



DIÁLOGO DE SABERES

Los procesos de formación y fortalecimiento de capacidades que se desarrollan a través de estrategias de diálogo de saberes constituyen apuestas políticas, pedagógicas y metodológicas que cuestionan y presentan alternativas frente a los modelos educativos tradicionales. El diálogo de saberes corresponde a la búsqueda de modelos propios de educación para América Latina desarrollados particularmente en la década del 70 como la Investigación Acción Participativa (IAP) y la educación popular.

Estos enfoques y prácticas pedagógicas buscan involucrar los conocimientos ancestrales de los pueblos y sus singularidades, apoyándose en otras formas y contenidos que visibilizan lo que generalmente ha sido negado o disminuido por la academia y las instituciones que históricamente han detentado el poder. En este sentido, los procesos educativos que se fundamentan en el diálogo de saberes buscan hacer una lectura crítica de la realidad, así como generar conversaciones, acciones transformadoras y apoyar procesos políticos como los que lidera Redlad.

Desde la perspectiva del diálogo de saberes, el ejercicio educativo es visto como un ejercicio libertario, en tanto el aprendizaje es visto como un camino político y de transformación. Los procesos de formación y fortalecimiento de capacidades no son solo teóricos, reconocen los saberes de las Organizaciones de la Sociedad Civil (OSC) e integran la riqueza de su trayectoria social y política.



Algunos Antecedentes

Desde los años 70, en la búsqueda de tener modelos propios de educación para América Latina que involucren los conocimientos ancestrales de los pueblos y nuestras singularidades, se construyeron propuestas teóricas, políticas, pedagógicas y metodológicas que cuestionan e



impugnan el modelo educativo europeo. Allí destacan la educación popular y la Investigación Acción Participativa (IAP) en las cuales el proceso educativo se constituye en un campo en disputa y en un ejercicio de autoafirmación capaz de dar cuenta de una manera propia de elaborar y vivir la vida y los conocimientos y saberes. (Mejía, 2015).

De acuerdo con lo anterior, según Mejía (2015):

Estas propuestas se han constituido desde las resistencias a las formas de control del poder en cada época, y al pregonarse como otro camino, con otras formas y contenidos, enfrenta la materialidad de la opresión y de la dominación, y le da vida a ese otro que niega, enfrenta e impugna la hegemonía en educación y pedagogía, tratando de visibilizarse como lo negado y que sobrevive en los procesos sociales y políticos que buscan darles identidad a las luchas pedagógico-políticas de estos tiempos. (Mejía, 2015, p.39).

Dentro de estas propuestas resalta la pedagogía freireana que "tiene como fundamento el diálogo de saberes, un diálogo crítico y liberador por cuanto lo es para una acción de quien participa en los procesos educativos y que además de hacer una lectura crítica de la realidad debe contener acciones que la transformen" (Mejía, 2015, p.41). Esta pedagogía se fundamenta en un proceso metodológico que parte de la propia realidad de la persona oprimida, quien colectivamente y a través del análisis de su contexto va cualificando su conciencia y politizando sus acciones para una transformación y liberación de todos y todas.

De igual modo, destaca la pedagogía de la liberación que "como pedagogía de praxis está fundada en el diálogo de saberes, en el cual los participantes (...) leyendo su vida y escribiéndola en su significado de claves y sentidos se reconocen como seres humanos con un saber diferente al de otros" (Mejía, 2015, p.42). Esta práctica evidencia que los saberes son socialmente construidos y deconstruidos, por lo que es preciso reconocer los sentidos que la cultura otorga para significar el mundo y desde allí encontrar otras formas de nombrarlo y de vivirlo, respetando la diversidad de opciones.

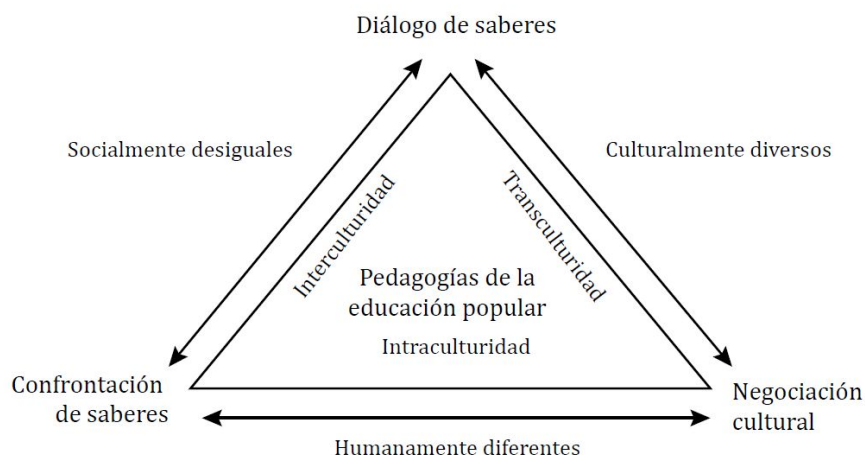
Significar al mundo de otras formas implica un ejercicio en el lenguaje que va más allá de la representación, es decir, conlleva un aprendizaje que se debe reflejar en la vida para cambiarla; modificar lo que se hace para construir sociedades más justas, que reconozcan la diversidad fundada en la diferencia y que, "a través de procesos educativos, enfrenten la desigualdad y busquen transformar el mundo donde actúan, en un ejercicio de justicia educativa que esté presente en todas sus prácticas para hacer la historia desde ese otro punto de vista: el de lo otro negado" (Mejía, 2015, p.45).

En síntesis, estas pedagogías permiten tejer una red de diálogo que se traduce en acciones transformadoras, emancipadoras y de construcción de autonomía. Sin embargo, para que esto suceda es necesario tener una perspectiva crítica y confrontar los saberes preestablecidos, reconociendo las diferencias y negociando. Teniendo como horizonte "constituir lo común de los diferentes, y a la complementariedad de los proyectos de hoy que sueñan con otros mundos, haciendo de la pedagogía un asunto político para construir vida con sentido" (Mejía, 2015, p.39).

Dicho de otro modo, es un ejercicio pedagógico de diálogo, confrontación y negociación que se va construyendo en el proceso, lo cual no quiere decir que sea poco riguroso, pues requiere claridad sobre las acciones para alcanzar los objetivos esperados y metodologías participativas



que permitan hacer una lectura de la realidad y adquirir una conciencia crítica. No obstante, está sujeto a modificaciones de acuerdo con las dinámicas colectivas.



Fuente: Mejía, M. (2015). Diálogo-confrontación de saberes y negociación cultural. Ejes de las pedagogías de la educación popular: Una construcción desde el sur. En: *Pedagogía y saberes* N° 43 (Pp.37-48). Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional, Facultad de Educación.

Premisas Orientadoras del Diálogo de Saberes

Estos procesos de diálogo - confrontación de saberes y negociación cultural, según Mejía (2015, p.44) propician procesos de autoafirmación y construcción de subjetividades críticas para sujetos individuales, organizaciones y movimientos, de igual manera generan procesos de producción de conocimientos, saberes, experiencias y de vida con sentido para la emancipación humana y social. Esto solo es posible al reconocer las particularidades de los actores y las luchas en las cuales se inscriben.

A partir de los desarrollos teóricos y metodológicos del modelo de Diálogo de Saberes¹ y de la experiencia propia de los miembros y otros actores cercanos a Redlad, el proceso de formación y fortalecimiento de capacidades que se desarrollará con los miembros del foro bajo la perspectiva de Diálogo de Saberes tendrá en cuenta las siguientes premisas orientadoras:

- El reconocimiento mutuo de las organizaciones y miembros de Redlad como sujetos de saber, experiencia y conocimiento.
- El desarrollo de procesos de reflexión y diálogo permanente por parte de los individuos y las organizaciones participantes, reconociendo las cualidades de los saberes propios y ajenos.

¹ Se recogen aquí particularmente las recomendaciones del Instituto para el Medio Ambiente y el Desarrollo International Institute for Environment and Development (IIED). (s.f). 7. Diálogo de saberes (Pp.135-158). Puno, Perú.



- La oportunidad para los y las participantes de generar mejores relaciones, comprender a América Latina y el Caribe como contexto de aprendizaje y dar un sentido concreto a los contenidos del proceso de formación.
- La configuración de objetivos comunes a partir del proceso dialógico de construir, deconstruir, generar consensos y proponer acciones concretas de transformación e incidencia.
- La apropiación del proceso con el propósito de replicarlo en otros escenarios (comunidades, organizaciones y otros actores aliados, entre otros).
- La posibilidad de enriquecer los procesos de formación y diálogo a partir de las diferencias, éstas serán asumidas a través de la reflexión y la autocrítica.
- El fortalecimiento de las capacidades y habilidades de la comunidad, organización o grupo para participar, dialogar, confrontarse, negociar, recoger saberes e incidir.

Metodología



Para explicar cómo se pueden llevar a cabo estos procesos, es importante primero comprender qué se entiende por cada uno. Para empezar, por **diálogo de saberes** o diálogo de cosmovisiones se ha venido entendiendo, “el ejercicio (...) humano de intercambiar ideas o pensamientos, a partir de lo fundamental de cada dialogante quien aparece como un vocero y/o representante de la cultura respectiva” (Urbina, 2013, p.1), para lograr entre todos los/as dialogantes un mejor manejo de mundo o de la realidad de la que hacen parte.

Originariamente hacía referencia al intercambio de la palabra en un círculo de cultura, el cual buscaba reconocer y construir la realidad en un proceso gradual de concientización, donde lo más importante es considerar cada saber como válido. El papel de quien orientaba este proceso era identificar y reconocer las múltiples visiones de mundo, por lo tanto, debía ser una persona que “sabe escuchar, sabe desaprender y se reconoce en la diferencia de cosmogonías haciendo



real que todo el que enseña aprende y el que aprende enseña” (Dimensión educativa, 2000, citada por Mejía, 2015, p.46).

El diálogo de saberes es el concepto que posibilita la interculturalidad y la negociación cultural, los cuales son elementos fundamentales para una acción educativa transformadora. En ese sentido, “visibilizan y organizan educativamente un saber y conocimiento no sobre esas culturas sino desde ellas, como un ejercicio de autoconocimiento, forjando identidades desde las particularidades” (Mejía, 2015, p.40). Ese diálogo se fundamenta en el respeto y tiene como objetivo construir un mundo más justo que esté a la medida tanto de los seres humanos como de la tierra. (Urbina, 2013).

Este diálogo de saberes implica que cada persona tiene conocimientos diferentes y complementarios, por lo cual, es importante analizar una segunda categoría: **la confrontación de saberes**. En la interlocución entre los/as participantes aparecen diversas concepciones sobre los asuntos tratados, éstas dependen de la manera como cada quien, y sus discursos han sido constituidos mediados por procesos de etnia, género, edad, clase social, “que bajo el principio de complementariedad van construyendo la riqueza de la diversidad y la singularidad para construir esos caminos variados para otros mundos posibles” (Mejía, 2015, p.46).

Es muy visible ese paso de la intraculturalidad propiciada por el diálogo de saberes a la interculturalidad, dinamizada por la confrontación de saberes, pues evidencia la manera cómo se enfrentan y se buscan superar las exclusiones epistemológicas. Este proceso “es una construcción contextual, histórica, política, social y de poderes en disputa, y, por lo tanto, (...) metodológicamente se trata de un ejercicio de poner con fuerza propia desde sus narrativas y epistemes aquellos asuntos negados y desafirmados” (Mejía, 2015, p.47).

Para politizar el proceso de confrontación de saberes, se deben visibilizar las desigualdades sobre las cuales se crea el diálogo de saberes, pues estas interlocuciones se encuentran inmersas en diferentes sistemas de poder que descalifican y excluyen conocimientos. Esto permite construir saberes complementarios, así como ir transformando sistemas que subalternizan a las personas y sus conocimientos, tales como el patriarcado, el racismo y el capitalismo. (Mejía, 2015).

Este ejercicio metodológico tiene un doble propósito, por un lado, busca fomentar procesos de autonomía y empoderamiento de los diferentes grupos subordinados, y por otro, demanda comprender y construir la realidad propia e identificar lo que es diferente o diverge. Esto con el fin de tener claridad sobre cuáles son los otros mundos posibles que se quieren construir, así como las acciones que van a permitir dicha transformación desde la educación popular. (Mejía, 2015).

Es decir, que “estos procesos no solo buscan saberes y conocimientos propios, los trabaja en un proceso de complementariedad con las concepciones, cosmovisiones y cosmogonías de quienes buscan construir otros mundos sin explotación ni opresión y que, reconociendo la pluriculturalidad, transforman los mundos en los que actúan” (Mejía, 2015, p.47). Al mismo tiempo que va permitiendo la transformación individual y colectiva de sus participantes quienes hacen múltiples negociaciones culturales para encontrar lo común.

En ese sentido, **la negociación cultural** es el “ejercicio a través del cual se decantan las comunidades de saber y conocimiento por medio de las cuales se reconocen como comunidades



de aprendizaje permanentes, para darle forma y vida a una masa crítica de variadas tradiciones” (Mejía, 2015, p.47). A partir de estas tradiciones y modos de comprender el mundo es que se dialogan - contrastan y negocian los saberes, validando las otras culturas y cosmovisiones como pares y de esta forma se construyen otras formas de significar el mundo y la vida.

En esta vía, la negociación cultural combate la homogenización epistémica, al tratar de articular la pluralidad de prácticas y representaciones de las diferentes personas, grupos y comunidades dialogantes, las cuales encuentran significados complementarios, al analizar de forma crítica los sentidos de esas tradiciones e identificar lo común y lo nuevo que puede llevar a la transformación colectiva de los sistemas de opresión que combaten. (Mejía, 2015).

Esta lucha colectiva para ser efectiva debe reconocer que los saberes, costumbres, creencias y conocimientos están vivos, por lo que están sujetos a reelaboraciones al dialogar, confrontar y negociar. En este sentido, las partes dialogantes “se convierten en constructores de mundos en una inclusión en todos los sentidos, de todas las subjetividades, de todos los conocimientos y saberes que le apuestan a seguir construyendo y transformando el mundo desde la diferencia” (Mejía, 2015, p.47).

Esa diferencia y la diversidad de mundos llenos de significados no debe idealizarse y aceptarse tal cual es, pues dentro de ella hay que “reconocer las desigualdades y opresiones que se constituyen en sus particulares formas de vivir su vida en sus territorios y localizaciones” (Mejía, 2015, p.46). La idea entonces al reconocer lo propio y lo diferente es identificar también lo contradictorio que tiene el mundo que se habita, así como los saberes que lo sustentan, pues hacen parte de la construcción colectiva que no siempre ha sido crítica.

Por ello, “hablar de confrontación de saberes es dar cuenta de ese ejercicio de poder en el orden de expresión de la realidad, desde múltiples realidades cognitivas y de las múltiples maneras en las cuales los discursos hegemónicos explicitan esas epistemes únicas” (Mejía, 2015, p.46). Por esta razón, implica que el diálogo sea un proceso en espiral que cuestiona los puntos de partidas con otras reflexiones, fruto de la interlocución con otras perspectivas de mundo, para así forjar procesos de transformación fundamentados en los elementos comunes. (Mejía, 2015).

Según Mejía (2015) se han ido constituyendo seis ámbitos de actuación de estos procesos:

1. *Ámbitos de individuación:* Hace referencia a aquellos procesos que para llegar a una transformación parten del reconocimiento de los sujetos como seres socialmente contruidos, por lo que implica la elaboración de su propia subjetividad e identidad. “Un ejemplo de esto son las formas de trabajo con grupos étnicos, de género, de masculinidades, de reconocer por actores su campo de práctica y de actuación cotidiana” (Mejía, 2015, p.44).
2. *Ámbitos de socialización:* Son aquellos que trabajan teniendo como foco de análisis y transformación las dinámicas de interacción dadas en las instituciones de socialización de la vida humana, tales como la familia o la escuela, “constituyendo una reorganización de roles, procedimientos y prácticas” (Mejía, 2015, p.44).
3. *Ámbitos de vinculación a lo público:* Se orienta a trabajar con las partes dialogantes para que después de reconocerse como sujetos decidan convertirse en actores de transformación colectiva, es decir, que lleven los intereses más allá del grupo o comunidad de la que hacen parte para disputarlos en lo público. “Requiere un ejercicio



de discernimiento y edificación de la autonomía por parte de quienes lo realizan, y, en ese sentido, la educación popular ayuda a construirlo como apuesta de los sujetos que se están convirtiendo en actores” (Mejía, 2015, p.44).

4. *Ámbitos de vinculación a movimientos y formas organizadas:* Convertirse en un actor que lleva los intereses colectivos a lo público implica cualificar los puntos de vista y los argumentos, por lo cual es vital encontrar, vincularse o crear grupos afines a “sus intereses y a la manera de vida de las comunidades; las políticas de actuación, como lugares en donde los sueños colectivos se fundan para concretar la apuesta de transformación de sus condiciones inmediatas y de la construcción de otros mundos posibles” (Mejía, 2015, p.44).
5. *Ámbitos de construcción de procesos de gobernabilidad:* Los procesos de educación popular permiten reconocer que hay sistemas de poder desiguales, por lo que se deben construir otras formas de relacionarse a través de múltiples caminos y escenarios llevando consigo los acumulados y principios orientadores de la educación popular. Uno de estos caminos es “participar en formas de gobierno que permitan la implementación de las propuestas específicas, en las cuales lo público popular busca ser colocado como apuesta de la sociedad, en un particular ejercicio de la política en territorios específicos” (Mejía, 2015, p.44).
6. *El ámbito de la masividad:* La educación popular reconoce que en la actualidad las tecnologías y los lenguajes digitales configuran otros espacios a través de la virtualidad que reúnen a muchas personas y que también pueden usarse para la transformación. Es decir, reconoce este como “un espacio de su actuación y elabora propuestas metodológicas en coherencia con sus apuestas pedagógicas para constituir allí, desde sus desarrollos y acumulados, un campo de actuación y de disputa de significados y de su proyecto de transformación de la sociedad” (Mejía, 2015, p.45).

En los distintos ámbitos, es preciso tener en cuenta algunos momentos para la organización, ejecución y evaluación de los procesos de diálogo – confrontación de saberes y negociación cultural:

Momentos:

Análisis de contexto: En esta etapa se explora con el grupo, comunidad, organización o movimientos cuáles son sus interés y temas que les gustaría tratar, especificando sus expectativas, los objetivos y la metodología del diálogo-confrontación de saberes. Aquí es importante elegir los temas a tratar y con quien se busca dialogar, pues puede ser otro grupo, comunidad, profesionales, etc., y se deben hacer las gestiones correspondientes si es un agente externo.

Establecimiento de condiciones propicias para el diálogo: Consiste en construir acuerdos o códigos de conducta negociados con el fin que cada persona se sienta identificada y se comprometa a cumplirlos. Estos acuerdos deben tener como base el respeto, el reconocimiento de las diferencias y de los saberes que tiene cada persona, así como la generación de un ambiente de diálogo, de tal forma que el intercambio de experiencias y conocimientos se dé de manera horizontal entre pares.



Formación de equipos de apoyo metodológicos indispensables para el diálogo: Se sugieren tres equipos: coordinación, facilitación y relatores.

Coordinación: Se encarga de la organización del proceso “comprometiéndose con la filosofía y la práctica del diálogo dando lugar a que este ocurra con el flujo y la transparencia de un proceso participativo de intercambio de saberes” (IIED, s.f., p.137). Esto se realiza con base a un plan consensuado y busca el cumplimiento de las responsabilidades de cada equipo y de los/as participantes en general. En este sentido, es responsabilidad de la coordinación el contacto con las partes dialogantes, así como mantenerlas comunicadas de acuerdo con los temas y el objetivo de los encuentros. También asume la responsabilidad logística (transporte, alimentos, locaciones, etc.) y “garantiza que el proceso de diálogo sea una experiencia de intercambio valiosa para los que participan, es decir, que cada quien pueda aprender/transformar algo y que no se preste a distorsiones del objetivo central” (IIED, s.f., p.137).

Facilitación: Tiene como objetivo mediar una relación de aprendizaje entre los sujetos de conocimiento. Para ello elaboran con mucha creatividad e imaginación un plan de actividades de los días centrales. No se necesita un conjunto de actividades extenso, sino que cada una tenga un objetivo claro y estén conectadas entre sí. (IIED, s.f.).

Deben generar la comprensión de estar en un proceso dialógico, en el cual se van a “utilizar dispositivos pedagógicos (didácticas, herramientas, instrumentos, dinámicas de grupo, etc.) en coherencia con las dinámicas de saber” (Mejía, 2015, p.46) y poder que buscan construir o fortalecer la autonomía de un grupo. Es decir, que su construcción es colectiva y previa a los encuentros, sin embargo, no es un esquema estático, sino que se puede modificar y replantear en la medida que contribuya a la mejora del proceso, responda a los intereses de las partes y a la transformación de las condiciones de vida.

Así, “las responsabilidades del equipo de facilitación son: abrir el camino para que se demuestre la diversidad de ideas en relación con los temas, que las experiencias se presenten de una manera vivencial y estar vigilantes” (IIED, s.f., p.139) ante asimetrías para reflexionar cuando se estén negando los saberes o experiencias de alguien. Durante el diálogo los/as facilitadores/as se responsabilizan de subgrupos no mayores de 8 personas para garantizar un encuentro cara a cara entre los grupos.

En estos grupos se da un ejercicio en el cual “la pregunta se convierte en un dispositivo central para permitir esa lectura cuestionadora del mundo” (Mejía, 2015, p.42), de tal modo, que se anima a las partes a formular cuestionamientos con base al tema en revisión, a partir de lo cual se estructura el diálogo. Las respuestas o nuevas preguntas se pueden visualizar usando palabras claves en forma de un mapa mental para llevar un registro de cómo se van entendiendo los grupos.

Se parte del hecho que el conocimiento es inconmensurable, de tal forma, que cada persona sabe algo, pero no lo sabe todo, por eso es fundamental complementar los saberes que se tienen con otras personas y mantener el deseo de búsqueda de otros significados y sentidos “interrogándose y desentrañando ideas desde nuestras propias categorías, entender un tema o asunto específico que lleve por sendas intransitadas, e impulse sinergias entre diferentes saberes” (IIED, s.f., p.135).



En momentos cruciales quien facilita puede dividir en pequeños grupos de dos o tres personas para profundizar el entendimiento del asunto. Cuando el tiempo de la sesión de diálogo está por acabar, se debe reservar unos 10 minutos para “la recapitulación de ideas, designando a una persona que las llevará a plenaria. La sesión termina cuando cada participante ha expresado su opinión sobre lo que ha aprendido en el diálogo o lo que se ha dificultado o no comprendido” (IIED, s.f., p.139). Es imposible prever cómo terminará una sesión pues refleja la dinámica de los/as dialogantes, sin embargo, se tienen unos objetivos y expectativas por cumplir y sus respuestas evidenciarán la diversidad de aprendizajes personales y colectivos.

Relatores: Tienen la responsabilidad de documentar por turnos las sesiones plenarios y de los subgrupos así como fijar fecha próxima para editar lo recopilado. La sistematización del proceso puede ser recopilado de manera escrita, audiovisual, visual, audio, etc. Una vez listo, el material será mostrado a públicos más amplios para difundir los avances metodológicos y de contenido de los diálogos y con eso animar a la práctica dialógica de otros temas. (IIED, s.f.).

Visitas previas: Antes de iniciar los diálogos en sí, es ideal llevar a cada grupo a conocer el espacio del otro donde reflexionan sobre sus asuntos, conocer acerca de sus costumbres, etc., fomentando expectativas, preguntas e interés de conocerse mutuamente. (IIED, s.f.).

Ensayos de diálogo: Antes de los encuentros formales se busca preparar a cada grupo para el diálogo, construyendo un escenario para manifestar la disposición a la experiencia gradual del diálogo como una ruptura de las relaciones de poder entre los que saben y no saben y comprometerse a que surja una nueva práctica democrática. Puede conllevar resistencias, pero la idea al final es legitimar que los saberes son múltiples, multiculturales y contruidos. De igual manera, este espacio pretende que cada parte afiance sus propios saberes y los pueda sintetizar y esclarecer para llevarlos a los encuentros. (IIED, s.f.).

Las personas que participan de los encuentros son llamadas dialogantes o sabedores/as. “Por *sabedores* entendemos aquellas personas que han dado ese *plus*, ese *algo más* que las diferencia del común de la gente de su cultura, y ese algo más es más SABER, manejar más conocimientos y, sobre todo, más conocimiento ancestral” (Urbina, 2013, p.1). Aunque cada persona puede hablar de su cultura, en ocasiones se prefiere elegir o delegar personas representativas de la misma para que dialoguen, pues no es posible que toda la comunidad asista y se busca llevar el mayor cúmulo de conocimiento.

Cada persona sería un/a sabedor/a, teniendo presente que cada cual sabe algo y nadie contiene todos los conocimientos. No obstante, “el buen Sabedor en una cultura no es solamente quien tiene muchos datos en su mente respecto de su cultura sino quien es capaz de dar cuenta y razón de ellos y del conjunto, es decir, de las relaciones de unos con otros” (Urbina, 2013, p.10). Ese Sabedor debe vivir la cosmovisión y los saberes que posea, renovándolos y ampliándolos permanentemente con una visión crítica y autocrítica.

De esta forma, se pueden escoger sabedores para que presenten las experiencias, saberes y conocimientos en la plenaria de acuerdo con los temas y subtemas trabajados, sin embargo, de manera general se busca que todos/as participen.

Rondas de diálogos: Se establece con anterioridad un calendario de encuentros, coordinando fechas y lugares, así como los objetivos de cada uno, intentando incluir actividades que den confianza a los grupos para que presenten sus saberes de forma creativa y dinámica, por



ejemplo, a través de galerías. Así mismo, es importante iniciar con actividades de reconocimiento de los grupos, establecimiento de los acuerdos para los encuentros y realizar actividades vivenciales, tales como llevar a los grupos a sus propios lugares de trabajo, vivienda, etc., según sea el caso.

“El diálogo ocurre cuando entre los sujetos de conocimiento se crea un escenario propicio para quienes quieren conocer un tema. Los interlocutores entran en una conversación que rompe las ataduras de poder entre quien supuestamente sabe y quien no sabe” (IIED, s.f., p.135). Allí, todas las personas tienen saberes a partir de sus vivencias, experiencias y aprendizajes previos, los cuales son válidos e importantes.

Sin embargo, para que este flujo de saberes se dé en igualdad de condiciones y ocurra realmente un diálogo, ambas partes deben tomarse “en serio como interlocutores válidos reconociendo las diferencias con respeto sin llegar a aceptar la verdad ajena como suya ni como falsa” (IIED, s.f., p.135). De igual forma, cada persona debe sentirse cómoda en hablar en sus propios términos y lenguaje y que la otra persona le comprenda en los mismos o busque aclaraciones sin juzgar, pues hay un deseo mutuo de aprender.

Ese deseo mutuo de aprender va a permitir que se consolide la paridad entre los diferentes sujetos de conocimiento en el diálogo de saberes. Vale aclarar que la paridad no es igual a la uniformidad, no se busca el consenso ni que todos aprendan lo mismo, pues sería un proceso forzado y de imposición de una parte hacia la otra. La idea es “enriquecerse con la diversidad de ideas sin hacer concesiones fáciles sino comprensiones duraderas” (IIED, s.f., p.135).

“De lo que se trata el diálogo de saberes es de desencadenar una resonancia política de los diferentes entendimientos de los temas” (IIED, s.f., p.135) que son de interés o conflicto entre un grupo de personas que tienen algo en común: el deseo de aprender e intercambiar saberes.

Generación de compromisos: El diálogo suele darse entre dos posiciones diferenciadas de poder y saber, incluso pueden ser antagónicas, sin embargo, sobre la base del respeto consiguen comunicarse y entablar un diálogo en doble vía, pues se pueden generar encuentros, desencuentros y confusiones, por eso es importante un ambiente de diálogo – confrontación de saberes, de tal forma que al final haya una negociación, se establezcan compromisos y una agenda para cumplirlos. Así mismo, debe haber seguimiento de esas acciones.

Aunque no es obligatorio, genera grandes aprendizajes aplicar valoraciones o evaluaciones previas al desarrollo del diálogo, durante y posteriormente, para evidenciar los resultados y aspectos a potenciar. Es decir, realizar un balance metodológico del proceso y de los diálogos de saberes realizados.

Experiencias Latinoamericanas

Perú

Según IIED (s.f), en Perú, a través de la Investigación Acción Participativa (IAP), se propició el diálogo de saberes entre campesinos-campesinas y científicos constituyendo un aprendizaje mutuo. Este buscaba “promover la construcción social del conocimiento mediante el intercambio de ideas, sentires, imágenes, creencias, nociones, conceptos, prácticas, historias, deseos,



vivencias y emociones para alcanzar la comprensión común y la plenitud de la vida” (IIED, s.f., p.135). Concretamente, participaron los integrantes de la red de sabios del tema de las alpacas y los académicos del Instituto Nacional de Investigación Agropecuaria en Quimsachata.

Ambos grupos conocieron el lugar de trabajo del otro y entablaron diálogos sobre distintos temas relacionados con la soberanía alimentaria, evidenciando similitudes y diferencias en la manera de comprender el mundo.

Hubo una preparación para los encuentros tanto en la comunidad como en la universidad “con el propósito de mostrar maneras de entender los temas, vivenciar la pluralidad de los saberes personales” (IIED, s.f., p.141). Allí pudieron hacerse visibles diferentes actitudes y desigualdades al comprender los saberes del otro, pues en ocasiones se consideraba obvio, no científico o inferior el saber campesino, al calificarse en vez de reconocer su contenido.

Claramente, esta predisposición no es generalizable a todos los integrantes, pues hubo otros que prestaron mucha atención a las explicaciones de sabios/as, debido a que organizaban el conocimiento de otra forma que la ciencia muchas veces niega. De igual manera, los ensayos de diálogo dieron lugar a “que algunos académicos reconocieran y valorizaran la dimensión intercultural de los saberes y la importancia de tomarlos en cuenta para la construcción de soluciones pluriculturales” (IIED, s.f., p.142).

Así mismo, la coordinación fijó un calendario de encuentros para que los/as sabios/as organizaran sus ideas y fueran conscientes de todos los saberes que poseen, concretándolos en galerías por subtemas. Esto permitió que ensayaran sus presentaciones para la propia comunidad, la cual retroalimentó y les permitió enriquecer las reflexiones para llevarlas a los debates posteriores. (IIED, s.f.).

De forma continua la coordinación se apoyó de presentaciones visualizadas para que los tiempos no se extendieran demasiado y agotaran a los/as participantes. En cada sesión fue importante recordar el objetivo, el tema, los acuerdos para el diálogo y que la importancia del proceso era “la visión de comprometerse a la continuidad de una vida sana, cultura propia, con el ejercicio de la soberanía alimentaria. El diálogo invitó y acogió a quien se sintiera inmerso en el nivel de intercambio de conocimientos entre distintos saberes” (IIED, s.f., p.143).

En el caso de los científicos sus presentaciones fueron más teóricas, mientras que “los alpaqueros presentaron una demostración viva del tema la cual involucró los sentidos, sentimientos, despertó la curiosidad, creó una sana tensión entre la acción y la reflexión” (IIED, s.f., p.144). En este proceso, aunque todos estaban viviendo la misma presentación de los colores de las alpacas, las interpretaciones dadas por cada persona y grupo hacían referencia a diferentes significados, supuestos, creencias, procesos, etc., logrando una especie de sinergia y complementariedad colectiva.

En este sentido, “hubo un reconocimiento polifónico de la calidad de sujetos pensantes, de la forma cómo los sabios y sabias habían investigado sus temas” (IIED, s.f., p.145). Este reconocimiento posibilitó un pluralismo epistemológico de saberes que no estuvo exento de confusiones y desencuentros, pero que consiguió comprender también los elementos comunes para construir una relación de colaboración entre las partes.



Como parte de esta colaboración, los/as sabios/as fueron invitados a dar charlas a los estudiantes universitarios, también se les ofreció la creación de folletos y publicaciones para difundir sus saberes, así como la posibilidad por parte de representantes del gobierno regional de “reconocer la zona como comunidad ecológica para defender los recursos naturales frente a la contaminación de la industria minera” (IIED, s.f., p.151). Sin perder el horizonte de la soberanía alimentaria, se aprovechó la oportunidad para solicitar apoyo económico de otras propuestas que permitirían avanzar en el camino hacia la autonomía de estas comunidades.

En las diferentes etapas del proceso se hizo una comparación previa y posterior al diálogo. Allí destaca que “después de los diálogos de saberes, sabios y sabias expresaron con orgullo que la interacción con los científicos les había transformado profundamente. El encuentro personal con los profesionales avaló que sus saberes son múltiples, de carácter ritual y a la vez práctico” (IIED, s.f., p.156).

Así mismo, este proceso les reafirmó que los saberes son compartidos, deben creer en los que poseen y continuar comprendiéndose como sabedores, “lo cual ha movilizó sus deseos de seguir dialogando como un ejercicio político para solidarizarse con diversas prácticas de la soberanía alimentaria en la región andina que comprende Ecuador, Perú y Bolivia” (IIED, s.f., p.156).

México

En el año 2005 la Universidad Veracruzana, “una institución pública y autónoma de educación superior, que tiene su sede central en la ciudad de Xalapa, capital del estado de Veracruz, decidió abrir un Programa Intercultural propio, destinado preferentemente a atender la demanda educativa superior de las regiones indígenas del Estado” (Moreno, 2015, p.269).

El programa se abre ofreciendo la Licenciatura en Gestión Intercultural para el Desarrollo (LGID) en cuatro regiones de Veracruz con significativa presencia indígena. Esto con el propósito de construir conocimiento colectivo encaminado a “responder a problemas regionales relacionados con el manejo de los recursos naturales, la producción campesina sustentable, el ejercicio de los derechos ciudadanos y el bienestar social y familiar de las comunidades indígenas campesinas del Sur de Veracruz” (Moreno, 2015, p.269).

Este objetivo se encuentra aunado a la misión principal de la universidad que procura que el conocimiento generado sea aplicable y transmitido a partir de un aprendizaje intercultural y situado territorialmente en comunidades indígenas campesinas, promoviendo “el diálogo de saberes, la armonización de las visiones regional, nacional y global, el logro de una mejor calidad de vida con sustentabilidad y fortaleciendo las lenguas y culturas del estado de Veracruz” (Moreno, 2015, p.270).

En este sentido, las líneas de investigación-acción interdisciplinar, denominadas orientaciones, ofertadas desde 2007 son: Comunicación, Lenguas, Derechos, Salud y Sustentabilidad. Estas orientaciones “canalizan a los estudiantes a realizar prácticas y trabajo de campo en sus comunidades, actividades de vinculación comunitaria colaborativa con actores sociales locales, de gestión de proyectos y a participar en eventos de impacto local, regional, estatal y nacional” (Moreno, 2015, p.272). Como los/as mismas estudiantes generalmente son jóvenes indígenas, tanto en su cotidianidad como en sus trabajos investigativos mantienen una interlocución



permanente con los actores comunitarios lo que les permite el intercambio de conocimientos y experiencias adquiridas.

Bajo cualquier orientación de investigación-acción la inmersión a la comunidad se da desde el primer semestre en la comunidad de origen "partiendo de un eje metodológico impartido por módulos y que incluye metodologías de diagnóstico comunitario y regional, de gestión de saberes y de proyectos, de planeación y de evaluación participativa" (Moreno, 2015, p.274).

En estas metodologías se evidencia que "el diálogo de saberes, la ecología de saberes y la colaboración social intercultural, más que un enfoque teórico-conceptual y metodológico, representan una posición ontológica fundamentada en el respeto y en la práctica de relaciones horizontales y democráticas" (Moreno, 2015, p.275). Esto se debe a que la investigación-acción conlleva el intercambio y validación de los saberes indígenas y científicos, articulando lo que es común y complementario para generar propuestas de transformación en los territorios.

Cabe aclarar que el objetivo es valorizar los dos tipos de conocimientos, sin idealizarlos, con el fin de tejer una comprensión más amplia e integral de la realidad y del mundo que lleve a la producción de un conocimiento que dé cuenta de la diversidad cultural, sin perder la rigurosidad académica y que se traduzca en acciones y compromisos con otras autoridades locales o proyectos mayores. (Moreno, 2015).

De esta manera, se asume que cualquier diálogo de saberes que reconozca esa diversidad debe identificar y combatir las desigualdades sociales y de poder. Estos principios se intentan reflejar en los fundamentos teóricos y metodológicos de la Licenciatura, pues le apuestan a defenderlos "no sólo dentro desde las instituciones académicas, sino también desde la sociedad civil y las ONGs que, en la práctica, están generando experiencias, métodos y conceptos útiles para la construcción de sociedades participativas, integrales, sustentables e interculturales" (Moreno, 2015, p.276).

Finalmente, según Moreno (2015) los proyectos comunitarios e interculturales realizados en la Licenciatura, con las contradicciones, conflictos y limitaciones que tienen, "constituyen un ejemplo de buenas prácticas para repensar y avanzar en nuevos planteamientos para la construcción de un nuevo modelo alternativo de desarrollo integral" (Moreno, 2015, p. 277), que permita transformar las condiciones precarias de vida de las comunidades indígenas y campesinas veracruzanas y, posteriormente, se expanda a otras de toda América.

Colombia

Según Pérez y Echeverry (2010) en 2005, en el marco de la convocatoria de Colciencias titulada "Diálogo de saberes" se buscaba:

Propiciar el desarrollo de investigación intercultural y crear espacios para la generación de conocimiento pertinente en la que concurren los académicos y las comunidades, además, se invitaba a hacer conversar el saber de los académicos con el de las comunidades, a superar el concepto de ciencia colonial, en el cual los miembros de las comunidades sólo fungen como 'informantes', y a formular propuestas de investigación



que presentaran “posibilidades de colaboración mutua y de aprender unos de otros. (Pérez y Echeverry, 2010, p.2).

En este sentido, la Universidad Nacional – sede Amazonia tuvo la iniciativa de generar dos encuentros que permitieran indagar qué es el “diálogo de saberes” a partir de experiencias investigativas concretas que involucren la relación entre indígenas, investigadores externos e instituciones. Para ello, convocaron un encuentro que se llevó a cabo del 10 al 12 de noviembre de 2008 en la Universidad Nacional de Colombia, Sede Amazonia. Este encuentro fue la continuación de un primer encuentro de experiencias de diálogo de saberes que tuvo lugar en Kokonuco (Cauca) a principios del mismo año. (Pérez y Echeverry, 2010).

Este segundo encuentro involucró experiencias distintas de las financiadas por Colciencias y, sobre todo, que incluyera experiencias de investigación locales y propias llevadas a cabo por indígenas amazónicos. El encuentro se llamó “Primer encuentro amazónico de experiencias en diálogo de saberes”. (Pérez y Echeverry, 2010).

La Fundación Tropenbos-Colombia, la cual desde hace más de 10 años ha venido financiando becas de investigación local y propia a indígenas de la región del Medio Caquetá, fue invitada para organizar el evento. “A él asistieron investigadores de la Universidad del Cauca, la Universidad de los Andes, el Instituto Amazónico de Investigaciones (IIAP) de Iquitos, la Universidad Nacional de Colombia, e investigadores y autoridades indígenas de los pueblos kokonuco, uitoto, ticuna, matapi, nonuya y wayúu” (Pérez y Echeverry, 2010, p.3).

El evento se llevó a cabo en tres días: 1. Apertura, 2. Dos mesas de trabajo y 3. Una mesa y un panel concluyendo con un baile uitoto. Como resultado de estos tres días se redactaron unas memorias para sistematizar “qué aprendieron de todas las presentaciones y discusiones, haciendo énfasis en las diferentes interpretaciones de la noción diálogo de saberes, la experiencia indígena en la relación con investigadores e instituciones, y la incidencia de la investigación en las comunidades locales” (Pérez y Echeverry, 2010, p.4).

Dentro de las principales reflexiones se encuentra que “el diálogo de saberes involucra una relación entre grupos o comunidades diferentes, pero esta relación puede ser o bien una relación de dominación y subordinación, o una relación de complementariedad y aprendizaje” (Pérez y Echeverry, 2010, p.6). Esto se debe a que los diálogos siguen estando enmarcados en relaciones de poder desigual socialmente construidas, por lo que no es posible establecer un diálogo de saberes sino con pares o personas de la misma jerarquía.

De igual manera, se hace la claridad que los diálogos de saberes hacen referencia a intercambios que no necesariamente se dan con la palabra, pues se pueden llevar a cabo a través de trueques de alimentos, las costumbres entre una generación, gestos, etc. Lo que tienen en común estos procesos es el deseo de aprender a entenderse. “Más que definir en qué consiste el diálogo de saberes, la importancia se ubicaba en que lo que hay que hacer es dialogar, cuidando el uno del otro, aprendiendo mutuamente, y mostrando la realidad de ese diálogo en los resultados que nacen de la cooperación mutua” (Pérez y Echeverry, 2010, p.6).



REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

International Institute for Environment and Development (IIED). (s.f). 7. Diálogo de saberes (Pp.135-158). Puno, Perú.

Mejía, M. (2015). Diálogo-confrontación de saberes y negociación cultural. Ejes de las pedagogías de la educación popular: Una construcción desde el sur. En: *Pedagogía y saberes N° 43* (Pp.37-48). Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional, Facultad de Educación.

Moreno, J. (2015). Diálogo de saberes y colaboración social intercultural: El ejemplo de la universidad veracruzana intercultural sede selvas. Discurso y prácticas de los actores protagonistas. En *Sociedad y Discurso* Número 28:254-281. España: Universidad de Aalborg.

Pérez, C., y Echeverri, J. (eds.). *Memorias Primer encuentro amazónico de experiencias de diálogo de saberes: Leticia 10 al 12 de noviembre de 2008*. Leticia: Editorial Universidad Nacional de Colombia Sede Amazonia.

Urbina, F. (2013). Notas para un "Diálogo de saberes". Bogotá.