

¿Qué son los conocimientos tradicionales? Apuntes epistemológicos para la interculturalidad

What is traditional knowledge? Epistemological notes for interculture

Liliana Valladares* y León Olivé**

** Liliana Valladares es Doctora y Maestra en Filosofía de la Ciencia con especialidad en Estudios Sociales y Filosóficos de la Ciencia y la Tecnología (Instituto de Investigaciones Filosóficas de la UNAM). Sus líneas de investigación son: Ciencia, Tecnología y Sociedad; Diálogo intercultural y pluralismo epistemológico.*

*** León Olivé estudió Matemáticas y Filosofía en la UNAM, e hizo sus estudios de Doctorado en Filosofía en la Universidad de Oxford, Reino Unido. Actualmente es investigador del máximo nivel del Instituto de Investigaciones Filosóficas de la UNAM, y dirige el Seminario de Investigación sobre Sociedad del Conocimiento y Diversidad Cultural. Es miembro del Sistema Nacional de Investigadores con el nivel III. Tiene el nivel D (máximo) dentro del programa de estímulos al personal académico de la UNAM. Ha sido distinguido con el Premio Heberto Castillo en "Educación, ciencia y sociedad" (2007), Premio Universidad Nacional de Investigación en Humanidades (2006), Premio de la Academia Mexicana de Ciencias (1988).*

Resumen

En este artículo se problematiza la noción de conocimiento, y específicamente se aborda la definición de conocimiento tradicional. Se discuten dos perspectivas epistemológicas (una objetivista y otra basada-en-la-práctica) a partir de los avances de investigación sobre gestión del conocimiento en las organizaciones. Se propone una caracterización del conocimiento tradicional en el contexto crítico de las Epistemologías del Sur, resaltando su relevancia para el diseño y desarrollo de marcos jurídicos regulatorios y políticas públicas en educación intercultural, innovación, protección del patrimonio cultural y lingüístico y protección intelectual.

Palabras clave: Conocimiento tradicional, Prácticas epistémicas, Epistemologías del Sur, Protección intelectual

Abstract

In this text the notion of knowledge is confronted by focusing on the definition of traditional knowledge. Two different epistemological approaches (an objectivist perspective and one based on the practice perspective) that have emerged from research on knowledge management are discussed. A characterization of traditional knowledge in the critical context of Epistemologies of the South is suggested by highlighting its relevance for the design and development of public policies and regulatory and legal frameworks in intercultural education, innovation, intellectual protection and linguistic and cultural heritage protection.

Key words: traditional knowledge, epistemological practices, epistemologies of the South, intellectual protection.

Introducción

En las últimas dos décadas, en América Latina se han promovido importantes procesos de transformación constitucional que han derivado en el desarrollo de nuevas constituciones (por ejemplo, en países como Ecuador y Bolivia), o en la presentación de paquetes de reformas sustanciales a las constituciones vigentes para combatir los altos niveles de exclusión social y pobreza presentes en la región (como el caso de Brasil y Argentina).

Estos procesos han buscado conformar una nueva experiencia democrática, más participativa e incluyente, poniendo como eje la recuperación de la dignidad humana y la transformación del modelo económico neoliberal prevaleciente en la región.

En el caso del Ecuador, por ejemplo, la construcción de los derechos humanos, económicos, sociales, culturales y ambientales, así como los intereses y opiniones de la ciudadanía, se vieron expresados en un concepto y visión del mundo innovadores, nacidos en las antiguas sociedades de la región andina sudamericana, y que van más allá del concepto de desarrollo o progreso económico de la tradición occidental: el *Sumak Kawsay* o Buen Vivir (SENPLADES, 2013).

Entre los principios y orientaciones clave para el logro del Buen Vivir se incluye la conformación de un Estado democrático, intercultural y plurinacional como vía para eliminar las desigualdades que producen dominación, opresión o subordinación entre las personas y como fundamento para la generación de un nuevo pacto social, en el que sean los ciudadanos quienes conjuntamente definan formas organizativas para gobernar y atender sus necesidades y demandas:

La formación de un Estado plurinacional exige su descolonización; el reconocimiento político de la diversidad étnica, religiosa y sexual, y el forjamiento de una sociedad con derechos de titularidad colectiva: lengua, cultura, justicia y territorio... La interculturalidad es fundamental en este desafío, pues nos reconoce como diferentes en origen, prácticas, costumbres, conocimientos y saberes. El diálogo de saberes protege, revitaliza y promueve los saberes ancestrales y los conocimientos tradicionales... (SENPLADES, 2013: 27).

El tránsito que se ha propuesto Ecuador sirve para ejemplificar la aspiración compartida por otros países de la región que apuntan a conformar sociedades emancipadas, creativas y críticas, que dejen de depender de los recursos limitados y consoliden economías de los recursos ilimitados. El logro de esta aspiración obliga necesariamente a la reforma del carácter homogéneo que prima en la mayoría de los estados latinoamericanos y a la consolidación de Estados plurinacionales e interculturales que redefinan su relación con la diversidad de culturas que integran (Villoro, 1998).

La posibilidad de establecer una nueva gestión del potencial creativo de la diversidad cultural requiere de la configuración de plataformas institucionales y sociales innovadoras que faciliten la difusión del poder a la base de la sociedad, particularmente a las comunidades indígenas, sus pueblos y nacionalidades originarias, ya que históricamente éstos han sido los que más desventajas han vivido.

La erradicación de prácticas de discriminación y racismo que mantienen a buenos segmentos de la población latinoamericana en condiciones de exclusión social y pobreza, así como el rompimiento de las estructuras y relaciones de poder que mantienen las desigualdades y asimetrías en muchos países de la región, conlleva la superación de la llamada razón metonímica y el pensamiento abismal que, de acuerdo con Boaventura de Sousa Santos (2009; 2014) divide la realidad social en dos universos separados, a saber: lo existente (ser) y lo no-existente (no-ser).

La distinción entre lo existente y lo no-existente en el pensamiento de Santos, hace referencia a lo que García (2014) ejemplifica como una separación abismal entre lo que está a "este lado de la línea" y lo que está al "otro lado de la línea", dicotomía que puede rastrearse en muchos contextos de análisis histórico de los países latinoamericanos:

...Así, a "este lado de la línea" está lo verdadero, lo que existe. Al "otro lado de línea", en cambio, hay un vasto campo de experiencias desechadas e invisibles tanto en términos de agencia como de agentes. A "este lado de la línea" está la alta cultura. Al "otro lado de la línea" están las otras culturas: las culturas alternativas, las culturas locales, las culturas indígenas, etc. que fueron inferiorizadas cuando la modernidad occidental entró en contacto con ellas con el colonialismo. A "este lado de la línea" está el conocimiento científico, riguroso y verdadero. "Al otro lado de la línea" están los conocimientos indígenas, populares, laicos y campesinos, cuyo conocimiento no es real o verdadero, sino meras creencias, opiniones, magia, idolatría o comprensiones intuitivas. A "este lado de la línea" está la civilización. Al "otro lado de la línea" está el estado de naturaleza, donde las instituciones de la sociedad civil no tienen lugar. A "este lado de la línea" está la modernidad, el abandono de la naturaleza y el paso a la sociedad civil. Al "otro lado de la línea" está el pasado irreversible, porque la historia avanza en sentido lineal y su desarrollo se mide en términos de evolución y progreso. El pensamiento abismal, en definitiva, es constitutivo de formas de negación y ausencia radical... (García, 2014: 11-12).

Para Santos, el "otro lado de la línea" ha sido el reino de lo impensable en la modernidad occidental, producto de la razón metonímica que contrae y disminuye el presente, que desplaza hacia lo no-existente (ausente) todo aquello que no concibe como un modo cultural suyo, todo conocimiento producido lejos de la racionalidad metonímica. Este desplazamiento lo hace a través de cinco lógicas de la modernidad científica que son (García, 2014):

- i. la *monocultura del saber científico* como único saber válido y riguroso;
- ii. la *monocultura del tiempo lineal*, según la cual la historia tiene un sentido y dirección únicos que se reflejan en las ideas de progreso, revolución, modernización, desarrollo, crecimiento y globalización;
- iii. la *lógica de la clasificación social o naturalización de las diferencias*, es decir, de la distribución de las poblaciones por categorías que naturalizan —y ocultan— jerarquías;
- iv. la *lógica de lo universal y lo global* como escala dominante;
- v. la *lógica productivista* y de crecimiento económico —capitalista—.

Para combatir el pensamiento abismal y conformar sociedades más justas socialmente, Santos propone ejercer una resistencia epistemológica a través de lo que denomina cosmopolitismo subalterno, una forma de reflexión (y acción) centrada en combatir el sufrimiento de aquellos segmentos de la población más vulnerables y tradicionalmente excluidos mediante dos ideas fundamentales: a) el convencimiento de que la diversidad del mundo es inagotable, y; b) el

reconocimiento de que tal diversidad de saberes existentes en el mundo carece de la adecuada epistemología para comprenderlo y requiere del desarrollo de lo que este autor llama *Epistemologías del Sur*.

Las Epistemologías del Sur son el reclamo de nuevas relaciones en los procesos de producción, y en la valorización de conocimientos científicos y no científicos. Para desarrollar las Epistemologías del Sur se tiene que reconocer al menos (Santos, 2011:16):

1. Que la comprensión del mundo es mucho más amplia que la comprensión occidental del mundo, esto es, que la transformación del mundo puede también ocurrir por vías, modos, métodos impensables para la tradición occidental eurocéntrica.
2. Que la diversidad del mundo es infinita, esto es, que existen diferentes modos legítimos de generar, acceder, distribuir, aprovechar los conocimientos.
3. Que esta gran diversidad del mundo, que puede ser y debe ser activada, así como transformada teóricamente y prácticamente de muchas maneras plurales, no puede ser monopolizada por una teoría general. Es decir, que hay que buscar formas plurales de conocimiento que superen los universalismos y los absolutismos.

En este escrito se propone que, como complemento de estas tres premisas del pensamiento postabismal, necesarias para la transformación de los Estados aún homogéneos en Latinoamérica hacia estados plurales, socialmente más justos y auténticamente democráticos, es también fundamental repensar el significado del concepto mismo de conocimiento, y caracterizar al llamado conocimiento tradicional, pues cualquier epistemología, y especialmente las Epistemologías del Sur, no pueden prescindir de abordar esta definición.

Para ello, en una primera sección se problematiza la definición del conocimiento, y específicamente la definición del conocimiento tradicional, a partir de los avances de investigación sobre gestión del conocimiento en las organizaciones. Se consideran dos grandes perspectivas epistemológicas que responden y explican la usual separación entre tipos dicotómicos de conocimiento, que aunque analíticamente resultan útiles para el estudio de algunos procesos organizacionales e institucionales de conocimiento, epistemológicamente son insostenibles como parte de un pensamiento postabismal.

Se introduce así el concepto de práctica como base para caracterizar una noción postabismal del conocimiento, particularmente del conocimiento tradicional que generan y poseen las comunidades indígenas.

En una segunda sección, se realiza un análisis conceptual-comparativo de definiciones de conocimiento tradicional tomadas de documentos normativos emitidos por organismos internacionales o regionales, y muchos de ellos relativos a propiedad intelectual, para mostrar las principales tendencias epistemológicas cuando se define el conocimiento tradicional. Lo anterior, bajo la premisa de que para proteger, gestionar, enseñar, fortalecer el conocimiento tradicional, es elemental contar con una sólida definición y caracterización del mismo.

Finalmente, se reflexiona brevemente acerca de algunas implicaciones derivadas del ejercicio de delimitar adecuadamente una noción de conocimiento tradicional, sobre todo en el ámbito de desarrollo de nuevas pedagogías interculturales, y del diseño de políticas públicas asociadas a la protección del patrimonio lingüístico y a la gestión y efectiva protección intelectual del conocimiento tradicional.

De las dicotomías abismales al pensamiento postabismal en la gestión del conocimiento

De manera generalizada, es indiscutible que las economías actuales más potentes han basado su producción en la implantación de modos innovadores de aprovechar, distribuir, transferir, proteger y generar conocimientos.

De acuerdo con Jensen, Johnson, Lorenz y Lundvall (2007), en estas economías se reconocen al menos dos modos ideales de aprendizaje e innovación. El primero se basa en la producción y uso de conocimientos científico-técnicos codificados (modo STI, por su siglas en inglés *Science, Technology and Innovation mode*); el segundo, de carácter más experiencial, se basa en las acciones de hacer-utilizar-interactuar que tienen lugar en comunidades de práctica (modo DUI, por sus siglas en inglés *Doing, Using and Interacting mode*).

Ambos modos de aprendizaje e innovación suelen relacionarse con diferentes tipos de conocimiento; así, mientras que el modo STI se basa en conocimientos mayormente explícitos o codificados (dando prioridad a la producción del "saber qué" y el "saber por qué"), el modo DUI aprovecha conocimientos mayormente tácitos o implícitos (priorizando el "saber cómo" y el "saber quién o dónde").

Luego de los trabajos publicados por Nonaka y Takeuchi (1999), es reconocido que la codificación y los esfuerzos por hacer explícito un conocimiento son claves para mejorar la capacidad de compartir, distribuir, proteger y producir el conocimiento en una organización, y en sentido más amplio, en una sociedad basada en el conocimiento. Sin embargo, la codificación del conocimiento no necesariamente hace accesible, utilizable o valioso el conocimiento para otros.

Para Jensen, Johnson, Lorenz y Lundvall (2007), es la transformación de conocimiento local a global el proceso de mayor interés para potenciar la capacidad de una sociedad de aprovechar, movilizar, transferir, proteger y generar conocimientos.

No obstante, las diferencias entre lo que cuenta como un conocimiento global y local, o las distinciones entre un conocimiento tácito y explícito no siempre han quedado del todo claras y las dicotomías no siempre pueden sostenerse. Más aún cuando se reconoce que tanto el "saber qué" como el "saber cómo", son parte de todo proceso de conocimiento, y que los procesos de conocimiento pueden entenderse, en cualquier caso, como prácticas sociales que implican simultáneamente diferentes formas de conocimiento, no solamente tácitos y explícitos, globales y locales, sino también científicos y no-científicos.

Ya Olivé (2007) ha señalado la presencia de lo que se puede llamar "un sesgo cientificista" cuando se habla de sociedades del conocimiento. Este sesgo consiste en considerar que los conocimientos que pueden impulsar el desarrollo económico y social de los países, son casi exclusivamente los conocimientos científicos y tecnológicos.

Aunque es probable que este sesgo encuentre sustento empírico en el análisis de los procesos de conocimiento prevalecientes en muchas de las grandes empresas transnacionales, es también bastante probable que cuando se consideran y analizan los procesos de conocimiento en emprendimientos más locales, como muchos de los que se desarrollan en contextos latinoamericanos, carece de sentido reducir la gestión del conocimiento a únicamente los conocimientos derivados de la ciencia y la tecnología.

En regiones como Latinoamérica, compuestas de una enorme diversidad biocultural asociada a la presencia de comunidades y pueblos indígenas, en las que el desarrollo científico-tecnológico es apenas incipiente comparado con otras regiones, y en donde se han generado formas alternativas de organización económica más sociales y solidarias, la base de los sistemas de producción económica no podría reducirse solamente a la transferencia, movilización, aplicación y generación de conocimiento científico-tecnológico.

Como señala Olivé (2007), los conocimientos tradicionales tienen un gran potencial para el desarrollo económico y social de América Latina, e incluso podrían incorporarse a innovaciones comerciales, asimismo pueden contribuir al desarrollo social de muchas maneras no comerciales. No obstante, su incorporación en redes plurales de innovación y aprendizaje, así como su consideración en el diseño de políticas públicas en materia de innovación, ciencia, tecnología y protección intelectual, requiere de una mayor claridad conceptual en cuanto a definir con más precisión a qué se hace referencia cuando se habla de conocimiento tradicional.

Siguiendo a Olivé, los conocimientos tradicionales se pueden entender como aquellos conocimientos que han sido generados, preservados, aplicados y utilizados por comunidades y pueblos tradicionales, como los grupos indígenas de América Latina, que constituyen una parte medular de las culturas de dichos pueblos, y tienen un enorme potencial para la comprensión y resolución de diferentes problemas sociales y ambientales. Su procedencia no-científica no debería restar legitimidad a dichos conocimientos en la medida en que tanto unos como otros han derivado de prácticas confiables¹.

No obstante, como lo hace notar Santos (2009), en la modernidad científica se construyó una separación (abismal) entre conocimiento tradicional y conocimiento científico-técnico que lleva implícito un acto de valoración de una parte y de devaluación de la otra.

De acuerdo con Carrillo (2006), las prácticas y conocimientos generados dentro de comunidades tradicionales indígenas suelen analizarse fuera de su ámbito y con los parámetros de la ciencia, desligando los saberes de su contexto biocultural y de la cosmovisión en que se insertan, de los valores que conllevan y de las dimensiones sociales, materiales, contextuales, inherentes a toda forma de conocimiento.

Esto ha llevado a una caracterización ambigua e inconsistente en la literatura especializada, ya no solamente de lo que son los conocimientos tradicionales, sino también de lo que son los conocimientos científicos y tecnológicos, y en última instancia, de lo que es el conocimiento mismo, sus alcances y limitaciones.

Ahora bien, si el impulso que una sociedad pueda dar a sus procesos de conocimiento (incluidos su gestión, producción, transferencia, aplicación, aprovechamiento, protección intelectual) depende en gran medida de cómo el conocimiento sea entendido y de la facilidad con la que el conocimiento pueda ser movilizado, interpretado, compartido o aprovechado por quienes conforman organizaciones o redes de investigación e innovación, entonces merece especial atención comprender cómo se le define y caracteriza usualmente a ese conocimiento.

Convencionalmente, en la investigación sobre gestión organizacional del conocimiento (Virtanen, 2010; Mclver, Lengnick-Hall, Lengnick-Hall y Ramachandran, 2012), la noción de conocimiento se aborda desde dos perspectivas diferentes, una que ve al conocimiento como algo que se puede adquirir, almacenar y convertir (perspectiva objetivista o *commodity/possession perspective*), y otra que enfatiza la actividad/práctica de conocer (perspectiva basada-en-la-práctica o *community perspective*).

Así, mientras que la perspectiva objetivista del conocimiento asume que el conocimiento es una entidad objetiva que se puede codificar mediante procesos cognitivos e intelectuales y en la que claramente se distingue entre lo tácito y lo explícito, la perspectiva basada-en-la-práctica enfatiza que el conocimiento se constata en la práctica y que hay un continuo entre lo tácito y lo explícito; esto último significa que el conocimiento no es una entidad objetiva separada del sujeto y separada de la acción humana, sino que se trata de una práctica humana social y culturalmente constituida.

La [Tabla 1](#) sintetiza algunas de las diferencias en la forma de entender el conocimiento de acuerdo con las dos perspectivas mayormente reconocidas en la investigación sobre gestión del conocimiento.

Perspectiva objetivista	Perspectiva basada-en-la-práctica
1. El conocimiento está objetivamente definido	1. El conocimiento se construye socialmente y está basado en la experiencia
2. Es posible analizar diferentes tipos dicotómicos de conocimiento	2. Es posible analizar las interacciones participativas, más que los tipos de conocimiento
3. El conocimiento puede ser explícito o tácito	3. Todo conocimiento es, al menos, parcialmente tácito
4. El conocimiento puede convertirse de explícito a tácito y viceversa	4. No todo conocimiento puede explicitarse
5. El conocimiento puede transferirse a través de textos codificados.	5. El conocimiento se transfiere a través de la participación y el “aprender-haciendo”.

Tabla 1. Principales perspectivas de la noción de conocimiento en la investigación sobre gestión organizacional del conocimiento. Adaptada de: McIver, Lengnick-Hall, Lengnick-Hall y Ramachandran, 2012: 88.

La definición tradicional del conocimiento como una creencia justificada y verdadera (Turri, 2012; Walton y Zhang, 2012) plantea que el conocimiento es ante todo una creencia y que para contar como conocimiento se deben cumplir con las condiciones de verdad y justificación de esta creencia.

La condición de justificación significa que el conocimiento puede expresarse como un enunciado proposicional sostenido por una serie de razones que le dan soporte. Esta definición presupone que el conocimiento es presentable lingüísticamente y que por ello, no se requiere de un agente humano, en tanto que una proposición justificada y verdadera puede existir como un objeto ideal independientemente del sujeto (Turri, 2012). La condición de justificación de la creencia parece entonces estar estrechamente relacionada con la objetividad del conocimiento y esta objetividad así entendida, deja fuera conocimientos con un énfasis mayormente tácito, como el caso de los conocimientos tradicionales.

Sin embargo, como lo hace notar Virtanen (2010), desde la perspectiva objetivista del conocimiento carece de sentido abordar una relación entre conocimiento tácito y explícito porque el conocimiento tácito como tal no podría existir en esta perspectiva, en tanto que todo conocimiento debería considerarse ante que todo una creencia y como tal, una proposición.

Esto denota que para desarrollar las Epistemologías del Sur que propone Santos, las dicotomías y distinciones abismales bastante usuales entre lo tácito y lo explícito, lo científico y lo no-

científico no son suficientes para entender la naturaleza del conocimiento o para definirlo y mejorar los procesos de generación y gestión. Las Epistemologías del Sur, por lo tanto, tienen que dialogar, argumentar, contraargumentar con otras epistemologías.

De acuerdo con McIver, Lengnick-Hall, Lengnick-Hall y Ramachandran (2012), más que un objeto o entidad el conocimiento es un proceso dinámico que se manifiesta en el acto mismo de conocer y en las interacciones de agentes con el mundo. Por consiguiente, en la perspectiva basada en la práctica, el conocimiento se vuelve indeterminado, preserva siempre una dimensión tácita y se manifiesta localmente en prácticas o actividades.

De ahí que para comprender más cabalmente al conocimiento, y particularmente al conocimiento tradicional, sea fundamental revisar la propuesta de Polanyi (1962; 1966) acerca del conocimiento personal.

El conocimiento tácito o personal estudiado por Polanyi se ha reconocido como una fuente particularmente importante de conocimiento único y de gran valor en las organizaciones, siempre que sea posible su movilización y distribución interactiva.

Usualmente se define a este tipo de conocimiento como aquel conocimiento difícil de articular o codificar, por su naturaleza práctica derivada de la experiencia personal; en tal sentido, se le contrasta con el conocimiento codificado, impersonal, objetivado en un lenguaje formal y sistemático (símbolos, palabras, números). Esta distinción ha sido también relevante cuando se compara al conocimiento científico-tecnológico con el conocimiento tradicional, en la medida en que al primero se le considera un conocimiento mayormente explícito que al segundo.

De acuerdo con Virtanen (2010), la literatura actual sobre gestión del conocimiento omite el hecho de que cuando Polanyi (1962) introdujo el concepto de conocimiento tácito, no hizo una distinción ontológica entre el conocimiento tácito y explícito.

Para Virtanen, esta distinción es resultado de una epistemología objetivista que trata al conocimiento como una entidad que las personas pueden poseer, y que por lo tanto, privilegia al conocimiento explícito sobre el conocimiento tácito. Este privilegio trasciende también a la asimetría usualmente asumida entre el conocimiento científico y el tradicional.

Al hablar de conocimiento tácito y distinguirlo del conocimiento explícito, la pretensión de Polanyi no era argumentar por la existencia de dos tipos de conocimiento (abismalmente diferentes), sino que trataba de delinear una perspectiva epistemológica más integrada.

Polanyi añadió el componente subjetivo a la concepción objetivista del conocimiento y propuso una forma de entenderlo en la que el (los) agente(s) que conoce(n) activamente se co-constituye(n) con el(los) objeto(s) conocido(s). Asimismo planteó que si todo conocimiento fuera objetivo (entendiendo objetividad como prescindiendo de todo sujeto), entonces sería imposible el desarrollo del conocimiento científico a partir de ideas, suposiciones e intuiciones (Virtanen, 2010).

Son conocidas las afirmaciones de Polanyi acerca de que "sabemos más de lo que podemos decir", y de que "todo conocimiento es tácito o está enraizado en lo tácito". La primera alude a que el conocimiento no sólo tiene un carácter unívoco, definido, objetivo que lo hace fácilmente transferible o acumulable como una entidad independientemente de la mente y el cuerpo humano; mientras que la segunda hace referencia a que todo conocimiento explícito tiene como base el conocimiento tácito.

En el pensamiento postabismal que propone Virtanen, ambas afirmaciones son lógicamente controversiales y derivan en distorsiones conceptuales cuando lo tácito se identifica con lo personal, inconsciente, ilógico, débil, desestructurado, sensible, intuitivo, inestable, y cuando lo explícito se iguala con lo impersonal, consciente, lógico, estructurado, fuerte, estable.

En la perspectiva objetivista sería imposible pensar que todo conocimiento tácito puede volverse explícito en la medida en que presupone una perspectiva objetivista del conocimiento en la que sólo cuenta como conocimiento aquella proposición codificada y usable/transferible por otros.

Polanyi no pensaba en una dicotomía de tipos de conocimiento, sino en el hecho de que todo conocimiento tiene elementos tácitos que no podrían ser racionalmente justificados, en tanto que no pueden representarse lingüísticamente en la forma de creencias o proposiciones. Cualquier conocimiento parte de un conocimiento tácito, de manera que: "... eliminar los elementos personales del conocimiento apuntaría a la destrucción de todo conocimiento..." (Polanyi, 1966: 20).

La perspectiva objetivista del conocimiento delinea, por consiguiente, una imagen simplificada del conocimiento, y particularmente del conocimiento tácito y sus tipos asociados (como por ejemplo, el conocimiento tradicional). La distinción no debe verse como ontológica, sino como funcional, puesto que es una distinción que describe todo proceso de conocimiento (que no es lo mismo que describir la existencia de dos tipos de conocimiento).

La forma como se utiliza comúnmente la noción de conocimiento tácito en la literatura sobre gestión del conocimiento es cuestionable, confusa y simplificada porque fortalece el pensamiento abismal y reduce el complejo proceso de conocimiento a tipos dicotómicos de existencia del conocimiento, en donde unos son más difíciles de articular que otros, y eventualmente, unos se consideran menos legítimos y valiosos que otros.

Este aspecto es todavía más importante cuando pensamos en las implicaciones que esto tiene en el ámbito de las políticas públicas de innovación, ciencia, tecnología y propiedad intelectual de los conocimientos tradicionales, o en las políticas y estrategias educativas dirigidas a fortalecer las pedagogías interculturales y las lenguas indígenas.

Comprender ambiguamente qué es el conocimiento, y en especial, qué son los conocimientos tradicionales puede traducirse en políticas poco eficaces o normativas ambiguas dirigidas a la protección, fortalecimiento y desarrollo de estos conocimientos, pues no se tendría claridad conceptual del "objeto/proceso" que se quiere desarrollar, proteger, enseñar, fortalecer o aprovechar.

Características de los conocimientos tradicionales: breve análisis conceptual

Los conocimientos tradicionales son ante todo, *conocimiento*. Siguiendo una perspectiva de la epistemología basada en la práctica, esto significa que los conocimientos tradicionales son primero que nada y después de todo, un proceso/acto de conocer en tanto actividad humana.

Ahora bien, como lo ha señalado Villoro (1982), el proceso de conocimiento no se puede reducir a una actividad teórica, desligada de la práctica: la práctica es una condición del conocimiento, el cual está siempre dirigido por intereses concretos, y en tal sentido, ocurre en individuos reales

que buscan satisfacer sus necesidades prácticas de orientar sus acciones en el mundo para asegurar su éxito.

En este contexto, el concepto clave que propone Olivé (2007) es entender a las prácticas epistémicas como prácticas sociales, es decir, constituidas por grupos humanos cuyos miembros realizan ciertos tipos de acciones buscando fines determinados, proponiéndose alcanzar fines determinados, utilizando medios específicos, que son evaluados en función de un conjunto de normas y valores característicos de cada práctica.

En todas las sociedades hay prácticas, por ejemplo, económicas, técnicas, educativas, políticas, recreativas y religiosas. En las sociedades modernas hay además prácticas tecnológicas y científicas. Pero en todas las sociedades han existido prácticas epistémicas, es decir, aquellas donde se generan conocimientos, entre ellas las prácticas técnicas.

Para Olivé, una práctica se entiende como un sistema dinámico que incluye analíticamente los siguientes elementos íntimamente relacionados e interactuando entre sí:

- Los agentes (sujetos) que participan de una práctica (con capacidades y propósitos comunes que coordinadamente interactúan entre sí y con el medio natural).
- Las formas/modos de participar de estos agentes y que se expresan en sus múltiples acciones dentro del contexto de una práctica —y que van desde investigar, observar, medir, enunciar, inferir, probar, demostrar, experimentar, publicar, etc., hasta coleccionar, cazar, cantar, seleccionar, teñir, oler, entre otros—.
- Las representaciones, creencias y valores que guían a los agentes y que los conducen a realizar tales acciones dentro del marco de una u otra práctica.
- Los fines que persiguen los agentes que participan de una práctica.
- El medio o entorno del cual forma parte la práctica y en donde los agentes interactúan con otros agentes (y objetos), para constituir y transformar el mundo mediante sus acciones e interacciones.
- Los recursos y objetos (herramientas, utensilios, ingredientes) que usan los agentes para el logro de sus fines y propósitos (y que pueden ser recursos biológicos —seres vivos- y no biológicos—).

Estos elementos de las prácticas no siempre son del todo reconocidos en las formas como se definen o delimitan los conocimientos tradicionales en la literatura, sobre todo en algunos de los documentos generados por organismos regionales o internacionales y/o desarrollados con fines normativos y de orientación de políticas públicas educativas, culturales o de protección intelectual.

Para fines de analizar y destacar aquellos aspectos o características que se reconocen comúnmente al abordar el conocimiento tradicional, se consultaron 12 documentos digitales de acceso público que contenían una definición de conocimiento tradicional (Ver [Tabla 2](#)).

Aunque las definiciones consultadas no necesariamente reflejan el punto de vista de los organismos que publican estos documentos, éstas se encuentran incluidas en publicaciones respaldadas por organizaciones como la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), la Comunidad Andina (CAN), la Organización Mundial de la Propiedad Intelectual (OMPI), el Convenio sobre la Diversidad Biológica (CDB), la Unión

Internacional para la Conservación de la Naturaleza (UICN). Así también, en la mayoría de los casos se trata de definiciones que surgen en contextos de discusión institucional que busca sentar las bases para el desarrollo de marcos jurídicos sólidos para asegurar el uso, transformación, conservación y continuidad de los conocimientos tradicionales.

En el conjunto de definiciones revisado y que se condensa en la [Tabla 2](#), se identificaron las siguientes características del conocimiento tradicional, las cuales no siempre están presentes *todas* en su conjunto en *cada una* de las definiciones encontradas:

1. Dimensión Práctica (P) que denota la dimensión mayormente tácita de los conocimientos tradicionales, mismos que se constatan y manifiestan en la forma de prácticas sociales y culturales llevadas a cabo por grupos humanos en un espacio-tiempo determinado;
2. Arraigo territorial (T) que liga el contenido de los conocimientos directamente al contexto, medio o entorno en que se desenvuelve una comunidad indígena —generalmente asociada con algún ecosistema particular—;
3. Carácter colectivo (C) que reconoce como agente poseedor, portador y/o generador del conocimiento a una colectividad, comunidad, pueblo o nacionalidad indígena;
4. Linaje u origen histórico (H) que enfatiza el desarrollo histórico del conocimiento y su transmisión, retención y preservación intergeneracional;
5. Dinamismo intergeneracional (D) que alude a la posibilidad permanentemente abierta que han tenido y tienen estos conocimientos de desarrollarse e innovarse intergeneracionalmente;
6. Valor económico y socio-ambiental (S) que hace referencia al potencial que tiene este conocimiento de contribuir en un futuro a la conservación ambiental y al desarrollo social y económico de un país;
7. Carácter Oral-Lingüístico (O) que subraya la importancia de las lenguas indígenas maternas como medios de preservación y transmisión intergeneracional de este conocimiento y, con frecuencia, la ausencia de un soporte material escrito como forma registro y codificación del conocimiento tradicional;
8. Matriz cultural (Cu) que incorpora a los conocimientos tradicionales en el contexto de una cultura compartida y de una identidad colectiva con la que se (auto)identifican los miembros de una comunidad, pueblo o nacionalidad indígena.
9. Expresión de un Derecho Colectivo (De) que ubica a estos conocimientos dentro del marco de derechos colectivos de las comunidades, pueblos y nacionalidades indígenas.

Cada una de estas características se relaciona, a su vez, con los componentes de las prácticas reconocidos por Olivé, mostrando el potencial que en el estudio de los procesos de conocimiento tiene esta noción como unidad de análisis epistemológico. Así, el carácter colectivo estaría dado por los *agentes* que participan de una práctica; la relación con los *objetos*, *recursos* y el *medio* o *entorno* estaría expuesta en el arraigo territorial que expresan estos conocimientos en tanto prácticas; las *representaciones*, *creencias*, *valores* y *finés* configurarían la matriz cultural en que tienen lugar estos conocimientos, y; las *acciones* responderían en cierta medida a su dimensión práctica.

Derivado del análisis conceptual del contenido de la [Tabla 2](#) es posible apreciar que en el tratamiento de los conocimientos tradicionales casi todas las definiciones coinciden en

reconocer su carácter colectivo (12/12), su arraigo territorial (9/12), y el linaje u origen histórico derivado de su transmisión intergeneracional (11/12).

En contraste, casi ninguna definición (2/14) aborda a los conocimientos tradicionales como una expresión de los derechos colectivos reconocidos en la Declaración de las Naciones Unidas sobre los derechos de los pueblos indígenas (2007), específicamente en el Artículo 31 de dicha declaración que a la letra establece que:

Los pueblos indígenas tienen derecho a mantener, controlar, proteger y desarrollar su patrimonio cultural, sus conocimientos tradicionales, sus expresiones culturales tradicionales y las manifestaciones de sus ciencias, tecnologías y culturas, comprendidos los recursos humanos y genéticos, las semillas, las medicinas, el conocimiento de las propiedades de la fauna y la flora, las tradiciones orales, las literaturas, los diseños, los deportes y juegos tradicionales, y las artes visuales e interpretativas. También tienen derecho a mantener, controlar, proteger y desarrollar su propiedad intelectual de dicho patrimonio cultural, sus conocimientos tradicionales y sus expresiones culturales tradicionales (ONU, 2007: 12).

De igual forma no es común que en las definiciones de conocimientos tradicionales (1/12) se enfatice el valor potencial —económico y no económico— (S) que tiene este conocimiento de contribuir en un futuro a la conservación ambiental y al desarrollo social y económico de un país.

Ahora bien, dentro de las características reconocidas en la mitad de las definiciones consultadas (8-7/12) se encuentra su dinamismo intergeneracional, su carácter oral-lingüístico y su abordaje como forma en que se expresa, aparece o se manifiesta una cultura tradicional.

Estas tres características tendrían implicaciones claras en el diseño de políticas e instrumentos de protección intelectual, educación intercultural y promoción de la diversidad lingüística. En términos generales, si un conocimiento tradicional se considera una entidad estática, poco sentido tendría promover su desarrollo e interacción con la ciencia y la tecnología para el impulso a la innovación; asimismo, el hecho de que un conocimiento tradicional se piense ajeno a la matriz cultural de una comunidad o pueblo y ajeno a la lengua materna que les dota de sentido conlleva a determinadas políticas y acciones educativas interculturales que no necesariamente garantizarían un exitoso fortalecimiento de las identidades y culturas, ni tampoco asegurarían la promoción y uso de las lenguas indígenas en las aulas y espacios públicos.

Finalmente, la dimensión práctica es la característica que quizá recibe el tratamiento más ambiguo en todo el conjunto de definiciones consultadas (7/12), puesto que las prácticas no son solamente un componente del conocimiento, sino que es *en* las prácticas *como* se constata todo conocimiento.

Como se señaló anteriormente, las prácticas son las disposiciones o arreglos (sociomateriales y epistémicos) de las actividades humanas, es decir, los conjuntos auto-organizados y propagados de acciones humanas (Schatzki, Knorr-Cetina y Savigny, 2001). Es a través de la acción e interacción dentro de prácticas que la mente, la racionalidad y el conocimiento se constituyen y la vida social se organiza, se transforma y se reproduce. Así como los individuos se constituyen dentro de prácticas, las acciones también están embebidas en las prácticas, y es en las prácticas donde tienen lugar las interacciones, habilidades, interpretaciones, representaciones y circulaciones de conocimiento.

Todo conocimiento (no solamente el tradicional, sino también el científico-tecnológico) se comparte y distribuye socialmente en las prácticas, de modo que éste deja de ser una propiedad de un individuo, y se vuelve una característica de grupos humanos en arreglos más amplios (con distribuciones diferenciadas según la edad o el género de los agentes, por ejemplo) que comparten dos dimensiones: la organización o disposición sociomaterial y la actividad humana como tal.

Por consiguiente, carece de sentido hablar de conocimiento en general (no solamente de conocimiento tradicional o científico-tecnológico) sin aludir a su carácter colectivo y al medio cultural en el cual se desarrollan y cobran sentido las prácticas epistémicas que los generan, transmiten y aplican. Esto significa que ni el carácter colectivo (C), ni su inmersión dentro de una matriz cultural más amplia (Cu), son características exclusivas y diagnósticas del conocimiento tradicional.

Tampoco el dinamismo intergeneracional (D), ni su linaje u origen histórico (H), ni el potencial valor económico y socio-ambiental (S) son atributos exclusivos del conocimiento tradicional, pues el conocimiento derivado de la ciencia y la tecnología también comparte dichas características y es aún más reconocido su valor para el desarrollo económico y social.

Para comprender mejor el dinamismo intergeneracional y el linaje histórico que se manifiesta en ambos tipos de conocimiento resulta de utilidad el concepto de "tradición".

De acuerdo con Olivé (2000), las tradiciones establecen estándares con respecto a: *a)* los problemas que se quieren resolver por considerarlos legítimos; *b)* los recursos conceptuales, materiales, sociales necesarios para entender los problemas que se aceptan como legítimos y; *c)* las técnicas, métodos y fines mediante los cuales se pretende solucionar tales problemas. La legitimidad de estos tres aspectos es evaluada por los miembros de cada tradición, misma que puede ser o no científica. Esto quiere decir que son los miembros de una tradición quienes deciden sobre la aceptabilidad de un cuerpo de conocimientos; son ellos quienes deciden en qué momento se consideran suficientes las razones que los sostienen, de acuerdo con los fines elegidos. Conforme cambian los estándares de una tradición, algunos conocimientos persisten en el tiempo, otros son modificados, otros abandonados. En tal sentido, los conocimientos tradicionales no son científicos porque no han surgido, ni pertenecen a ninguna tradición que, desde el punto de vista sociológico, histórico y epistemológico, se reconozca como científica, pero *no* por ello carecen de dinamismo, legitimidad o racionalidad, pues satisfacen ciertos fines dentro de cierto contexto o práctica en que se generan y aplican.

En lo que se refiere al arraigo territorial (T), cabe señalar que no solamente el conocimiento tradicional está íntimamente ligado al entorno. Aunque una de las cualidades de los conocimientos científico-tecnológicos más reconocidas ha sido la de aspirar a una aceptabilidad (y aplicabilidad) universal, también en estos conocimientos hay un fuerte vínculo con el entorno local en que se generan y aplican (y que con frecuencia, está configurado por las condiciones de laboratorio o del diseño experimental que delimitan los alcances del conocimiento generado y aplicado). Al respecto, cabe señalar que la sociología de la ciencia ha dejado claro el carácter limitado cuando se habla de replicación o de repetición de los experimentos y el carácter local, contextual del conocimiento científico (Schatzki, Knorr-Cetina y Savigny, 2001). El medio es siempre un componente de toda práctica epistémica y delinea el contexto en donde los agentes interactúan con otros agentes y objetos, para constituir y transformar el mundo mediante sus acciones e interacciones.

La estrecha relación de los conocimientos tradicionales con las cualidades del medio (biológico, geográfico, sociocultural) en que se generan ha permitido, sin embargo, el desarrollo de instrumentos jurídicos particulares (como las indicaciones geográficas), que no necesariamente encuentran paralelo en las formas de protección jurídica más usuales en el caso de los conocimientos científicos y tecnológicos. No obstante, en las investigaciones sobre gestión organizacional del conocimiento se ha reconocido también un importante papel al contexto en los procesos de producción, distribución y aplicación del conocimiento; entendido el contexto como el paquete de parámetros/componentes del entorno que determinan los referentes de los contenidos del conocimiento (Kompa, 2013).²

En cuanto a su dimensión práctica (P) tampoco se trata de una característica exclusiva del conocimiento tradicional, pero vale la pena detenerse un poco más en su análisis, pues incide directamente en las políticas educativas interculturales y el desarrollo de nuevas pedagogías.

Si bien se ha creado una imagen de que el conocimiento está separado de la práctica, ya se ha reiterado en este escrito que todo conocimiento tiene una dimensión tácita ligada a la práctica; el carácter tácito (*tacitness*) es importante porque hace inseparable al conocimiento de la acción.

De acuerdo con Law (2014), todo conocimiento (no solamente el conocimiento tradicional) tiene, al menos, cuatro características que lo hacen inherentemente ambiguo: su complejidad, su carácter tácito, su carácter multívoco y su especificidad.

Para Law, el carácter tácito está relacionado con el grado de abstracción de un conocimiento y su relación con habilidades cognitivas; así, un conocimiento será mayormente tácito entre más difícil sea comunicarlo y codificarlo, puesto que se vuelve difícil de explicar o de describir al estar incorporado en el cuerpo y la mente de los expertos —sabios— quienes lo desarrollaron. Esta vaguedad inhibe o dificulta la transferencia y movilidad del conocimiento en las interacciones con y entre no-expertos. Por su parte la complejidad del conocimiento se refiere al número de elementos interrelacionados que componen a un conocimiento y a la riqueza de sus interacciones con otros conocimientos; así, un conocimiento será más complejo en la medida en que sea más difícil de ser explicado o descrito (aunque pueda ser codificado), en función de sus mayores interrelaciones en su contenido con otros conocimientos. La multivocidad del conocimiento contribuye también al componente de ambigüedad, pues alude a la posibilidad que tiene cualquier conocimiento de estar abierto y ser sujeto de múltiples interpretaciones. Finalmente, un conocimiento es mayormente ambiguo entre mayor sea su especificidad contextual (es decir, entre más se establezcan relaciones causales e idiosincráticas del medio en su constitución), dificultando su movilidad, transferencia, aplicación y articulación entre diferentes contextos (Law, 2014).

En tal sentido, aunque se considera que los conocimientos tradicionales, a diferencia de los científicos, son mayormente tácitos y se expresan en rutinas, capacidades, secuencias de habilidades que tienen lugar en las interacciones epistémicas entre agentes que comparten fines, valores, representaciones, reglas, no se podría dejar de lado que también muchos conocimientos tradicionales han sido codificados y explicitados. Es tal la variedad de formas codificadas/no codificadas y divulgadas/no divulgadas en que se presentan los conocimientos tradicionales que el Comité Intergubernamental sobre Propiedad Intelectual y Recursos Genéticos, Conocimientos Tradicionales y Folclore de la OMPI ha publicado una "Lista y breve descripción técnica de las diversas formas que pueden presentar los conocimientos tradicionales" (OMPI, 2010).

En algunos países, como el caso del Ecuador, incluso se distingue entre "conocimiento tradicional" y "saber ancestral" en el sentido de que estos últimos (con una mayor dosis de "sabiduría"), incluyen los componentes personales, tácitos, subjetivos derivados de la actividad cognitiva de los miembros de las comunidades, pueblos y nacionalidades (componentes "informales", "verbales" y "no registrados" del conocimiento), mientras que los conocimientos tradicionales pueden expresarse con un lenguaje formal y sistemático y compartirse en forma de datos, fórmulas, especificaciones o procedimientos que han orientado exitosamente las acciones de comunidades, pueblos y nacionalidades por generaciones.

Quedan por analizar como características exclusivas de los conocimientos tradicionales su carácter oral-lingüístico (O) y su expresión como derecho colectivo (De).

Aunque también los conocimientos científicos y tecnológicos suelen transmitirse en contextos educativos formales, no formales e informales por la vía oral, es indudable que como soporte de la educación científica y tecnológica abundan los manuales, los escritos, textos, documentos, archivos y demás soportes materiales como formas de registro, codificación y reproducción intergeneracional de la ciencia y la tecnología.

No sucede lo mismo con el conocimiento tradicional estrechamente ligado a la diversidad lingüística de países multiculturales como los latinoamericanos y en donde las lenguas indígenas, en su gran mayoría han prevalecido de manera oral, no escrita.

De acuerdo con el Catálogo de Lenguas Indígenas Nacionales, elaborado por el INALI (2009), en el caso de México, por ejemplo, se hablan 68 lenguas que tienen 364 variantes lingüísticas pertenecientes a 11 familias, todas las cuales están en peligro de desaparecer. Como otro ejemplo, cabe señalar el caso del Ecuador que ilustra cómo la diversidad lingüística de un país se mide no sólo por el número de lenguas sino por la relación de dicho número y su extensión territorial. Aunque en Ecuador existen 14 lenguas indígenas de 8 diferentes familias lingüísticas (INEC, 2010), este país ocupa el primer lugar en diversidad lingüística en América Latina, incluso por encima de Brasil (Gómez, 2009), no obstante también enfrenta el riesgo de desaparición de lenguas como el sapara, catalogada como patrimonio oral inmaterial de la humanidad.

Como señala Gómez (2009), la desaparición de una lengua humana conlleva la extinción de una cultura, pues toda lengua es portadora de significados que reflejan la visión de sus hablantes sobre sí mismos y su entorno. Cada lengua registra diferencias del entorno que pasan desapercibidas para los hablantes de otra lengua, así por ejemplo, una lengua como el *Wao tededo* tiene una forma especial de indicar la posición del hablante con respecto al río más cercano o más de una decena de formas distintas para expresar la acción de "cortar" según el objeto y el instrumento utilizado.

El carácter oral-lingüístico, por consiguiente, aunque no es exclusivo de los conocimientos tradicionales sí es una característica inherente que, junto con la dimensión práctica inherente a todo conocimiento, se debería considerar más seriamente para delinear acciones públicas en las áreas educativas, de la salud, de la protección intelectual y de la impartición y la administración de justicia.

De igual forma ocurre con el hecho de que los conocimientos tradicionales aludan en su definición al derecho colectivo de los pueblos para mantenerlos, controlarlos, protegerlos y desarrollarlos.

Los pueblos indígenas en el mundo son portadores de lenguajes únicos, poseen una especial relación con la tierra y sus recursos, que es fundamental para su florecimiento cultural y colectivo, pero la "indolencia" de la modernidad occidental, que Boaventura de Sousa Santos considera que se ha manifestado a través de una forma de racionalidad (la razón metonímica) que se reivindica a sí misma como la única forma de racionalidad, ha suprimido y vuelto inexistentes y ausentes a estas otras modernidades y tradiciones como la que representan los pueblos indígenas.

Desde la perspectiva desarrollada por Santos, en la modernidad científica prevaleciente no se necesita incluir de manera explícita una definición de conocimientos científicos y tecnológicos que resalte que su desarrollo y aprovechamiento son un derecho humano de tercera generación, pues se da por supuesto que efectivamente, para muchos sectores de la sociedad que acceden más fácilmente a estos beneficios, incluir esta afirmación en la definición sería una redundancia o un lugar común.

Sin embargo, ha sido tal la ambigüedad en el tratamiento conceptual y jurídico del conocimiento tradicional que resulta ética, política y epistemológicamente relevante incluir en su definición un enfoque de derechos que también enfatice la dimensión oral-lingüística asociada. A pesar de ello y según la compilación de definiciones analizadas en la [Tabla 2](#), estos rasgos son los que menos se resaltan a la hora de delinear conceptualmente lo que son (e implican) los conocimientos tradicionales.

Diluyendo fronteras, construyendo nuevas epistemologías

En los discursos sobre las sociedades del conocimiento se considera que los conocimientos son la principal fuerza productiva de las sociedades postindustriales. Sin embargo, suele enfatizarse en esta transición el papel de los expertos en la ciencia y la tecnología, y la importancia de sus prácticas epistémicas (Schatzki, Knorr-Cetina y Savigny, 2001).

En tanto que los espacios donde el conocimiento se produce, distribuye, aplica y utiliza generalmente se limitan a aquellos de las tradiciones científicas y tecnológicas, es indudable que para impulsar sociedades del conocimiento más justas y plurales, el estudio y comprensión de los conocimientos tradicionales merece más atención de la que hasta ahora han recibido.

A lo largo de este escrito se ha argumentado cómo, a la par de la complejidad de poder contar con una definición acotada de lo que es el conocimiento tradicional, la literatura sobre gestión de los conocimientos ha mostrado que esta ambigüedad inherente no es exclusiva de los conocimientos tradicionales, sino que es compartida con los conocimientos científicos y tecnológicos, y más aún, representa uno de los factores primordiales de tratar cuando se quiere promover la movilidad del conocimiento en las organizaciones (Law, 2014).

Con el análisis conceptual realizado a lo largo de este texto no se pretende afianzar las distinciones entre los conocimientos tradicionales y los conocimientos científicos y tecnológicos para reafirmar las dicotomías características del pensamiento abismal de la modernidad, sino que por el contrario se pretende contribuir a sentar las bases de un pensamiento postabismal que disuelva fronteras y dicotomías insostenibles y dé paso a una "razón cosmopolita" que permita establecer un diálogo entre la modernidad occidental y otras modernidades.

Para Santos la llamada "razón cosmopolita" es una vía para conformar nuevas modernidades en las que prevalezcan relaciones interculturales más justas social y económicamente. Esta

racionalidad opera a través de cinco ecologías que persiguen ampliar el mundo y dilatar el presente (García, 2014):

- i. la *ecología de los saberes*, que parte de la base de que el conocimiento es interconocimiento y de que existen varios saberes y que todos ellos, a pesar de su aspiración de ser absolutos, globales, universales o completos son frecuentemente locales, relativos, particulares o incompletos;
- ii. la *ecología de las temporalidades*, según la cual la noción de tiempo lineal no es más que un forma determinada de comprender el paso del tiempo, que coexiste con otras formas de tiempo, como el tiempo circular, el tiempo cíclico, el eterno retorno, entre otros;
- iii. la *ecología de los reconocimientos* de los agentes de las experiencias sociales mediante los principios de igualdad y de respeto de las diferencias;
- iv. la *ecología de las transescalas*, es decir, recuperar aspiraciones locales, nacionales, globales con articulaciones translocales a nivel mundial, y;
- v. la *ecología de las productividades*, que da validez a formas alternativas de organización económica (más sociales y solidarias) basadas en objetivos como la participación democrática, la sostenibilidad ambiental, la equidad social, la interculturalidad, o la solidaridad transnacional.

En un mundo en el que cuando se habla de conocimiento todavía se piensa automáticamente en el conocimiento científico y tecnológico; en el que el uso de las lenguas indígenas se limita cada vez más a los espacios domésticos y privados; en el que los conocimientos tradicionales parecen haber escapado de las instituciones familiares tradicionales que los transmitían y legitimaban intergeneracionalmente, alejándose de los lugares de pastoreo, el monte, el aja, la chacra, la milpa productiva³ y concentrándose el proceso pedagógico al interior de las aulas y las escuelas; en un mundo en el que el territorio dejó de ser el "lugar de estudio" y el laboratorio, la escuela o el gabinete científico —mediatizados con textos y manuales— se constituyeron como los nuevos y únicos centros de circulación y legitimización de los conocimientos; en "este mundo", la configuración de las ecologías de saberes, de los reconocimientos, de las productividades a las que apunta el desarrollo de las Epistemologías del Sur requiere, en primera instancia, contar con bases epistemológicas más sólidas acerca de las características de los conocimientos tradicionales para mostrar el sinsentido que portan en América Latina muchas de las políticas públicas vigentes en educación intercultural, salud, innovación y protección intelectual.

Referencias bibliográficas

Cañas, R., A. Ortiz-Monasterio, E. Huerta y X. Zolueta. 2008. "Marco legal para el conocimiento tradicional sobre la biodiversidad." En: *Capital Natural de México: Conocimiento actual de la biodiversidad*. Vol. I. Conabio: México, pp. 557-564. [[Links](#)]

Carrillo, C. 2006. *Pluriverso. Un Ensayo Sobre el Conocimiento Indígena Contemporáneo*. México: UNAM. [[Links](#)]

CDB-PNUMA, s/f. *El Conocimiento Tradicional y el Convenio sobre Diversidad Biológica*. Disponible en: <https://www.cbd.int/doc/publications/8j-brochure-es.pdf>. Recuperado el 29 de abril de 2015. [[Links](#)]

De la Cruz, R. Muymuy, G y Viteri. A. 2005. *Elementos para la protección sui generis de los conocimientos tradicionales colectivos e integrales desde la perspectiva indígena*. Caracas: Corporación Andina de Fomento/CAF, Comunidad Andina/CAN. [[Links](#)]

García, E. 2014. Aprender del Sur. *El pensamiento de Boaventura de Sousa Santos en la transición paradigmática*. Alice Working Paper n.º 1. Centre for Social Studies. Combria: University of Combria. [[Links](#)]

Gómez, J. 2009. "El patrimonio lingüístico del Ecuador: Desafío del siglo XXI." *Revista del patrimonio cultural del Ecuador*, 1: 6-24. [[Links](#)]

Grenier, L. 1999. *Conocimiento indígena: guía para el investigador*. Cartago: Editorial Tecnológica de Costa Rica; Ottawa: Centro Internacional de Investigaciones para el Desarrollo. [[Links](#)]

INALI. 2009. Catálogo de las Lenguas Indígenas Nacionales: Variantes Lingüísticas de México con sus autodenominaciones y referencias geoestadísticas. México: Instituto Nacional de Lenguas Indígenas. Disponible en: http://site.inali.gob.mx/pdf/catalogo_lenguas_indigenas.pdf Recuperado el 29 de abril de 2015. [[Links](#)]

INEC, 2010. *VII Censo de Población y VI de Vivienda 2010*. Disponible en: http://www.inec.gob.ec/inec/index.php?option=com_remository&Itemid=&func=startdown&id=1105&lang=es&TB_iframe=true&height=250&width=800 Recuperado el 02 de septiembre de 2014. [[Links](#)]

INPC. 2013. *Guía metodológica para la salvaguardia del Patrimonio Cultural Inmaterial*. Quito: Instituto Nacional de Patrimonio Cultural. [[Links](#)]

Jensen, M.B., Johnson, B., Lorenz, E. y B. Lundvall. 2007. "Forms of knowledge and modes of innovation." *Research Policy*, 36 (5): 680-693. [[Links](#)]

Kompa, N. 2013. "Knowledge in Context". *Rivista Internazionale Di Filosofia E Psicologia*, 5 (1): 58-71. [[Links](#)]

Law. K. 2014. "The problem with knowledge ambiguity." *European Management Journal*, 32: 444-450 [[Links](#)]

Ley 530-Bolivia. 2014. *Ley Del Patrimonio Cultural Boliviano*. La Paz. Disponible en: http://www.unesco.org/culture/natlaws/media/pdf/bolivia/bolivia_ley530_2014_spaorof. Recuperado el 29 de abril de 2015. [[Links](#)]

McIver, M.L. Lengnick-Hall, y I. Ramachandran. 2012. "Integrating Knowledge and Knowing: A Framework for Understanding Knowledge-in-practice." *Human Resource Management Review*, 22: 86-99. [[Links](#)]

Nonaka, I., y Takeuchi, H. 1999. *La organización creadora de conocimiento*. México: Oxford University Press. [[Links](#)]

Olivé, L. 2000. *El bien, el mal y la razón*. México: Paidós. [[Links](#)]

Olivé, L. 2007. *La ciencia y la tecnología en la sociedad del conocimiento. Ética, Política y Epistemología*. México: FCE. [[Links](#)]

OMPI. 2002. *Los conocimientos tradicionales: definiciones y términos*. Comité Intergubernamental sobre Propiedad Intelectual y Recursos Genéticos, Conocimientos Tradicionales y Folclore. WIPO/GRTKF/IC/3/9. Ginebra: Organización Mundial de la Propiedad Intelectual. Disponible en: www.wipo.int/edocs/mdocs/tk/es/wipo.../wipo_grtkf_ic_23_inf_8.pdf. Recuperado el 02 de septiembre de 2014. [[Links](#)]

OMPI. 2010. *Lista y breve descripción técnica de las diversas formas que pueden presentar los conocimientos tradicionales*. Disponible en: http://www.wipo.int/edocs/mdocs/sct/es/wipo_grtkf_ic_17/wipo_grtkf_ic_17_inf_9.pdf. Recuperado el 02 de septiembre de 2014. [[Links](#)]

OMPI. 2012. *Propiedad intelectual y recursos genéticos, conocimientos tradicionales y expresiones culturales tradicionales*. Ginebra: Organización Mundial de la Propiedad Intelectual. Disponible en: www.wipo.int/export/sites/www/freepublications/es/tk/933/wipo_pub_933.pdf Recuperado el 02 de septiembre de 2014. [[Links](#)]

OMPI. 2014. *La Protección de los Conocimientos Tradicionales: Proyecto De Artículos*. Comité Intergubernamental sobre Propiedad Intelectual y Recursos Genéticos, Conocimientos Tradicionales y Folclore. WIPO/GRTKF/IC/21/4 Ginebra: Organización Mundial de la Propiedad Intelectual. Disponible en: www.wipo.int/edocs/.../tk/.../wipo_grtkf_ic_21_ref_facilitators_text.doc. Recuperado el 02 de septiembre de 2014. [[Links](#)]

ONU. 2007. *Declaración de las Naciones Unidas sobre los derechos de los pueblos indígenas*. Naciones Unidas. Disponible en: http://www.un.org/esa/socdev/unpfii/documents/DRIPS_es.pdf. Recuperado el 30 de abril de 2015. [[Links](#)]

Polanyi, M. 1962. *Personal Knowledge: Towards a post-critical Philosophy*. Chicago: The University of Chicago Press. [[Links](#)]

----- 1966. *The Tacit Dimension*. Nueva York: Anchor Books edition. [[Links](#)]

Santos, B. 2009. *Epistemologías del Sur*. México: Siglo XXI. [[Links](#)]

Santos, B. 2011. "Introducción: las epistemologías del Sur." En: *Formas-Otras. Saber, nombrar, narrar, hacer*. Barcelona: CIDOB, pp. 9-22. [[Links](#)]

Santos, B. (2014). "Más allá del pensamiento abismal: de las líneas globales a una ecología de saberes." En: Santos, B. y Meneses, M. P. (eds). *Epistemologías del Sur (Perspectivas)*. Madrid: AKAL, pp. 21-66. [[Links](#)]

Schatzki, T., Cetina, K., Savigny, E. (eds). 2001. *The practice turn in contemporary theory*. New York: Routledge. [[Links](#)]

SENPLADES, 2013. *Plan Nacional del Buen Vivir 2013-2017*. Quito: Secretaría Nacional de Planificación y Desarrollo. [[Links](#)]

Turri, J. 2012. "Is knowledge justified true belief?" *Synthese*, 184 (3):247-259. [[Links](#)]

UICN, FIIB y CDB. 2006. *Indicadores de Conocimiento Tradicional de América Latina y el Caribe*. Unión Mundial para la Naturaleza. Disponible en: <http://www.fondoindigena.org/apc-aa->

[files/documentos/monitoreo/Fuentes/Internacionales/Otros%20documentos/FORO_UNU_LA_C_Indicadores_CT.pdf](#). Recuperado el 02 de septiembre de 2014. [[Links](#)]

UNESCO. 2006. *Conocimientos tradicionales*. Disponible en: http://www.unesco.org/bpi/pdf/memobpi48_tradknowledge_es.pdf. Recuperado el 02 de septiembre de 2014 [[Links](#)]

UNESCO. s/f. *Sistemas de Conocimientos Locales e Indígenas*. Disponible en: <http://www.unesco.org/new/es/natural-sciences/priority-areas/links/related-information/what-is-local-and-indigenous-knowledge>. Recuperado el 02 de septiembre de 2014. [[Links](#)]

Villoro, L. 1982. *Creer, saber y conocer*. México: Siglo XXI. [[Links](#)]

Villoro, L. 1998. *Estado plural, pluralidad de culturas*. México: Paidós/UNAM. [[Links](#)]

Virtanen, I. 2010. "Epistemological problems concerning explication of tacit knowledge." *Journal of Knowledge Management Practice*, 11 (4). Disponible en: <http://www.tlinc.com/articl246.htm>. Recuperado el 30 de abril de 2015. [[Links](#)]

Walton, D. y N. Zhang, 2012. "The epistemology of scientific evidence." *Artificial Intelligence and Law*, 21:173–219. [[Links](#)]

Notas

¹ Si las prácticas que conducen a un conocimiento son aceptables y confiables de acuerdo con un conjunto de criterios reconocido por una comunidad, entonces ese conocimiento resultará confiable para esa comunidad. No se necesita recurrir a la tradición de las ciencias para reconocer la justificación de un saber: si éste funciona en la realidad, asegurando el éxito de nuestra acción, eso es una razón para sostener su validez y poder calificarlo como conocimiento (Villoro, 1982).

² De acuerdo con Kompa (2013), un conocimiento es contexto-sensitivo si y solo si puede tener diferentes valores de verdad y si estas diferencias son debidas al contexto. La cantidad de información que se requiera de un conjunto de circunstancias estará asociada al grado de especificidad del contenido de un conocimiento.

³ Donde antiguamente los hijos observaban trabajar a los padres y aprendían las prácticas tradicionales de la sociedad de sus mayores.

Fuente: VALLADARES, Liliana y OLIVE, León. ¿Qué son los conocimientos tradicionales? *Apuntes epistemológicos para la interculturalidad. Cultura representaciones soc*[online]. 2015, vol.10, n.19 [citado 2016-11-21], pp.61-101. Disponible en: <http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2007-81102015000200003&lng=es&nrm=iso>. ISSN 2007-8110.