



# 3. FORMACIÓN EN Y DESDE LAS CIENCIAS SOCIALES

*FORMAÇÃO EM E DESDE AS CIÊNCIAS SOCIAIS*

*EDUCATION IN AND THROUGH SOCIAL SCIENCES*



*Ibérica*, acrílico sobre papel, 2004 | 200 x 200 cm  
Serie Atlas | FERNANDO VICENTE

# ENCUENTRO DE SABERES: PROYECTO PARA DECOLONIZAR EL CONOCIMIENTO UNIVERSITARIO EUROCÉNTRICO\*

*ENCONTRO DE SABERES: PROJETO PARA DESCOLONIZAR O CONHECIMENTO UNIVERSITÁRIO EUROCÊNTRICO*

*KNOWLEDGE ENCOUNTER: A PROJECT TO DE-COLONIZE THE EUROCENTRIC UNIVERSITY KNOWLEDGE*

José Jorge de Carvalho\*\* y Juliana Flórez Flórez \*\*\*

*Se presenta aquí el proyecto Encuentro de Saberes como una intervención teórico-política de tipo transdisciplinar que busca decolonizar el modelo de conocimiento impartido en las universidades de América Latina y el Caribe. Se parte de la idea, según la cual, una característica de la colonialidad en la región ha sido consolidar instituciones académicas que funcionan como réplicas de las universidades creadas en Europa en el siglo XIX. Se apuesta por la inclusión de distintos elementos pedagógicos dentro de un espacio epistémicamente diverso y anclado a los saberes locales tradicionales.*

*Palabras clave: Encuentro de Saberes, decolonialidad, Universidad, ciencias sociales, saberes ancestrales, sabedores.*

*Apresenta-se aqui o projeto Encontro de Saberes como uma intervenção teórico-política de tipo transdisciplinar que busca decolonizar o modelo de conhecimento dado nas universidades da América Latina e do Caribe. Parte-se da ideia, segundo a qual, uma característica da colonialidade na região tem sido consolidar instituições acadêmicas que funcionam como réplicas das universidades criadas na Europa no século XIX. Aposta-se na inclusão de distintos elementos pedagógicos dentro de um espaço epistemicamente diverso e ancorado aos saberes locais tradicionais.*

*Palavras-chave: Encontro de Saberes, decolonialidade, Universidade, ciências sociais, saberes ancestrais, sabedores.*

*The article presents the Knowledge Encounter Project, a transdisciplinary, theoretical-political intervention, aimed to de-colonize the knowledge model imparted at Latin American and Caribbean universities. One of the characteristics of coloniality in the region has been to consolidate academic institutions that work as an imitation of universities created in Europe in the 19 Century. The project attempts to integrate different pedagogic elements in an epistemically diverse space, rooted in local ancestral wisdom.*

*Key words: Knowledge Encounter, de-coloniality, University, social science, ancestral wisdom, wise people.*

\* Este artículo se deriva de la investigación “Encuentro de saberes: proyecto para decolonizar la Universidad en América Latina y el Caribe”, realizado entre el 2010 y el 2012, y cuyo objetivo fue sistematizar los desarrollos del proyecto en universidades de Brasil y Colombia. Fue financiada por el Instituto de Inclusión en la Educación Superior y la Investigación de la Universidad de Brasilia y ejecutada por ésta y el Doctorado en Ciencias Sociales y Humanas de la Pontificia Universidad Javeriana.

\*\* Doctor en Antropología Social. Profesor asociado del Departamento de Antropología de la Universidad de Brasilia; director del Instituto de Inclusión en la Enseñanza Superior y la Investigación del Ministerio de Ciencia y Tecnología (Brasil). E-mail: jorgedc@terra.com.br

\*\*\* Doctora en Psicología Social Crítica. Profesora asociada del Instituto de Estudios Sociales y Culturales Pensar, de la Pontificia Universidad Javeriana, Bogotá (Colombia). E-mail: florez.maria@javeriana.edu.co

**D**urante las dos últimas décadas se ha agudizado el debate sobre los tipos de conocimiento que imparten las universidades. Se argumenta que mientras los agentes de conocimiento proliferan, se agotan los paradigmas científicos, y que una razón de ese agotamiento es la estructura disciplinar cerrada que asumen las ciencias: abrazar un número limitado de teorías y desechar otras porque pertenecen a cánones disciplinares distintos.

En medio de ese sectarismo teórico emerge como opción la interdisciplinariedad. Una perspectiva capaz de cruzar fronteras disciplinarias para beber de las disciplinas y así forjar lenguajes comunes y novedosos sobre problemas específicos, recombinar metodologías diversas, aprovechar metáforas provenientes de otros campos, etcétera.

Esta opción se radicaliza aún más con la transdisciplinariedad, una perspectiva de reflexiones abiertas sobre problemas concretos que busca superar los límites de las disciplinas existentes. Su aporte sustancial es incluir no sólo saberes modernos, sino también aquellos no inscritos en la modernidad ni, por tanto, en los cánones académicos. Como subraya Arturo Escobar, esos otros saberes no son “una variación del mundo que conocemos sino otras formas de pensar, sentir y hacer”<sup>1</sup>.

Este profundo cambio de sensibilidad fue anunciado en la Carta de la Transdisciplinariedad, firmada a mediados de los años noventa en el hermoso Convento de Arrábida (Portugal). Su llamado fue a trascender el dominio de las ciencias exactas y ponerlas en diálogo y reconciliación con las sociales y humanas, el arte, la literatura, la poesía y la experiencia interior; demandar una educación auténtica capaz de reevaluar el rol de la intuición, el imaginario, la sensibilidad y el cuerpo en la transmisión de los conocimientos; cuestionar el sistema de legitimación de conocimiento de las universidades occidentales, expandido alrededor del mundo<sup>2</sup>. Si hace dos décadas esta magnífica Carta expresó el deseo por la transdisciplinariedad, hoy estamos en disposición de concretar ese deseo.

El objetivo de este artículo es presentar el proyecto Encuentro de Saberes como una intervención teórico-política de corte transdisciplinar que contribuye

sustancialmente a decolonizar el modelo de conocimiento científico, técnico y humanístico impartido en nuestras universidades.

Nuestra hipótesis de trabajo es que una característica primordial de la colonialidad tal y como se instaló en América Latina y el Caribe, fue consolidar instituciones académicas que funcionaron como réplicas casi exactas de instituciones educativas modernas creadas en Europa a inicios del siglo XIX, siguiendo modelos de reforma tales como la napoleónica en Francia y la humboldtiana en Alemania. Así, en la América Latina y el Caribe hispanos, finalizando el siglo XVI, las universidades empezaron a ser instaladas según el modelo de las instituciones católicas españolas. En Brasil, el gobierno portugués se limitó a crear instituciones de enseñanza superior durante la segunda mitad del siglo XIX, y apenas consolidó las universidades cuando se acercaba el fin del Imperio y el inicio de la República. Aún con esas diferencias significativas en las estrategias de dominación de España y Portugal, la colonialidad académica que resultó de ambas fue muy parecida. Exceptuando a Cuba, que transformó sus instituciones académicas después de la Revolución, todas las universidades regionales, públicas y privadas, son instituciones predominantemente blancas, segregadas y racistas, dedicadas hoy a reproducir exclusivamente el modelo de conocimiento eurocéntrico moderno<sup>3</sup>.

Como dijimos en otro texto (Carvalho, 2010), cuando ese paradigma fue creado, Occidente vivía el auge de su poder sobre los demás continentes y los académicos europeos no dudaron que su ciencia era superior a cualquier otra tradición intelectual. Parte de esa autoimagen de superioridad se debió a una pedagogía de transmisión del conocimiento racionalizada en los currículos y el formato de clases, pensada exclusivamente para aulas de estudiantes de origen y formación intelectual europea, hablantes de idiomas europeos y, por supuesto, de fenotipo europeo blanco dominante. Aunque anacrónico hasta para los países centrales, que ya intentan renovarlo, este paradigma sigue siendo aceptado en nuestra región como incontestable. De hecho, nuestra concepción de excelencia y mérito se adecúa enteramente a ese modelo de organización universitaria y al productivismo científico típicamente neoliberal, vigente en universidades europeas y occi-

dentales extraeuropeas (canadienses, norteamericanas, australianas, neozelandesas, etcétera).

La apuesta política del proyecto Encuentro de Saberes aquí expuesto, es decolonizar los conocimientos universitarios eurocéntricos con la inclusión de saberes indígenas, afros y de otras comunidades tradicionales de la región, considerándolos como saberes válidos que deben ser enseñados en igualdad de condiciones que los occidentales modernos. Si el desarrollo de las ciencias sociales se basa en tomar como objeto de estudio los saberes de esas comunidades (incluidas las populares), la apuesta de este proyecto es doble. Por un lado, que las ciencias sociales reconozcan esos saberes, ya no solamente como objetos de estudio, sino también como referentes de saber, e incluso de conocimiento, tan válidos como los modernos. Por otro, que reconozcan los sabedores tradicionales como pares expertos de las ciencias sociales.

Dicho brevemente, nuestras universidades están estructuradas alrededor de la transmisión de los conocimientos científicos, tecnológicos y humanísticos que fueron estandarizados en las universidades occidentales después de una gran reforma epistémica que los distanció del modo integrado de saberes, característico de las instituciones europeas desde el Renacimiento hasta el inicio de la Ilustración. Subrayamos dos aspectos principales de los conocimientos académicos modernos: por un lado, la formalización matemática casi generalizada, la cual estimuló la neutralidad científica y cuyo efecto fue la circulación del conocimiento como si fuera resultado de un saber impersonal, independiente del sujeto que lo creó o que lo transmitía; por otro, la separación y segmentación de los conocimientos en disciplinas, lo que estimuló una especialización creciente entre docentes, realidad cada vez más alienante y que hoy amenaza la propia idea de *Universidad*, debido a la baja intensidad del diálogo entre departamentos y facultades.

El proceso de creación, reproducción y transmisión de los conocimientos tradicionales no pasa por esa fragmentación disciplinar. Aún cuando esos conocimientos también tengan su dimensión empírica, experimental y objetiva, les damos el nombre de *saberes* justamente porque son integrados. Además, casi todos los saberes tradicionales son multidisciplinarios, interdisciplinarios

y transdisciplinarios, y no son construidos ni transmitidos de un modo neutral y despersonalizado; por el contrario, son saberes justamente anclados en los maestros o sabedores.

Un efecto de la colonización epistémica fue justamente reducir la dimensión compleja de los saberes a conocimientos académicos, casi todos unidimensionales, disciplinares y despersonalizados. El Encuentro de Saberes tiene como propuesta retomar, también para los docentes universitarios sometidos a la lógica capitalista del productivismo y la despersonalización, el lugar de maestros o sabedores, y con ello reinscribir la dimensión de los saberes en la academia, con condiciones para dialogar con formas tradicionales sin que ninguna sea reducida a la dimensión exclusiva de conocimientos científicos, cuantificables y mensurables.

Entre otros, dos grandes pensadores occidentales del siglo XX reaccionaron contra esa reducción a la que fueron sometidas las universidades, al pasar del rico mundo de los saberes a la mera dimensión de conocimientos: Martin Heidegger (1977), al cuestionar el lugar de la técnica como deshumanización y disolución de una perspectiva de ciencia como saber integrado y humanístico, y Jacques Lacan (1992, 2008), al enfatizar el saber psicoanalítico como irreductible al conocimiento científico, neutral y despersonalizado, justamente por estar siempre anclado en un sujeto y ser siempre transmitido a través de un encuentro directo, en presencia. De Lacan vino también la descripción crítica y oportuna del discurso universitario al equiparlo con el discurso capitalista<sup>4</sup>.

Estructuramos el artículo presentando, primero, algunas propuestas teóricas arraigadas en la región y que logran poner en tensión las trayectorias hegemónicas de las ciencias sociales aquí desarrolladas. Segundo, el proyecto Encuentro de Saberes como estrategia para decolonizar las ciencias impartidas en las Universidades de América Latina y el Caribe. Tercero, dos experiencias de desarrollo del proyecto, en la Universidad de Brasilia, entidad pública y laica, cuna del proyecto, y en la Universidad Javeriana (Bogotá), institución privada y católica. Cuarto, comentamos algunas diferencias de este proyecto con respecto a otros que también buscan decolonizar las ciencias sociales de la región. Finalizamos reflexionando sobre los desafíos del



Sur América, Período colonial (siglo XVI al XVIII) | Colección: Pablo Navas | ARCHIVO: BIBLIOTECA NACIONAL DE COLOMBIA

proyecto propuesto en la región y otros lugares donde los conocimientos ancestrales han sido excluidos de la esfera académica en artes, tecnologías, ciencias y espiritualidad.

### CUESTIONAMIENTOS REGIONALES A LAS TRAYECTORIAS HEGEMÓNICAS DE LAS CIENCIAS SOCIALES

En la literatura crítica hay diversos cuestionamientos a los saberes que desbordan las lógicas modernas. Una muestra es el Informe de la Comisión Gulbenkian: *Abrir la ciencias sociales* (2003 [1996]), coordinado por Wallerstein a mediados de los noventa, y en el que

participaron la epistemóloga feminista Fox-Keller, el intelectual congolés Mudimbe y el antropólogo haitiano Trouillot, entre otros. Tras una reconstrucción histórica de las ciencias sociales desde el siglo XVIII hasta mediados del XX, el Informe plantea que los debates apuntan a traspasar las fronteras disciplinares. Cierra con una invitación a experimentar creativamente en el sistema universitario, a cuestionar los monopolios de sabiduría y zonas de conocimiento reservadas a personas con determinado título universitario, y con el pronóstico de innovaciones intelectuales e institucionales mundiales por fuera del sistema universitario dominante.

Al interrogar sobre las ciencias sociales por construir, el Informe responde contundentemente: la salida es

abrir las ciencias sociales a los saberes sistemáticamente excluidos.

[...] cómo tomar en serio, en nuestra ciencia social, una pluralidad de visiones del mundo sin perder el sentido de que existe la posibilidad de conocer y realizar escalas de valores que pueden efectivamente ser comunes o llegar a ser comunes a toda la humanidad (94-95).

[...] Más allá del argumento obvio de que es preciso reconocer las voces de los grupos dominados (y por eso mismo en gran parte ignorados hasta ahora), está la tarea más ardua de demostrar en qué forma la incorporación de las experiencias de esos grupos es fundamental para alcanzar un conocimiento objetivo de los procesos sociales (95).

[...] Para restaurar el equilibrio será necesario examinar [la versión parroquiana del universalismo] dentro de las disciplinas existentes, al mismo tiempo que se establecen nuevos canales para el diálogo y el intercambio más allá (y no solamente entre) las disciplinas existentes (96).

[...] Las ciencias sociales deberán emprender un proceso de apertura muy amplio hacia la investigación y la enseñanza de todas las culturas (sus ciudades, pueblos) en la búsqueda de un universalismo pluralista, renovado, ampliado y significativo (97).

Estas citas muestran la vigencia del Informe en su cuestionamiento de las trayectorias de conocimiento dominantes que han trazado las ciencias sociales. En nuestra región contamos con sugerentes propuestas.

Desde los estudios culturales, Daniel Mato (2002) concibe otras prácticas intelectuales distintas a las académicas, protagonizadas por artesanos, artistas, movimientos sociales y grupos culturales.

En el campo de la pedagogía crítica, Rocío Rueda Ortiz (2007) propone la pedagogía del hipertexto para romper la hegemonía racional de la ciencia y la tecnología y recuperar el arte y la artesanía de la creación de saberes.

El programa modernidad/colonialidad abre una de las discusiones sobre el estatus del conocimiento moderno más influyentes de la última década. No habla de *otros saberes* sino de *saberes otros*, y aporta conceptos como

*colonialidad del saber* (Edgardo Lander), *eurocentrismo* en las ciencias sociales (Enrique Dussel, Aníbal Quijano), *diversidad epistémica* o *hybris del punto cero* (Santiago Castro-Gómez) o *etnoeducación*, ya no desde el multiculturalismo, sino desde la interculturalidad, entendida como la posibilidad de dejarse atravesar por la diferencia (Catherine Walsh)<sup>5</sup>. La producción de este programa se dirige muy directamente a una crítica de la construcción colonial de las ciencias sociales en América Latina y el Caribe.

Cuestionamientos novedosos de este tipo no se dan en el aire. Tienen su asidero en las trayectorias críticas desarrolladas desde los años setenta en la región. Con todo y las contradicciones que éstas puedan abrigar<sup>6</sup>, uno de sus aportes cruciales fue controvertir desde distintos frentes la supuesta naturaleza homogénea del saber regional.

La teología de la liberación (Leonardo Boff, Gustavo Gutiérrez, Enrique Dussel, Camilo Torres), apostó por el encuentro con el otro (campesina, obrero) como el lugar de transformación política y espiritual. Intervención ejemplar fue el *Evangelio de Solemtiname*, dirigido por Ernesto Cardenal en el archipiélago del mismo nombre en Nicaragua, donde campesinos reinterpretaban, a través del diálogo, pasajes de la Biblia, partiendo de su condición de clase oprimida<sup>7</sup>. La investigación acción participativa (IAP), creada en Colombia, entre muchos otros por Orlando Fals Borda, desarrolló una metodología para investigar no *sobre*, sino *con* el otro. La educación popular, con Paulo Freire como destacado proponente, mostró la posibilidad de aprender de ese otro. Todas esas corrientes sentaron bases para reconocer la pluralidad de saberes característica de nuestros pueblos. También lo hicieron escuelas potentes como el Taller de Historia Oral Andina impulsado, entre otras, por Silvia Rivera Cusicanqui (2010) en Bolivia y que derivó en la sociología de la imagen o el teatro experimental practicado por organizaciones culturales colombianas que sirvieron de contexto para las reflexiones del movimiento insurgente M-19. Todas estas perspectivas de pensamiento crítico ofrecieron y siguen ofreciendo elementos trasgresores para impulsar la decolonización de la Universidad en la región.

El proyecto Encuentro de Saberes que presentaremos a continuación también busca poner en tensión las

trayectorias hegemónicas de las ciencias sociales en Latinoamérica. Sin embargo, como veremos luego, lo hace de un modo significativamente distinto. Por el momento detallemos en qué consiste este proyecto.

### EL ENCUENTRO DE SABERES: PROYECTO PARA DECOLONIZAR LOS CONOCIMIENTOS UNIVERSITARIOS

En 1999, la Universidad de Brasilia presentó una propuesta de sistema de cuotas para el acceso de la población afro e indígena a la educación superior<sup>8</sup>. Las cuotas se entienden como una medida de reparación histórica que garantiza el acceso de estas poblaciones a la Universidad —y esto es importante— por un número de años limitado y en una proporción relativa a la del país. La versión definitiva de esta propuesta fue aprobada en el 2003.

Esta lucha se extendió a otras universidades públicas y privadas brasileñas y, tras una década de intensos debates públicos, más de cien instituciones adoptaron las acciones afirmativas para afros, indígenas y otros grupos excluidos<sup>9</sup>. Sin embargo, dentro de la propia iniciativa surgió una duda crucial: ¿para qué queremos universitarios indígenas y afro educados bajo esquemas blancos? La respuesta indicó que no basta con las cuotas. Para transformar de fondo la desigualdad étnica y racial de la población universitaria, es imprescindible ampliar la diversidad de saberes que nutren los programas curriculares universitarios.

Con esta convicción, el desafío posterior a la lucha por las cuotas fue ¿cómo construir una Universidad abierta a todos los saberes creados y vigentes en nuestro continente? Saberes occidentales pero también indígenas, afroamericanos y de comunidades tradicionales, incluidas las campesinas. Con este desafío epistémico y político, el Instituto Nacional de Ciencia y Tecnología de Inclusión en la Enseñanza Superior y la Investigación, adscrito a la Universidad de Brasilia, propuso desarrollar una propuesta teórico-política pionera: el proyecto Encuentro de Saberes.

¿En qué consiste? Se invitan a sabedores afros e indígenas a la Universidad para que enseñen sus conocimientos. Chamanes, taitas, payes, artesanos, arquitectos

tradicionales, artistas afros, músicos populares, etcétera, dictan un curso regular en la Universidad como profesores de distintas áreas de conocimiento: salud, ambiente, arquitectura, artes, entre otras (sobre este tema volveremos luego). Las clases son ofrecidas en conjunto con docentes de la Universidad especializados en esas áreas de conocimiento y que fungen como pares de los sabedores. Previo al curso se desarrolla una estancia de intercambio entre académicos y sabedores en la cual los segundos acompañan a los primeros en sus clases y se familiarizan con las dinámicas pedagógicas universitarias. Así, las ideas emergen del encuentro (más adelante analizaremos las características de este formato).

Con Diana Peñuela (2012) asumimos que el Encuentro de Saberes no es tanto un experimento (algo improvisado) como una experiencia, pues el saber allí tejido ha estado vinculado a la práctica. Hablamos entonces del Encuentro Saberes como una *experiencia pedagógica*.

Si la lucha por las cuotas fue una descolonización antirracista que abrió las puertas a jóvenes afros e indígenas para que tuvieran derecho a entrar como estudiantes en nuestras universidades, el proyecto Encuentro de Saberes completa esa descolonización en su dimensión más epistémica: esos jóvenes estudian con profesores blancos pero también estudiantes blancos tienen la oportunidad de aprender de sabios afros e indígenas. Así, con este proyecto, potenciamos y unificamos, de una vez, la lucha por la superación del racismo fenotípico y el eurocentrismo monoepistémico, ambos firmemente instalados en las universidades regionales. Veamos detalladamente dos experiencias puntuales del desarrollo del proyecto.

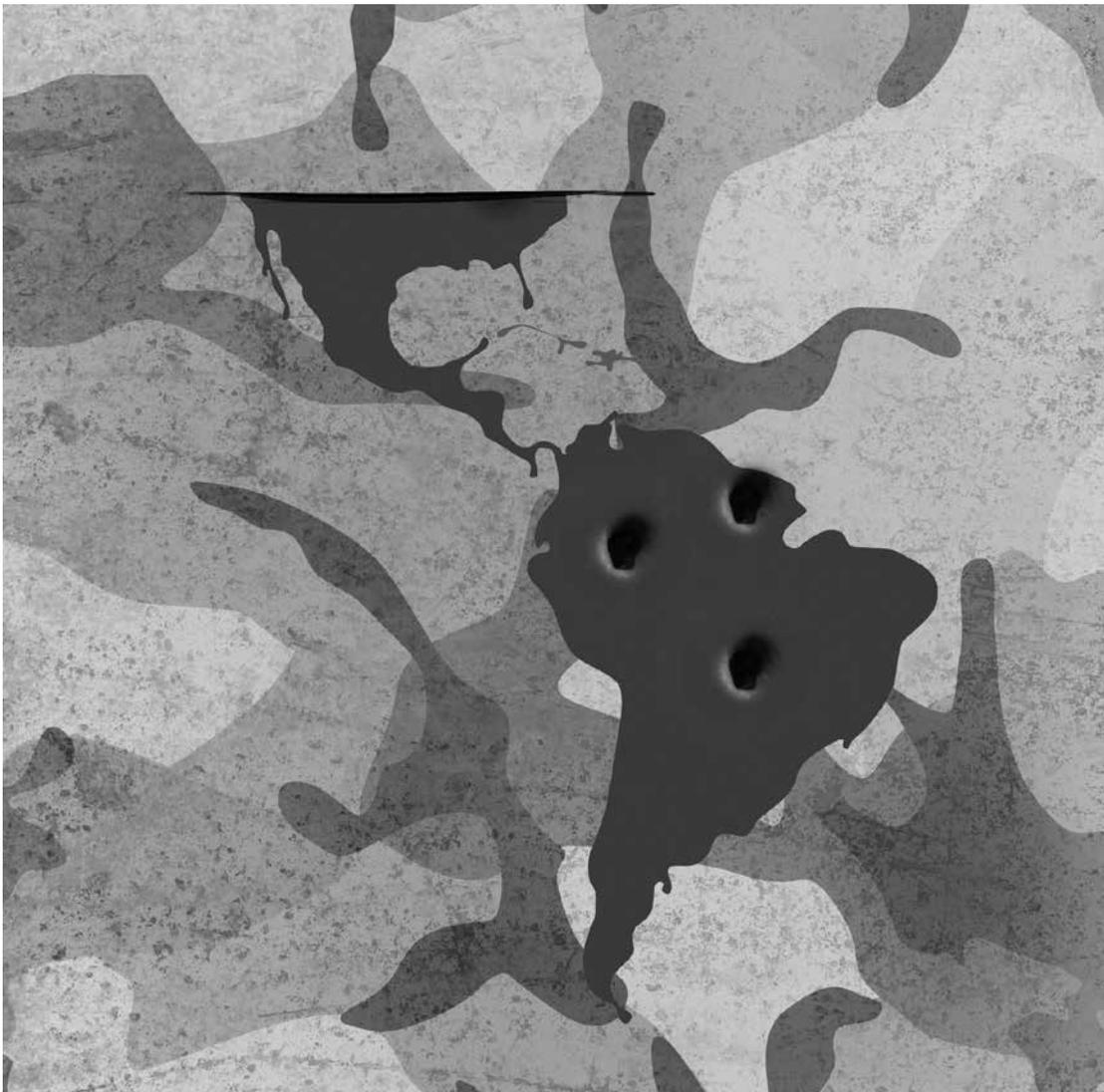
### DOS EXPERIENCIAS REGIONALES DEL ENCUENTRO DE SABERES: BRASIL Y COLOMBIA

Como expusimos en otro texto (Carvalho, 2010), la primera versión del Encuentro de Saberes se desarrolló en la Universidad de Brasilia en julio del 2010 con el soporte del Ministerio de la Cultura y el Ministerio de Educación de Brasil. El curso se dictó en pregrado como asignatura de libre elección con una duración

de dos horas tres veces por semana durante un semestre. Se dividió en cinco módulos a cargo de maestros provenientes de cuatro regiones del país. El maestro Biu Alexandre, del estado de Pernambuco (región Nordeste), líder del grupo performático de teatro popular Cavalo Marinho, que articula canto, baile, poesía, música y personajes de máscaras (su agrupación presenta hasta 71 distintos personajes enmascarados). El maestro Benki Ashaninka, líder de los ashaninka del estado de Acre (frontera con Perú), especialista en manejo forestal y reforestal (la comunidad de Benki ha plantado más de 200.000 semillas de plantas en la última década, en un concepto de agroforesta o permacultura). El maestro José Jerome, del estado de São Paulo (región Sudeste), quién lidera un grupo de congado, tradición devocional afrobrasileña que articula música, baile y música cere-

monial, análoga a las cofradías y los cabildos existentes en otros países de la diáspora afrolatinoamericana. La maestra Lucely Pio, una líder de una comunidad de quilombo (palenque o cimarrón) de Goiás (región Centro-Oeste) quien es una gran especialista en plantas medicinales. Finalmente, el maestro Maniwa Kamayurá quien vive en el Parque Nacional Xingú, estado de Mato Grosso (Centro-Oeste); además de ser chamán y músico, es un arquitecto indígena conocedor de la arquitectura tradicional del Xingú.

Cada maestro —explicamos en ese texto— dictó su módulo acompañado de un profesor par de su respectiva área de investigación: Biu Alexandre dialogó con profesoras de artes escénicas; Benky Ashaninka, con especialistas de educación ambiental; José Jerome,



con profesores de música; Lucely Pio, con profesores de farmacia y enfermería; y Maniwa Kamayurá, con especialistas de arquitectura. Los resultados esperados para cada módulo fueron respectivamente: una puesta en escena, la reforestación de una zona de la Universidad, ejecución musical y de danza, la preparación de un medicamento ancestral derivado de una planta curativa del campus universitario y, finalmente, la construcción de la maqueta de una casa xingú tradicional, enteramente hecha de madera, bambú y paja del ecosistema cerrado donde está ubicada la Universidad. Cada sabedor mostró un alto estándar de pedagogía y comunicación.

Este curso se abrió con un Seminario Internacional para intercambiar experiencias entre colegas sudamericanos sobre proyectos de inclusión de los saberes tradicionales en las universidades, desde una perspectiva descolonizadora e intercultural. Lo más extraordinario del Seminario fue la conferencia magistral de apertura a cargo de Mapulu Kamayurá, una chamán de los kamayurá del Parque Nacional Xingú de Mato Grosso. Hija y heredera espiritual del decano de los chamanes de todo el Xingú, Takumã, de ochenta años, quien enfermó y no pudo acudir con su hija. Probablemente fue la primera vez en toda la historia de las universidades brasileñas, que la conferencia magistral de un seminario internacional fue dictada por una indígena, quien habló en su idioma (kamayurá) con traducción simultánea, exactamente como es costumbre hacer cuando un conferencista ilustre habla en francés, inglés, alemán o cualquier otro idioma colonial. Mapulu habló sobre el mundo espiritual de las naciones del Xingú y abrió un diálogo sobre problemas que afectan a su mundo y al nuestro.

Como experiencia intercultural, dijimos, una revolución epistémica se puso en marcha en la Universidad de Brasilia, cuando una chamana indígena, que ni siquiera hablaba portugués, ocupó el lugar académico que Lacan llamó de *sujeto supuesto saber*. En este caso, la autoridad del portador y transmisor de lo que usualmente es aceptado como los legítimos conocimientos científicos, tecnológicos y artísticos.

Ya se han celebrado cuatro cursos desde el 2010 al 2013. Además de Brasilia, durante el 2014 se abrirán en otras tres universidades: la Universidad Federal de Minas de Gerais (sureste), Pará (norte) y Universidad del

Estado de Ceará (noreste). Este proyecto vive un momento de gran efervescencia y aumentan las demandas de expansión y duplicación en todo el país.

En Colombia, el Encuentro de Saberes se desarrolló en la Pontificia Universidad Javeriana, de Bogotá, durante el primer semestre del 2012. A diferencia de la anterior, ésta es privada y religiosa. El curso se dictó, no en pregrado, sino en posgrado, como asignatura obligatoria del Doctorado en Ciencias Sociales y Humanas, cuyo sello es la interdisciplinariedad. Con el apoyo institucional encarnado por el entonces director, el jesuita Gerardo Remolina, se quiso dar un paso más allá y apostar por la transdisciplinariedad. Más que cruzar fronteras disciplinarias se buscó atravesarlas para traer a la Universidad saberes afro e indígenas sistemáticamente excluidos de la academia colombiana. El curso fue organizado por una de nosotras, Juliana Flórez Flórez, con Juan Daniel Gómez (psiconeurólogo, conocedor profundo de los diversos saberes indígenas del país y quien trabaja con prácticas ancestrales lo que Occidente llama *adicciones a drogas ilegales*) y Rafael Díaz (historiador de la población afro en la Colombia colonial y aliado del movimiento afrocolombiano).

Previamente, el doctorado abrió cursos relativos a los saberes excluidos: “Alteridad, subalternidad y conocimientos otros: estudios y debates poscoloniales en América Latina, el Caribe y África” (2009), “Memoria y actores colectivos” (2010) y “Saberes subalternos” (2011). Habíamos trabajado los saberes excluidos pero, y he ahí la diferencia, lo hicimos abrazados a libros. En ese momento, profesores y estudiantes nos lanzamos al terreno de lo práctico como algo indisociable de la teoría, y compartimos el espacio pedagógico con sabedores ancestrales de diferentes regiones colombianas.

Mantuvimos cuatro módulos de la propuesta original (saberes medicinales, ambientales, arquitectónicos y sociomusicales) y sustituimos el de teatro y artes escénicas por uno sobre fiestas y rondas infantiles. El taita Santos Jamioy (dos veces gobernador de su pueblo) y Juan Daniel Gómez, profesor del departamento de psicología, dictaron el módulo “Plantas medicinales y mágicas de las tradiciones indígenas del valle del Sibundoy (departamento del Putumayo)”; estudiamos especialmente la ayahuasca o yagé, originaria de Si-

bunday. El producto final fue preparar un remedio para sanarse a sí mismo o a otra persona. El módulo “Saber vivir la Tierra” estuvo a cargo de un miembro de la Fundación Carare y del jesuita Alfonso Castellanos, en ese entonces decano de la Facultad de Ciencias Sociales y director del programa Historia Verde de la Universidad. Hicimos una lectura del territorio desde la perspectiva indígena y un reconocimiento de las plantas originarias de los cerros orientales como un bien común, sustento material, social y espiritual que compartimos —en el sentido de Gibson y Graham (2010)—. En la actividad final, los obreros-jardineros de la Universidad y una autoridad del Amazonas nos guiaron en la reforestación del campus universitario con tres árboles nativos (dos robles y un carbonero). El tercer módulo, “Arquitectura de la casa tradicional de Bahía Cupica”, fue dictado por Rafael Pinilla, autoridad de su pueblo y campesino con ascendencia indígena emberá, y Alfonso Solano y Natalie Rodríguez de la Facultad de Arquitectura (ella también estudiante del Doctorado). En una sesión nos acompañó además Aiden Salgado, activista afro de la primera tierra libre de América, Palenque de San Basilio, quien ofreció su perspectiva del Encuentro de Saberes desde el movimiento afrocolombiano. Discutimos sobre la preservación de prácticas ancestrales de construcción de viviendas en la costa Pacífica, una región de bosque tropical lluvioso, separada del resto del país por la cordillera Occidental, y que alberga la segunda mayor biodiversidad del planeta. El desarrollo de la arquitectura está absolutamente vinculado al agua, al punto, como explicó Natalie Rodríguez, que la trama de la ciudad sigue el curso de los ríos. Tuvimos dificultades para lograr el producto final de la maqueta. El cuarto módulo, “Baile y saberes sociomusicales afrocolombianos”, estuvo a cargo de la sabedora afro Esperanza Biohó y del historiador Rafael Díaz. Tratamos la diáspora africana, prácticas narrativas y espirituales ancestrales y ensayamos bullerengue, bambazú, entre otros ritmos afro del Pacífico. El producto final fue una puesta en escena que combinó varios bailes. Nos acompañaron dos percusionistas, y la destreza de dos estudiantes, Marta Ospina y Nubia Torres, ambas bailarinas, fue indispensable para que la música llegara a nuestros corazones. Cerramos el curso con el módulo “Fiestas y rondas infantiles del Chocó” dirigido por el sabedor afro Francisco Hinestroza, también del Pacífico colom-

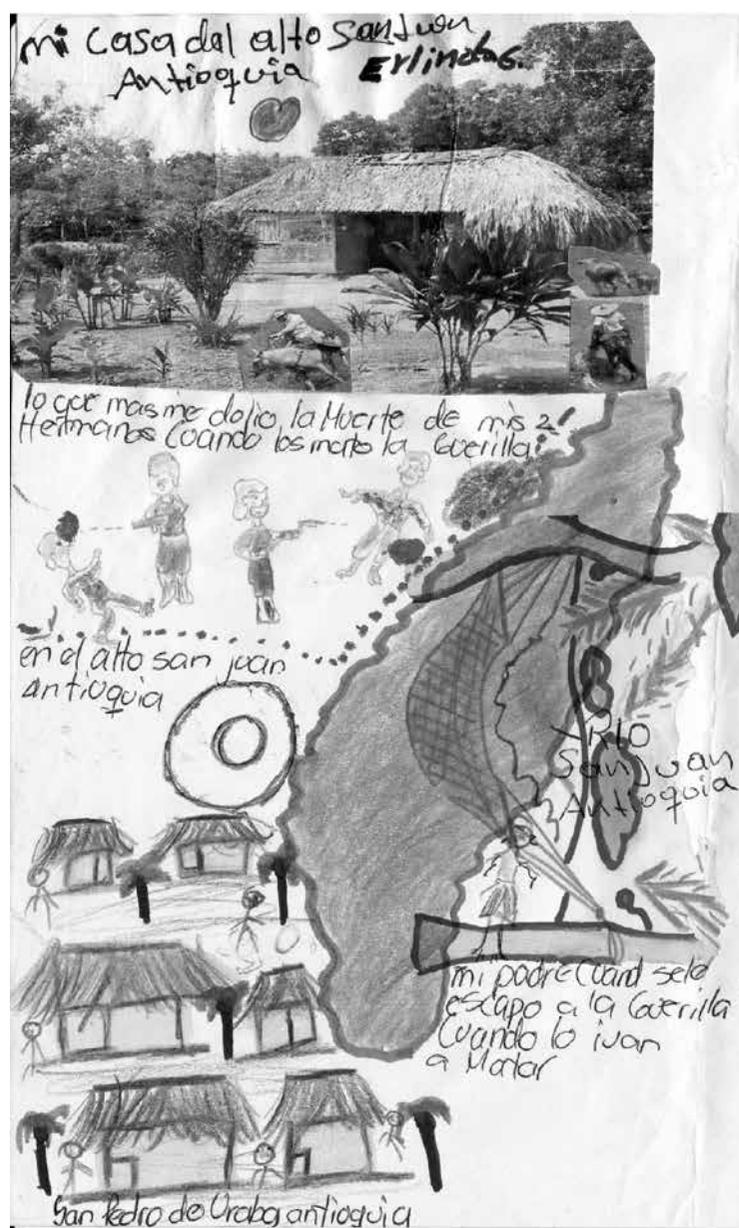
biano, y María Teresa Rojas, profesora de biodanza de la Facultad de Artes. Conocimos prácticas ancestrales involucradas en rondas infantiles, juegos y las fiestas de San Pacho en Quibdó (capital del departamento de Chocó). En una sesión nuestro guía fue un niño, Thomas Pineda. El producto final fue la organización de una fiesta inspirada en prácticas ancestrales de las fiestas de San Pacho y que incluyó un ritual pluriespiritual de cierre con presencia de algunos sabedores, incluido el padre Gerardo Remolina. Ahora veamos los aportes puntuales de este proyecto con respecto a otras propuestas desarrolladas en la región.

### MÁS ALLÁ DEL CONTRAPUNTEO EPISTÉMICO

El proyecto Encuentro de Saberes es afín a las propuestas teóricas citadas al inicio del artículo. Como éstas, busca tensionar las trayectorias en ciencias sociales que han predominado en la región. Sin embargo, en aras de darle mayor densidad teórica al proyecto, a continuación desarrollaremos cuatro de sus aspectos distintivos: político, institucional, pedagógico y, al que dedicaremos más tiempo, epistémico.

El primer punto se refiere al aspecto político. Este proyecto nace vinculado a la lucha antirracista y a la demanda por las cuotas de acceso a la educación superior desarrollada por movimientos negros e indígenas en alianza con un reducido pero significativo sector de la academia sensible al racismo en la Universidad. Entiende como un mecanismo de reparación histórica impostergable la presencia de afros e indígenas en un espacio de producción de conocimiento del cual siempre estuvieron ausentes en grado extremo.

De ahí que asuma la decolonización como una lucha simultánea por la inclusión tanto de los saberes ancestrales como de la población de donde provienen esos saberes. La inclusión entendida en esta doble dimensión —epistémica y política, de ciencia y consciencia— socava la idea de la Universidad como una instancia blanca, excluyente, racista y dedicada a reproducir únicamente el eurocentrismo del saber moderno. En suma, el Encuentro de Saberes considera ambas luchas como constitutivas de la decolonización de los conocimientos universitarios.



Cartografías, exposición de cartografía de la memoria, Bogotá 2014  
 ERLINDA GALVIS | CENTRO DE MEMORIA, PAZ Y RECONCILIACIÓN

El segundo punto concierne al aspecto institucional. Este proyecto busca crear espacios de educación superior alternativos a los hegemónicos. Una apuesta que comparte con otras iniciativas. Por ejemplo, la Universidad de la Tierra en Oaxaca (México); la Universidad Campesina de Resistencia Civil en San José de Apartadó (Colombia); la Universidad Intercultural de Nacionalidades y Pueblos Indígenas Amawtay Wasi en Quito (Ecuador); la Universidad de los Descalzos en Rajastán (India); la Universidad Tibetana en el Exilio en Dharamsala (India); o las reuniones

anuales de babalawos, sacerdotes del oráculo, en la Universidad Obafemi Awolowo, en Ile Ife (ciudad sagrada de los yorubas, Nigeria). Como éstas, el Encuentro de Saberes persigue una reestructuración institucional. Para ello, algunas de estas iniciativas han contado con apoyo oficial (la Amawtay Wasi, hasta hace poco), otras se distancian de las políticas educativas estatales (Universidad de la Tierra, Campesina de la Resistencia, de los Descalzos) o reclaman un Estado (Universidad Tibetana en el Exilio). Unas buscan el emplazamiento (Universidad Campesina de la Resistencia, de los Descalzos), mientras que otras se vieron forzadas a desplazarse (Universidad Tibetana en el Exilio). Todas muestran una amplia gama de ensayos para poner en tensión las trayectorias institucionales que han predominado en la educación superior de la región.

El proyecto Encuentro de Saberes es afín sobre todo a la iniciativa llevada a cabo en la Universidad Obafemi Awolowo, en el sentido de que ambas buscan una renovación epistémica desde adentro de la Universidad —desde el ombligo del monstruo, diría Donna Haraway— y no en el marco de instituciones paralelas a las existentes (como todas las demás). También es afín a las iniciativas que persiguen incidir en las políticas públicas de educación superior, como la Universidad Amawtay Wasi; sin embargo, no desdeña para nada el ímpetu de aquellas otras que potencian espacios autónomos frente al Estado. Finalmente, como todas —y esto es importante— busca validar los saberes y conocimientos arraigados en el lugar.

Ya dentro de la Universidad, este proyecto persigue una transformación en varios niveles. Recordemos con el Informe Gulbenkian que en la ruta para abrir las ciencias sociales es indispensable colapsar fronteras en varios niveles: a) entre departamentos dentro de las facultades, b) entre facultades dentro de la Universidad y c) entre las universidades dentro de la sociedad. El Encuentro de Saberes logra trastocar estos tres niveles de

cambio institucional cuando acoge en un mismo curso a profesores de diferentes áreas disciplinares; también cuando convida a que un mismo espacio sea compartido por docentes de departamentos y facultades diferentes; y, por último, cuando desafía la convencional relación Universidad-sociedad al requerir una figura administrativa que reconozca legalmente el pago legítimo de sabedores.

En tercer lugar, abordamos el aspecto pedagógico. El objetivo del Encuentro de Saberes es reintroducir en las universidades las artes y los oficios —o mejor, ciencias tradicionales, ciencias tecnológicas, artes y humanidades y prácticas espirituales—. Las cosmovisiones indígenas, afro y populares, confinadas a la condición de objetos de estudio de las ciencias sociales, en especial de la antropología, pasan a ser fuente de saber en un intercambio que potencia la creatividad, lo genuino y la alegría por aprender. Esto, en oposición a la producción fabril, anónima y eficientista de conocimientos académicos seriados y desapasionados.

Traer maestros a la Universidad en calidad de profesores es innovar también desde el punto de vista pedagógico. Se promueve una revolución pedagógica equivalente a la propuesta en los años setenta por Paulo Freire. Como dijimos antes (Carvalho, 2010), si comparamos la pedagogía del oprimido con el Encuentro de Saberes, podemos pensar, en primer lugar, que la gran revolución propuesta por Freire fue intentar recobrar la dignidad de aquellas personas que no sabían leer ni escribir mediante el proceso de alfabetización. Se trataba entonces de reconocer que ellas no entraban en ese proceso en condición mental de *tabula rasa* y que, en su situación de oprimidos, su conciencia se activaba y expandía con la experiencia de aprender a escribir. Sin embargo, el foco de esta lucha fue siempre la alfabetización básica y no el tope de la enseñanza superior; en consecuencia, ésta sigue siendo reservada a “los académicos”. De cierto modo, el Encuentro de Saberes debe entenderse como un movimiento paralelo y complementario a la propuesta de Freire, pues incluso muchos de los analfabetos que podrían aprender a escribir a través del método freiriano, pueden ser los mismos maestros y sabios que ahora entrarían a la Universidad en calidad de profesores. Así podríamos, finalmente, romper la barrera epistémica que privilegia

con absoluta exclusividad la ciencia europea moderna al precio de rechazar y excluir todas las ciencias milenarias desarrolladas por naciones indígenas, afro, y demás pueblos tradicionales latinoamericanos.

Finalmente, señalamos algunos aspectos epistémicos que son distintivos del Encuentro de Saberes. El proyecto se adhiere a la Carta de la Transdisciplinariedad cuando destaca que los saberes complejos son multireferenciales (anclados en diversas fuentes de producción y validación) y multidimensionales (con diferentes niveles de realidad, regidos por diferentes lógicas, lo cual condena al fracaso cualquier tentativa de reducir la realidad a un solo nivel, regido por una lógica única) (artículos 2 y 6). Y, añadimos, multiescalares (capaces de circular entre distintas escalas de análisis: micro, meso y macro), tal como han reclamado Castro-Gómez y Grossfoguel (2007) en sus reflexiones sobre una diversidad epistémica más allá del capitalismo global. Esta complejidad es asumida por la mayoría de propuestas teóricas e iniciativas institucionales revisadas y, sobre todo, por aquellas que se declaran decoloniales. Sin embargo, el Encuentro de Saberes adquiere un matiz distintivo con respecto a éstas.

La complejidad de los saberes, tal y como es entendida en este proyecto, exige una apertura a todos los tipos de conocimiento creados y vigentes en el lugar donde está la Universidad. Procura una postura jamás cerrada, limitante o exclusiva, sino inclusiva, expansiva, abierta, no sectaria, acogedora. Pero tal apertura no debe confundirse con una necesaria cohesión ni confusión. Por un lado, el proyecto promueve una actitud de apertura capaz de acoger las diferencias en un espacio de diálogo que, a veces, implica una inconmensurabilidad axiológica e ideológica entre las diferencias. Esto es, la imposibilidad de medir, de aprehender en su totalidad las lógicas que rigen los saberes ancestrales y, por tanto, sus diferencias con respecto a los conocimientos eurocéntricos. Esta cualidad trae el difícil reto de acercarse a aquellos saberes habiendo renunciado a la certeza, habiendo concedido a lo incierto un estatuto en el proceso pedagógico y, más difícil aún, en el camino de desarrollo de las disciplinas y ciencias académicas.

Por otro, la actitud de apertura que busca el proyecto reconoce que los saberes, a veces, son irreductibles,

esto significa que los saberes afros, indígenas, populares y modernos no siempre tienen un equivalente exacto en las disciplinas, sus lógicas no pueden traducirse linealmente a las modernas lógicas eurocéntricas, ni pueden reducirse a una de sus disciplinas. Puede que algunos aspectos de los sistemas tradicionales, a veces, sean reductibles a alguna teoría eurocéntrica pero muchos otros no lo serán. Lo importante es no tomar *a priori* esa posibilidad de equivalencia, de paralelismo entre ambos tipos de saberes; ni tampoco partir de la suposición inversa, de que no hay posibilidad de diálogo científico.

Reconocer ambas cualidades relativas de la apertura (inconmensurabilidad e irreductibilidad), es crucial para evitar que la apuesta por decolonizar los conocimientos universitarios se malentienda como el reemplazo de los conocimientos modernos por los saberes ancestrales o la mera traducción de los saberes ancestrales a los términos de los conocimientos occidentales modernos. Al contrario, la apertura del proyecto exige a nuestras instituciones y ciencias ampliar la diversidad de saberes que podrían nutrir los programas curriculares, incluyendo los conocimientos modernos. En tal sentido, y como dijimos en otro momento (Flórez, 2010), el cuestionamiento al eurocentrismo no debe confundirse con un ataque simplista a Europa ni a todo de lo que provenga de este espacio. Tampoco debe entenderse como un reemplazo tajante de toda corriente de pensamiento que haya nacido de la modernidad por propuestas nacidas en su exterioridad o sus márgenes. Como veremos más adelante, ese error lleva a celebrar una sustitución de contenidos que, no obstante, reproduce formalmente lo que se critica. Además, hace rato que los estudios subalternos y poscoloniales —Said (1979), Guha (1982) y Spivak (1985), entre otros— mostraron la imposibilidad de pensar Europa como una totalidad sin fisuras de ningún tipo<sup>10</sup>.

Lo que sí exige el Encuentro de Saberes, y esta es la diferencia más explícita con respecto a las propuestas revisadas, es que el lugar del profesor e investigador universitario no sea ocupado exclusivamente por docentes formados según el modelo académico occidental. Visto así, este proyecto plantea que mientras el pensamiento crítico latinoamericano no abandone esa exclusividad del lugar de saber, seguirá operando bajo los mismos parámetros colonizados que cuestiona.

Retomemos la hipótesis de trabajo inicial. Dijimos que nuestras universidades funcionan como instituciones neocoloniales al aceptar la jerarquía de conocimiento basada en el saber académico europeo que durante cinco siglos de dominación occidental ha descalificado, censurado y excluido saberes ancestrales indígenas, africanos, y de otros pueblos tradicionales. Tal exclusión ha sido posible porque el conocimiento académico occidental desarrolló, durante siglos, argumentos específicos para socavar el valor intrínseco de esos otros saberes. Por ejemplo, las ciencias y tecnologías tradicionales fueron consideradas equivocadas e inaceptables como disciplinas científicas por no someterse a modelos de la matemática. La historia subestimó diversas formas de narrar que supuestamente no logran separar mito del relato historiográfico. La geografía minimizó las representaciones, en apariencia, incapaces de proyectar distancias, direcciones y alturas relativas. La medicina consideró erráticas prácticas de salud por no usar aparatos de medición e intervención precisos. Y, así, el conocimiento científico moderno fue proyectado sobre todas las demás áreas de conocimiento desarrolladas por los pueblos del continente (y el sur en general), y puesto al servicio de la dominación y la explotación de las riquezas naturales y su gente<sup>11</sup>.

Siguiendo esta consigna geopolítica, las universidades de toda la región fueron instaladas como puestos avanzados de ese proyecto general de dominación colonial, genocida, racista y epistemicida. Si bien han podido desarrollar conocimientos relevantes sobre nuestras sociedades y establecer diálogos con sus “hermanas mayores” europeas y norteamericanas, mantienen intacto su perfil neocolonial cuando reproducen exclusivamente la episteme occidental moderna.

Por ese motivo, dejan de incorporar otros conocimientos igualmente relevantes para nuestros pueblos, lo que impide la construcción, dentro de cada una, de un ambiente intelectual capaz de absorber las diferentes epistemes —occidentales, afro, indígenas, entre otras—.

Como consecuencia de ese mandato colonial, vemos que la clase académica latinoamericana se divide en dos frentes fácilmente reconocidos dentro de nuestras

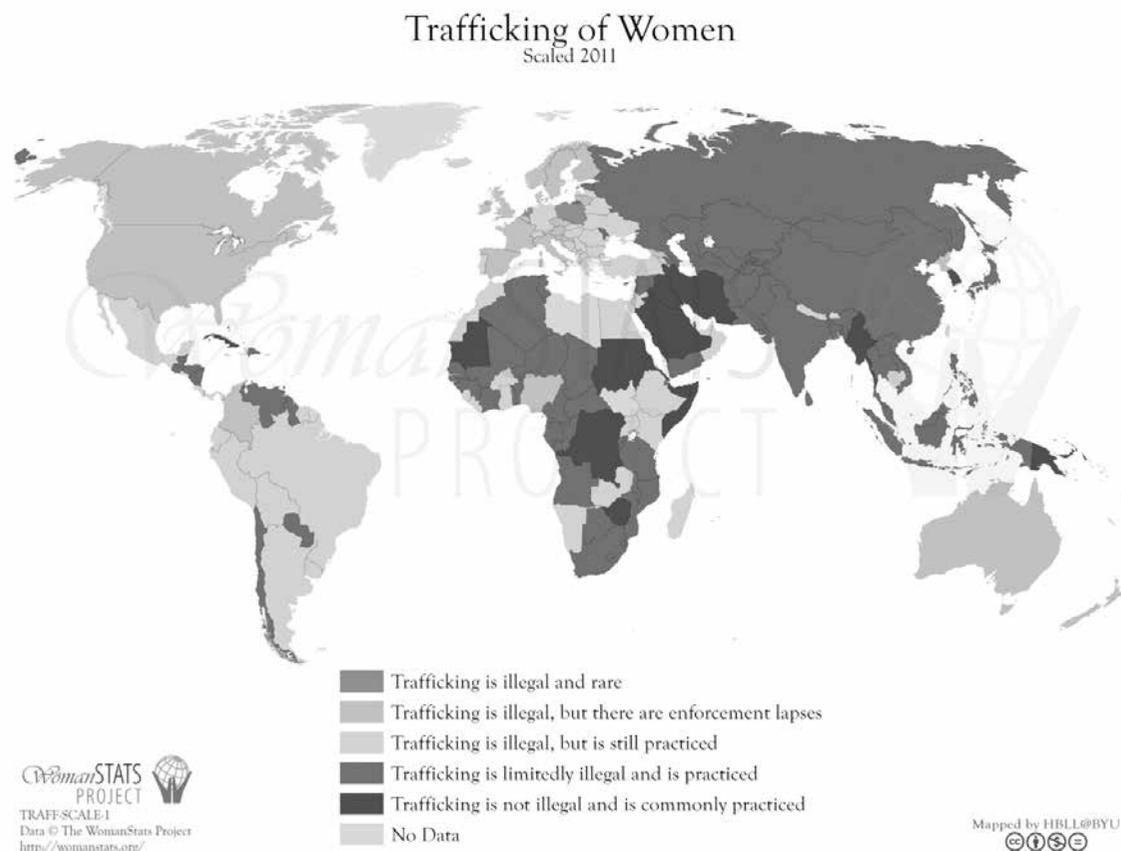
universidades. Colegas que reproducen el racismo y el epistemicidio fundantes, con el convencimiento de que así serán más fácilmente aceptados como pares de colegas de países centro-occidentales (grupo cada vez más reducido: Estados Unidos, Inglaterra, Francia, Alemania, Italia, Austria, España, Canadá y Australia). Y colegas que optamos, no sin dificultades ni paradojas, por criticar intelectualmente esa estructura universitaria colonial buscando formular dentro de la institución un pensamiento crítico, específicamente anclado en la región.

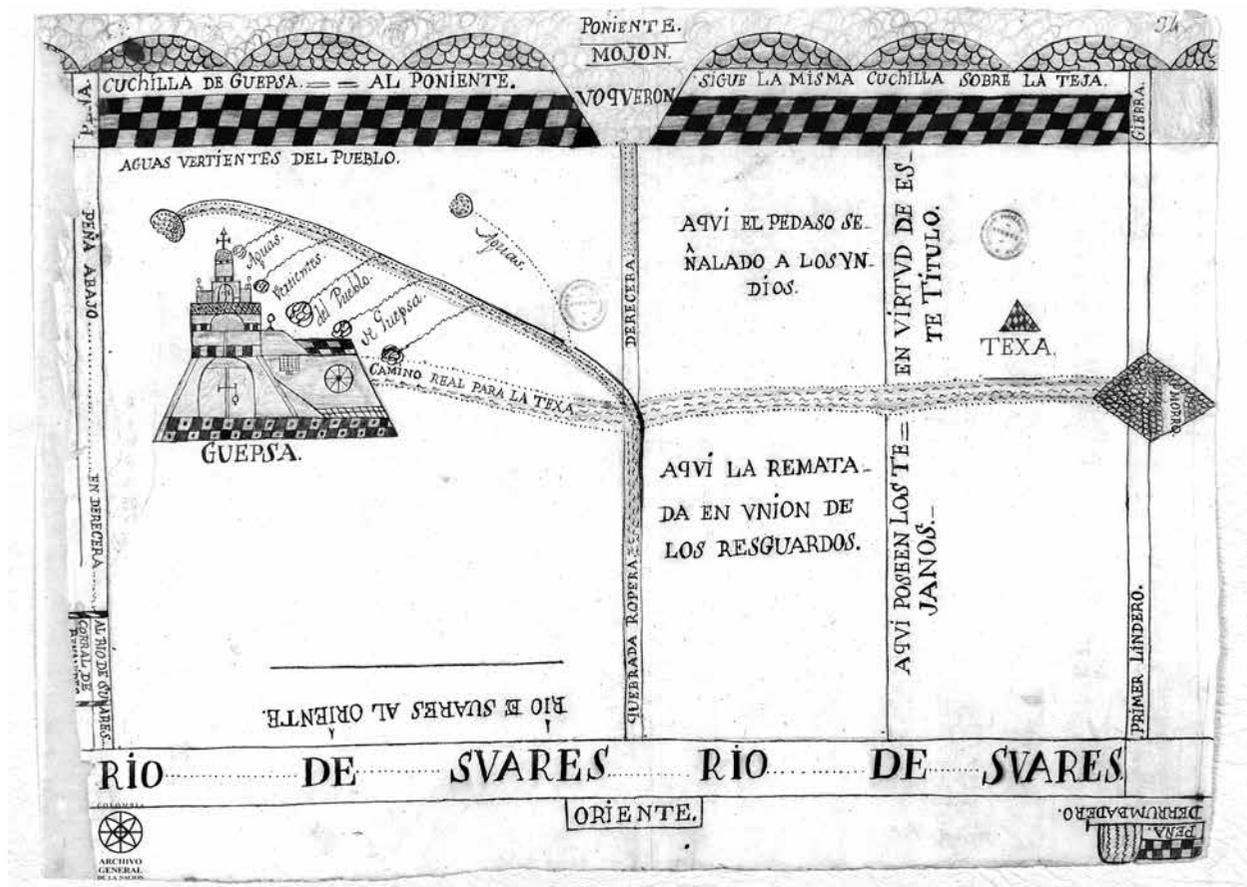
Ahora bien, con esta última opción (que es la de algunas iniciativas mencionadas: pedagogía del oprimido, teología de la liberación, IAP, programa modernidad/colonialidad, etcétera), tenemos el riesgo de caer en lo que podemos denominar un *contrapunteo epistémico*. Veamos cómo opera. Ante el argumento según el cual indígenas y afroamericanos no poseen tradición intelectual, ciertas perspectivas decoloniales se apuran a contraargumentar que esas poblaciones sí poseen conocimiento, por ejemplo, de modelos ma-

temáticos occidentales que pueden ser expresados a través de la etnomatemática; que sí manejan los mismos conocimientos historiográficos y geográficos pero registrados en otros soportes; que hay profundos conocimientos medicinales basados en anatomías humanas distintas pero de eficacia equivalente; que manejan principios de ingeniería y arquitectura, aunque representados de modos distintos; y que sus expresiones artísticas son traducibles a las artes occidentales.

Esta forma del pensamiento crítico que funciona mediante el contrapunteo epistémico, tiene por lo menos dos fallos, que podemos comprender a la luz de los aspectos distintivos del proyecto Encuentro de Saberes ya explicados. Veamos cuáles son.

Primero, se rebate la postura epistemológica colonial acudiendo a las mismas herramientas argumentativas de la epistemología excluyente que se cuestiona. En otras palabras, se reconoce el carácter alternativo de esos saberes pero tomando como parámetro las disciplinas formadas en la ciencia moderna (etnomatemática,





Parroquia de Guepsa entre el río Suárez y las montañas, 1803  
 Sección: Mapas y Planos, 32 x 92 cm | ARCHIVO GENERAL DE LA NACIÓN - COLOMBIA

etnobiología, etcétera). Esto tiene que ver con el hecho ya explicado de no contemplar el carácter irreductible o inconmensurable de algunas dimensiones de los saberes ancestrales, y buscar siempre establecer equivalencias entre estos saberes y los conocimientos occidentales. Ese contrapunteo puede resultar en una afirmación de la capacidad reductora universal de la episteme occidental moderna —paradójicamente, afirmación que surge posterior a la crítica decolonial—. Es decir, si bien esta postura reconoce el saber del otro marginado por la modernidad, sigue siendo la posición moderna la única autorizada para validar esos otros saberes.

Inspirémonos en el acercamiento hermenéutico de Paul Ricoeur (2003) y sus metáforas de la vía corta y la vía larga. Tomando estas metáforas podemos encontrar en el contrapunteo epistémico un equivalente a la vía corta que él utiliza para definir la analítica heideggeriana: una vez que la tarea decolonial es enunciada, su significado se presenta como si fuera transparente para los intelectuales que se adhieren a esa postura teórica,

grupo constituido exclusivamente por académicos diplomados al estilo occidental.

Por el contrario, las características de inclusión epistémica concreta del Encuentro de Saberes exigen un movimiento equivalente a lo que Ricoeur llama *de vía larga* (2003). Veamos por qué. La especificidad del Encuentro de Saberes define como imprescindible que maestros/as de las epistemes silenciadas, descualificadas, excluidas —y hasta atacadas por la maquinaria académica de la gran empresa (neo)colonial— se presenten como docentes e investigadores de nuestras universidades. Se inicia así un proceso concreto de descolonización epistémica. Éste exige crear protocolos de diálogo entre las varias epistemes que definirán los objetos y temas de estudio, investigación y transmisión de los diversos saberes; ofrece entonces un tiempo considerable para la construcción de ese diálogo. Tiempo de transformación que solo empezará cuando esos maestros —con solidaridad de sabedores occidentales— logren finalmente que sus voces tengan

la autoridad para hablar en la condición de académicos plenos. Llamamos a ese movimiento metafóricamente *de vía larga* porque la presencia de representantes de epistemes diversas, formados por diferentes sistemas de transmisión de conocimiento, todos con igual importancia, creará una situación de mutua lectura de los saberes ajenos puestos en contacto, lo que conducirá inevitablemente a un conflicto de interpretaciones, propio de un campo hermenéutico abierto, no transparente, inspirador e imprevisible en su resultado descolonizador<sup>12</sup>.

Así, la actitud decolonial —en tanto vía para superar el horizonte histórico de la colonización— exige la rearticulación radical de los modos de confrontación de la estructura (neo)colonial en las dos esferas: tanto en la conceptualización como en la intervención concreta. Esa actitud no debe limitarse a sofisticadas transformaciones conceptuales que mantengan vigentes las intervenciones neocoloniales. La descolonización académica en América Latina y el Caribe, y en general en el sur, implica la construcción de una universidad pluriepistémica. El giro temporal y espacial del Encuentro de Saberes garantiza una base pluriepistémica para la tarea decolonizadora en nuestra región. Por supuesto, esa base exige, necesariamente, un cuerpo académico docente y discente multiétnico y multirracial.

## DESAFÍOS DEL ENCUENTRO DE SABERES

La propuesta del Encuentro de Saberes y sus experiencias hasta ahora pioneras no pretenden para nada convertirse en una fórmula. Lo fundamental es suscitar distintas posibilidades de inclusiones pedagógicas dentro de un espacio epistémicamente diverso y anclado a los saberes locales tradicionales.

Como dijimos antes, un desafío importante es desarrollar protocolos para esta reestructuración epistémica, puesto que cada área específica y cada disciplina en la Universidad tiene sus retos específicos para establecer ese diálogo, incorporar y reformular un método de enseñanza y sus contenidos. Esa posibilidad de diálogo fértil también está condicionada por la historia de cada país, sus políticas educativas de inclusión y la capacidad de autoorganización de los movimientos sociales para demandar tal inclusión en cada sistema específico de

educación superior. En este punto la decolonización de la Universidad adquiere un matiz abiertamente político.

Este proyecto también abre otro gran desafío a las formas convencionales de producción y circulación del conocimiento. Nos invita a escapar del fetichismo de lo escrito, del cual han sido a la vez productoras y víctimas las ciencias sociales y humanas. Pero también nos invitan a evitar caer en fantasías regresivas, fundamentalistas y reaccionarias de una oralidad sin fractura, ahistórica y supuestamente más cercana a la unión entrañable del ser humano con la naturaleza.

Acoger en la Universidad a sabios de la escritura y sabios de la oralidad es mantener viva esa tensión, nunca resuelta, para crear un campo nuevo de inspiración y desafíos mutuos, capaz de promover el clima propicio para que pueda florecer lo que Amadou Hampâté Bâ (1981) (quien fue simultáneamente un sabio de la memoria oral y de la escritura académica) llamaba la *tradición viva*<sup>13</sup>. La decolonización de la Universidad halla aquí un importante reto.

El Encuentro de Saberes intenta una verdadera ruptura o, por lo menos, una reestructuración en nuestras universidades eurocéntricas, colonizadas y segregadas, ya que su objetivo no es sólo hacer justicia a los saberes de nuestros maestros tradicionales o de dar importancia al saber local para resolver los problemas de nuestras comunidades, sino también abrir las instituciones académicas establecidas y poderosas de América Latina y el Caribe hasta el punto de que tendrían que compartir su espacio de prestigio e influencia en el destino de nuestros países con los maestros de los saberes tradicionales, afros e indígenas. La revolución propuesta por este proyecto no es la construcción de universidades paralelas (proyectos cruciales que ya existen, como los de las universidades indígenas en diversos países y con las cuales debemos mantener estrechos diálogos), sino la transformación de las grandes universidades que ya tenemos, es decir, expandirlas para que finalmente incluyan los distintos tipos de saberes y las diversas epistemologías que están vivas en todas nuestras naciones y comunidades tradicionales. Hasta ahora éstas son básicamente universidades occidentales en los países de la región —y, como tales, son instituciones neocoloniales, siglos después de las independencias políticas

frente a los poderes imperiales de España, Portugal, Inglaterra, Francia y Holanda—. Si se abren a los conocimientos tradicionales, que son extraordinarios en su variedad y profundidad —tradiciones intelectuales, artes, tecnologías, prácticas espirituales— finalmente pasarán de un tipo de institución científica monoepistémica a una multipistémica, desde instituciones blancas y racistas a instituciones multiétnicas y multirraciales y de instituciones occidentales modernas que funcionan exclusivamente con base en la escritura a universidades

que aceptan todas las formas de conocimiento válido y relevante de nuestra parte del mundo —escrita y oral, tradicional y moderna, occidental, así como afro e indígena—. Si esto ocurre, entonces, finalmente, se verán las universidades de la región como reales y no sólo como versiones latinoamericanas y caribeñas colonizadas por las universidades occidentales. Esta es la razón por la cual creemos que el Encuentro de Saberes es un paso esencial e inevitable (entre otros, por supuesto) para decolonizar nuestro sistema académico.



## NOTAS

<sup>1</sup> Intervención en la sesión del Doctorado en Ciencias Sociales y Humanas, Pontificia Universidad Javeriana (PUJ), agosto del 2010.

<sup>2</sup> Artículos 5 y 11.

<sup>3</sup> Habría que analizar si algo semejante podría decirse de las universidades instaladas en el Caribe colonizado por Inglaterra, Francia y Holanda. El lúcido Discurso sobre el colonialismo de Aimé Césaire de 1950 parece indicar que sí.

<sup>4</sup> Véase igualmente Laurent (2009).

<sup>5</sup> Del programa modernidad/colonialidad pueden revisarse las siguientes obras: Edgardo Lander (2000), Santiago Castro-Gómez (2005), Arturo Escobar (2003) y Catherine Walsh (2004).

<sup>6</sup> La contradicción más sugerente para pensar estas tensiones es en torno a su crítica a la modernidad a partir de las mismas reglas modernas. Al respecto pueden revisarse las tesis que presenta Castro-Gómez (1996).

<sup>7</sup> Véase Cardenal (1985). Esta práctica emancipadora fue desestimada por la literatura de movimientos sociales —por ejemplo, por los análisis de Lehmann o Foweraker— para la cual las organizaciones de base latinoamericanas orientadas por la teología de la liberación no se constituyeron en verdaderos movimientos porque se “limitaban” a comentar la Biblia, hacer trabajos comunitarios, luchar por las tierras y defender los derechos humanos.

<sup>8</sup> Al respecto, puede revisarse Carvalho (2005).

<sup>9</sup> Para un panorama completo de los programas de acciones afirmativas en ejercicio en nuestras universidades, véase el mapa de las acciones afirmativas en Brasil (Carvalho, 2013).

<sup>10</sup> La descolonización del Encuentro de Saberes sí pasa por cuestionar el eurocentrismo del saber moderno, es decir, la pretensión de universalidad que lo caracteriza; la operación de suponer que las lógicas procedentes de un contexto concreto (el occidental moderno) tienen validez abstracta y moralmente indispensable para cualquier lugar. Otros autores —Dussel (2000) o De Sousa Santos (2006)— han discutido el eurocentrismo con argumentos similares. Hay dos síntomas cotidianos del eurocentrismo que Dipesh Chakrabarty (2000) apunta con agudeza para la disciplina de la historia, pero que bien valen para la actividad académica en general. Uno es que los académicos de la periferia suelen sentir una necesidad casi obligada de referirse a las obras europeas y, otro, que los académicos de Europa no sienten la obligación de corresponder esa necesidad. Y, como argumentamos en otro trabajo (Flórez, 2010), añadiríamos un tercer síntoma: la ignorancia mutua de historias no occidentales distintas a la propia.

<sup>11</sup> Dominación obviamente basada en la superioridad bélica, último reducto de legitimación de la supuesta superioridad epistemológica de los pueblos occidentales sobre el resto de los pueblos del planeta (de allí la famosa y dolorosa expresión crítica de Stuart Hall: “The West and the Rest”).

<sup>12</sup> Esa vía larga de la descolonización promovida por el Encuentro de Saberes mantiene afinidades también con la hermenéutica diatópica propuesta por Boaventura de Sousa Santos, la cual enfatiza la incompletud de cada una de las tradiciones culturales puestas en contacto.

<sup>13</sup> Otra excelente referencia es el manuscrito de Bruno Mazzoldi (2010) en el cual analiza la relación concreta y porosa entre oralidad y escritura a propósito de los quipus andinos, simultáneamente códigos de escritura, artefactos y recursos mnemónicos de la memoria oral.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

1. CARVALHO, José, 2005, *Inclusão Étnica e Racial no Brasil*, São Paulo, Attar.
2. \_\_\_\_\_, 2010, “Los estudios culturales en América Latina: interculturalidad, acciones afirmativas y Encuentro de Saberes”, en: *Tabula Rasa*, No. 12, enero-junio, Bogotá, Pontificia Universidad Javeriana, pp. 229-252.
3. \_\_\_\_\_, 2013, “Los estudios culturales en América Latina: interculturalidad, acciones afirmativas y encuentro de saberes”, en: *Tabula Rasa*, No. 12, enero-junio 2010, Bogotá, pp. 229-251.
4. CARDENAL, Ernesto, 1975, *El Evangelio en Solentiname*, Madrid, Trotta.
5. CASTRO-GÓMEZ, Santiago, 1996, *Crítica de la razón latinoamericana*, Bogotá, Puvill.
6. \_\_\_\_\_, 2005, *La hybris del punto cero: ciencia, raza e ilustración en la Nueva Granada (1750-1816)*, Bogotá, Pontificia Universidad Javeriana.
7. CASTRO-GÓMEZ, Santiago y Ramón Grossfoguel, 2007 (eds.), *El giro decolonial. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*, Bogotá, Siglo del Hombre.
8. CÉSAIRE, Aimé, 2006, *Discurso del colonialismo*, Madrid, Akal.
9. CHAKRABARTY, Dipesh, 2000, *Provincializing Europe. Postcolonial Thought and Historical Difference*, Princeton, Princeton University Press.
10. DUSSEL, Enrique, 2000, “Europa, modernidad y eurocentrismo”, en: Edgardo Lander (comp.), *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas*, Buenos Aires, Clacso, pp. 41-53.
11. ESCOBAR, Arturo, 2003, “Mundos y conocimientos de otro modo. El Programa de Investigación Modernidad/Colonialidad latinoamericano”, en: *Tabula Rasa*, Vol. 1, Bogotá, Pontificia Universidad Javeriana, pp. 51-87.
12. FLÓREZ, Juliana, 2010, *Lecturas emergentes. Decolonialidad y subjetividad en los movimientos sociales*, Bogotá, Pontificia Universidad Javeriana.
13. FOWERAKER, Joe, 1995, *Theorizing on Social Movements*, Londres, Pluto Press.
14. GIBSON, Katherine y Julie Graham, 2010, *Una política postcapitalista*, Bogotá, Press-SHE-PUJ.
15. HAMPÂTÉ BÂ, Amadou, 1981, “La Tradition Vivante”, en: Joseph Ki-Zerbo (ed.), *Histoire Générale d’Afrique*, Tomo 4, París, Unesco.
16. HEIDEGGER, Martín, 1977, “La Pregunta por la Técnica”, en: Martín Heidegger, *Filosofía, ciencia y técnica*, Santiago de Chile, Universitaria.
17. GUHA, Ranajit, 1982, “Prefacio a los estudios de la subalternidad. Escritos sobre historia y la sociedad surasiática”, en: *Debates poscoloniales. Una introducción a los estudios de la subalternidad*, Bogotá, Gente Nueva, pp. 29-30.
18. LACAN, Jacques, 1992, *Seminario 17. El reverso del psicoanálisis*, Buenos Aires, Paidós.
19. \_\_\_\_\_, 2008, *Seminario 16. De un otro al otro*, Madrid, Paidós Ibérica.
20. LANDER, Edgardo, 2000, “Ciencias sociales: saberes coloniales y eurocéntricos”, en: Edgardo Lander, (comp.), *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales*, Buenos Aires, Clacso, pp. 9-40.
21. LAURENT, Eric, 2009, “Psychoanalysis and Science”, en: *The Symptom*, No. 10.
22. MATO, Daniel, 2002, “Estudios y otras prácticas intelectuales latinoamericanas en cultura y poder”, en: Daniel Mato (coord.), *Estudios y otras prácticas intelectuales latinoamericanas en cultura y poder*, Clacso, pp. 21-45.
23. MAZZOLDI, Bruno, 2010, “Muebles, nudos, escritos y cultura”, en: *Calle 14*, No. 3, pp. 29-39.
24. PEÑUELA, Diana, 2012, *Sistematización de la experiencia del Seminario Doctoral Encuentro de Saberes*, Bogotá, Pontificia Universidad Javeriana, inédito.
25. RIVERA, Silvia, 2010, *Ch’ixinakax utxiwa. Una reflexión sobre prácticas y discursos descolonizadores*, La Paz, Tinta Limón.
26. RICOEUR, Paul, 2003, *El conflicto de las interpretaciones*, Madrid, Fondo de Cultura Económica de España.
27. RUEDA, Rocío, 2007, *Para una pedagogía del hipertexto. Una teoría de la deconstrucción y la complejidad*, Barcelona, Anthropos.
28. SAID, Edward, 1979, *Orientalismo*, España, Libertarias.
29. SANTOS, Boaventura, 2006, *De la mano de Alicia. Lo social y lo político en la postmodernidad*, Bogotá, Siglo del Hombre.
30. SPIVAK, Gayatri, 1985, “Can the Subaltern Speak?”, en: Cary Nelson and Larry Grossberg (eds.), *Marxism and the Interpretation of Culture*, Urbana, University of Illinois Press, pp. 271-313.
31. WALLERSTEIN, Immanuel, 2003 [1996], (coord.) *Abrir las ciencias sociales. Informe de la Comisión Gulbenkian para la reestructuración de las ciencias sociales*, México, Siglo XXI.
32. WALSH, Catherine, 2004, “Geopolíticas del conocimiento, interculturalidad y descolonialización”, en: *Boletín ICCI-ARY Rimay*, Año 6, No. 60, marzo, disponible en: <<http://icci.nativeweb.org/boletin/60/walsh.html>>.