

Estado de la publicación: El preprint ha sido publicado como artículo en una revista  
DOI del artículo publicado: <https://doi.org/10.37135/chk.002.13.10>

# INTERCULTURALIDAD Y GESTIÓN DEL CONOCIMIENTO: UN CAMPO EN CONSTRUCCIÓN PARA LA EDUCACIÓN SUPERIOR ECUATORIANA

Ledys Hernández Chacón

<https://doi.org/10.1590/SciELOPreprints.1360>

Enviado en: 2020-10-13

Postado en: 2020-10-19 (versión 1)

(AAAA-MM-DD)

**INTERCULTURALIDAD Y GESTIÓN DEL CONOCIMIENTO: UN CAMPO EN CONSTRUCCIÓN PARA LA EDUCACIÓN SUPERIOR ECUATORIANA**

***THE INTERCULTURAL PERSPECTIVE IN KNOWLEDGE MANAGEMENT: A FIELD IN CONSTRUCTION FOR ECUADORIAN HIGHER EDUCATION***

Ledys Hernández Chacón<sup>1</sup>, ORCID <https://orcid.org/0000-0002-3706-1873>

<sup>1</sup>Universidad de Otavalo, Carrera de Educación Básica, Otavalo, Ecuador, [c.asiopea@hotmail.com](mailto:c.asiopea@hotmail.com)

**RESUMEN**

El presente trabajo tiene como objetivo plantear un campo de discusión acerca del quehacer de la educación superior en la gestión del conocimiento, cuando esta se ejerce en territorios de diversidad cultural, propios de la región latinoamericana y especialmente en Ecuador. Su importancia radica en la pertinencia de efectuar una gestión del conocimiento desde la academia en sectores territoriales interculturales, con fines de desarrollo local y regional. La metodología utilizada fue la revisión documental de trabajos de investigación realizados en el cantón Otavalo, provincia de Imbabura, tomando como categorías de análisis los principios de interculturalidad planteados en los referentes teóricos. Los resultados muestran una deficiencia conceptual y metodológica en la aplicación de la gestión del conocimiento desde el paradigma de las Epistemologías del Sur. A partir de estos resultados, se plantea la discusión sobre la acción intervencionista en las comunidades indígenas otavaleñas según la perspectiva intercultural. Las conclusiones afianzan la necesidad de la aplicación de las Epistemologías del Sur como paradigma apropiado para la intervención en las comunidades indígenas del país, con el fin de lograr una gestión del conocimiento que sea coherente con el respeto a la diversidad cultural y a las necesidades reales de desarrollo de los pueblos indígenas.

**PALABRAS CLAVE:** Gestión del conocimiento, interculturalidad, investigación, educación superior, Epistemologías del Sur

**ABSTRACT**

*This research work aims to raise a discussion about the task of higher education with respect to knowledge management when it is exercised in territories of cultural diversity, typical of the Latin American region, especially in Ecuador. Its importance lies in the relevance to carry out knowledge management from the academy in intercultural territories. The methodology used was the documentary review of research developed in the Otavalo canton, Imbabura Province- The principles of interculturality raised in the theoretical references were considered categories of analysis. The results showed a conceptual and methodological deficiency in the application of knowledge management from the paradigm of Southern Epistemologies. Based on the results found, the discussion on interventionist action in the indigenous communities according to the intercultural perspective is proposed. The conclusions strengthen the need for the applications of Southern Epistemologies as an appropriate paradigm for intervention in the indigenous communities in order to achieve knowledge management that is consistent whit respect for cultural diversity and the real developments needs of indigenous people.*

**KEYWORDS:** Knowledge managment, culture, research, higher education, South Epistemhology

Recibido: (29/04/2020)

Aceptado: (25/07/2020)

# INTRODUCCIÓN

La Educación Superior en la sociedad del conocimiento resulta imprescindible para el desarrollo de las naciones. Por este motivo, su universalización ha ido cobrando cada vez más representatividad en los países en vías de desarrollo a través de procesos de cambio y aceleración en la formación terciaria, tal y como afirman Miyahira (2009) y (Rojas y Espejo 2020).

Paralelamente a la masificación de la educación universitaria, también se han implementado políticas cada vez de mayor justicia social e inclusión de grupos minoritarios, en búsqueda de garantías de ingreso, permanencia y egreso. En mayor o menor medida, de acuerdo con las disímiles realidades socio-políticas, tanto los países desarrollados como los en vías de desarrollo han coincidido en clarificar la necesidad y responsabilidad de ofrecer una educación superior accesible a las necesidades de formación cualificada para responder las crecientes exigencias de una sociedad globalizada.

Parte fundamental de esta responsabilidad sobre la formación de capacidades intelectuales en todos los ámbitos de desarrollo es la gestión del conocimiento. Inmerso en los complejos procesos de transformación social, el sistema de Educación Superior se ha volcado a un cometido histórico como fuente de producción e intermediación de conocimientos a través de las funciones sustantivas: academia, investigación y vinculación con la sociedad. Como valor intangible, la gestión del conocimiento cristaliza la verdadera responsabilidad social de las universidades en el desarrollo local a través de la transferencia de estrategias, recursos y capacidades destinados a la resolución de problemáticas reales (De León 2013).

Sin embargo, en los países en vías de desarrollo, entre ellos, los países latinoamericanos, las posibilidades reales en cuanto a la gestión del conocimiento están sujetas a muchos factores de diverso orden. Por un lado, factores económicos. No todas las universidades en nuestros países poseen igual disponibilidad de recursos económicos ni similares políticas de utilización de estos. Concomitante a esto, hay que mencionar el factor de acceso a la información, que no solo tiene distintas caracterizaciones dentro del ámbito universitario sino también en los espacios de intervención. Muchos sectores de producción y desarrollo social presentan bajos índices de acceso a los servicios necesarios para que la gestión del conocimiento se genere de manera óptima. La carencia en el manejo de herramientas tecnológicas e informáticas, lenguas extranjeras, recursos bibliográficos, entre otros; son elementos que marcan una notoria diferenciación en la manera por la cual la universidad obtiene resultados en este ámbito.

Además de los factores mencionados, existe un elemento que incide de manera sustancial en el proceso de gestión del conocimiento: la diversidad cultural. En Ecuador coexisten trece nacionalidades que constituyen un abanico cultural diverso y complejo. Para la academia esto supone un verdadero desafío en la gestión del conocimiento, ya que la dimensión cultural plantea dinámicas e interrogantes más allá de los márgenes de la instrucción formal.

Con los antecedentes expuestos, el presente trabajo parte de la siguiente interrogante: ¿Cómo ejercer la gestión del conocimiento en los territorios de los pueblos indígenas sin provocar una ruptura cultural?

Dicha interrogante conlleva a repensar los modelos paradigmáticos que se utilizan actualmente en las distintas intervenciones de la academia en territorios interculturales. En el presente artículo se aborda la perspectiva intercultural, basada en el pensamiento de Boaventura de Sousa Santos, y desarrollada por varios autores como Díez (2004), García (2014), Mejía (2015), Salas (2008), Valladares y Olivé (2015), entre otros. Con este modelo de análisis se valoran algunas investigaciones realizadas en el cantón Otavalo, provincia de Imbabura y se propone una discusión académica al respecto.

## METODOLOGÍA

Este artículo de discusión aborda la problemática existente en cuanto a la gestión del conocimiento desde la academia en contextos interculturales, a partir de la revisión documental de resultados investigativos desde la academia en los sectores indígenas del cantón Otavalo, provincia de Imbabura, Ecuador.

Para ello, se realizó una recopilación documental de las investigaciones realizadas en la zona durante el año 2019, como proyectos de titulación de tercer nivel en cuatro carreras cuyos perfiles de egreso están relacionados con la gestión del conocimiento dentro del territorio rural.

Las carreras seleccionadas fueron: Comercio exterior y finanzas, Administración de empresas, Desarrollo social y cultural y Turismo. Se seleccionaron dos instituciones de Educación Superior relacionadas con la zona de estudio. Posteriormente se procedió a evaluar los resultados de dichas investigaciones en cuanto a la gestión del conocimiento, desde una concepción intercultural.

La selección de los documentos se realizó mediante muestreo criterial. Los criterios de selección fueron los siguientes:

- a) investigaciones realizadas por la academia en comunidades indígenas del cantón Otavalo;
- b) investigaciones ejecutadas con enfoque de la gestión del conocimiento.

Bajo estos criterios, se seleccionaron 47 trabajos de investigación correspondientes tercer nivel de Educación Superior, que cumplían los mismos. El análisis de los datos se realizó mediante la codificación de la información a través de las categorías descritas por Valladares y Olivé (2015), sobre la noción de conocimiento desde la perspectiva intercultural:

- i) la ecología de 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 a 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 una 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. (Valladares y Olive 2015:96)

En correspondencia, se parte de las evidencias encontradas en los trabajos de investigación revisados y posteriormente, se desarrolla la discusión sobre la problemática exponiendo las referencias relevantes de la literatura y finalmente, se propone la perspectiva intercultural como postura epistemológica para una gestión del conocimiento en los contextos interculturales de las comunidades indígenas.

## **RESULTADOS Y DISCUSIÓN**

Los datos recopilados a través de la revisión documental de los trabajos de investigación arrojaron falencias en cuanto a una propuesta metodológica de un enfoque intercultural. Inicialmente, se describen de manera general las inconsistencias encontradas y posteriormente se establece el análisis por categorías.

Los protocolos metodológicos descritos en los proyectos de investigación derivan de una perspectiva objetivista. Esta posición es propia de los paradigmas científicamente establecidos, en muy pocos casos se aplica una metodología cualitativa sino más bien la aplicación de modelos de gestión estandarizados.

Las preguntas de investigación no consideran la posición de las comunidades sino el punto de vista del investigador y de los intereses de desarrollo científico. Los objetivos de las investigaciones se

centran en la resolución de problemáticas dentro de las comunidades, pero no existe una explicación sobre la demanda de solución ni se consideran los saberes de las comunidades en cuanto a posibles estrategias de solución.

En cuanto al planteamiento de la problemática, una primera lectura arrojó que inicialmente existe una detección de necesidades que parten de diálogos con las comunidades. Sin embargo; no existen evidencias de mantener esta relación horizontal y dialógica a lo largo de las investigaciones. Una vez que los proyectos pasan de ser una demanda de la comunidad a una tarea de la academia, entra en el campo de lo científico – técnico y la intervención se torna unidireccional y vertical.

No se evidencia una articulación dinámica con las comunidades durante el transcurso de los proyectos, sino que de manera formal se diseñan actividades de difusión de resultados mediante los cuales se hace una entrega de los mismos por parte de la academia a la comunidad. Los resultados se entregan en formatos propios de la difusión científica, tales como manuales, videos documentales, mapas de procesos, entre otros.

Tampoco se evidencia un seguimiento de la aplicación de los resultados una vez que el proceso de transferencia de conocimientos se considera finalizado. La evaluación que se realiza sobre la intervención realizada se basa en encuestas de satisfacción que no corresponden con una medición de la eficiencia de la misma ni su durabilidad en el tiempo.

El uso de técnicas cualitativas como grupos focales o entrevista participante se hace en momentos específicos de la investigación y no como parte de una postura epistemológica definida e interiorizada durante el proceso investigativo. Los resultados de investigación no implican el seguimiento de estos a mediano y largo plazo, sino que su aporte se restringe a la finalización de la investigación. No se observan con claridad protocolos de ética que velen por los conocimientos de las comunidades como derechos colectivos.

Las características encontradas de manera general en los trabajos de investigación de tercer nivel demuestran un comportamiento similar en el enfoque epistemológico que caracteriza las investigaciones. Este tipo de estudios permite reconocer los paradigmas que sostienen la investigación científica de la academia en un ámbito y zona determinados, tal como lo mencionan (Villar-Aguilés y Hernández 2019).

A continuación, se detallan los elementos encontrados durante la revisión documental que ponen de manifiesto las posturas epistemológicas de las investigaciones, con respecto a las categorías expresadas por Valladares y Olivé (2015) y asumidas como categorías de análisis en el presente trabajo.

Con respecto a la primera categoría, la ecología de los saberes, se han encontrado evidencias de su tratamiento en el 14,8% de los trabajos de investigación. Sin embargo, cabe señalar que dichas evidencias se encuentran solo a modo de enunciación dentro de la elaboración teórica de ambos documentos, sin una articulación metodológica posterior y sin una integración conceptual a lo largo de los informes finales.

Este suele ser un comportamiento común en el campo investigativo y de intervención universitaria. De acuerdo con De Sousa Santos (2006), la epistemología positivista que caracteriza las investigaciones, aun en el campo social y cultural, postula que la ciencia es independiente de la cultura. Por este motivo, resulta difícil articular en el corpus de la teoría y la acción proyectos alternativos a los centros hegemónicos del conocimiento, ya que, por un lado, los principales referentes teóricos y metodológicos pertenecen esencialmente a los paradigmas propios de la modernidad occidental.

De Sousa Santos describe este tipo de intervenciones como un “epistemicidio y un lingüicidio” (De Sousa Santos 2018:15). Para el autor estas prácticas arrancan los conocimientos ancestrales y las lenguas locales. En su defecto, implantan un conocimiento colonizador, que se va transformando en conocimiento regulador.

La segunda categoría, la ecología de las temporalidades, no presenta evidencia de aproximación teórica o metodológica en ninguno de los documentos revisados. El mismo caso se presenta en la cuarta categoría, la ecología de las transescalas. La articulación entre lo local y lo global en el

proceso de gestión del conocimiento se vuelve casi imposible fuera de los paradigmas occidentales científico técnicos.

Al respecto, García hace mención del conocimiento abismal como aquel conocimiento que “se articula en torno a un conjunto de distinciones visibles e invisibles que dividen la realidad a uno u otro lado de la línea” (García 2014: 11). Este conocimiento abismal no es más que el resultado de la predominancia del paradigma de la modernidad occidental, el cual imposibilita la apertura de canales de diálogo sobre conocimientos no formalizados como lo son la concepción del tiempo y la articulación de distintas fuentes de conocimiento en diversas escalas.

Con respecto a la categoría ecología de los reconocimientos, el 25,5% de los trabajos de investigación consideran la experiencia de los actores sociales y cumplen con requisitos formales éticos de consentimiento informado por parte de los sujetos de investigación pertenecientes a las comunidades en las cuales se intervino. Al igual que en el caso de la categoría ecología de saberes, la ecología de los reconocimientos cumple aquí una función formal requerida para sustento de los documentos. No se presentan evidencias en los documentos de metodologías de diálogo participativo con los actores comunitarios sino más bien un reconocimiento de sus saberes desde una postura extraccionista.

Sobre esto, Quilaqueo, Quintriqueo y San Martín (2011) encuentran situaciones similares en un estudio sobre los aprendizajes curriculares mapuches. Para los autores, el proceso de intercambio de conocimientos sufre tensiones porque se excluye el conocimiento propio de las comunidades y familias indígenas, con lo cual los procesos de aprendizaje terminan siendo una aplicación exclusiva de la lógica cultural occidental.

Estas tensiones de orden metodológico, por un lado y ético, por otro, han estado presentes en la historia investigativa de América Latina. Como menciona Bigelow (2015), las técnicas entre el conocimiento occidental y el conocimiento ancestral se amalgaman sin distinción técnica a través de todo tipo de procesos. En la mayoría de los casos se produce una especie de mestizaje del conocimiento que siempre se transmite desde la voz de la ciencia occidental. Una nueva manera de colonización y esclavitud que se expresa ahora a través del ámbito científico.

Finalmente, la última categoría, ecología de las productividades, refleja evidencia de tratamiento en el 36,1% de trabajos de investigación. Al ser documentos centrados en la gestión del conocimiento, esta categoría se expresa mediante estrategias alternativas de desarrollo económico o transferencia de conocimientos tecnológicos propuestas como resolución a las problemáticas planteadas por las comunidades.

De Sousa Santos analiza también esta forma de transferencia de conocimiento, desde lo que llama “la razón metonímica” (De Sousa Santos 2010:29), refiriéndose a un tipo de racionalidad que toma la parte por el todo, porque parte de la homogeneidad que compone una totalidad, por lo que resulta ser una visión restringida de la realidad.

El conocimiento ha atravesado sus propias transformaciones cada vez más aceleradas a través del tiempo. Sin embargo, la celeridad en su transferencia se produce a partir del surgimiento de las tecnologías de la información, a través de las cuales se produce este fenómeno contemporáneo llamado sociedad del conocimiento (Miyahira 2009).

Como disciplina específica, la gestión del conocimiento puede ubicarse a partir de la Segunda Guerra Mundial. De acuerdo con Pérez-Montoro (2016), este fue el escenario propicio para que las empresas comenzaran a intercambiar las distintas estrategias desarrolladas para mejorar su producción basadas en el aprendizaje. Pero es a partir de la década del '90 que este movimiento logra su máxima expansión, gracias a la tecnología y a su importancia en el desarrollo económico. Comprender la gestión del conocimiento implica hacer una diferenciación entre este concepto y el de información, a fin de evitar confundir ambos términos. Si bien la transferencia de información es parte de la gestión del conocimiento, no resulta suficiente. La era de la información ha sido suplantada por la era del conocimiento, que supera cualitativamente la mera acumulación de datos o la cuantificación de los insumos existentes para ello (Morales 2017).

La gestión de la información, anterior a la del conocimiento, surgió con el uso de las innovaciones tecnológicas de la información y las comunicaciones. Algunos autores la caracterizan por su

exuberancia en la disponibilidad de los datos, su capacidad de estar en todas partes al unísono, su irradiación, debido a la reducción de los límites geográficos y temporales, entre otros criterios (Morales 2017). Pero también destaca su carácter de desigualdad en torno al acceso; heterogeneidad, por la diversidad que la consume y la produce y su desorientación, por los efectos que causa en una ciudadanía pasiva que consume tanta información simultánea (Trejo, 2001).

En cuanto a la gestión del conocimiento, existen múltiples definiciones al respecto. Como referencia, cabe mencionar a Davenport y Prusak (2001), para quienes la gestión del conocimiento es el proceso sistemático de buscar, organizar, filtrar y presentar la información con el objetivo de mejorar la comprensión de las personas en un área específica de interés.

Por su parte, Yogesh Mallorta, (citado en Arias, Cruz, Pedraza, Ordóñez y Herrera 2007:68), plantea que la gestión del conocimiento: “Encarna el proceso organizacional que busca la combinación sinérgica del tratamiento de datos e información mediante las capacidades de las tecnologías de información y las capacidades de creatividad e innovación de los seres humanos”.

Aunque existen muchas otras definiciones en la literatura sobre el término, estos autores coinciden en afirmar que todas tienen en común la función de “planificar, poner en marcha, operar y controlar todas las actividades y programas relacionados con el conocimiento, que requiere una gestión eficaz” (Arias *et al.* 2007:68). De manera tal que la gestión del conocimiento posee un valor agregado al garantizar la funcionalidad de los datos que se transmiten en el contexto particular, convirtiéndose así en un intangible esencial para el desarrollo organizacional.

Sobre este particular, la gestión debe aplicarse en el sentido de: “proveer el conocimiento adecuado para saber cuál es la mejor forma de aplicar el conocimiento ya existente, con el fin de lograr resultados” (Arias *et al.* 2007:68). Tal pareciera hasta aquí que la cuestión de la gestión del conocimiento dentro del marco de la globalización se ve favorecida por las tecnologías de la información que, sin duda alguna, agilizan la transferencia de conocimientos dentro del mundo empresarial u organizacional.

Pero, quizás, la concepción que mejor responde a la problemática que se aborda en el presente texto la plantea Ponjuan (2018), cuando enuncia que la gestión del conocimiento es una combinación de información, experiencia y contexto. Esta definición coloca en el mismo escenario tres dimensiones claves para el accionar de la universidad en ámbitos de cultura diversa.

El conocimiento técnico formal que ofrece la academia puede catalogarse en su sentido más estricto como transferencia de conocimientos. Pero existe también un conocimiento propio, proveniente del contexto cultural, quizás menos evidente que en otro tipo de organizaciones, que incide de manera implícita, aunque con mayor preponderancia cuanto más particular sean las características identitarias.

La perspectiva globalizadora concibe la gestión del conocimiento de manera homogénea, lo cual limita la actuación de los actores sociales desde sus diferencias particulares., se refiere a este fenómeno como una desincronización de los actores en el uso de conocimiento. El conocimiento resulta de la “sistematización de la información y su correcta aplicación para el beneficio humano” (Balderas 2009:78).

Sin embargo, si se considera toda la gama de diferencias que envuelven los procesos de desarrollo en los países latinoamericanos, la globalización vuelve impracticable e inaccesible dicha gestión. La idea de una sociedad global comunitaria se dificulta ante la multiplicidad de tensiones existentes entre los intereses locales y regionales, avalados en tradiciones, creencias y valores totalmente distintos. En este sentido, autores como Iannone (2017) indican la necesidad de generar el diálogo significativo como método para el abordaje y superación de conflictos de intereses.

Asimismo, otros como Iriarte (2015) plantean que el capital intelectual ha dejado de verse como un complemento del desarrollo económico, sino una condición necesaria para lograrlo. De esta manera, las universidades se convierten en agentes de desarrollo de la sociedad y de transformación en el área de la gestión del conocimiento.

Incluso, dentro del mismo ámbito universitario, la gestión del conocimiento difiere mucho entre países con distinto nivel de desarrollo. Tanto la producción como la difusión de conocimientos se

convierten en una gran área gris que exige revisiones profundas desde la academia (King-Domínguez, Llinás-Audet y Améstica-Rivas 2020).

La gestión del conocimiento se ha enfocado esencialmente en el mundo académico y empresarial. Desde la primera propuesta de Elton Mayo hasta las versiones más modernas y tecnológicas, la gestión del conocimiento habla de la potencialización de organizaciones inteligentes a través de las habilidades de aprender a aprender (Federico 2008; Paz 2018; Puerta 2015). Sin embargo, como se ha planteado a través de este trabajo, esta visión puede resultar insuficiente cuando las organizaciones con las cuales se establece la transferencia de conocimientos superan los elementos homogéneos con que las organizaciones son generalmente concebidas.

Multiculturalidad e interculturalidad son dos términos que suelen usarse de manera indistinta. No obstante, ambas definiciones comprenden diferencias importantes que los vuelve términos no permutables. Esto conlleva distintos desafíos epistemológicos en el momento de intervenir desde la academia, según lo plantean Lamar y Roach (2019).

Walsh (2005) señala que la multiculturalidad expresa la existencia de varias culturas en un mismo territorio desde una postura descriptiva y pasiva que evita las interrelaciones entre las mismas, así como los posibles conflictos. En este mismo sentido, Bernabé (2012), menciona que la multiculturalidad expresa una coexistencia, no una convivencia. Puede afirmarse, guarda en sí la esencia de la relación dominadora y la discriminación sociocultural.

Por el contrario, la interculturalidad asume la interrelación activa entre las distintas culturas que coexisten en un mismo territorio. Pero va más allá de eso. Tiene como base fenomenológica “una filosofía del sujeto” (Quilaleo y Torres 2013:293).

La interculturalidad entiende al sujeto como productor de cultura, lo cual le otorga un sentido dinámico construido en una red de subjetividades cada vez más compleja. Esta definición hace un llamado a provocar las condiciones de igualdad y de coexistencia dialógica de una manera permanente.

Aguado (1991) establece una clara diferenciación entre los conceptos afines a lo cultural. Al respecto menciona las características principales que distinguen los prefijos multi, pluri, trans e intercultural. Para la autora, lo intercultural no se encuentra limitado a la descripción de una situación particular, sino que: “define un enfoque, procedimiento, proceso dinámico de naturaleza social en el que los participantes son positivamente impulsados a ser conscientes de su interdependencia” (Aguado citado por Díez 2004:194).

En este sentido, el enfoque intercultural resulta ser una categoría propositiva a diferencia de la noción descriptiva de la multiculturalidad, según como lo conciben autores como López (2001). Esta condición propositiva conduce al diálogo como herramienta de intervención e interpretación de los fenómenos interculturales.

La interculturalidad implica procesos de construcción social de carácter complejo, que no pueden reducirse a una transferencia unidireccional o una gestión vertical de conocimiento. Por el contrario, conlleva la integración de saberes en los cuales deben ser tomadas en cuenta las múltiples significaciones que se producen en los distintos contextos.

Tomar la perspectiva epistémica de la interculturalidad como base axiomática para el ejercicio de la gestión del conocimiento implica la defensa al derecho a la diferencia debido a la diversidad humana. Visto así, la gestión del conocimiento debe partir de sincronizar las asimetrías colectivas con la finalidad de provocar espacios de interacción, inserción y vinculación de todos los grupos humanos involucrados.

Uno de los principios fundamentales de la perspectiva intercultural es la noción de alteridad, entendida, según Lau (2013), como el reconocimiento del otro desde su propia identidad, implica una postura ética y metodológica con respecto al otro. La alteridad se encuentra vinculada directamente a la definición de una etnia o entidad colectiva y en el caso de las etnias indígenas ecuatorianas, estas comparten, además, una visión cosmológica determinada, que conforma la base de su identidad cultural.

La noción de interculturalidad, además, trae otro tema a debate y es el problema de la propia noción del conocimiento. Olivé (2007), ha señalado la existencia de un sesgo cientificista cuando se

aborda el tema de las sociedades del conocimiento. El sesgo consiste en la predominancia de los conocimientos reconocidos como científicos y tecnológicos cuando se aborda el análisis del desarrollo económico y social.

Esta tendencia funciona al considerarse el desarrollo desde el mundo empresarial y transnacional, pero al llevar el análisis a situaciones de desarrollo local, los conocimientos provenientes de la ciencia y la tecnología resultan, en muchos casos, incoherentes con las dinámicas culturales de los pueblos y nacionalidades indígenas, en los cuales los conocimientos tradicionales forman parte activa de su vida cotidiana y deben ser considerados factores de desarrollo.

Como mencionan Valladares y Olivé: “existe una separación abismal entre el conocimiento tradicional y el conocimiento científico-técnico que lleva implícito un acto de valoración de una parte y de devaluación de la otra” (2015:69). El sesgo científicista conlleva a un examen de las prácticas y tradiciones comunitarias indígenas bajo los parámetros reconocidos por la ciencia.

De acuerdo con Carrillo (2006), este tipo de análisis se hace desligado de los saberes en el contexto cultural concreto, así como del sistema de valores que encierra esta forma de conocimiento. Por supuesto, bajo este sesgo, queda fuera de lo que se entiende por conocimiento todos aquellos saberes de carácter oral cuya validez lingüística se pierde al no contemplarse en las formas científicamente aceptadas de difusión del conocimiento.

Sin duda, el conocimiento y la filosofía ancestral de los pueblos y nacionalidades indígenas conducen a una comprensión de los fenómenos actualmente relacionados a conceptos como desarrollo. El desarrollo debe ser entendido desde una lógica que no es necesariamente antagónica a las propuestas occidentales, sino más bien complementaria desde los contextos reales comunitarios.

Asumir la perspectiva de la filosofía y el conocimiento de los pueblos indígenas, favorecería una actuación mucho más coherente con las dinámicas sociales, económicas y políticas que atraviesan cualquier tipo de gestión (Palacios 2019). Finalmente, conduciría a lo que se ha dado en denominar el buen vivir o *Sumak Kawsay*.

Más allá de discursos políticos o sociales, este término debe entenderse desde la revitalización de la cultura ancestral, incluidos sus conocimientos y perspectivas dinámicas, como condición para el mejoramiento de la calidad de vida. Quick y Spartz (2018) presentan este término desde la visión crítica de los intelectuales indígenas ecuatorianos. Para los autores, la consecución del desarrollo en el marco del buen vivir se relaciona directamente con las experiencias cotidianas de los pueblos indígenas, con la historia de su pasado y con su filosofía.

Como mencionan Acevedo-Correa, Aristizábal-Botero, Valencia-Arias y Bran-Piedrahita (2020), lo adecuado en la intervención académica dentro de sectores interculturales para efectivizar la gestión del conocimiento, es interrelacionar la dimensión epistemológica con la dimensión ontológica. A partir de ello, realizar un diagnóstico contextualizado de la problemática, que contemple todas las posibles de intervención. Finalmente, generar mapas de conocimientos que involucren de manera activa los factores interculturales.

## CONCLUSIONES

La revisión de proyectos de investigación como formas de titulación de los estudiantes de tercer nivel ejecutados en las comunidades indígenas del cantón Otavalo en el ámbito de la gestión del conocimiento reveló una débil intención de enfocar las acciones en la perspectiva intercultural. Las propuestas revisadas carecen de una construcción epistemológica que articule los principios éticos, los constructos teóricos y las propuestas metodológicas desde una perspectiva intercultural y desde las Epistemologías del Sur.

La evidencia encontrada presenta el enfoque de intervención basado en modelos de gestión del conocimiento empresariales y tecnológicos, con una metodología de transferencia de la información que representa un problema de accesibilidad al conocimiento por parte de las

comunidades. Esto representa un obstáculo para la sostenibilidad de los resultados investigativos y disminuye el nivel de impacto en cuanto al desarrollo local y regional.

Por otra parte, en casi ninguno de los casos se toman los principios de interculturalidad planteados por las Epistemologías del Sur como base para la acción. Desde esta perspectiva, se produce una brecha entre la academia y los sectores interculturales en el momento de generar un conocimiento pertinente para las comunidades.

Tomando en cuenta estas inconsistencias, el presente trabajo propone la perspectiva intercultural como postura epistemológica en el momento de intervenir en sectores interculturales dentro del ámbito de la gestión del conocimiento. Las Epistemologías del Sur pueden ofrecer a la gestión del conocimiento en el accionar académico una transición paradigmática que cierra las brechas existentes entre los saberes de los pueblos indígenas y el conocimiento científico.

Desde esta postura epistemológica, se convoca al diálogo equitativo entre los distintos actores sociales para la generación de lo que se denomina en este paradigma el interconocimiento. Basado en la ecología de saberes, de los reconocimientos, de las productividades, las temporalidades y transescalas, el interconocimiento reconoce las distintas visiones sobre la realidad en igualdad de condiciones y de diálogo y, posibilita una gestión del conocimiento pertinente y sostenible.

**DECLARACIÓN DE CONFLICTOS DE INTERESES:** La autora declara no tener conflictos de interés.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Acevedo-Correa, Y., Aristizábal-Botero, C., Valencia-Arias, A. & Bran-Piedrahita, L. (2020). Formulación de modelos de gestión del conocimiento aplicados al contexto de instituciones de educación superior. *Información tecnológica*, 31(1), 103-112. doi: 10.4067/S0718-07642020000100103
- Aguado, O. (1991). La educación intercultural: concepto, paradigmas, realizaciones. En M. Jiménez (edit.). *Lecturas de pedagogía diferencial*. Madrid, España: Dykinson.
- Arias, J., Cruz, H., Pedraza, M., Ordóñez, A. y Herrera, L. (2007). Los escenarios de la gestión del conocimiento y el capital intelectual en los procesos de investigación. *Signo y pensamiento*, XXVI (50), 60-83. Recuperado de <https://revistas.javeriana.edu.co/index.php/signoypensamiento/article/view/4614>
- Balderas, R. (2009). ¿Sociedad de la información o sociedad del conocimiento? *El cotidiano* (158), 75-80. Recuperado de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=32512741011>
- Bernabé, M. (2012). Pluriculturalidad, multiculturalidad e interculturalidad, conocimientos necesarios para la labor docente. *Revista educativa Hekademos*, 5(11), 67-76. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/4059798.pdf>
- Bigelow, A. (2015). Incorporating indigenous knowledge into extractive economies: The science of colonial silver. *The extractive industries and societies*, 3(1), 117-123. doi: 10.1016/j.exis.2015.11.001
- Carrillo, C. (2006). *Pluriverso. Un Ensayo Sobre el Conocimiento Indígena Contemporáneo*. México DF, México: UNAM
- Davenport, T. & Prusak, L. (2001). *Know what you know*. Harvard, EEUU: Harvard College.
- De León C., I. (2013). Gestión del conocimiento, formación docente de Educación Superior y desarrollo de estilos de enseñanza: interacciones e interrelaciones. *Revista de Investigación*, 37(79), 167-191. Recuperado de [http://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1010-29142013000200010](http://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1010-29142013000200010)
- De Sousa Santos, B. (2006). La Sociología de las Ausencias y la Sociología de las Emergencias: para una ecología de saberes. En Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales (ed.) *Renovar la teoría crítica y reinventar la emancipación social (encuentros en Buenos Aires)*. Recuperado de <http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/coediciones/20100825033033/2CapituloI.pdf>
- De Sousa Santos, B (2010). *Descolonizar el saber, reinventar el saber*. Buenos Aires, Argentina:

Trilce.

- De Sousa Santos, B. (2018). *Construyendo las epistemologías del Sur. Para un pensamiento alternativo de alternativas. Volumen 1*. Buenos Aires, Argentina: CLACSO.
- Diez, M. (2004). Reflexiones en torno a la interculturalidad. *Cuadernos de antropología social*, (19), 191-213. Recuperado de [http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1850-275X2004000100012&lng=es&tlng=es](http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1850-275X2004000100012&lng=es&tlng=es)
- Federico, R. (2008). Hacia las sociedades del conocimiento. *Revista de Educación Superior*, 37 (147), 165-173. Recuperado de [http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0185-27602008000300012&lng=es&nrm=iso](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-27602008000300012&lng=es&nrm=iso)
- García, E. (2014). *Aprender del Sur. El pensamiento de Boaventura de Sousa Santos en la transición paradigmática*. Coimbra, Portugal: Alice working paper.
- Iannone, A. (2017). *Seeking Balance: philosophical issues in globalization and policy making*. New York, EEUU: Routledge.
- Iriarte, C. (2015). La definición de prioridades como componentes del planeamiento en ciencia y tecnología para la universidad: el caso de la Universidad Nacional Autónoma de Honduras. *Revista Cubana de Educación Superior*, 34(1), 107-129. Recuperado de [http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0257-43142015000100007&lng=es&tlng=es](http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0257-43142015000100007&lng=es&tlng=es)
- King-Domínguez, A., Llinàs-Audet, X. & Améstica-Rivas, L. (2020). Caracterización de la producción científica sobre clasificaciones de universidades. Un estudio bibliométrico desde 1988 a 2018. *Formación universitaria*, 13(2), 53-62. doi: 10.4067/S0718-50062020000200053
- Lamar, A. y Roach, E. (2019). Los desafíos epistemológicos de la educación científica para el desarrollo de la agricultura en Cuba. *Ciência & Educação (Bauru)*, 25(4), 855-872. doi:10.1590/1516-731320190040002
- Lau, G. (2013). *Ancient alterity in The Andes. The recognition of others*. New York: Routledge.
- López, L. (2001). La cuestión de la interculturalidad y la educación latinoamericana. En *Análisis de perspectivas de la educación en América Latina y el Caribe*. Santiago de Chile, Chile: UNESCO.
- Mejía, M. (2015). Reconfiguración del capitalismo globalizado y resistencias desde América Latina. *Nómadas*, (43), 149-165. Recuperado de [http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0121-75502015000200010&lng=en&tlng=es](http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0121-75502015000200010&lng=en&tlng=es)
- Miyahira, J. M. (2009). La investigación formativa y la formación para la investigación en el pregrado. *Revista Médica Herediana*, 20(3), 119-122. Recuperado de [http://www.scielo.org.pe/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1018-130X2009000300001&lng=es&tlng=es](http://www.scielo.org.pe/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1018-130X2009000300001&lng=es&tlng=es)
- Morales, S. (2017). Prácticas juveniles de apropiación tecnomediática: qué hacen los estudiantes con las computadoras del Programa Conectar Igualdad. *Psicología, Conocimiento y Sociedad*, 7(2), 64-79. doi: 10.26864/pcs.v7.n2.5
- Olivé, L. (2007). *La ciencia y la tecnología en la sociedad del conocimiento. Ética, Política y Epistemología*. Ciudad de México, México: FCE.
- Palacios, L. (2019). Una investigación acerca de historia de la filosofía en la civilización andina prehispánica. *Perseitas*, 7(2), 274-298. doi: 10.21501/23461780.3291
- Paz, E. (2018). La formación del profesorado universitario para la atención a la diversidad en la educación superior. *IE Revista de Investigación Educativa de la REDIECH*, 9(16), 1-38. Recuperado de <https://www.redalyc.org/jatsRepo/5216/521654339004/html/index.html>
- Pérez-Montoro, M. (2016). Gestión del conocimiento: orígenes y evolución. *El profesional de la información*, 25(4), 526-534. doi: 10.3145/epi.2016.jul.02
- Ponjuan, G. (2018). La información y el conocimiento como recursos organizacionales en Cuba:

- algunos aportes sobre este proceso desde la academia. *Bibliotecas, Anales de investigación*, 14(1), 73-81.
- Puerta, A. (2015). *Business intelligence and TIC*. Madrid, España: IT Campus Academy.
- Quick, J. & Spartz, J. (2018). On the Pursuit of Good Living in Highland Ecuador: Critical Indigenous Discourses of Sumak Kawsay. *Latin American Research Review*, 53(4), 757–769. doi: 10.25222/larr.132
- Quilaleo, D. y Torres, H. (2013). Multiculturalidad e interculturalidad: desafíos epistemológicos de la escolarización desarrollada en contextos indígenas. *Alpha*, (37), 427-447. doi:10.4067/S0718-22012013000200020.
- Quilaqueo, D., Quintriqueo, S. y San Martín, D. (2011). Contenido de aprendizajes educativos mapuches para el marco conceptual de un currículum escolar intercultural. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 37(2), 233-248. doi: 10.4067/S0718-07052011000200014
- Rojas, M. y Espejo, R. (2020). La inversión en investigación científica como medida del capital intelectual en las instituciones de educación superior. *Información tecnológica*, 31(1), 79-90. doi: 10.4067/S0718-07642020000100079
- Salas, R. (2008). Boaventura de Sousa Santos, conocer desde el Sur. Para una cultura política emancipatoria. Editorial Universidad Bolivariana, Santiago, 2008, 285 p. *Polis, Revista Latinoamericana*, 21, Recuperado de <http://journals.openedition.org/polis/2990>
- Trejo, R. (2001). Vivir en la sociedad de la información. Orden global y dimensiones del universo digital. *Revista Iberoamericana de Ciencia, Tecnología, Sociedad e Innovación* (1), 1. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=741540>
- Valladares, L. y Olivé, L. (2015). ¿Qué son los conocimientos tradicionales? Apuntes epistemológicos para la interculturalidad. *Cultura y representaciones sociales*, 10(19), 61-101. Recuperado de [http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S2007-81102015000200003&lng=es&tlng=es](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2007-81102015000200003&lng=es&tlng=es)
- Villar-Aguilés, A. y Hernández, F. (2019). Decisiones de los estudiantes de educación superior según el entorno social. Una conjetura basada en la reflexividad, en la biograficidad y en la investigación empírica. *Espacios en blanco. Serie indagaciones*, 29(2), 1-10. Recuperado de [http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1515-94852019000200011&lng=es&tlng=pt](http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1515-94852019000200011&lng=es&tlng=pt)
- Walsh, C. (2005). Interculturalidad, conocimientos y decolonialidad. *Signo y Pensamiento*, XXIV(46), 39-50. Recuperado de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=86012245004>