.cepal.org/es>
- Olivé, L. (1999). *Multiculturalismo y pluralismo*. México, Paidós y facultad de Filosofía y Letras, UNAM.
- Olivé, L. (2000). *El bien, el mal y la razón. Facetas de la ciencia y de la tecnología*. Paidós y UNAM.
- Olivé, L. (2008). *The role of traditional knowledge and indigenous knowledge systems in development*. 6th International Conference (22 al 24 de septiembre). The Global Network for the Economics of Learning, Innovation, and Competence Building Systems (Globelics), México D. F.
- Olivé, L. (2015). El aprovechamiento social del conocimiento tradicional, un problema transdisciplinario. En Argueta Villamar, A. y Peimbert Frías, G. (coords.). *La ruptura de las fronteras imaginarias o de la multi a la transdisciplina*. México, UNAM, CRIM y Siglo XXI.

- Olivé, L., Argueta Villamar, A. y Puchet Anyul, M. (2018). Interdisciplina y transdisciplina frente a los conocimientos tradicionales. *Revista CTS, Revista Iberoamericana de Ciencia, Tecnología y Sociedad*, 1(38), 135-153.
- Pérez Ruiz, M. L. y Argueta Villamar, A. (2011). Saberes indígenas y diálogo intercultural. *Cultura y representaciones sociales*, 5(10), 31-56.
- Pérez Ruiz, M. L. y Argueta Villamar, A. (2012). El estatus de los conocimientos locales en la educación superior intercultural. En V. Ruiz Lagier y G. Lara Millán, *Experiencias y resultados de programas de acción afirmativa con estudiantes indígenas de educación superior en México, Perú, Colombia y Brasil* (pp. 15-38). ANUIES.
- Pérez Ruiz, M. L. y Argueta Villamar, A. (2019). *Interculturalidad, etnociencias y diálogo de saberes en América Latina. Investigación colaborativa y descolonización del pensamiento*. Red de Patrimonio Biocultural, CONACYT, International Science Council y Juan Pablos Editor.
- Pérez Ruiz, M. L. (2014). Guillermo Bonfil Batalla. Aportaciones al pensamiento social contemporáneo. *Nueva Época*, 57(20), 115-135. <https://n9.cl/ngnylc>
- Pérez Ruiz, M. L. (2015). *Ser joven y ser maya en un mundo globalizado*. INAH.
- Pérez Ruiz, M. L. (2016). La traducción y la hibridación como problemas para una interculturalidad autónoma, colaborativa y descolonizadora. *Liminar*, XIV(1), pp. 15-29.
- Pérez Ruiz, M. L. (9 de junio de 2017b). *Diálogo de saberes entre pueblos indígenas y ciencia occidental*. Evento organizado por David Dumoulin y Odile Hoffmann, Université Sorbonne Nouvelle, París.
- RedGlocal de Sustentabilidad Alimentaria y Diálogo de Saberes para América Latina y el Caribe. <https://redglocal.org/red-glocal/>
- Rescher, N. (1993). *Pluralism*. Oxford: Oxford University Press.
- Rivadeneira, M. I. (2013). Diálogo de saberes, un proceso en construcción. En C. Campo y M. I. Rivadeneira (coords.). *El diálogo de saberes en los Estados plurinacionales*. Quito, SENESCYT.
- Santos, B. de Souza. (2009). *Una epistemología del sur*. FLACSO y Siglo XXI.
- Sommerman, A., de Mello, M. F. y de Barros, V. M. (eds.). (6 a 12 de septiembre de 2005). *Mensagem de Vila Velha/Vitória. II Congresso Mundial de Transdisciplinaridade*. Espírito Santo, Brasil. <https://n9.cl/o71wte>
- Udry, C. y Eidt, J. S. (eds.). (2015). *Conhecimento tradicional. Conceitos e marco legal*. Coleção Povos e Comunidades Tradicionais, vol. I. EMBRAPA.
- UNCTAD. (2000). Conferencia de las Naciones Unidas sobre Comercio y Desarrollo, Bangkok, Tailandia, Naciones Unidas. 111 pp.
- Wallerstein, I. (2001). Las estructuras del saber o de cuantas maneras podemos saber. En I. Wallerstein. *Conocer el mundo, saber el mundo: El fin de lo aprendido, una ciencia social para el siglo XXI* (pp. 210-217). UNAM y Siglo XXI.

# **Descolonización, diálogo de saberes e investigación colaborativa**

---

**Maya Lorena Pérez Ruiz (Méjico)**

**Arturo Argueta Villamar (Méjico)**

## **Introducción**

En el amplio campo de reflexión-acción para descolonizar las ciencias sociales, en su pensamiento y actuación, existen variadas y amplias experiencias en México y América Latina. La necesidad de gestar nuevas opciones de cultura, civilización y manejo medioambiental surgen de la constatación del deterioro de la vida en todas sus expresiones, que incluye la destrucción de territorios, recursos y pueblos, mediante el establecimiento de megaproyectos y empresas militares, el exterminio masivo en multitud de países y el recrudecimiento de la violencia, en especial contra las mujeres (Rodríguez, 2018). Así, conforme avanzan y se acentúan las políticas globales de despojo y destrucción neoliberal, se fortalece el ímpetu para impulsar formas respetuosas de colaboración entre diversos actores sociales, con la finalidad de emprender luchas conjuntas en contra de las lógicas capitalistas, sustentadas en la modernidad depredadora, que rigen las relaciones entre las sociedades humanas y el entorno medioambiental.

La necesidad de esa alianza motiva también a los pueblos tradicionales, que transitan de la desconfianza, la subordinación y la resistencia hacia iniciativas para oponerse al saqueo y la devastación, y construir con sus aliados una lucha anticapitalista con nuevos horizontes civilizatorios (Bonfil, 1987a). Construyéndose lo que Dumoulin (2019) denomina “la doble conservación”: la de la naturaleza y de la diversidad cultural. Concebida esta como un nuevo marco cognitivo, discursivo y de acción política que ha permitido dar sentido, y encauzar las alianzas entre actores ambientalistas, los pueblos y los defensores de los derechos indígenas. Un campo de trabajo, reflexión y acción de enorme importancia y actualidad impulsada en México (Toledo, 2011). En ese contexto de alianzas para la “doble conservación”, emerge y cobra vigencia la noción de “diálogo de saberes” que expresa el interés por construir relaciones de respeto, horizontalidad y colaboración entre actores con sistemas de conocimiento distintos, para, mediante el diálogo y la concertación, alcanzar fines comunes, con una orientación social y para el bien colectivo.

En ese marco, a continuación analizaremos algunos de los mecanismos de la hegemonía, no siempre evidentes, que entre los académicos contribuyen a la reproducción del pensamiento colonial. Y como conclusión ofreceremos ciertos elementos de vigilancia, que esperamos sean útiles para construir un diálogo de saberes y una interculturalidad descolonizadores.

### **Los mecanismos de la hegemonía**

Los estudios sobre la destrucción y subordinación de los pueblos originarios de América y sus conocimientos y prácticas sobre la naturaleza y el medioambiente tienen una larga trayectoria histórica (Pérez Ruiz y Argueta Villamar, 2011), y continúan realizándose cada vez con mejor instrumental teórico y nuevas fuentes, haciendo patente su riqueza, pero también las diversas formas de su deterioro y destrucción. Bajo esas condiciones de exclusión y dominación los llamados pueblos tradicionales han emprendido importantes luchas por sus derechos territoriales, culturales e identitarios, lográndose importantes modificaciones en las constituciones de los Estados nacionales de nuestra América. Así, desde la segunda mitad del siglo XX y lo que va del XXI, se han modificado las políticas públicas nacionales y globales sobre la diversidad natural y cultural, lográndose el reconocimiento de derechos fundamentales para los indígenas, campesinos y afrodescendientes; lo que incluye la valoración de sus conocimientos denominados en esos instrumentos como ancestrales o tradicionales. A pesar de tales logros, persisten factores que limitan su pleno reconocimiento, contribuyen a la subordinación y destruyen estos pueblos y sus sistemas de conocimiento. Algunos, como se verá a continuación, se esconden en las políticas de conservación y otros en las políticas de reconocimiento de la diversidad cultural y los conocimientos de los pueblos tradicionales.

### **Políticas de conservación neoliberal: ecologismo, ecología económica y sustentabilidad**

Según Enrique Leff (2019), las políticas del ecologismo, la ecología económica y la sustentabilidad parten de la separación cartesiana entre sujeto y objeto, sentimiento y razón, cultura y naturaleza. De modo que, desde el logocentrismo de Occidente la naturaleza, la humanidad y la cultura se conciben como un capital que justifica y opera su explotación comercial, subordinándolos a una racionalidad tecnoeconómica totalitaria.

Del ecologismo, dice este autor, que, si bien ha generado una nueva comprensión del mundo y la naturaleza, al configurar un “paradigma de la complejidad” y una “ecología generalizada”, este no ha sido capaz de comprender el orden simbólico que organiza la vida humana, sus relaciones sociales y sus relaciones de poder. Forjando una mirada

reduccionista. En cuanto a la economía ecológica, Leff (2019) señala que el concepto de “distribución ecológica”, para abordar la desigualdad en los costos ecológicos y el reparto de los potenciales ambientales del planeta, también está atravesada por estrategias de poder. Por lo cual solo contempla normas ecológicas, y ha sido incapaz de romper la racionalidad económica dominante, que reduce el problema a una repartición más justa de los costos ecológicos del crecimiento económico. Omitiendo que la distribución ecológica oculta una lucha de intereses entre naciones y grupos sociales. De allí que los conflictos socioambientales no puedan resolverse al estar limitados de antemano por criterios geopolíticos y económicos dominantes. Un ejemplo de la perversidad de la geopolítica del desarrollo, dice Leff (2019), es la propuesta de la reconversión de la biodiversidad en colectores de gases de efecto invernadero (sobre todo CO<sub>2</sub>), para excusar a los países industrializados de los excedentes de sus cuotas de emisiones, mientras se induce/obliga a una reconversión ecológica a los países del Tercer Mundo.

En cuanto a la propuesta de la sustentabilidad, este autor considera que, si bien dio voz a una conciencia emergente sobre el deterioro ambiental, ha permanecido ciega a sus causas profundas. Dando carta de naturalización a la mercantilización de la naturaleza, como sucede con la “economía verde” y los servicios ambientales, con las cuales los países poderosos continúan su avance de colonización “neo-eco-liberal” sobre los territorios de los pueblos. Bajo esa óptica, le ha asignado un valor económico a la conservación de los bosques y de la biodiversidad, y, como desarrollo sostenible/sustentable, se han impuesto instrumentos legales y normativos, como los bonos de carbono, que han hecho de los países no desarrollados el sumidero de los países industrializados, sin que estos asuman la responsabilidad de sus desechos y del calentamiento global. Igual de grave es la disputa por la naturaleza y los destinos de la vida, implicados en las estrategias de las empresas transnacionales de biotecnología para apropiarse el material genético de los recursos bióticos, empleando mecanismos jurídicos y de despojo directo de los bienes culturales y naturales de estos pueblos. A tales perspectivas, Leff (2019) opone los planteamientos del ecologismo radical, que cuestiona el derecho positivo y privado como instrumento para dirimir los problemas de la desigualdad y justicia sociales, reivindica los derechos colectivos de los pueblos de la Tierra a su patrimonio biocultural y a los bienes comunes de la humanidad.

### **La estigmatización e inferiorización de los conocimientos tradicionales**

En la actualidad se da cada vez más valor y relevancia a los conocimientos tradicionales en instrumentos de protección nacionales e internacionales. Sin embargo, en la mayoría de las políticas educativas y de desarrollo aún imperan los mecanismos con que se reproduce la subalternidad de estos pueblos y sus conocimientos. En algunas

narrativas se les considera como los responsables de la falta de desarrollo o incluso como los causantes del deterioro ambiental y de los grandes problemas alimentarios. Y en otras más, se les supone inferiores en relación con el desarrollo modernizador y los conocimientos científicos, lo que justifica las políticas desarrollistas y de integración a los Estados y culturas nacionales, que en esos pueblos han introducido cambios en la propiedad de la tierra, han modificado las prácticas y las tecnologías, han impuesto semillas mejoradas y transgénicas y han introducido los agroquímicos y plaguicidas de alta toxicidad. En tales perspectivas se ignora que es gracias a muchos de los pueblos indígenas y campesinos que aún se conservan grandes reservorios de biodiversidad y de diversidad agrícola: semillas nativas, conocimientos, tecnologías que configuran sistemas ancestrales de gran valor. La FAO los denomina Sistemas Importantes del Patrimonio Agrícola Mundial (SIPAM), y constituyen también espacios del Patrimonio Mundial reconocidos por la UNESCO, al ser áreas de conservación natural. A pesar de lo cual dichas áreas no siempre quedan bajo control de estos pueblos, sino en manos de conservacionistas, sustrayéndolos del control de los pueblos que los han conservado.

En sentido contrario a las afirmaciones que estigmatizan a los pueblos tradicionales y sus conocimientos, se ha demostrado que ellos han sido los generadores de la milenaria domesticación de especies para la agricultura (Vavilov, 1931) el pastoreo y la ganadería (Vilá y Yacobaccio, 2013), así como del desarrollo de tecnologías para la siembra, la conservación de semillas y para la alfarería (Díaz, 2011, pp. 235-254); lo mismo que la creación-conservación de suelos y ecosistemas, con su biodiversidad en selvas y bosques (Bahuchet, 2017). Tales hechos son expresión de las complejas formas de racionalidad, reflexión, sistematización y transmisión que superan cualitativamente las prácticas mecánicas del acierto y el error con que se caracteriza su conocimiento cuando se dice que este es empírico y oral. Se opera un reduccionismo enorme y se le caricaturiza cuando se dice que es producto de la intuición y el sentido común, transmitido oralmente de generación en generación solo por la costumbre, la repetición y el ejercicio constante y mecánico de la prueba y el error; sin que sus generadores, con una mentalidad premoderna, cuenten con métodos de experimentación y sistematización.

Dicha caracterización, que se emplea para inferiorizar este conocimiento, en comparación con el que se considera universal, objetivo y científico, ignora que los llamados pueblos tradicionales a lo largo de su historia han desarrollado importantes y eficaces mecanismos de transmisión y sistematización de sus conocimientos; comprendidos en los diversos lenguajes —por ejemplo: en rituales, textiles, cerámicas y muchas otras formas de expresión, conservación y transmisión—. Prueba de la eficiencia y adaptabilidad del conocimiento y la producción campesina es que en el mundo existen aproximadamente 470 millones de pequeñas propiedades agrícolas, de

las cuales el 85 % son menores a dos hectáreas. Dichos productores alimentan a una población aproximada de 2,2 mil millones de personas. Evidencia dura que amerita una lectura diferente sobre la importancia de los campesinos, sus culturas y el valor y carácter de sus conocimientos.

En cuanto al conocimiento científico, al que se le concede una racionalidad objetiva y un carácter universal, cabe recordar que tales criterios son producto de procesos generados dentro de los espacios de consagración académica, donde se construye y se legitima este tipo de conocimiento según los parámetros construidos por los actores hegemónicos, en un tiempo y un espacio social específico (Pérez Ruiz, 2016). Espacios que son los mismos donde se devalúa y menosprecian los conocimientos generados en otros ámbitos. Y donde, paradójicamente, se aprende de los conocimientos tradicionales para integrarlos en apoyo al desarrollo científico. Allí se les traduce, se les seculariza y se validan para poder extraerles todo aquello de utilidad para “toda la humanidad”. Una medida de incorporación/integración 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 (pp. 15-29).

## Instrumentos para reconocer el conocimiento tradicional y sus limitaciones

Otro caso de minoración sucede en los instrumentos internacionales dedicados a proteger y salvaguardar los conocimientos tradicionales, ya que pueden propiciar acciones de despojo no intencionales. Un caso paradigmático es la Convención para la Salvaguardia del Patrimonio Cultural Inmaterial, signada por la UNESCO en 2003, ya que en su caracterización de lo que es este tipo de patrimonio reproduce los estereotipos sobre el conocimiento tradicional, al no superar su concepción como empíricos y orales y al subordinarlos a las concepciones de desarrollo y desarrollo sostenibles del pensamiento occidental y neoliberal.<sup>1</sup> Además, al no ser un instrumento vinculante no establece medidas jurídicas de protección ni sanciones para los casos en que se recurra a su destrucción o apropiación indebida. Inclusive, en su art. 3 señala explícitamente que ninguna de sus disposiciones podrá ser interpretada de tal manera que “afecte los derechos y obligaciones que tengan los Estados Parte en virtud de otros instrumentos internacionales relativos a los derechos de propiedad intelectual o a la utilización de los recursos biológicos y ecológicos de los que sean partes”. Con lo cual la Convención queda sujeta a instrumentos y acuerdos multilaterales, como los de la Organización

<sup>1</sup> Ver en: <https://n9.cl/jfbfs>

Mundial de Comercio (OMC), la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE), la Organización Mundial de la Propiedad Intelectual (OMPI) y los tratados de libre comercio.

De igual forma, en las políticas de ciencia, tecnología e innovación (CTI) la UNESCO, si bien reconoce en el mundo la existencia de conocimientos distintos, es a la “ciencia” a la que le otorga el lugar central, de manera que serán los conocimientos tradicionales los que deberán integrarse a ella. Así señala que: “Uno de los desafíos pendientes en la región es la incorporación de los sistemas de conocimientos indígenas y tradicionales a las políticas de CTI, con el objeto de contribuir más extensamente al bien común”.<sup>2</sup> Y algo similar sucede con el Consejo Internacional para la Ciencia (ICSU), fundado en 1931, que, si bien reconoce la importancia de los conocimientos locales o tradicionales, no es ajena a su caracterización como un saber empírico ni a la necesidad de integrarlo en beneficio del conocimiento científico. En su considerando 26 señala que los sistemas tradicionales y locales de conocimiento “pueden aportar, y lo han hecho en el curso de la historia, una valiosa contribución a la ciencia y la tecnología, y que es menester preservar, proteger, investigar y promover ese patrimonio cultural y ese saber empírico” (ICSU-UNESCO, 2002). De esta manera, la UNESCO y el ICSU si bien reconocen el valor de los conocimientos tradicionales y sus aportaciones para la diversidad cultural mundial, al no desarrollar mecanismos para el reconocimiento de los derechos de los pueblos sobre sus conocimientos, al no establecer mecanismos contra el despojo y al decir que este patrimonio es “patrimonio de toda la humanidad”, dejan abierta la puerta para el usufructo privado de bienes comunes.

Ciertamente, para resolver la ambigüedad sobre los bienes culturales que son “de toda la humanidad”, el sistema de Naciones Unidas ha tratado de generar instrumentos jurídicos que aseguren la efectiva protección de los conocimientos tradicionales, las expresiones culturales tradicionales y los recursos genéticos, susceptibles de ser comercializados. Dos de estos instrumentos, vinculantes para los países que los suscriben, son el Convenio sobre la Diversidad Biológica (CDB), adoptado el 22 de mayo de 1992, en la Conferencia de Naciones Unidas sobre Medio Ambiente y Desarrollo y el Protocolo de Nagoya, adoptado el 29 de octubre de 2010, en la Décima Conferencia de las Partes (COP).<sup>3</sup> Ambos se enfocan en el conocimiento tradicional asociado a los recursos genéticos y se proponen regular la participación de los pueblos indígenas y comunidades locales/tradicionales en los beneficios que se deriven de su utilización. Sin embargo, como lo han señalado varios analistas, estos instrumentos tienen varias

2 Ver: “UNESCO, 2018. Conocimientos locales y tradicionales y políticas de CTI”, en: <https://n9.cl/8r83c>

3 Protocolo de Nagoya, 2011, <https://www.cbd.int/abs/doc/protocol/nagoya-protocol-es.pdf>

deficiencias, una de las más importantes es que la protección del conocimiento tradicional está condicionada a ponerle precio al conocimiento para poder venderlo. Es decir, su protección debe pasar por transformar un bien común en una mercancía, lo que significa ponerle dueño (individual o colectivo) a algo que, como el agua, el aire, el territorio y el patrimonio cultural de un pueblo, jamás debería tenerlo (Pérez, 2020, pp. 1-8). Otra limitación es que estos instrumentos no son normativos, lo que supone que cada país tiene la plena libertad de establecer los mecanismos de regulación que considere pertinentes; es decir, no regula, lo deja al arbitrio de las fuerzas sociopolíticas y económicas (German Castelli, 2018, pp. 19-52).

Otra instancia interesada en la protección de los conocimientos indígenas locales/tradicionales es la OMPI, que en su agenda 2018-2019, a través del Comité Intergubernamental sobre Propiedad Intelectual y Recursos Genéticos, Conocimientos Tradicionales y Folclore, se propuso alcanzar acuerdos sobre instrumentos jurídicos internacionales, capaces de asegurar la protección eficaz y equilibrada de los recursos genéticos, los conocimientos tradicionales y las expresiones culturales tradicionales.<sup>4</sup> Sobre los documentos previos que servirán de base, algunos analistas consideran que debido al carácter mismo de la OMPI, si bien reconoce la diversidad y complejidad de los conocimientos tradicionales, al estar, como en el caso de los pueblos indígenas, dentro de sistemas complejos de creencias y valores, así como de costumbres y normas consuetudinarias, los instrumentos de protección se centran en torno a la defensa de la apropiación y el uso indebido de estos por terceros (robo, soborno y obtención ilícita de patentes, por ejemplo), más que a su protección (García, 2018, pp. 125-170).

Así, la OMPI, al reconocer la complejidad de contextos y elementos implicados en los conocimientos tradicionales, señala que son las innovaciones basadas en los conocimientos tradicionales los que pueden recibir protección de patente, aunque “los conocimientos tradicionales en sí, esto es, los conocimientos que tienen raíces antiguas y suelen transmitirse por vía oral, no quedan protegidos por los sistemas convencionales de propiedad intelectual” (2002).<sup>5</sup> Lo que significa que se dirige a regular la compra-venta del conocimiento tradicional, bajo los “principios del conocimiento fundamentado”, que deben tener los “titulares del conocimiento tradicional”, para que haya una participación justa y equitativa en los beneficios. Y, por lo tanto, se ubica en la tendencia que incluye, por una parte, establecer propietarios (o titulares, individuales

<sup>4</sup> Ver: Informe del Comité Intergubernamental sobre Propiedad Intelectual y Recursos Genéticos, Conocimientos Tradicionales y Folclore, punto 18 del orden del día, 2 a 11 octubre, 2017. En: <https://n9.cl/q4j7c>

<sup>5</sup> Ver la página de la OMPI sobre conocimientos tradicionales, en: <https://www.wipo.int/tk/es/tk/>

o colectivos) para bienes comunes que por origen y función no deberían tenerlos; por otra, incluye poner precio a los conocimientos para poder venderlos. Lo que significa incorporarlos a la lógica económica, social y política del modelo neoliberal contemporáneo. De ahí la resistencia de los pueblos indígenas a ser incorporados a dicha lógica como condición para la protección de sus conocimientos y, en suma, para el ejercicio de sus derechos (Pérez Ruiz, 2020, pp. 1-8).

### Su reconocimiento por la etnografía y las etnociencias

La etnografía y las etnociencias han tenido un papel muy importante en el acercamiento y el diálogo con los pueblos indígenas, herederos y continuadores de los conocimientos tradicionales, e incluso han contribuido para que se valoren cada vez más dentro del campo del conocimiento científico. A estas disciplinas se debe una abundante bibliografía sobre la riqueza y la importancia de los pueblos indígenas en la conservación medioambiental, y la producción y reproducción de la biodiversidad de nuestro continente, con varios centros mundiales de domesticación y diversificación vegetal y animal, de gran importancia en el mundo (Corona *et. al.* 2021, pp. 79-98).

Tales conocimientos han sido nombrados según la disciplina (Argueta, 1997, pp. 1-18) como sabiduría popular, saber local, folclor, ciencia indígena (De Gortari), ciencia de lo concreto (Lévi-Strauss), agricultura tradicional (Hernández Xolocotzi), ciencia indígena y ciencias nativas (Cardona), conocimiento popular, ciencia del pueblo (Fals Borda), sistemas *folk* (Posey y Balée), conocimiento campesino o popular (Barreraona), conocimiento campesino (Toledo), sistemas de saberes indígenas (Argueta), sistemas de saberes indígenas y campesinos (Leff, *et al.*), *Traditional ecological knowledge* (Johnson), *Local and indigenous knowledge systems* (LINKS), saberes subyugados o conocimientos sometidos (Foucault), más recientemente, dentro de la perspectiva de los diálogos intercientíficos, se les reconoce el estatus de ciencias endógenas (Haverkort *et al.*, 2013), entre muchos otros.

Sin embargo, desde las disciplinas que se acompañan del prefijo “etno”, al dedicarse a poblaciones caracterizadas desde la academia como “étnicas”, no se ha logrado superar su perspectiva colonial, ya que, por una parte, nombran y caracterizan lo que estudian como “etnoconocimientos” y, por otro, suelen reproducir la verticalidad de la interacción con los pueblos con que trabajan, sean estos indígenas, campesinos o afrodescendientes. En ese marco, del lado del poder está el investigador de las etnociencias y del otro, en el papel subordinado, de “informante”, está quien brinda sus conocimientos. Además, que el científico es quien valida y traduce el “etnoconocimiento” para darle certeza científica y hacerlo legible para el lenguaje académico (Pérez Ruiz, 2007, pp. 35-55).

Según Poutignat y Streiff-Fenart (2005) el hecho de la nominación, de nombrar al “otro” en contextos de asimetría y dominación, constituye un aspecto revelador de las relaciones interétnicas, en la medida que evidencia uno de los mecanismos de la etnización, al tiempo que es en sí mismo un hecho productor de etnicidad. Lo que 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 así denominados se llamen y se concibieren de otras formas, tengan otra identidad, o incluso se opongan a su clasificación y 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, 2007, pp. 35-55).

Como puede verse, los mecanismos de la dominación son de diferentes tipos y muchas veces los reproducimos sin que seamos conscientes de ellos. De allí la necesidad de estar atentos a los retos que implica desarrollar diálogos e interacciones desde perspectivas de colaboración, horizontalidad y descolonización, como la que se pretende conseguir con el “diálogo de saberes”.

### **El diálogo de saberes, un camino en construcción**

En el contexto mencionado, la noción de “diálogo de saberes” sintetiza el propósito de reconocer como sujetos a los actores con los que los académicos interactuamos, para construir relaciones de respeto, horizontalidad y colaboración. Noción que sirve, entonces, para dar cuenta de un camino en construcción respecto a su sentido, componentes, alcances y procedimientos, para lograr fines comunes con una orientación social y de beneficio colectivo.

Las raíces más profundas de ese camino las encontramos en los trabajos pioneros de Paulo Freire (1970 y 1997), quien, desde Brasil, en los años 70 del siglo XX, promovió la práctica y teorización sobre una educación popular liberadora e impulsora de la libertad; así como en la propuesta de la investigación-acción participativa que, desde Colombia, y durante los años 60 y 70 del mismo siglo, llevó a cabo Orlando Fals-Borda (Fals-Borda 1981). Experiencias que significaron un paso fundamental para reconocer el gran valor de los conocimientos indígenas y campesinos, entonces llamados populares, así como para darle una dimensión política al ejercicio de reflexión y acción derivados del trabajo conjunto entre académicos y sectores subalternos.

Por su parte, los antropólogos latinoamericanos, también han cuestionado el origen colonial de su disciplina y de su práctica colonizadora; y como respuesta au-

tocrítica a tal origen, algunos han generado ámbitos de participación y colaboración con los pueblos con que trabajan. Un ejemplo fueron las tres *Reuniones de Barbados* en los años 1971, 1977 y 1993, realizadas inicialmente con el auspicio del Consejo Mundial de Iglesias, la Universidad de Berna y la Universidad de las Indias Occidentales (Barbados). Su importancia radica en que bajo su influencia se impulsaron amplios movimientos indígenas, atendiendo al principio de que son los pueblos y sus organizaciones los protagonistas de su propia liberación. Así, desde la antropología crítica, la antropología comprometida, la antropología militante y la antropología marxista, entre otras vertientes, se cuestionaron fuertemente las políticas etnocidas e integracionistas de los Estados nacionales, y se propusieron generar una antropología activa y comprometida social y políticamente, con la finalidad de contribuir a acabar con el colonialismo, interno y externo, la injusticia y la desigualdad social. En ese marco la antropología latinoamericana confluyó con el marxismo, la teología de la liberación, la teoría de la dependencia, los movimientos de liberación nacional, los movimientos indígenas, las propuestas de la educación popular y la investigación acción participativa.

Al finalizar el siglo XX y en el transcurso de los primeros años del siglo XXI, Latinoamérica se sacudió nuevamente bajo múltiples procesos sociales e influencias teóricas, impulsándose una vertiente participativa y colaborativa de amplio espectro y con rostros diversos. Contribuyeron a ella: los nuevos movimientos sociales, las luchas autonómicas indígenas, la formación de Estados plurinacionales, las propuestas dialógicas posmodernas, el feminismo, la interseccionalidad, los estudios subalternos, las propuestas post y decoloniales, los nuevos impulsos a la interculturalidad, así como las revisiones autocriticas de varias disciplinas, que pusieron en la mesa de discusión la manera convencional de pensar y hacer ciencia, para avanzar en reflexiones epistémicas, ontológicas y políticas, implicadas en cualquier proceso de construcción de conocimiento. En el amplio campo de reflexión y acción señalado, existe variadas experiencias imposibles de reseñar en este trabajo. Baste decir que actualmente, en la segunda década del siglo XXI, con el recrudecimiento de las políticas globales de despojo y destrucción neoliberal, se ha fortalecido ese ímpetu por renovar la academia e impulsar formas respetuosas de colaboración entre disciplinas científicas y diversos actores sociales. Siempre bajo principios y acuerdos sobre lo que cada actor está dispuesto a aportar para conseguir ese fin común, así como para redistribuir con equidad los resultados y beneficios entre los participantes.

Se trata de establecer acuerdos fructíferos de colaboración para que cada actor participe desde sus propios sistemas de conocimientos y experiencias, para resolver problemas de interés común. Es decir, se busca establecer procesos de enseñanza-aprendizaje conjuntos, basados en el respeto para sí mismo y para los demás, con

una finalidad establecida en común. De ahí que el diálogo de saberes sea en la actualidad una aspiración y una propuesta en la que hemos identificado, por lo menos, tres tendencias (Pérez Ruiz y Argueta Villamar, 2011, pp. 31-56), que aquí presentamos como diferentes, aunque en los hechos no se desarrolle en formas tan delimitadas, y que expondremos a continuación.

### Tres tendencias dentro del diálogo de saberes

La primera tendencia, que se puede llamar “etnocéntrica y colonizadora”, es aquella que propone conocer los conocimientos tradicionales para incorporarlos a los sistemas científicos. Sus portadores actúan a nombre del desarrollo de la humanidad y del avance de conocimiento científico, que se dice beneficia a todos, y en ellos persiste la vieja tendencia colonial de expropiar, validar y traducir los conocimientos de los “otros” para que puedan ser incorporados a la ciencia. Se seculariza, traduce y valida únicamente los conocimientos, recursos y prácticas que son potencialmente útiles. Aquí se ejerce la subordinación absoluta del “otro” y predomina la imposición de lo que ese otro debe conservar o destruir de sus conocimientos, y lo que, a cambio, debe aprender de la ciencia moderna y sus derivaciones tecnológicas.

Una segunda tendencia es la “intercultural integradora”, en la que, si bien existe un mayor reconocimiento del valor e importancia de los saberes tradicionales, son los académicos, los educadores y los extensionistas de la ciencia hegemónica quienes mantienen el control de las interacciones con los pueblos llamados tradicionales. Son ellos quienes conservan el poder de decidir qué investigar, cómo y para qué y son los beneficiarios directos o indirectos de los resultados de las interacciones. Los pueblos tienen el estatus de ser informantes calificados. En esta tendencia, aun cuando se califica la interacción como un diálogo de saberes o un diálogo intercultural, predominan la verticalidad y los presupuestos teóricos y éticos de la integración. Y las acciones finalmente subordinan a esos pueblos a los procedimientos, principios epistemológicos y fines académicos, comerciales o de cualquier otro tipo.

Una tercera tendencia es la “intercultural colaborativa y descolonizadora”, en la que, para el diálogo y la interacción entre actores con sistemas de conocimiento distintos, se empieza por acordar y establecer, con horizontalidad, respeto y justicia, el marco ético para la colaboración. Es decir, se comienza por acordar la plataforma de acuerdos sobre las bases y los objetivos de la propuesta, para desde allí trabajar conjuntamente la construcción del problema a resolver, su diagnóstico, sus resultados, sus beneficios y su distribución, el tipo de conocimiento puesto en marcha, así como los aspectos procedimentales; entre los que destacan el establecimiento de los mecanismos

para la toma conjunta de decisiones, los procesos de seguimiento y evaluación de los resultados. Aquí, se busca sustituir la verticalidad por el acuerdo sobre las formas y los fines de la interacción. Lo que incluye superar la imposición de conocimientos y sus significados, usual en las prácticas de traducción y validación obligadas por los científicos, y modificar la posición asimétrica de los actores implicados en el diálogo de saberes. Esta última tendencia, además del acuerdo y el marco ético de la colaboración, requiere de la vigilancia continua del proceso para no caer en la reproducción, incluso involuntaria, de los mecanismos reproductores de la hegemonía y la colonización.

A manera de conclusión, presentamos a continuación algunos elementos para una vigilancia de los procesos de investigación colaborativa.

### **La vigilancia epistemológica y de autoevaluación permanentes**

En atención a la complejidad de las situaciones en que se gesta la colaboración, aquí se proponen procesos de autoevaluación y evaluación individual y colectiva. De modo que los participantes se pregunten si las acciones programadas y efectuadas apuntalan las condiciones de imposición y subordinación o avanzan hacia el fortalecimiento de la autonomía (Bonfil, 1987b, pp. 23-43) de los pueblos que participan en la colaboración. Con este fin proponemos (Pérez Ruiz y Argueta Villamar, 2019, p. 282) que deben analizarse aspectos como los siguientes:

- El origen y la gestación de la iniciativa: quién, cómo, por qué y para qué se propone la colaboración y el diálogo de saberes; es decir, identificar quiénes son los actores que la proponen y desde qué posición.
- Los procedimientos para la construcción de los acuerdos y el consenso social alrededor de estos.
- Los objetivos, las formas de decidirlos y los resultados por obtener.
- Los recursos involucrados (tierras, agua, bosques, aire, etc.).
- La propiedad y el manejo de los recursos (individual, colectiva), así como identificar los bienes comunes que no son ni deben ser susceptibles de privatización, ni individual ni colectiva.
- Los participantes, las jerarquías de poder y su posición social (de los internos y externos).
- El financiamiento, sus cantidades y la procedencia, en cada etapa.
- Los reglamentos y mecanismos para la toma de decisiones.
- La importancia y el papel del conocimiento tradicional en el proceso.
- La importancia y el papel del conocimiento científico.
- La posesión, usufructo y utilización del conocimiento puesto en marcha.

- El usufructo y la distribución de los productos, entre ellos del conocimiento que se genere en la experiencia y de los beneficios que ello generará.
- El sentido del proyecto sociocultural y ambiental que se propone en perspectiva civilizatoria, para identificar si refuerza la dependencia a las lógicas del modelo social económico hegemónico o impulsa la autonomía y los proyectos desde otras perspectivas culturales y civilizatorias.

Solo con una vigilancia permanente de aspectos como los anteriores podremos avanzar en construir nuevas perspectivas de colaboración y trabajo conjunto en el diálogo de saberes.

## Referencias bibliográficas

- Argueta Villamar, A. (1997). *Epistemología e historia de las etnociencias. La construcción de las etnociencias de la naturaleza y el desarrollo de los saberes biológicos de los pueblos indígenas* [Tesis de maestría, Facultad de Ciencias, UNAM].
- Argueta Villamar, A. (2011). El diálogo de saberes, una utopía realista. En A. Argueta, E. Corona-M. y P. Hersch (coords.), *Saberes colectivos y diálogo de saberes en México* (pp. 495-510). UNAM, CRIM, Foncicyt, Conacyt, Universidad Iberoamericana Puebla.
- Bahuchet, S. (2017). *Les Jardiniers de la nature*. Odile Jacob.
- Baraona, R. (1987). Conocimiento campesino y sujeto social campesino. *Revista Mexicana de Sociología*, (49), 167-190.
- Barreda M., A., Enríquez V., L. y Espinoza H., R. (coords.). (2019). *Economía política de la devastación ambiental y conflictos socioambientales en México*. UNAM e Itaca.
- Bonfil Batalla, G. (1987a). *México profundo, una civilización negada*. SEP y CIESAS.
- Bonfil Batalla, G. (1987b). La teoría del control cultural y el estudio de los procesos étnicos. *Papeles de la Casa Chata*, 2(3), 23-43.
- Cardona, G. R. (1979). Categorías cognoscitivas y categorías lingüísticas en huave. En Italo Signorini *et al.*, *Los huaves de San Mateo del Mar*. México, INI. pp. 315-365
- De Gortari, E. (1963). *La ciencia en la historia de México*. FCE.
- Díaz Tepepa, G. (2011). Innovar en la tradición. La construcción local de los saberes campesinos en procesos interculturales. En A. Argueta, E. Corona-M. y P. Hersch (coords.), *Saberes colectivos y diálogo de saberes en México* (pp. 235-254). CRIM, UNAM.
- Dumoulin, D. (2019). Presentación. En Pérez Ruiz, M. L. y Argueta Villamar, A., *Etnociencias, interculturalidad y diálogo de saberes en América Latina. Investigación colaborativa y descolonización del pensamiento*. México, RPB, CONACYT, ISC y Juan Pablos Editor. pp. 13-16
- Fals Borda, O. (1981). La ciencia del pueblo. En *Investigación participativa y praxis rural. Nuevos conceptos en educación y desarrollo comunal* (pp. 19-47). Mosca Azul.
- Foucault, M. (1988). *Las palabras y las cosas. Una arqueología de las ciencias humanas*. Siglo XXI.
- Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. Tierra Nueva.
- Freire, P. (1997). *La educación como práctica de la libertad* (45.<sup>a</sup> ed.). Siglo XXI.

- García Bermejo, J. C. (2018). La protección de los conocimientos tradicionales desde una perspectiva económica. En A. Argueta Villamar, M. E. Márquez y M. Puchet (coords.), *Protección, desarrollo e innovación de conocimientos y recursos tradicionales* (pp. 125-170). UNAM. paossss
- German Castelli, P. (2018). ¿Por qué necesitamos avanzar aún más en la protección en la protección *sui generis* de la diversidad biocultural? En A. Argueta Villamar, M. E. Márquez y M. Puchet (coords.), *Protección, desarrollo e innovación de conocimientos y recursos tradicionales* (pp. 19-52). UNAM.
- Haverkort, B., Delgado, F., Shankar, D. y Millar, D. (2013). *Hacia el diálogo intercientífico. Construyendo desde la pluralidad de visiones de mundo, valores y métodos en diferentes comunidades de conocimiento*. UMSS, FCAP, AGRUCO, CAPTURED, FRLHT y Plural Editores.
- Hernández Xolocotzi, E. (1959). La agricultura. En E. Beltrán (ed.), *Los recursos naturales del sureste y su aprovechamiento* (tomo III, cap. 1, pp. 3-57). Instituto Mexicano de Recursos Naturales Renovables.
- Hernández Xolocotzi, E. (1978). La investigación de huarache. *Narxhí Nandha. Revista de Economía campesina*, 8/9/10.
- ICSU-UNESCO. 2002. Science, traditional knowledge and sustainable development o Declaración de Budapest 2002. 24 pp. [https://unesdoc.unesco.org/notice?id=p::usmarcdef\\_0000150501&locale=es](https://unesdoc.unesco.org/notice?id=p::usmarcdef_0000150501&locale=es) (Visitada en septiembre 2024).
- Informe del Comité Intergubernamental sobre Propiedad Intelectual y Recursos Genéticos, Conocimientos Tradicionales y Folclore, Punto 18 del orden del día, de la reunión de 2 a 11 octubre de 2017. [https://www.wipo.int/meetings/es/doc\\_details.jsp?doc\\_id=629295](https://www.wipo.int/meetings/es/doc_details.jsp?doc_id=629295)
- Johnson, M. (1992). *Lore. Capturing Traditional Environmental Knowledge*. Dene Cultural Institute e International Development Research Centre.
- Leff, E. (2011). Diálogo de saberes, saberes locales y racionalidad ambiental en la construcción de la sustentabilidad. En A. Argueta, E. Corona y P. Hersch (coords.), *Saberes colectivos y diálogo de saberes en México* (pp. 379-391). UNAM.
- Leff, E. (2019). *Ecología política de la deconstrucción del capital a la territorialización de la vida. Siglo XXI*.
- Leff, E., Argueta, A., Boegue, E. y Porto Gonçalves, C. (2002). Más allá del desarrollo sostenible. La construcción de una racionalidad ambiental para la sustentabilidad: una visión desde América Latina. En E. Leff, E. Escurra, I. Pizanti y P. Lankao, *La transición hacia el desarrollo sustentable. Las perspectivas de América Latina y el Caribe* (pp. 479-578). INE, Semarnat, UAM y PNUMA.
- Lévi-Strauss, C. (1972). *El pensamiento salvaje*. FCE.
- Muñoz, D. y Viaña, J. (2012). *¿Cómo se posicionan los pequeños productores en América Latina respecto a los mercados?* IIED, Hivos y Mainumby Ñakurutú. <http://pubs.iied.org/pdfs/16522IIED.pdf>
- Olivé, L., Argueta Villamar, A. y Puchet, M. (2018). Interdisciplina y transdisciplina frente a los conocimientos tradicionales. En A. Argueta Villamar, M. E. Márquez y M. Puchet (coords.), *Protección, desarrollo e innovación de conocimientos y recursos tradicionales* (pp. 1-18). UNAM.
- OMPI. (s/f). *Conocimientos tradicionales*. OMPI. <https://www.wipo.int/tk/es/tk>

- Pérez Ruiz, M. L. (2007). El problemático carácter de lo étnico. *Revista CUHSO: Cultura/Hombre y Sociedad*, (13), 35-55. <http://cuhso.uct.cl/index.php/cuhso/article/view/252>
- Pérez Ruiz, M. L. (2016). La traducción y la hibridación como problemas para una interculturalidad autónoma, colaborativa y descolonizadora. *Liminar*, XIV(1), 15-29.
- Pérez Ruiz, M. L. (2017a). *De la integración a la interculturalidad*. Ponencia en l'Université Paris Diderot, evento organizado por Odile Hoffman y Marie Chosson, CESSMA-INALCO, París.
- Pérez Ruiz, M. L. (2017b). *Diálogo de saberes entre pueblos indígenas y ciencia occidental*. Evento organizado por David Dumoulin y Odile Hoffmann, Université Sorbonne Nouvelle, París.
- Pérez Ruiz, M. L. (2020). La cuarta transformación en el campo cultural: entre sueños y pesadillas. En *Narrativas antropológicas* (pp. 1-8). INAH.
- Pérez Ruiz, M. L. y Argueta Villamar, A. (2011). Saberes indígenas y diálogo intercultural. *Cultura y representaciones sociales*, 5(10), 31-56. [http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S2007-81102011000100002](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2007-81102011000100002)
- Pérez Ruiz, M. L. y Argueta Villamar, A. (2019). *Etnociencias, interculturalidad y diálogo de saberes en América Latina. Investigación colaborativa y descolonización del pensamiento*. RPB, CONACYT, ISC y Juan Pablos Editor.
- Posey, D. A. y Balée, W. (eds.). (1989). *Resource Management in Amazonia; Indigenous and Folk Strategies* (vol. 7). Advances in Economic Botany.
- Poutignat, P. y Streiff-Fenart, J. (2005). *Théories de l'ethnicité*. Presses Universitaires de France.
- Rodríguez, N. (2018). *Los megaproyectos y los pueblos indios y negros en América Latina. Contexto de un Atlas*. PUIC-UNAM. <https://n9.cl/5et3f>
- Secretaría del Convenio sobre la Diversidad Biológica y Programa de las Naciones Unidas para el Medio Ambiente. (2011). *Protocolo de Nagoya sobre Acceso a los Recursos Genéticos y Participación Justa y Equitativa en los Beneficios que se Deriven de su Utilización al Convenio sobre la Diversidad Biológica*. Convenio sobre la Diversidad Biológica Naciones Unidas. <https://www.cbd.int/abs/doc/protocol/nagoya-protocol-es.pdf>
- Toledo, V. M. (1994). *La apropiación campesina de la naturaleza: un análisis etnoecológico* [Tesis de doctorado, Facultad de Ciencias, UNAM].
- Toledo, V. M. (2011). Del “diálogo de fantasmas” al “diálogo de saberes”, conocimiento y sustentabilidad comunitaria. En A. Argueta Villamar, E. Corona y P. Hersch (coords.), *Saberes colectivos y diálogo de saberes en México* (pp. 469-484). UNAM.
- UNESCO. (2005). *Local and Indigenous Knowledge Systems (LINKS)*. UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org> (Visitado en octubre 2024)
- UNESCO. (2018). *Conocimientos locales y tradicionales y políticas de CTI*. UNESCO. <https://n9.cl/ncbru>
- UNESCO. (2003). *Convención para la Salvaguardia del Patrimonio Cultural Inmaterial*. UNESCO. <https://n9.cl/jfbfs>
- Vavilov, N. I. (1931). Mexico and Central America as the Principal Centre of Origin of Cultivated Plants of the New World. *Bulletin of Applied Botany of Genetics and Plant Breeding*, (XXVI), 179-199.
- Vilá, B. y Yacobaccio, H. (2013). *Domesticación: modelando la naturaleza*. Editorial Universitaria de Buenos Aires.

# CONOCIMIENTOS TRADICIONALES, POLÍTICAS PÚBLICAS Y DIÁLOGO DE SABERES

Este libro recoge la memoria de mujeres y hombres de América Latina, Nuestra América, Abya Yala que, desde sus lugares de enunciación, comparten sus experiencias de vida, sus memorias y sus aprendizajes, así como los cuerpos culturales en distintos campos, que evidencian la importancia de los saberes, su vigencia y la necesidad de tender puentes de diálogo en condiciones de igualdad en la diferencia.

Como puede verse en los análisis y las propuestas para el diálogo de saberes, se hacen en los marcos de la tensión existente entre la tendencia a fortalecer la organización, los conocimientos y el control de lo propio (en los términos formulados por Guillermo Bonfil Batalla) y aquellas otras tendencias, en las que se trata de generar dependencia, tanto del Estado, como de las instituciones, los asesores, las ONG's, nacionales o internacionales, y los financiamientos, entre otras muchas maneras de perpetuar la dependencia, la enajenación y la colonización.

**ABYA  
YALA**



**50**



RED PATRIMONIO BIOCULTURAL  
DE MÉXICO

**INMAP**  
International Network of  
Mountain Indigenous Peoples

**COMPAS**  
**BOLIVIA**

**Escuela  
Chinampera**  
TLAMACHTIOLAN | CHINAMPANeca

