

ARTÍCULO DE INVESTIGACIÓN

Reinterpretando la ecología de saberes y la traducción intercultural desde la construcción pluricultural del conocimiento

Reinterpreting the ecology of knowledge and intercultural translation from the pluricultural construction of knowledge

XIMENA SEPÚLVEDA VARAS

IVÁN VALDERRAMA AGUAYO

Universidad Católica de Temuco, Chile

RESUMEN El trabajo se propone explorar los aspectos centrales de las gramáticas de producción del conocimiento y sus proyecciones como criterios de validez, o invisibilización, para la integración de éstos al reservorio cultural de las comunidades humanas. A partir del análisis y discusión de las categorías de “ecología de saberes”; “traducción intercultural” y “recontextualización” se busca desentrañar cómo estas estructuras de conocimiento se transforman en marcadores de relaciones sociales. Se concluye haciendo una valoración crítica de las posibilidades que la praxis social de recontextualizar el conocimiento supone a la hora de valorar el conocimiento tradicional indígena como saber constitutivo del reservorio de conocimientos que estructuran el pensar desde sus contextos culturales.



Este trabajo está sujeto a una licencia de Reconocimiento 4.0 Internacional Creative Commons (CC BY 4.0).

PALABRAS CLAVE Ecología de saberes; traducción intercultural; construcción de conocimiento; filosofía de la ciencia.

ABSTRACT The objective of the paper is to explore the grammars of knowledge production and their projections as criteria of validity, or invisibility, for the integration of these into the cultural reservoir of the communities in which they are participants. From the analysis and discussion of the categories of "ecology of knowledge"; "intercultural translation" and "recontextualization" seek to unravel the mechanics of how these knowledge structures of validated knowledge are transformed into markers of social relations. That is, the relationships established by the different elements that make up the structure of knowledge and the type of realities-knowledge that they account for. It concludes by making a critical assessment of the horizon of possibilities that the social praxis of recontextualizing knowledge allows in terms of its possibilities of valuing traditional indigenous knowledge as constitutive knowledge of the reservoir of knowledge that structures the thinking of their cultural contexts, to the extent that. For this reason, it is postulated as a sine qua non condition to implement Bernstein's "recontextualization" or Santos's "ecology of knowledge" in its political nature based on collective and explicit moral principles.

KEY WORDS Ecology of knowledge; intercultural translation; construction of knowledge; philosophy of science.

Introducción

El conocimiento, como facultad del ser humano para comprender por medio de la razón a la naturaleza, sus cualidades y las relaciones entre las cosas. Ha sido objeto de debate permanente entre lo que hoy llamamos la cultura de occidente y aquellas cosmovisiones provenientes de las diversas culturas existentes en Asia, África y las culturas originarias americanas. Para la corriente occidental, entendida esta como la suma de diversas culturas de base cristiana ubicadas en la zona occidental de Eurasia y los países que en el proceso de la expansión europea adoptaron su cultura; el conocimiento válido, corresponde a una creencia verdadera que puede ser justificada o demostrada. Esta aproximación a la categoría de conocimiento nos lleva a pensar en él como *algo*, una cualidad específica del ser humano, que se adquiere o se relaciona con la creencia en la existencia de un alma racional que hace posible intuir la realidad en cuanto verdad. Así, la experiencia no ofrecería garantías de veracidad pues correspondería a un conocimiento subjetivo y parcial; válido únicamente para el sujeto que desarrolla la experiencia sensible. Ofreciendo una verdad momentánea, cambiante, y referente a un único caso, la que es retenida en la memoria.

Lamote de Grignon (1993) propone que el conocimiento, puede ser entendido como la actividad relativa al entorno que permite al ser humano existir, mantenerse y desarrollarse en las esferas sociales y culturales. Configurando un sistema de saberes que se desarrolla dentro de un entorno común, lo que incluye la noción de saberes ancestrales y el conocimiento cultural (ONU, 2019).

Por otra parte, Young et al. (2015) define el conocimiento como aquel conjunto de conceptos, principios, reglas y teorías que derivan de la especialización disciplinar poniendo énfasis en el modo cómo dichos procesos de creación y/o reglas epistemológicas propias de cada disciplina legitiman un cierto tipo de saber en detrimento de otros. Así se explicaría la primacía del saber transmitido/generado por las universidades en cuanto estos son producto de los modelos tecnocientíficos desarrollistas. El paso desde enfoques heredados desde la tradición positivista del siglo XIX, donde el conocimiento no admitía discusión porque se consideraba objetivo, neutro y autónomo; a nuevos enfoques que incluyen dentro de sus paradigmas la generación de conocimientos que consideran las raíces históricas de éstos como producto social y cultural, sería la principal transformación que enfrente la universidad moderna como institución validadora/reproductora del saber.

Desde este enfoque crítico, el autor denomina “conocimiento del poderoso” a aquel conocimiento que está construido en base a los intereses y necesidades de los grupos de poder y el cual está restringido, en su acceso, a dichas élites. En contraposición, el autor propone un tipo de conocimiento especializado, que va más allá de la experiencia cotidiana y que es generado por las comunidades de investigadores/expertos de las diversas disciplinas. Este tipo de conocimiento es denominado por Young como “conocimiento poderoso”, y se caracterizaría por ser especializado, desideologizado y desarraigado, en el sentido que no se genera en un contexto de vida cotidiano y tiene aspiraciones de globalidad. Desde la propuesta de Young, el conocimiento poderoso se relaciona íntimamente con el conocimiento riguroso de la ciencia, y no con los contenidos ideológicos que este conocimiento puede acarrear.

Lo anterior supone asumir una posición difícil de eludir, pues el conocimiento científico estaría tensionado por intereses de diversa índole, principalmente por aquellos que demarcan las entidades que financian la investigación. Siguiendo esta propuesta el conocimiento, no podría/debería surgir circunscrita a ninguna localización particular y/o grupo de interés porque precisamente su estatus epistemológico se basa en su universalidad.

Desde una arista diametralmente opuesta Mignolo (2003), propone que el conocimiento no es abstracto ni deslocalizado, sino que se presenta como una manifestación de la diferencia colonial. Así, desde las corrientes del pensamiento Latinoamericano, se plantea una descolonización del saber (Santos, 2006) como mecanismo que invite, a través de diversas prácticas investigativas dialógicas, a construir conocimiento

desde nuevos paradigmas de producción científica, comprendiendo e incorporando los saberes provenientes de las culturas originarias y de los sectores populares y sus visiones del mundo en la producción del conocimiento científico.

Estas nuevas experiencias -que surgen en Latinoamérica a partir de los años setentas y con fuerza desde el mundo indígena latinoamericano a partir de los ochentas-, han ido consolidando formas de hacer ciencia, de generar conocimiento histórico y geográficamente situado, poniendo de relieve una serie de demandas culturales y políticas que han ido perfilando el concepto de interculturalidad como un proyecto político-social de transformación (Walsh, 2010).

De este modo, y aun cuando las diferencias entre el conocimiento occidental y aquel que surge de los saberes vernáculos o populares parecieran ser irreconciliables, es importante centrar la discusión en el carácter y la estructura del conocimiento validado, a modo de desideologizar al mismo, ya sea para referirse al conocimiento tradicional o para referirse al conocimiento científico; y revisarlo en su esencia. Para ello, se propone revisar críticamente lo propuesto por Santos (2018) respecto a la ecología de saberes y la traducción intercultural a la luz de lo que Bernstein denomina recontextualización, entendida ésta a su vez -en el ámbito de los procesos de creación del conocimiento- como el “proceso de transferencia de conocimientos que considera las especificidades propias del contexto cultural desde donde son transferidos, donde la clave de su logro está en la transmisión del conocimiento y en la reivindicación de los sistemas de pensamiento existentes” (1999, p. 164); lo que Enrique Leff denomina la reivindicación del diálogo de saberes (Leff, 2004).

Reinterpretando la ecología de saberes y la traducción intercultural

Considerando que el espacio social en que se desarrollan las relaciones interculturales e interétnicas se caracteriza por la existencia de asimetrías reales a niveles social, económico, político y cultural aproximarse a comprender como se producen históricamente dichas dinámicas es uno de los puntos neurálgicos en el esfuerzo por proponer gramáticas del conocimiento de naturaleza intercultural.

Así, en dichas configuraciones culturales, los distintos campos del saber humano se caracterizarían más por estructurarse a partir de relaciones de dominación que por sus condiciones de unidades esenciales; donde dinámicas como la exclusión, la resistencia, la imposición hegemónica, entre otras, definirían las características de cada uno de esos campos en términos de sus restricciones y posibilidades, de sus limitaciones y potencialidades, de su *estaticidad* y su transformación. Se hace así necesario plantear una discusión crítica en torno a los conceptos de la ecología de saberes y de la traducción intercultural, en cuanto herramientas efectivas para la recontextualización de los conocimientos que se generan en las áreas del saber que intervienen en la producción material-cultural de estos específicos espacios sociales.

Así encontramos que desde las propuestas del enfoque intercultural, las formas de mediación o herramientas culturales privilegiadas para la transformación son la ecología de saberes y la traducción intercultural (Santos, 2017). Desde esta perspectiva, ambos conceptos son señalados como las herramientas que ayudan a repensar e intermediar la diversidad de conocimientos que están presentes y disponibles tanto en la investigación científica como en el conocimiento vernáculo de los pueblos originarios como un todo integrado que va haciendo posible relaciones interculturales e interétnicas simétricas.

Santos propone que la ecología de los conocimientos implica, en general, el reconocimiento de una pluralidad de saberes distintos y no excluyentes respecto al conocimiento científico cientificista; pero que pueden complementarse con él en las condiciones específicas de los conflictos interculturales. Desde esta mirada, la ecología de saberes no implica desacreditar el conocimiento científico, sino que situarlo en una perspectiva contrahegemónica. Por su parte, la traducción intercultural complementa la ecología de saberes, en tanto que tiene como propósito realzar e intensificar la inteligibilidad recíproca, sin que se pierda la identidad de los grupos involucrados, en particular por el grupo más afectado por la asimetría de poder socialmente estructurada.

De este modo, se realzan la inteligibilidad recíproca, se hacen visibles las complementariedades y las contradicciones, se ponen de relieve las condiciones socioculturales comunes y se proyectan, sobre esa base, las visiones alternativas. Tales clarificaciones son importantes para asentar las eventuales alianzas con otros pueblos, clases y grupos subalternizados que han sido históricamente invisibilizados desde los ámbitos social, cultural, económico, etc.; debido al tipo de conocimiento y particular cosmovisión de la cuales son portadores.

Si bien los conceptos propuestos por Santos invitan a discutir en torno al tipo de conocimiento que se busca generar, esto es, el conocimiento para transformar los escenarios sociales donde se dan las relaciones interculturales e interétnicas caracterizadas por la existencia de asimetrías entre las partes en contacto; su propuesta teórica no es capaz de explicar *cómo* se produce este particular tiempo de nuevo conocimiento, cuál sería su carácter y cómo se describe su estructura/gramática.

Así la idea de “ecología de saberes” desarrollada por Santos, se plantea como punto de oposición a “*la monocultura del conocimiento y el rigor científico, e identifica otros saberes y criterios*” (Santos, 2017). No obstante, se hace necesario identificar con mayor claridad cuáles son los conocimientos comprendidos en esta ecología de saberes. A este respecto, es útil considerar las distinciones que propone Bernstein (1999) en relación al conocimiento, señalando la inexistencia de un único campo de saber, sino la multiplicidad de ellos funcionando de forma entramada donde el conocimiento indígena (o popular) y el conocimiento legitimado por la sociedad global serían solo ejemplos de formas de conocer e interacción permanente.

El carácter del conocimiento

La cuestión del conocimiento constituye uno de los aspectos esenciales de la crítica sobre las determinaciones comunes a todas las relaciones interculturales. Esto es, las actividades comunicativas entre individuos que pertenecen a culturas diferentes en relaciones sociales asimétricas (asimetría relativa: mayor o menor, dependiendo de los tipos de encuentros interculturales) determinan, las distintas formas de valoración del conocimiento y cuales resultan ser validados en detrimento de otros.

Es esta relación de asimetría la que marca la discrepancia conflictiva entre los tipos de conocimiento en cuestión: el conocimiento de la racionalidad o ciencia occidental, por un lado y, el conocimiento tradicional indígena, por otro. Resulta evidente, en el primer caso, que no nos referimos a todo lo que el conocimiento humano implica, sino a las formas de conocimiento de la ciencia, particularmente su lógica positivista y el “cientificismo” que se deriva de tales formas y que configura un “sentido común”, una forma de comprender de las clases hegemónicas ligadas a la cultura del capitalismo cognitivo.

Desde el intelectualismo y el cientificismo occidental la diferencia entre el conocimiento hegemónico y el conocimiento del sentido común cotidiano de las clases sociales desfavorecidas, también se tiende a interpretar como la primacía estructural y la legitimidad de uno sobre el otro. Esta contradicción determina mucho del conflicto social, económico y político entre dominadores y dominados y, al decir de Gramsci (1971), de la resolución de este conflicto depende mayormente el logro de emancipación de las clases dominadas.

La dimensión social del conflicto entre tipos de conocimientos es de gran importancia y forma parte determinante de la crítica a la totalidad y totalización de la concepción capitalista del conocimiento. Una totalidad que cubre todo y de la que pareciera no haber escapatoria o alternativa posible, una totalidad que funciona como sustancia y base del orden cognitivo capitalista. La más absoluta forma del poder, la estructura social en su totalidad, una especie de encantamiento al que nadie se puede sustraer.

Ahora bien, ¿existe alguna forma de escapar de esta sustancia, de este hechizo que ejerce la totalidad capitalista y la visión hegemónica y autoritaria del conocimiento? La respuesta, aunque no exclusivamente, a esta interrogante radica en la cuestión de la esencia: *¿qué es lo que determina este conflicto?* Es decir, ponderar los aspectos nucleares que subyacen a la base de la concepción del conocimiento como mercancía de pretensiones universales, secularizado y desprovisto de su dimensión espiritual.

Así, la postura que articulamos se basa en que no es posible resolver el conflicto de los tipos de conocimiento en las relaciones interculturales comparando éstos sólo desde el afuera, desde las relaciones sociales que los determinan. Las relaciones con ‘el afuera’ ven al conocimiento como un marcador de poder, de raza, de privilegio social y cultural de vinculación con el poder económico.

La estructura del conocimiento

Habitualmente, la crítica a la posición relativa del valor y la legitimidad que tiene el conocimiento de los pueblos y culturas originarias se expresa como una relación de minusvaloración y deslegitimación respecto al conocimiento referido a menudo como ciencias “occidentales” o conocimiento hegemónico (Bunge, 1959[2014]). No obstante, aunque es cierto que el conocimiento que poseen los pueblos originarios tiene una condición marginal en la sociedad en general, la crítica se enmarca en términos de la condición social que se les atribuye a éstas dos formas de conocimiento, donde la valoración y legitimidad del conocimiento minusvalorado se transforma en un enfrentamiento antes político que epistemológico. Este tipo de crítica cierra la posibilidad que tienen ambas formas de conocimiento para contribuir a la emancipación y la justicia social.

En este sentido se vuelve importante no hablar del conocimiento en general sino de las formas que asume el conocimiento y los efectos que éstas tienen en la transformación de las configuraciones culturales existentes. Para ello, es necesario contextualizar la crítica dentro de la actividad formativa que llevan a cabo las unidades académicas de las universidades y los tipos de conocimiento que median dicha actividad. De hecho, la relevancia del conocimiento en las universidades tiene que ver con las posibilidades que éste abre para transformar las hegemonías existentes.

En primer lugar, es necesario hacer una distinción con respecto al conocimiento. Indistintamente, en todas las sociedades se pueden distinguir dos formas de conocimiento y pareciera ser además que estas formas de conocimiento son intrínsecas al lenguaje mismo y a los significados que éste porta: unos significados son cotidianos, accesibles y ‘pensables’ por cualquier miembro del grupo y se adquieren reflejamente y; otros son ‘impensables’ cotidianamente, son difícilmente accesibles y requieren procesos instruccionales intencionados (Bernstein, 1990).

Consecuentemente, en todas las sociedades existen estas dos formas básicas de conocimiento. Un conocimiento que es mundano y secular y, el otro que es esotérico (Eliade, 2018). Se encuentra por una parte el conocimiento fenoménico del otro que se reproduce y, por otra, la existencia de una “otredad” del conocimiento, es decir, el conocimiento que está fuera del ámbito cotidiano y del sentido común que se produce.

Así, por ejemplo, en las sociedades con una división social del trabajo simple, lo “impensable” está manejado por sus sistemas religiosos, sus agencias, agentes, prácticas y cosmologías a las que dan origen. Del mismo modo en las sociedades complejas, con una división social del trabajo muy específica y variada, el manejo de lo impensable está principalmente radicado en los sistemas de educación superior y en distintas agencias de producción de conocimiento/programas de investigación científica (Lakatos, 1983).

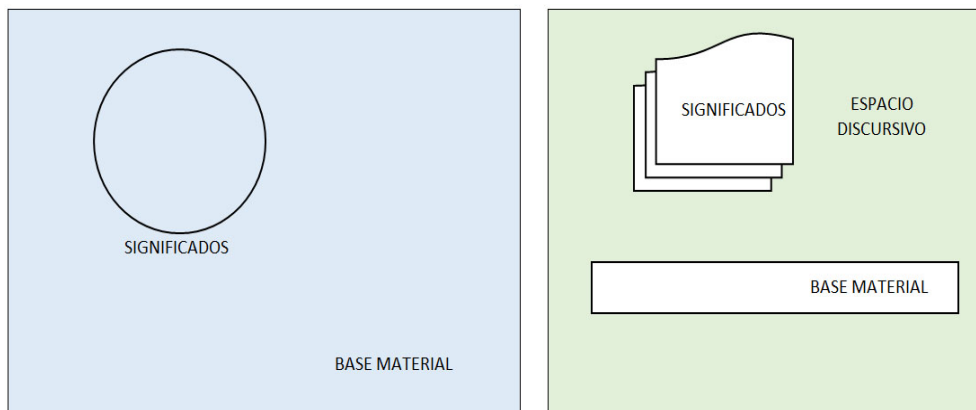
No obstante, es necesario insistir en que hay una profunda similitud entre las sociedades tradicionales y las sociedades complejas que no se refiere únicamente a que las sociedades tradicionales tienen complejos sistemas de significados en las distintas áreas de sus actividades; sino que se refiere a la estructuración del significado en ambos tipos de sociedades. Esto es, el particular orden de significados que dan cuenta de la relación entre el mundo material y el mundo inmaterial tanto para las sociedades tradicionales como para aquellas de mayor complejidad, donde la forma que esta abstracción toma, postula y relaciona dos mundos: el mundo *material* y el mundo *inmaterial*, lo que aúna a las sociedades tradicionales y complejas en una forma de abstracción que relaciona el mundo secular cotidiano con el mundo trascendental. Esto constituye una muy interesante especialización del significado que crea dos mundos y los relaciona a través de la religión o la producción de conocimiento en distintas áreas.

Cuando se observa de cerca este orden de significados, se advierte que la forma que toma esta abstracción tiene una relación directa/indirecta entre los significados que son elaborados y la base material específica sobre la cual se elaboran. Por una parte, si los significados tienen una relación directa o no se pueden separar de su base material, son totalmente consumidos por el contexto, es decir, sólo son significativos dentro de ese contexto (son empíricos dentro de ese contexto). Por otra parte, si los significados tienen una relación indirecta con la base material, crean y unen los dos mundos (material e inmaterial), generando una específica división del trabajo y un conjunto específico de relaciones sociales dentro de esa división del trabajo.

Si existe esta relación indirecta, los mismos significados crean una brecha o un espacio discursivo; pero si los significados están imbricados en el contexto, ese espacio no existe. Ahora bien, esta brecha hace posibles alternativas o *realizaciones alternativas* entre lo material e inmaterial y así este espacio se configura como el espacio de lo impensable o de los que está por pensarse. El espacio de lo que a día de hoy no existe.

Figura 1

Relación directa/indirecta entre los significados elaborados y el contexto.



Fuente: Elaboración propia.

Estas dos gramáticas del conocimiento dan origen a dos tipos de discurso que tienen rasgos específicos y que, habitualmente, se presentan como contrastados u opuestos antes que en relación de complementariedad. A este efecto, Bernstein (1999) lo define como la existencia de discursos verticales y discursos horizontales, señalando que dentro de estas formas discursivas se producen diferentes tipologías de conocimiento.

Para Bernstein, el discurso horizontal se determina por su carácter local, segmentario, arraigado en los contextos particulares, tácito y con estratos múltiples. El conocimiento contenido en las estructuras discursivas horizontales está ligado a contextos y eventos específicos, lo cual hace que este conocimiento sólo sea comprensible circunscrito al contexto de producción específico y la base material que lo soporta. Estos significados están tan arraigados al contexto de producción que se vuelven incomprendibles fuera de él; en otros términos, no encontrarían correspondencia de contenidos fuera de la posición que asumen los actores desde sus respectivos *locus*, expresados éstos en la experiencia que los intervinientes tienen respecto de los cursos sociohistóricos que han vivido, sus mundos de vida y sus memorias, las cuales se terminan constituyendo en sus experiencias morales (Salas-Astrain, 2019).

El discurso vertical por su parte, se diferencia del anterior en cuanto posee estructuras sistemáticas basadas en principios jerárquicamente organizados. Reproducidos éstos, a su vez, a través de lenguajes técnico-especializados. A diferencia del conocimiento contenido en el discurso horizontal, el conocimiento contenido en el discurso vertical se sustrae de una base material específica, lo que se traduce en una relación indirecta entre ambas esferas, generando un “espacio” que surge en el intersticio entre el conocimiento y su base.

Hipotetizando respecto a una comunidad imaginada que se sostenga específicamente sobre la base del discurso horizontal, la primera distinción que corresponde hacer es que se reproduciría a partir de un conjunto específico de estrategias que cada individuo debería internalizar promoviendo su potencial transferencia a otros contextos -lo que Bernstein llama su *repertorio*-. De este modo se observa que los repertorios podrán tener un núcleo común, pero a la vez habrá diferencias entre ellos, toda vez que difieren las actividades y los contextos en los que los distintos miembros de esa comunidad, realizan tales actividades (sus *reservorios*). Aunque es posible constatar tales diferencias, ¿cuál es la distinción entre las prácticas actuales y las prácticas potenciales de un individuo en esa comunidad?

Claramente, mientras los miembros estén más aislados o excluidos unos de los otros al interior de una comunidad de referencia, más débil será la base social para el desarrollo tanto del repertorio como del reservorio. Si se produce un desarrollo tanto del repertorio como del reservorio, este desarrollo dependerá de cómo estén estructuradas las relaciones sociales al interior de dicha comunidad.

Mientras mayor sea la reducción del aislamiento y la exclusión, mayor será el potencial social para la circulación de estrategias, de procedimientos y su 'intercambio'. Bajo estas condiciones, puede haber una expansión tanto del repertorio como del reservorio, siendo el intercambio de estrategias el que afectará el potencial análogo de cualquier repertorio. En estas circunstancias, la relación entre la práctica real y potencial de cada miembro, llega a ser dinámica, pero cualquier restricción a la circulación y al intercambio de estrategias reducirá su efectividad. En situaciones de contacto intercultural la situación es análoga, pues tanto el repertorio como el reservorio de las comunidades en interacción pueden verse sometidos a nuevos intercambios, en los cuales las perspectivas existenciales e históricas de las culturas en interacción pueden verse tensionadas por los conocimientos y órdenes culturales del mundo subjetivo de la vida de los otros, incorporando y expandiendo (o no) los valores y símbolos que son imprescindibles para la comprensión de un logos común; esta nueva racionalidad histórica inevitablemente deberá estar contextualizada por la diversidad de las acciones humanas que la realizan y la constituyen en un sentido de transformación y no de oposición (Fornet-Betancourt, 2001).

Esto quiere decir que, cualquier restricción en el intercambio de estrategias, ya sea en contextos intracomunitarios o intercomunitarios, especializará, clasificará y privatizará el conocimiento. Esto es, los procedimientos de estratificación producen reglas distributivas que controlan el flujo de procedimientos del reservorio al repertorio. Así, tanto los discursos verticales como horizontales, operan con reglas distributivas que establecen posiciones de defensa (conocimientos jerárquicamente superiores) y desafío (conocimientos jerárquicamente inferiorizados).

En el discurso horizontal, la forma de cómo se adquiere esta forma de comprensión, llega a ser el principal relacionador social. El modo de adquisición es creado por la forma que toma la enseñanza o transferencia de conocimiento. Y estas formas, a su vez, son una función de los diferentes conocimientos que requieren ser adquiridos. Estos conocimientos están relacionados, no por la integración de sus significados mediante un principio coordinador, sino a través de las relaciones funcionales de los segmentos o contextos a la vida cotidiana.

Así, la taxonomía que organiza los conocimientos del discurso horizontal, lleva a adquisiciones estructuradas segmentalmente. El principal problema de aquello radica en que no hay, necesariamente, una relación entre lo que se aprende en los distintos segmentos. Más bien, como la adquisición surge de segmentos discretos, la forma de la instrucción puede variar de acuerdo a las necesidades específicas que presente cada uno de los segmentos particulares. Así, segmentos similares entre grupos/clases sociales pueden diferir en la modalidad del código que regula la adquisición. O, puesto de otra manera, el discurso horizontal puede regular más segmentos de adquisición en un grupo/clase social que en otro y esto entraña un diferente modo de aprendizaje y gestión del contexto.

La forma de instrucción segmental está usualmente contenida en las relaciones cara a cara con una fuerte carga afectiva como en la familia, grupo de pares o comunidad local. La enseñanza o transmisión del conocimiento puede ser tácitamente entregada por el modelaje, por demostración o por modos explícitos. A diferencia de la enseñanza institucional u oficial, el proceso de enseñanza puede ser no mayor que el contexto o segmento donde es actualizado. La enseñanza o transmisión se agota en el contexto de su actualización o actuación o se repite hasta que la competencia particular se adquiere: aprender a vestirse, hacer recorridos, formas de saludar, dirigirse a distintos individuos, usar determinadas herramientas, dirigirse a los mayores, etc. Las formas de enseñanza segmentales del grupo de pares depende fuertemente del modelaje o la demostración.

En general, el énfasis del discurso horizontal está dirigido a adquirir una competencia común más que un desempeño estratificado. Aunque las relaciones competitivas pueden desarrollarse, como en el grupo de pares, esto se hace sobre la base de estas competencias comunes.

En el caso del discurso horizontal, los conocimientos, competencias y adquisiciones son segmentales, contextualmente específicas, dependientes del contexto y están imbricadas en prácticas continuas, usualmente con fuertes cargas afectivas, dirigidas a metas específicas inmediatas, altamente relevantes para el adquiriente en el contexto de su vida. La activación de las estrategias de aprendizaje puede requerir algunos rasgos del segmento original. Donde estos rasgos están ausentes, las estrategias de aprendizaje/transferencia no pueden ser demostradas.

Las alfabetizaciones de dichas competencias segmentales están culturalmente localizadas, evocadas por contextos cuya lectura no es problemática. Aun cuando las competencias/alfabetizaciones están localizadas, no dan necesariamente origen a prácticas inflexibles altamente codificadas. En efecto, cualquier individuo puede construir un extensivo repertorio de estrategias que pueden variar de acuerdo con las contingencias del contexto o segmento. Cualquier repertorio individual puede depender de su relación con el reservorio del grupo.

Desde el punto de vista de cualquier individuo que opera dentro del discurso horizontal no hay necesariamente una y sólo una estrategia correcta relevante a un contexto particular. El discurso horizontal traspasado a través de una enseñanza/transmisión segmental facilita el desarrollo de un repertorio de estrategias de conocimientos operacionales activados en contextos cuya comprensión e interpretación no es problemática.

No obstante, la complejidad de su estructura, estos dos grandes tipos de discursos se desagregan también en otras distinciones que los especifican.

Dentro del discurso vertical existen dos tipos de estructuras de conocimiento, (1) la estructura de conocimiento jerárquico, que está orientado a formular proposiciones y teorías generales que integran el conocimiento de los niveles inferiores, de forma que tienden a mostrar uniformidades abarcando fenómenos aparentemente diferentes. Los que practican estos conocimientos tienden a incluir en sus trabajos descubrimientos y descripciones sostenidas en las teorías generales que los incluyen, de forma que puede decirse que este tipo de conocimiento tiene un carácter integrado/integrador; y (2) la estructura de conocimiento horizontal, que, al contrario de la anterior, consiste en una serie de lenguajes especializados que funcionan como modos de interrogación e interpretación de textos.

Las diferencias entre ambos tipos de estructuras de conocimiento, es que, en la primera, lo que cuenta para su expansión es el desarrollo de la teoría más integradora de los fenómenos de los que se da cuenta. Mientras más integradoras son las teorías o conjuntos que ella tiende a formar, mayor posibilidad de generar un paradigma (Kuhn, 1992), y, en la medida que estos paradigmas se hacen más integradores, reemplazan a los anteriores.

En cambio, en las estructuras de conocimiento horizontal, muchos de los lenguajes de los segmentos respectivos, no se integran y muchos de ellos no son traducibles uno al otro. Desarrollan, por así decirlo, sus propios lenguajes de legitimación, frecuentemente en pugna unos con otros. El desarrollo de este tipo de conocimiento no consiste en el despliegue de teorías integradoras, sino en la aparición de un nuevo lenguaje que frecuentemente funciona como crítica de los lenguajes que ya estaban presentes (clausura).

Dentro de las estructuras de conocimiento horizontal, Bernstein, hace una distinción adicional. Distinguió entre estructuras de conocimiento horizontal con gramáticas fuertes y estructuras de conocimiento horizontal con gramáticas débiles. Dicha distinción, en lo fundamental, tiene que ver con el grado de adecuación que poseen los procedimientos heurísticos y metodológicos de los que disponen las respectivas estructuras de conocimiento horizontal para dar cuenta de la realidad o las porciones de realidad que estudian.

El conocimiento y las formas de conocer

Puesto que es relevante discutir el *carácter* del conocimiento en el campo de estudio de las relaciones interculturales, es necesario considerar otros aspectos presentes en las estructuras de conocimiento horizontal con gramáticas débiles, principalmente aquellas referidas a que estas estructuras son más reducidas, toda vez que tienden a circunscribir el conocimiento a la perspectiva/punto de vista de las categorías específicas o especializadas que poseen los “conocedores” o quienes detentan el conocimiento o saber.

En esta condición, el conocimiento se tiende a confundir con las formas de conocer. Por ejemplo, ¿la perspectiva de un intelectual indígena de un grupo particular es el conocimiento de ese grupo? ¿Corresponde a su repertorio o al reservorio del grupo? Si el conocimiento se especializa en las experiencias de las categorías sociales particulares ¿las experiencias de determinados especialistas en el reservorio del grupo, constituyen el conocimiento del grupo? Si esto fuere así, entonces los diferentes lenguajes de estas categorías sociales especializadas serían inconmensurables porque lo que contaría es quién conoce, no qué es lo que se conoce. Esto marca una distinción entre el conocimiento y las formas de quién conoce, o más directamente, lo que conocen. Al respecto, desde el punto de vista de la ecología de saberes, Santos (2017) propone que las relaciones concretas entre los distintos tipos o formas de conocimientos y saberes se establecen mediante jerarquías y fuerzas que determinan la validación de una determinada intervención cognoscitiva en la práctica respecto a otras intervenciones alternativas, lo que podría implicar que tal validación o jerarquía se objetive en cuanto al estatus de quién detenta este conocimiento o saber (su rango relativo respecto de los otros interlocutores) y no en referencia al carácter de tal conocimiento (su grado de veracidad/aceptación/práctica).

A partir de esta condición de jerarquía, Santos propone un debate rigido tanto por juicios cognitivos como por juicios éticos y políticos, donde la objetividad que preside al juicio cognitivo de una determinada práctica o saber no colisiona necesariamente con la evaluación ético-política de dicha práctica. En otras palabras, el carácter del conocimiento en el campo de estudio de las relaciones interculturales, dependerá de las jerarquías relativas que se establezcan entre los saberes y las prácticas en contacto,

las que idealmente pueden ser complementarias, pero sujetas a juicio y evaluación. La luz de alerta que deriva de la propuesta anterior se encuentra en que dichas jerarquías y las relaciones que de ellas devengan, deberán no personalizarse a partir de los sujetos portadores de tales conocimientos, de los modos que defiendan como mecanismo de emancipación y a través del establecimiento de dinámicas que releven su posición contraepistemológica, como forma de comprender que el reconocimiento de la diversidad cultural no significa necesariamente reconocer la diversidad epistemológica, sino que implica observar que *“no solo hay formas muy diversas de conocimiento..., sino también muchos y muy diversos conceptos de lo que cuenta como conocimiento y los criterios que se puedan utilizar para validarlos”* (Santos 2017).

A modo de conclusión: alcances del proceso de recontextualización en la construcción pluricultural de conocimiento.

En el intento por comprender cómo construir conocimiento desde la pluriculturalidad, se hace imprescindible recurrir a ciertas categorías de pensamiento que tributen a clarificar los *metodos* y *thelos* que se persiguen en dicho esfuerzo. Así, el concepto de “recontextualización” que Bernstein (1999, p.164) desarrolló originalmente para describir la estructura interna del discurso pedagógico; a la par de la definición que Santos (2017, p. 260) propone como la ecología de saberes se erigen como basamentos del proceso de construcción de conocimiento que emerja desde las particularidades culturales de los distintos contextos sociales y responda a las demandas de reconocimiento de las distintas formas de saber existentes.

Desde la propuesta de Bernstein, la práctica de recontextualizar corresponde a reubicar el conocimiento tradicional (contextual) de las estructuras de conocimiento jerárquico en las estructuras de conocimiento horizontal (conocimiento científico). Desde esta propuesta conceptual, la “recontextualización” en cuanto proceso permite tanto valorar el conocimiento tradicional indígena como fortalecerlo, en la medida que se transforma en un discurso vertical que permite expandir las posibilidades culturales de la tradición.

Cuando el discurso se mueve de su posición original al nuevo posicionamiento, se genera una transformación, puesto que entre ambas posiciones se produce un “espacio” que es virtual, este espacio lo ocupa la “ideología”. Se observa así, que cuando el conocimiento particular opera en un nuevo espacio se transforma en tanto éste se resignifica al entrar en relación con otra red de significados ideológicamente distintos.

Desde una otra perspectiva, Santos, aporta a enriquecer la propuesta de recontextualización del conocimiento a través de lo que consigna como la “ecología de saberes” en el sentido de una búsqueda genuina de diálogo intercultural e interétnico.

Para efectos de la discusión en torno al conocimiento tradicional y su “uso” desde el conocimiento científico horizontal -desde las ciencias sociales-, aquello es de suma importancia, pues el reclamo que hacen los intelectuales y activistas indígenas

cuando señalan, que tal o cual investigador se apropia de un determinado concepto indígena y lo reposiciona en un discurso académico cuya moral subyacente no es la operación concreta de tal concepto, sino que éste pasa a ser un ítem ‘abstracto’ que se inscribe más bien en el conjunto de significados de su carrera académica; están señalando que la apropiación de los conceptos tradicionales sin mediar una recontextualización, genera indefectiblemente extractivismo cognoscitivo.

Por tal motivo, la “recontextualización” de Bernstein o la “ecología de saberes” de Santos son siempre praxis políticas que deben hacer explícita su moral. Aquello se ve de algún modo ejemplificado en cuanto dichas propuestas deberían responder a preguntas como ¿cuál es la potencia emancipadora que tiene determinado concepto de una estructura de conocimiento jerárquico recontextualizado en la praxis de una comunidad indígena y cómo contribuye a superar las restricciones objetivas y subjetivas que impiden tal emancipación? o desde la óptica de la ecología de saberes ¿Cuáles son las posibilidades y los límites de reconocer un determinado tipo de conocimiento desde el punto de vista de otro?

De este modo, el conocimiento recontextualizado/transformado debería inscribirse en el marco de la movilización de la conciencia. Esta orientación en la construcción pluricultural de conocimiento a través de la recontextualización, la transformación o el diálogo de saberes *versus* el extractivismo y la hegemonía cognitiva, más que los contenidos propios del conocimiento, representa un quiebre en la progresiva secularización del conocimiento transformado casi en una mercancía, en un valor de intercambio, y como tal alienado de la dimensión espiritual y humana del conocimiento.


Lo anterior, ya es discutido desde las luchas político-académicas que reivindican los saberes ancestrales como formas validas de conocer, desde donde dicho conocimiento ha sido una expresión exterior de una relación interna que garantiza su legitimidad, integridad y riqueza; lo que debería ser considerado como base para la construcción pluricultural de conocimiento.


Referencias

- Bernstein, B. (1990). *La estructura del discurso pedagógico*. Madrid: Morata.
- Bernstein, B. (1999). Discurso vertical y discurso horizontal: un ensayo. *British Journal of Sociology of Education*, 20(2), 157–173. <https://es.scribd.com/document/538680392/Discurso-vertical-y-discurso-horizontal>.
- Bunge, M. (1959[2014]). *La ciencia, su método y su filosofía*. Buenos Aires: Penguin Random House Grupo Editorial Argentina.
- Eliaze, M. (2018). *Lo sagrado y lo profano*. Barcelona: Austral.
- Fornet-Betancourt, R. (2001). *Transformación intercultural de la filosofía* (1ª Edición). Bilbao: Desclée De Brouwer.

- Gramsci, A. (1971). Selections from the prison notebooks. In *Compilado y traducido por Quintin Hoare y Geoffrey Nowell Smith*, 89-117. Lawrence y Wishart. <https://doi.org/10.4324/9780429355363-27>.
- Kuhn, T. (1992). *La estructura de las revoluciones científicas*. México D.F: Fondo de Cultura Económica.
- Lakatos, I. (1983). *La metodología de los programas de investigación científica*. Madrid: Alianza.
- Lamote de Grignon, C. (1993). *Antropología neuroevolutiva: un estudio sobre la naturaleza humana*. Barcelona: Doyma
- Leff, E. (2004). Racionalidad ambiental y diálogo de saberes: significancia y sentido en la construcción de un futuro sustentable. *POLIS, Revista Latinoamericana*, 2(7), 0.
- Mignolo, W. (2003). *Historias locales/diseños globales. Colonialidad, conocimientos subalternos y pensamiento fronterizo*. Madrid: Akal.
- ONU. (2019). *Conocimientos tradicionales*. Foro permanente de las Naciones Unidas sobre problemas de los indígenas.
- Salas-Astrain, R. (2019). Contexto, justicia y universalidad en la filosofía política actual. Algunas críticas y aportes a la teoría de la justicia de Habermas. *Estudios Políticos*, 55, 163–181. <https://doi.org/10.17533/udea.espo.n55a08>.
- Santos, B. (2006). *Renovar la teoría crítica y reinventar la emancipación social*. Encuentros en Buenos Aires. CLACSO-Facultad de Ciencias Sociales.
- Santos, B. (2017). Las ecologías de saberes. In *Justicia entre saberes Epistemologías del Sur contra el Epistemicidio* (pp. 237–263). Madrid: Morata.
- Santos, B. (2018). *The End of Cognitive Empire: The Coming of Age of Epistemologies of the South*. Durham: Duke University Press.
- Walsh, C. (2010). Estudios (Inter)Culturales en clave De-colonial. *Tabula Rasa*, 12, 209–227. <https://revistas.unicolmayor.edu.co/index.php/tabularasa/article/view/1449>.
- Young, M., Lambert, D., Roberts, C., & Roberts, M. (2015). *Knowledge and the future school: Curriculum and social justice*. Londres: Bloomsbury.

Sobre los autores

XIMENA SEPÚLVEDA VARAS es Magister en Desarrollo Humano Local y Regional, Instituto de Desarrollo Local y Regional, Universidad de La Frontera, Programa de Doctorado en Estudios Interculturales, Facultad de Ciencias Sociales y Humanidades, Universidad Católica de Temuco. Correo Electrónico: xime.sepulveda.varas@gmail.com.  <https://orcid.org/0000-0001-5580-045X>

IVÁN VALDERRAMA AGUAYO es Magister y Doctor © en Estudios Interculturales, Facultad de Ciencias Sociales y Humanidades, Universidad Católica de Temuco. Correo Electrónico: ivalderrama@uct.cl.  <https://orcid.org/0000-0001-5044-1718>

CUHSO

Fundada en 1984, la revista CUHSO es una de las publicaciones periódicas más antiguas en ciencias sociales y humanidades del sur de Chile. Con una periodicidad semestral, recibe todo el año trabajos inéditos de las distintas disciplinas de las ciencias sociales y las humanidades especializadas en el estudio y comprensión de la diversidad sociocultural, especialmente de las sociedades latinoamericanas y sus tensiones producto de la herencia colonial, la modernidad y la globalización. En este sentido, la revista valora tanto el rigor como la pluralidad teórica, epistemológica y metodológica de los trabajos.

EDITOR

Matthias Gloël

COORDINADORA EDITORIAL

Fabiola Cerda Hernández

CORRECTOR DE ESTILO Y DISEÑADOR

Ediciones Silsag

TRADUCTOR, CORRECTOR LENGUA INGLESA

Alejandra Zegpi Pons

SITIO WEB

cuhso.uct.cl

E-MAIL

cuhso@uct.cl

LICENCIA DE ESTE ARTÍCULO

Creative Commons Atribución Compartir Igual 4.0 Internacional