

Diálogo de saberes

Hacia una política de investigación para la implementación de la diversidad epistémica en la Universidad de Antioquia

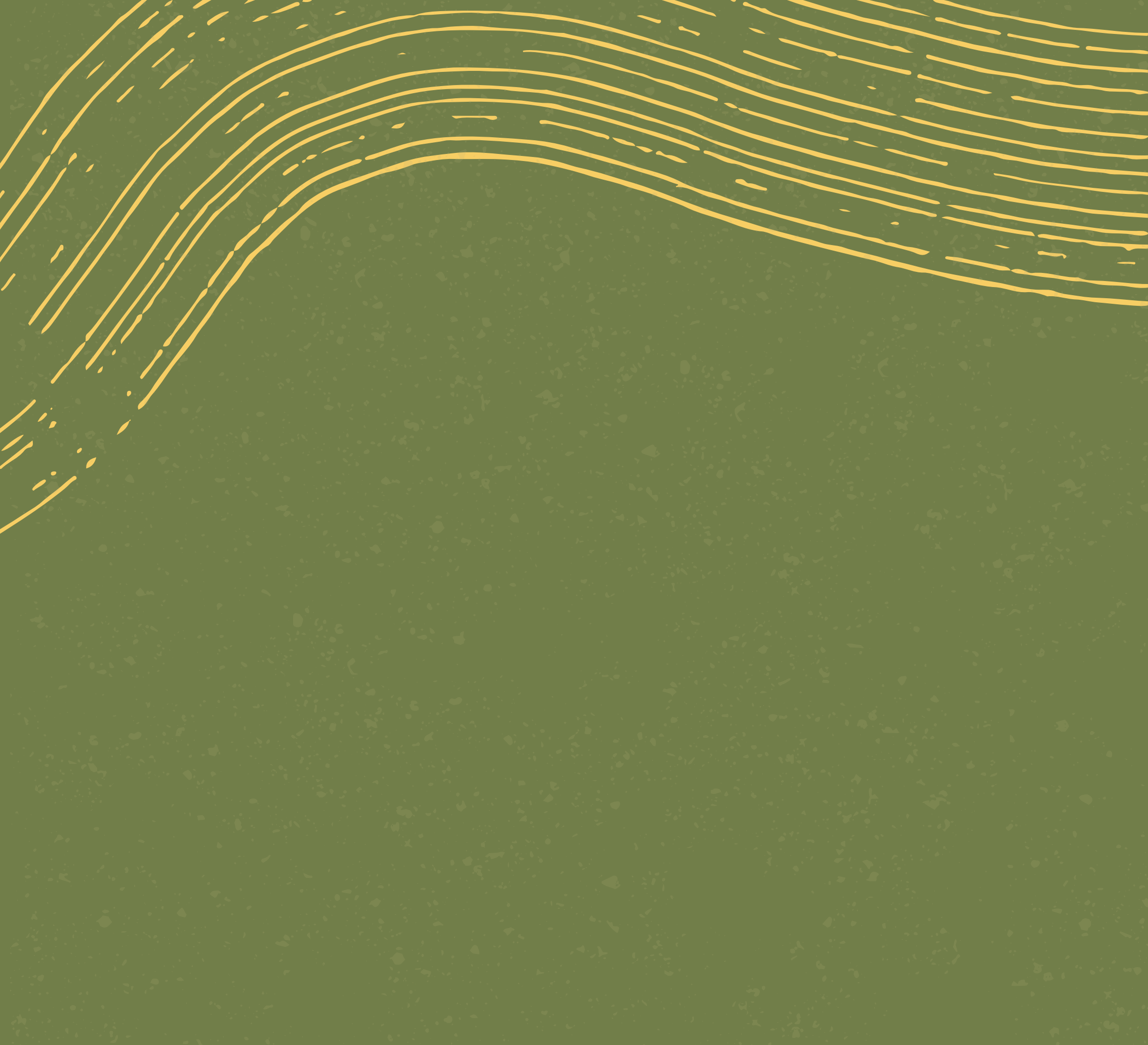
Ángela Emilia Mena Lozano
Marta Cardona López
Elizabeth Ortega Roldán
Yuliet Salazar Saraza
Edith Yamile González Patiño
María Eugenia Morales Mosquera
Marlyn Yasmín Tascón Tascón
Adriana Canacuan Aguilar
Maribel Berrío Moncada
Solani Cuchillo Jacanamijoy
Juliana Mesa Mejía
Gloria Valencia
Leidi Rendón
Lida Yagarí
Shanelle Roca
Henrietta Forbes
Ágeda Gallego
Karina Rivas
Leidy Fernanda Mosquera
Daniela Mosquera
Leidy Tatiana Contreras Sandoval

Sergio Cristancho Marulanda
Ever Giraldo Kuiru Naforo
Víctor Hugo Mosquera Sánchez
Muganza Deogratias Musimbi
Juan Andrés Osorio
Julián Andrés Velásquez Ramírez
Ysaí de Jesús Muñoz Bueno
Maico Esteban Lopera Casas
Rafael Negid Pastrana Ballesteros
Steve Steele Castillo
Selnich Vivas Hurtado
Alexander Yarza de los Ríos
Jaime Usma
Santiago Parra
Sergio Alberto Martínez Pérez
Sedney Suárez Gordon
Luis Carlos Bañol
Armando Salazar
Anderson Valle Rúa
Harley Bent Barranco
Juan Guillermo Rodríguez Piedrahita



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA

Vicerrectoría de Investigación



DIÁLOGO DE SABERES

*Hacia una política de investigación para la implementación de la
diversidad epistémica en la Universidad de Antioquia*



**UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA**

Vicerrectoría de Investigación



*En articulación con
Plan de Desarrollo 2017-2027.
Una Universidad innovadora para la transformación de los territorios.
Plan de Acción Institucional 2018-2021.
Una Universidad de excelencia para el desarrollo integral, social y territorial.
Consolidación del sistema universitario de creación, investigación e innovación (SUCII)*

En conjunto con UdeA Diversa, Cadeafro, Cabildo Indígena Universitario de Medellín (CIUM), DI RUUTS PROJEK, Grupo GELCIL, Grupo GIAE - Línea de políticas lingüísticas y reforma educativa, Grupo Unipluriversidad, Grupo de Estudios culturales y decoloniales, Semillero de investigación Wèt wèt Fxi`zenxi, Pedagogía de la Madre Tierra y Programa Integración Docencia Asistencia - Responsabilidad Social Universitaria

John Jairo Arboleda Céspedes
Rector Universidad de Antioquia

Sergio Cristancho Marulanda
Vicerrector de Investigación

Gloria Valencia Bustamante
Asistente administrativa
Vicerrectoría de Investigación

Edwin Alberto Carvajal
Decano Facultad de Comunicaciones
Leidi Rendón
Asistente administrativa

Asesores académicos
Selnich Vivas Hurtado
Steve Nigel Steele Castillo
Jaime Usma
Maribel Berrío Moncada
Alexander Yarza de los Ríos

© Universidad de Antioquia
© *Diálogo de saberes*
ISBN: 978-958-5157-14-9

Tonga memoria
María Eugenia Morales Mosquera
Edith Yamile González Patiño
Rafael Negid Pastrana Ballesteros

Tonga sistematización
Juan Andrés Osorio
Adriana Canacúan Aguilar
Julián Andrés Velásquez Ramírez
Ysaí de Jesús Muñoz Bueno

Tonga seminario
Marta Cardona López
Elizabeth Ortega Roldán
Angela Emilia Mena Lozano
Muganza Deogratias Musimbi
Ever Giraldo Kuiru Naforo

Tonga divulgación
Maico Esteban Lopera Casas
Marlyn Yasmín Tascón Tascón
Yuliet Salazar Saraza
Víctor Hugo Mosquera Sánchez

Ponentes sesión inaugural
Enero 24 del 2020
Mabel Gisela Torres Torres, Elizabeth Ortega Roldán, Selnich Vivas Hurtado, Muganza Deogratias Musimbi, Sergio Cristancho Marulanda, María Eugenia Morales, Ángela Mena, Marlyn Yasmin Tascón Tascón, Solanlle Cuchillo Jacanamijoy, Jennifer Hinestrosa Cuesta, Steve Nigel Steele Castillo, auditorio lleno.

Participantes sesión 2
Enero 25 del 2020
Mabel Gisela Torres Torres, Muganza Deogratias Musimbi, Yennifer Hinestrosa, Ángela Emilia Mena Lozano, Lucía Molina, Marlyn Tascón Tascón, María Eugenia Morales, Steve Nigel Steele Castillo, Julián A. Velasquez, Víctor Mosquera, Paula Andrea Tascón, Angélica Medina, Selnich Vivas Hurtado, Maribel Berrío Moncada, Jennifer Hinestrosa Cuesta, Natalia Duque, Bernardo Ciro, Felipe Zapata, Ysaí Muñoz Bueno, Elizabeth Ortega, Ever Giraldo Kuiru, Marta Cardona López, Muganza Deogratias Musimbi, Yuliet Salazar Saraza, Edith Y. Gonzalez Patiño, Carlos Argumedo, Paula Andrea Ríos, Sergio Cristancho Marulanda, Juan Camilo Bustamante, Andrea Arias

Participantes sesión 3,
febrero 01 del 2020
Paola Balanta Cobo, Alexander Yarza de los Ríos, Sergio Ernesto Casas Velandia, Alter Dixon Gómez Londoño, Julián Andrés Velásquez, Elizabeth Ortega Roldán, María Elena Vélez, Juan David Lopera, Edith Y. González Patiño, Muganza Deogratias Musumbi, Sergio Martínez, María Clara Álvarez, Alexander Yarza de los Ríos, Maribel Berrío Moncada, Esteban Lopera Casas, Juan Andrés Osorio, Ana María Acevedo Ríos, Camila Pérez Jiménez, Mariela Rodríguez Arango, Noreyda Orrego Pérez, Emmanuel Cardona Urrego, Marlyn Tascón Tascón, Marta Cardona López, Juan Camilo Bustamante, Luisa Fernanda Ordoñez, Arnold Sepúlveda Chavarría, Anderson Valle Rúa, Sergio





Ernesto Casas Velandia, Ever Giraldo, Steve Nigel Steele Castillo, Fredy Hoyos G., Leidy Fernanda Mosquera H. Jean Paul Saumon, Ángela E. Mena Lozano, Paola Balanta Cobo, Isabel Cristina Llano Muñoz, Alter Dixon Gómez, Águeda Gallego Ospina, Adriana Mesa, Claudia Patricia Aristizábal, Yuliet Salazar Saraza, Ysaí Muñoz Bueno, Layonel Eduardo Téllez, Virginia Mena, María Eugenia Morales Mosquera, Samantha Cavero, Paula Lucía Molina, Carlos Argumedo, Harley Bent Barranco, Juan David Garcés Z., Claudia P. Cano, Sergio Cristancho, Ever Giraldo Kuiru, Víctor Mosquera.

**Participantes sesión 4
febrero 08 del 2020**

Leydy Romero Romero, Juan Camilo Bustamante, Alter Dixon Gómez, Sergio Alberto Martínez, Elizabeth Ortega Roldán, Daniel Betancur M., Susana Vásquez Henao, Maribel Berrío Moncada, Muganza Deogratias Musimbi, Mariela Rodríguez Arango, Ana María Acevedo Ríos, Selnich Vivas Hurtado, Juan José Lozada Alvarán, Emmanuel Cardona, Santiago Álvarez Rodríguez, Juliana Hernández Galvis, Luis Carlos Bañol Muñoz, Virginia Mena Córdoba, Nancy Yohana Ladino, Edith Yamile González Patiño, Adriana Canacúan Aguilar, Jean Paul Saumon, Dolly Alexandra Gómez M., Víctor Mosquera, Julián Andrés Velásquez, Ángela Mena Lozano, Águeda Maide Gallego, Adriana Mesa, Luis Emilio León, Luisa María Valencia Álvarez, Isabel Cristina Llano Muñoz, Yuliet Salazar Saraza, Luisa Alejandra Chaparro Llano, Karina Rivas Cardona Luis Fernando Chaparizán Lucero, Esteban Lopera Casas, Anderson Valle Rúa, Marlyn Tascón, Claudia Patricia Cano, Ysaí Muñoz Bueno, Daniela María Mosquera, Marta Cardona López, Leydy Romero Romero, Fernanda Mosquera Hernández, Rovinson Conrado Aguilar, Jennifer Hinestroza Cuesta, Juan Camilo Bustamante

**Participantes sesión 5
Febrero 15 del 2020**

Johana Caicedo Sinisterra, Sara Yaneth Fernández Moreno, Águeda Maide Gallego, Adriana Mesa, Isabel Cristina Llano, Muñoz, Michael Daniel Betancur, Xiomara Gélvez

Peláez, Mariela Rodríguez Arango, Vanessa Flórez Porres, Jennifer Hinestroza Cuesta, Ángela Medina Lozano, Isabel Cristina Llano Muñoz, Edith Yamile González Patiño, Carlos Argumedo Romaña, Maribel Berrío Moncada, Gloria Carolina Gómez, Miladys Cangote García, Juan Camilo Bustamante, Adriana Canacúan Aguilar, Katerine Montoya C., Ángela Mena Lozano, Sara Giraldo Gómez, Andrés F. Cañas, Marta Cardona López, Claudia P. Cano, María Fernanda López, Angélica Henao García, Sergio A. Martínez, Elizabeth Ortega R., Yuliet Salazar Saraza, Marlyn Tascón, Selnich Vivas Hurtado, María Clara Álvarez A., Virginia Mena C., Alexandra Gómez, Santiago Pérez Rodríguez, Sarah Ospina Maya, Alejandro Londoño, Tatiana Mosquera Rivas, María Eugenia Morales, Jean Paul Saumon, Ysaí Muñoz Bueno, Nancy Yohana Lading, Muganza Deogratias Musimbi, Esteban Lopera Casas, Angie Orozco Rivera, Sara Yaneth Fernández, Johana Caicedo Sinisterra, Daniela Mosquera, Fernanda Mosquera Hernández, Águeda Gallego D., Nataly Fernanda López Velásquez, Luis Fernando Chaparizán, Ángela Ramírez Betancur, Jaime Alberto Ruiz R., Juan José Losada, Víctor Mosquera.

**Participantes sesión 6
Febrero 22 del 2020**

Adriana Canacúan Aguilar, Ever Giraldo Kuiru, Marlyn Tascón, Yuliet Salazar Saraza, Adriana Canacúan Aguilar, Luis Fernando Chaparizán, Anderson Valle Rúa, Juan José Lozada Alvarán, Virginia Mena Córdoba, Juan David Collazos Guacheta, Edith Tapasco Bueno, Mariela Rodríguez Arango, Katerine Montoya Castañeda, Muganza Deogratias Musimbi, Juan Camilo Bustamante Cardona, Esteban Lopera Casas, Miladys Congote García, Isabel Cristina Llano Muñoz, Alejandro Vanegas Gómez, Yenifer Hinestroza Cuesta, Tatiana Mosquera Rivas, Maribel Berrío Moncada, Selnich Vivas Hurtado, Ángela Emilia Mena Lozano, Julián Andrés Velásquez Ramírez, Edith Yamile González Patiño, Andrés Alejandro Londoño Tamayo, Elizabeth Ortega Roldán, Karina Rivas Cardona, Juan Sebastián Zúñiga Jiménez, Dolly Alexandra Gómez Marulanda, Guadalupe Cichello, Marta Cardona López, Jean Paul Saumon, Víctor Mosquera.

10

1 VEMOJ PA'TRAJ, PORQUE VAMOJ PA'LANTE



- 1.1 El saber es común y solidario
- 1.2 El saber, una germinación de colectividades

22

2. METODOLOGÍAS EMPLEADAS EN ESTE DIÁLOGO DE SABERES



- 2.1 Tonga
- 2.2 Jíibibirí úai
- 2.3 Seminario en diálogo de saberes

50

3. MEMORAR EL DIÁLOGO DE SABERES EN LA UDEA



- 3.1 Sanar la memoria
- 3.2 Otras diversidades, antiguas y modernas
- 3.3 El caminandar de la afrodescendencia en la UdeA
- 3.4 Los saberes indígenas en la UdeA
- 3.5 Saberes raizales en la UdeA
- 3.6 Epistemología feminista, género, diversidades y disidencias sexuales en la UdeA
- 3.7 Memoria de la discapacidad en la UdeA
- 3.8 Memoria de la comida en la UdeA

90

4. DIÁLOGO DE BUENOS VIVIRES: UN CAMINANDAR ÉTICO Y POLÍTICO



- 4.1 La traductibilidad del diálogo y los buenos vivires
- 4.2 Tramas y urdimbres para un diálogo de vivires
- 4.3 Seminario en diálogo de saberes

106

5. CIENCIA, INVESTIGACIÓN Y CONOCIMIENTOS CON SABIDURÍA



- 5.1 Onoira kirigai, canastos de conocimiento
- 5.2 Jai bia: investigadoras y sembradoras de vida
- 5.3 Veá vé: para qué investigamos en diálogo de saberes

136

6. LA COMIDA: PARADIGMA DEL DIÁLOGO DE SABERES



- 6.1 Superar el modelo antropocéntrico
- 6.2 Sentipensar la comida, un giro epistémico
- 6.3 Aprender de la comida
- 6.4 UdeA y las comprensiones de la comida

158

7. COMUNICAR EN DIÁLOGO DE SABERES



- 7.1 El supuesto privilegio cognitivo de la escritura académica
- 7.2 Comunicar la ciencia a través de las narrativas
- 7.3 La ciencia expresada desde la nostredad comunicativa

186

8. CON QUIÉN CONVERSAMOS







1. VEMOJ PA'TRAJ, PORQUE VAMOJ PA'LANTE

1.1 El saber es común y solidario

Un proverbio de la sabiduría afrochocoana advierte los alcances de la presente propuesta: *vemoj pa'traj, porque vamoj pa'lante*. Ese mirar hacia atrás indica que estamos dispuestas, en una experiencia en familia y espiralada, a recuperar el conocimiento vivencial de nuestras diversas ancestralidades dentro de la Universidad de Antioquia. Al mismo tiempo que vemos hacia atrás, queremos dialogar con los contemporáneos y las futuras generaciones.


El tema en común es cómo proteger la vida y las voces que nos hablan en plural. Esas voces, en este libro, son en muchos sentidos femeninas. No como una estructura, no como un simple cálculo, sino la vida como un vientre común. Y abordar el tema del vientre común nos obliga a escuchar las voces y los conocimientos más diversos, en los tonos y registros más diversos. Tanto los que provienen de la oralidad y la experiencia en los territorios como los que se han acumulado por siglos en los libros, en las universidades, en los laboratorios, en las empresas y, ahora, en la internet.

La apuesta no es sencilla y desacomoda nuestros hábitos académicos y vivenciales. En este diálogo de saberes se apuesta por crear un espacio multimedial y políglota, de comprensión, donde lo ancestral y lo moderno permitan el respeto de la diversidad y las diferencias en modos, haceres, plataformas y propósitos del conocimiento. Por ese motivo en estas páginas se escucharán las voces en audio y video de académicas y sabedoras. Por eso intentaremos tejer las comprensiones de las poblaciones LGBTQ+, de la comunidad ciega, de la comunidad sorda, con los escuchares de las comunidades campesinas y las comunidades ancestrales, sean afrodescendientes, raizales, africanas o indígenas. Así como nos hemos acostumbrado a citar en lenguas europeas, modernas y antiguas, para hablar de las ciencias, en este espacio nos familiarizaremos con conceptos propios de las lenguas africanas, de la lengua kriol y de las lenguas indígenas.

El alcance de nuestro reto sería menor, por supuesto, si dejáramos por fuera de este tejido las luchas del movimiento feminista. Sin este faro, la desautomatización del lenguaje, del conocimiento y del comportamiento sería imposible. Sin ese faro, seguirá habitando en nosotros la “hegemonía binaria” (Sara Fernández, 2020, seminario 5), responsable de la misoginia y de la homofobia. Hoy sabemos, mejor que ayer, que el propósito último de la sabiduría es el respeto de la vida. Saber qué es la vida para saber cómo la cuidamos. A esta tarea debemos contribuir todas, desde los lugares más distantes del conocimiento, la ciencia y la memoria.

En las actuales circunstancias del planeta —con más de 30 millones de contagiados y más de un millón de fallecidos por COVID 19—, la Universidad de Antioquia debe ratificar, defender y dignificar la palabra de vida. Esa palabra se encuentra en sus ejes misionales y se ve ejemplificada en la labor de los científicos, personal médico y estudiantes que hacen esfuerzos por entender qué es la COVID 19 y así poder salvar la vida de miles de personas, sin distinción de clase, religión o cultura.

La palabra de vida promueve un relacionamiento entre la universidad y la sociedad que conversa con las necesidades vitales, ambientales y pacifistas del mundo contemporáneo. La universidad siente del



lado de la salud, de la protección del planeta y de la convivencia consensuada entre humanos y otras especies. Así lo profiere el espíritu plural y dialogante de los derroteros suscritos por el *Plan de desarrollo institucional 2017-2027*, el *Plan de acción 2018-2021*, las *Reflexiones y recomendaciones de la Universidad de Antioquia para el Ministerio de CTeI de Colombia* y la *Consolidación del sistema universitario de creación, investigación e innovación (SUCII)*. Así lo expresan y lo viven las presentes vivencias, reflexiones y recomendaciones sobre la utilidad del diálogo de saberes entre “socially situated individual subjects” (Echeverri y Román, 2018, p. 17), entre sujetos individuales pero situados socialmente.

El saber es indispensable para la vida porque atiende necesidades fundamentales. Para alcanzar este ideal, queremos fortalecer y ampliar las comprensiones y las dinámicas en torno a la complementariedad entre los modos de hacer ciencia dentro y fuera de la universidad. Tenemos el propósito de aportar a una sociedad más justa y equitativa que reconozca los saberes no universitarios como legítimos y necesarios para el cuidado de la casa común.

La necesidad de implementar el diálogo de saberes, como una práctica ancestral de reactivación de la escucha, del afecto y de la co-creación en familia, deviene de una urgencia innegable: reemplazar el modelo antropocéntrico por un modelo biocéntrico en el que la vida, en tanto tejido de seres y coexistencias, oriente el sentido y el dinamismo del quehacer científico.

La protección de la vida implica un cambio de dirección: debemos aprender del conocimiento de las especies, debemos ser solidarios en todos los campos del saber y con todos los seres que habitan nuestro entorno. Y ser solidario implica que el conocimiento, la técnica, los descubrimientos deben estar al servicio de la vida, sin pasar por el filtro monetario. De esta forma, el alma de la universidad se ensancha y se celebra con voces, modos y sentires históricamente excluidos, pero indispensables en el sueño de una universidad pública tejida y germinada en sus territorios.

1.2 El saber, una germinación de colectividades

A partir del saber ancestral, el conocimiento se entiende como germinación colectiva y convivencia de todas las especies. En lengua minika se expresa mediante el concepto *komi nitaiyi*. Es decir, todos los seres, sean organismos altamente complejos o microscópicos, hacen parte del mismo tejido que es la vida y son de un modo u otro indispensables para su continuación. Ninguno de esos seres es mejor o peor, ninguno es prescindible. Cada uno a su manera contribuye a que el tejido se mantenga en condiciones adecuadas para continuar el germinar de millones de años. Bajo esta concepción, el conocimiento es siempre un saber colectivo y corporalizado, necesita de existencias en interacción con la Madre Tierra. El cuerpo es siempre un cuerpo/territorio; el conocimiento del cuerpo/territorio, un tejido mutuo.

El proyecto *Diálogo de saberes. Hacia una política de investigación para la implementación de la diversidad epistémica en la Universidad de Antioquia* se desplegó en tres fases que dan cuenta de la interacción de los cuerpos, sus territorios de origen y sus donaciones de sentido:





preparación de la chagra, siembra de semillas y cosechas. La chagra (en quechua: huerta, terreno cultivado) es el lugar al que van las sabedoras y los sabedores a dialogar con el vientre de la Madre. Allí se pide permiso para armonizar las energías y adecuar el terreno. El alimento es el primer ejemplo de innovación y solidaridad en comunidad. Si hay un conocimiento esencial es cómo mantener la comida para las familias y para los habitantes de un territorio. Germinar es, de un lado, crecer con la sabiduría de los antiguos, quienes cultivaron y descubrieron los alimentos antes que nosotras. Germinar es, de otro lado, compartir la comida, sin ánimo de lucro, con los coetáneos, cuyas necesidades vitales, familiares y sociales son específicas. Alrededor de la chagra se nutren numerosas especies quienes con su labor también han hecho posible que haya germinación. Germinar es siempre dialogar con otras, muchas otras entidades, humanas y no humanas, en pro del conocimiento nutricional. Adoptar el pensamiento itofético (Vivas Hurtado, 2019), es decir, semillal, por esquejes, de las culturas ancestrales, nos permite recordar que el saber es un cuerpo vivo que se vincula a su vientre y a varios cuerpos conectados, en medio de una situación real, en momentos flexibles, colectivos y dinámicos a lo largo del trabajo colaborativo entre las organizaciones sociales y la Universidad. El saber se entiende, entonces, como un trabajo corporal, territorial y por colectividades. Cada colectivo participante aporta su experiencia vital en un territorio, su labor física, además de su elaboración discursiva e intelectual a partir de su ser en el mundo (Echeverri y Román, 2018).

Durante la preparación de la chagra (semestre 2019 - II) se adelantó la fase de interlocución y concertación entre la Vicerrectoría de Investigación, los colectivos de base, cabildos, profesores, estudiantes, grupos e investigadores. Allí se recordó que la universidad occidental trasplantada a América les había donado enormes conocimientos a las nuevas sociedades, pero al mismo tiempo esa universidad había relegado saberes ancestrales locales que eran necesarios para la vida en estos territorios. El saber moderno, “qui n’est pas l’uniforme ni le stérile” (Glissant, 1997, p. 326), que no es ni lo uniforme ni lo estéril, legó a la humanidad formas discursivas muy elaboradas para la demostración



intelectual del conocimiento. De esas formas discursivas surgieron invenciones técnicas y tecnológicas que promovieron la racionalidad de la vida en ciudad. La capacidad creativa e imaginativa del saber moderno nos enseñó que su modelo de vida y de producción económica era el mejor para el planeta, en desmedro de cualquier sistema alternativo. En el saber discursivo moderno hay una pretensión de universalidad absoluta que deja sin validez los infinitos procesos corporales/territoriales. La diversidad, es decir, los vivires particulares, no aspira a la demostración intelectualista; más bien al cuidado mutuo de la salud, la comida y el territorio. No acumula saber demostrado mediante espacios arquitectónicos monumentales (aeropuertos, centros comerciales, complejos industriales y financieros) sino que hace amanecer la fecundidad y la abundancia en lo sencillo, en lo inmediato. Por eso mismo carece de “transcendence universaliste” (Glissant, 1997, p, 327), transcendencia universalista. La diversidad del conocimiento del cuerpo/territorio no aspira a que su forma de hacer, vivir y conocer se instale como episteme única y legítima para todas las especies. Por el contrario, invita a relaciones transversales, situadas, en igualdad de condiciones y dignidades. Cada especie, desde su lugar de origen, desde su memoria vital, aporta experiencias y conocimientos en defensa de la convivencia. Cada especie siente y practica un modo de vida, pero también se beneficia con los modos de vida de otras especies. La circunstancia actual del planeta nos exige que cambiemos de orientación. La “Überdimensionierung der naturwissenschaftlich-technisch-industriellen Zivilisation” (Jonas, 1979, p. 251), el sobredimensionamiento, el despropósito de los ritmos de producción de la civilización industrial, amparados por la adicción al consumo incontrolado de invenciones técnicas, ponen en peligro la continuidad de la vida. La humanidad debe autorregularse si no quiere llevar la vida a una catástrofe universal irreparable (p. 251). Los humanos no son el centro del mundo ni la medida de todas las cosas ni sus deseos son los únicos que deben ser satisfechos por la naturaleza. Ahora los humanos deben aprender a convivir con y en medio de los deseos y las necesidades de todas las especies.



¿Cómo hacer para armonizar esas tradiciones y poder devolverle a la sociedad la confianza en la sabiduría, la imaginación, la creatividad, en la ciencia? ¿Cómo hacer para que el desarrollo no sea el fin único de las sociedades humanas y que su bienestar no se alcance en detrimento de las condiciones de vida y existencia de las otras especies? ¿Cómo hacer para habitar en el vientre sin destruir el tejido que somos con el planeta desde hace millones de años? Esas fueron las preguntas que guiaron los encuentros iniciales de este caminandar juntas en pro del diálogo de saberes. El sentir que encontramos fue hacer pública la discusión en torno a cómo complementar y enriquecer las prácticas científicas e investigativas de la Universidad de Antioquia a partir de experiencias y prácticas científicas de seres, individuales y colectivos, que producen saber y conocimiento desde otras tradiciones cognitivas o epistémicas. La primera respuesta fue entrar en diálogo abierto con la pluralidad de seres que habitan la Universidad de Antioquia y su entorno social cercano, Medellín. Con el propósito de ampliar la interlocución a sectores más amplios, se constituyó un colectivo *ad hoc*, interdisciplinario y multiestamentario, para que orientara la discusión con los diversos actores universitarios y sociales. Este colectivo se articuló según un principio comunitario propio de los saberes campesinos y afrodescendientes: la *tonga*.

La siembra de semillas correspondió a la organización y realización, entre el 24 de enero y el 22 de febrero de 2020, del Seminario en Diálogo de saberes, abierto a la comunidad científica universitaria y a la ciudadanía en general. Dicho espacio pedagógico se enriqueció con varias expresiones de las pedagogías ancestrales. En el caso del seminario realizado en Medellín, colectivos de varias tradiciones culinarias, se encargaron de la preparación de la comida, entendida como fundamento del conocimiento, de la palabra dulce y del vivir sabroso. Otra expresión recuperada en el seminario, en respuesta y coherencia con la ley 1381 de 2010, fue la pluralidad de lenguas. Se estimuló la participación en lenguas nativas y en lengua de señas colombiana, para dar cuenta de nuestra pluralidad lingüística y cognitiva que nos habita y que no suele

ser ni visibilizada ni empleada. Por último, es valioso aclarar que, en respuesta a la legitimidad y sabiduría de los saberes populares, campesinos, sindicales, de líderes sociales, de activistas sociales, de académicos e investigadores, cada una de las personas que participó en los seminarios y nos donó sus consejos, automáticamente, fueron vinculadas como coinvestigadoras de esta iniciativa. Por eso sus nombres figuran dentro de los seres co-creadores de esta propuesta.

En las dos primeras sesiones se tejió con el colectivo integrado por la bióloga Mabel Gisela Torres Torres, Ministra de Ciencia, Tecnología e Innovación; el profesor Sergio Cristancho Marulanda, Vicerrector de Investigación; la maestra Ángela Mena Lozano, pedagoga e investigadora en temas afros de la Universidad de Antioquia; la maestra María Eugenia Morales Mosquera, filósofa e integrante del Colectivo Ampliado de Estudios Afrodiaspóricos (CADEAFRO); el *Mzee* Muganza Deogratias Musimbi, intelectual congoleño y docente de la lengua swahili; Marlyn Tascón Tascón, pedagoga de la Madre Tierra y docente de la lengua *êbêra* chamí; Solanlle Cuchillo Jacanamijoy, líder kamënt-sá, socióloga y coordinadora de acompañamiento étnico; Elizabeth Ortega Roldán, profesora de la Facultad de Educación e investigadora en temas de discapacidad; *tiicha* Steve Steele Castillo, coordinador de UdeA Diversa; el poeta Selnich Vivas Hurtado, director de la *Revista Universidad de Antioquia*; la maestra Yennifer Hinestroza Cuesta; la maestra Angélica Patricia Medina Lozano, docentes e investigadoras de la Facultad de Salud pública; Semillero de Salud Afro (SISAFRO). La comida estuvo a cargo de Adalberto Muyuy —Taita Gobernador—, Claudia Tisoy —Mama gobernadora—, Cristina Chicunque, integrantes del Cabildo Inga-Kamëntšá de Medellín. La interpretación fue donada por Santiago Parra Gil y Carolina Montoya Jiménez, intérpretes y defensores de la lengua de señas colombiana.

En la tercera sesión se trabajó con el colectivo integrado por Paola Balanta Cobo, investigadora del nuevo paradigma de apoyos para las personas con discapacidad; Sergio Casas Velandia, licenciado en educación especial con experiencia en el abordaje de la discapacidad cognitiva como categoría analítica; Alter Dixon Gómez Londoño,





coordinador de la Unidad de discapacidad de la Alcaldía de Medellín; Alexander Yarza de los Ríos, investigador en estudios críticos y decoloniales en discapacidad; Elizabeth Ortega Roldán, profesora de la Facultad de Educación e investigadora en temas de discapacidad; Leidy Tatiana Contreras Sandoval, maestra en ciencias naturales y creadora de la molécula de ADN accesible y alternativa para comunidades ciegas y con baja visión; Anderson Valle Rúa, líder social, político y académico de la comunidad sorda; Claudia Patricia Cano Castaño, lideresa del comité comunal de inclusión de la comuna 8 de Medellín; y Miladys Congote García, lideresa de la comunidad sorda de Antioquia. La comida estuvo a cargo del maestro Víctor Hugo Mosquera y las maestras Anny Ibarguen, Liseth Arbeláez y Mercedes Rodríguez, todas conocedoras de la comida afrodescendiente. La interpretación estuvo a cargo de las maestras Leidy Fernanda Mosquera Hernández y Daniela María Mosquera Hernández, intérpretes y defensoras de la lengua de señas.

En la cuarta jornada co-creamos con el colectivo de Leydy Yulie-th Romero Romero, abogada especializada en derechos de las mujeres y asesora jurídica de la Asociación nacional de zonas de reserva campesina (ANZORC); Juan Camilo Bustamante Cardona, abogado con maestría en estudios socio-espaciales e integrante de la iniciativa UdeA Diversa de la Vicerrectoría de Docencia de la Universidad de Antioquia, en la cual acompaña los procesos de formación en diversidades, su curricularización y gestión del conocimiento; y, Marta Cardona López, antropóloga y docente interesada en temas relacionados con el pensamiento y la cultura en América Latina. La comida raizal ofrecida estuvo a cargo de los maestros Harley Bent Barranco, Steve Steele Castillo y las maestras Isaura Inés Walters y Yelineth Blanco; comida que hace parte de la producción de saberes, colores, aromas y texturas provenientes de las poblaciones nativas de las islas de San Andrés, Providencia y Santa Catalina. La interpretación estuvo a cargo de Leidy Fernanda Mosquera Hernández y Daniela María Mosquera Hernández, intérpretes y defensoras de la lengua de señas.

En la quinta jornada, nos acompañaron Johana Caicedo Sinisterra, investigadora feminista, líder afro y ex subsecretaria de Equidad de género de la Alcaldía de Cali; Sara Yaneth Fernández Moreno, secretaria de la Asociación de profesores de la Universidad de Antioquia, feminista y activista social; Águeda Maide Gallego, coordinadora de la Mesa diversa divergencias C3 en Medellín; Jean Paul Saumon (Nelson Steven Marín Salinas), profesional en Filosofía y letras, poeta y activista en temas relacionados con movimientos ambientales, derechos de las mujeres y de las disidencias sexuales y de género; el *Mzee* Muganza Deogratias Musimbi, intelectual congoleño y docente de la lengua swahili. La comida estuvo a cargo de los maestros Víctor Hugo Mosquera; Marcela Zapata Peláez, campesina de Medellín; Gilma Peláez, campesina de San Andrés de Cuerquía; Ruperto Vanegas, campesino del municipio de Andes; y Estela Mejía. La interpretación estuvo a cargo de Leidy Fernanda Mosquera Hernández y Daniela María Mosquera Hernández, intérpretes y defensoras de la lengua de señas.

La sexta jornada estuvo acompañada por la familia de Adriana del Rosario Canacuán Aguilar, fundadora del colectivo Estudiantes de los pastos en la UdeA y estudiante de ingeniería ambiental; Rafael Negid Pastrana Ballesteros, indígena zenú, estudiante de Filología hispánica y vocero nacional de la red CIU del Ministerio de Educación; Marlyn Tascón Tascón, pedagoga de la Madre Tierra y docente de la lengua *êbêra chamí* en la Universidad de Antioquia; Noinui Jitóma, investigador, asesor académico en temas murui-muina y docente de lengua *minika* en la Universidad de Antioquia; Anderson Valle Rúa, líder social, político y académico de la comunidad sorda; y Miladys Congote García, lideresa de la comunidad sorda de Antioquia. La comida estuvo a cargo de los maestros Víctor Hugo Mosquera, Ramiro Delgado, Lucas Ochoa y la maestra Gisela Galvis, integrantes del grupo de investigación Comidas y culturas del Departamento de Antropología de

la Universidad de Antioquia. La interpretación estuvo a cargo de Leidy Fernanda Mosquera Hernández y Daniela María Mosquera Hernández, intérpretes y defensoras de la lengua de señas.

La experiencia vivida durante el tejido por colectivos permitió, de un lado, hacer amanecer de manera consistente uno de los principios básicos de nuestra universidad; nos referimos a su capacidad para propiciar y permitir “la emergencia y puesta en común de puntos de vista divergentes y en conflicto en el espacio público, reconociendo y valorando la pluralidad” (Universidad de Antioquia, 2017, pp. 32-33). De otro lado, este proceso ilustró a partir de un ejercicio real que el diálogo de saberes como práctica ancestral solo es posible cuando actores, epistemes, tradiciones y prácticas diversas confluyen en un mismo espacio pedagógico, donde el disenso y la convivencia afectuosa garantizan el aprendizaje colectivo por encima de las diferencias ideológicas. Sin la presencia en cuerpo, sin el compartir afectuoso y sin el bocado reparador y a la vez cuestionante es imposible poner en práctica el diálogo de saberes, pues este no es una categoría puramente teórica, sino una manera de construir conocimiento en medio de las diferencias. El trabajo por colectivos y la coordinación por *tongas* se caracterizaron por su apertura para dirimir los conflictos y las tensiones: epistémicas, étnicas, lingüísticas y de proveniencia. Así mismo esta experiencia ratifica la necesidad de que haya interdisciplinariedad formativa y profesional para que se dé un verdadero diálogo de saberes. Por eso la escritura en diálogo de saberes refleja diversos modos y grados de experticia escritural, abundancia de conceptos contradictorios, paradójicos, juntura de perspectivas lejanas, complementariedad entre polos ideológicos.





2. METODOLOGÍAS EMPLEADAS EN ESTE DIÁLOGO DE SABERES

A continuación presentamos algunas consideraciones en torno a cómo podría dinamizarse en la Universidad de Antioquia la creación, la investigación y la innovación en clave de diálogo de saberes. Queremos tejer y fortalecer una cultura democrática de la investigación en la Universidad. La Universidad en diálogo de saberes reconoce las diversidades que la constituyen en la generación colectiva, la apropiación común y la transmisión social de los saberes y los conocimientos, teniendo en cuenta perspectivas interculturales, interseccionales, decoloniales, inter- y transdisciplinarias en la educación superior. El cultivo del saber y la ciencia implican el cuidado, el abono, la fertilización y la limpieza de la palabra en cada uno de los seres que hacen parte de esta gran familia llamada Universidad de Antioquia. La cosecha colectiva es paralela a todo el proceso espiralado del descubrir y compartir, permitiendo que con el quehacer de las múltiples colectividades

se consoliden los saberes necesarios para la vida. Por los desafíos propios de la investigación en diálogo de saberes, los espacios de construcción del conocimiento compartido se erigieron sobre el valor y la recuperación de palabras, nociones y prácticas venidas de diversas epistemes. Aunque arriba ya hemos mencionado algunas, en este apartado se hace un abordaje de cada una de estas, explicitando la dinámica articuladora que les fue propia y que permitieron la planeación de cada uno de sus momentos de construcción y recuperación de saberes, la recolección de la información, las conversaciones (en nuestro caso, las fuentes primarias), el uso crítico de la teoría (fuentes secundarias), la sistematización u ordenamiento de lo aprendido en el proceso; y, la construcción final de documentos y creaciones colectivas, teniendo en cuenta lenguajes, plataformas y escrituras de diversa índole, superando así los límites y las hegemonías de lo exclusivamente alfabético.






2.1 Tonga

En las prácticas de la agricultura chocoana, se denomina *tonga* al proceso por el cual un grupo —de mujeres, hombres, niños y niñas, ancianos, jóvenes, familias— prepara y labra una parcela asignada. La *tonga* tiene el propósito de producir un saber-conocimiento indispensable para la vida de los seres que comparten el mismo territorio. En esta tradición, lo práctico y el conocimiento teórico germinan paralelamente en el trabajo colectivo que, al estar asociado al alimento y la salud, dan lugar a una comprensión gozosa y divertida del hacer y del compartir. El *sentipensar* por *tongas* potencia la co-creación, las conversaciones y el trabajo en co-labor. Lo que favorece la comprensión de la utilidad de la ciencia abierta y accesible. El saber resulta de todas y para todas. Siguiendo el ejemplo de la sabiduría afrochocoana, en este diálogo de saberes se constituyeron cinco *tongas* (memoria, seminario, sistematización, divulgación y comida).



2.1.1 Tonga memoria

Esta tonga, como familia que rememora a sus mayores y mayores, adelantó diferentes encuentros dentro de la Universidad. Así se vincularon a la investigación el Cabildo universitario, la Red presencia nasa, CADEAFRO y otros colectivos que incidieron, mediante procesos de interculturalidad y metodologías ancestrales, en la recuperación de varias raíces como la *sankofa*, los paradigmas del buen vivir, del vivir sabroso y de la *nostredad* comunicativa. La palabra y su caminar en la siembra, en la calle, en la familia, son el tejido de la memoria de los grupos, de las sociedades. Por eso nuestra noción de memoria no se asocia exclusivamente al pasado ni al pasado libresco. El cultivo de la memoria no responde a la mención de hechos organizados en una linealidad. Todo lo contrario, para muchos pueblos originarios la memoria es un movimiento espiralado, que actúa en el pasado, el presente y en el porvenir. La memoria no se desprende de aquello que vendrá,



porque lo venidero hace parte del caminandar del instante presente y del caminandar de las abuelas y los abuelos. Para muchos humanos es imposible aceptar que la memoria que activamos hoy puede incidir en el pasado. Pero en los órdenes biológicos solo haciendo memoria es que le damos sentido y valor al legado de millones de años que dio lugar a la vida.

Para definir las actividades que aportarán a la construcción de un documento contexto acerca de los diálogos de saberes en la Universidad se hizo una revisión general de los procesos en diálogo de saberes adelantados por parte de las diferentes organizaciones de mujeres, poblaciones LGBTQ+, de la comunidad sorda señante, de la población ciega, indígenas y afrodescendientes, grupos de investigación, colectivos, colectivas, semilleros de investigación, consejos comunitarios, kuagros, redes, cabildos, comités comunales. Este rastreo de experiencias prueba que la memoria de la Universidad de Antioquia es absolutamente diversa en formas y modos de investigar. Recoger los pasos andados, o sea conversar con algunos de sus actores y actrices, implicó dimensionar las conquistas de su trasegar. En este camino se encontraron, entre muchos otros, los siguientes vivires para la promoción de la ciencia y la investigación en diálogo de saberes: la compilación *Voces indígenas universitarias*, el pregrado en Pedagogía de la Madre Tierra, la iniciativa de la Vicerrectoría de Docencia UdeA Diversa, la investigación *Ubuntu*, la investigación *Historias, desaciertos e investigación en Colombia*, las entrevistas a científicos de la universidad, compiladas en *Entre la ciencia y la vida* y el proyecto Hacemos memoria con su publicación *Memorias: conceptos, relatos y experiencias compartidas*. Hay numerosos ejemplos en la Universidad de Antioquia de cómo se ha emprendido la comprensión y el ejercicio de la memoria en diálogo de disciplinas y colectivos. Cada uno de estos le aporta a este tejido de diálogo de saberes con experiencias particulares que deben ser sumadas, en la medida de lo posible, a ese gran canasto que es la relación entre la universidad y la sociedad.



2.1.2 Tonga seminario

El seminario fue el gran activador metodológico para la confluencia de organizaciones sociales. Permitió, primero, el encuentro cercano y familiar de seres, grupos y culturas. Así se promovió el compartir, la formación mutua y la valoración de los numerosos modos de conocimiento, comprensión y activismo. De otro lado, el seminario sirvió para entender que la ciencia es una manera de saber y pensar de reciente data en la historia europea. Ella no es la única forma de saber y de medir el conocimiento. Para comprender la diversidad cultural y matricial de la que deviene la vida en el planeta se requieren varios modos de sentir, de pensar y de actuar. Las organizadoras del seminario no esperaban que todas las otras matrices de pensamiento y de saber distintas a la ciencia fueran reconocidas como ciencia, sino que la ciencia fuera reconocida y recuperada como una epistemología posible al lado todas las demás. En esta medida, se asumió el desafío de no reducir a la identidad de la ciencia la diferencia de las demás matrices, sino desplegar las epistemologías existentes en todas sus potencias para que acogieran, sin prevenciones, a la ciencia como una posibilidad más. Por eso se consideró como imprescindible para el colectivo de diálogo de saberes recuperar experiencias concretas de descolonización de la ciencia, en su mirada y postura, para fortalecer lo dicho. Pues, en muchas coordenadas del mundo occidental, científicos de todas las áreas están dispuestos a producir y sustentar saber y pensamiento más allá del método científico. Esto sin olvidar el desafío de seguir haciendo ciencia: ciencia de otro orden, ciencia al servicio de lo público y de las formas de vida digna en general.

Además, se acordó asumir como perspectiva ética política la categoría “intersectionality” (Crenshaw, 2018, 2019), fundada por una jurista afronorteamericana. La interseccionalidad —entendida como la lectura del mundo y de los problemas sociales a partir del análisis transversal de varias categorías, contextos, sujetos, experiencias— hace posible la construcción de estrategias de comprensión y transformación más inclusivas y complejas. Cuando se habla del diálogo de saberes se entiende, por tanto, que las variables sexo, género, clase social, cultura, lengua, etc. no pueden estar por fuera del proceso de conocimiento

ni de la historia de las ciencias. Esta perspectiva, por supuesto, retó y buscó fracturar el patriarcalismo, el colonialismo, el capitalismo, el racismo, el sexismo, el androcentrismo, el capacitismo y la xenofobia. De la perspectiva interseccional se derivó una opción metodológica basada en la organización de los seminarios con presencia de participantes de diferentes colectivos o grupos. No hablar de los otros, sino hacer visible lo invisibilizado fue la consigna de esta metodología. Dar la voz a sabedores y sabedoras, tomados solamente como objeto de estudio, significó un cambio de paradigma. Si bien es cierto que el enfoque diferencial nos ha llevado a identificarnos y a separarnos por grupos, etnias, diversidades sexuales, subjetividades históricas, etc., no es menos cierto que la interseccionalidad nos permite pensar asuntos humanos y no humanos con una amplitud de herramientas. Es decir: encontrar puntos de intersección para entender las problemáticas y generar estrategias transformadoras sin perder de vista las luchas singulares de los colectivos. Es por esto que se abogó por acoger una interseccionalidad biocéntrica, a partir de la diferencia biótica que enriquece las experiencias de vida; los diferencialismos esencialistas, por el contrario, generarían insularidad y repetirían la jugada colonial del multiculturalismo que nos venden las formalizaciones de las políticas de Estado.

La complejidad de los fenómenos de la ciencia en su relación con la sociedad la teníamos que vivir en este caminar para poder darnos cuenta de las tensiones que iban a aparecer; al igual que los aprendizajes, los problemas y las preguntas. Era imprescindible valorar el conflicto como disenso y parte constitutiva de nuestra esencia humana y, en este sentido, el pensar diferente y problematizar nuestras miradas y posturas como una expresión de la vitalidad de nuestro conversar en apertura y escucha con el corazón. Ante preguntas como cuáles son las tensiones que aparecen cuando entablamos diálogos de saberes, se tuvo claridad que, previo a ponernos de acuerdo y en armonía, surgirían grandes disensos en los grupos y sujetos participantes de los seminarios. Por ello, nuestra tarea era mirar no solo lo que les pasaba a las otras, sino lo que nos pasaba a nosotras mismas. El verdadero diálogo de saberes provoca la incompreensión, el disenso; nunca, el acuerdo irrestricto y pasivo. Durante el seminario en diálogo de saberes se evidencian las grandes diferencias. Crecer y saber a partir de ellas es el reto de esta metodología.




2.1.3 Tonga sistematización

Su objetivo fue construir documentos escritos (documento teórico y términos de referencia para proyecto de investigación) y audiovisuales (videos con píldoras informativas). De esta manera la sistematización se entendió como el fruto de muchas voces y modos de ser. Debía servir para co-crear, comprender y compartir los sentidos, las experiencias y los sentipensares de los seres que nos encontramos, integramos y entretajimos en la construcción y concreción del proyecto. Convencidos de que la adquisición, construcción y transmisión de conocimiento se realizan de múltiples maneras, mediante cosmovisiones culturalmente fundadas y transformadas con el paso del tiempo, procedimos a valorar y a dignificar el tejer juntas, el caminandar, el sembrar, el pintar, el danzar, el sentipensar, el cantar y, en fin, las prácticas sociales, comunitarias, ancestrales. Para habitar las diferencias



es necesario construir, crear, innovar y resignificar los saberes comunes y ajenos y sus sentidos profundos, del mismo modo que cuando investigamos en las aulas y los laboratorios. A pesar de la desvalorización que sufren estas formas de ser y de hacer, son posturas éticas, políticas, filosóficas, culturales y educativas complementarias al conocimiento científico. Ya que estas prácticas revitalizan y transforman nuestras comunidades, nos muestran la viveza y la sabiduría propias de sus múltiples maneras de habitar y ser.

En la era de la crisis del colonialismo, del patriarcado, del modelo neoliberal y de la mercantilización de la salud, la sistematización multifactorial ha logrado postularse como una práctica de investigación de la que emergen epistemes otras del Sur global, que confrontan las estructuras de saber-poder creadas sobre la idea de una ciencia universal y hegemónica. Desde finales del siglo xx, han ocurrido fuertes movimientos y transformaciones ecosociales, políticas y culturales. En su interior, la sistematización ha servido de instrumento para la construcción y la visibilización de saberes, experiencias y proyectos. Sistematizar con otros criterios ha servido de apoyo para las luchas



sociales de los obreros, los estudiantes, los campesinos, los ambientalistas, los movimientos feministas, las comunidades afros e indígenas. Durante el 2019 los movimientos sociales en Bolivia, Colombia, Chile y Ecuador se sacudieron de los modelos paquidérmicos que buscaban a toda costa instaurar instrumentos de control, violencias e injusticias epistémicas.

La sistematización en diálogo de saberes camina junto a los pueblos, es una herramienta de resignificación de la vida, de solidaridad con los otros, de visibilización de los saberes emergentes en las diásporas. Los procesos de sistematización contribuyen a que las prácticas sociales dispongan de metodologías que revelen las experiencias vividas. Además, colaboren en la construcción de saberes propios y propician espacios de reflexión sobre las prácticas. Estas metodologías se alimentan de la innovación y la creatividad para reconocer y superar las barreras y los desafíos que se confrontan voluntaria y organizadamente. Procura espacios de reflexión para mostrar la experiencia emotiva y reflexiva, para entender los sentidos de las acciones a la luz de los sujetos que interactúan en situaciones y contextos educativos, políticos y culturales complejos.

Quienes participamos en la sistematización de experiencias, dignificamos los diversos modos de conocer, investigar y producir conocimiento. Estos modos de socialización y recreación de las experiencias posibilitan que, a partir de la investigación y la innovación con las organizaciones sociales, se confronte la mentalidad colonial. La mentalidad del colonizado moderno domina las universidades. El ser humano no quiere ser un verdadero creador, sino, cuando mucho, se conforma con ser un respetuoso imitador de los formatos y las reglamentaciones. Piensa que en su capacidad de imitar, de mimetizar, está su creatividad. Es necesario oponerse al desarrollo de estas. Es fundamental incentivar la creatividad y el surgimiento de otras formas de organización y acción social. La sistematización en este contexto se revela como un instrumento didáctico que puede ayudar a desarrollar



la capacidad de invención, de creación, de cultivo de la inteligencia crítica. Sistematizar en diálogo de saberes ayuda a revolucionar las relaciones sociales privilegiando la dignidad del ser humano en sus expresiones masculinas y femeninas. En una palabra, ayuda a construir la dimensión de humanidad en el ser humano (Santos, 2008).

Así, pues, en la metodología de sistematización es imprescindible la creatividad y la imaginación para co-crear ejercicios de reflexión, de re-visión (volver a visitar lo que ya se vivió) y de valoración sobre las experiencias vividas. Un ejemplo es lo que ocurre cuando nos reunimos en torno a los diálogos de saberes y activamos dinámicas que permiten traducir las experiencias vividas en palabras, pinturas, tejidos, canciones, danzas, etc. La experiencia colectiva debe circular y ser visibilizada en libros, fotografías, vídeos, murales, siembras, entre otras propuestas artísticas. También deben ser publicadas en redes sociales y compartidas en espacios abiertos a las comunidades.

La sistematización es una herramienta que permite comprender, transformar, dar sentido y visibilizar las experiencias vitales. La sistematización ha logrado explayarse como instrumento inter y transdisciplinario que colabora con la educación y la investigación. Se sitúa pues, a la sistematización, en cuanto instrumento didáctico, en el campo de la construcción de sabiduría. Esto significa que un proceso de sistematización es una actividad cognitiva que se propone construir los saberes que están siendo producidos en una determinada experiencia existencial, por sus diferentes sujetos (Santos, 2008). Lo que garantiza la comprensión de las experiencias y el significado profundo de los saberes en la interacción y las interferencias, en las resonancias y las disonancias entre las diferentes subjetividades que se encuentran en las experiencias dialógicas. Los sujetos sociales (quienes participan como ciudadanos, estudiantes, funcionarios, sabedores, intelectuales) cumplen diferentes roles que intentan generar transformaciones en sus ámbitos de relacionamiento. Los sujetos sociales involucrados en el diálogo de saberes actúan con el propósito de generar cambios en

las coyunturas y las estructuras hegemónicas. Buscan la participación, el reconocimiento y la dignificación en la diversidad.

La metodología de la sistematización debe problematizar el cómo hacer que cumpla con los objetivos trazados. Cómo generar procesos para que los sujetos se confronten ante los saberes establecidos. Cómo recrear las experiencias vitales. Cómo resignificar los saberes emergentes e interpretar el proceso en una red de matrices diversas. La sistematización es parte íntegra de la experiencia del diálogo de saberes y no algo por fuera que interpreta la experiencia. De hecho, sistematizar es continuar dialogando, reflexionando y estar dispuestos a corregir las percepciones equivocadas. De ahí que la sistematización “puede ser identificada como una forma propia de investigación social, especialmente de investigación educacional” (Santos, 2008, p. 12). Prácticas de visibilización y construcción de conocimientos que se han de integrar a las políticas de investigación en la educación superior. “Se trata por tanto de la construcción de un nuevo conocimiento, como el que viene proponiendo el actual debate epistemológico. O, para mantener la coherencia de lenguaje, construir sabiduría o formular representaciones sociales intencionadamente” (Santos, 2008, p. 12).

En los encuentros de la tonga de sistematización fue recurrente la pregunta: Qué implica sistematizar una experiencia en diálogos de saberes. En este punto se llegó a un consenso: la sistematización colabora en la construcción de los saberes emergentes, lo que implica: 1) Hacer memoria de los antecedentes de los colectivos participantes. 2) Documentar los debates, discusiones y confrontaciones frente a las estructuras del saber-poder y hacer reflexión crítica con las realidades sociales de las comunidades que conviven en la Universidad de Antioquia. 3) Estar atentas a las rupturas epistemológicas y estilísticas,

evidenciadas en el lugar de posicionamiento y el lenguaje de los participantes. 4) Garantizar las posibilidades de tejido, es decir, elaborar preguntas que contribuyan a generar entrecruzamientos, pliegues y anudamientos entre las invitadas y los participantes del evento. En este tejido no puede haber coro o solistas. 5) Incorporar y visibilizar las acciones, las voces, las experiencias, las emociones y los sentipensares de los actores involucrados en el proceso. 6) Enunciar los saberes que emergen en el diálogo. Indicar cómo se proponen y cómo son recibidos por los diversos actores. 7) Establecer las relaciones entre los diferentes seminarios, sabedores, posturas epistémicas, etc. 8) Elegir diversos dispositivos o técnicas de sistematización para observar desde múltiples maneras la confluencia de seres. 9) Propiciar la realización de la sabiduría a partir de la mirada, la escucha, la atención, el sentir que se comunica y comparte lo vivido. 10) Traducir las formas de observar en formas de organizar lo que pasa por el cuerpo. De ahí que se entrecruzan no solo formas de mirar, sino sistemas de organización de la mirada.

Los registros fotográficos, audiovisuales, alimenticios y escritos empleados invitaron a traducir a otros códigos lo que se vivía en cada momento. Las y los participantes valoraron los lenguajes que los habitan y las lenguas que los enhebran. No tuvieron miedo de expresar las diversas formas del escuchar, observar, sentir, oler, saborear, pensar, actuar y comunicar que los afectan. Por eso la narración oral, libre y espontánea, sirvió para conocer más de cerca los lugares de enunciación y el posicionamiento de las voces. Hemos llevado al Canasto intercultural los audios y los videos accesibles y las fotografías de los participantes en estos diálogos de saberes.





2.1.4 Tonga divulgación

La difusión o la comunicación para y dentro del diálogo de saberes no es un reto menor a los otros implicados en este proyecto. En principio se podría pensar equivocadamente que se refiere a los procesos organizacionales, logísticos, audiovisuales, fotográficos y escritos. Pero si en el diálogo de saberes participan sujetos ubicados social, cultural, política y lingüísticamente, entonces se debe informar sin privarlos de su corporalidad. Si estamos dialogando con seres que interactúan a partir de un lugar de enunciación, una cultura y cotidianidad, ¿cómo reducirlos a una referencia bibliográfica? ¿Cómo llamarlos informante 1 y minuto 3 del archivo 00000004?

Registrar y divulgar lo que dicen o hacen sin otra mediación que la máquina es una impostura, una cosificación. Lo comunicado debe dar cuenta de las intenciones y los vivires de las participantes. En el diálogo de saberes las participantes y los participantes son generalmente sujetos en crecimiento. Al compartir su palabra se develan y develan a

sus interlocutoras. Por eso comunicar debe hacer comprensibles esas luchas interiores. Eso quiere decir que se deben trascender las retóricas y las posibilidades mediáticas cargadas y constreñidas por valores e ideologías. Una cámara ya es una forma de captar. Los comunicadores no pueden pretender ser “la voz de los que no tienen voz”, tampoco representarlos por fuera del círculo en diálogo. Los comunicadores no son enlazadores de mensajes. Eso llevaría a una función técnica, privada del sentir y del vivir conjunto. De hecho, en el diálogo de saberes, comunicar requiere necesariamente de un proceso de ruptura comunicativa permanente. Los más afectados son los que dicen ser los comunicadores. El que hace la fotografía no sabe ni siquiera cómo puede rotular el archivo. ¿Cómo llamar a alguien a quien todavía no sé cómo saludar, nombrar, porque desconozco su lengua?

Por esas razones los integrantes de la tonga de comunicaciones se sintieron confrontados permanentemente con los lenguajes nuevos empleados por los participantes del *Seminario en Diálogo de Saberes*. Esos lenguajes se salían del encuadre y reclamaban un lugar distinto, al aire libre, fuera de las ataduras de los lenguajes aceptados para la comunicación. Aunque el trabajo de la tonga de comunicación todavía no termina, es decir, aunque haya numerosos archivos de audio, de video, de texto por procesar y organizar, aún no ha empezado la verdadera tarea de descolonizar la fiabilidad, la objetividad, la transparencia y la neutralidad de la información. El mensaje registrado en los archivos aún no ha logrado afectar a integrantes de la tonga de comunicación. Ese afectar les llevaría a una transformación en su forma de entender y practicar la comunicación.

Hay tensión y grandes desfases entre las lógicas de la comunicación en la universidad, siempre verticales y voyeristas, y las lógicas de la comunicación en los diálogos de saberes, basadas en el afecto, el compartir, la comida. La preproducción, la producción y postproducción son fases de la comunicación mediática. Esperan resultados más o menos preestablecidos, fijos y dentro de un formato. La preproducción incluye permisos, espacios, necesidades logísticas, invitación de participantes, convocatoria, guiones, publicidad y búsqueda de materiales para los eventos, entre otros. La producción es *in situ* y se refiere al flujo adecuado de la logística durante el evento presencial o virtual, contribuyendo al trabajo adecuado con respecto a los espacios, el registro,



el aforo, la preparación del lugar y los equipos tal como se planeó en la preproducción. A su vez, la postproducción va referida a todo lo que ocurre después del evento como recopilación de la información, memorias, listas de asistencias, envío de correos, entrega del lugar, entre otros. Por otro lado, la comunicación dentro del diálogo de saberes parte de la noción de experiencia colectiva, improvisada, en sorpresa permanente. Nada de lo que suceda allí por insignificante que sea puede ser dejado de lado. Aunque no haya micrófonos o cámaras o sillas o tableros la experiencia del diálogo de saberes no queda grabada en las máquinas. Queda registrada y empieza a habitar en sus participantes. Muchos de los registros sonoros no dan cuenta de lo que sucedió en la experiencia. No entendíamos la lengua de muchas personas, no sabíamos cómo responderles y qué decirles simplemente porque nuestros medios no eran adecuados para la interlocución. De aquí en adelante lo que comuniquemos debe ser accesible a esos otros modos de hablar y sentir. Debe permitir que ellos nos habiten y nos transformen. La información de audio y video, por ejemplo, no cumplirá su función, hablar del diálogo, mientras se siga comprendiendo como un documento académico de consulta. Lo que hemos grabado debe volver a las comunidades, a sus actores, para que desde su lugar de experiencia también enriquezcan y complementen lo dicho colectivamente. Así mismo la escritura de documentos sobre el diálogo de saberes no se puede hacer de manera unilateral, es decir, desde la experticia de los académicos. Por el contrario, es muy importante que el tejido colectivo de un texto reciba los comentarios, los consejos y los aportes de los participantes del *Seminario en Diálogo de Saberes*. Además, resulta un nuevo imperativo pasar la escritura al audio y a los otros códigos empleados en el seminario. De esa manera se entenderá el carácter co-creativo y vivencial de la escritura. De esa manera, al final, todas nos sentiremos autoras de la propuesta y no simplemente informantes de un proyecto.





2.1.5 Tonga comida

En la tonga de comida se entendió la comida como un elemento central en los procesos de investigación en diálogo de saberes. Sentipensar el alimento significa ubicarse en una dimensión corporal y espiritual construida a partir del saber colectivo. La comida es un espacio de formación del conocimiento que se erige de manera colectiva, vivencial y milenaria. La comida nos teje y nos comunica miles de historias de nuestros territorios y comunidades. La comida es un saber particular que transversaliza y define la existencia de la humanidad y de las otras especies. Comida es vida social, vida ritual, celebración, búsqueda, trabajo. En este orden de olores y sabores, sentimos que la comida no es apenas una forma de alimentar los cuerpos, llenarlos, sino también de provocar la investigación y el enriquecimiento espiritual.

Detrás de un plato de comida hay saber milenario de producción de alimentos. Allí están las personas que los producen hoy, los ancestros que los cultivaron ayer, y la relación de estos con la naturaleza. Al degustar una preparación, retornan los procesos de conocimiento y las luchas sociales de los pueblos. Cocinar para luego compartir y comer es activar el proceso de investigación que hizo posible el diálogo de saberes. No hay diálogo de saberes sin comida. Eso sería un ejercicio puramente retórico. Los seres se juntan para compartir la comida, para retornar al origen de la vida, donde todos somos iguales ante el hambre. Compartir la comida en diálogo de saberes es reflexionar en torno a las plantas nutricias y a su origen, a su preparación, su función dentro de la comunidad, su importancia para el territorio, la conciencia histórica y política. Cada saber gastronómico proviene de un territorio determinado y de un encuentro de culturas. Por eso durante los seminarios no se escogieron los platos de comida al azar. Cada saber fue elegido para que propiciara el encuentro. Entre diferentes culturas se tejieron los sabores, los colores, los aromas y las texturas. Por ejemplo,





en el seminario sobre las epistemes afros compartimos una comida proveniente del territorio indígena nasa. Este encuentro hizo posible el preguntarnos sobre qué similitudes y diferencias existían entre los saberes afros y la gastronomía nasa. Lo que implicó una pregunta histórica. Reconstruir tanto la historia de la trata transatlántica como la historia de los encuentros y los desencuentros de afros e indígenas en el departamento del Cauca.

Sentipensar la comida nos ayudó a preguntar cuál debe ser la comida sana para los universitarios. A la universidad venimos a compartir el conocimiento erudito de los libros, pero no se nos invita a compartir el conocimiento de la comida. Si la comida estuviera en el centro de la política de investigación no solo ampliaríamos nuestro conocimiento general en todos los campos, sino que además nos alimentaríamos mucho mejor, evitando enfermedades y promoviendo la solidaridad y el compartir. La comida es un producto que acompaña un encuentro fortuito del que nadie habla. La gente guarda silencio, mientras habla, porque generalmente come sola, de afán, en camino a otra actividad. La comida en diálogo de saberes es más bien un alimento que habla, que narra los saberes que en ella habitan. El bocado palabreado, en tanto método de investigación, haría evidente el encuentro de culturas y de épocas históricas diversas. Haría posible la conciencia sobre la pluralidad de seres que nos orientan en la vida. Construir conocimiento y hacer ciencia desde la gastronomía posibilita dignificar los saberes en su más profundo y armónico tejido con la naturaleza, la ritualidad y espiritualidad. Alimentarse, desde hace millones de años, y no solo para la especie humana, es ponerse en diálogo con el universo. Dialogar con los saberes de la comida de todos los territorios es recordar la importancia de un buen sembrar y un buen germinar. Es volver a pintar las manos de tierra para agradecer y cuidar el vientre común que habitamos.

2.2 Jíibibirí úai

La *jíibibirí úai* fue otra metodología emergente para el diálogo de saberes. Fue retomada de una pedagogía ancestral propia de los pueblos murui-muina. Se consideró que la *jíibibirí úai* o palabra de mambeadero (Noinui Jitoma, 2020a) nos aportaba una manera de ser en palabra con otros y otras. Dicha metodología amplía lo que hasta ahora habíamos llamado el círculo de palabra. Esta disposición para el diálogo en un círculo, conocida en otras muchas culturas ancestrales de África y de América, se enriqueció a partir de la experiencia en el *jíibibirí*, o lugar del palabreo. La tomamos del territorio ancestral murui-muina y la llevamos a la Universidad de Antioquia. Ahora existe entre el Museo Universitario y la Facultad de Artes y acoge varios cursos de lenguas ancestrales.

Si el propósito de un círculo de palabra es la trasmisión de la tradición oral, si la oralidad es “la única forma de que la tradición perdure”, porque “transmitirla de generación en generación, es como hilar una artesanía en el tiempo, en el ADN y la genética de un pueblo” (Achury, 2015, web), entonces en el proceso del diálogo es indispensable atender a los principios metadiscursivos que son propios de la pedagogía de la Madre Tierra. Nos referimos específicamente al *yidai* (silencio), al *kakai* (escucha), al *kiode* (observación), al *niya* (tejido) y a la *naimérede úai* (palabra dulce). Esta pedagogía ancestral concibe el saber como





una forma de interacción con la naturaleza y los seres que la integran. Este conocimiento tiene un sentido profundamente integrador y sanador. Todo está unido en el universo. El universo mismo es un tejido de vientres interdependiente. El vientre de arriba (*kaifo biko*), el vientre interior (*ero biko*) y el vientre de abajo (*ana biko*) se ven mutuamente afectados cada vez que se efectúa un movimiento, un cambio, en alguno de ellos. En este tejido de saberes y vivires ni los conocimientos ni las acciones están separados.

Seguimos el modelo de la *jíbibiri* úai, de la palabra del mambeadero (*jíbie*: mambe; *biri*: patio, lugar). Creemos en la palabra que se comparte mientras se habita el lugar donde la gente se sienta para escuchar, hablar y compartir medicinas. Así se diseñó un aula abierta en la Universidad de Antioquia en 2010. Esta aula fue fundada bajo la asesoría de las mayores y los mayores del clan Jitómagaro de Puerto Milán, Amazonas. Permitió la comprensión de un espacio pedagógico para la confluencia social y académica. Actores de los más variados movimientos sociales y universitarios de todas las disciplinas fueron llegando y se acostumbraron a compartir sus palabras y sus alimentos dentro del *jíbibiri*. Así se concibió el aprendizaje como un ejercicio colectivo entre pares, dentro del cual se comparten en libertad de perspectiva, enfoque, autoridad y lugar de enunciación los saberes y pareceres de la comunidad en torno a temas específicos. A la par que se dialoga, las participantes comparten frutas, bebidas y medicinas, preparadas, según la tradición ancestral, por los anfitriones y los asistentes de cada reunión. Cada persona comparte de su sabiduría por medio del plato de comida que porta. La palabra puesta en circulación es lo mismo que medicina, que consejo.

Por este motivo el *palabriar* es lo mismo que el compartir la vida. El *jíbibiri* es el espacio pedagógico por excelencia de la vida ancestral. Ha sido, es y será un camino por el que día a día se aprenden y se comparten saberes y conocimientos. El cultivo y la crianza del círculo de la palabra es un camino de esperanza, en el que las nuevas semillas germinan y dan frutos llegando a otros espacios y aportando saberes propios sin importar la época, ni el contexto (Majín, 2018). La *jíbibiri* úai nace del respeto a la Madre Tierra y de la relación con los astros y los seres de la naturaleza. La espiritualidad y la *komuiya* úai, palabra de vida, prevalecen sobre los intereses individuales.

2.3 Seminario en diálogo de saberes

Etimológicamente hablando, *seminario* (del lat. *seminarius*) pertenece o es relativo a la semilla. Por eso lo “propio de la palabra seminario es saber esparcir simientes” (Maffesoli, 2004, p. 21). Adecuar el modelo alemán de seminario para el diálogo de saberes significaba actualizar esta metodología. En primer lugar, se lo relacionó directamente con un organismo vivo, no jerárquico, en el que todos los seres participantes se transforman a la vez en sembradoras y sembradores de semillas, es decir, de su propia palabra y sabiduría. Cada ser que participó del seminario donó a los otros el testimonio de su experiencia vital y su experticia en varios campos del conocimiento. Esos saberes no son necesariamente disciplinares, pero sí amplían la comprensión de los modos de ser y hacer conocimiento en un campo determinado. Por ejemplo: Claudia Patricia Cano Castaño, lideresa del comité comunal de inclusión de la comuna 8 de Medellín, contó su experiencia de 29 años en el cuidado de su hijo con discapacidad en movilidad. Ella ilustró los enormes conocimientos en el tratamiento pedagógico, psicoafectivo y de movilidad en los espacios públicos. Nadie mejor que ella para diagnosticar las necesidades de transformación arquitectónica que requiere la ciudad para ponerse a todo con sus habitantes con discapacidad. De tal forma que su saber constituye un aporte valioso tanto para la academia como para las instituciones del Estado.

Prestando atención al ejemplo anterior y entendiendo las razones y objetivos que movieron nuestra investigación, el seminario, adecuado al diálogo de saberes, se transformó en un activador metodológico, abierto a la sociedad. El seminario en diálogo de saberes se tornó en un lugar físico, experiencial y epistémico de carácter nómada (movible) y flexible (abierto, respetuoso de la diferencia y del pensamiento disidente). En nuestro seminario se donó, tejió, potenció, promovió y desplegó, mediante el encuentro, la conversación, la reflexión singular y colectiva. Allí hubo espacio para la comida compartida y degustada entre pares. Sin importar la formación, el uso especializado del lenguaje técnico, de los medios audiovisuales, de las lenguas ancestrales y modernas, se logró un ambiente respetuoso de interacción y de interlocución. Así fue posible que voces académicas y no académicas





contribuyeran a la problematización y el análisis crítico de la apropiación social del conocimiento.

Para el caso del *Seminario en Diálogo de Saberes*, se trataba de partir de unas preguntas generales que fueron compartidas con todos los asistentes y reformuladas y complementadas según sus conocimientos. Las preguntas que guiaron el seminario se orientaban a problematizar si en el contexto colombiano era posible hacer ciencia desde una ética nueva que permitiera vincular los saberes campesinos, la sabiduría ancestral y la experiencia vital de las comunidades a las universidades. ¿Qué es el diálogo de saberes y cuáles son los imprescindibles que se deben dar para que sea efectivo? ¿Cómo se podrían plantear en el contexto universitario investigaciones en diálogo de saberes? ¿Cuáles eran los criterios que se deberían tener en cuenta para formular proyectos de investigación en diálogo de saberes? Dichas preguntas, traducidas a varios lenguajes, hicieron posible la escucha de las visiones y las concepciones que salen de la sociedad. Muchas de ellas completamente desconocidas por la universidad. Un ejemplo: ¿Qué pasa cuando una mujer sorda quiere ingresar a la Universidad de Antioquia pero debe presentar el examen de admisión en un código escrito, en una lengua que no es su lengua materna, en este caso el español? Si a esto se suma que el contenido del examen no se relaciona con su orientación sexual ni con su condición de exclusión en la sociedad, sino que más bien está dirigido a convalidar unos contenidos propios de una sociedad patriarcal. La invitación que nos hizo Miladys Congote García fue clara: debemos revisar qué es y cómo se evalúa mediante un instrumento de lecto-escritura llamado examen de admisión. Esta doble o triple exclusión de una ciencia presuntamente neutra cuestiona directamente la responsabilidad de la universidad frente a la sociedad. ¿Qué universidad para qué sociedad? ¿Debe la universidad pública propiciar la enseñanza y defender el valor de esos otros conocimientos que son fundamentales en la vida diaria de la sociedad? ¿Debe incluirlos en el examen de admisión? ¿El examen de admisión debe diseñarse en varias lenguas y formatos?

El seminario en diálogo de saberes puede parecer poco apropiado para la enseñanza de la ciencia por el despliegue inesperado de relaciones que detona. Suele aparecer como un tema de tercera categoría en los espacios de formación y educación porque la consigna de la objetividad del conocimiento suspende y borra el cuerpo, la biografía, el sujeto cognoscente. En cambio, el *Seminario en Diálogo de Saberes* recupera permanentemente el cuerpo de quién habla, sus dolores y padecimientos, sus sometimientos, sus deseos. En el *Seminario en Diálogo de Saberes* los sujetos no están amarrados a una etiqueta o a una normativa que les prohíba hablar desde su vientre. Quien participa de un seminario en diálogo de saberes se siente libre y hace uso de esa libertad para contar quién es, cuál es su territorio, cuál es su experiencia, por qué está aquí, desde dónde quiere y debe hablar, para qué quiere relatar. Su deseo de saber es absolutamente significativo. Quiere saber porque quiere sanarse con otros. No teme decir, por ejemplo, “el conocimiento ha sido construido de manera vertical y lo vertical es falocrático, entonces pensarnos desde el culo, es pensarnos desde otra posición del cuerpo, que es una posición que recibe todo lo que quiera” (Jean Paul Saumon, 2020). Cuestionar lo hegemónico y enunciar a la par otros lugares de enunciación del saber es lo natural y lo habitual de un seminario en diálogo de saberes.

Por el contrario, la implementación del diálogo de saberes en los procesos de aprendizaje en escuelas, colegios y universidades sigue siendo muy reducido. Las gestiones tendientes a su reconocimiento, promoción y ejercicio en la vida cotidiana no pasan de ser expresiones exóticas de un momento de euforia o coyuntura social o política. No es un secreto el grado de ignorancia que hay frente a este tipo de diálogos; pues, aunque se use la expresión con suma ligereza, pocas veces se logran comprender a cabalidad sus implicaciones en el orden de la realidad social, política, cultural, ambiental. Por ello, aventurarse a configurar el *Seminario en Diálogo de Saberes* trajo consigo una postura disidente. Nos obligó, como sus gestores, a asumir y elaborar la producción del pensamiento y la circulación de saberes como una





experiencia de superación del miedo y la ignorancia. Si alguien se presentaba como mujer trans implicaba de parte del auditorio una incertidumbre general. ¿Cómo llamar o interpelar a esta persona? ¿Cómo preguntarle por asuntos evidentes como su sexualidad sin incurrir en una torpeza o en una incompreensión? Del mismo modo si alguien empleaba el concepto disruptivo de *ecoSimías*, en contraposición a *ecoNO-mía*, sacado de una lectura de Aníbal Quijano (2012, p. 26), quien lo había aprendido a su vez de Miguel Guayra Calapy —dirigente indígena de Cotacachi, Ecuador—, generaba de inmediato una nueva confusión. No estamos acostumbrados a escuchar con paciencia para validar el saber del otro, sino que esperamos que cuando alguien llega a la academia debe hablar en el lenguaje que la academia ha aceptado como válido, es decir, el lenguaje despojado de cuerpo y vivencia personal. Las *ecoSimías* —formas alternas de distribución e intercambio comercial que no pasan por el capital y el dinero, sino por la solidaridad, el trueque, el cuidado—, al igual que la perspectiva de una mujer trans no pueden ser encasilladas en las viejas denominaciones de la ciencia hegemónica. El *Seminario en Diálogo de Saberes* no puede permitir la invisibilización de lo propio de quien habla. Más bien debe propiciar el que sus participantes, letrados o no, cuenten sus historias propias partiendo de su forma de verdad y de experiencia.

La producción de saber y la recuperación del conocimiento ancestral, tradicional y popular no elude plantearse los problemas con claridad y, por consiguiente, rescatar a los seres humanos sin prejuicio o esencialismo. Lo que fundamenta el *Seminario en Diálogo de Saberes* son los “sujetos pensantes y actuantes, no solamente con capacidad de entendimiento, sino también con capacidad de tener una voluntad de conocer” (Zemelman, 2004, p. 23). Lo cual no equivale a imponerse sobre el sujeto. Se trata de entender al ser humano en el conjunto de sus dimensiones y habilidades. Ir más allá de la simple idea de reconocer su inteligencia o su capacidad para procesar información y clasificarla según unos modelos preformateados. Dialogar en la pluralidad pasó, entonces, por potenciar la emocionalidad y fortalecer con decisión la

voluntad que, a la larga, es a lo que menos atendemos cuando se habla de arriesgar en esta dirección. Lo esencial es resaltar que para crear una efectiva consciencia histórica ante saberes de diversa índole, no basta con que las personas seamos lúcidas o tengamos una gran capacidad analítica. Tal vez lo nodal de dicha consciencia tiene que ver con la voluntad de convivir y compartir. Hablamos de la facultad humana del deseo de ser sujeto, de transformar ese deseo en pensamiento pertinente y acompañar ese pensamiento con la construcción de discursos y acciones en los que se sienta incorporado y no ausente.

Por tanto, dialogar reconociendo los saberes en plural implicó establecer vínculos, contactos y conexiones con quienes sienten y piensan de otra manera. No para convencerlas de su enfermedad o equivocación, sino para dinamizar posibilidades de encuentro. Para poner en duda prácticas, tradiciones, certezas, percepciones, supuestos, juicios de valor, imaginarios, sentidos, significados, comprensiones que nos habitan de tiempo atrás y sin los cuales se nos hace imposible habitar el mundo. Escuchar y habitar la diferencia requiere de un proceso de maduración, en tanto se hace comprensión y disposición. Recuperar lo que se nos dona y donamos no es fácil. En el resonar, en la devolución crítica de lo escuchado, se da reiterativamente una pérdida del sentido de lo donado como experiencia. En nuestro entender de los otros, coloco palabras y razonamientos que son más producto del deseo que de lo escuchado.

Por consiguiente, el *Seminario en Diálogo de Saberes* combina una práctica occidental de aprendizaje y enseñanza con varias pedagogías ancestrales. Esta confluencia hace imprescindible la búsqueda de la justicia epistémica entre saberes y el reconocimiento en complejidad creciente de otras epistemes que tendrían que estar conversando con





la ciencia, de igual a igual. En otras palabras, la ciencia en diálogo de saberes es un tejido de posibilidades que no se agota en el discurso de la ciencia como respuesta universal o verdad absoluta a todos los problemas de la especie humana y de la vida en el planeta. Esa visión repetiría una percepción totalitaria y universalista de unos seres humanos sobre otros millones de seres humanos, de un lado, y, de otro lado, de los seres humanos sobre la gran variedad de especies. La pandemia contemporánea nos recuerda que no estamos solos en el planeta. Que compartimos la vida con millones de especies y que de esa correcta relación con ellas depende en buena medida el que podamos continuar con vida. Estamos a tiempo para buscar otras formas de producción y para valorar los mundos posibles inaugurados por otras formas de conocimiento. Solo es necesario luchar contra la explotación, la discriminación, la opresión y la desigualdad en el acceso y la divulgación del saber. Es tiempo de acabar con los dogmas del saber, con “los monocultivos de la mente y de la sociedad [...] que intentan bloquear la imaginación emancipadora y sacrificar las alternativas (Santos, 2011, p. 16). Es de anotar, finalmente, que el *Seminario en Diálogo de Saberes*, aunque organizado por énfasis poblacionales (afro, discapacidades, campesinas, diversidades sexuales e indígenas) se dio cuenta de la necesidad de romper con estas categorías, monocultivos de la mente. Así se entendió que la separación de dichas poblaciones respondía más bien al pacto colonial. Por el contrario, admitiendo sus especificidades y diferencias radicales frente al pacto colonial se cuidó de potenciar una mirada crítica interseccional de articulación que nos permitiera entender que el diálogo de saberes se teje evidenciando los vínculos que tienen sentido compartido.





3. MEMORIAMR EL DIÁLOGO DE SABERES EN LA UDEA

3.1 Sanar la memoria

La memoria es un tema frecuente y sustancial para comprender qué es la investigación en diálogo de saberes en la Universidad de Antioquia (Nieto, 2020). Varios de sus investigadores coinciden en que la memoria histórica constituye un elemento clave para dinamizar los procesos sociales y ampliar las comprensiones cognitivas. Para tejer con ese debate queremos distinguir aquí dos procesos cognitivos de la memoria: memoriar y memorizar. El segundo asume los hechos históricos seleccionados y registrados por la versión oficial como datos fijos, incuestionables. Por versión oficial se podría entender la historia de la ciencia desligada de la historia de los movimientos sociales. El primero descrea de las verdades absolutas reducidas a la escritura, a la estadística, a las demostraciones. En la historia no oficial de la ciencia existirían varias historias y varios modos de producir, socializar e implementar el conocimiento. Memorizar es grabar mecánicamente datos despojados de su anclaje corporal, comunitario y

territorial. Memorizar lo consignado en los libros es convertir las cifras en el paradigma del conocimiento. Memorar es devolver los rostros, sentires y vivires a los seres que hicieron posible el acontecer, por más olvidado y recóndito que sea. Memorizar fechas, nombres, estadísticas hace posible la configuración de una historia única, lineal, progresiva. Esa historia puede llamarse *Documentos que hicieron un país* (Presidencia de la República de Colombia, 1997). Dichos documentos fueron seleccionados para dar cuenta de una línea clara y constante, expresión de una forma de inventar un país: hombre, blanco, letrado, católico, masón, europeo. El peligro de las historias únicas (Ngozi Adichi, 2018) consiste en inventar y demostrar la validez de las representaciones estereotipadas y esquemáticas de un país. Pero, Ngozi Adichi aclara que “there is never a single story about any place” (2018), nunca hay una historia única sobre ningún lugar. Memorar, por el contrario, posibilita la confluencia de historias diversas, siempre inestables, siempre renovadas, producidas y co-construidas por variedad de sujetos y comunidades. Así, por ejemplo, si habláramos también desde el proyecto *Ubuntu* de la Vicerrectoría de Docencia Universidad de Antioquia (2019) percibiríamos la invención de numerosas naciones colombianas, cada una con su historia propia de la ciencia. En este caso, memorar en diálogo de saberes invita a compartir con afectos los pasados acallados que habitan nuestros cuerpos. La memoria histórica propiciaría el “cultivo de la ciudadanía” (Londoño Isaza, 2020, p. 28).

En el narrar y el escuchar de la historia oral y de las historias escritas alternativas, los pasados se reactivan y transforman en “escrevivência” (Evaristo, 2014, p. 6). Se vuelven textos que hacen memoria de nuestra vida para sanar el tejido real con otros seres que nos habitan y nos rodean. De tal modo que escribir se vuelve también una “falavivência” colectiva en la que los ancestros siempre están presentes. El pasado en nuestra escrevivência no es más una lista de fechas históricas, de nombres heroicos, de banderas y de símbolos patrios. Esas fechas, esos actores, sus





consecuencias y comprensiones, cambian velozmente en las narrativas orales no escuchadas por los autores de los anales de la historia. En ellas la memoria se construye cada día en matices y facetas insospechadas: la comida, la danza, la música de tambores. Basta memoriar, es decir, hablar juntas, para devolverle la dignidad a la vida de los seres más anónimos. Basta esa falavivência colectiva para entender hasta qué punto el recorte estadístico de la historia oficial conduce a una borradura social sistemáticamente programada. Aun cuando la cámara registre la realidad, tenemos que “hacer un esfuerzo para advertir las borraduras que han quedado grabadas sobre la superficie de los antiguos negativos” (Chababo, 2020, p. 158). Memoriar la vida de los pueblos es revivir los “rastros espectrales inscritos sobre la piel de la imagen primigenia” (p. 158). El fotógrafo puede estar al servicio de la versión hegemónica que invisibiliza la existencia de la diversidad. Por eso el proyecto *Ubuntu* nos recuerda que el objetivo de la educación católica, en el territorio continental y en el maritorio de Archipiélago de San Andrés, Providencia y Santa Catalina, según la Constitución política de 1886, era “reducir y civilizar las tribus salvajes” (citado por Steele Castillo en *Ubuntu*, p. 164).

Bajo la consigna de reducir y civilizar, la historia de los diálogos de saberes en la Universidad de Antioquia podría empezar el 20 de junio de 1803. Tamaña efeméride se asocia a la apertura por parte de Fray Rafael de la Serna en la Villa de Medellín de las clases de gramática, filosofía y latín. Esos conocimientos elegidos marcarían el inicio de la enseñanza de la ciencia europea en territorios ancestrales. Atrás quedaban las numerosas culturas aún con sus lenguas y saberes, en una villa con una creciente población mestiza, europea no hispánica y afrodescendiente. El gesto civilizatorio, fundar un colegio mayor, luego universidad, en tierras indígenas, deja por fuera de nuestra memoria histórica todo aquello que no aparece en los documentos. La universidad fue fundada para educar a los hombres católicos, heterosexuales,



hispanófilos, elitistas, terratenientes y eurocéntricos. Sus clases privilegiaban el latín y el español sobre las numerosas lenguas del territorio e imponían “unos modelos de conocimiento inventados en Europa sobre otros inventados en América” (Gómez García, Vivas Hurtado, 2015, p. 19). Esta institución “multiexcluyente, plurirracista, ricamente clasista y cognitivamente prejuiciada” (p. 19) tuvo que esperar más de doscientos años para empezar a entender lo que había significado el misionerismo civilizatorio: el abismo social y el epistemicidio.

Solo en las dos primeras décadas del siglo XXI se ha dado la acogida a procesos diversos propuestos por el estudiantado y el profesorado pertenecientes a colectivos afrodescendientes, raizales, indígenas, con discapacidad, a las diversidades y disidencias sexuales y de género, campesinado, entre otros. Por eso hoy nos encontramos en un momento histórico apropiado para promover una cultura de la investigación en diversidades epistémicas y más allá de las normativas disciplinarias. La memoria del diálogo de saberes rompe con el pensamiento binario y cuestiona al patriarcado que habita en la ciencia. La “nostredad” (Marlene Wayar, 2018), antes que la individualidad y las identidades inamovibles, nos llevaría a fomentar una ciencia en tránsitos, dispuesta a aprender de lo que carece de indexación y de avales académicos.

En este escenario, podemos revitalizar las tradiciones y culturas que habían quedado por fuera del proyecto de universidad de 1803. La investigación en diálogo de saberes es un camino para la dignificación de la esencia de los universitarios y para fortalecer, al mismo tiempo, el vínculo con las comunidades en los territorios y maritorios. Colombia está compuesta, según el

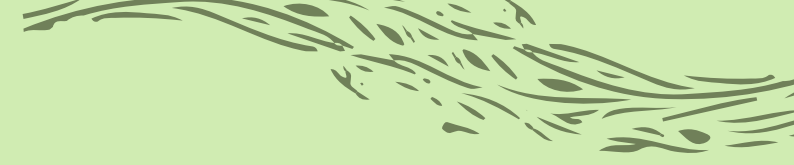
verso del poeta nariñense, por “bellos países donde el verde es de todos los colores” (Aurelio Arturo, 2003, p. 38). Asimismo los países de la Universidad de Antioquia hablan más de treinta lenguas y se conectan directamente con más de cien culturas distintas, haciendo evidente que sus universitarios cultivan una gran sabiduría. La filosofía rastafari africana y jamaicana lo explica de un modo sencillo: “Cada uno depende del otro, aprende del otro y podrá alcanzar sus objetivos si lo hace en conjunto, ciertamente el libre intercambio de ideas y apoyo de ideas positivas es una condición esencial para el progreso del mundo entero” (Haile Selassie, 2015). Así mismo cuando los individuos, unos a otros, se acompañan en los ejercicios de memoria sobre el maritorio, el territorio y los seres que los habitan, el tejido social y natural recibe un espacio para su participación en lo que ha sido la vida, la convivencia, el compartir. “Una sana memoria colectiva ayuda a valorar el territorio como un tejido de seres en mutua interdependencia y lo dota de sentido para la existencia” (Berrío Moncada, Vivas Hurtado, 2020, p. 17). Gracias a esa conexión en medio de la diversidad podremos celebrar las nuevas efemérides de la Universidad de Antioquia. Es hora, para decirlo con las palabras del ekobio mayor, de “desnudarnos de prejuicios europeizantes y de sentir el orgullo de emerger de un mundo de culturas antiquísimas” (Zapata Olivella, 2017, p. 151).





3.2 Otras diversidades, antiguas y modernas

Uno de los primeros prejuicios que debemos desnudar de nuestros cuerpos universitarios es el supuesto origen único de la universidad. La universidad tiene un origen pluricéntrico. Aunque se diga que la Università di Bologna, fundada en 1088, sea la universidad más antigua del mundo, esto no quiere decir 1) que en el mundo antiguo (Grecia, Roma, Anatolia, Armenia, China, Corea, Georgia, Egipto, Timbuktu, Tenochtitlán, Machu Picchu) no existieran universidades. Tampoco 2) que los modelos de la universidad europea (masculina, conventual, nacional, monolingüe, liberal, pública, privada, de la rentabilidad, del conocimiento) sean los únicos modelos posibles para los países de Colombia. La universidad europea moderna fue trasplantada en Abya Yala, pero aquí como en todas las culturas del mundo existían universidades ancestrales, es decir, casas del conocimiento, instituciones pedagógicas creadas para la enseñanza, la preservación y el desarrollo del conocimiento propio de un territorio. El *meins*, entre los



wayúu, la *anáneko*, entre los murui-muina, la *marĩ ka'tiri wií*, entre los ye'pá ma'sã son comprensiones milenarias de lo que es una casa del conocimiento. En todas ellas, bajo una dinámica pedagógica propia, hay una coincidencia en cuanto a que el conocimiento tiene la función de preservar la vida. La existencia de las universidades ancestrales de todos los continentes prueba que la humanidad nunca ha fundado su modo de conocer y de conocerse en un único modelo de pensamiento. Todo lo contrario, la variedad y diversidad de saberes es lo que le ha garantizado a la humanidad su adaptabilidad cognitiva. Virtud que cualquier universidad del mundo contemporáneo debería promover.

La diversidad de saberes del mundo antiguo no ha desaparecido de las comunidades orales, campesinas, ancestrales, aunque se haya impuesto un modelo productivo de universidad en todo el mundo. Por el contrario, la diversidad y el diálogo de saberes son pilares fundamentales de la política internacional para la educación. Quizá no exista aún una práctica real dentro de las universidades trasplantadas, es decir, un impacto real sobre sus programas de estudio, pero ya se sabe de la legitimidad de esos postulados dentro de las directrices mundiales para la educación superior. Mencionemos algunos ejemplos. La UNESCO y el IESALC (Instituto Internacional para la Educación Superior de América Latina y el Caribe) organizan desde julio de 2007 el proyecto “Diversidad Cultural e Interculturalidad en Educación Superior en América Latina”. Dentro de este proyecto se promulgó Declaración CRES 2008, en la que la IESALC, por recomendación de investigadores de once países de la región, creó el Observatorio de Diversidad Cultural e Interculturalidad en Educación Superior. El propósito de este observatorio era “constituirse en una plataforma para la colaboración entre las instituciones interculturales de educación superior”. Con el mismo propósito se organizó el encuentro en la Universidad de Panamá (mayo 24 y 25 de 2012) denominado Taller Regional “Políticas de Educación Superior y Pueblos Indígenas y Afrodescendientes en América Latina”.

De este encuentro se obtuvieron recomendaciones y propuestas para mejorar la calidad y las políticas de educación superior de los países latinoamericanos, con especial referencia en las necesidades, demandas y propuestas de los pueblos indígenas y afrodescendientes. Hablar de necesidades, demandas y propuestas de esas otras poblaciones que también integran a los países colombianos, significa dar un paso inicial hacia la transformación del modelo de universidad que heredamos de comienzos del siglo XIX. Ya no se trata solamente de llevar la cultura y el modelo de ciencia que tenemos y queremos en la ciudad a quienes se encuentran en la periferia. Ahora, también se trata de construir con esas comunidades el modelo de universidad que más le conviene a las regiones, a los colectivos y colectivas. La diferencia fundamental frente a la universidad del siglo XIX es que ahora, en palabras de Paola Balanta Cobo (2020), “no podemos desconocer que en general hay muchos grupos en situaciones de desigualdad que, sus historias de vida han estado marcados por la opresión y por la discriminación”. En el memoriar la historia de nuestra universidad desde el diálogo de saberes se debe revertir la borradura y abrir espacio para quienes quedaron por fuera de la universidad, quienes ingresaron y no pudieron continuar, quienes se graduaron pero no encontraron conexión con los saberes de sus territorios. Debemos reconocer su historia y determinar en qué condiciones han estado, cognitiva y socialmente, frente a un saber dominante.





3.3 El caminandar de la afrodescendencia en la UdeA

En la memoria de los grupos afrodescendientes se tejen redes intelectuales transnacionales y transcontinentales. Quizá la figura más representativa para los grupos afros de la UdeA sea Manuel Zapata Olivella. Al lado de él aparecen, por supuesto, Delia Zapata Olivella y Juan Zapata Olivella, Arnoldo Palacios, Rogerio Velásquez, Miguel Antonio Caicedo, Santiago Arboleda. Junto a estos nombres se suman desde el pasado más remoto hasta nuestros días las figuras insignes de Benkos Biohó, Jean-François Brierre, Léon Laleau, Jacques Roumain, Martin Luther King, Malcolm X, Thomas Sankara, Patrice Lumumba, Rosa Parks, Aimé Césaire, Léon Gontrand Damas, Léopold Sédar Senghor, Jacques Rabemananjara, Frantz Fanon, Édouard Glissant, Dereck Walkott, Maryse Condé, Patrick Chamoiseau, Abdías do Nascimento, Conceição Evaristo, Wole Soyinka, Chinua Achebe, Ngũgĩ wa Thiong’o, Chimamanda Ngozi Adichi, entre muchos otros que sería prolijo enumerar. Lo sorprendente de este listado es la variedad y actualidad de tantas tradiciones culturales. Sería un irrespeto pensar



que de ellas quedan excluidas las oralidades y las feminidades afro. Son capitales para el pensamiento afrocolombiano y raizal las voces de Francia Márquez, Totó “La Momposina”, las Musas de Pogue, las cantadoras del Grupo Orula, las maestras Claudia Mosquera, Ángela Emilia Mena Lozano, Johana Caicedo Sinisterra, María Eugenia Morales Mosquera.


Las luchas de los pueblos afrodescendientes nos han enseñado que a pesar de los enormes aportes a la cultura de la humanidad, el “caminandar de los grupos étnicos es algo poco explorado en términos de producción de conocimiento” (Morales Mosquera, 2020, p. 5). Su mención dentro de la historia de la universidad se hace en términos cuantitativos, “dejando invisible un cúmulo de saberes culturales, ancestrales y espirituales desde los cuales han hecho, como comunidades, y desde sus formas ancestrales de concepción política, reclamos de libertad y equidad social” (p. 5). Esto explica por qué los cambios recientes en cuanto a las políticas de diálogo y reconocimiento de los aportes afrodescendientes y raizales no se deben a una transformación voluntaria de la estructura universitaria sino a las exigencias de los movimientos sociales. La universidad del siglo XXI debe superar la borradura de la universidad del siglo XIX en todo lo referente al reconocimiento de la diversidad epistémica y el cultivo de la ciudadanía. Si en 1851 se les concedió por decreto la libertad a los esclavizados —es decir, se les vendió nuevamente, esta vez al Estado— y se les otorgó los mismos derechos que a los otros ciudadanos, nunca se les otorgó el derecho de enseñar desde sus lenguas y tradiciones culturales sus saberes en los más variados campos del conocimiento. Se les convirtió en mano de obra barata; no se les reconoció sus aportes a las medicinas, a las agriculturas, a las espiritualidades.

Para comprender algunas sendas recientes recorridas por las poblaciones afrodescendientes en la Universidad, es necesario recordar que a las normativas del Estado precedieron las luchas de los movimientos sociales. El principio libertario, ligado a esas luchas desde el momento mismo de la trata trasatlántica hasta la conformación de los palenques y los partidos políticos, acompaña cada paso de los colectivos y

colectivas dentro y fuera de la universidad. Fueron las organizaciones de base quienes lograron que el Estado hiciera algunos cambios en su visión de la educación. De esas luchas contra normas racistas, surgieron comprensiones racializadas de la reparación histórica que nacen de una discriminación positiva. Fredrickson (2011) nos explica que después de más de cuatrocientos años de esclavitud, segregación y colonialismo, la población afro —ni en Colombia ni en Sudáfrica ni en Estados Unidos— no se ha podido recuperar de la pauperización y la estigmatización (p. 196). De tal modo que para superar las secuelas del racismo en la sociedad contemporáneas es indispensable tratar desde una comprensión holística a las poblaciones cuya dignidad existencial ha sido degradada y arrebatada.

Las medidas especiales o acciones afirmativas¹ para grupos étnicos se fundamentan en el artículo 13 de la Constitución Política de 1991 que establece lo siguiente: “El Estado promoverá las condiciones para que la igualdad sea real y efectiva y adoptará medidas a favor de los grupos discriminados o marginados”. Así mismo y de acuerdo con la Sentencia de la Corte Constitucional T-422/96 “la diferenciación positiva corresponde al reconocimiento de la situación de marginalización social de la que ha sido víctima la población negra y que ha repercutido negativamente en el acceso a las oportunidades de desarrollo económico, social y cultural”. Dichas acciones afirmativas se han orientado hacia la eliminación de barreras en contra del goce pleno de los derechos, pero aún no ha emprendido la tarea de incorporar los saberes de estas comunidades a los saberes curricularizados de las instituciones educativas del Estado. La universidad pública colombiana no ha superado el principio revisionista de la ciencia positivista del siglo XIX. Según Manuel Ancizar, Francisco Álvarez y Miguel Antonio Caro, la universidad en 1870 debe enseñar la verdad. Por tanto, el cuerpo docente

¹ Definidas en el CONPES 3310 DE 2004, las acciones afirmativas son “las políticas y medidas dirigidas a favorecer a determinadas personas o grupos, ya sea con el fin de eliminar o reducir las desigualdades de tipo social, cultural o económico que los afectan y/o para lograr que los miembros de un grupo subrepresentado, usualmente un grupo que ha sido discriminado, tenga una mayor representación” (p. 4).



“debe indagar si las doctrinas que contienen [los textos universitarios] están de acuerdo con las verdades que la ciencia tiene establecidas, i si como tales son adaptables a la enseñanza de la juventud” (1997, p. 687). En contravía, los grupos estudiantiles afrodescendientes de la Universidad de Antioquia, gestados por movimientos campesinos, urbanos y semirurales, se organizaron para crear espacios de formación alternativos, donde hicieran presencia esos saberes que no siguen las verdades que la ciencia tiene establecidas.

Por esa razón, en 2004 se conformó el colectivo AfroUdeA. Víctor Hugo Mosquera (2020) nos amplía algunos de los motivos fundacionales de este grupo: “AfroUdeA empieza por iniciativa de algunos estudiantes que querían ayudar a otros con sus procesos académicos que venían de otras regiones y que por el cambio académico se les hacía más difícil”. El cambio académico mencionado por Mosquera hace referencia precisamente al choque entre los saberes establecidos, hegemónicos, y los saberes portados por la comunidad afro. Posteriormente, en 2012, surge el Colectivo Ampliado de Estudios Afrodiaspóricos - CADEAFRO. Fruto de este renacer afro en las discusiones académicas es *Proceso de inclusión de la Diversidad étnica y cultural en la Educación Superior: Reconocimiento y visibilización de la Afrodescendencia en la Universidad de Antioquia*². El núcleo de esta propuesta se encontraba la creación de centros o programas de estudios e investigaciones étnicas afrodescendientes.

Desde allí se gestaron distintas acciones encaminadas a despertar los diálogos de saberes en la Universidad. La primera fue la organización de la mesa de intelectuales afros para el Primer Congreso Internacional de Historia Intelectual realizado por el GELCIL en la Universidad de Antioquia en el 2012. Luego vinieron (2015) las *Cátedras Udea Diversa: Formación Para La Diversidad Epistémica En La Educación Superior*. Este proyecto orientado por el profesor Alexander Yarza de los Ríos fue acogido por la Vicerrectoría de Docencia y se sumó a las tareas de la permanencia con equidad. Así nació (2018) UdeA Diversa bajo la orientación del tiicha Steve Steele Castillo. Esta nueva iniciativa, con el apoyo institucional, hizo visible el trabajo de los diferentes colectivos afros en la universidad y permitió la creación de materias electivas ofertadas a todos los universitarios. Dentro de esos nuevos cursos se

² Documento inédito elaborado por María Eugenia Morales Mosquera, Lic. en Filosofía, Universidad de Antioquia, Edith Yamile González Patiño, Lic. en Pedagogía Infantil, Universidad de Antioquia y Pedro León Simanca, Docente Facultad de Ingeniería, Universidad de Antioquia.

incluyeron la lengua kriol, la lengua swahili, el pensamiento afrodiaspórico, el pensamiento raizal. Además de otros cursos en el campo de las culturas ancestrales y las poblaciones LGBTQ+. La juntura entre integrantes de UdeA Diversa y CADEAFRO consolidó un nuevo proyecto: *Ubuntu. Diseño de rutas de formación en gestión curricular desde la educación inclusiva y la diversidad epistémica para las unidades académicas, sedes y seccionales de la Universidad de Antioquia* (Vicerrectoría de Docencia Universidad de Antioquia, 2019). Se trata del proceso de sistematización y memorialización más completo hasta ahora de los saberes diversos forjados en la UdeA en las dos primeras décadas del siglo XXI. Paralelamente a esos avances, emergieron en el 2014 la Cátedra de Estudios Afro “Manuel Zapata Olivella”, el Curso-Seminario de Pensamiento Afrodiaspórico (2017) y la Propuesta para el Acompañamiento a estudiantes de grupos étnicos afrodescendientes (2016), todas en el marco del Plan de Fomento a la Calidad (2015-2018) y su Línea de Permanencia estudiantil desde la Vicerrectoría de Docencia.






3.4 Los saberes indígenas en la UdeA

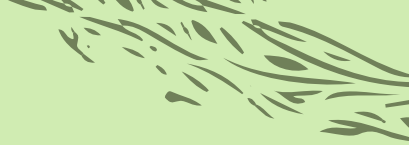
Los saberes milenarios de las comunidades indígenas nos vienen de nuestros mayores. Ellos recrean la memoria desde los orígenes en las palabras, los canastos tejidos, los chumbes, los sombreros, las pinturas, los cantos, entre otras tecnologías que permiten guardar la memoria. Pero la memoria ancestral no solo tiene la función de recordar un pasado; también exige “sentarse a palabrear el camino, mascar la palabra”, como dicen los abuelos. Tejer el camino, visionar el camino, es también hacer memoria. Masticar las palabras está asociado a mambear las hojas de coca. Durante esta actividad se suelen cantar y contar las historias del origen. Por eso cuando se hace memoria, al mismo tiempo, se están sembrando las semillas, se riega la chagra, se abona el terreno y se cosecha el cuerpo individual y colectivo. En vista de que la historia de las comunidades ancestrales no se escribe en libros, la historia de los antiguos sigue viva cuando se pila el maíz, cuando se hace casabe, cuando se tuesta el cacao.

La sabiduría de los pueblos indígenas se ha ido consolidando, poco a poco, en tema de discusión académica a partir de las apuestas epistémicas, políticas y culturales que los indígenas estudiantes han traído a las universidades y que han sido caminadas junto a profesores e investigadores. El principio fundamental se orienta a entender, según las palabras de los taitas misak expresadas en el Primer Encuentro de Líderes Indígenas Estudiantiles, que “el indígena estudiante que asiste a la educación superior debe aprender muy bien lo propio y críticamente lo occidental” (*Ala Kusreik Ya Misak Universidad*, 2012). Justamente valorar lo propio y dignificarlo implica recuperar la memoria como un canasto de vida que contiene el origen de la naturaleza. Aprender es respetar la diversidad de las especies, de las plantas, de los animales, de la humanidad, de las lenguas, de los territorios, de los saberes, de los instrumentos de trabajo, de los canastos tejidos y, así, en espiral, de todo lo necesario para vivir bien y en armonía.

La memoria está en las abuelas, en los pasos que ellas han caminado. Su experiencia vital es lo que nos ha permitido estar hoy donde estamos. Por eso la memoria de los antiguos está en el presente y permite forjar un futuro. Por lo mismo entendemos que nuestra educación empieza antes de nacer. La memoria ancestral nos orienta desde antes del origen de nuestras abuelas y tatarabuelas. Esa palabra del origen nos guía y nos prepara para hacer amanecer la vida digna que ellas han cuidado y defendido. En tiempos de invasión y durante los siglos de la colonización las semillas sembradas por nuestras abuelas no se perdieron; por el contrario, se volvieron raíces más fuertes. Hoy, esas raíces prosperan y resisten. Es usual que en cada pueblo ancestral se sienta el llamado a trabajar colaborativa y organizadamente para fortalecer las raíces culturales de nuestros mayores. Precisamos de las “costumbres, la historia propia, la enseñanza de la lengua, desde los saberes milenarios y con comprensión de los problemas y necesidades territoriales, para lograr soluciones interculturales” (ONIC, CRIC, IESALC - UNESCO, 2004).



Uno de los bastones de esta lucha por la recuperación y el fortalecimiento de las lenguas ancestrales es la confluencia entre indígenas y universitarios. Este encuentro dentro de la Universidad de Antioquia ha permitido el diálogo de saberes entre académicos, sabedoras, estudiantes, investigadores y la ciudadanía en general. Ahora la población universitaria es consciente de la importancia de hacer una minga por la defensa de los saberes, las culturas y las lenguas ancestrales. El proyecto *Ubuntu* (2018) explicita el alcance epistémico de dicha defensa: “las lenguas ancestrales han estado históricamente en una situación de amenaza y pérdida [...] asunto en el que la educación impuesta ha cumplido un papel significativo como dispositivo de asimilación y homogeneización cultural” (p. 139). Memorar los saberes indígenas en la UdeA lleva a recuperar un acervo cultural en el que “formas de sentir [...] expresan la relación con los territorios, conocen los seres que lo habitan, los ritmos de la vida, de la germinación, guardan en su sonoridad, sistemas complejos de conocimiento que cuidan y mantienen la armonía vital de los ecosistemas” (p. 139). Cuando el sistema educativo estatal asimila y homogeniza las culturas ancestrales responde a presiones económicas. La racionalidad productiva explica que en la universidad solo se puedan enseñar, volviendo a Ancízar, Álvarez y Caro, las verdades que la ciencia tiene establecidas. Dichas verdades científicas establecidas coinciden con proyectos económicos particulares. La investigación, la innovación y la creación de conocimiento pueden avalar y justificar un modelo de desarrollo. Por eso se necesitan más o menos profesionales en un área determinada. Aquellas áreas que produzcan más dividendos económicos serán, por consiguiente, apoyadas decididamente. En cambio, aquellas áreas en las que no haya ganancia serán miradas con desdén. Mantener la armonía vital de los ecosistemas evidentemente desdice un proyecto económico altamente rentable, pues implica oponerse a cualquier práctica minera, petrolera, carbonífera, maderera. Por esos motivos, el sistema educativo estandariza los saberes legítimos para evitar que otros saberes, contrarios al establecimiento, se puedan enseñar en la universidad.




En contravía del proyecto económico nacional, en 2010 diversos colectivos, equipos interdisciplinarios, semilleros de investigación se juntaron en la Universidad de Antioquia para revitalizar las lenguas ancestrales y sus saberes. A partir de este año semilleros de investigación y cursos de literaturas indígenas han abierto posibilidades antes inimaginables para la enseñanza y aprendizaje de lenguas ancestrales, medicina tradicional, cantos, danzas, prácticas culinarias, formas de organización propias. Esta fecha coincide con la apertura de la Licenciatura en Pedagogía de la Madre Tierra de la Facultad de Educación y con la Celebración Internacional de las Lenguas Nativas promovida por la Facultad de Comunicaciones. En sincronía con los colectivos afros, raizales e indígenas se inaugura uno de los espacios de diálogos de saberes más fructífero. Su objetivo es permitir la participación dentro del espacio académico de sabias y sabios que vienen de sus territorios para compartir con la comunidad universitaria sus modos de producción y socialización del conocimiento.

En la Universidad de Antioquia no ha sido fácil construir un diálogo con los saberes ancestrales de las naciones indígenas, con los estudiantes indígenas, con sus saberes y con sus sueños y proyectos de vida. El acceso, la confianza, el reconocimiento tanto de los saberes como de los sabedores no ha sido posible de manera integral. Por eso los estudiantes han padecido al no tener las herramientas para construir un diálogo justo y equitativo con los saberes académicos. Las férreas estructuras institucionales, los paquidérmicos pénsuns disciplinares, la arrogancia de las llamadas ciencias duras, han sido algunas de las barreras frente a las cuales han naufragado el sueño de muchos estudiantes que no han logrado graduarse en la Universidad. Lo que evidencia que “no hemos logrado aprender todo lo que es posible aprender con la presencia viva e inteligente de generaciones de jóvenes provenientes de la selva, el litoral, la montaña y el mar. Aún la Universidad en Colombia no ha logrado la capacidad para aprender [por fuera] de las experiencias epistémicas que tienen lugar en sus edificios, sus aulas y sus corredores” (Castillo Guzmán, Caicedo Ortiz, 2016, p. 162).



La educación indígena emerge en el marco político colombiano a partir de los movimientos sociales indígenas que empezaron a organizarse en la década del setenta del siglo xx. Durante esta época comenzaron a consolidarse sus organizaciones, las cuales gestionaron políticas propias que tuvieron eco en la Constitución de 1991. Comienza así una nueva época de intercambios culturales, del reconocimiento y la gestión de estrategias educativas propias. Pero lentamente, gracias a la organización de las instancias gubernamentales y académicas, de los cabildos indígenas urbanos, de diferentes procesos y tejidos dentro de la Universidad. El caso más significativo es la Licenciatura en Pedagogía de la Madre Tierra, iniciativa que comienza a gestarse en el año 2006 con el propósito de encontrar propuestas de fortalecimiento a los procesos de las comunidades teniendo en cuenta las particularidades y las necesidades de éstas en los diferentes pueblos y territorios. Esta propuesta académica asume que la sabiduría de los pueblos proviene de la Madre Tierra, por ende, la memoria está contenida en ella: “los pueblos originarios siempre han creído que la tierra es nuestra madre y nuestra maestra, más allá de verla como un recurso al cual usufructuar como es común en la formación de carreras en centros universitarios. Los pueblos ancestrales tienen mucho por fortalecer después de tanto desconocimiento y la universidad también debe aprender de la pertinencia y construcción intercultural” (Green et als. 2013)

La organización de los pueblos ha sido muy importante para la reivindicación de los derechos de las comunidades ancestrales y aunque desde las instituciones se trabaja para lograr que éstas tengan un sentido incluyente, participativo y pluricultural, aún falta la incorporación de sus saberes dentro de los programas de estudio de las universidades públicas. Los indígenas profesores y estudiantes, siguiendo el legado de sus mayores, se han organizado para mantener viva la memoria y las costumbres de sus comunidades en un contexto de ciudad. El líder nasa y padre católico Álvaro Ulcué Chocué decía que la “palabra sin acción es vacía; la acción sin palabra, ciega. La palabra y la acción fuera del espíritu de la comunidad, son la muerte”. Para no desoír esta palabra del consejo del líder nasa, se han formado diferentes grupos



y colectivos con el fin de pervivir en el tiempo sin soltar los hilos que nos unen con nuestros territorios. Hoy en día la Universidad de Antioquia cuenta con espacios alternativos para compartir, tejer y sembrar memoria desde los pueblos ancestrales. Existen varias organizaciones indígenas urbanas: el cabildo Chikariwak, el Cabildo Indígena Universitario de Medellín (CIUM), el cabildo de Los Pastos, el cabildo de los Ingas. A eso se suma la presencia de los cientos de indígenas de más de veintiún lenguas ancestrales que hacen parte tanto de la Licenciatura en Pedagogía de la Madre Tierra como de otros programas. Lo que explica el por qué hoy es posible hablar de un *chôrâra kûrisîa kâkawâdaîbaita*, un volver al pensamiento de los mayores, dicho en *êbêra chamí*. Hasta hace diez años era inimaginable que la Universidad de Antioquia contratara con hablantes nativos de lenguas ancestrales como profesores de cátedra para cursos abiertos a la comunidad universitaria. Ahora ya podemos contar que Lida Yagarí (*êbêra chamí*), Lisandro Jaramillo (*ye'pá ma'sã*), Noinui Jitóma (*minîka*), Carmen Frías Epinayú (*wayuunaiki*), Sedney Suárez Gordon (*kriol*), Harley Bent (*kriol*), Henrietta Forbes (*kriol*), Marlyn Tascón (*êbêra chamí*), Jerónimo Tascón (*êbêra chamí*), Abadio Green (*gunadule*), Amelicia Santa Cruz (*gunadule*), Muganza Deogratias Musimbi (*swahili*) han enseñado su lengua en la Universidad. Esos compartires han permitido que hoy tengamos en Multilingua oficialmente tres lenguas ancestrales (*minîka*, *kriol*, *êbêra chamí*) y varias publicaciones académicas en lenguas ancestrales y un primer trabajo de grado del pregrado escrito completamente en lengua *minîka*. Paralelamente se han ofertado la *Cátedra de Pensamiento Ancestral Indígena Aída Quilcué: la tierra, nuestra madre* y el *Curso de Pensamiento Ancestral Indígena*. Este último durante varios semestres y con el acompañamiento de las maestras Selnich Vivas Hurtado, Maribel Berrío Moncada, Juan Andrés Osorio, Abadio Green, Amelicia Santa Cruz, Dora Yagarí, Diana Guapacha. Para concluir, aunque los indígenas hemos logrado ocupar estos espacios académicos mediante la organización y las luchas, no olvidamos que nuestra gran maestra es la Madre Tierra. El mayor Manuel Quintín Lame, pionero en el diálogo de saberes, nos recordó que hay dos




modelos de educación contrapuestos, pero quizá reconciliables, las universidades occidentales y las universidades ancestrales. Los educados en las ciencias occidentales “hablan de sus claustros de educación; por esa razón, yo también debo hablar como lo hago de los claustros donde me educó la Naturaleza” (1971, p. 123). La educación ancestral, desarrollada entre los vientos que cruzan la tierra, entre los ríos, mares, selvas y montañas, propende por el saber para el “*sumak kawsay* (vida en plenitud o buen vivir en lengua runa shimi), *wët wët fxi`zenxi* (buenos vivires en lengua nasa yuwe), *anaka akuaippa* (armonía, equilibrio con el territorio en lengua wayuunai-ki), para el vivir sabroso chocoano, para la abundancia, para el compartir, la armonía y el interactuar respetuoso y amoroso con nuestra Madre Tierra” (*Ubuntu*, p. 137). Cualquiera que sea el propósito de la ciencia no puede estar por fuera del principio fundamental: garantizar la comida, la salud y la vida digna a los seres con los que compartimos el planeta.





3.5 Saberes raizales en la UdeA

Los saberes raizales llegaron a la Universidad de Antioquia en el corazón de las maestras Henrietta Forbes, Shanelle K. Roca Hudson, Noris Hooker Corpus, Harley Bent, Isaura Walters, Steve Steele Castillo y Sedney Suárez Gordon. Vinieron desde el archipiélago de San Andrés, Providencia y Santa Catalina dotados de los consejos y los cuidados de sus mayores y mayores: Lolia Pomare, Juan Ramírez, Oakley Forbes, Dulph Mitchell, Lenito Robinson-Bent, Hazel Robinson Abrahams. Estos nombres desconocidos por la historia oficial de la Colombia continental representan, no obstante, una versión indispensable para entender la nostredad universitaria tejida al calypso, mento, reggae, soca y zouk. En 2016, cuando se celebraba la Semana de Lenguas Nativas en la Universidad de Antioquia, Sede Medellín, apareció *DI RUUTS PROJECT*, el colectivo interuniversitario de estudiantes raizales en Medellín.



En los cursos *Lengua kriol* (2016-2020), *Seminario de pensamiento raizal* (2018-2020) y *Anansy stories: Literaturas africanas y caribeñas en diálogo* (2019-2020), los tiicha ampliaron el horizonte de la diversidad, del territorio y de la ancestralidad. Vivenciar la diversidad desde la experiencia raizal refresca y enriquece nuestros sentipensares en torno a lo que hemos sido en el Caribe. Desde la raizalidad, somos una confluencia de saberes en co-creación y tensión: la cultura miskitia se suma, desde el recuerdo del *staach* (almidón de yuca), a las culturas africanas en fragmentos de lenguas, cuerpos y sonidos. A ellas se juntan las presencias inglesas y escocesas, primero, y luego la colonización colombiana. Sin que se pueda dejar por fuera a la población china y sirio libanesa que arribó después de la declaración del San Andrés como puerto libre en 1953. A este crisol de tradiciones y costumbres se le podría definir con la coexistencia del kriol, lengua íntima, familiar, el inglés británico, lengua del culto protestante, y el español continental, la lengua de la invasión colombiana. No sin tensiones y mutuas influencias, los poetas, escritores y cantores raizales (Juan Ramírez Dawkins, Hazel Robinson, Lenito Robinson-Bent, Lolia Pomare Miles, Adel Christopher Livingston, Keshia Howard, Sedney Suárez Gordon, Steve Steele Castillo y Elkin Robinson, Emiliana Bernard, Shirley Cottrell Madariaga) las emplean en espacios públicos y privados. Sin contar las lenguas de señas sanandresana y providenciana, la comunidad intelectual raizal es trilingüe por definición, pero esa convivencia es sin duda apodíctica y dolorosa, pues representa una experiencia colectiva singular. El poeta kriol de Saint Lucia, Derek Walcott, interroga el poder creador y destructor de dicha convivencia: “how choose / Between this Africa and the English tongue I love?” (2007, p. 50). En el caso de Walcott, debía escoger entre el kriol, el inglés y el dutch. Debía elegir entre África y el Reino Unido de Gran Bretaña e Irlanda del Norte. ¿En qué lengua escribir, cuál lengua amar sin traicionar a las otras, sin olvidar a las otras? En el contexto raizal, es imposible habitar tres lenguas

(kriol, inglés, español) de manera simultánea y sin sobresaltos del corazón. La tía Taanty Fraydeh, en el relato de Hazel Robinson, sabe que la lengua kriol “mek mih rimemba wen Ah wehn smaal” (Robinson, 2011, p. 52), me hace recordar cuando yo era niña. Y esa época está asociada más a la “Libaaty”, a la libertad concedida a los esclavizados en San Andres a mediados del siglo XIX, que a la apertura del “frii puot” (p. 52), del puerto libre, en 1953. La primera es motivo de alegría y dotó a los habitantes ancestrales del archipiélago de un maritorio digno para vivir. El segundo, trajo consecuencias devastadoras para la lengua kriol y las tradiciones raizales y marcó el inicio de la colonización colombiana. La presencia del puerto libre se siente en el cuento “Espectros sobre nudos y desnudos” de Lenito Robinson-Bent. Ahora a las playas llegan las “botellas de vino vacías, maderas de balsas rotas, zapatos de mujer, bolsas plásticas manchadas con brea” (2010, p. 25). Adel Christopher Livingston habla de las “lenguas de mi tierra” (Livingston, 2010): inglés, kriol, español; y hace que ellas rimén unas con otras de un modo virtuoso: “Languages of our land / ¡Oh idiomas de nuestra tierra / Unuh trii, aal inah wan / You are treasures in our hands” (p. 21). Pero sabemos que estos tesoros se conectan de modos distintos a territorios insulares y continentales, a pérdidas y ganancias del maritorio. Por eso no están relacionados de un modo idílico. Las manos del poeta ya no tocan tesoros cuando la tierra del raizal ha pasado a manos del nuevo colonizador. “Unuh trii, aal inah wan”, esas tres lenguas, todas en una sola, podría ser la consigna de la homogenización a favor de la política hegemónica colombiana. En cambio, permitir que siempre sean unuh trii, las tres, cada una con su memoria y sabiduría, sí favorecería la historia y el futuro del pueblo raizal.

Si no se preserva la lengua kriol, si se la normaliza dentro del inglés o si se la lleva a la gramática española, se corre el riesgo de perder los fundamentos epistémicos del pueblo raizal. Algunos ejemplos podrían servir de ilustración. Empecemos con la *kriol web*, la telaraña kriol. En *Miss Nancy y otros relatos*, Lolia Pomare





Miles (1998) nos habla de las numerosas aventuras que vive la araña Nancy o Anancy. Esas transformaciones dan a entender la necesidad de pensarnos desde una telaraña de relaciones simultáneas: 1. El origen de estas *Anancy Stouries*, es decir, los pueblos ancestrales Fanti-Ashanti de Ghana, se viven en la tradición del Archipiélago. Esta relación nos aclara que, en las Anancy Stouries, somos a la vez “el pasado y el presente” (Pomare Miles, p. 215). 2. Las identidades en tránsito y su adaptabilidad, es decir, su capacidad de superación de adversidades. Incluyendo las más terribles y degradantes: la trata trasatlántica, la esclavitud y el racismo. En esta relación, sagacidad es igual a resiliencia; “conservar mi ancestro africano” (p. 1) es una forma de sanación. 3. El maritorio, es decir, la apertura a las conexiones entre pueblos del Caribe que se saben hijos e hijas de varias culturas a la vez, postula una geopolítica y una ecoSímía distintas. El maritorio se debe entender en relación con la hermana. El maritorio (mar-océano-tierras-islas-continentes-viajes) no es una propiedad que se pueda vender o comprar. El pensamiento occidental ve a la tierra “as another slave” (Howard Livingston, 2014, p. 91). El pensamiento raizal considera que “the land [should be] treated as a daughter” (p. 91), la tierra debe ser tratada como a una hija. “[She is] loved dearly, cherished, groomed, developed, pruned, prepared, made available to the community and when the time came given to another to love and cherish” (p. 91). Ella es amada, querida, cuidada, acompañada, podada, preparada, valiosa para la comunidad y cuando llegue el tiempo dada a otro para que la ame y la quiera. Esa relación hija territorio significa que la tierra y el mar, en una palabra, la naturaleza, son una parte integral de la vida espiritual de los pueblos raizales (AMEN-SD, 2015, p. 26). La fusión entre espiritualidad y sustento hace posible una lectura distinta de las relaciones entre humanos y maritorio. Esas relaciones de mutuo cuidado se denominan *shier*. De acuerdo con Shirley Cottrell Madariaga (2019), allí donde se aprende a cuidar el maritorio surge la hermandad raizal basada en el compartir. Por esta razón, “fi shier rilietid tu sevrал komyuniti praktis soch


az riez di piknini dem, shier di nachral risuorsis ahn friili go eni-weh iina di Arkipelago” (p. 47). El *shier*, el compartir, el cuidar cada familia su parte, se transforma en la educación comunitaria de los niños, como en las *Anancy Stouries*; *shier* es el compartir de los recursos naturales y el tránsito libre por el archipiélago. Con apenas estos ejemplos se podría ver hasta qué punto la ciencia occidental que imparten nuestras universidades se podrían enriquecer desde la episteme raizal.

A partir de la defensa de la memoria raizal, el colectivo DI RUUTS PROJECT emprendió en Medellín la aventura de dar a conocer su lengua y su cultura. De esta manera creó escenarios de diálogos y reflexiones respecto a lo que acontece en su maritorio. Por maritorio entendemos: el archipiélago de San Andrés, Providencia y Santa Catalina con sus numerosas conexiones (Jamaica, Nicaragua, Guatemala, Costa Rica, Panamá, Barbados, Trinidad y Tobago, Saint Lucia, Inglaterra, Ghana). Pese a habitar un contexto ciudadano y continental, las maestras raizales de la Universidad de Antioquia se convierte en un escenario pedagógico adecuado para recordar las luchas de las mayores y los mayores raizales y para pensar en el bienestar tanto de la población raizal en Medellín como en el archipiélago. Ahora la Universidad de Antioquia se ha constituido en un importante referente para quienes deseen acercarse a nuestros saberes raizales. La implementación de los cursos de lengua kriol, del seminario de pensamiento raizal y del curso de literatura del Caribe raizal dignifica el estudio de la cultura isleña y raizal en sus diferentes manifestaciones (gastronomía, deporte, música, historia, lengua, tradición oral, tradición escrita) y abren la puerta a una episteme de “profundas sensibilidades, apreciaciones y afinidades con la diversidad del sujeto caribeño y la riqueza de nuestra condición humana” (Steele Castillo, *Ubuntu*, 2018, p. 176). Así, el actuar de este colectivo se ha configurado en una de las primeras semillas para emprender el caminandar hacia un diálogo de saberes entre el Caribe profundo y los pueblos continentales andinos de Colombia.



3.6 Epistemología feminista, género, diversidades y disidencias sexuales en la UdeA

La lucha por una educación superior con equidad de género ha contado con muchas actoras y voces disidentes. Sus diferentes experiencias, procesos y acciones políticas han movido el debate al interior de la Universidad de Antioquia. La epistemología feminista puede ser considerada, dentro de este debate, como la protagonista crítica para su transformación, entendiendo que su causa hace parte de la defensa de la universidad pública y de calidad. Hablar de la ciencia sin invisibilizar los cuerpos implica hacer memoria de esas luchas y esas voces que permitieron que hoy tengamos una universidad distinta a la que se fundó en 1803. Hacer memoria de esas actoras sociales invita, en primer lugar, a transformar la interpretación de los cuerpos y las cuerpoas. A la par que se hace la historia de las ciencias, también se debe hacer la historia de los sujetos concretos que participan de los procesos académicos, científicos y de activismo. Esas personas no pueden carecer ni de rostro ni de nombres. María Teresa Uribe de Hincapié, historiadora de la ciencia, nos ha recordado, por ejemplo,



que es importante recordar, dentro de las gestas de los movimientos feministas posteriores a María Cano, a las “tres primeras odontólogas graduadas en la Universidad de Antioquia en 1935 [...] las señoritas Mariana Arango Trujillo, Amanda Guendica y Rosa María Navarro” (2015). Este dato escueto y secundario para la historia oficial es, sin embargo, el resultado de numerosas luchas concretas por los derechos de las mujeres.

En la historia reciente, Gloria Hernández y Sara Yaneth Fernández, quienes, junto a muchas otras, haciendo parte de la Red Colombiana de Mujeres por los Derechos Sexuales y Reproductivos, emprendieron la lucha por la defensa de los derechos humanos de las mujeres como un cambio epistémico. En este ejercicio político, se tejió la defensa de la joven Alba Lucía Rodríguez Cardona, quien a finales de los años noventa fue acusada y condenada injustamente por infanticidio. Gracias al trabajo de la Red Colombiana de Mujeres, el Estado tuvo que pedir excusas y reparar a la víctima por el error cometido. De esta forma la lucha de las mujeres activistas colombianas ganó significado académico y alcanzó una gran repercusión a nivel nacional e internacional. En palabras de la maestra Sara Fernández:

Aprendimos todos sobre Derecho; del acceso efectivo a la justicia, de la lucha que se precisa, y de los costos sociales, políticos, afectivos y personales que Alba Lucía y su familia tuvieron que sufrir. Paradójicamente, Alba Lucía nos dio la voz a todas las mujeres en Colombia para decir ¡basta!, y el atropello a sus derechos fue nuestro impulso y motivación para defender los derechos de todas (Fernández, 2011, p.150).

De estas conquistas, surge en 1997 el Centro Interdisciplinario de Estudios de Género de la FCSH. Allí se desarrolló, entre muchos otros proyectos y procesos, la investigación pionera sobre las violencias de género en la Universidad de Antioquia a principios de los 2000. El objetivo era “identificar y caracterizar la violencia de género en el contexto de la Universidad de Antioquia” (Fernández, Hernández, Paniagua, 2013, p. 6.). El resultado, escrito por las maestras Sara Yaneth Fernández Moreno, Gloria Estela Hernández Torres y el maestro Ramón Paniagua Suárez, fue publicado en *Violencia de género en la*



Universidad de Antioquia. El avance en la comprensión de las violencias y las orientaciones de género les permitió a las maestras Gloria Hernández y Sara Fernández incorporar la formación en género como parte del programa de estudios en el Departamento de Trabajo Social. Lo que representa un aporte académico y un giro epistémico valioso.

Con el legado de estas experiencias y con sus banderas, en 2016 fue conformada la Red Nacional Universitaria por la Equidad de Género en la Educación Superior. Sara Yaneth Fernández fue una de sus impulsoras y querientes. El compromiso fue hacer seguimiento y fortalecimiento de las agendas de trabajo en pro de la formulación de políticas de equidad de género en la educación superior. Con el tiempo se articularon acciones que permitieron generar acuerdos y materializar políticas, lineamientos y sentencias en beneficio de la población más desfavorecida.

Otro proceso que vale la pena resaltar es el grupo Género, Subjetividad y Sociedad. Antes del 2010 hacía parte del INER y ahora está adscrito a la Facultad de Ciencias Sociales y Humanas. En la actualidad es coordinado por la maestra Alejandra Restrepo. Este grupo de investigación se creó a partir del trabajo que venía realizando la investigadora Luz María Londoño, asociada del INER. Sus aportes al trabajo en la línea de género, guerra y paz, ayudó a ampliar la comprensión de “las mujeres en la guerra, los procesos de DDR de mujeres combatientes, género y justicia transicional en Colombia” (Semillero de Género – INER, 2016). A esto se le suman los trabajos sobre violencias de género en ámbitos institucionales y subjetividad y poder de las maestras Ángela María Jaramillo y Sara Yaneth Fernández. Investigaciones que apoyan y fortalecen el Semillero de Género INER-UdeA desde el 2016. Además, entre 2016 y 2017 comenzaron el seminario y la cátedra abierta en géneros y diversidades sexuales. En estos procesos investigativos es importante destacar el trabajo de maestros y maestras que están o han hecho parte de la Universidad, como Ángela Botero, Guillermo Correa, Walter Alonso Bustamente y Juan Pablo Bedoya Molina, quienes vienen haciendo docencia e investigación en disidencias sexuales y feminismo.

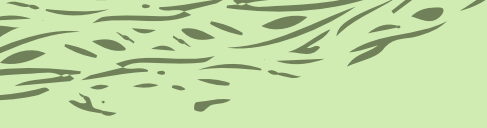
Por su parte, la iniciativa UdeA Diversa ha venido corazonando y sentipensado la formación desde la diversidad epistémica, los acompañamientos en interseccionalidad y el espíritu cocreador en los diversos

estamentos y unidades académicas de la Universidad. Estas diversidades epistémicas abrieron paso, desde el 2019, al sendero Equidad de Género. Su objetivo es acompañar la formación académica a colectivas y colectivos, dependencias, unidades académicas, políticas y procesos institucionales. En 2018 se comenzó a tejer el curso *Género y Disidencias Sexuales* con la docente Sara Yaneth Fernández. En la actualidad lo acompaña la docente Ángela Botero. El curso ayuda a comprender las diferencias, la diversidad, la disidencia y la complejidad de los seres humanos sexuados, generizados y racializados, presentando la perspectiva de género y las teorías feministas. Ese mismo año empezó con éxito el curso de *Sexualidades Contemporáneas*, que busca dialogar y debatir, tal como aparece en el programa del curso, la misoginia, la homofobia, el feminismo, la reivindicación de los derechos por parte de las llamadas *sexualidades periféricas* y la resignificación del género en la sociedad actual. La fuerza política de la sexualidad y el género, ya no circunscritos a la esfera privada individual o familiar, amplían las visiones curriculares y teóricas para las formas de hacer y sentir las ciencias. Estos espacios reivindican otras formas de hacer docencia desde la extensión solidaria. Las experiencias de estudiantes, docentes y administrativos, se tejen a las de los procesos barriales, colectivas, activistas, disidentes.

La Universidad de Antioquia está construyendo una política para la prevención y atención de las violencias basadas en género, coordinada por la Dirección de Bienestar Universitario. Esta política surge por la movilización y denuncia del fenómeno de la violencia de género y se apoya en las experiencias de estudiantes y profesores. Por esto es importante no seguir invisibilizando, en palabras de Marcela Ochoa, Directora de Bienestar Universitario, “la terrible realidad de que en la Universidad sí hay acoso sexual, sexismo, misoginia, homofobia, inclusive violencia física y agresión sexual” (citado por Aristizábal Grajales, 2020). En apoyo al sentir estudiantil y profesoral, la administración creó la ruta de atención para las violencias sexuales y de género.

En 2020 ya existen diversas colectivas en la Universidad con enfoque de género que piensan e investigan estos fenómenos. Entre otras






formas fluidas de organización que habitan la Universidad, se pueden mencionar el *Comité de Género del Instituto de Filosofía*, el *Semillero de Género y Poder*, el *Colectivo de mujeres Wiwas*, el *Cabildo Indígena Universitario*. Además, existen espacios deliberativos: la Asamblea Multiestamentaria de Mujeres y Disidencias Sexuales y la *Cátedra del cuidado de sí Nataly Palacio* de la Facultad de Ciencias Sociales y Humanas. En estos escenarios se han fusionado en el debate público y académico la pertinencia de la acción política y la denuncia. Las violencias de género, las disidencias sexuales y de género, las masculinidades y la transformación de las lógicas patriarcales y las inequidades de género en la Universidad constituyen hoy perspectivas de investigación de relevancia para el ejercicio de la ciencia y la convivencia. Sin duda el caminandar en torno a la epistemología feminista, los estudios de género, diversidades y disidencias sexuales, ha permitido fundar el enfoque de las nostredades, ese espacio donde la complejidad, el disenso y el acuerdo son fruto de corazones tercamente esperanzados en una convivencia “basada en la solidaridad y la amistad” (Beauvoir, 2014, p. 20).

El reto es grande y generoso, pero implica profundas transformaciones dentro de la Universidad. Así lo manifiesta Julián Velásquez Ramírez:

hablar de una política institucional en equidad de género desborda la transformación curricular y plantea el reto de la integralidad, capaz de trascender la heteronormatividad, a partir de los principios y valores institucionales de igualdad, participación e interdisciplinariedad en sus ejes misionales (investigación, docencia y extensión) desde una agenda que involucre, según sus responsabilidades, los distintos estamentos (2019, p. 101).

Todo ello con miras a construir acciones afirmativas vinculadas a las nociones de igualdad y a la idea de la diferencia, teniendo en cuenta que “tenemos derecho a ser iguales cada vez que la diferencia nos inferioriza; tenemos derecho a ser diferentes cada vez que la igualdad nos descaracteriza” (Santos, 2003, p. 56).



3.7 Memoria de la discapacidad en la UdeA

Actualmente carecemos de una historia plural de la discapacidad en la Universidad de Antioquia. Más aún: estamos en deuda de reconstruir la historicidad de sus presencias y contribuciones, desde la perspectiva de los sujetos y comunidades con discapacidad. La universidad occidental moderna colonial ha sido profundamente normalizadora y capacitista. Su matriz de saber-poder ha excluido, oprimido y dominado a las personas con discapacidad. Esta universidad se edificó contra las anormalidades y en defensa de las normalizaciones. En suma, junto con otras y otros, las experiencias y los saberes de la discapacidad han estado por fuera, han sido instrumentalizados, explicados, o, más recientemente, se han intentado comprender y se está apenas transformando en clave de justicia, equidad e inclusividad.

Nos interesa visibilizar y reconocer las experiencias de las comunidades, organizaciones y sujetos y su relación con las ciencias, los saberes, las creaciones artísticas, las innovaciones sociales y tecnológicas.



Más allá de entenderlas como “objetos” o sujetos pasivos o receptivos, entendemos sus saberes, epistemes y ontologías como legados, memorias y aportes desde y para la diversidad epistémica en la Casa Común. Evocamos, entonces, en las artes a Lorenza Bottner y Frida Kalho; en física teórica a Stephen Hawking o en biofísica a Hugh Herr; a la matemática Mileva Maric o la astrofísica Wanda Díaz-Merced; al fotógrafo Evgen Bavcar o a la escritora Hellen Keller. Muchas no son nombradas, pero han existido y viven por doquier.

La llegada a la educación superior se logra desde las transformaciones normativas, derivadas de la Constitución Política de 1991, con las luchas de los movimientos sociales y desde la academia, en un escenario internacional que promueve la defensa y garantía del derecho a la educación inclusiva. En nuestra Alma Mater, la pregunta por la discapacidad es anterior incluso a la presencia de personas con discapacidad dentro de sus procesos institucionales y misionales. Entre la década de 1920 y 1950, aproximadamente, era pensada desde las ciencias médico-pedagógicas, es decir, el estudio científico de las “anormalidades”. Posteriormente, se reconceptualizó con la creación de la Licenciatura en Educación Infantil Especial en 1983, conscientes de la necesidad de formar maestros y maestras con capacidad para, en aquel entonces, generar atención educativa “compensatoria” a “la población infantil especial”, ayudando a minimizar el “déficit” o “nivelar” los desarrollos y aprendizajes. La discapacidad, en los lenguajes del siglo xx, fue pensada desde la modernidad de la pedagogía y las ciencias biomédicas.

En la década de 1990 se crearon el Centro de Servicios Pedagógicos, de la Facultad de Educación, el Servicio para invidentes de la Biblioteca Central y el Programa Otras miradas de Extensión cultural, expresando unas modalidades de interacción con la sociedad. Desde un conocimiento y una práctica interdisciplinar se buscaba contribuir con la calidad de vida, la educación, la rehabilitación, la socialización; o el acceso a la información, el conocimiento y la permanencia en la educación superior. Desde principios del siglo xxi hemos creado

comisiones, comités, programas, servicios y proyectos que se han reglamentado en el orden normativo institucional transformando paulatinamente el examen de admisión, los procesos administrativos, académicos, y algunas experiencias pedagógicas, curriculares y de investigación, tanto en la ciudadela central como en las regiones.

Queremos poner de relieve la creación e incidencia desde 2006 del Comité de estudiantes y egresados ciegos de la UdeA (CECUDEA), quienes se unen a la gran consigna del Movimiento de Vida Independiente reclamando “nada para nosotros sin nosotros”, además que “la razón central por la que nació CECUDEA, fue esa, ser sujetos de derechos”. (Marín y Rodríguez, 2019). Con la creación del Comité de Inclusión en 2007, liderado por la Vicerrectoría de Docencia, se ha posibilitado ahondar en torno a la discapacidad en una agenda institucional para expandir los temas de inclusividad, interculturalidad, accesibilidad. Este proceso, de acuerdo con los profesores Alexander Yarza de los Ríos y Juan David Lopera representó “un nuevo tiempo que impulsó cambios en la Alma Mater, donde no sólo importa el ingreso y acceso, sino la permanencia, el trabajo en red, la formación docente, la flexibilización curricular, la concienciación” (2016, p. 1). En los últimos años con el Programa de Permanencia con Equidad, el Plan de Fomento a la Calidad (2015-2020) y el Plan de Acción Institucional (2018-2021), se han potenciado las articulaciones que se venían generando en la Universidad, conectándonos con otras diversidades a través de la iniciativa y el componente UdeADiversa.

Sentipensar y corazonar la discapacidad en el contexto de la Universidad de Antioquia nos ha llevado a otras matrices de pensamiento científico y saberes. Así se ha intentado entramar con los saberes afrodescendientes, indígenas, provenientes de las diversidades sexuales y el género, las ruralidades, o en los procesos de paz. De igual modo, incursionamos en procesos de investigación e intervención desde el programa de pediatría social, derecho, ciencias de la administración, trabajo social, educación física, filosofía, enseñanza de la física y la matemática, nutrición, bioingeniería, sociología, comunicaciones o música.

También la presencia y existencia de la discapacidad en la Universidad de Antioquia, en términos de extensión, ha orientado, acompañado y tejido, con el movimiento social de la discapacidad, políticas públicas a nivel local, departamental y nacional, conscientes de la necesidad de articulación del ámbito académico y activismo social como manera de visibilizar saberes, prácticas, discursos en la agenda pública.

En la dimensión investigativa, el profesor ciego Johan Rodríguez (2019) nos expresó que la participación de las personas con discapacidad en la universidad, la mayoría de las veces, se reduce a la elaboración del trabajo de grado. Por su parte, el profesor Sergio Casas (2019) nos invita a abrir el espectro de indagación y preguntarnos cuántas personas con discapacidad se encuentran en los semilleros y en grupos de investigación, qué se investiga o cuál es el foco de interés para estos estudios. El análisis nos permitiría determinar cuál ha sido la participación y cuáles serían las contribuciones de las personas con alguna discapacidad (visual, de movilidad, psicosocial, etc.) a la ciencia y a la investigación, a fin de repotenciar su talento y sus comprensiones y de eliminar las barreras históricas que se han trazado de modo arbitrario y violento.

En clave de diálogo de saberes, la discapacidad también deviene insurrección, emergencia o decolonialidad (Pino y Tiseyra, 2019; Yarza de los Ríos, Sosa y Pérez Ramírez, 2019), para cuestionar el Norte epistémico y su carácter colonial desde donde se han validado y universalizado solo algunos conocimientos, experiencias, subjetividades y cuerpos. Por lo anterior y en lo porvenir, la Universidad seguirá dialogando con y desde la discapacidad, y así cohabitaremos, cocreamos y nos transformaremos desde epistemologías y ontologías otras: encarnadas, covisualidades y visualidades otras, sonoridades silentes y otras, cogniciones diversas y mentes otras, epistemologías sordas y sordociegas, corporalidades otras (Munévar, Fernández y Gómez Castro, 2019). Y tal vez desde acá se siga agrietando la normalización y el capacitismo que no cesa.



3.8 Memoria de la comida en la UdeA

La Universidad de Antioquia, desde distintas disciplinas, ha contribuido al debate sobre la distinción entre comida y alimento. Las ciencias sociales y humanas suelen hablar más de la comida como un hecho cultural, mientras que las ciencias de la salud prefieren hablar de alimento, es decir, de los aspectos dietéticos y nutricionales para el cuidado de la salud. La comprensión de estos dos aspectos nos permite hablar de varios campos del saber en tensión dentro de la vida universitaria. Pensar el alimento y la comida implica la participación de la filosofía, la nutrición, la gastronomía, la dietética, la medicina, la ingeniería de alimentos, la sociología, el trabajo social, la antropología, la literatura, entre otras. Es decir, de un lado se invita a narrar y a curar con la comida, desde la memoria del cultivo y la preparación del alimento y los saberes alrededor del fuego, y, de otro lado, están las empresas que controlan las formas de vida de los universitarios, cercadas por el consumo de productos



industrializados, despersonalizados y sin el espíritu de los ancestros. Algunos ejemplos de tal ejercicio epistémico en la Universidad de Antioquia pueden ser mencionados en este apartado.

En el Departamento de Antropología en 1982, el maestro Julián Estrada Ochoa presentó su trabajo de grado *Antropología del universo culinario, validez y fuerza de un elemento cotidiano en la conformación de una identidad sociocultural*. Esta investigación tuvo una acogida muy restringida porque rompía con los modos de entender la comida. No obstante, el universo culinario ayudó a que con el tiempo el alimento y la comida fueran ejes de reflexión e investigación. En esta línea, casi dos décadas después, el Ministerio de Cultura publicó la *Biblioteca básica de cocinas tradicionales de Colombia* (2012) en diecinueve títulos. El tomo 17, *Política para el conocimiento, salvaguardia y el fomento de la alimentación en las cocinas tradicionales de Colombia*, recoge las consideraciones de varios investigadores del país en torno a las nuevas comprensiones de la comida y su lugar en la formación universitaria. Dentro de los investigadores que figuran como coautores se encuentran profesores de la Universidad de Antioquia que empezaron a trabajar el tema años atrás: Julián Estrada Ochoa, Ramiro Delgado Salazar y Gregorio Saldarriaga. La comida puso en relación la memoria de las comunidades y los procesos históricos, visibles para los pueblos, pero ocultos a la mayoría de las investigaciones. El propósito de esa biblioteca era recoger la “sabiduría transmitida de generación en generación” (Ministerio de Cultura, 2012, p. 9) para hacer historia desde la tradición oral y desde la memoria del gusto. No sólo se trataba de recopilar recetarios, sino de rescatar la importancia de la comida en la conformación de sociedades y culturas.

Otro ejemplo lo encontramos en el Grupo de Investigación en Historia Social. Este colectivo tiene entre sus líneas de investigación la comprensión del alimento “como eje central de la experiencia humana, sin ella no solamente no sobrevivimos como especie, sino que además es la que cohesiona los lazos, la que nos permite vincularnos, es una herramienta, es un lenguaje de integración. A

veces la gente se entiende mucho mejor comiendo que hablando” (Saldarriaga, 2018). En este sentido los estudios de la comida permiten entender que la alimentación en su “dimensión histórica, [...] no es un objeto dado, sino que es un proceso cultural que se construye con el tiempo” (Saldarriaga, 2018). Estas construcciones han logrado que la mirada sobre la comida sea dinámica y no predeterminada, teniendo en cuenta que la movilidad, el flujo de saberes, el devenir histórico y otros aspectos permean y diversifican incluso lo que se toma como tradicional. Por ejemplo, en Antioquia, los frijoles y los productos del maíz como la arepa, la mazamorra y la natilla, han sido entendidos como platos exclusivos o provenientes de esta región, pero en realidad han viajado a nosotros desde distintas regiones del mundo y las hemos reapropiado y resignificado como algo identitario y propio.

Gracias a estas comprensiones sobre la comida y a un grupo de profesores, estudiantes y egresados de la Universidad de Antioquia, fue posible la creación del Laboratorio de Comidas y Culturas en 1994 que se gestó entre el Departamento de Antropología y la dirección de Relaciones Internacionales, teniendo en cuenta “dos ejes centrales: una reflexión sobre la comida y las referencias de identidades culinarias asociadas a referentes geográficos y humanos” (Delgado, 1994). Estas reflexiones han logrado conectar de manera dinámica las cocinas colombianas con las del mundo, recuperando las memorias de las cocinas latinoamericanas, asiáticas, del Medio Oriente, nórdicas, entre otras. Pensar en estas relaciones en las que la comida se ha tejido nos devuelve la condición de universalidad, de respeto y valoración por las culturas diversas que integran la vida humana. La filosofía del Laboratorio de Comidas y Culturas, según Ramiro Delgado, “está anclada en ese concepto que es cocinar las memorias [...], cada plato es una historia, cada plato es un relato” (2018).

La Seccional de Oriente, desde el semestre 2017-2, gracias a la Escuela de Nutrición y Dietética y a las Facultades de Ciencias Sociales y Humanas y de Ciencias Farmacéuticas y Alimentarias, cuenta con

el pregrado en Ciencias Culinarias. La Universidad de Antioquia es pionera en Colombia con este programa y marca un comienzo en los estudios interdisciplinarios, pues permite la comprensión nutricional, química e histórica del alimento y de la comida.

Por su parte, La Canasta de la U. Mercado Agroecológico es una iniciativa que se lleva a cabo en la *Epopéya del Café*, pasillo oriental de las afueras del Teatro Camilo Torres Restrepo. En este punto de encuentro y socialización de los saberes en torno a la comida, se ofrecen legumbres, café artesanal, artículos para el cuidado del cuerpo, comidas preparadas en casa, lácteos y derivados, semillas, frutas, miel, etc. El intercambio de experiencias se apoya en la participación de proveedores de mercados agroecológicos de subregiones de Antioquia que históricamente comparten saberes y territorios con la comunidad universitaria. La Canasta de la U. constituye, de acuerdo con sus organizadores, un espacio de confluencia social y cultural, mediante intervenciones artísticas constantes, conciertos y danzas. Arte, alimentos e intercambio de experiencias culinarias evidencian que en la actualidad los universitarios asumen “la responsabilidad de la Universidad en el cuidado del medio ambiente y la promoción de hábitos y estilos de vida más sostenibles. La agroecología es la mejor manera de enfriar el planeta. Mediante un conjunto de prácticas y movimientos sociales, busca sistemas agrícolas sostenibles que optimizan y estabilizan la producción para promover la justicia social” (La Canasta de la U., 2019, p. 63). Lo que en 1982 era un objeto de estudio adquiere ahora un matiz especial, promover la justicia social y el cuidado mutuo entre los universitarios. El giro epistémico en torno a la comida da cuenta de las nuevas comprensiones de la vida universitaria y hace un llamado a revisar los modos y los saberes del alimento que los universitarios llevan a la boca. La Canasta de la U. hace posible que aprendamos la sabiduría de comidas más sanas.

¿Cómo se vive el universo de la comida en las diferentes sedes y seccionales de la Universidad de Antioquia? Aquí aparece el gran reto para la Universidad que soñamos. Si se habla de comunidad

universitaria, unos 45 mil animales humanos sumados a otros miles de plantas y animales que comparten con el espacio universitario, entonces la pregunta por la comida no puede pasar a un plano secundario. La comida iguala y unifica las especies, les devuelve la conciencia sobre su necesidad de existencia. En las mesas, en las zonas verdes, sobre el piso de los pasillos o frente al ordenador, la comida es el símbolo de la existencia con el que constantemente nos relacionamos los universitarios y sus vecinos. Siempre, en algún momento del día a lo largo y ancho de las sedes de la Universidad hay seres comiendo, recargando energía para las clases, parchando en los huecos de los horarios, curioseando con el alimento en la mano mientras los performances roban la atención de la comunidad y los estudiantes de música tocan violonchelo, trompetas, gaitas, violines, alimentan nuestros sentidos. O en los convites y espacios de las comunidades diversas que dialogan en torno al fuego, a las comidas que se preparan por todos y para todos sin distingo. Confluyen muchas opciones para comprar y consumir comida, que permiten el encuentro, el desencuentro, la novedad, la tradición y los gustos. Estos alimentos van desde frituras, frutas, jugos, desayunos, almuerzos, helado, parva, mecato y café; hasta las comidas de las regiones, propuestas de productos orgánicos, alimentos vegetarianos y tradicionales como las cocadas, tortas de borjón, jugo de guayaba agria, tamarindo y pasteles chocoanos, que componen diversidad de sabores y texturas. Un ejemplo significativo de las múltiples formas de comer en la universidad son las ollas de los estudiantes indígenas, afros, campesinos y campesinas que estudian y habitan la universidad construyendo diálogo, aprendizaje y memoria de manera comunitaria.








4. DIÁLOGO DE BUENOS VIVIRES: UN CAMINANDAR ÉTICO Y POLÍTICO

4.1 La traductibilidad del diálogo y los buenos vivires

El camino de constitución de los seres humanos se ha erigido al unísono con la adopción, construcción y potenciación de los procesos de comunicación interpersonal e interespecies. Es por ello que nuestra necesidad de ser en territorio nos ha llevado, inexorablemente, a demarcar las sendas para hacer del diálogo un inaugurador del respeto a esa dignidad que, frágil y presente, no cesa de desafiarnos. El diálogo da cuenta de esa grandeza de alma de la que estamos hechos todos los seres. En este sentido, nos asumimos como seres en palabra, fundantes de sabiduría y en permanente comunicación con la Madre Tierra y el cosmos. Coincidimos con los murui-muina en que la palabra es germinación dentro del vientre, es decir, *komuiya úai*. La palabra nace del territorio. Cuando es escuchada y sentida por los seres del territorio se vuelve tejido con el territorio. Por eso la palabra de vida siempre es un acto dialógico. Va y viene donando sentires, vivires, comidas. El diálogo entre los griegos antiguos también era una forma de co-creación. *Διάλογος* quiere decir transmitir a través de las palabras, pasar el



conocimiento y la experiencia de unos a otros, escuchando y sabiendo escuchar, aguardando el momento de donar y de resonar.

Diálogo es, en sentido estricto, una forma de decir traducir. La Madre Tierra emite un mensaje y las especies lo traducen. Las especies se comunican unas con otras y aprenden a traducirse. Ese proceso es particularmente complejo cuando, como nos lo explica Miladys Congote García (2020), no manejamos el mismo código, el mismo sistema. Una experiencia es traducir de una lengua europea escrita a otra europea también escrita. Otra experiencia completamente distinta nace cuando pasamos de la lengua de señas colombiana a la lengua oral española. Allí hay una probabilidad altísima de que la traducción desemboque en la intraductibilidad o en la interpretación. La incomunicabilidad es un escenario de aprendizaje en el que los seres se retan a entender lo que no se puede decir. Lo que no he escuchado ni sentido en mi lengua lo debo vivenciar. Aún este espacio de silencio en el que se mueven las manos sin sonido, en el que apenas destella un punto de luz en los ojos, sobre las cejas, debe ser leído, una y mil veces, como un acertijo hecho de guijarros. Lo que “escapa a nuestra red de significados” (Merçon, Camou-Guerrero, Núñez y Escalona, 2014, p. 32) no es aquello carente de sentido o de validez; es, quizá, aquello que despierta y “reta nuestra racionalidad” (p. 32). Los vacíos de traductibilidad evidencian que hay varias lógicas para habitar el mundo y que por el hecho de habituarnos a una de ellas se ha “vuelto invisible” (p. 32), aparece ante nuestros sentidos como la única válida, la que gobierna.

En el “Kai komuiya úaiyai jiyaki jágai”, Juan Kuiru (2017, p. 10) nos cuenta el origen de las lenguas. Las numerosas lenguas salieron del vientre de la Madre Tierra. Las de los pájaros, las de los árboles, las de los humanos. Cada cultura al emerger de la madre articuló un lenguaje. Esa palabra era una forma de traducir el lenguaje de la madre. En cada traductor del lenguaje de la madre, la palabra proferida tenía necesariamente un significante diferente: *mika*, *minika*, *nipode*, *búe* (p. 12). ¿Por qué las especies, saliendo del mismo vientre, no hablaron la misma lengua, una única, fácilmente comprensible para todas? ¿Por qué al reconocerse como seres vivos necesitaron, más bien, la sorpresa

frente a la diferencia? En una única lengua universal y válida para todos no existiría ni el conocimiento ni su pedagogía, esto es, el diálogo. En una única lengua, universal y válida para todos, la lógica que sustenta el conocimiento se haría invisible y por tanto el conocimiento mismo desaparecería. Conocer es romper con la costumbre.

Este asombro ante la incomunicabilidad se presenta, así, como una oportunidad para que reconozcamos la pluralidad de maneras de pensar-sentir-existir y, quizás, más primariamente aún, se presenta como una experiencia ética de respeto a la alteridad y, en algunos casos, como un primer paso hacia la construcción de lo común (Merçon, Camou-Guerrero, Núñez y Escalona, 2014, p. 32).

Así, no cabe duda de que como seres de cultura y de simbolización nos hemos erigido a lo largo de la historia como seres biológicos y sociales y, en esa medida, como sujetos de poder atados éticamente al cómo funcionan nuestras relaciones con la madre y con las especies. Millones de años de evolución nos han dado las pistas para denotar y connotar que tales relaciones siempre han estado enmarcadas por un clima de tensión, expresión inmanente de la diferencia y, en consecuencia, por la escenificación pocas veces valorada del conflicto: un conflicto que, visto de cerca, no pasa de ser más que la manifestación ineludible del des-acuerdo que deviene de dicha diferencia de lenguajes. Se es diferente porque se es único e irrepetible, porque cada ser le imprime valores y significados sutilmente distintos a lo que piensa, nombra y acciona; porque simbólicamente cada quien es producto de contextos, tiempos, historias y relaciones singulares. Cada ser como tal es en esencia producto de lo disímil, de lo heterogéneo, de lo móvil.

En esta medida, es la diferencia hecha conflicto la que demanda de cada ser humano potenciar la capacidad de reivindicar, comprender y asumir con consciencia el espacio del des-acuerdo como un ingrediente de dinamización de la vida y de promoción cotidiana del respeto y la dignidad. Pues, solo así, se puede generar lo necesario para crear un diálogo de interlocutores reales y responsables que participen, con la libertad de sus decisiones, en la construcción del devenir. Se hace



necesario fortalecer un ámbito de sentido compartido que sea capaz de sobreponerse a los dispositivos de poder. El sentido compartido lucha contra las lógicas de la exclusión y la indiferencia. Construye un ámbito que visualiza la complejidad que trae consigo reconocer las necesidades de la *nostredad*. En el sentido compartido, lo otro y sus posiciones se vuelven posibilidades reales de pensamiento y creación. De esta manera es posible educar en la heteronomía de la escucha, o sea, en valorar las palabras ajenas con actitud reflexiva y amplia. Hay una ganancia convivencial en el estar con los, las demás y lo demás, mientras se tienden y tejen los hilos del diálogo. Así mismo ocurre en la cultura murui-muina, en la que, en palabras del mayor Aurelio Kuiru,

el ser se tiene que preparar desde su esencia, hablar desde el corazón y no desde la razón; su palabra es vida, es abundancia y es alegría. Se conecta con la hormiga, con la montaña, con el agua y ve la importancia y el valor por el cual existen; es cuando ve con el oído, escucha con la boca y habla con el ojo (Kuiru, Aurelio, 1991).

Dialogar valorando la tensión potente de lo que no se puede controlar es, por consiguiente, jugarlos a cabalidad en lo que en realidad somos: un ejercicio de la ética de la responsabilidad que supera el deber ser y los anclajes de la convicción. Es colocar las emociones, las creencias, las ideas y cada músculo del cuerpo en alerta y en duda. Es sabernos preparados para levantarnos del diálogo siendo seres íntegros y dignos; seres engrandecidos por la discusión y la argumentación de las ideas; seres serenos en el poder de nuestra fragilidad; seres con el coraje y el valor suficientes para pensar, dialogar y actuar con honestidad y jugarlos, en común unión, la posibilidad de un mundo de mundos con fisuras. La incomunicabilidad durante el diálogo de saberes se produce justamente en aquellas situaciones que implican un desacomodamiento. Ya no nos sentimos cómodos cuando percibimos que nuestra comprensión habitual del mundo, nuestros hábitos mentales, empiezan a ser desplazados, cuestionados. Eso nos exige cambios en la dinámica del diálogo. En primer lugar, necesitamos “horizontalizar las relaciones” (Paola Balanta Cobo, 2020), de tal manera que en el

diálogo de saberes se modifiquen los roles tradicionales del que sabe y de los que no saben. Esa estructura de poder vertical se debe subvertir para que haya reconocimiento mutuo. En segundo lugar, debemos “desestructurar prejuicios y sesgos de todo tipo” (Julián Velásquez, 2020). Mientras pervivan en el discurso y en las acciones la misoginia, el racismo, la homofobia, la transfobia, la discapafobia será imposible aceptar que “la experiencia cuenta, que la vida cotidiana cuenta” (Julián Velásquez, 2020) como parte de los procesos de conocimiento.

Recuperando lo anterior, podemos advertir que en las últimas tres décadas el despliegue de nuevas categorías de pensamiento venidas de coordenadas y matrices de saber distintas a las de la ciencia hegemónica han hecho su entrada problematizando y nutriendo los espacios de reflexión comunitarios, académicos y colectivos del planeta. Como aportes nacidos del Sur global, de los movimientos sociales, de las sociedades en movimiento y culturas enraizadas en lo local, lo diverso y lo contra hegemónico, otras maneras de conocer han estado nombrando lo posible y las realidades que construimos con formas y palabras cocinadas al calor de otro tipo de relaciones y sentires. En este contexto del Sur global, el diálogo de saberes asume una postura ética que adoptan e incorporan los sujetos singulares y colectivos para tejer y transformar mundo desde la diversidad. Los vínculos entre epistemología y política, las relaciones entre modos de conocer y acción afirmativa, implican, al menos, dos transiciones. “La primera transición pone énfasis en la noción de saberes, en plural” (Merçon, Camou-Guerrero, Núñez y Escalona, 2014, p. 30). La ciencia canónica, dentro de una sociedad verdaderamente democrática y plural, no puede seguir encarnando el conocimiento legítimo, mientras que los otros saberes representarían lo no útil, lo no valioso. En el diálogo de saberes “no tendríamos por qué jerarquizar ni imponer una forma de conocimiento” (Torres Torres, 2020). Más bien tendríamos que “reconocer esos saberes que aún no son reconocidos en el ámbito académico” (Cristancho Marulanda, 2020a). De este modo se propiciaría una relación complementaria entre la ciencia y las otras formas del conocimiento, en beneficio incluso de la promoción y la enseñanza



de todas en el espacio académico. Aquí lo deseable sería el momento de invitar a los universitarios y no universitarios a elegir la forma de conocimiento que esté más cercana a sus sentires. Elegir los saberes campesinos, los aprendizajes trans, los modos del arte y los retos de la ciencia a la par sería una forma de sanación, pues el camino apunta a “tejer lazos y redes de colaboración y de confianza entre la universidad y las comunidades” (Cristancho Marulanda, 2020b). La segunda transición dentro del diálogo de saberes apunta a la urgencia de desmontar el diálogo como un mecanismo de asimilación, sustitución o destrucción de saberes (epistemicidio). En estas condiciones, las comunidades pueden recibir el conocimiento elegido por la universidad, de acuerdo con un plan de desarrollo pensado y planeado desde la ciudad y para la ciudad, pero que no le aporta a la comunidad. Cuando se parte de esa idea paternalista y subordinante de que la “universidad aparece con proyectos, talleres, cursos en los territorios, formar y comunicar unidireccionalmente” (Juan Camilo Bustamante, 2020, p. 2-3), entonces se ratifica la “necrociencia” (Yeniffer Hinestroza, 2020), la obligación de “invisibilizar esos saberes otros porque no cumplen ciertos criterios”, a los criterios fundados en las ciudades y que no se ajustan a las realidades de las comunidades. En un escenario distinto, el diálogo de saberes debería impulsar una pedagogía de la escucha, de la interlocución que propicie la “negociación multilateral, generación de acuerdos y construcción de nuevos saberes” (Merçon, Camou-Guerrero, Núñez y Escalona, 2014, p. 30). Esos nuevos saberes con toda certeza serán de utilidad y beneficio tanto para las comunidades como para los centros de investigación. De hecho, se esperaría que el diálogo de saberes contemple, por supuesto, los beneficios y los buenos vivires de las especies en general y no solamente de los humanos en particular. El encuentro de epistemes, de formas de sentir y de habitar un territorio debe hacer posible la preservación y el cuidado de los saberes de la Madre Tierra y de los seres que la componen. Los buenos vivires deben ser defendidos para todas en medio de un pacto por la vida.

Este pacto por la vida incluye los derechos y las constituciones políticas de nuevo tipo, como las de Ecuador y Bolivia, por ejemplo; las cuales en una apuesta por el biocentrismo le dan relevancia a la vida y a los sujetos no humanos de derecho como el corazón de sus leyes: el cuidado y protección de la tierra ahora son lo imprescindible en estas constituciones y no los deseos y arbitrariedades de lo humano. Así mismo, con la construcción de la paz; las relaciones con los territorios; lo diferencial en lo étnico, generacional, género, diversidad sexual y feminismos; y, por supuesto, con los acentos de los sujetos con discapacidad y de la discapacidad que ahora, más que nunca, nos hacen saber que los parámetros de lo normal siempre han sido un invento caduco. Dialogar reconociendo los saberes en clave de pluriverso lleva a establecer, entonces, a partir de la experiencia, vínculos, contactos y conexiones con quienes piensan de otra manera; esto, no para convencerlos de algo, sino para dinamizar posibilidades de escucha que nos lleven a ponernos en duda, en relación con certezas, prácticas, tradiciones, percepciones, supuestos, juicios de valor, imaginarios, sentidos, significados, creencias, comprensiones, etc. Si hay un fundamento común para el diálogo de saberes consiste precisamente en los buenos vivires, es decir, que el conocimiento debe estar a favor de la salud y de la comida, no al contrario.

4.2 Tramas y urdimbres para un diálogo de vivires

Las tramas y urdimbres, como los hilos que se tejen para lograr una tela consistente, resultaron ser en nuestra investigación una metáfora afortunada para aludir a los imprescindibles con los cuales darle cuerpo al diálogo de vivires como una práctica ética y política del pensar libre y abierto para todos sus participantes. El objetivo del diálogo de saberes no es simplemente la producción de un saber sobre un objeto o un tema. Por medio de la conversación sobre un tema o de la producción de un objeto se llega a “conocer y transformar los sujetos y [a] incrementar su vida” (Echeverri y Román, 2018, p. 21).

Así, los hilos que emergieron en las dinámicas de aprendizaje de los seminarios realizados, nos permitieron advertir el peligro de insistir en las diferencias radicales e irreconciliables como parámetro único para el diálogo de saberes. ¡Que la diferencia no se convierta en desigualdad! Esta afirmación que nos generó preguntas en el orden de la ética nos recuerda que en la historia del





racismo la diferencia fue la excusa perfecta para excluir, subordinar y violentar a quienes no son iguales al grupo que ostenta el poder. La diferencia fue el motor de las guerras religiosas, de la esclavización, de la explotación económica e incluso de la inferiorización cognitiva de quienes eran vistos, según sus rasgos físicos, su género, su orientación sexual o su manera de sentir y pensar, como no humanos o como humanos no desarrollados (Fredrickson, 2011). Dentro del diálogo de saberes, y en atención al respeto y las relaciones horizontales, ¿qué implica que la diferencia no se traduzca en desigualdad, opresión, asimilación y destrucción de saberes? La respuesta se encuentra en el otro lado de nuestra argumentación. La diferencia no puede ser separación sino juntanza.

El *Apartheid* es segregación y, en algunos casos, asimilación, sobre la base que los otros se acomoden al modo de vida autorizado. El *Apartheid* implica prohibición de relaciones entre grupos y sujetos de grupos diversos. En el *Apartheid* hay obsesión por la supuesta pureza de identidades. La diferencia se vuelve fructífera, en el camino de la construcción de saberes y conocimientos nuevos, en el propósito de defender la vida, el ecosistema, las formas tradicionales de la soberanía alimentaria, cuando hay juntanza. En la juntanza se comparten los saberes, las técnicas, los territorios. En la juntanza se practica la filosofía del *Shier*: somos parte del maritorio y del territorio, somos hijos e hijas de la misma madre. Compartimos las comidas de la madre, cuidamos que la alimentación alcance para todos, protegemos a los seres del territorio, educamos conjuntamente a los hijos e hijas del territorio. En la *Shier* hay negociación multilateral, participan mujeres, hombres, jóvenes, niñas, niños, abuelos, abuelas. En la *Shier* generamos acuerdos frente a la producción, la espiritualidad, la administración del territorio, el fortalecimiento de la tradición, el uso de varias lenguas. En la *Shier* se construyen nuevos saberes, en tanto hay intercambio de técnicas para pescar, para navegar, para sembrar, para preparar las comidas, para construir

casas, etc. Mientras que la exclusión defiende el esencialismo de la diferencia, la juntanza se construye con diferencias no inferiorizadas. De esa dinámica multidireccional que promueve el diálogo de saberes “surge el nuevo imperativo categórico que [...] debe informar una articulación posmoderna y multicultural de las políticas de igualdad y de identidad: tenemos derecho a ser iguales cada vez que la diferencia nos inferioriza; tenemos derecho a ser diferentes cuando la igualdad nos descaracteriza” (Santos, 2003, p. 153). En el diálogo de saberes, sus participantes pueden renunciar a las diferencias, a costa de ponerse de acuerdo con sus interlocutores en lo fundamental —la vida digna, la convivencia, el intercambio de saberes—, pero no pueden aceptar dichas diferencias cuando vienen cargadas del propósito de desvirtuar, descalificar y eliminar prácticas y saberes. El saber universalizado provoca “epistemicidios” que “redundan siempre en identidadicidios” (Santos, 2003, p. 154).

Así, la discusión a la que dio lugar a este compromiso consensuado —no renunciar a las diferencias cuando ellas nos permiten la juntura y a invalidar las diferencias cuando ellas nos separan e inferiorizan— resultó una ética que debía ser situada simbólicamente y materialmente. Lo cual significó el reconocernos desde una horizontalidad que nos permitiera nombrarnos como 1) familia, 2) familia extendida, 3) sabias y sabios, 4) maestras y maestros donantes de una construcción colectiva; y acordar, desde el inicio, que todas las participantes en un proyecto de diálogo de saberes debían percibir la misma remuneración, sin importar los títulos o las experiencias académicas, sin importar su género, su lengua, su territorio, el nombre de la empresa. Con ello, apareció la idea de que para hacer *flore-ser* el proceso de diálogo de saberes, la confianza sería un asunto fundamental; confianza que no solo se diera a partir del saber sino del ser, tal y como lo mencionara el maestro Sergio Cristancho Marulanda. De esta manera, los diálogos, modelados por la confianza, giraron en torno a la justicia epistémica, el reconocimiento, diversas concepciones de






sujeto y la relación con los territorios; al tiempo que mambeábamos la construcción de sentidos y las articulaciones necesarias para hacer de nuestra experiencia de investigación una apuesta, en sí misma, de respeto y dignidad singular y colectiva.

En esta atmósfera de creación, al puntualizarse la relación de la justicia epistémica con el diálogo de saberes, la maestra Ángela Mena (2020a) habló de la justicia social y la búsqueda de la paz como tejidos complementarios de un diálogo de saberes:

No hay justicia social, si no hay justicia epistémica o al menos es muy difícil. Y cuando hablamos de justicia epistémica justamente estamos hablando de que nuestra academia se abra a estos saberes no eurocentrados, no coloniales y le dé paso a las voces indígenas, a las voces afro, a las voces de las diversidades sexuales, de género, a las voces de los territorios; porque solo de esa manera podemos ir construyendo paz.

El diálogo de saberes no puede ser apenas una metodología para el disfrute de los universitarios y las universitarias. Si hay transformaciones en el relacionamiento entre epistemes diversas que posibilitan nuevos conocimientos, entonces esos conocimientos deben contribuir a la construcción de paz, pues una de las razones del conflicto es justamente que el epistemicidio ha validado la borradura de la identidad. Tejer con los saberes eurocentrados hace comprensible la historia de las exclusiones en el proyecto de vida moderna. Reconstruir la génesis de esas exclusiones podría ser un camino abonado para la construcción de una sociedad nueva, en la que los valores eurocentrados convivan con los no eurocentrados. Frente a la necesidad de políticas epistémicas en nuestras universidades que permitan abrir el debate y materializar la pluralidad de saberes de manera justa y equitativa, como un ejemplo para la sociedad, *tiicha* Steve Steele Castillo (2020a) subrayó la necesidad de

volver a esas preguntas elementales, sobre qué es el saber; porque, muy seguramente volviendo a esas preguntas elementales y recuperando toda la experiencia humana que ha sido excluida, a partir de estas nociones



hegemónicas de conocimiento, podamos construir una nueva humanidad y encarar los desafíos que esta sociedad contemporánea entraña.

En esta misma dirección, es decir, la de valorar los desafíos logrados por los movimientos sociales, el maestro Anderson Valle Rúa (2020b) aludió a la pluralidad de las lenguas y su lugar en la investigación y la ciencia:

el aplauso es realmente para la lengua de señas, para todo lo que ha conllevado todo ese pasado histórico, todos esos veintitrés años en los que se ha venido normalizando en los estamentos políticos en Colombia. Al hecho de que sigue allí viva y latiendo y luchando por ser más expandida por todo el territorio.

La lengua de señas, en este banquete de los saberes, no puede seguir siendo discriminada. Sus luchas y descubrimientos son también aportes fundamentales a la construcción de sociedad. Al respecto el maestro Selnich Vivas (2020a) donó un concepto sugerente para comprender las exclusiones que potencia un sistema de investigación cerrado y reducido a sus formatos, plataformas y criterios: *cognitive bullying*. Mediante el

bullying cognitivo [...] se inferiorizan otros conocimientos y se inferioriza a los que no saben escribir en inglés, porque no publican en revistas Q1; porque no tienen reconocimiento de Colciencias y porque no hacen parte de grupos de investigación avalados. [...] Habrá quienes piensen que es normal que ciertos proyectos de ciertas ciencias merecen más apoyo económico que otras.

De tal modo que el diálogo de saberes no solo se debe implementar entre los saberes académicos y los no académicos; parece que esta metodología ancestral de concertación, interlocución y consenso también serviría para acercar las disciplinas y posibilitar una administración más justa de los recursos. Al interior de las ciencias eurocentradas es frecuente encontrar la exclusión de aquellas ciencias, de aquellos proyectos, que en principio no reportan ganancias para el Estado y el

sector empresarial. Si miramos con calma, un diálogo de saberes entre disciplinas y campos de investigación en la universidad pública contribuiría enormemente a replantear el tipo de educación que reciben los universitarios. Contribuiría a devolverle el sentido a la cooperación entre ciencias y disciplinas en el fortalecimiento de la convivencia y la justicia social.

De esta manera, pudimos advertir que la pregunta por la ética en el diálogo de saberes también está transversalizada por una concepción de sujeto. Al respecto la maestra Paola Balanta Cobo (2020) llamó la atención sobre la urgencia de reconocer “el potencial de agencia en cada persona, en cada comunidad y en cada colectivo, es presumir alternativas de transformación de lo preestablecido, para lograr responder a unas necesidades particulares”.

A ello, la maestra Leydy Romero Romero (2020) sumó a la noción de reconocimiento del sujeto la necesidad de valorar su procedencia, su pertenencia a lugares y colectivos determinados. “¿Hay una tensión entre desesencializar y el reconocimiento?”, se pregunta la maestra Romero. Y luego responde: “Yo digo que no, pues el reconocimiento es saber que hay un colectivo, que hay un sujeto y que la diversidad hace parte de ese colectivo, que es necesariamente parte de este; por tanto, no se puede entender al campesinado sin esa diversidad”. De tal modo que el reconocimiento y la diversidad en las ciencias también debe ser valorado en las formas de organización y en los colectivos sociales. Reducir la idea de campesinado a una imagen estática llevaría otra vez a la exclusión y a la inferiorización de muchos actores dentro del mismo colectivo. Si se persigue el diálogo de vivires en medio del diálogo de saberes es absolutamente indispensable romper con los estereotipos que encasillan a numerosos colectivos y colectivas dentro de una imagen estable. Así como no hay un único campesinado, es decir, no hay una única forma de ser y vivir como campesino, lo que implica que cada colectivo, cada proceso campesino tiene sus particularidades. Así como no hay un único formato para ser campesino tampoco lo hay y no lo debe haber para ser afro, lesbiana, trans, homosexual, ciego, sordo, indígena. Y dentro de una colectividad, por ejemplo, los pueblos





ancestrales, existen numerosas diferencias que deben ser valoradas en su capacidad para crear conocimientos nuevos.

En estas condiciones, la universidad debe responder las demandas reales del presente. La academia debe estar impulsada por el imperativo ético de reconocer que necesita de otros saberes, de esos otros académicos, de otras sabedoras para que podamos seguir brindando algo bueno al planeta. Si continuamos en la comprensión de lo académico como, por ejemplo, solo pensando en que nuestra sociedad necesita más ingenieros de petróleo que psicólogas y campesinos, pues no le aportan al crecimiento económico del país; entonces, evidentemente nuestra Universidad estará dentro de poco tiempo, no solo al borde de su crisis, sino casi confesando su incapacidad para responder a las necesidades vitales de un territorio, departamento y nación.

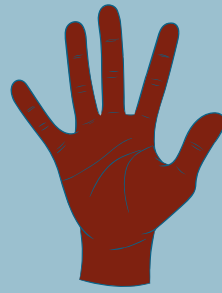
Recuperando críticamente y en historicidad nuestra experiencia singular y colectiva en la investigación en diálogo de saberes y de su relación con los buenos vivires, encontramos que una respuesta ética ante la violencia epistémica que se niega a reconocer la pluralidad, de la que están hechos la especie humana y el tejido de vida del que hace parte, pasa por comprender que como sujetos de poder tenemos que considerar dos claridades básicas: la primera, que el poder no es algo que exista en sí mismo o por fuera de uno, pues de hecho este solo “es” en la medida en que se ejerce; por tanto no es algo que se da o se quita: el poder sencillamente se ejerce; la segunda, que el poder como poder no es una extrañeza; lo que se torna éticamente discutible y problemático, en relación con su ejercicio, es contra quiénes y bajo qué condiciones se aplica. Por ello, cuando se hurga en las definiciones de la palabra *poder* se hacen evidentes dos campos diferenciales: el campo que lo concibe como una estructura consolidada que puede llevar a imponer despóticamente un camino y el campo que remite a la idea de posibilidad y que entiende lo posible como lo que ha sido consensuado.

A partir de estas definiciones, entonces, el camino a transitar es el mismo camino de tensión que se da entre violencia y ética, entre saberes, ciencia y sabiduría: entre el poder como imposición y el poder

como posibilidad. Por tanto, se llamaría violencia epistémica al poder que impone un solo camino, el poder determinista que traza la senda por la cual, inevitablemente, se debe transitar y que clausura los horizontes de las opciones y de las elecciones en clave de pertinencia, urgencia vital, derechos de la Madre Tierra. En tanto, la ética se entendería como lo que tiene que ver con abrir otros caminos posibles; o sea, con la dimensión del poder que nombra lo que puede ser construido conjuntamente. Así, la violencia o la imposición del poder enunciaría que hay una sola posibilidad y la respuesta ética diría que hablar de lo único es violento: la ética para el diálogo de saberes consistiría en convocar, avalar, estudiar, otros posibles en cada situación, área del conocimiento, disciplina, organización. Inspeccionar los posibles de una situación quiere decir: no solo esforzarnos en el camino de los ideales; sino, fundamentalmente, comprometer el pensamiento como vitalidad en la búsqueda de los posibles.

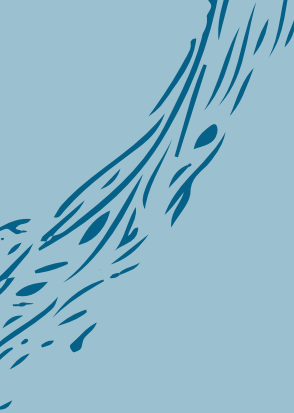
Se hace imprescindible recordar que cuando se dialoga, una solo entra en diálogo cuando empieza a ceder, es decir, a sentir de otro modo a como lo hacía antes del encuentro con las interlocutoras; es decir, cuando una deviene y no cuando una es; cuando una se hace en el aprender con quien piensa diferente y no cuando pienso que amplío o restrinjo su poder. “El diálogo [...] intercultural, en el fondo, no es un debate entre ‘ideas’ y universos simbólicos, sino entre personas que viven dentro de estas ideas y universos. No se puede hablar ‘sobre’ algo, si no se habla a la vez ‘con’ alguien” (Estermann, 2009, p. 319). En otras palabras, el diálogo se produce cuando incorporo, cuando hago consciente, que la coherencia en la vida ética no consiste, como suponen los deterministas, en hacer lo que se debe, sino que se juega en lo que una hace con lo que le aportaron a una. El uno dialógico es ese devenir otra en intersección, a partir del diálogo crítico con los saberes, las tradiciones, las experiencias, las cotidianidades acumuladas e instituidas en uno.





5. CIENCIA, INVESTIGACIÓN Y CONOCIMIENTOS CON SABIDURÍA

El tejido de palabra que viene a continuación, se ubica y se corazona en las epistemologías del Sur, es decir, quiere brindar un capítulo complementario a la historia de la ciencia desde otras narrativas. Es habitual que el cientificismo insista en que “el descubrimiento de la ciencia moderna ocurrió en [...] Occidente” y que, por este motivo, no hay “gran cosa que decir de la ciencia fuera de Occidente” (Weinberg, 2015, p. 16). Estas ideas de un Premio Nobel de Física, ampliamente extendidas en las universidades colombianas, ilustran por qué la historia de la ciencia se ha contado de manera amañada: Weinberg privilegia el conocimiento empírico eurocentrado y deja por fuera una gran variedad de saberes fundamentales para entender la vida y el relacionamiento de los seres en culturas distintas a la europea y antes de la llamada Revolución científica. El postulado del cientificismo ya ha sido refutado por investigaciones recientes (Prescod-Weinstein, 2015). En ellas queda claro que esa manera de contar la historia



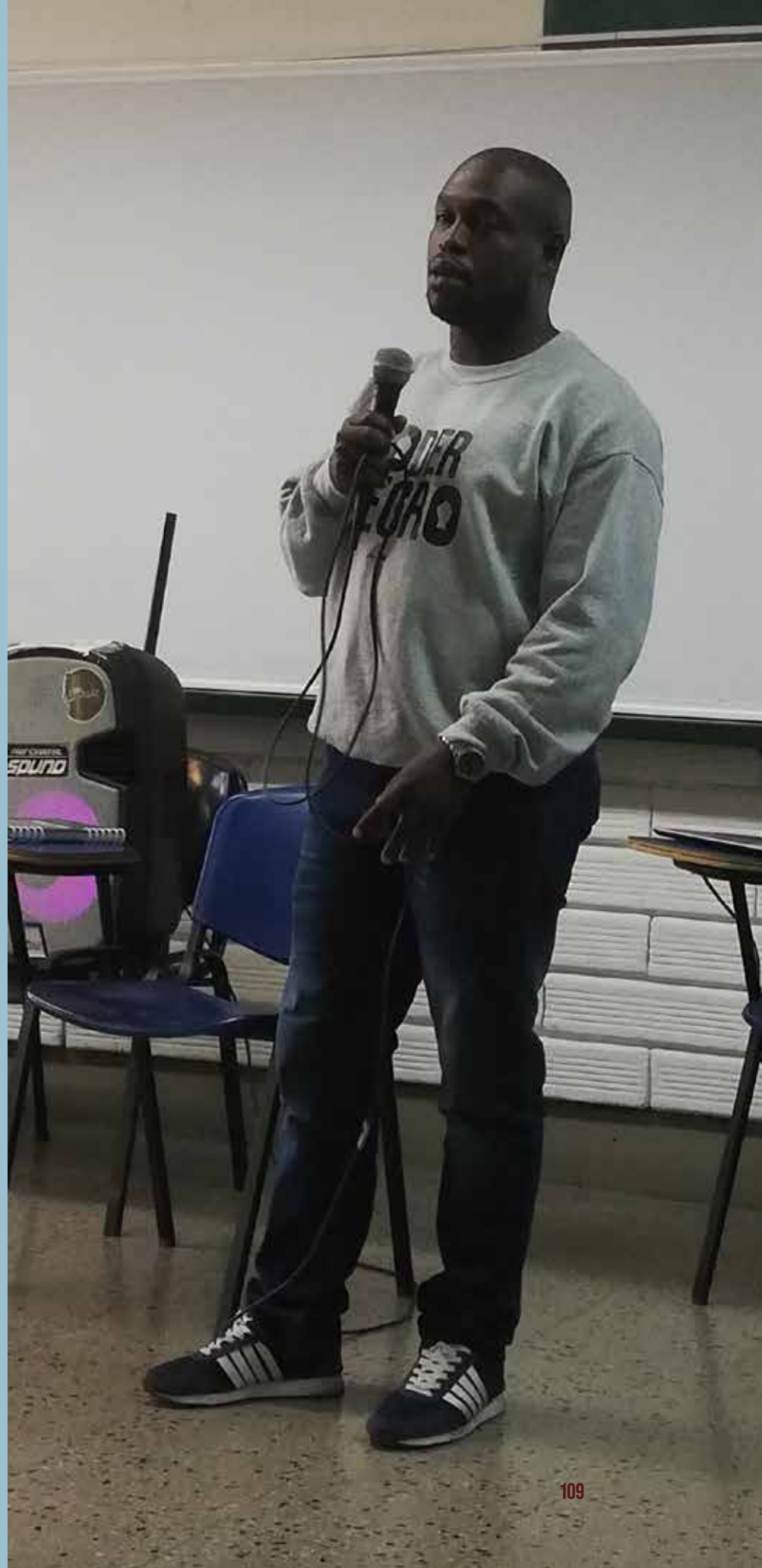
de la ciencia establece un vínculo indisoluble “between colonialism and what we usually call modern science” (Prescod-Weinstein, 2015), entre el colonialismo y lo que usualmente nosotros llamamos ciencia moderna. Ese vínculo se explica por la herencia del imperialismo que defiende a toda costa su derecho de extraer recursos.

Para Weinberg, la única ciencia válida es aquella que fue creada en Europa a partir del siglo xv y gracias a las experimentaciones del polaco Nicolás Copérnico. El corte histórico que hace Weinberg le permite separar los varios modos de conocimiento que se practican en y fuera de Europa. Jerarquiza esos saberes y los contrapone al conocimiento científico, única forma válida del conocimiento. Antes de la revolución científica, la ciencia estaba contaminada por la religión, la filosofía y la poesía. Gracias a esta separación de cuerpos, la ciencia moderna llegó a ser objetiva, impersonal, y no dejó “espacio a la intervención sobrenatural ni a los valores humanos” (Weinberg, 2015, p. 259). La objetividad del método científico es lo que le permite a la ciencia buscar “leyes impersonales expresadas matemáticamente [...] que permiten predicciones precisas de un amplio espectro de fenómenos” (p. 156). Para que dichas leyes sean convalidadas por la academia, deben ser corroboradas con comparaciones, mediante la observación y la experimentación.

Convengamos, por un momento, que la historia contada por Weinberg es imparcial. Que para que surgiera en Europa el pensamiento científico era necesario separar los diversos modos del conocer. Que la matematización del mundo es lo más aproximado y fiel a la estructura profunda de los fenómenos físicos, biológicos, sociales. Que la Naturaleza es matematizable por naturaleza. Aun así, esta narrativa de la ciencia enuncia una historia particular y no la historia de las ciencias y los modos de producir el conocimiento. Esta historia de la ciencia explica no solo cómo funciona la ciencia moderna, una parte del conocimiento, sino además cómo la ciencia quiere que funcione el mundo. Se trata

de una fe, “la creencia en un isomorfismo entre la ciencia y la realidad externa al ser humano, en el materialismo de la ciencia. Eso no pasa de ser una ilusión” (Mahecha, 2020, p. 140). En las circunstancias actuales del planeta, es fácilmente demostrable que la ciencia en su absoluta soledad y autonomía no puede dar cuenta de lo que pasa en el mundo, pero sí de su modo de preguntarse por lo que pasa. Ese modo de interrogar la realidad no es el único ni el más válido para afrontar las grandes adversidades que vive la humanidad en el 2020. La especie humana necesita de la ciencia al igual que de otros modos complementarios del conocimiento. La comprensión y la preservación de la vida requieren tanto de los modos del conocimiento forjados en Europa como de los formados fuera de Europa; de los sabios y sabias de épocas anteriores y posteriores a la Revolución científica.

La comprensión y la enseñanza de las ciencias en la Universidad de Antioquia deben ponerse en diálogo con esas otras epistemologías que fueron desplazadas de la historia de la ciencia y que hoy reclaman justicia a sus saberes válidos, pero largamente desdeñados por la academia. Al decir de Boaventura de Sousa Santos (2019) las epistemologías del Sur “se refieren a la validación de conocimientos basados en las experiencias de resistencia de todos los grupos sociales que han sido sistemáticamente víctimas de la injusticia, la opresión y la destrucción causadas por el capitalismo, el colonialismo y el patriarcado” (p. 21). Santos menciona con exactitud los tres pilares que sustentan la historia de la ciencia moderna. Sin el capitalismo, el colonialismo y el patriarcado sería imposible explicar el predominio de la ciencia y su puesta al servicio de los sistemas económicos y de exclusión. En la historia de la ciencia de Weinberg no sorprende, por supuesto, la ausencia de las mujeres, de los sabios y sabias de nuestras culturas ancestrales africanas e indígenas. La injusticia, la opresión y la destrucción que han vivido estos grupos sociales son sinónimos de la borradura y la invisibilización de sus aportes dentro de la historia de la ciencia.



A manera de exploración al amplio número de aportes a las ciencias provenientes de las culturas ancestrales, aquí se trenza la palabra desde tres ejemplos aún desconocidos en las epistemologías del Sur: 1. *Onoira kirigai, jakafaimona komuide*. De acuerdo con la tradición de los pueblos murui-muina el conocimiento proviene de la relación de las especies con el territorio. De la armonía de esa relación surge la comida. Dicho en otras palabras: los canastos del conocimiento se ven reflejados en la abundancia de comidas que hay en la chagra, en la huerta, que alimenta la comunidad. 2. *Jai bia*. En la vida de los pueblos êbêra, la gente tejida al canasto del maíz, igualmente el saber y saberse existentes coinciden con el *saber siendo*. Si el conocimiento se adquiere a través de la experimentación, del ensayo y error, entre nuestros ancestros êbêra ese conocimiento debe garantizar la posibilidad del seguir siendo, del proteger la vida. 3. *Veá vé*. La sabiduría afrodescendiente del Pacífico colombiano nos invita a entender el valor prospectivo y afectivo de la memoria histórica. El conocimiento acumulado nos debe llevar al mejoramiento de la vida, es decir, a la superación de los racismos, de las exclusiones y de las violencias. Estas pedagogías ancestrales para el diálogo de saberes nos deben acompañar en la respuesta a la pregunta de William P. Thurston: “Why do so few women become mathematicians?” (1990, p. 847). La razón por la cual hay tan pocas mujeres que hayan llegado a ser matemáticas reconocidas no es, por supuesto, la incapacidad de la mujer para el pensar matemático, sino la exclusión de la mujer del pensar matemático que se enseña en las escuelas y en las universidades. El plan de estudios, signado por el machismo y el patriarcado, tiene mucho que ver con el desánimo y la baja autoestima.



5.1 *Onoira kirigai*, canastos de conocimiento

Si los “*onoira kirigai*”, los canastos del conocimiento, germinan desde la chagra, “*jakafaimona komuide*”, entonces en el proceso de conocimiento intervienen necesariamente aspectos y fenómenos localizados, es decir, propios de cada territorio, de los seres que lo habitan, de sus comidas y energías (Noinui Jitoma, 2020b). Gracias a estas investigaciones científicas ubicadas se ha llegado a un conocimiento valioso que da respuesta, por medio de acciones, estrategias y métodos particulares, a las necesidades específicas en cada contexto. Si bien la ciencia moderna ha hecho grandes aportes a las disciplinas científicas que se enseñan en la universidad y se aplican en la industria y las comunicaciones, transformando de paso las formas de sociabilidad y coexistencia de los seres en el planeta, también es necesario reconocer que dichos métodos y resultados científicos no han logrado entrar en diálogo con los territorios y las comunidades que han conocido un ritmo y una comprensión distinta del saber. La ciencia moderna no puede dar respuesta a las preocupaciones de las epistemes locales,

precisamente porque ellas no se ajustan a un modelo de desarrollo económico ni aceptan la separación absoluta de las disciplinas. Esto no quiere decir que sus aportes no sean valiosos, sino que requieren de ajustes y de ampliaciones en diálogo. En este sentido, el maestro Sergio Cristancho Marulanda (2020a) indica que “es importante que la ciencia reconozca los conocimientos no científicos, así como también los conocimientos ancestrales reconozcan el conocimiento científico que ha sido construido a partir de diversos consensos académicos que tampoco se deben subestimar”. Es en este doble reconocimiento mutuo que se puede hablar de ciencia y conocimiento en diálogo de saberes, de ciencias y sabidurías tejidas para dar forma a un canasto compartido. Cada cultura preservaría su *kirigai* local y lo pondría en escucha frente a otros canastos del conocimiento, si estuviéramos dispuestos a juntar el conocimiento popular con el conocimiento académico.

Es importante recordar que las ciencias modernas han generado violencias epistémicas. Primero niegan los otros saberes que no emanan de las metodologías científicas. Segundo, las ciencias se aplican en los territorios de forma descontextualizada. Por tanto, las violencias epistémicas silencian las propias metodologías y construcciones de ciencia y conocimiento que existen en cada contexto cultural. En una palabra, la universalidad de la ciencia borra los saberes locales. Mzee Yennifer Hinestroza (2020) teje la palabra anotando que “el método científico [surgió] precisamente estudiando esa cotidianidad del hombre, mirando cómo funciona la naturaleza, basado en ensayo y error”. Es decir, cada método científico y, más específicamente, cada episteme se ha construido desde la observación y la interacción con los territorios y con las especies y las comunidades que los componen. Teniendo en cuenta esta comprobación evidente de la ciencia, no es consecuente pensar que solo uno de esos métodos es universal y aplicable en todos los territorios y maritorios. El principio de universalidad de un conocimiento puede cerrar, prohibir, censurar el conocimiento acumulado por la experiencia vital de una comunidad.

En el mismo sentido, el *mzee* Muganza Deogratias Musimbi (2020b) dice que la expresión latina *ceteris paribus*, que significa que los





saberes son aplicables en todas partes siempre y cuando existan las mismas condiciones, es una mentira largo tiempo defendida por el cientificismo. Si bien es cierto que la experimentación permite construir las condiciones más adecuadas para la comprensión de un fenómeno, eso no quiere decir que siempre que se alcancen estas condiciones el fenómeno se va a repetir. El ejemplo que nos da Musimbi proviene de la agricultura. Dice: “para sembrar un baobab (el árbol más grande del planeta tierra) se requiere de unas condiciones de suelo y clima que depende del entorno original donde crece. Así que, para sembrar la semilla de baobab en otro territorio, aunque se cumplan las mismas condiciones, hay que pedir permiso a la semilla y a la tierra que la acoge para que pueda crecer; pero si se sigue el principio de *ceteris paribus* y se siembra de cualquier manera en cualquier lugar la semilla no crece porque le falta el espíritu de su entorno” (Musimbi, 2020b). Este ejemplo nos ayuda a entender la importancia del diálogo de saberes entre las tradiciones africanas antiguas y las ciencias modernas. Permitir la emergencia de conocimientos en confluencia de múltiples epistemes enriquece la ciencia y propicia la justicia social. Las potencias inmensamente transformadoras y cuidadoras de la vida son aquellas que, a través del mutuo reconocimiento, sin subestimar ni estigmatizar, permiten el diálogo de saberes. Solo el reconocimiento de los saberes locales y su inclusión dentro de las nuevas modalidades de hacer ciencia —atendiendo a los kirigai, es decir, las realidades de los territorios y sus problemáticas en contexto—, posibilitan la construcción de una vida digna, en respeto y armonía.

La ciencia, en el contexto contemporáneo, debe reconocer que “cada lengua ancestral comporta un modo de conocimiento y ese modo de conocimiento ha acumulado sabiduría de miles y miles de años en su relacionamiento con las plantas y las especies de un territorio” (Vivas Hurtado, 2020b). Ante esta realidad, ¿cómo negarnos a comprender, por ejemplo, que en los cantos del pueblo murui-muina existen interpretaciones de fenómenos biológicos, astronómicos, descripciones botánicas, análisis del conocimiento de los animales? En los cantos están grabados miles de conocimientos que se han enseñado y formado en



las comunidades al sembrar, cuidar la semilla, cosechar y preparar sus comidas. ¿Cómo supieron los pueblos hijos de la yuca brava transformar el veneno en comida y medicina? Por medio de la observación y la experimentación el pueblo murui-muina accedió a un conocimiento particular del bosque tropical húmedo que la ciencia aún no tiene. Asimismo, el sistema braille y la lengua de señas colombiana tienen bases científicas que se han construido a partir de las necesidades de cada comunidad de usuarios. Sus propias estructuras de conocimiento han profundizado e investigado en varias áreas. Ambos son sistemas ordenados y complejos que investigan e interpretan los fenómenos que los habitan, tanto externa como internamente. El método científico del siglo XVI positivismo europeo del siglo XIX, anclado en la supuesta objetividad de la matematización de procesos y hallazgos, no puede seguir siendo el único método válido para la investigación en las universidades. La investigación en las universidades debe estar acorde con su composición poblacional y cultural y con su biodiversidad. De hecho, las nuevas realidades de la virtualidad evidencian que la ciencia debe entrar en diálogo con estas otras plataformas comunicativas y con otras epistemes, flexibilizando la postura dogmática frente al único saber y al único método científico.

Hablar de conocimiento, desde el diálogo, es hablar de que los sujetos en su proceso de conocimiento siempre son sujetos históricos. El conocimiento siempre está situado, relacionado. El sujeto que conoce es a la vez un sujeto sintiente con los seres que teje, comparte y revitaliza. De acuerdo con lo anterior, y en clave de diálogo de saberes, no se puede separar el sujeto que conoce de aquello que es conocido y del lugar en el que se conoce. Conocer es una relación dialógica, multívoca e interseccional. Los métodos están habitados por grandes subjetividades y son administrados por ideologías más o menos visibles. Aún las fórmulas matemáticas y los teoremas tienen su historia propia y en cada una de sus etapas intervienen determinados puntos de vista y narrativas (Paulos, 1999). La historia de la ciencia está plagada de personas creadoras, es decir, de sujetos que han puesto en sus ideas tanto de su personalidad como de su circunstancia. La física está



tan cerca de la poesía en sus procesos de conocimiento que para que una idea sea cierta “tiene que ser también bella, si ha de causar mucha excitación en el mundo de la física. En cualquier campo, la facultad de crear tiene una dimensión emocional” (March, 1999, p. 12). De acuerdo con el maestro Carlo Emilio Piazzini (2014) “todo conocimiento se produce en situaciones históricas y sociales particulares, por mucho que se quiera hacer aparecer el verdadero conocimiento científico como universal, neutral y por lo tanto desprovisto de relaciones directas con determinados factores políticos, culturales y sociales” (p. 12). Lo que no podemos olvidar es que en la historia moderna colonial se prefiguran, configuran y reconfiguran los sujetos. A unos se les da autoridad y a otros se les subalterniza. Este mismo tratamiento se les otorga a los saberes producidos. De acuerdo a las estructuras de poder que respaldan el conocimiento harán que algunos saberes sean más o menos válidos, más o menos legítimos de ser enseñados en una universidad.

Dentro del mismo debate, un maestro de los maritorios de nuestras islas caribeñas argumenta que

cada epistemología evoca unas ontologías; es decir, cómo toda idea, sobre lo que es conocimiento válido y justificado, evoca lo que significa ser humano y lo que no; lo que se entiende por un modo de vida realizable o no en la experiencia que acompaña a quien conoce, en este caso el sujeto del occidente moderno. Partamos del hecho de que la universidad en el occidente moderno se ha fundado sobre relaciones de poder desiguales y excluyentes entre grupos humanos diferenciados. Y si reconocemos esa premisa nos damos cuenta que esta experiencia de universidad estableció, pues, una suerte de escalas únicas para ese sujeto que conoce, por ejemplo, su condición de masculino, de tipo blanco, heterosexual, de procedencia europea, de fe cristiana y con acceso a la propiedad privada. Han sido esos atributos los que normalmente han acompañado al sujeto que conoce, en este arreglo colonial que ha caracterizado nuestro mundo. Esto nos llevaría a pensar en dos cosas puntuales: aunque la universidad en el occidente moderno ha sido el ámbito donde se crea y se produce conocimiento, en ella sólo pueden ser reconocidos aquellos conocimientos que encajen en los estándares de validez propios de su experiencia. Esta experiencia de universidad ha existido produciendo no existencias, porque a partir de esta lógica dominante concibe cualquier diferencia por fuera de estas escalas como inferior (Steele Castillo, 2020b).

Steele Castillo hace una síntesis de lo que podríamos llamar la historia del acuerdo colonial frente a la validez de las ideas dominantes. Es decir, enfatiza en el carácter subjetivo y acomodaticio de los valores que comandan la ciencia instalada en las academias. De otro lado, llama la atención por la urgente necesidad de que la universidad aplique procesos de convalidación para otras ideas, aquellas que han sido inferiorizadas, pero que no son menos legítimas. Mientras las universidades no incorporen esos saberes locales se mantendrán ancladas y atrapadas al arreglo colonial. En los saberes locales, comunitarios, campesinos, ancestrales, hay una memoria y una historia del conocer, del hacer y del vivir en un territorio. Asimismo, Karina Rivas Cardona (2020), poeta afrofeminista, argumenta que

la occidentalización del saber ha determinado en el quehacer de nuestras generaciones ascendientes una diatriba, para el ejercicio de la literatura como objeto determinante en la construcción de conocimiento de la pre-modernidad y la posmodernidad en los pueblos del Abya Yala, que son las Américas. Desde la epistemología de occidente se tejen las puntadas de la información a partir de la sistematización positivizada del mismo, atravesada por lo que ha sido nombrado objetivo, desde la colonialidad del saber, resumida en la excluyente consigna filosófica afamada por la burguesía eurocéntrica que reza en su temor “pienso, luego existo”, cuyo determinismo atropella simbólicamente los conocimientos otros, como las lenguas fundacionales y la episteme originaria que se crea en el Sur.

La epistemología definida desde una ontología única, tal como la refería Steele Castillo, identifica de manera sesgada en la historia de la ciencia a los sujetos que pueden ser pensadores y a los objetos que pueden ser poseídos, dominados e investigados. La configuración de un sujeto abstracto, impersonal, llamado investigador, y de un objeto cosificado —la naturaleza, desprovista de dignidad, libertad, conciencia y sentimientos— advierten el carácter peligrosamente totalizante del pensamiento científico moderno. Bajo esta propuesta del mundo Occidental se “bloquea de entrada la posibilidad de un intercambio de

conocimientos y de formas de producir conocimientos entre diferentes culturas” (2005, Castro, p. 48). Además, se inocula, astutamente, en otros al sujeto que controla el poder de pensar. Esos sujetos masculinos, heterosexuales y europeos determinan en su hacer científico un conjunto de procedimientos que los validan socialmente. El sujeto abstracto hace creer a las mujeres, a los grupos minoritarios y a las culturas no europeas que pensar con la ayuda del método científico es una garantía de la democracia cognitiva. De tal modo que el “pienso, luego existo” cartesiano —que intelectualiza la existencia y la despoja de su realidad biológica concreta— privilegia una de las funciones del ser, haciendo de las otras sus subordinadas, sus sucedáneas. Por el contrario, comprender la existencia en igualdad de condiciones para todas las funciones del ser implicaría el reconocimiento de las múltiples formas del conocer como procesos indispensables para la vida. Por supuesto que existe una enorme diferencia entre “pienso, luego existo” y el “soy, luego existo”. En especial cuando la primera asigna la función del pensar a una universalidad restringida: masculino, piel clara, heterosexual, europea, fe cristiana y propiedad privada. Ese sujeto es hombre y pertenece a una clase y a una cultura determinadas. En el “soy, luego existo”, siguiendo la interpretación caribeña (Lezama Lima, 1989, p. 165), es un sujeto que se sabe abiertamente un cuerpo tejido a un territorio y a una naturaleza. Su pensar es itofético, es decir, por semillas, por esquejes, por plántulas, por raíces, por eras. Mi pensar no es superior frente a los otros seres, sino que crece en interrelación con esos muchos seres, aun lo que desconozco, aun los que no veo ni siento. De ahí que esté más dispuesto a las fracturas, a las transiciones, a las mutaciones, a los tejidos. En esta línea, “el conocimiento desde el Sur se entiende en tanto memoria colectiva que preceden en gran medida a los contextos de vida y lucha del presente” (Santos, 2019, p. 91). Por ello, son conocimientos que hablan de los modos de habitar y existir en el mundo. Con esto no se pretende polarizar las distintas formas de comprensión de conocimiento; al contrario, las epistemologías del Sur nos proponen la ecología de saberes que se “fundamenta



en que no hay ignorancia o conocimiento en general; toda la ignorancia es ignorante de un cierto conocimiento y todo conocimiento es el triunfo de una ignorancia en particular” (Santos, 2010, p. 44). Las epistemologías del Sur entienden que “la utopía del interconocimiento es aprender otros conocimientos sin olvidar el propio [...]. La ecología de saberes comienza con la asunción de que todas las prácticas de relaciones entre los seres humanos, así como entre los seres humanos y la naturaleza, implican más de una forma de conocimiento” (p. 44).

La Universidad de Antioquia sabe desde la época de su fundación en 1803 de la existencia de esas formas variadas de conocimiento del territorio. Esta universidad se asentó sobre un territorio ancestral en el que habitaban numerosas culturas, de las que somos directamente herederos y descendientes. Ahora

se deben identificar las complementariedades y las contradicciones entre los saberes, es decir, hay áreas del conocimiento cuyo mayor desarrollo ha alcanzado la ciencia y otros los saberes populares, los saberes ancestrales. En aquellas áreas en que ambas perspectivas han logrado producir un corpus de conocimiento, también es importante evaluar las convergencias y las divergencias; la convergencia de ambas perspectivas es algo muy potente en términos de conocimiento, cuando la perspectiva científica y la perspectiva del saber ancestral convergen en un contenido eso tiene muchísima potencia heurística. La divergencia, por el contrario, sugiere la necesidad de establecer diálogos fructíferos más focalizados y posiblemente estudios de mayor complejidad para dilucidar la realidad (Cristancho Marulanda, 2020a).

El anterior postulado no solo es una invitación a una ecología de saberes, sino que también abre la comprensión hacia el valor social del conocimiento. Si el “conocimiento definitivamente es el fundamento de la ciencia, pero también de la acción social” (Cristancho Marulanda, 2020a), entonces el debate contemporáneo en torno al diálogo de saberes tiene una relevancia mayor, en razón a que responde a la pregunta por la pertinencia social y científica del conocimiento dentro de una universidad. La investigación en la universidad no solo debe formar en métodos científicos; también, en procederes sociales que privilegien y cuiden la vida. El valor social del conocimiento no se resuelve

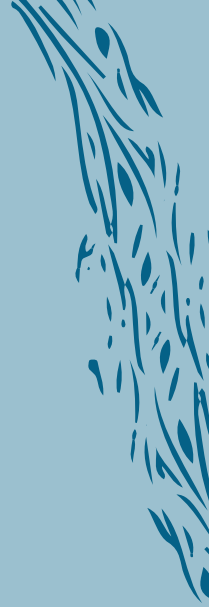





con una idea utilitarista e instrumental: si se invierte dinero en la investigación, los productos de la ciencia se deben vender y sus ventas deben arrojar una rentabilidad para los patrocinadores. Está claro que la ciencia, cuando se pone al servicio de la industria y del comercio, debe proceder bajo sus lógicas del mercado. No obstante, estas lógicas no pueden ser las orientadoras de la pasión por el conocimiento.

El saber también debe ser sabrosura de vida. El saber también debe aconsejar la prudencia, la vida en comunidad. El valor social del conocimiento más alto es y debería ser la vida, no la rentabilidad. El uso que hagamos del conocimiento siempre afectará las relaciones entre los seres que están tejidos con ese conocimiento. Conocer, en todos los campos del saber, debería implicar el estudio de las relaciones de los seres implicados y situados frente al conocimiento. Toda acción de la ciencia tiene efectos sociales; por eso, la ciencia debe pensar dialógicamente antes de implementar un conocimiento en un contexto social determinado sin tener en cuenta los saberes locales, tradicionales, ancestrales.

Situar el conocimiento es una manera de identificar, previamente, el lugar de enunciación de quienes producen, aplican y reciben el conocimiento para, luego, generar espacios y mecanismos de encuentro, de traducción de esas experiencias y saberes. Situar el conocimiento es una manera de ponernos de acuerdo en que, tal como lo hace la maestra y líder campesina Leydy Romero Romero (2020), existen otras formas de conocimiento más allá de los libros, con cuadernos, escribiendo: “El campesinado está muy de la mano del hacer, de cómo se cultiva, de las prácticas de la siembra, de compartir su saber”. Esto demuestra claramente que la construcción de conocimiento está dada por las particulares condiciones sociales y materiales de la vida de los sujetos (Haraway, 1995) y que compartir el conocimiento entre las academias, los centros de investigación y las comunidades implica necesariamente una traducción de vivires y sentires en doble vía. Tanto para entender qué es lo que necesita y aporta la comunidad como qué es lo que busca el investigador. En esta fase del diálogo de saberes es necesario reconocer y estudiar los saberes construidos y habitados en



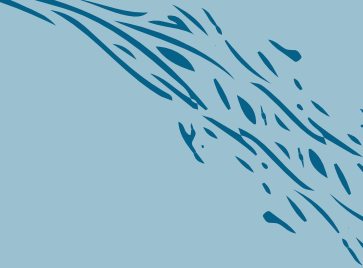


las comunidades y los territorios y adecuar los formatos y los registros empleados en la difusión y la divulgación de la ciencia. Ello implica

cambiar las cosas y dejar de usar tecnicismos y conceptos que se convierten en barrera y que ponen esa distancia; por ejemplo, que yo llegue a un lugar y me presente como abogada, empiece hablar utilizando esas palabras, eso ya va a generar un distanciamiento muy grande y ya no va hacer una relación de iguales si no que va haber un distanciamiento (Romero Romero, 2020).

De dicha adecuación del conocimiento situado en ambas vías surge el “interconocimiento” (Santos, 2010, p. 46). Es decir, la inteligibilidad mutua. Dentro del diálogo de saberes es fundamental que haya traducción intercultural. Reducir el diálogo a un debate sobre ideas es una absurda intelectualización. El conocimiento situado indica claramente que detrás de las ideas hay personas reales y culturas particulares, que devienen de una larga tradición y de un acumulado de experiencias. Para evitar el distanciamiento entre los discursos del saber, es conveniente que se compartan las experiencias de mundo que ubican el lugar de enunciación de cada conocimiento. La traducción intercultural “no atribuye a ningún conjunto de experiencias ni el estatuto de totalidad exclusiva ni el de parte homogénea” (p. 46), pero tampoco permite que esas experiencias otras sean vistas “como ‘cosmovisión exótica’ o ‘manifestación estética’, sino como expresión profunda del *humanum*, encamado en esta cultura particular” (Estermann, 2009, 319). El ejercicio de la traducción intercultural, supone unos retos metodológicos que permitan la emergencia del encuentro y la celebración de los conocimientos sin el tamiz de los prejuicios propios de cada episteme.

Uno de los prejuicios de la episteme dominante es la escritura alfabética, su autoproclamada superioridad cognitiva. La maestra Leydy Romero Romero (2020) nos recuerda que “hay más que la escritura y por ejemplo está más la palabra, está más ese compartir y está más ese diálogo como parte metodológica si se quisiera de esos nuevos saberes”. Del mismo modo, Arnold Sepúlveda (2020), participante del seminario en diálogo de saberes pone en cuestión las formas habituales de construir conocimiento, lo hace afirmando que



todas las lenguas son un sistema cultural que permite unos accesos a diferentes dinámicas y relaciones sociales, empezando por esa forma primaria que fue ligada desde 1880 donde, sobre todo la comunidad sorda era obligada a no practicar la lengua de señas, hay unas prácticas de resistencia que hay que reconocer ahí, pero también entonces se les estaba negando la posibilidad de unas relaciones primarias en la sociedad y es la comunicación.

El diálogo como reto metodológico y epistémico, puede evidenciarse en el relato de la mzee Ángela Mena Lozano (2020b), cuando dice “por ejemplo en nuestras comunidades, decir “no sea come viejo o come vieja”, significa que cuando los mayores están hablando los muchachos no meten la cucharada y se quedan allá. Ella continúa cuestionando la práctica desde las posibilidades del diálogo, cuando señala que “pero entonces nosotros reflexionamos eso porque no todo lo tradicional fue bueno, decíamos, este modo de ser de nuestros mayores no permitió escuchar la voz de los niños, la voz de las niñas, la voz de las jóvenes que tenían cosas que decir y eran importantes, uno se callaba por obediencia porque había que obedecer”. Esta tensión en clave de llamamiento al diálogo para construir conocimiento intergeneracional, también es identificada por tiicha Steve Steele Castillo (2020d), al narrar que

por mucho tiempo los jóvenes, los niños, las niñas fueron excluidos de ese concilio de ancianos donde se tomaban las decisiones porque supuestamente en nosotros, no reposaban esos elementos más vivos de nuestra cultura y de nuestra memoria cultural, pero ¿qué pasaba a la larga? que éramos los que sufríamos las consecuencias de las decisiones que nuestros ancianos tomaban y pues en un contexto de colonización como el que vive el pueblo raizal actualmente y lo que esto supone a nuestras prácticas y nuestro modo de ser, pues, los ancianos finalmente encontraron la importancia de que los jóvenes, las niñas y los niños nos vinculáramos a la toma de decisiones dentro de la comunidad.

Hablar del mundo africano antiguo le supone al mzee Muganza Musimbi (2020a) referirse a indivisibilidad entre conocimientos y sabiduría:

Desde el contexto africano no hay conocimiento ni saber que no esté conectado a principios de sabiduría; los ancianos (sabios-sabias) descubrieron sonidos típicos, por ejemplo, para convocar/congregar a animales en la floresta. De este modo, los podían capturar o matar mediante flechas de arcos y lanzas. Lo mismo, los sabios-sabias habían descubierto hierbas (amargas) que, con una buena solución regada en un río dormían a los peces. En el área bantú, existían muchas prácticas de caza de animales a través de mallas, trampas, entre otras. No existía ninguna separación entre esas dos realidades cognitivas. En cambio, en el lenguaje moderno, [...] pareciera que los conocimientos modernos obedecen a los principios económicos que podrían carecer de sabiduría.

La diferencia entre conocimientos con y sin sabiduría reside en la ética. El uso del conocimiento ancestral debe equilibrar las necesidades de la comunidad y el cuidado del territorio. Cuando se superan los límites permitidos, es decir, aquellos que no se pueden violar sin poner en peligro la armonía de los seres que comparten un territorio, queda en evidencia que los principios económicos “carecen de sabiduría”. La explotación a gran escala de los recursos de un territorio es un buen ejemplo para la falta de sabiduría. Se aplica el conocimiento aún en contra de la vida misma. El sistema de la vida no puede dividirse según la conveniencia de los sistemas productivos. Las universidades acostumbran a hacerlo. Sus programas de estudio responden más a las exigencias de los sistemas productivos que a las necesidades de los seres. Adriana Canacuán Aguilar (2020) pone en cuestión la fragmentación del conocimiento de las disciplinas. Si el conocimiento debería ayudar al sistema de la vida, por qué en las universidades “el conocimiento enseñado depende de la carrera en la que uno esté estudiando. Uno puede hablar desde varias posturas. No necesariamente tengo que haber estudiado sociología, ciencias políticas o derecho porque a mí me gusta hablar de justicia social”.

La hiperespecialización del saber ha llevado, por supuesto, al desconocimiento de los procesos históricos y los contextos de las comunidades. Propiciando de paso que el saber universitario se aplique de manera indiscriminada, sin sabiduría, sin el debido consenso. Para recuperar la



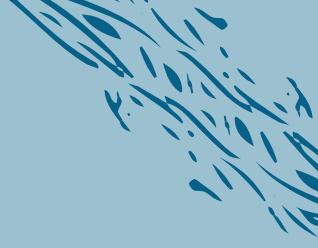


sabiduría de la ciencia moderna las investigaciones deben considerar los diversos factores que intervienen en el proceso de la investigación y no apenas los métodos. Las investigaciones se hacen con seres vivos, con organismos vivientes. Cada grupo humano tiene sus acumulados históricos, sus aprendizajes. Desde las epistemes feministas, los estudios de género y las disidencias sexuales, por ejemplo, se entiende que lastimosamente “el conocimiento hegemónico ha sido construido de manera vertical y lo vertical es falocrático, entonces para los homosexuales pensarnos como seres libres es también hacerlo desde el culo” (Jean Paul Saumon, 2020). Aunque se quiera negar, el lenguaje de la ciencia se identifica con unos símbolos de poder, con unos valores masculinos, y con unas posturas corporales ligadas a la autoridad. Ocultar el falo, aunque está presente en las posturas de la ciencia, significa visibilizar la corporeidad del conocimiento. El conocimiento siempre es un saber encarnado, nunca apenas un saber abstracto. Cada forma de encarnarlo nos lleva a descubrir algo distinto del objeto estudiado. Uno de esos descubrimientos es justamente la cantidad de aspectos que han quedado por fuera del conocimiento. El cuerpo de la mujer ha sido borrado, eliminado del escenario de discusión científica. Una investigación en diálogo de saberes, en palabras de la maestra Águeda Gallego Ospina (2020), debe ocuparse del ocultamiento del cuerpo excluido y violentado: “¿Cómo incluir en la ciencia a esas personas sexualmente diversas, con discapacidad, que puede ser una mujer trans, que pueda ser una mujer indígena, o una mujer afro, que además ha sido víctima del conflicto?”. Los ejemplos citados —provenientes de las donaciones que nos hicieron los participantes del *Seminario en Diálogo de Saberes*— nos permiten ampliar y dimensionar la importancia de los *onoira kirigai* en la investigación científica. Los *onoira kirigai* son conocimiento situado y su complejo grado de elaboración depende de las realidades concretas en las que los sujetos se tejieron a un entorno, a unas necesidades vitales. Por consiguiente, no pueden ser desdeñados ni desvirtuados pues constituyen saberes y experiencias legítimas.



5.2 *Jai bia*: investigadoras y sembradoras de vida

Con demasiada frecuencia asociamos la palabra investigar a la aplicación de los métodos, a los experimentos y las mediciones. Y quizá sea justo hacer esta conexión, pues la ciencia ve en la investigación los modos de comprobación de teorías, verificación de leyes naturales o sociales. Curiosamente el término *investigium* significa en latín ir a los vestigios, es decir, a las fuentes, al origen. Investigar es buscar y seguir las huellas, los pasos, de las mayores y los mayores de la comunidad. De tal suerte que para ir a ese conocimiento del origen o la causa de algo no sea suficiente con demostrar la validez de una fórmula. Allí se consigna efectivamente un conocimiento estructurado, pero no se llega a verdades conclusivas con respecto al origen de la vida que el acumulado de las especies. Lo demostrado y luego aplicado debe continuar el tejido de relaciones y contextos que hacen posible la existencia de los seres. La investigación es, en sentido estricto, un diálogo con los ancestros.



Al parecer quienes no nos hemos formado en la academia carecemos de métodos, herramientas y teorías de investigación. ¿Cómo explicar entonces que antes de la Revolución científica, dentro y fuera de Europa, se haya llegado a conocimientos tan o más avanzados que los de la Revolución científica? La admiración que profesamos por la ciencia no se orienta, primordialmente, hacia los objetos (herramientas, máquinas, artefactos) producidos por ella; más bien, hacia sus procesos cognitivos. Es decir, las experiencias que hacen posible que un ser sienta, perciba, organice y se relacione con el mundo. ¿Cómo conocen los seres? ¿Cómo descubren y crean? Es fácil creer que las culturas antiguas eran menos inteligentes que las culturas actuales porque aquellas no tenían los aparatos que nosotras tenemos. Pero es equivocado pensar que las gentes de hoy inventaron lo que las gentes del pasado nunca se hubieran imaginado. La silla ergonómica de hoy no hubiera sido posible sin los miles de años de experimentación en torno a la butaca, la banqueta, el taburete, la silla de madera, la silla de metal. A esta lista podríamos agregar el *kūmurō* de los ye'pá ma'sã. De acuerdo con el investigador Lisandro Jaramillo (2019), el *kūmurō* es la banca donde se sienta la persona que investiga, que rememora y piensa las realidades de su cultura. Además, la forma y las figuras talladas en el “*kūmurō merã ã'sãya ditá nisetisere ãõ, ã'sã pamunjkãsekjãse, ã'sã ka'tise, ã'sã ejeripõrã ukũse tojonijã ã'sã ma'sisẽ*” (p. 86). “Con el *kūmurō* se identifica nuestro territorio, el origen de la nación, nuestra vida, el corazón, saberes y conocimientos” (p. 87). Una silla ergonómica es el acumulado de experiencias de varias culturas y de varias especies.

Lo que nos sorprende de la ciencia es cómo se llega a hacerla. Hay algo especial en el sistema perceptivo de las especies que les permite sentir y organizar de un modo particular la información que reciben del mundo. Se olvida con demasiada frecuencia que “el pensar” de las culturas ancestrales no es un acto ingenuo, esotérico, supersticioso, carente de conciencia,

sino todo lo contrario, un proceso teórico de alta complejidad. Todos los seres toman conciencia de su experiencia mediante un acto teórico del cual dan testimonio sus formas simbólicas. Los cantos, las danzas, las siembras y los tejidos son reflexiones epistemológicas de una experiencia de vida. Dan cuenta de un proceso y de un registro del saber. Siguiendo a Ernst Cassirer (2013), podríamos decir que “ahí donde la conciencia perceptiva empírica no ha evolucionado hasta la conciencia cognoscitiva de la ciencia abstracta, contiene ya implícitamente esas divisiones y separaciones que en la segunda aparecen en forma lógica explícita” (p. 58). La conciencia perceptiva empírica es la que organiza, clasifica, jerarquiza, mide, crea relaciones a partir del mundo sensible. La conciencia cognoscitiva se encarga de llevar esas nociones a una lógica explícita, a un papel, a un teorema, a un tejido, a un canto, a una siembra, a un cultivo.

Si el conocimiento está situado, así mismo sus métodos de investigación. En la lengua *êbêra* chamí llamamos a la persona que investiga (mujer, hombre, niña, abuela) *jai bia*, es decir, alguien que sabe ser porque está siendo. Podríamos traducir también el término *êbêra jai bia* con la expresión sembradora. Quien investiga es portador de semillas. Las semillas son los vestigios de los ancestros. Los antiguos legaron las semillas del maíz para que la vida de los hijos del maíz pudiera continuar. En los pueblos *êbêra* la sembradora o investigadora se forma en la práctica, esto es, *jai bia*, sembrando colectivamente las semillas heredadas. Ese sembrar es una lógica explícita y viene acompañado de un diálogo con el territorio, con los astros; es un análisis de las más variadas informaciones percibidas: el clima, las épocas del calendario ecológico, los vientos, los insectos, las aves y un largo etcétera. Este método holístico considera que tanto lo macro como lo micro está absolutamente imbricado; la vida de la especie humana depende de la vida de las otras especies. Se enseña a través los cantos, las danzas, la medicina tradicional y la construcción de las casas tradicionales. Este método es memoria ancestral






colectiva, aliento de vida y ley de origen. Los saberes ancestrales se comparten en la comunidad y confluyen en la protección y la continuación de la existencia. Antiguamente en África, nos recuerda mzee Muganza Musimbi (2020b), “toda persona atenta, curiosa e interesada era considerada investigadora. Como se trataba de investigación-práctica-observación toda la comunidad se involucraba en los procesos investigativos. La producción de los saberes era una actividad colectiva y común”.

El saber ser y el saber siendo, el *jai bia* de los êbêra, comporta un factor actitudinal adicional para la persona que investiga: la humildad y el respeto por lo que conoce. La humildad es la actitud fundamental en la formación del investigador e investigadora. Sin ella jamás alcanzará apertura hacia la sabiduría. La humildad parte del reconocimiento del otro no como un objeto de estudio más, sino como un ser lleno de vida y sabiduría. No se estudia al otro; se estudia conjuntamente. De este modo el investigar se vuelve un convivir, un compartir las experiencias de vida. Los êbêra creen en los *jai*, los espíritus, las energías, que animan cada ser, cada territorio. Por eso aprender sobre ellos es dialogar con ellos, mantenerlos contentos para que no haya enfermedad, hambruna, guerras. La jaibaná y el jaibaná son los encargados de estudiar y cuidar a esos seres. Con los años pueden gozar de una estrecha amistad. Así terminan ayudándose mutuamente, revelándose secretos sobre el uso de las plantas, sobre el conocimiento de los animales.

La humildad, finalmente, significa apertura a otras metodologías. Si el propósito de la formación científica es la preservación de conocimientos con sabiduría, entonces las investigadoras deben fortalecer su capacidad para sembrar buenas semillas. Lo que siembre la ciencia debe ayudar a superar los prejuicios epistémicos, los abismos del racismo y la exclusión. Al científico en formación le deberíamos enseñar a desacomodarse de sus certezas. Humildad es reconocer las diferencias: “si uno no se incomoda, si uno no se desacomoda, si uno no se corre de su centro,



le cuesta entender este otro mundo completamente diverso en el que hemos vivido. Acudiendo a Paulo Freire, diría que la condición innata del ser humano no es saber más sino ser más humano” (Ángela Mena, 2020a). Y, para el caso del investigador, ser más humano implica ser consciente de sus formas de existencia, presencia e interacción en los procesos organizativos, políticos y educativos.

A este respecto, Adriana Mesa (2020), integrante de la Mesa Diversa Divergéneros, afirma que

nosotros tenemos una política pública [de género] con unos componentes hermosos, que lastimosamente se quedan en el papel. [...] ¿Cómo ayudar desde esta investigación? ¿Cómo incluir esas personas sexualmente diversas con una discapacidad [por ejemplo], que sea una mujer transgénero que pueda ser una mujer transgénero afro e indígena? ¿Cuántas barreras encontramos ahí si además de eso pongámosle que es víctima del conflicto armado? ¿Cómo poder ayudar o incluir a estas personas que tienen todos esos ejes de desigualdad?

Con lo anterior, se reafirma la necesidad de que el sembrador o la sembradora de conocimientos con sabiduría se asuma capaz de leer-se y saber-se en interseccionalidades, de manera que no le baste con solo observar, registrar, medir, demostrar y publicar sus artículos científicos, sino que sienta y habite el territorio en el que la gente tiene necesidades enormes. La sembradora de buenas semillas despierta una actitud de cuidado, valoración y respeto por los saberes y los sabedores. En conclusión, la persona investigadora es aquella que “se conecta con los territorios, retorna al vientre, siembra buenos principios en el corazón y el espíritu, sabe tejer el canasto que es la representación de la vida, el vientre, el camino y la memoria de nuestros ancestros; y reconoce la importancia de quienes somos en relación con los canastos y las vidas, y prepara su pensar y actuar desde la academia sin hacer daño a los territorios” (Marlyn Tascón Tascón, 2020).



5.3 *Vea vé*: para qué investigamos en diálogo de saberes

El conocimiento científico total podría resultar del diálogo entre el conocimiento académico y el conocimiento popular. Con estas palabras de Orlando Fals Borda, recordadas por Sergio Cristancho Marulanda (2020a), queremos explicar la importancia del diálogo de saberes en la formación de las nuevas generaciones de científicas e investigadoras. Decir “*vea vé*” —partiendo de una doble afirmación heredada de la cultura oral bantú, empleada principalmente por el campesinado chocoano en las riberas del río Atrato— implica llamar la atención sobre lo dicho, sus implicaciones y proyecciones. En este caso, la invitación a juntar conocimientos académicos y populares (abstractos y prácticos, escritos y orales, visuales y audiovisuales, masculinos, femeninos y trans, de las matemáticas y de las siembras) garantiza el primer paso para alcanzar un giro epistémico. Mediante esta juntanza aspiramos a volver a los conocimientos con sabiduría, a las buenas semillas para la formación de un nuevo ser universitario.

La investigación en diálogo de saberes que hemos realizado en la Universidad de Antioquia, busca generar aportes conceptuales, teóricos y metodológicos para el futuro sistema universitario de creación, innovación e investigación (SUCII). Creemos, de la mano de la comisión de profesores que formuló la propuesta de este nuevo sistema, que es necesario poner “en diálogo los valiosos conocimientos producidos por la ciencia convencional y los valiosos saberes ancestrales y comunitarios de las poblaciones, para el buen vivir y el vivir sabroso en los territorios de la nacionalidad colombiana” (SUCII, noviembre, 2019, p. 2).

Reconocer las múltiples voces, los variados modos de ser y estar en la UdeA, es el primer gran aporte a este nuevo sistema de investigación. El segundo paso es permitir que esas voces compartan, desde sus configuraciones particulares en torno a la ciencia y la sabiduría, su memoria y su experiencia. El tercer paso es permitir que se abran convocatorias para proyectos de investigación que efectivamente pongan en ejercicio el diálogo de saberes. El cuarto paso es divulgar los resultados de esas nuevas investigaciones. El quinto paso permitir que ellas logren impactar los programas curriculares y los espacios de formación científica. El último paso es crear, a mediano plazo, estrategias de convivencia, en las que el saber y el hacer, permitan superar las violencias que habitan la universidad y configurar una alianza para el bienestar universitario basada en el vivir sabroso. Este modelo de organización espiritual, social, económica, política y cultural, propio de las comunidades afrodescendientes del Pacífico colombiano, le devolvería a la ciencia la sensibilidad y el compromiso para mantener la armonía con el entorno, con la naturaleza y con las comunidades. De esta manera, estamos convencidas, la ciencia que se hace desde la universidad puede contribuir a la equidad y justicia social en la región, el país y el mundo.

La investigación consensuada en diálogo de saberes, en la construcción colectiva del tejido de voces y sentipensares con los grupos, sujetos, colectivos, comunidades e instituciones, hace posible la preparación, la cocción, de saberes con humildad, adobados con el bello aroma de la dignidad. Ofrece, además, la posibilidad de sazonar el delicioso conocimiento que se produce en la Universidad desde las lógicas de los múltiples métodos científicos, validados por la academia occidental, con el “sabolor” (sabor y olor) a hierba fresca





de los conocimientos y prácticas ancestrales y comunitarias que se viven en los territorios y en los entornos populares urbanos y rurales.

Otra necesidad de la investigación en la perspectiva de la democratización del conocimiento es la apropiación social del conocimiento. Aquí hemos evitado que dicha apropiación caiga en la difusión y la divulgación en una sola vía —llevando a las personas y las comunidades un conocimiento que ha sido producido desde afuera de ellas, sobre ellas y sin su participación—. El *Seminario en Diálogo de Saberes* dio muestra clara de que la apropiación social del conocimiento es un encuentro entre saberes, es una convivencia entre modos de hacer ciencia y experiencias de vida. La mejor manera de lograrlo es construir desde adentro de las comunidades, con ellos y ellas, valorando “la igualdad de las inteligencias” (Freire, 1994, p. 94). Pese a que tengamos conocimientos distintos, de fuentes distintas, todos estamos capacitados, equipados para pensar y compartir nuestra experiencia en el mundo. Y si pensamos juntas, actuamos juntas para transformar. Así lo percibe una estudiante de trabajo social participante en los seminarios:

¿cómo nosotras estamos investigando, para quiénes y de qué manera lo vamos a ir a comunicar? La comunicación, la divulgación de lo producido será más precisa y efectiva en el lenguaje de una comunidad y por tanto se hará una mejor y mayor apropiación social del conocimiento.

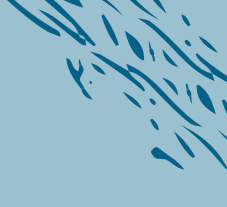
Contraria al extractivismo, que quiere arrancar recursos y saberes del territorio, la investigación en diálogo de saberes tiene como finalidad promover la escucha. Las comunidades quieren ser escuchadas. Quieren compartir su concepción de desarrollo, esto es, “cuáles son esas dinámicas de investigación para el buen vivir de los territorios” (Leidy Romero Romero, 2020). Escucharnos en ciencia, es una metodología para construir juntas. “Construir juntas es ponerse de acuerdo en los modos de nombrar, no solo las patologías, disfunciones o mejor dicho formas otras de ser, hacer o sentir, sino también al sujeto mismo portador de estas formas, que participa como sujeto investigador” (Paola Balanta Cobo, 2020). Para



que el conocimiento esté al servicio de los demás es indispensable que los profesionales y las comunidades ayuden a evidenciar las estructuras de desigualdad, las exclusiones, el racismo y los prejuicios. En el campo de la discapacidad, por ejemplo, no podemos inferiorizar el conocimiento de las personas que viven y construyen el mundo desde su experiencia propia. Las personas con discapacidad han elaborado lenguajes que testimonian una historia, una memoria. La investigación en diálogo de saberes que involucra, por ejemplo, la lengua de señas colombiana, sirve para abrir canales de comunicación no solo entre hablantes de lengua de señas colombianos, sino con hablantes de señas de otros países. Y ese intercambio de saberes permite crecer en lo personal y en lo social.

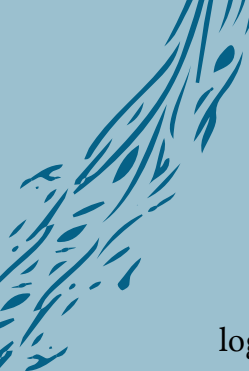
En ese sentido, Anderson Valle Rúa, líder social y defensor de lengua de señas colombiana, nos dice que fue precisamente la comunidad sorda señante la que investigó y creó nuevos recursos para la comunicación en lengua de señas. Si “anteriormente nosotros no conocíamos nada de eso [...] luego fuimos comprendiendo y fuimos viendo realmente lo que sucedió y ya comenzamos a tener esos códigos lingüísticos” (Valle Rúa, 2020a). Esta progresión del conocimiento, al interior de un campo de investigación, se da en clave de interculturalidad, pues implicó para la comunidad sorda señante la interacción con otras culturas, otras experiencias, varias lenguas, varias plataformas comunicativas. La lengua de señas colombiana es el resultado de numerosas investigaciones en las que han participado actores de varias clases sociales, orientaciones sexuales, formaciones académicas, regiones. Aquí se logró elaborar un mapa distinto de las comprensiones en torno al ser y estar de las culturas en Colombia. Este megaproyecto está en desarrollo y merece el apoyo económico suficiente para continuar su crecimiento en las distintas áreas del conocimiento. La investigación continúa y hoy nos preguntamos cómo nombrar en lengua de señas a cada una de las comunidades ancestrales indígenas y afrodescendientes del país. Cómo conceptualizar en lengua de señas el canto de las aves y las relaciones entre especies y fenómenos de un territorio.

De tal modo que continuar la investigación a partir de los saberes de la lengua de señas nos permita ampliar con conexión en la complejidad del



mundo. En estas investigaciones la naturaleza no aparece como un objeto destinado exclusivamente a la explotación industrial, sino como el hábitat que nos permite ser y vivir utilizando nuestro cuerpo. “El fin último de la investigación en lengua de señas es que hagamos memoria de cómo el cuerpo en movimiento, los gestos, las manos en su danza, se emparenta directamente con la vida. Este es el lenguaje humano más cercano al origen de todos los lenguajes, por eso puede ayudar a cuidar el ecosistema” (Vivas Hurtado, 2020a). El lenguaje que habla entre resoplidos y falsas arcadas, en una catarata de acciones, salidas desde lo más profundo del vientre, asiste al momento mismo de la eclosión de la vida, del germinar. Por eso sus saberes dotan de atemporalidad el cuidado de la Casa Común. Con la lengua de señas aprendemos a escuchar viendo las vibraciones del corazón. El significante nunca sustituye al objeto; el objeto nombrado se encarna en el cuerpo danzante. Hoy la universidad abre sus ojos para escuchar las manos que saben de otra época, parientes del pájaro, de los árboles, ríos, los rostros. En las manos habitan cientos de seres y fenómenos que nosotras aún hoy no hemos aprendido a descubrir.

La investigación en diálogo de saberes unida a la docencia y a la extensión posibilita que el estudiante de las regiones regrese a su comunidad con los conocimientos propios fortalecidos y complementados. El reconocimiento de la pluralidad le reestablece la autoestima a nuestra comunidad universitaria. Le enseña a compartir y a convivir en dignidad e igualdad de oportunidades. Si la universidad logra dignificar el conocimiento campesino o de la comunidad ciega, entonces, los hijos y las hijas de esas comunidades que lleguen a la universidad querrán retornar con orgullo a sus casas para seguir investigando y valorando el conocimiento de sus ancestros. Lo que aprendemos en la universidad no puede ser visto como superior a lo que nos enseñaron las abuelas. Ha de ser asumido como un campo de investigación dialogante con la sabiduría de los territorios. Así los estudiantes de las regiones podrán formular junto a sus coterráneos proyectos de investigación que benefician a la comunidad y a la universidad. La justicia social, en este ejercicio, coincide con el respeto y la igualdad de las inteligencias. El deseo natural de justicia social no es equiparable a la uniformización de todos los territorios y comunidades. No es imponiendo el modo de vida urbano que



lograremos germinar una patria de la justicia. La enorme diversidad social y cultural y la gran biodiversidad del país son el verdadero patrimonio científico de la nación. No las podemos uniformar para borrar las diferencias y las experiencias de las comunidades afros, indígenas, campesinas, marítimas, urbanas, andinas. Ellas son, más bien, presencias vivas de un nosotros que se reconoce cambiante, en diálogo, pero custodio de sus tradiciones.

La aspiración del diálogo de culturas y saberes es la *nostredad*. Este concepto, utilizado por una estudiante de la Red de Mujeres en el conversatorio sobre Vida Campesina, ilustra la posibilidad de superar los sectarismos, los odios y las violencias de todo tipo. Ella nos invita a “dejar el punto de vista distanciado para involucrarse. Esta capacidad supone poder alojar en nosotros a la otra persona, con sus sufrimientos y opresiones, de tal modo que ese reconocimiento se vuelva en un lazo político frente a las injusticias”. No basta con la otredad, la aceptación de que existen otros en distanciamiento social o en procesos de subordinación; ya hemos madurado como sociedad y es hora de que nos reconozcamos parte constitutiva de los otros y que les valoremos todo lo que nos han aportado. El yo del sujeto cognoscente es en realidad un nosotras, tejido al territorio y a las especies que lo cuidan.

Así que la construcción de una humanidad colectiva o que se colectiviza en el encuentro con *el nosotras*, con sus preguntas, sus respuestas, sus realidades, no estará completo y cumplido sino hasta que pase también por un redescubrimiento de la *colectividad del sí mismo*, de esos otros que van a aportar su ser para el nosotras. El diálogo desde la *nostredad* facilita el reencuentro. A propósito, Adriana Canacúan Aguilar (2020) afirma que el *Seminario en Diálogo de Saberes*

me permitió reencontrarme, reconocirme o renacer porque estuve acá. Yo me preguntaba: ¿Yo por qué no hablo una lengua ancestral? ¿Yo por qué no tengo una vestimenta de mi territorio? Y empecé a investigar. Desde ahí surgió esa curiosidad de reconocirme y decirme: ¿Por qué?

La investigación en diálogo de saberes también tiene como fin el reconocimiento de sí para la construcción con nuevas sociabilidades, del nosotros que abraza en medio de las incertidumbres. Este abrazo es nuestra siembra de las ideas, para ser y estar armónicamente con el mundo. Un proceso en constante movimiento y progresión, así como sucede en la misma ciencia convencional. ¡Vea vé!










6. LA COMIDA: PARADIGMA DEL DIÁLOGO DE SABERES

6.1 Superar el modelo antropocéntrico

El diálogo de saberes se concibe como una perspectiva ética, política, epistémica y metodológica para superar la concepción antropocéntrica de la ciencia y la sabiduría; concepción que, apoyada primero por la religión y luego por la ciencia, propuso una separación radical entre lo humano y la naturaleza. Asignó, además, al sujeto masculino —supuestamente el ser racional *par excellence*—, el privilegio de servirse del entorno a su antojo y voluntad. Dentro de este discurso, los seres que integran los ecosistemas fueron considerados bestias que había que dominar y someter a la razón, para luego destinarlos al usufructo. De tal modo que la naturaleza quedó reducida a una despensa de alimentos y recursos, a una pertenencia sometible, comprable, vendible, manipulable solo por los racionales. Dicho de modo taxativo: el planeta en su conjunto se volvió un objeto, una mercancía, al servicio de una élite. En consecuencia, el saber se tornó un poder sobre otros.

Pero dicho privilegio de lo humano sobre el resto del universo ha sido desvirtuado por la astronomía:



Nuevamente nuestro ego es más grande que la realidad. Sabemos que el universo empezó a existir hace unos 13800 millones de años. La Tierra se formó hace unos 4500 millones de años. Muy a nuestro pesar, durante el 99.999999% de la historia del Universo nosotros no estuvimos aquí. Somos unos recién llegados, nuestra especie apenas suma unos 200.000 mil años de existencia, ocupamos apenas los últimos instantes en esta historia (Cuartas Restrepo, 2020, p. 135).

Dentro de la visión antropocéntrica, no es coincidencia que tanto la *Biblia* como el *Corán* destaquen el papel dominante del hombre sobre la naturaleza. El dios judeocristiano dota a los humanos del poder de destrucción:

El temor y el miedo de vosotros estarán sobre todo animal de la tierra, y sobre toda ave de los cielos, en todo lo que se mueva sobre la tierra y en todos los peces del mar; en vuestra mano son entregados. Todo lo que se mueve y vive, os será para mantenimiento: así como las legumbres y plantas verdes, os lo he dado todo. (*Génesis* 9, 2-3).

En el mismo tono, el Islam se congracia con los dones de los hombres: “Alá os ha subordinado todo lo que hay en los cielos y en la tierra y os ha colmado de Su favor tanto externa como internamente” (*Corán* 31, 20). Bajo estos presupuestos, la desmesura racional resulta excusable y casi deseable. En los dos últimos siglos, hemos enseñado en las universidades que los animales, las plantas y el entorno en su conjunto carecen de inteligencia, conciencia y sentimientos. Que son bestias sin lenguaje y sin conocimiento. En los siglos de expansión del conocimiento humano, las plantas y los animales, los cielos y la tierra, han temido a la intervención de la técnica y de la furia de los seres más sabios.

La separación irrevocable entre la humanidad y el mundo “ha tenido consecuencias fatídicas en la historia de la civilización occidental” (Ingold, 2014, p. 133). Una de estas, promover la arrogante superioridad de los racionales sobre la naturaleza y así justificar el exterminio

indiscriminado de seres. Por eso la historia natural puede dar cuenta de los millones de especies extintas sin misericordia por los avances de una civilización que ha hecho del planeta una fosa común para seres anónimos, prescindibles. Otra consecuencia, derivada de la anterior, consistió en despojar a los humanos, en tanto organismos, de su nexo indisoluble con el resto de organismos que hacen posible la vida desde hace miles de millones de años. En una palabra: desnaturalizar a los seres pensantes para luego automatizarlos. En respuesta a esta triste realidad, Ingold nos hace una invitación ineludible: “La tarea más urgente para la antropología moderna es superar dicha separación y reinsertar el sujeto humano en el continuo de la vida orgánica” (2014, p. 133). La Universidad de Antioquia, partiendo de la perspectiva del diálogo de saberes, cree que devolverle la conciencia de la vida orgánica a los animales racionales debe ser una tarea urgente para la enseñanza de todas las ciencias.

En este contexto de restauración de lo orgánico, *sentipensar* la comida representa un giro epistémico fundamental para entender por qué el conocimiento científico no puede seguir adelante sin un estricto control bioético. De lo contrario, la destrucción de la existencia podría enarbolarse como principio de una política equivocada de creación, investigación e innovación. Privar de la comida a miles de especies y, por tanto, de su entorno natural, con la excusa de alcanzar la comodidad humana, llevará irremediablemente a una modificación drástica de las condiciones climáticas del planeta que hará indigna la vida en general. Dar un paso al lado, tomar aire y replantear críticamente el modelo del desarrollo, amparado en el consumo y el confort, podrían restaurar la humildad del saber, recuperar la sostenibilidad de los ecosistemas y propiciar el reencuentro de los racionales con la naturaleza. Entendemos que todas las formas de relacionamiento entre los distintos organismos implican grandes acumulados de conocimiento y de sabiduría en esa larguísima historia de la vida de su origen hasta nuestros días. Asimismo, valorar el alimento de cada ser, en tanto conocimiento acumulado y calidad de vida, es una práctica ancestral de reactivación de la escucha, el afecto y la co-creación. Asistimos en



2020 a una urgencia innegable: reemplazar el modelo antropocéntrico por un modelo biocéntrico multirelacional en el que la vida, en tanto tejido de seres y coexistencias, oriente el sentido y el dinamismo del quehacer científico para un nuevo orden planetario.

El hecho de que cada especie busque y procese el alimento, por modos, tiempos, ritmos y ambientes distintos prueba que cada una es digna y sabia por igual. El neurobiólogo y botánico italiano Stefano Mancuso en un video famoso concluye, luego de numerosas investigaciones en laboratorio, que las “plantas son capaces de comer sin estómago, de respirar sin pulmones, de desarrollar habilidades cognitivas sin tener cerebro” (2015). Carecer de (el “sin”) no significa de ninguna manera que las plantas son inferiores a los intelectuales. Más bien nos indica que debemos mirar con sorpresa esos otros modos de ser, sentir, pensar, elegir. Respetar la sabiduría del cosmos es la única posibilidad que tenemos para romper con la falacia de que las “especies y los ecosistemas son objetos y pueden estar bajo la propiedad de los humanos” (Gudynas, 2014, p. 35). Los animales parlantes tenemos responsabilidades morales por el cuidado de las plantas y los animales. Juntos constituimos una comunidad biótica en la Tierra, juntos debemos asegurar que los seres “puedan seguir sus propios procesos de vida y evolución” (Gudynas, 2014, p. 74).

El propósito de la presencia activa de los organismos en el planeta es contribuir a la preservación de la vida propia y mantener el *continuum* de la existencia como tejido. No hay ningún microorganismo, por imperceptible que sea, que resulte prescindible para la vida orgánica. Cada ser contribuye a la vida de manera complementaria, gracias a la interacción entre los modos de ser, estar y percibir el mundo. Cada organismo tiene experiencias que condensan conocimientos en torno al relacionamiento con el medio y que resuelven problemas de supervivencia, de adaptabilidad y de coexistencia. Tal experiencia acumulada es indispensable para aplicar correctivos al accionar humano y, además, fuente de conocimiento invaluable, sin la cual no tendríamos memoria de los maravillosos avances y descubrimientos alcanzados por las otras formas de vida.


Solo espíritus dogmáticos podrían defender de manera irrestricta el paradigma antropocéntrico de la civilización actual. Los intelectuales





no pueden seguir considerándose el sujeto cognitivo privilegiado que fija las valoraciones válidas para la existencia en la Tierra. Vivimos en una coyuntura existencial tan alarmante que solo la comprensión de la corresponsabilidad podría devolvernos la sabiduría. Quién se atrevería a negar hoy, con tanta información a la mano, que tenemos un linaje plantular y otro reptiliano. Nuestra sabiduría es complemento y herencia de otras formas de vida. Aunque nos arroguemos el papel del sabio supremo, todavía no tenemos el conocimiento ni la tecnología de otros organismos, altamente corresponsables e inteligentes, que han descubierto la manera de vivir millones de años en compañía de muchos. Las plantas lograron, desde hace millones de años, transformar la energía solar en alimento. Un proceso que llamamos fotosíntesis, pero que aún no hemos logrado ni matematizar ni efectuar en nuestro cuerpo. Devastamos inmensas extensiones de tierra para producir alimento de bajo valor nutricional, mientras que un cactus sabe que una hora de sol puede ser la reserva de alimento para varios meses (ZDFinfo, 2020). ¿Cómo explicar que el humano después de inventar tantos aparatos solo pueda vivir, en promedio, unos cuarenta años y en la mayoría de los casos en condiciones de hambruna mientras que las secuoyas, árboles de cien metros, que crecen a partir de una semilla de unos milímetros, puedan vivir dignamente, en tranquilidad, hasta tres mil años?

Las plantas han inventado maravillosos sistemas de disseminación, propulsión y aviación, sin los cuales la industria espacial sería un imposible: “la hélice aérea o sámara del arce, la fráctea del tilo, la máquina de cernerse del cardo, del amargón y del salsifí; los resortes explosivos del euforbio, la extraordinaria pera surtidora de la momórdiga” (Maeterlinck, 2018, p. 25) todavía representan enigmas para la ciencia. Estos y otros datos curiosos nos llevarían a colegir que la propensión al consumo desbordado es, de acuerdo con su capacidad utilitarista de destrucción, la prueba reina de la ignorancia moderna. O, también, y en un tono más conciliador, que si retornamos a la comida, pieza clave de los procesos cognitivos y sensoriales común a las formas de vida, podríamos aprender de las otras especies a convivir en un pacto de corresponsabilidad, en el que el límite infranqueable sea el cuidado de la casa común.

A photograph of a wooden floor with a large pile of red beans on the left and a yellow, bulbous object in the center. The object has a rounded top, a narrow neck, and a wider, rounded bottom, resembling a traditional water container or a specific type of fruit. The text is overlaid on the bottom half of the image.

6.2 Sentipensar la comida, un giro epistémico

Acogemos la distinción entre comida y alimento, planteada por Gustavo Steva (2008, p. 3), para iniciar la reflexión sobre la vida, en relación con la comida, y el negocio, en relación con el alimento. La confusión es frecuente desde que perdimos el vínculo con los rituales y la sabiduría del convivir en medio de especies. En términos políticos la comida representa a las mayorías sociales, excluidas de los centros de producción, mientras que el alimento a las minorías globalizadas, dueñas de las empresas de objetos para el consumo. Sentipensar la comida es, por consiguiente, una apuesta por el respeto a la vida digna. Si cada ser tiene su ritmo biológico, ¿por qué las investigaciones quieren acelerar o frenar ese proceso? Los más informados dirán que la explosión demográfica es la causa de la expansión de una especie y de su acelerado grado de intervención y destrucción del hábitat. Vista así, la fórmula resulta demasiado simple y poco convincente: a mayor población mayor hambruna y a mayor hambruna más disputas por el entorno. El argumento no se sostiene cuando se sabe que el número de individuos del reino vegetal y del reino animal supera en miles de millones al número de individuos de la población humana. Si el “99,7% de la

masa terrestre está compuesta por plantas vegetales [...] y nosotros apenas ocupamos el 0.3%” (Mancuso, 2015, p.). ¿Por qué insistimos en la inferioridad del árbol? ¿Por qué los millones de peces, lagartos, mamíferos, algas y moluscos no se han puesto de acuerdo para destruir el mar? ¿Cómo lograron armonizar la necesidad de la comida sin poner en peligro de extinción la comunidad biótica de la que hacen parte?


La comida en todos los ecosistemas siempre ha sido el resultado del diálogo de saberes entre los seres que comparten un tejido de vida. Solo a los modernos se les ocurrió el absurdo de creer que “natureza e homem poderiam existir separadamente” (Salgado, 2013, p. 6). Una foto cualquiera de Sebastião Salgado bastaría para darnos cuenta de nuestra pertenencia a los ecosistemas y de nuestra familia extendida que aún viven en la Antártida o en Papúa Nueva Guinea. Esos seres también son *su gente de uno*. Sentir pensar la comida implica hoy reconocer que las personas hacen parte de la naturaleza y que preservarla es al mismo tiempo garantizar la vida de millones de especies que son y que necesitan energía y nutrientes. Esta juntanza creadora y respetuosa entre seres de órdenes diversos dentro de un ecosistema ha permitido la custodia recíproca de la vida. Cada especie se vuelve protectora de las otras y así asume su corresponsabilidad en el proceso de dar más vida a la vida. Solo el intercambio de saberes y la armonía entre los seres hace razonable la satisfacción moderada de las necesidades alimenticias. Esta relación de convivencia que supera el acto fisiológico automático nos lleva a un planteamiento ético distinto: para hablar de la comida en un ambiente sano y en una sociedad autorregulada, en consonancia con los millones de especies del planeta, es absolutamente necesario superar su carácter utilitario. El alimento no puede ser *el* negocio que devora los tejidos de vida.

Retornando al apartado 1.2 de esta investigación, podríamos comprender el alimento desde dos visiones no utilitaristas. Hemos dicho, por ejemplo, que en la tradición murui-muina la vida se concibe como un *komi nitaiyi*, una germinación colectiva, una comunidad biótica. Los seres están tejidos y cada uno a su manera contribuye a que el tejido se mantenga en condiciones adecuadas para continuar el germinar de la vida. No hay seres inferiores ni seres superiores; tampoco, seres autónomos y seres dependientes. La existencia de los seres constituye un “Lebensgefüge” (Jonas, 1979, p. 247), un sistema de vida, en el cual cada una de sus partes es indispensable para que funcione adecuadamente. Por consiguiente, el ser humano no es el único que tiene el derecho a comer. Él debe proteger la comida de otros y ser comida para otros. En palabras de Hans Jonas: “Fressen und Gefressenwerden ist Existenzprinzip eben der Mannigfaltigkeit, die das Gebot um ihrer selbst willen bejaht” (p. 247), comer y ser comido es el principio que garantiza la existencia de la diversidad que responde afirmativamente a la prescripción de su propio beneficio. Mantener la biodiversidad solo es posible si se parte de un “monifue naie diga uriya” (Noinui Jitoma, 2020c); es decir, de un diálogo con la comida, pues cada comida es un ser vivo, una persona, hija de la abundancia y de la sabiduría.

No es inusual que en las comunidades ancestrales se “saque permiso” antes de cazar un animal o de talar un árbol. Este acto de humildad es a la vez un principio de lucidez existencial, una invitación mutuamente conveniente a evitar la desaparición total de los otros. Los ecosistemas son tejidos imperceptibles de interseccionalidad biótica, donde cada ser reconoce a sus distintos como iguales e indispensables. Todos entre sí mantienen con su accionar circunspecto la “incorruptible conexión [...] del círculo del hambre” (Maillard, 2019, p. 34). Satisfacer el hambre es la pulsión de la existencia; dominar el hambre, ayunar, la prueba de la continuidad de la vida, o sea, del alimento futuro. Devorar para sobrevivir es al mismo tiempo desequilibrar el sistema y poner en peligro la propia existencia ulterior; dejar vivir la comida, aplazar la muerte del otro, es el mecanismo ético y racional que permite armonizar y regular el círculo del hambre. Por eso cada especie sabe cómo restringir el consumo de su comida para que no exceda los límites permitidos de la continuidad de la vida. El sacar permiso —excusarse de antemano y tomar solo lo que es absolutamente indispensable— implica además garantizar que esa especie devorada no va a perder ni su entorno ni sus comidas. Comer adecuadamente significa “fieni itino finoína” (Noinui Jitoma, 2020d), sanar el desequilibrio, reacomodar las energías germinativas. Lo suprimido se debe restaurar de algún modo. La supresión de vida debe reacomodarse para que haya nueva vida, bien sea cuidando el ecosistema en el que esa vida perdida puede reponerse o permitiendo que sus parientes tengan comida necesaria para continuar su labor dentro del tejido de vida y el círculo del hambre.

En *Juzi Moniyi Amena*, el árbol de la abundancia que sale de la yuca brava, se explica el origen de las especies y las comidas. De las astillas del árbol salen los peces que a su vez son parientes de las frutas, de las aves, de los mamíferos. Del tronco del árbol salen los grandes ríos. De las hojas, los lagos. Todas las formas de vida se benefician de esta interdependencia de vida. Los seres aprenden unos de otros, de los saberes de las plantas, los animales y los minerales. Cada especie construye saber y comunidad. Establece principio de interrelación bajo la idea de que hay un cuidado mutuo. Yo te cuido, tú me cuidas. Tú me nutres, yo nutro a





otros. Aquí el cuidado de la comida deriva en una ética. El diálogo con la comida da origen a una comprensión prospectiva de la continuidad de la vida. Fija los principios éticos necesarios para el equilibrio vital: “Jenui rigakina jaide” (Juan Kuiru, 2017, conversación personal), lo que se come en exceso puede enfermar, lo que no es comestible puede sanar. De lo que se puede comer se debe comer con mesura para que no enferme ni el propio territorio, el cuerpo, ni la casa común, integrada por varias sociedades, por varias culturas. Enfermar el territorio es excederse en el consumo, en la devastación. Es quitar la comida a otros que son necesarios para la biodiversidad en ese territorio. Los murui-muina entienden que las plantas y los animales son un tejido social, una experiencia vital acumulada para el beneficio de la comunidad biótica:

En efecto, las formas sufijadas *-ko*, *-ki*, *-nairai* significan casa, grupo y tribu respectivamente. Las aves (ofoniiko), las hormigas (rakinuiko), los insectos (fioma uruki), los cuadrúpedos (joya uruki), los moluscos (buinaiuruki), los micos (jairifo nairai) y por supuesto el hombre (kominiko) tienen sus casas, sus jerarquías, sus espíritus protectores, sus despensas o fuentes de alimentos, sus econichos; sus poderes mágicos, su lenguaje propio, sus plantas y así mismo todos tienen sus bailes y fiestas, mambean y lamen ambil (Marín, 2006, p. 104).

Hablar del tejido de la vida en los términos anteriores invita, por una parte, a reconocer que la tierra es un complejo organismo que propicia la vida y a la vez la sustenta. Cuidar de esta madre es proteger la supervivencia de sus hijas e hijos. Sin distinción de casa, grupo o tribu. Hijas e hijos, todos por igual, son dignos y tienen el mismo derecho a continuar aportando sus cuidados a la vida. Aves, hormigas, insectos, cuadrúpedos, moluscos, micos tienen “poderes mágicos, su lenguaje propio, sus plantas [...], sus bailes y fiestas”. Esas prácticas, esos saberes y esos cuidados les confieren a los animales y a las plantas la categoría de persona. Si ellas han aportado a la vida, tienen derecho a vivir y a vivir del modo en que lo saben hacer. Así se entiende la expresión *monifue uruki*, hijas e hijos de la abundancia. Son abundancia y se deben a la abundancia. Son abundancia, también, porque han aportado conocimiento, técnicas, relacionamientos, sistemas, organizaciones, normas de convivencia. En una palabra: culturas. La biodiversidad se expresa en la diversidad cultural de las especies y estas juntas en el aliento de vida.





6.3 Aprender de la comida

La diversidad cultural también testimonia la diferencia entre consumir alimentos y aprender de la comida. En aquellos pueblos en los que se ha perdido la conexión con la comida, porque se le recibe y consume como mercadería, alimentarse significa llevar a la boca algo que en la mayoría de los casos se ha comprado con dinero y, por lo general, no se ha ni sembrado ni cosechado ni preparado con las propias manos. Esta distancia afectiva marca la frialdad del desapego al territorio y a la abundancia de vidas. Podríamos decir incluso que a menor cuidado de la comida menor cuidado del entorno y mayor cosificación del territorio y de sus especies. Por el contrario, en las comunidades en las que la comida es todavía un ritual diario de sanación colectiva se emprenden eventos que cuidan del vínculo con la madre, con la familia, con los sistemas bióticos. Entre los inga y los kamëntsa, por ejemplo, realizan un carnaval del perdón y la reconciliación para agradecer a la madre y equilibrar las energías del territorio. Así se aspira a la sanación de los pueblos y la Madre Tierra, ya que por sus venas convertidas en ríos y



mares y su cabello en monte y selva se guarda la comida que sustenta la vida. La comida se connota de un modo distinto, no como una mercancía que compramos sino como un legado por el cuidado de la madre. La comida es la expresión del corazón de la madre.

En el caso de las comunidades afrodescendientes, el significado de la comida como espacio ritual tiene tanta importancia que no hay momento de celebración que no la incluya. La comida está ligada al recibimiento de un nuevo miembro de la familia, a un logro académico o de transición (los quince años de una mujer), al matrimonio y la muerte. La comida está allí donde se festeja la existencia de los seres queridos. La comida es un todo incorporado a la cotidianidad social y del territorio. La comida, expresión colectiva, crea espacios de resistencia anclados al disfrute de la vida. Comparar el ciclo de una semilla con la vida de una persona funda una geopolítica de la comida. En ambos casos, semilla y humano, se necesita de un espacio fértil y bien abonado que les nutra y dé todo lo necesario para crecer fuertes y sanos. De ahí que sea peligroso para la vida de las comunidades cuando pierden sus territorios. Despojarlos de la tierra, de sus lagos, mares, es llevarlos a la orfandad cognitiva y a la desnutrición espiritual, material.

Carecer del alimento sano, palabreado y cuidado, y del territorio, caminado, cultivado, memorioso, lleva a cualquier sociedad a la desesperanza. Alimentarse no es llenar el estómago. Comer es aprender del territorio. Compartir y celebrar con la sabiduría de otras especies. El cuerpo no puede ser reducido a la idea de una máquina cuya batería hay que recargar par que siga funcionando. La relación entre ser que alimenta y ser alimentado se ubica en la raíz de los procesos cognitivos y afectivos. De hecho, el aprendizaje con la comida transformó grandes sociedades y desarrolló prácticas culturales milenarias que hoy todavía son apreciadas. Así sucedió con el arroz en China, el trigo en Mesopotamia, el maíz en Centroamérica, la yuca en el Amazonas. Imposible pensar la más mínima juntanza social, afectiva, económica o política sin la mediación de la comida.

Más allá de que se hagan estudios científicos sobre la comida, cada preparación es ya de por sí un conocimiento milenario acumulado.

Al igual que las otras especies, los humanos registran en sus comidas la memoria del territorio, los conocimientos climáticos, los relacionamientos con plantas, minerales y animales, las prácticas de cultivo y cosecha. Las mujeres y los hombres se reinventan en su relación con las plantas: “sabores, aromas, colores y texturas dialogan entre sí en un plato, se mezclan plantas, tubérculos, semillas, granos, para mejorar sus sabores, dulces, picantes, amargos, ácidos y así crear infinidad de posibilidades diversas como la gente misma” (Salazar Saraza, 2020).

La elaboración de un sencillo sancocho da cuenta de los tiempos de cocción de cada ingrediente, la temperatura de cocción, las texturas, los sabores, los aliños, las formas de compartir y los momentos para hacerlo. La comida testimonia el tejido de una comunidad biótica y los procesos históricos y culturales de las comunidades humanas. La comida es el responsable de las grandes revoluciones cognitivas. ¿A qué sabias y sabios debemos la domesticación de la yuca brava hace más de doce mil años? ¿Cómo transformaron la forma de vida de sus comunidades a partir de la conexión el veneno y la harina? Sin duda, se trata de momentos memorables en donde las especies entran en diálogo y comparten soluciones.

Comparable a la enseñanza de la yuca, fue el arribo de cientos de plantas americanas a Europa luego de 1493. “Sin el jitomate, el pimiento morrón y la calabacita, importados de América, la *ratatouille* no sería más que un caviar de berenjenas” (Taladoire, 2017, p. 23). Las plantas, sabias, tienen la virtud de acompañar el viaje que les proponen los desplazamientos sociales. Se adecúan a otras comunidades bióticas y entran en contacto con nuevos olores, sabores, memorias. Berenjenas (Europa) y jitomate (América) se juntan para dar conocimiento a nuevas formas de alimentación, a símbolos culturales. Cualquiera diría que el *ratatouille* es un estofado de verduras típicamente provenzal y occitano, pero la presencia del tomate y de la calabacita denuncian su procedencia múltiple. Las plantas, lejos de aceptar odios políticos, se juntan y suscriben acuerdos entre



culturas, revoluciones del gusto. “La llegada al Viejo Mundo da tanta diversidad de plantas alimentarias [que] cambió profundamente la nutrición, los modos de cultivo y los sistemas agrarios” (p. 24). Lo que prueba que Europa, aunque intentó eliminar la sabiduría de los seres americanos, promovió de otro lado que ella fuera conquistada y colonizada por plantas originarias de América. Dicho de un modo políticamente incorrecto: sin el cacao, la piña, los frijoles, el maíz, los chiles, la papa, el camote, la yuca, la calabaza, el aguacate, la papaya, el girasol, el tomate, el maní, la vainilla, el tabaco, el caucho y la quina la Europa del siglo xv se hubiera muerto de hambre y de enfermedades desconocidas. El oro que se llevó solo servía para decorar iglesias y palacios; no para alimentar familias, canes, bosques e insectos. El oro no fortaleció el alma del cristiano europeo; fueron las delicias llevadas de América las que probaron la existencia del paraíso.

Cuando la comida se cocina en el crisol de la ritualidad se convierte en energía para el alma y en un espacio de superación de conflictos. “En cada plato de comida, habita una inmensa historia, una lágrima, una risa, una caricia, el amor, la guerra. En ella habita la construcción de mil historias y sentires que nos ha formado como humanos a través del tiempo” (Salazar Saraza, 2020, conversación directa). Una de esas historias que nos cuenta la comida nos dice que somos hijos e hijas de, por lo menos, tres continentes: África, Europa y América. En la comida que compartimos en casa están las luchas de nuestros ancestros, sus renuncias, sus logros y también sus aceptaciones. No hay una biblioteca más universal en nuestras casas que la comida. En esta unión restablecemos la sabiduría de los ancestros.


Gracias a las comunidades étnicas y campesinas, todavía se puede hablar de la producción alimentaria como un acto ritual, como un diálogo con los parientes lejanos. El sonido de la mañana con sus diminutos animales, la lluvia, el viento o el sol hacen parte de un altar extendido ofrendado a la memoria de los millones de seres que hicieron posible nuestro estar aquí. La comida que enseña la historia





es una práctica ancestral interconectada con los territorios. El fin último del diálogo con la comida, así aprendimos de las abuelas, es el equilibrio biológico y espiritual. Asumiendo el ensayo y error, la experimentación y observación, nuestras mayores y nuestros mayores, transmitieron sus sabidurías acumuladas de generación en generación. No olvidaron, por supuesto, hablar de la visión integral, interconectada y respetuosa que se debe tener con el territorio. La comida que fortalece la memoria colectiva no puede borrar las huellas de ancestralidad. En este sentido, para dar otro ejemplo, hay que entender la longaniza chocona como un producto alimenticio enraizado con los procesos de esclavización, resistencia y creatividad de los saberes africanos. Asistimos a un conocimiento milenario en el manejo de aliños y en el relacionamiento con las especies que sigue custodiado por las manos de las mujeres afrocolombianas.

De igual modo, hay que entender la chicha más allá de la campaña de desprestigio emprendida en su contra en el siglo XIX y concebirla como parte de la sabiduría americana. El maíz, domesticado hace más de diez mil años, es literalmente un pariente cercano de los humanos. Cuando se dice que somos hijos del maíz es porque este ancestro atraviesa nuestra existencia y la de nuestros antepasados y se conecta con un modo de vida y una ritualidad necesarias para el ser. La palabra *êbêra*, que denomina un conjunto de culturas distribuidas en varios departamentos de Colombia, enuncia de manera directa que somos seres tejidos, vinculados, al canasto de la sabiduría del maíz. A sus enseñanzas les adeudamos el conocimiento de otras plantas, de mamíferos y aves, de insectos y gusanos que aprendieron a convivir de manera respetuosa. La imagen de la mazorca ya nos da una muestra de cómo la planta organiza sus granos en belleza y armonía. Los granos de maíz sin duda constituyen una invitación a seguir el camino de la vida en generosidad. El maíz nos muestra una forma de comprensión que parte de la interconexión entre todas sus partes. Así nos lo explicó el gobernador inga Adalberto Muyuy (2020), durante el *Seminario en Diálogo de Saberes*:



Me preguntaba qué hacían nuestros mayores para medir el tiempo cuando no tenían celulares. Pero la ciencia de nosotros es leer la naturaleza, leer todo lo que nos rodea. En ese caso el fuego, Taita Inti. Taita Lina nos decía por ahí viene otras personas más. Y era tan exacta que realmente llegaban otras personas. Ella decía que dentro de una hora llegaban, tenemos que afanar. Desde ahí fui entendiendo que mi tía hacía la comida a la hora fija y ella ya sabía quién le iba a llegar.

La comida de las comunidades ancestrales es fruto del conocimiento de las energías que armonizan el territorio. Preservar esta comida es entonces un asunto de resistencia y de salud pública. Defender la cocina tradicional es defender nuestro derecho a la tierra y la vida digna en las comunidades. La intervención del Estado, las economías extractivistas y la producción industrial de alimentos pone en riesgo a las comunidades y a sus ecosistemas. Para Steve Steele Castillo (2020c) la comida tradicional se debe entender como un programa político. Los alimentos de hoy, producidos sin la sabiduría del corazón,

están matando a nuestros viejos, a nuestros ancianos, a nuestras abuelas. La recuperación de todas sus recetas y preparaciones es clave para evitar la desnutrición y la enfermedad [...]. La alimentación adecuada se reflejaba en la estatura de nuestros ancestros, su actitud para el trabajo, en muchísimas otras cuestiones que en nuestra cultura hoy en día se extrañan. Sobre todo lo que tiene que ver con los relacionamientos, porque finalmente es lo que se ve reflejado en estas preparaciones, o sea, una comunidad unida, una comunidad que no se entiende fuera de su medio, que no se entiende aislada sino que se entiende unida del mar también con otros territorios.

Las preparaciones tradicionales raizales reflejan la “comunidad unida” que no se concibe fuera de su medio ni de su filosofía de vida. Aquí está la relación evidente entre alimento y política. Lo que come una comunidad es fruto de su sabiduría, de su labor, de sus rituales y formas de organización. Si desaparece la comida ancestral y se le reemplaza por alimentos enlatados y comidas rápidas, entonces se enferma

el ecosistema del archipiélago, y junto a él sus habitantes acuáticos, terrestres, aéreos. La comida servida en hojas de plátano o en tutumas jamás terminará contaminando el agua potable de las islas ni los hábitats de los parientes marinos. En cambio, los productos empaquetados en plástico y en aluminio serán una amenaza directa para todos. Las comidas impuestas están matando a nuestros ancianos, están enfermando a los jóvenes y a los niños. Les borran sus prácticas espirituales, sus labores comunitarias y les alteran sus modelos de vida. Si la comida ya no viene del mar ni del patio trasero de la casa, entonces el interés por la vida se traslada a los centros de producción económica, a las ciudades industrializadas. “Los fabricantes de alimentos han logrado persuadir a millones de consumidores para que prefieran alimentos ya preparados. Los fabricantes se los cultivarán, se los cocinarán y se los entregarán” (Esteva, 2008, p. 6). Debido a esta nueva pedagogía del alimento, ahora los jóvenes abandonan la siembra, el cuidado de la huerta, la pesca, el cocinar, el compartir entre hermanos y hermanas de una familia extendida.

Así se renuncia a la gran enseñanza de las plantas, que somos un tejido de seres, de raíces. Así se acepta incondicionalmente el modelo del individualismo consumista despojado de cualquier forma de generosidad. Solo quien tiene dinero puede comprar víveres en el supermercado o ir a los lujosos restaurantes de San Andrés. De tal suerte que el relacionamiento entre los seres se ve substituido por la capacidad adquisitiva. Ya no importan las personas, los manglares, los árboles de tamarindo; solo el dinero. Atrás ha quedado la filosofía del *shier*. Atrás han quedado los tiempos en los que las comidas eran cuestión de todos y para todos, donde cada familia recibía lo adecuado para vivir sin importar el saldo de la cuenta bancaria. Atrás han quedado la producción orgánica y la agricultura familiar de pequeña escala.





6.4 UdeA y las comprensiones de la comida

La producción orgánica y la agricultura familiar de pequeña escala ponen bajo la lupa el papel de la universidad en la reeducación de los universitarios. Hablamos de cómo se están alimentando los universitarios y de qué productos se abastecen los restaurantes y cafeterías de la universidad. La educación superior no puede dejar por fuera de la formación de sus estudiantes la pregunta por el alimento, por las comidas sanas, por los saberes ancestrales. Los universitarios deberían aprender a sembrar, a cultivar y a compartir sus sabidurías. Asimismo deberían poder asistir a otros espacios de producción de conocimiento alimenticio (selva, campo, mar, montaña, río). La universidad se puede convertir en el centro de confluencia de saberes comunitarios y

ancestrales en torno a la comida. Este diálogo de saberes entre la academia y la comunidad con una perspectiva de reconocimiento de las diferencias y las similitudes permitiría generar un gran potencial creativo e innovador de beneficio para la universidad y para la sociedad. Reinventar la comida y los procesos productivos de los alimentos no es solo un asunto a tratar en los laboratorios o en las grandes academias gastronómicas. El saber comunitario y ancestral ha creado formas innovadoras de producción y de creación alimentaria con pertenencia territorial desde tiempos inmemoriales. El saber comunitario solo pide que se le devuelva el territorio para poder volver a sembrar y a compartir.

Este diálogo de saberes entre universidad y sociedad requiere de una adecuación a la normatividad administrativa en materia de investigación. Esta ciencia conjunta en torno a la comida debe tener en cuenta las condiciones territoriales diversas y las dinámicas locales. ¿Cómo cuantificar, por ejemplo, en términos monetarios el agua y la leña cuando puede tener un valor no cuantificable? Leña y agua están referidos a procesos de armonización, a los rituales de pago. En la misma ruta, los expertos nos recomiendan adecuar la administración de los recursos financieros de las investigaciones. Se requiere de un diálogo horizontal y no de una imposición administrativa lejana que no entiende las formas económicas locales ni las maneras de transferir conocimiento y el valor que estas pueden tener. Por esto es necesario una universidad localizada en el territorio, como lo expresa Juan Camilo Bustamante Cardona (2020a): “si empezamos a reconocernos como cultura académica y saber académico y conocimiento científico localizado, no podremos entrar al diálogo: mi ego me pone a hablar de todo en cualquier contexto”. El ego del académico preguntaría, en cualquier contexto, por las rentabilidades y las ganancias de la inversión empresarial. Por el contrario, las territorialidades de la comida dirían que lo que compartimos en la mesa está relacionado con la identidad, la espiritualidad y el ser de las comunidades.

Una universidad que conciba dos tipos de investigadores, uno salido de sus aulas de clase y otro hecho en el territorio, sería lo más conveniente para este tipo de proyectos. Incluso el reconocimiento del saber de quien llega del territorio a las aulas universitarias significaría una riqueza mutua. Así el saber culinario de las



mayoras y los mayores de las comunidades podría ser incorporado a la formación de los universitarios. Esta juntanza para el diálogo de saberes entre las ciencias académica y comunitaria puede generar grandes transformaciones en la educación en pro de la calidad de vida en las regiones y de la población universitaria.

Responder la pregunta “cómo nos alimentamos en la UdeA” nos ayudaría a recuperar la memoria histórica del territorio:

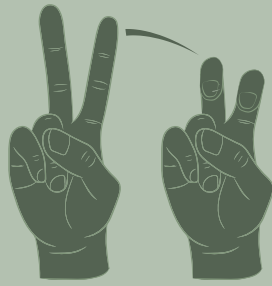
¿De dónde vienen estos alimentos, qué manos y corazones están sembrados allí? Así vamos recordando aquellos momentos de nuestra infancia y de la conexión con nuestros abuelos cuando los acompañábamos a recoger café, cacao y caña de azúcar para sacar la panela (Salazar Saraza, 2020).

Ejercitar la memoria de la infancia confirma sin dificultades mayores que hemos germinado tejidas a las plantas, a la generosidad colectiva y a la comida gozosa. Esta experiencia aún viva en los territorios y las regiones de la UdeA se debe extender y compartir en todas las sedes para que la educación universitaria nos prepare también para la vida y la existencia digna.









7. COMUNICAR EN DIÁLOGO DE SABERES

Si hasta ahora hemos podido decir algo nuevo con respecto a la investigación en torno a la implementación del diálogo de saberes en la Universidad de Antioquia no es propiamente la invocación al diálogo o al encuentro entre conocimientos diversos. La Universidad cuenta ya con un acumulado histórico en interculturalidad, interdisciplinaridad y relacionamientos con la sociedad que le ha valido el reconocimiento de universidad inclusiva. De esos encuentros y ejercicios se ha hecho suficiente mención en el capítulo 3, *Memorar el diálogo de saberes en la UdeA*. Muchos nos han antecedido en este debate sobre la diversidad epistémica. Y bastaría repetir que la Licenciatura en Educación Infantil Especial, la Licenciatura en Pedagogía de la Madre Tierra, el Laboratorio de Comidas y Culturas, la Celebración de la Semana Internacional de las Lenguas Nativas son algunos de sus hitos más recientes. Lo novedoso ahora no es invitar al encuentro, algo habitual en nuestras investigaciones; lo realmente inédito para



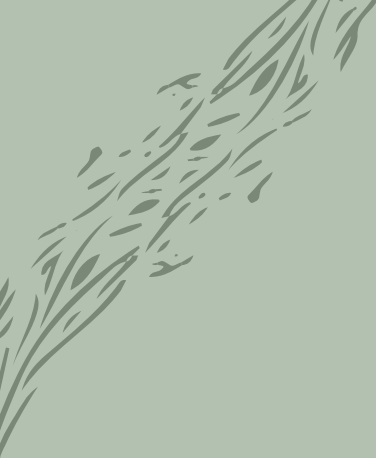
la academia sería implementar *stricto sensu* el diálogo de saberes en la administración, el desarrollo y la comunicación de los proyectos de investigación. Lo inédito sería que el diálogo de saberes enriqueciera nuestras comprensiones de la ciencia y transformara sus respectivas prácticas comunicativas y pedagógicas, permitiendo que a su vez las comunidades se fortalecieran. Tenemos el propósito expreso de potenciar y visibilizar proyectos de creación, investigación e innovación con y para las discapacidades, diversidades epistémicas, étnicas, biológicas, sexuales, sociales, lingüísticas y culturales que favorezcan los saberes de los territorios y fortalezcan la interacción de la Universidad con las comunidades y las organizaciones sociales.

En este capítulo, nos ocuparemos de indicar algunos cambios indispensables en la comprensión de la formalidad de la ciencia cuando se comunica desde el diálogo de saberes. En el momento de comunicar lo aprendido entre la universidad y la sociedad, entre campos, ciencias y saberes distintos, el diálogo de saberes le exige a la administración de la academia replantear sus prejuicios epistémicos y sus formalidades hegemónicas. La pregunta, qué significa comunicar en diálogo de saberes, advierte de entrada la necesidad de revisar y reevaluar lo que hacemos en la difusión, la divulgación y la apropiación social del conocimiento. Dicho en términos más concretos, ¿qué debe comunicar un proyecto en diálogo de saberes? ¿Cómo lo debe hacer? ¿En qué formatos, bajo qué sistema de citación? Los resultados de un proyecto en diálogo de saberes, ¿se escriben y piensan para que sean leídos solo por estudiantes y profesores de formación visocentrada, eurocentrada, lecto-escriturada? Y más allá, si partimos del caminandar ético y político, propio de la naturaleza de un proyecto en diálogo de saberes, ¿en qué lenguas, en qué estilos, en qué plataformas debemos comunicar? Las respuestas que daremos a tales asuntos, provisionales sin duda, provienen, no obstante, de

la experiencia vivida por el grupo ampliado de investigación en diálogo de saberes durante la realización del proyecto en todas sus fases: convocatoria de la Vicerrectoría de Investigación, juntanza de colectivos, formulación del proyecto, conformación de tongas, desarrollo del seminario en diálogo de saberes, recolección y sistematización de las memorias orales, escritas, visuales y audiovisuales, posproducción y edición colectiva de los materiales para el *Canasto intercultural*, en donde hemos consignado recursos formativos en diversidad epistémica, lenguas nativas, interculturalidad y diálogo de saberes (ver: shorturl.at/agnFL).

Cada una de esas fases constituyó una realidad y un reto. Realidad, pues nos mostró cuáles eran los modos de comunicar *lo científico* en los que habíamos sido educadas y formadas y convencidas a defender y a enseñar en nuestros cursos de metodologías de la investigación. Cuando empezamos esta juntanza de voces y colectivos, todavía creíamos que lo más importante era enseñarles a quienes no sabían cómo se debía escribir un proyecto de investigación, un trabajo de grado. Sentíamos que era democrático formar en estos asuntos a quienes no habían tenido esta oportunidad de conocer los criterios, estilos y formatos adecuados, legítimos, oficiales y aceptados en los que se debía expresar lo científico de manera correcta. Detrás de estos buenos propósitos se esconden las políticas interculturales asistencialistas e integracionistas, que subordinan a la cultura hegemónica a aquellos grupos históricamente excluidos por las clases dominantes. Retos, pues nos dimos cuenta que esas maneras del escribir académico no correspondían ni a los procesos, debates, acuerdos, consensos ni a las luchas y tensiones vividas durante el seminario en diálogo de saberes. El escribir correcto trazado desde el comienzo desplazó e invisibilizó las confluencias de saberes y experiencias. La escritura académica, amparada en formatos, plantillas y sistemas de citación, nuevamente dejaba





por fuera las voces y los sentipensares de quienes no se habían formado dentro de la academia o no participaban de sus lógicas de representación. La escritura académica tradicional dejaba por fuera la esencia misma del diálogo de saberes: dignificar las múltiples formas de construir conocimiento. ¿Cómo podíamos dignificar y enseñar en la academia los modos de producción, preservación y socialización del conocimiento provenientes de las comunidades campesinas, raizales, afrodescendientes, indígenas, sordo señantes, ciegas, LGBTIQ+ y demás organizaciones sociales empleando los formatos y los estilos de siempre? ¿Cómo hacerlo, sin dejar de lado, la biodiversidad y el desplazamiento del modelo antropocéntrico? “La divulgación de la ciencia en el mundo contemporáneo debe aprender a dialogar responsable y respetuosamente con otras tradiciones [...], sobre todo en países [...] con una innegable pluralidad cultural” (Pacheco, F., 2014, p. 2). Dialogar con otras tradiciones para enriquecer la comunicación de la ciencia desde la pluralidad epistémica no es ni un principio ni una práctica real de la universidad contemporánea a pesar de su distinción de universidad inclusiva. Por eso nuestra invitación a superar los formatos y los esquemas escriturales se convierte en uno de los retos más desafiantes para la comunicación de la ciencia con justicia epistémica. Estamos convencidas de que la implementación efectiva de la diversidad epistémica en la comunicación de las ciencias hará posible un paso adelante en el trabajo colaborativo entre la universidad y las organizaciones sociales, entre las ciencias hegemónicas y los saberes ancestrales y tradicionales, entre la cultura escrita y la cultura sordo señante.



7.1 El supuesto privilegio cognitivo de la escritura académica

La defensa de la superioridad de la escritura académica —que hacemos de manera tácita en nuestros cursos sobre teorías, métodos y escrituras científicas— se funda en prejuicios epistémicos heredados del Renacimiento europeo pero radicalizados por los teóricos de la cultura escritural en el siglo xx (Vigotsky, 1995; Luria, 1995; McLuhan, 1985; Ong, 1987). El falso privilegio cognitivo de la escritura proclama: 1. Que solo la escritura alfabético numérica propicia procesos mentales complejos. 2. Que la escritura académica, dentro del amplio conjunto de escrituras alfabéticas, es la única capaz de garantizar la objetividad del método científico. 3. Que la neutralidad de las ciencias solo es expresable por escrito en algunas lenguas occidentales modernas siempre y cuando los textos se ajusten a unos formatos y a unos requisitos estilísticos preestablecidos. Desenmascarar estos prejuicios ha sido tarea de investigadores en varios países a lo largo de más de un siglo (Cassirer, 2013; Feyerabend, 1986; Gardner, 1997; Castro, 2005;

Parra Rozo, 2013, Vivas 2015), sin que hasta hoy sea posible hablar del ingreso de esas otras escrituras a la academia y tampoco de una apertura de la administración de la ciencia hacia la aceptación de otros estilos y formatos de presentación de proyectos y resultados de investigación. Este es el obstáculo más grande para una verdadera política de creación, investigación e innovación en diálogo de saberes. Podemos teorizar alrededor de lo que significa el diálogo de saberes pero si no modificamos las prácticas comunicacionales de la ciencia nos vamos a mantener irremediablemente en un modelo grafocéntrico, patriarcal, arrogante, jerarquizado y dogmáticamente administrado. Comunicar en diálogo de saberes implica ir “desnaturalizando lo habitual para emprender el camino de la descolonización de nuestro sistema de pensamiento en la academia, la escuela y en nuestras vidas” (Leyva, Cumes, Macleod y Krotz, 2018, p. 10). Algo a lo que ni McLuhan ni Ong estarían dispuestos, pues en ellos la escritura alfabética y los impresos hicieron posible lo que la oralidad nunca había logrado, es decir, “el hombre civilizado [...] derivado de una sola fuente: el alfabeto fonético” (McLuhan, 1985, p. 134). Sin el alfabeto impreso nunca hubiera sido posible “el surgimiento de la ciencia moderna” (Ong, 1987, p. 117).

La escritura alfabética y numérica no es la única herramienta que propicia procesos mentales complejos ni mucho menos conocimiento. Por fuera de la escritura, antes y después de la imprenta, se ha producido ciencia de altísimo nivel y pertinente para la conservación de la vida de los sistemas bióticos. Solo que quienes defienden irrestrictamente la alfabetización lecto-escritora por encima de cualquier otra materialidad del conocimiento se empecinan, consciente o inconscientemente, en legitimar el poder letrado (Loaiza, 2014) que consolidó a la burguesía en el dominio de la sociedad moderna. Es decir, defienden un sistema de exclusión y opresión que se instauró astutamente en las sociedades modernas a partir de la invención de la imprenta y de la expansión de la cultura escrita europea por el mundo. La





escritura en América se instituyó como la condición *sine qua non* para alcanzar la inteligencia, la ciencia, la verdad, la salvación espiritual e, incluso, los privilegios sociales. Quienes dominaban la escritura se auto confirieron el título honorífico de *homme de lettres*. Dicho título les daba el derecho a habitar y gozar de la ciudad escrituraria, erigida y regulada por gentes de bien que hicieron de las leyes y los reglamentos “la ideologización destinada a sustentar y justificar” su poder (Rama, 1984, p. 41). Los descendientes de europeos, los nuevos señores de las ciudades latinoamericanas del siglo XIX se habrían forjado —gracias a la publicación de libros, periódicos, revistas y leyes— una inteligencia superior que era capaz de dar cuenta, como ninguna otra cultura local, del universo, del hombre, del gobierno y de dios. Los criollos conformaron la “república de los ilustrados” (Loaiza, 2014, p. 21). Ser letrado era sinónimo de heredero de las clases dirigentes. Los escritores conformaron un poder político: el grupo de los gobernantes, de los expertos, de los científicos, de los artistas e intelectuales. De acuerdo con este panegírico de la cultura escrita, se supondría, entonces, que a los *homme de lettres* adeudáramos la existencia de la razón, de la naturaleza, de sus naciones, culturas y sistemas bióticos. A las letras deberíamos el nacimiento del ser y el origen de la vida, cuando en realidad solo les adeudábamos la conformación de las élites y sus ideas. Latinoamérica es, en este sentido, la expansión de las actitudes señoriales y burguesas europeas (Romero, 1999). La “óptica señorial [...] consideró la riqueza en tierras como algo que el poder [de la religión] le otorgaba por añadidura”, mientras que la óptica burguesa “se centró en la riqueza [el dinero] y se imaginó que el poder era algo que la riqueza podía dar por añadidura” (p. 14). Los libros de la religión les dieron a las élites el derecho de conquistar el Nuevo Mundo y los libros de la ciencia el derecho de civilizarlo, explotarlo.

El microrelato de la historia de la escritura en Abya Yala revela más de lo que cuenta. La letra es la punta del iceberg que no




vemos, que jamás veremos, si no estamos dispuestas a narrar en otros formatos historias complementarias y paralelas. El alfabeto es apenas uno entre miles de sistemas simbólicos que permiten el registro y la administración de información y, mediante su uso, la representación de la experiencia vital de los organismos. Ninguna especie carece de modos de comunicar. Todas las especies han elaborado sistemas simbólicos que, a pesar de nuestra exquisita inteligencia y de nuestros complejos sistemas de comunicación, aún no podemos comprender. Por eso la historia de la escritura humana no es la historia de la salida de la minoría de edad, tampoco la historia de cómo se alcanzó el desarrollo superior de la inteligencia humana, sino la historia del vasallaje humano a la escritura (Vivas, 2015) bajo el yugo de la cultura letrada, religiosa y científica, señorial y burguesa.

El privilegio grafocéntrico expedido por las élites ilustradas de las universidades fundadas en América llevó rápidamente a la exclusión y al exterminio de otros sistemas simbólicos igualmente legítimos y útiles para el cultivo del conocimiento. Con la consecuencia final de que los territorios en los que se habían gestado sistemas propios de *sentipensamiento*, por efecto del intercambio de saberes entre las especies, fueron expropiados a sus habitantes y transformados por medio de la escritura en tierras, riqueza, propiedad y medios de producción. El argumento esgrimido por la modernidad letrada fue que el cerebro humano dependía de la lengua escrita, de sus estructuras lógicas, para tomar conciencia de sí y generar conocimiento civilizado (Vigotsky, 1995; Luria, 1995). Sin palabra escrita no hay conocimiento, dirían. Organizar, complejizar y dinamizar el pensamiento eran tareas de ciertas normas y procesos de organización de la información en la escritura. No cabe duda de que se trata de un argumento sesgado que responde más a los usos, gustos y costumbres de la élite ilustrada que a las inteligencias múltiples del sistema cognitivo humano. ¿A qué intelectual, animal letrado, se le podría ocurrir

que sembrar, cuidar la huerta y dialogar con las plantas son también expresiones elevadas y complejas del pensamiento humano? Al hombre de letras del siglo XIX no se le ocurriría que la *mola* del pueblo gunadule y la *zaiya* del pueblo murui-muina son formas de expresión del conocimiento. Para la élite, sin experiencia en el campo, era más natural pensar que la escritura alfabética y la lógica y la razón eran expresiones de una misma fuente: la ciudad. Y que esa fuente, ese estilo de vida, era el único válido para todos. Plantar una semilla era cosa de legos, pero escribir desde una oficina libros sobre teología y economía era asunto de sabios. Acostumbrados a leer libros, decidimos sobrevalorar el agrado que nos depara la lectura de las letras. Superpusimos la escritura al mundo y derivamos de allí una forma de entender la ciencia. La escritura alfabética no es superior a otras escrituras, solo dispone la información de tal modo que quepa en una página, en un formato, y nos produzca la sensación de *orden organizado*, es decir, de logicidad, linealidad, secuencialidad, coherencia y objetividad. O, en palabras de Rama, la “ciudad letrada remedó la majestad del Poder” (1984, p. 41).

La trampa es evidente. Elegir un único sistema de escritura lleva a definir la inteligencia humana desde una sola dimensión, aquella que más se ajuste a los intereses de una clase. Las sociedades humanas, ni antes ni después de la imprenta, se servían exclusivamente de alfabetos para preservar la memoria de su experiencia vital. Eso quiere decir que las culturas orales, expulsadas de la ciudad letrada, no son primitivas y tampoco carecen de un conocimiento científico. A los ilustrados les parece que si ellos nunca han fijado por escrito en libros y revistas indexadas los conocimientos de su entorno y de su relacionamiento con él se encuentran en una escala inferior del desarrollo cultural. ¡Vaya error! No todas las culturas humanas deben seguir el mismo ritmo de la expansión de la cultura escrita europea, señorial y burguesa. De hacerlo estaríamos ante la uniformidad de la experiencia humana en el planeta, ante la estandarización del pensamiento, del sentimiento y de la vivencia. Estaríamos, como efectivamente lo estamos, ante la



debacle de la diversidad cultural humana, convertida, por el vasallaje a la escritura, en expresión individualista, mecanizada, consumista y desconectada del vientre que ha hecho posible la vida. Un texto bien presentado, diría un editor académico, emplea adecuadamente las letras, los signos de puntuación, los tipos de letra, las convenciones de único sistema de citación, un parámetro definido para el uso de la ortografía, los superíndices, las notas al pie, las mayúsculas sostenidas, la bibliografía. Ese editor nos reconvendría porque combinamos expresiones populares, inexistentes en la RAE, con términos de la física, de la filosofía. Se molestaría si dijéramos que es posible poner en diálogo la *Unmündigkeit* kantiana con la *tonga* chocoana, el *shier* raizal y el *komi nitaiyi* minika. La editora académica quiere corregir nuestro cuerpo en movimiento y ceñirlo a unas convenciones de escritura. Ella quiere que abandonemos nuestra tendencia a la preparación colectiva del alimento. El conocimiento en las culturas no letradas fue registrado, preservado y comunicado en otros sistemas simbólicos y en otras plataformas porque su manera de entender los maritorios, los territorios, la comida y las especies no es ni señorial ni burguesa. Desconocidas, incomprendidas, no utilizadas por los señores letrados, las formas de comunicar los saberes ancestrales y tradicionales testimonian modos de relacionamiento y tejidos de vida que se escapan a los sistemas productivos y a la riqueza.

Por eso creemos que incluir esas otras formas de comunicar la ciencia constituiría un primer paso para hacer justicia social y garantizar la convivencia sana en un país de diversidades. Desconocer en la universidad la diversidad de sistemas simbólicos y plataformas comunicativas sería agravar el abismo social y promover la injusticia social, especialmente en Colombia donde hay más de ciento cuatro pueblos ancestrales, alrededor de diez millones de afrodescendientes, una amplia población campesina, sordo señante, ciega. La escritura alfabética, y dentro de ella la académica, no puede seguir siendo declarada como el instrumento connatural al pensar y al hacer científicos. No existe nada que pruebe la superioridad de la escritura frente a la oralidad, la fotografía, la danza o el tejido. Solo nos hemos adiestrado en el uso de

la escritura y hemos descuidado el aprendizaje de otros dispositivos y discursos bellos y necesarios. La escritura, para qué negarlo, cultivó el individualismo y desterró la escucha mutua y el aprendizaje comunitario. Pero es completamente falso creer que alguien que no sabe ni leer ni escribir no ha recogido, por otros medios, conocimientos significativos para codificar y organizar su experiencia en el mundo. Nosotras hemos construido nuestra experiencia de mundo con ayuda de la escritura, y lo celebramos, pero existen millones de seres que lo han hecho con la danza, la pintura, la música, la culinaria, la siembra. Sus conocimientos y sus formas de comunicar son, por consiguiente, válidos, pues han dado respuestas a problemas concretos de la existencia. Por ese motivo, en el estudio de la inteligencias, también “debemos dar cuenta de las habilidades de un chamán y de un psicoanalista al igual que de un yogui y un santo” (Gardner, 1997, p. 98). Ya sabemos que existen inteligencias múltiples, y no solo dentro de reino humano. Que las plantas pueden pensar sin cerebro, que los lagartos midan el tiempo y la distancia a mayor o menor intensidad de la luz sobre la piel indica que aún tenemos mucho que aprender de otros modos de conocimiento. Por supuesto que es incontrovertible que la inteligencia alfabeto numérica es valiosa y debe ser enseñada y cultivada en la universidad. No cabe ninguna duda. Pero no podemos suprimir e invalidar las inteligencias musicales, espaciales, cinestésicocorporales, emocionales, etc. Cada una “opera de acuerdo con sus propios procedimientos y tiene sus propias bases biológicas, [...] cada una tiene sus propios sistemas y reglas” (p. 103). Cada tipo de inteligencia amplía la comprensión del mundo y de los seres. Todas las inteligencias en su conjunto y en permanente interrelación facilitan nuestra capacidad para convivir y compartir el mismo planeta con otros organismos. Cada tipo de inteligencia le aporta a la resolución del problema que nos plantea el círculo del hambre, la necesidad de pervivir sin eliminar la continuidad de otros.



En este contexto, la inteligencia lecto-escritora, y dentro de ella los formatos de la escritura académica, no puede seguir siendo considerada como la más apta para el investigar, para el pensar, para el sentir, para el socializar de la ciencia. Es curioso que, aunque tengamos ejemplos de las numerosas posibilidades de escritura que nos ofrece el alfabeto, privilegiemos los formatos de la escritura académica para imaginar, sentir, informar, reportar, explicar, verificar y comunicar los resultados de investigación. ¿Son realmente neutrales esos formatos? ¿Emplear un formato dividido en título, resumen, palabras clave, citas, planteamiento del problema, estado del arte, marco teórico, metodología, corpus, bibliografía garantiza realmente que nuestra investigación es rigurosa, objetiva y científica? ¿A qué le hemos llamado objetividad científica? ¿Al poder de argumentar, escribir y citar fuentes? Si pensamos por un momento en cómo se enseña a escribir para la academia, nos daremos cuenta que lo que llamamos escritura científica no es otra cosa que un modo particular de usar una tecnología, esto es, definir sus herramientas y sus funciones, fijar lo que está permitido hacer con ella. Evitamos el uso del yo y de la primera persona del plural. Preferimos el tono impersonal, las frases privadas de emoción. ¿Por qué? La escritura académica enseñó a invisibilizar al sujeto que habla, al objeto de estudio y al territorio en el que habitan. El que escribe no cuenta, tampoco su circunstancia social, familiar, biológica; lo importante es lo que escribe mediante el uso de una tecnología y unos requisitos. Allí se consignan datos e informaciones verificables por los comandos y las operaciones lógicas que regulan la escritura, los modos correctos de escribir. Plantee una hipótesis, desarróllela y demuéstrela mediante el uso de una bibliografía pertinente y actualizada. Así nos enseñaron nuestras maestras. Así enseñamos a nuestras estudiantes. ¿Es creíble esa prueba irrefutable de la objetividad? Claro que no. Se trata solamente de un ejemplo más de la *hybris* del punto cero (Castro, 2005). No hay prueba irrefutable,






hay ilusionismo verbal, lógico. Hay formato, puro formato. Dejamos por fuera de la lengua académica aquellos estilos que nos parecen carentes de científicidad porque ponen en duda nuestra voluntad de poder, es decir, nuestro lugar de autoridad dentro de la ciudad letrada. Los modos de ser, existir, sentir, amar, hablar y comer de los iletrados no tienen cabida ni en la universidad ni en el planeta, dirían los fundadores de universidades en el siglo XIX.

Todo estilo, toda estructura discursiva, aún aquella llamada proyecto de investigación, implica un lugar de enunciación y unos valores ideológicos, señoriales, burgueses, autoritarios. Dejarlos por fuera, es decir, invisibilizarlos detrás de la cortina de la objetividad, simplemente indica la voluntad de crear una falsa conciencia para uniformar pareceres y comprensiones. Solicitamos de nuestros estudiantes que empleen una estructura preestablecida para el proyecto de grado, porque así tenemos un criterio práctico para evaluarlos. Lo que implica valorar más el formato que el sujeto que interactúa con él. Valorar más las letras que las gentes es un ejercicio de la abstracción manipulada, desaparece personas al tiempo que crea nuevos seres sin rostro. Letras objetivas que hablan verdades; gentes silenciadas.

Cualquier acto de escritura es una ficción, no importa que se trate de un informe científico o de un poema. Ficción quiere decir que quien escribe imagina, recorta, agrupa, selecciona, organiza, jerarquiza, usa e interpreta informaciones desde su *formada* perspectiva. Las dispone de un modo tal que inventa, crea, un ser desconocido cuya única dirección de domicilio es la casa de las letras. Cuando el sujeto que escribe desaparece o se oculta tras las reglas gramaticales y discursivas pensamos que produce un texto académico. Pero si la voz de quien escribe se muestra demasiado discordante de las palabras del texto, porque aparecen sus sentires y circunstancias de escritura, nos parece que su texto es más bien una expresión literaria, periodística, testimonial. Es decir, todo lo contrario a la ciencia. Dicha separación radical



entre texto académico y texto testimonial es improcedente. No hay tal separación. Cuando se la defiende es por causas políticas: el orden de los signos tiene la “propiedad de organizarse estableciendo leyes, clasificaciones, distribuciones jerárquicas” (Rama, 1984, p. 41).

Despersonalizar la escritura académica, por reglamento, conduce a corto plazo al ejercicio de una ciencia sin compromiso social y desmemoriada. Al puro orden de los signos que ignora la memoria de su origen. La letra era hace miles de años fiesta colectiva, dibujo, danza. Enseñamos las ciencias como si fueran piezas de museo, sin contexto, sin la historia de los seres que las hicieron posible. La ciencia se vuelve objeto, libro, fórmula, tabla periódica, dato sin espíritu. Lejos, prohibidas, quedan las biografías de las mujeres y los hombres que las inventaron, sus luchas políticas, sus compromisos económicos, sus equivocaciones y sus remordimientos. En la promoción de la cultura científica es inadmisibles hablar de racismo, sexismo, capacitismo, discriminación y desigualdad. La ciencia neutra se despoja de su responsabilidad ética frente al cuidado de la vida. La ciencia neutra se identifica con la banalidad del mal (Arendt, 2011), se deshumaniza y gana en frialdad: *yo solo cumplo órdenes, tomo muestras; yo le practico los exámenes al paciente, yo hago los análisis, pero no me pida que me interese por la vida personal ni por los sentimientos de nadie*. El cómo comunicar en diálogo de saberes, por el contrario, invita a narrar al sujeto escribiente. Escribir en diálogo de saberes significa evidenciar “mi posicionamiento, en respuesta a la inquietud por visualizar de dónde venimos y cómo se gestan las preocupaciones de cada uno” (Vargas Valente, 2018, p. 153). Frente a las estadísticas deshumanizadas, frente a los números despojados de memoria y colectividad, “lo subjetivo cobra prioridad política y ética” (p. 155). Más aún: escribir en diálogo de saberes es escribir en plural y permitir que afloren estilos y lugares de posicionamiento diversos. Que afloren las tensiones entre los editores académicos y los danzantes, entre los correctores de estilo y las fuentes orales del conocimiento. No hay otra forma de mantener el consenso que bajo las rupturas epistémicas. El texto escrito debe sonar en audio y ser traducido a otras lenguas. Aquí deben participar las voces más lejanas y las más cercanas, las de la comunidad con sus mayores

y mayores, las de la academia con sus estudiantes y profesoras. La escucha y el tacto recuperan su labor cognitiva cuando se les convoca a transformar las escrituras mudas en abrazos.

Darle la posibilidad a la estudiante no colonizada por la escritura de emplear un estilo colectivo, distinto al del formato fijado por reglamento, impulsa el reconocimiento de sus propias búsquedas, de sus propios universos de sentido, de su autobiografía como un lugar de conocimiento. Podría incluso abandonar la escritura y presentar sus informes en un archivo de audio, donde se escuche su voz narrando, cantando, llorando. Podría entregar su trabajo de grado danzando, transmitiendo con su cuerpo el sentir y los resultados de su investigación. Podría, decimos. Podría hablar desde sus padres y familiares, citarlos en el informe como se cita a un filósofo, a un científico. Podría en este tejido sanar las distancias entre los que tienen voz autorizada y los que no la tienen. Pero para que la universidad llegue a aceptar estas aventuras del conocimiento falta muchísimo.


Gracias a la experiencia colectiva del Seminario en Diálogo de Saberes, hemos dado algunos pasos. Pequeños pasos. Llegamos, por ejemplo, a varios consensos importantes para la democratización del conocimiento, la accesibilidad y la justicia social. Gracias a la presencia de representantes de varias comunidades y poblaciones humanas, entendimos que ningún lenguaje (humano, no humano), ninguna lengua (ancestral, moderna), ninguna plataforma (analógica, digital), ninguna tecnología (oral, escrita, sordo señante, visual, audiovisual, tejida, danzada), ningún estilo discursivo (expositivo, informativo, poético, narrativo, ensayístico, periodístico, testimonial) es superior o cognitivamente más privilegiado que los demás. Son, simplemente, diferentes, porque testimonian la diversidad cultural y la biodiversidad del planeta. Potencian, extienden, amplían, permiten modos particulares de relacionamiento entre los seres y la vida. Se trata de un tema muy amplio que daría para varios congresos y encuentros académicos. Por ahora quisiéramos presentar de manera provisional algunos ejemplos.






7.2 Comunicar la ciencia a través de las narrativas

¿Por qué es importante que dentro de los talleres de promoción de la cultura científica se enseñe y se promueva la narración oral, escrita, dancística a la par que se enseña a formular un objetivo o a fijar una bibliografía? Narrar también es una forma de comunicar ideas, procedimientos e informaciones valiosas para un trabajo investigativo. El discurso narrativo es versátil, rico en recursos y efectos. De un lado, permea y acompaña la cotidianidad de los seres humanos. De otro, traduce sus emociones y comprensiones a escenarios posibles de comunicación y reflexión. Responde interrogantes filosóficos absolutamente frecuentes: qué somos, por qué nos pasa lo que nos pasa y cómo siento lo que digo. El uso frecuente de la narración influye poderosamente



en el surgimiento de teorías que dan lugar a innovaciones en todos los campos. Narrar, en cualquier lenguaje y plataforma, estimula la reflexión sobre el instrumento utilizado para comunicar, de la misma manera que la ciencia lo hace cuando revisa los modos de conocer y los dispositivos empleados en el conocer. La narración crea, recrea, describe mundos posibles y a la vez prevé los riesgos de su descontrol. Narrar significa focalizar elementos, ponerlos en un contexto determinado, establecer conexiones plausibles, crear secuencias, sugerir estructuras temporales, secuencias entre hechos, fenómenos y personajes, crear nociones de continuidad y discontinuidad, causa y efecto, incertidumbre, cuestionamiento, revisión y asombro. La narrativa constituye un enorme repertorio de formas de organización de ideas, esquemas de comprensión e interpretación del sujeto y del entorno. Y, finalmente, una relación estética que mantiene la conexión, la atención y el deseo de conocimiento entre quienes participan del proceso narrativo.

Lo curioso es que los lenguajes narrativos fueron descalificados en el último siglo por un amplio número de profesores y científicos. Fueron excluidos de los currículos y con ello deslegitimados como instrumento idóneo para comunicar los procesos y los resultados científicos, aún dentro de las ciencias humanas y sociales. El estudio de la ciencia ya no incluye ni la música ni la danza ni la historia de las ciencias ni las biografías intelectuales de los científicos. El estudio de la literatura no admite que el estudiante narre sus experiencias lectoras; le exige que las analice científicamente. Se puede memorizar el nombre de un elemento de la tabla periódica sin saber quién fue Lise Meitner y cómo sus teorías físicas transformaron la mirada de los químicos y, lamentablemente, impulsaron, a pesar de su condición de judía perseguida, a los fabricantes norteamericanos de la bomba atómica.



Las voces objetivas no necesitan narrar la vida de una mujer que luchó para entrar en la academia. Una mujer que brilló tras bambalinas por sus teorías fantasiosas que dieron lugar al descubrimiento más descomunal de la física del siglo xx, la fisión nuclear.

Las voces autorizadas que enseñan la ciencia con formatos se esfuerzan en definir “que el lenguaje exacto, el que muestra lo estricto, el mensaje de un solo significado, aquel que no admite ambigüedades ni interpretaciones, es el único y el más preciso para mostrar el mundo” (Parra Rozo, 2013, p. 124). Pero justamente, la gran variedad de formas narrativas prueba que todo principio de irrefutabilidad y univocidad es equivocación. La ciencia jerárquica y masculina no permitió que Lise Meitner asistiera a los laboratorios de la Universidad de Berlín y prefirió concederle el premio Nobel a Otto Hahn aunque las teorías eran de Lise. Una pequeña historia contada en clase de física podría acercar a los estudiantes a la discusión sobre la ética de la ciencia, sobre las consecuencias del saber en manos irresponsables. Les permitiría dar sentido político y humano a su responsabilidad social. Comunicar las investigaciones en diálogo de saberes desde las narrativas no les resta ni veracidad ni rigor a los hallazgos de la ciencia; les devuelve el contexto, indispensable en la toma de decisiones sobre el cuidado de la vida.

En las últimas décadas, también se ha introducido el discurso narrativo en las ciencias médicas. La doctora Rita Charon (2006) en su estudio *Narrative Medicine: Honoring the Stories of Illness* nos cuenta que “narrative medicine provides health care professionals with practical wisdom in comprehending what patients endure in illness and what they themselves undergo in the care of the sick” (p.VII). La medicina narrativa reformula la comunicación entre el personal médico y los pacientes. Con un lenguaje que brinda confianza y empatía. Donde las decisiones terapéuticas de los médicos dejan de ser impersonales y fragmentadas. El paciente al narrar su experiencia de la enfermedad aporta información significativa para las decisiones médicas. Este modelo

de atención genera nuevas hipótesis y metodologías de investigación que ayudan a que el médico entienda el dolor y las causas del dolor que experimenta el paciente. Asimismo el médico se transforma pues se hace consciente de lo que siente cuando comparte con el paciente. Diarios, revistas, libros, talleres y diseños de instrumentos de aprendizaje basados en la narración son algunas de las acciones que la medicina narrativa emplea. Otro ejemplo lo encontramos en la Universidad Autónoma de Coahuila en México. A los estudiantes de la Facultad de Medicina de la Unidad Saltillo se les explicó el cuadro clínico del síndrome sirin-gomiélico desde la lectura del cuento *El calvario de Cleofás*. Los estudiantes manifestaron que habían aprendido ágilmente los signos y los síntomas de esta enfermedad. Además, se concientizaron de cuánto afectaba a los pacientes los factores externos, el ambiente familiar y la precariedad del sistema de salud mexicano (Carrillo Ibarra et al., 2016).

En las revista científicas de la Universidad de Antioquia, encontramos apuestas que buscan comunicar la ciencia desde un registro verbal más transparente. En la *Revista Experimenta*, de la Vicerrectoría de Investigación, muchos de sus artículos emplean la narrativa para propiciar el acercamiento a temas especializados. En “Metales poderosos que salvan vidas” (Echeverry Rendón, 2020) aparecen fragmentos narrativos que tejen una trama y unos personajes que nos facilitan la comprensión de la importancia del titanio y el magnesio para el desarrollo de implantes. Este es un claro ejemplo de que la ciencia puede desprenderse de los tecnicismos para facilitar la comunicación con la sociedad. Narrar los procesos para hacerlos más entendibles y accesibles a las comunidades es por supuesto una solicitud ética indispensable. El discurso narrativo es uno de esos lenguajes que nos devuelve la confianza entre seres, contextos y ciencia. De ahí la importancia de que estas ideas ganen apoyo institucional para que se implementen en las unidades académicas, en sus programas y en los centros de investigación como trabajos de investigación



y trabajos de grado. Un ingeniero se debería poder graduar con una investigación sobre cómo comunicar la ingeniería.

Otro ejemplo: A través de las narraciones ancestrales aprendemos metodologías visuales y dancísticas para comunicar la ciencia de los pueblos. En el programa Pedagogía de la Madre Tierra, de la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia, se viene empleando la pedagogía del vientre. A través de narrativas, orales, escritas, visuales, los estudiantes reconstruyen sus historias de vida a partir de la memoria de sus territorios. El punto de inicio de la narración es el vientre: el de la madre biológica, el del padre biológico y el del territorio. El hilo conductor de la secuencia es el cordón umbilical. En palabras del profesor Abadio Green, el cordón umbilical “estuvo unido con nuestras madres, ahí se encuentra nuestro ADN, nuestra memoria, sigilosamente guardada desde hace milenios de generaciones pasadas, ahí tenemos la posibilidad de reafirmarnos de lo que somos” (p. 1). Desde esta narración umbilical se comunican las memorias de los saberes del territorio. El sabedor Dwiawiku del pueblo iktu, de la Sierra Nevada de Santa Marta, aclara que “lo que [se] recibe desde el vientre, también se debe devolver nuevamente” (Izquierdo, 2018, p. 29). El cordón umbilical se enrosca en una narración de tiempo espiralado. En la medida en que me autoreconozco traigo de vuelta a los antiguos, parientes humanos, no humanos y entidades de vida. Pero no en sentido metafórico. La narrativa ancestral desde el vientre ayuda a recordar y preservar los múltiples canastos de conocimientos de las culturas de Abya Yala, sus comprensiones ecosistémicas, sociales, astronómicas. Con estos antiguos nos sentamos “dispuestos a conversar después del alimento y alrededor del fuego” (Izquierdo, 2018, p. 23).

La implementación de esta pedagogía del vientre ha permitido la indagación y el fortalecimiento de la memoria ancestral de muchos estudiantes y profesores en la Universidad de Antioquia.





A partir del discurso narrativo se aprende con las mayores y los mayores. La tesis de maestría de Dora Yagarí (2017) implementa la pedagogía del vientre en su trabajo de campo. Yagarí redescubre el ãbu escuchando las narraciones de su comunidad. ãbu significa placenta en lengua ëbërã. Allí se consigna la palabra “que da origen a los significados de vida, que a su vez dan sentido a nuestra existencia. [...] Dialogar con ãbu es un acto de sanación y de amor con nosotros mismos, con nuestras madres, nuestras familias y nuestras comunidades” (pp. 46-47). Este tipo de narrativa desafía el positivismo y los rigurosos currículos académicos que tratan la salud pública. Aquí la salud de la placenta es también la salud del territorio, de la familia. El estudio memorioso del ãbu cuestiona la despersonalización de las formas del conocer erudito y la actuación del “sujeto que puede escindir de los objetos que estudia” (Yedaide, Álvarez y Porta, 2015, p. 31).

En las danzas de las culturas ancestrales y modernas se emplea un repertorio casi desconocido de formas narrativas propias que permiten construir ideas, compilar eventos, datos, administrar y comunicar saberes. El cuerpo que danza guarda memoria de la historia social, de la historia natural. La danza ceremonial recuerda, resignifica, cultiva y dignifica la vida. Los cuerpos que se tejen en movimiento revitalizan las relaciones existenciales, respetando la biodiversidad y la pluralidad. Entre los murui-muina, la danza no se puede comprender sin la presencia de los alimentos, las pinturas corporales, las siembras, los cantos, los relatos. El canto colectivo, una narrativa corporal, propicia el encuentro de las existencias. Los saberes se comparten y se complementan durante la participación del canto y las danzas ancestrales. Varias dimensiones sociales y cognitivas se suman durante la práctica de estas actividades: un compendio de saberes que solo de esta forma, los cuerpos en movimiento, pueden ser transmitidos, entendidos.

Si “*ru*” nos habla de *rujikaide* (destapar, abrir) y “*a*” se refiere a ari (el plano intermedio donde se hace visible todo lo que tiene vida), quiere decir que en el canto, en el *rua* se destapa un conocimiento para humanizar, enseñar y compartir los saberes aportados por la Madre Tierra. El *rua*, por lo tanto, nos recuerda que el *komuiyi* (germinación) y el *jebuiyi* (reproducción) son el parto de la tierra. Cada *rua* —más allá de ser un simple canto—, es el saber transformado en celebración que garantiza la vida de todos los seres (Saraza, Y. y Mesa Mejía, W. 2019).

En efecto, entre los murui-muina, el cantar (*rote*) y el danzar (*zaité*) abren los archivos de sabiduría del territorio (botánica, biología, antropología, bioética). Esos relatos fueron cuidadosamente memorizados por el cuerpo de mujeres y hombres y se actualizan al tiempo que se danzan para que haya armonía entre lo humano y las otras especies. Estos archivos de sabiduría milenaria se comunican a través de múltiples formatos como los cantos, las narraciones de origen, los tejidos, las siembras y sus ciclos ecológicos. Sin embargo, la danza y el canto no comunican el resultado de un proceso, sino que en la danza se retoman y sistematizan todos los trabajos que se han realizado en la comunidad para vehicularlos en el proceso constante de la existencia, ya que sin trabajo no hay danza, se trabaja para danzar, “trabajamos exclusivamente para poder bailar” (Riazéyue, citado por Preuss, 1994, p.177). Justamente esta forma de comunicar y compartir los saberes requiere de una organización muy elaborada. Danzar no es una acción cualquiera, danzar es poner cada cosa en su lugar, cada paso es importante, cada niña y cada niño, los abuelos, las abuelas, los árboles, los astros, los ríos, las plantas, los animales, todo se ordena en la danza colectiva. Danzar es ordenar el cosmos.



7.3 La ciencia expresada desde la nostredad comunicativa

El amplio repertorio de experiencias comunicativas donado por el *Seminario en Diálogo de Saberes* nos lleva, finalmente, a proponer la *nostredad* comunicativa como una urgencia en la comunicación de la ciencia en la universidad. Se trataría, en palabras sencillas, de emplear al mismo tiempo varias plataformas, lenguajes, formatos y estilos dentro de un proyecto, trabajo de grado, investigación. De esta manera se lograría superar la condición de excluido de los valores culturales hegemónicos en la que vive un amplio grupo de sectores minoritarios. “La creación del otro se ha enfocado en la disparidad de poder en los sistemas de clasificaciones y la coincidencia de los miembros de la otredad con los actores individuales y colectivos en situación de opresión” (Blanco, 2011, p. 70). La *nostredad*, por el contrario, implica un trato igualitario, despojado de jerarquías y competencias entre saberes, un trato horizontal que permita reconocernos en un diálogo y no en una disputa. Nuestra educación aún no se desprende de los sesgos



ideológicos del positivismo, en el sentido de que las formas de comunicar las ciencias están todavía enfocadas al diálogo entre intelectuales y expertos. Las formas de comunicar excluidas, no certificadas, sin importancia ni validez, constituyen una alteridad que ha sido construida en el tiempo y que ahora quiere construirse desde la nostredad. Podemos aceptar e incentivar la nostredad comunicacional, es decir, la pluralidad de formatos y lenguajes, como punto de partida de la transformación epistemológica. Se busca la integración para que se nutran y experimenten nuevas maneras de comunicarse. Por consiguiente la promoción de la cultura científica daría apertura a que se presenten propuestas orales, visuales, audiovisuales, sordo señantes y escritas.

Recuperando la palabra de Juan Camilo Bustamante Cardona (2020b), podemos decir que “nuestras formas de hacer universidad nos han llevado a hacer muchos textos”. Textos con formatos únicos, endógenos, que muchas veces están coaccionados por el método científico o por un modelo de pensamiento que está mal distribuido entre las clases sociales, siendo la élite la que más accede a la educación y la que reproduce y establece las reglas de juego. Toda forma de comunicación, sin distinción de su materialidad y estructura simbólica, es fuente de vida, la transmuta en una potencia maravillosa, permite comunicar lo incommunicable y abrir el misterio. Toda expresión de la vida espiritual humana puede ser considerada como un tipo de lengua. La multidimensionalidad del ser vital es la que nos ha permitido aprender e intercambiar conocimientos a partir de la pintura, la música, el cine, la fotografía, la narrativa, la arquitectura, el video, el grafiti, los mapas, la internet, la danza, el canto, el tejido, etc. Este intercambio de saberes entre las diversas plataformas comunicativas nos permite habitar y ser habitados en los otros, escuchando y reconociendo otras formas de presentar y comunicar los procesos, hallazgos y resultados de las investigaciones. Corazonar y tejer las colectividades en pluralidad nos permite fortalecer los espacios donde la competencia, la individualidad y el egoísmo no priman. De esta manera el saber enseña a valorar la solidaridad, el vivir sabroso y las prácticas propias.

La lengua de señas es una adaptación construida de a poco por las comunidades sordas. Palabra por palabra, partiendo de la necesidad de comunicar, las manos en movimiento han llegado a traducir los temores, dolores, necesidades y saberes. Es portadora de historia, cultura y conocimientos, permite la construcción de identidad entre las personas sordas y posibilita la relación con otras formas marginadas de comunicación que se están pensando como nostredad, en contraposición a la consigna de individualidad. Si bien esta plataforma comunicativa no ha sido incluida en simposios, asambleas, congresos y aulas de clases, no obstante ya se ha dado un avance hacia la integración y a la adecuación de los espacios para las personas con discapacidad en la Universidad de Antioquia. Anderson Valle Rúa (2020a) nos recuerda que la lengua de señas no puede ser ni menos ni más sino un elemento primordial para la comunicación de la ciencia. Reconocer la lengua de señas permite la interacción entre la misma comunidad sorda y también el vínculo con las personas oyentes que se interesan por comprender otros tejidos de ser y existir. Otras manos, las del ciego, por ejemplo, son el vehículo para la lectura de un mundo complejo. El sistema braille le ha permitido a las personas ciegas leer e interpretar el mundo por medio de sus manos. Para los líderes de este movimiento en la Universidad de Antioquia, “el tacto es uno de los medios con los que las personas con discapacidad visual pueden *ver*, mostrando que hay otros caminos y otros sentidos” (Iniciativa Soy Capaz, UdeA, 2016). El acceso a toda clase de saberes es indispensable para la formación del ser universitario integral. Leer y escribir desde el sistema de braille requiere de una disposición total del cuerpo, “como elemento integrador de las percepciones táctiles, auditivas, olfativas, gustativas, a la vez que es un medio excelente para el entrenamiento de la memoria auditiva” (Martínez y Urrego, 1998, p. 82). Las personas con discapacidad visual que ingresan a la universidad se enfrentan a numerosos tropiezos en su formación académica. La universidad no cuenta con personal capacitado para la enseñanza de saberes por medio del braille. Todavía se privilegia la formación académica por medio de la escritura alfabética en español.

En la Universidad de Antioquia también convivimos con otra forma de escritura. Manifestada por telas, formas, hilos, colores y memorias visuales. Nos referimos a las *molas*, tejidos en los que se consignan “sentidos y saberes de la cultura, [...] huellas de la memoria” (Santacruz y Castaño, 2012, p.17), la espiritualidad y las leyes de origen del pueblo gunadule. Milton Santacruz y Ruth Virginia Castaño reconstruyeron el “tejido ancestral de significados de vida” (p. 77) propio de las *molas*. Muchas de ellas fueron realizadas desde la relación espiritual del ser humano y la naturaleza. Existen muchas expresiones y escrituras de *mola*, por ejemplo, los *molas naga* son representaciones que aportan a la protección de las niñas y los niños en sus etapas de crecimiento. Las mujeres gunadule piden al Sagla, el mayor, escribir *molas* de protección. Entonces él procede, lápiz, cuaderno y reglilla en mano, a trazar y separar las líneas que generan cada mola, todas ellas “poseen modalidades discursivas específicas y formas de conocimiento y de pensamiento propias” (p. 52). Es necesario incentivar estas otras escrituras en la Universidad de Antioquia para que realmente podamos hablar de un diálogo de saberes y de proyectos que nos permitan, por ejemplo, sentipensar juntas los campos y las ciudades sostenibles y accesibles. Necesitamos la diversidad energética y las energías renovables, pero pensadas con las comunidades. La producción agroecológica sostenible es urgente como un tejido entre la universidad y la sociedad. Hagamos posible que las organizaciones sociales se fortalezcan desde sus modos particulares de vivir para que nos ayuden a transformar los territorios en escuelas de paz.







8. CON QUIÉN CONVERSAMOS



Audios Canasto Intercultural UdeA

shorturl.at/dlQI3

Balanta Cobo, Paola. (2020). *Seminario Diálogo de Saberes. Epistemes en discapacidad*. Febrero 01 de 2020.

Bustamante Cardona, Juan Camilo. (2020a). *Seminario Diálogo de Saberes. Epistemes en discapacidad*. Febrero 01 de 2020.

Bustamante Cardona, Juan Camilo. (2020b). *Seminario Diálogo de Saberes. Epistemes campesinas*. Febrero 08 de 2020.

Canacuan Aguilar, Adriana del Rosario. (2020). *Seminario Diálogo de Saberes. Epistemes indígenas*. Febrero 22 de 2020.

Congote García, Miladys. (2020). *Seminario Diálogo de Saberes. Epistemes en discapacidad*. Febrero 01 de 2020.

Cristancho Marulanda, Sergio. (2020a). *Seminario Diálogo de Saberes. Epistemes afros*. Enero 24 de 2020.

Cristancho Marulanda, Sergio. (2020b). *Seminario Diálogo de Saberes. Epistemes afros*. Enero 25 de 2020.

Fernández Moreno, Sara Yaneth. (2020). *Seminario Diálogo de Saberes. Epistemes feministas, género y disidencias sexuales*. Febrero 15 de 2020.

Gallego Ospina, Águeda. (2020). *Seminario Diálogo de Saberes. Epistemes en discapacidad*. Febrero 01 de 2020.

Hinestroza Cuesta, Yeniffer. (2020). *Seminario Diálogo de Saberes. Epistemes afros*. Enero 25 de 2020.

Mena Lozano, Ángela Emilia. (2020a). *Seminario Diálogo de Saberes. Epistemes afros*. Enero 24 de 2020.

Mena Lozano, Ángela Emilia. (2020b). *Seminario Diálogo de Saberes. Epistemes indígenas*. Febrero 22 de 2020.

Mesa, Adriana. (2020). *Seminario Diálogo de Saberes. Epistemes feministas, género y disidencias sexuales*. Febrero 15 de 2020.

Musimbi, Muganza Deogratias. (2020a). *Seminario Diálogo de Saberes. Epistemes afros*. Enero 25 de 2020.

- Musimbi, Muganza Deogratias. (2020b). *Seminario Diálogo de Saberes. Epistemes indígenas*. Febrero 22 de 2020.
- Muyuy, Adalberto. (2020). *Seminario Diálogo de Saberes. Epistemes afros*. Enero 25 de 2020.
- Rivas Cardona, Karina. (2020). *Seminario Diálogo de Saberes. Epistemes afros*. Enero 26 de 2020.
- Romero Romero, Leydy. (2020). *Seminario Diálogo de Saberes. Epistemes Campesinas*. Febrero 08 de 2020.
- Sepúlveda, Arnold. (2020). *Seminario Diálogo de Saberes. Epistemes en discapacidad*. Febrero 02 de 2020.
- Steele Castillo, Nigel Steve. (2020a). *Seminario Diálogo de Saberes. Epistemes afros*. Enero 24 de 2020.
- Steele Castillo, Nigel Steve. (2020b). *Seminario Diálogo de Saberes. Epistemes afros*. Enero 25 de 2020.
- Steele Castillo, Nigel Steve. (2020c). *Seminario Diálogo de Saberes. Epistemes Campesinas*. Febrero 8 de 2020.
- Steele Castillo, Nigel Steve. (2020d). *Seminario Diálogo de Saberes. Epistemes feministas, género y disidencias sexuales*. Febrero 15 de 2020.
- Steele Castillo, Nigel Steve. (2020e). *Seminario Diálogo de Saberes. Epistemes indígenas*. Febrero 22 de 2020.
- Torres Torres, Mabel Gisela. (2020). *Seminario Diálogo de Saberes. Epistemes afro*. Enero 24 de 2020.
- Valle Rúa, Anderson. (2020a). *Seminario Diálogo de Saberes. Epistemes en discapacidad*. Febrero 02 de 2020.
- Valle Rúa, Anderson. (2020b). *Seminario Diálogo de Saberes. Epistemes indígenas*. Febrero 22 de 2020.
- Vivas Hurtado, Selnich. (2020a). *Seminario Diálogo de Saberes. Epistemes en discapacidad*. Febrero 02 de 2020.
- Vivas Hurtado, Selnich. (2020b). *Seminario Diálogo de Saberes. Epistemes indígenas*. Febrero 22 de 2020.



Libros

AMEN-SD. Archipelago Movement for Ethnic Natives - Self Determination. (2015). *Territorial Rights of the Indigenous Raizal People*. Bogotá: Panamericana.

Ancizar, Manuel; Álvarez, Francisco y Caro, Miguel Antonio. (1997). Fomento de la ciencia. En: *Documentos que hicieron un país*. Bogotá: Presidencia de la República de Colombia, Archivo General de la Nación.

Arendt, Hannah. (2011). *Eichmann in Jerusalem. Ein Bericht von der Banalität des Bösen*. München: Piper.

Arturo, Aurelio. (2003). *Obra poética completa*. Edición crítica. R. H. Moreno-Durán. París: Ediciones UNESCO / ALCA Siglo XX.

Beauvoir, Simone de. (2014). *El segundo sexo*. Bogotá: Penguin Random House.

Berrío Moncada, Maribel y Vivas Hurtado, Selnich. (2020). Ejercicios de memoria. En: Nieto, Patricia. *Memorias: conceptos, relatos y experiencias compartidas*. Medellín: Hacemos Memoria, Deutsche Welle Akademie, Fondo Editorial Facultad de Comunicaciones, Universidad de Antioquia.

Castaño, Ruth y Santacruz, Milton. (2012). *Ibisoge Yala Burba Mola. ¿Qué nos dicen las molas de protección?* [Tesis de maestría, Universidad de Antioquia]

Castro, Santiago. (2005). *La hibrys del punto cero*. Bogotá: Editorial Pontificia Universidad Javeriana.

Chababo, Rubén. (2020). Imagen y poder: borrar/mostrar lo que no debe ser visto. En: Nieto, Patricia. *Memorias: conceptos, relatos y experiencias compartidas*. Medellín: Hacemos Memoria, Deutsche Welle Akademie, Fondo Editorial Facultad de Comunicaciones, Universidad de Antioquia.

Charon, Rita. (2006). *Narrative Medicine: Honoring the Stories of Illness*. New York: Oxford University Press.

Crenshaw, Kimberlé Williams. (1989). *Demarginalizing the Intersection of Race and Sex: A Black Feminist Critique of Antidiscrimination Doctrine, Feminist Theory and Antiracist Politics*. Chicago: University of Chicago Legal Forum.

Estermann, Josef. (2009). *Filosofía andina. Sabiduría indígena para un mundo nuevo*. La Paz: Instituto Superior Ecueménico Andino de Teología, ISEAT.

Evaristo, Conceição. (2018). *Olhos d'água*. Rio de Janeiro: Pallas Míni.

Fernández Moreno, Sara Yaneth; Hernández Torres, Gloria Estella; Paniagua Suárez, Ramón Eugenio. (2015). *Violencia de género en la Universidad de Antioquia*. Medellín: Universidad de Antioquia, Colección Asoprudea.

Feyerabend, Paul. (1986). *Wider den Methodenzwang*. Frankfurt: Suhrkamp.

- Fredrickson, George. (2011). *Rassismus*. Stuttgart: Reclam.
- Freire, Paulo. (1994). *Cartas a quien pretende enseñar*. México: Editorial Siglo XXI.
- Gardner, Howard. (1997). *Estructuras de la mente. La teoría de las inteligencias múltiples*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Glissant, Édouard. (1997). *Le discours antillais*. Paris: Éditions Gallimard.
- Gómez, Guillermo y Vivas, Selnich. (2015). *Historias, desaciertos e investigación en Colombia*. Medellín: UNAULA.
- Green, Abadio; Sabinee, Sinigüí y Rojas, Alba. (2013). Licenciatura en pedagogía de la Madre Tierra: una apuesta política, cultural y académica desde la educación superior y las comunidades ancestrales. En: Rodríguez, Luis y Roldán Antonio. *Relaciones interculturales en la diversidad*. Córdoba: Universidad de Córdoba.
- Gudynas, Eduardo. (2014). *Derechos de la naturaleza y políticas ambientales*. Bogotá: Jardín Botánico José Celestino Mutis.
- Haraway, D. 1995. *Ciencia, cyborgs y mujeres. La reinención de la naturaleza*. Madrid: Cátedra.
- Ingold, Tim. (2014). Consideraciones de un antropólogo sobre la biología. En: Leonardo Montenegro Martínez. *Cultura y naturaleza*. Bogotá: Jardín Botánico José Celestino Mutis.
- Izquierdo, Gilberto. (2018). *Ingunukunu Jina niwi zakuzey: Pedagogía del vientre camino para una educación viva: Tejido entre pedagogías ancestrales del pueblo Iku y estudiantes del grado cuarto del Centro Educativo Rural Obdulio Duque, Marinilla* [Informe técnico de investigación, Universidad de Antioquia] <http://ayura.udea.edu.co:8080/jspui/bitstream/123456789/3210/1/INFORME%20FINAL%20PEDAGOGIA%20DEL%20VIENTRE%20MARIO%20IZQUIERDO%202018.pdf> [04.09.2020].
- Jaramillo, Lisandro. (2019). *Ye'pá ma'sā ma'sisé. Saberes ye'pá ma'sā*. Medellín: Universidad de Antioquia.
- Jonas, Hans. (1979). *Das Prinzip Verantwortung. Versuch eine Ethik für die technologische Zivilisation*. Frankfurt: Suhrkam.
- Keshia, Howard Livingston. (2014). *San Andrés: A Herstory*. San Andres Island: Casa Editorial Welcome.
- Kuiru, Juan (2017). *Jagáiai, narraciones indígenas de la selva*. Bogotá: Norma.
- Leyva, Xochitl; Cumes, Aura; Macleod, Morna y Krotz, Esteban. (2018). Prisma de miradas situadas. En: Leyva, Xochitl; Alonso, Jorge; Hernández, Aída; Escobar, Arturo; Axel, Köhler et al: *Prácticas otras de conocimiento(s): Entre crisis, entre guerras*. Tomo II. Buenos Aires: Clacso, pp. 10-30.

- Lezama Lima, José (1989). *La dignidad de la poesía*. Barcelona: Versal, travesías.
- Loaiza, Gilberto. (2014). *Poder letrado. Ensayos sobre historia intelectual de Colombia. Siglos XIX y XX*. Cali: Universidad del Valle.
- Londoño, David. (2020). La memoria histórica: una oportunidad para el cultivo de la ciudadanía. En: Nieto, Patricia. *Memorias: conceptos, relatos y experiencias compartidas*. Medellín: Hacemos Memoria, Deutsche Welle Akademie, Fondo Editorial Facultad de Comunicaciones, Universidad de Antioquia.
- Luria, Alexander. (1995). *Conciencia y Lenguaje*. Madrid: Visor.
- Maffesoli, Michel. (1984). *El tiempo de las tribus. El ocaso del individualismo en las sociedades posmodernas*. México: Siglo XXI editores.
- Maillard, Chantal. (2019). *La compasión difícil*. Barcelona: Galaxia Gutenberg.
- March, Robert. (1999). *Física para poetas*. México: Siglo XXI.
- Martínez, Blanca y Pérez, Urrego. (1998). *Estimulación multisensorial y aprestamiento al sistema braille para niños ciegos* [Tesis de pregrado, Universidad de Antioquia]
- Maeterlinck, Maurice. (2018). *La inteligencia de las flores*. Bogotá: Taller de Edición Rocca.
- McLuhan, Marshall. (1985). *La galaxia Gutenberg*. Barcelona: Planeta.
- Ministerio de Cultura. Dirección de Patrimonio. (2012). *Política para el conocimiento, la salvaguardia y el fomento de la alimentación y las cocinas tradicionales de Colombia. Tomo 17*. Bogotá: Ministerio de Cultura. Biblioteca básica de cocinas tradicionales de Colombia.
- Morales Mosquera, María. (2020). *La participación política de las mujeres afrodescendientes de la ciudad de Medellín* [Tesis de Maestría, Universidad de Antioquia]
- Munévar, Dora Inés; Fernández, Carmen Aleida y Gómez Castro, Ana Yineth. (2019). Epistemologías otras en la formación posgraduada en discapacidad de la Universidad Nacional de Colombia. En: Yarza de los Ríos, Alexander; Sosa, Laura Mercedes; Pérez Ramírez, Berenice. *Estudios críticos en discapacidad. Una polifonía desde América Latina*. Buenos Aires, Ciudad de México: CLACSO-UNAM.
- Ong, Walter. (1987). *Oralidad y escritura. Tecnologías de la palabra*. México: Fondo de Cultura Económica.
- ONIC, CRIC, IESALC – UNESCO. (2004). *Diagnóstico sobre educación superior indígena en Colombia*. Bogotá. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000139947>.
- Ortega Roldán, Elizabeth; Steele Castillo, Steve Nigel; González Patiño, Edith Yamile; Mosquera Sánchez, Victor Hugo; Mena Lozano, Ángela Emilia; Morales Mosquera, María Eugenia; Casas Velandia, Sergio Ernesto; Monsalve Villa, Alexandra; Velásquez Ramírez, Julián Andrés; Cuchillo Jacanamijoy, Solanlle; Pastrana Ballesteros, Rafael; Osorio, Juan Andrés; Bustamante Cardona, Juan Camilo; Martínez Pérez, Sergio; Colectivo Ampliado de Estudios, Afrodiaspóricos – CADEAFRO, Red Nacional Universitaria por la Equidad de Género

en la Educación Superior, Iniciativa Soy Capaz, Cátedras UdeA Diversa. (2019). *UBUNTU. Diseño de rutas de formación en gestión curricular desde la educación inclusiva y la diversidad epistémica para las unidades académicas, sedes y seccionales de la Universidad de Antioquia*. Medellín: Universidad de Antioquia.

Pacheco, Fernando. (2014). *Comunicación de la ciencia, pluralidad y diálogo de saberes*. Congreso iberoamericano de ciencia, tecnología, innovación y educación. Buenos Aires, Argentina, noviembre 12-13.

Paulos, John. (1999). *Érase una vez un número*. Barcelona, Tusquets.

Pomare, Lolia. (1998). Miss Nancy y otros relatos. En: *Geografía humana de Colombia: los afrocolombianos - Tomo VI*. Bogotá: Instituto Colombiano de Antropología e Historia.

Preuss, Konrad. (1994). *Religión y mitología de los Uitotos*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.

Quijano, Aníbal. (2012). *EcoSimías. Visiones y prácticas de diferencia económico/cultural en contextos de multiplicidad*. Cauca. Editorial Universidad del Cauca.

Quintín Lame, Manuel. (1971). *En defensa de mi raza*. Bogotá: Rosca de Investigación y Acción.

Rama, Ángel. (1984). *La ciudad letrada*. Hanover: Ediciones del Norte.

Robinson Abrahams, Hazel. (2016). Krismos wid Taanty Fraydeh. En: *Memorias palenqueras y raizales*. Traducción al kriol de Dulph Wycliffe Mitchell Pomare. Bogotá: idartes.

Robinson-Bent, Lenito. (2010). *Sobre nupcias y ausencias, y otros cuentos*. Bogotá: Ministerio de Cultura.

Romero, José. (1999). *Latinoamérica: las ciudades y las ideas*. Medellín: Editorial Universidad de Antioquia.

Santos, Boaventura de Sousa. (2003). *La caída del angelus novus: ensayos para una nueva teoría social y una nueva práctica política*. Bogotá: ILSA y Universidad Nacional de Colombia.

Santos, Boaventura de Sousa. (2019). *El fin del imperio cognitivo*. Editorial Trotta.

Santos, Boaventura de Sousa. (2011). *Epistemologías del Sur*. http://www.boaventuradesousasantos.pt/media/INTRODUCCION_BSS.pdf

Salgado, Sebastião. (2013). *Génesis*. Köln: Taschen.

Steva, Gustavo. (2008). Volver a la mesa. En: PRATEC - Proyecto Andino de Tecnologías Campesinas. *Volver a la Mesa. Soberanía alimentaria y Cultura de la comida en la América Profunda*. Perú. Bellido Ediciones EIRL.

Taladoire, Éric. (2017). *De América a Europa. Cuando los indígenas descubrieron el Viejo Mundo (1493-1892)*. México: Fondo de Cultura Económica.

Uribe de Hincapié, María Teresa. (2015). *Llegan las mujeres*. <https://bit.ly/3f6m3B5>



Vargas, Virginia. (2018). Itinerario de los otros saberes. En: Leyva, Xochitl; Alonso, Jorge; Hernández, Aída; Escobar, Arturo; Axel, Köhler et al: *Prácticas otras de conocimiento(s): Entre crisis, entre guerras*. Tomo II. Buenos Aires: CLACSO, pp. 151-172.

Velásquez Ramírez, Julián. (2019). Hacia un currículo con equidad de género: avances, alertas, oportunidades y caminos posibles. En: *Ubuntu: Diseños de rutas de formación en gestión curricular desde la educación inclusiva y la diversidad epistémica para las unidades académicas, sedes y seccionales de la Universidad de Antioquia*. Vicerrectoría de Docencia - Unidad de Asuntos Curriculares, Plan de Fomento a la Calidad de Permanencia Estudiantil. Medellín. Facultad de Educación.

Vigotsky, Lev. (1995). *Pensamiento y lenguaje*. Barcelona: Paidós.

Vivas Hurtado, Selnich. (2015). Vasallaje a la escritura. En: *Komuiya uai. Poética ancestral contemporánea*. Medellín: Sílabas, pp. 27-54.

Vivas, Selnich. (2019). *Pensamiento itofético. Tres conferencias*. Medellín. Universidad de Antioquia [texto inédito]

Walcott, Derek. (2007). *Selected Poems*. London: Farrar, Straus and Giroux, LLC.

Wayar, Marlene. (2018). *Travesti / una teoría lo suficientemente buena*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Muchas Nueves.

Weinberg, Steven. (2015). *Explicar el mundo*. Madrid: Taurus.

Yagarí González, Dora María. (2017). *Ēbērā Sō Bía (Embera de Buen Corazón). Referente de la Educación Propia Ēbērā Sō Bía Kavabidru: Dachi Evarimiká nurēadaita*. [Tesis de Maestría, Universidad de Antioquia] http://bibliotecadigital.udea.edu.co/bitstream/10495/8947/1/YagariDora_2017_EmberaEducacionPropia.pdf [04.09.2020].

Yarza de los Ríos, Alexander y Lopera, Juan David. (2016). *Dos décadas de transformación inclusiva en la Universidad de Antioquia*. Medellín: Programa de Permanencia con Equidad Universidad de Antioquia.

Yarza de los Ríos, Alexander; Sosa, Laura Mercedes; Pérez Ramírez, Berenice. (2019). *Estudios críticos en discapacidad. Una polifonía desde América Latina*. Buenos Aires, Ciudad de México: CLACSO-UNAM.

Zapata Olivella, Manuel. (2017). *Deslumbramientos de América*. Compilación e introducción William Mina Aragón. Cali: Universidad del Pacífico.

Zemelman, Hugo. (2004). En torno de la potenciación del sujeto como constructor de la historia. En: Laverde, María, *Debates sobre el sujeto. Perspectivas contemporáneas*. Universidad Central-DCUC. Siglo del Hombre Editores. Bogotá, Colombia.

Artículos

Blanco, Mercedes. (2011). Investigación narrativa: una forma de generación de conocimientos. *Argumentos*, 24 (7), pp. 135- 156.

Cassirer, Ernst (2013). *Filosofía de las formas simbólicas II*. Trad. de Armando Morones. México: F.C.E.

Cottrell, Shirley. (2019). Shier. Traducción al kriol de Suárez Gordon, S. y Forbes Bryan, H. Universidad de Antioquia. *Revista Universidad de Antioquia*, 337, pp. 46-49.

Cuartas Restrepo, Pablo. (2020). Privilegios Inmerecidos. Universidad de Antioquia. *Revista Universidad de Antioquia*, 341, p. 50-55.

De Souza, Joao Francisco. (2008). Sistematización: un instrumento pedagógico en los proyectos de desarrollo. *Revista internacional Magisterio*, (33), pp. 1-23.

Echeverri, Juan y Román, Oscar. (2008). Diálogo de saberes y meta-saberes del diálogo: una perspectiva amazónica. *Revista Estudios Sociales Comparativos*, 2 (1), pp. 1-16

Echeverry, Mónica. (2020). Metales poderosos que salvan vidas. *Experimenta*, 12, Universidad de Antioquia, pp. 10-15.

Fernández Moreno, Sara Yaneth. (2011). Homenaje a Gloria Hernández. A la carcajada irreverente y al despojo más ejemplar. *Revista Trabajo Social*, 14. Medellín: Universidad de Antioquia, pp. 149-151.


Guzmán, Elizabeth y Caicedo, José. (2016). Interculturalidad y justicia cognitiva en la universidad colombiana. *Nómadas*, 44, pp.147-165.

Ibarra, Jesús; Cuevas, Rodrigo; Sánchez, Enrique; Carrillo, Cecilia y Núñez, Lilia. (2016). Aprendizaje de la medicina basado en cuentos. *CienciAcierta*, 48, pp. 1-17.

La Canasta de la U. Mercado Agroecológico. (2019). *Revista Universidad de Antioquia*, 337, p. 63.

Mahecha G., Jorge. (2020). La universidad como museo de las verdades. Universidad de Antioquia. *Revista Universidad de Antioquia*, 341, p. 45-50.

Majín, Over. (2018). El círculo de la palabra, tecnología ancestral e intercultural en la comunidad Yanakuna. *Revista Ciencia e Interculturalidad*, 23 (2), pp. 149-163.



Marín, Pedro y Becerra, Eudocio. (2006). Los habitantes del mundo sub-acuático. Ritual y mítica murui iye fia rafue. *Forma y función*, 19, pp. 103-124.

Merçon, Juliana; Camou-Guerrero, Andrés; Núñez, Cristina y Escalona, Miguel. (2014). ¿Diálogo de saberes? La investigación acción participativa va más allá de lo que sabemos. *Descisio*, pp. 29-32.

Parra Rozo, Omar. (2013). Narrativa, ciencia y currículo. *Revista Educación y Desarrollo Social*, 7 (1), pp. 116-126.

Pino, Juan Andrés y Tiseyra, Maria Victoria (2019). Encuentro entre la perspectiva decolonial y los estudios de la discapacidad. *Revista Colombiana de Ciencias Sociales*, 10 (2), pp. 497-521. DOI: <https://doi.org/10.21501/22161201.2893>

Prescod-Weinstein, Chanda (2015). *Decolonising Science Reading List. It's The End of Science As You Know It*. <https://medium.com/@chanda/decolonising-science-reading-list-339fb773d51f#.om5w2ivfq>

Santos, Boaventura De Sousa. (2011). Epistemologías del sur. *Utopía y Praxis Latinoamericana*, 16 (54), pp. 17-39.

Salazar Saraza, Yuliet; Mesa Mejía, Wilson Ferney. (2019). *Rua iemo zaité: El canto y la danza ancestral como estrategia para el aprendizaje*. Universidad de San Buenaventura. Jornadas del Lenguaje Formación Diversidad y Territorios.

William, Thurston. (1990). Mathematical education. *Notices of the AMS*, 37 (7), pp. 844-850

Yedaide, María Marta; Álvarez, Zelmira y Porta, Luis. (2015). La investigación narrativa como moción epistémico-política. *Revista Científica Guillermo de Ockham*, 13 (1), pp. 27-35.

Videos

- CISH - UdeA Centro de Investigaciones Sociales y Humanas, Universidad de Antioquia. (14.12.18.). *Saberes que Transforman: La alimentación, un eje central de la experiencia humana.* [Video] <https://www.youtube.com/watch?v=fkBDonyr4js>
- Fundación Ideas para la Paz. (09.03.16). *Chimamanda Adichie: El peligro de la Historia Única -español.* [Video] <https://www.youtube.com/watch?v=sYItZ3bTosU>
- Indoorplanetar. (22.06.16). *Die geheime Welt der Pflanzen (Superkräfte und Weltrekorde).* [Video] www.youtube.com/watch?v=LysY12d2r6I
- Mentes Brillantes. (19.10.17). *Stefano Mancuso: ¡Ya no dudarás de la inteligencia de las plantas!* [Video]. www.youtube.com/watch?v=prY76cbTx_A&t=634s
- CISH - UdeA Centro de Investigaciones Sociales y Humanas. (27.11.18). *Saberes que Transforman: Cada plato es un relato* [Video] <https://www.youtube.com/watch?v=2i0ygCtPGFQ&t=1s>

Testimonios

- Casas Velandia, Sergio Ernesto. (2019). *Sobre la discapacidad*. Medellín, Comunicación personal.
- Jitoma, Noinui. (2020a). *Sanar el desequilibrio*. Medellín. Comunicación personal.
- Jitoma, Noinui. (2020b). *Onoira kirigai, Jakafaimona komuide*. Medellín. Comunicación personal.
- Jitoma, Noinui. (2020c). *Monifue naie diga uriya*. Medellín. Comunicación personal
- Jitoma, Noinui. (2020d). *Fieni itino finoína*. Medellín. Comunicación personal
- Kuiru, Aurelio. (1991). *El ser se tiene que preparar desde su esencia*. Puerto Milán, Amazonas. Comunicación personal.
- Kuiru, Juan. (2017). *Jenui rigakina jaide*. Puerto Milán, Amazonas. Comunicación personal.
- Kuiru, Juan. (2017). *Juzi Moniyi Amena*. Audio. Transcripción Semillero en Diversidades y saberes ancestrales. Gecil, 2020.
- Marín, Felipe y Rodríguez, Johan (2019). *Entrevista*. Comunicación personal.
- Misak, Taitas. (2012). *Primer Encuentro de Líderes Indígenas Estudiantiles*. Universidad Ala Kusreik Ya Misak. Comunicación personal.
- Mosquera Sánchez, Victor Hugo. (2020). AfroUdeA. Medellín. Comunicación personal.
- Delgado Salazar, Ramiro. (2014, 2015. Aprox.). *Balance del Laboratorio de Comidas y Culturas*. Documento de trabajo. [Texto Inédito]
- Saumon, Jean Paul. (2020). *Deseamos, luego existimos*. Medellín, Comunicación personal.

Páginas Web

- Achury, Fabián. (2015). *Círculo de la palabra, tradición ancestral. Chamanismo para todos*. <https://chamanismoparatodos.com/2015/06/02/circulo-de-la-palabra-tradicion-ancestral/>
- Aristizábal Grajales, Yenifer. (2020). *Agresión, acoso sexual y violencia de género, faltas disciplinarias*. Portal Universidad de Antioquia. shorturl.at/vLU56
- Haile Selassie, I. (2015). *Palabras de sabiduría de haile Selassie*. Blanak King Net. <http://blackkingnetwork.blogspot.com/2015/03/palabras-de-sabiduria-de-haile-selassie.html>
- Semillero de Género INER-UdeA*. (2016, 14 mayo). Semillero de Género INER-UdeA. <https://semilleroeneroudea.wordpress.com/informacion-del-grupo/>



Documentos UdeA

Acuerdo Superior 444 de 2017. Medellín: Universidad de Antioquia.
Plan de Desarrollo 2017-2027. Una universidad innovadora para la transformación de los territorios. Julio 25 del 2017. Medellín: Universidad de Antioquia.
Consolidación del Sistema Universitario de Creación, Investigación e Innovación (Succi). (2020). Medellín: Vicerrectoría de Investigación, Universidad de Antioquia.

The background features a dark blue gradient with a series of wavy, light blue lines that create a sense of movement and depth. The lines are more pronounced on the left side and become more sparse and faint towards the right.

AUTORÍA Y TRABAJO COLABORATIVO



Ángela Emilia Mena Lozano. Nacida y criada en el Chocó, maestra afroomblligada. Enamorada de su hija y de su familia, se busca en el mundo esperando conectar y cumplir su misión. Docente en la Facultad de Educación, Coordina el Programa de Estudios Afrodescendientes de la UdeA. Trabaja en procesos de formación de maestros y en etnoeducación afrocentrada. Ha obtenido títulos como psicopedagoga y administradora educativa de la Universidad Tecnológica del Chocó, Especialista en formulación y evaluación de proyectos sociales y educativos de la Universidad Pedagógica Nacional y de Maestra en Educación, en el área de docencia e investigación de la Universidad Santander de México. Sus intereses de investigación corresponden a la Etnoeducación afrocentrada y a la Formación de Maestras y Maestros. Me relaja el verde de la naturaleza, el azul de ríos y mares. Me conecta el abrazo y la risa sincera en el amor fraterno de la Vida Sabrosa.



Víctor Alexander Yarza de los Ríos. Es activista/aliado de movimientos sociales en discapacidad, pueblos originarios, sobrevivientes y víctimas de guerras y conflictos armados. Es ecofeminista. Se encuentra sembrando y profundizando sobre pedagogía planetaria y cuidados; estudios críticos/decoloniales en discapacidad; discapacidad y educaciones en los pueblos indígenas en América Latina y el Caribe. Es co-coordinador del Grupo de Trabajo CLACSO sobre Estudios críticos en discapacidad. Asesor de la Comisión de la Verdad en Colombia y del componente UdeADiversa. Es Codirector del Grupo Unipluriversidad e investigador del Grupo Historia de la Práctica Pedagógica en Colombia, Facultad de Educación, Universidad de Antioquia.



Adriana del Rosario Canacuan Aguilar. Perteneciente al Pueblo de los Pastos del resguardo indígena del gran Cumbal, estudiante de la Universidad de Antioquia en el pregrado de Ingeniería Ambiental. En el camino que ha recorrido ha gestado diversos procesos comunitarios dentro y fuera del territorio. Orientada desde sus sentires, defiende los derechos de las mujeres, del lado de las justas luchas populares. Es miembro de la organización indígena de los Pastos en Medellín, del Cabildo Indígena Universitario de Medellín, del centro de la juventud indígena del resguardo de Cumbal y del Colectivo Payacuando Vida Cumbal.



Jaime Usma. Es formador de docentes en pregrado, posgrado y programas de formación continua e investigador en políticas educativas y lingüísticas con el Grupo de Investigación Acción y Evaluación en Lenguas Extranjeras de la Escuela de Idiomas de la Universidad de Antioquia. Combina sus investigaciones y publicaciones nacionales y extranjeras con una activa participación en procesos de formulación y apropiación colectiva de políticas públicas y prácticas institucionales y pedagógicas que reconozcan y fortalezcan la diversidad en todas sus dimensiones y el diálogo intercultural para la construcción de paz y la equidad social en la Universidad, la Ciudad y el país.



Elizabeth Ortega Roldán. Mujer, hija de un hombre campesino y una mujer sembradora y maestra rural; sus ancestras y ancestros se han tejido desde los saberes, vivires y habitares campesinos. Su experiencia vital y formativa se ha entramado con los estudios críticos en discapacidad, la educación popular, los estudios sobre violencias y paz, interculturalidad, interseccionalidad, decolonialidad y diálogo de saberes. Estas tramas se han vinculado desde la pregunta, defensa y reivindicación de las diversidades como formas de existencia de los seres todos.



Julián Andrés Velásquez Ramírez. Soy trabajadora social en constante formación. Interesada en la política de lo cotidiano, el feminismo, la educación con equidad de género, en el trabajo político de base, los procesos de formación política, articulación e incidencia comunitaria y la articulación entre arte y política. Reconozco la intervención e investigación social como procesos creativos colectivos en los que la dimensión estética, ética y política y la perspectiva de género y decolonial tienen un lugar central desde donde comprendo y reflexiono mí quehacer. Hago parte de la Red Nacional Universitaria por la Equidad de Género en la Educación Superior.



Edith Yamile González Patiño. Egresada de la Licenciatura en Pedagogía Infantil de la Universidad de Antioquia. Diplomada en Género y Educación. Co-fundadora y Buscadora del Colectivo Ampliado de Estudios Afrodiaspóricos, CADEAFRO. Co-creadora de la Cátedra de Estudios Afrodendientes “Manuel Zapata Olivella” ekobio mayor y abridor de caminos. Siguiendo sus pasos, la vida me ha puesto en escenarios donde he sido abridora de caminos, generadora de ideas y estudiante permanente de la vida. Mi trayectoria ha sido por la Educación inicial y la atención integral a la Primera infancia donde he sembrado la semilla de la ancestralidad y el legado afro.



Maico Esteban Lopera Casas. Desde que tuvo memoria, uno de sus grandes sueños era entrar a la U pública. Por eso dejó su pueblo, Santa Rosa de Osos, para ingresar a la Universidad de Antioquia. Las aulas de bloque 9 en sociología, las caminó seis semestres hasta que la Comunicación Audiovisual llegó a la UdeA, viendo en esta carrera la posibilidad de contar historias a través de la radio, el cine, la fotografía, la televisión y los medios digitales. Ha trabajado en Bienestar Universitario, Universidad de Antioquia Televisión, Altaír - Laboratorio de contenidos digitales, UdeA Diversa, la Procuraduría General de la Nacional. Se ha hecho camino en la escena del cine con las producciones *El habitante del lienzo*, *Pequeñas batallas* y *1969*.



Maribel Berrío Moncada. Profesora de literaturas colombianas, indígenas y afrodescendientes. Traductora y editora. Integrante del Semillero de Investigación Diwërs'sã: diversidades y saberes ancestrales, GELCIL de la Facultad de Comunicaciones, Universidad de Antioquia. Estudiante del Doctorado en Literatura de la Facultad de Comunicaciones. maribel.berrio@ude.edu.co



Juan Andrés Osorio. Hijo digno de la tierra, de madres nacidas en el Valle del Aburrá, de abuelas sembradoras de Cañasgordas. Un día soñó con sus hijas Celeste y Manuela Eluney. Otro día soñó con otras lenguas, otros cantares, otras poéticas, otras pedagogías y otra humanidad que viene germinando. Es escuchador cercano al silencio del agua, caminante del alba, guardián del fuego y cuidador de palabras; buscador y recolector de semillas y frutos silvestres. Vive libre en las montañas del Abya Yala, desde allí ama, siembra, sueña e investiga.



Marlyn Yasmín Tascón Tascón. Una êbêra wêra que teje su lengua y cultura en la Universidad de Antioquia, que danza y canta para caminar la palabra desde la enseñanzas de saberes y conocimientos brindados por sus abuelas, por la conexión y el recorrer los caminos de su territorio êbêra Marcelino Tascón. Recibió el título de Licenciada en Pedagogía de la Madre Tierra, con énfasis en territorio. Hila procesos de resistencia y consciencia desde la espiritualidad y lleva la palabra hacia la visión del buen vivir.



Muganza Deogratias Musimbi. Es profesor, conferencista, investigador y empresario. Sociólogo y doctor en Ciencias Sociales (Pontificia Universidad Gregoriana); politólogo y doctor en Análisis Económico, Matemático y Estadístico de Fenómenos Sociales (Sapienza Universidad de Roma). Sus intereses de investigación: las sociedades; las revoluciones culturales; análisis estadístico; producción de juegos lingüísticos e interculturales; negocios culturales. Está gestionando dos empresas: Ekko Conocimiento y Unión de Culturas y Soft StatistiK. Ha participado en varios proyectos de investigación y escrito varios artículos. Ha cedido derechos de autor a las instituciones universitarias de Envigado y Ceipa por cinco libros escritos.



Yuliet Salazar Saraza. Soy tierra y alimento de vida, soy guayaba, banano y panela; soy hija, hermana y amiga. Licenciada en Filosofía, aprendiz constante de yoga, medicina ayurveda, meditación, lengua minika y cocina. Tejedora del semillero de investigación Diwërs'sã. Rafue kirigai y semilla del Diálogo de saberes. Profesora, editora e investigadora. Soy tu sonrisa, soy tu dulzura.



Sergio A. Martínez-Pérez. Hijo de Dora y Jorge, descendientes de campesinas/os y maestras/os de obra. Aprendiz de lengua minika, con procesos formativos, investigativos, cocreativos interculturales en diversidad epistémica interconectados en la iniciativa, proceso y visión UdeA Diversa y en trayectorias de gestión cultural, educativas populares y de creación multimedial. Ingeniero diseñador sonoro del documental *Teatro de los sentidos* (Carreño, 2013), del cortometraje *Al caído caerle* (Chavarría, 2014), de la videodanza *Entre finos* (Holguín, 2014), de las exposiciones *Evocar* y *Ecos* (Museo Casa de la Memoria, 2017). Director del *Elogio a la Muerte* (2015). Coautor de rutas curriculares *Ubuntu* (2019), integrante del equipo coordinador del Semillero Diwërs'sã.



María Eugenia Morales Mosquera. Es la mamá de Cesar y Paola, investigadora y activadora en el movimiento étnico afrodescendiente en Colombia. En tiempos de buscadora, recibió los títulos de Licenciada en Filosofía en la Universidad de Antioquia, Magíster en Ciencia Política de la misma universidad. Es buscadora de las huellas ancestrales de los pueblos originarios y de las diásporas africanas. Es persona feminista negra y antirracista. Se encuentra sembrando y profundizando sobre pedagogías propias, feminismos negros, participación política y prácticas ancestrales, culturales, sociales y políticas en mujeres afrodescendientes en América Latina. Es miembro fundadora del colectivo ampliado de estudios afrodiaspóricos, CADEAFRO. Asesora en asuntos étnicos afrodescendientes en la Universidad de Antioquia en programas como UdeA Diversa y Comité para la inclusión y el reconocimiento UdeA. Es buscadora en el grupo de investigación Diálogo de saberes UdeA. Y aún continúa caminando para escuchar el ritmo de los universos posibles.



Armando de Jesús Salazar López. Es licenciado en educación especial de la Universidad de Antioquia y obtuvo su título de pregrado en el año 2018. Durante su camino de vida y experiencias en la UDEA, resaltan sus prácticas pedagógicas tempranas y su tesis de grado sobre inclusión de estudiantes con discapacidad en la Universidad de Antioquia. Desde el año 2018, ejerce su carrera como docente de apoyo institucional en la Unidad de Atención Integral (UAI) un proyecto de la Universidad CES y la Secretaría de Educación de Medellín. Actualmente se encuentra realizando sus estudios de Posgrado como candidato a MG en Educación por la Universidad Europea del Atlántico (España) y la Universidad Internacional Iberoamericana (México).



Shanelle K. Roca Hudgson. Raizal del archipiélago de San Andrés, Providencia y Santa Catalina. Amante de su tierra, cultura, historia y gastronomía. Cofundadora del colectivo DI RUUTS PROJEK y estudiante de Ciencias Políticas y Derecho en la Universidad EAFIT. Se ha desempeñado como traductora, escritora y editora de diversos textos de su lengua nativa, kriol.



Ever Giraldo Kuiru Naforo. Nativo del Resguardo Predio Putumayo, Corregimiento La Chorrera, Amazonas. Hablante de la lengua minika de la nación murui-muina del clan Jitómagaro. Cantor y transmisor del conocimiento ancestral de la cultura minika. Bachiller Académico con énfasis en Administración comunitaria (2000). Licenciado en Pedagogía de la Madre Tierra (2019), Universidad de Antioquia. Docente de lengua y cultura minika en la Universidad de Antioquia. Integrante del Grupo de Estudio de Literatura y Cultura Intelectual Latinoamericana GELCIL, Universidad de Antioquia. Editor y autor de la Colección Diwërs'sã. Diversidades y saberes ancestrales. Docente del semillero de investigación Rafue kirigai: Lengua y cultura minika, Universidad de Antioquia.



Lida Constanza Yagarí González. *Mur truu Jibusu jai:* mi nombre es colibrí espíritu y soy hija y nieta del pueblo ěbēra chamí del territorio de Karmatarúa (Cristianía, Jardín, Antioquia). Mi conocimiento y sabiduría los sigo tejiendo con las abuelas y abuelos, sabias y sabios, lideresas y líderes, jóvenes y niños de mi lugar de origen. Soy danzante, relatora de origen, pintora de la *kipara* (jagua), sembradora de los saberes de mi pueblo en otros territorios. Soy una mujer comprometida con el aprendizaje de nuevas culturas. Estudio Trabajo Social y soy catedrática de la lengua ěbēra chamí en la Universidad de Antioquia.



Sergio Cristancho Marulanda. Vicerrector de Investigación, Universidad de Antioquia. Profesor de planta de la Facultad Nacional de Salud Pública de la Universidad de Antioquia, Investigador Senior, Psicólogo de la Universidad de los Andes, MS y PhD en Psicología Cultural y Ambiental de la Universidad de Illinois, en Estados Unidos. Fue Jefe del Centro de Investigación de la Facultad Nacional de Salud Pública y Representante del Área de la Salud ante el Comité para el Desarrollo de la Investigación –CODI de la Universidad de Antioquia (2013-2016); Vicepresidente y miembro del Consejo Directivo de la ONG Salud Latina / Latino Health de Chicago (2006-2008); Coordinador del Grupo de Trabajo en Psicología Comunitaria de la Sociedad Interamericana de Psicología –SIP (2011-2012); Coordinador de los Programas Departamentales de Salud Mental, ITS-VIH/SIDA, PAB y Salud Indígena en la Secretaría de Salud del Amazonas (1995-1999).



Marta Cardona López. Aprendiz permanente de la danza y vegetariana. Es creadora de la propuesta “Construcción en cuerpo y consciencia histórica, a partir del movimiento”. Antropóloga de la UdeA, diplomada en Derechos humanos y con formación posgradual en Conocimiento y cultura en América Latina. Su experiencia vital, investigativa, formativa y de campo se recupera y despliega en tejidos como: construcción de paz, cuerpo, conflicto, pensamientos del sur y conciencia histórica, diversidades, interculturalidad, autonomía, diálogo de saberes y vivires, participación, educación, decolonialidad y defensa de la tierra. Integrante activa del movimiento planetario de la noviolencia, de Amnistía Internacional y del Pacto mundial consciente.



Anderson Valle Rúa. Líder social, político y académico de la comunidad sorda.



Gloria Valencia. Magíster en Gestión de Ciencia, Tecnología e Innovación, vinculada con la UdeA desde hace 25 años. Asistente de la Vicerrectoría de Investigación desde el año 2010; comprometida con su trabajo, orgullosa del Alma Mater, convencida que la investigación hace parte de la vida humana y le permite obtener conocimientos nuevos cada día. Consciente de que la función del gestor de la investigación como asesor y facilitador es primordial para llevar a cabo el proceso de investigación. “Puede que mi nombre no aparezca en artículos científicos, pero sé qué parte de mi trabajo ha contribuido a su éxito” (Jeffrey Richardson, Ph.D.).



Steve Steele Castillo. Raizal de San Andrés y Providencia, miembro cofundador del colectivo DI RUUTS PROJEK, coordinador de UdeA Diversa y docente de literaturas africanas y caribeñas de la Facultad de Comunicaciones de la Universidad de Antioquia. Investigador posabisal, biócrata del ecozoico, politólogo y candidato a magíster en gerencia de proyectos.



Juliana Mesa Mejía. Amante de los animales y gestora cultural. Actualmente se desempeña como diseñadora gráfica en la *Revista Universidad de Antioquia*.



Ysaí de Jesús Muñoz Bueno. Pertenece al territorio ancestral de San Lorenzo, Riosucio. Indígena perteneciente al pueblo Embera Chamí. Estudiante de 5° semestre de Comunicación Audiovisual y Multimedial de la Universidad de Antioquia. Aprendiz de la comunicación indígena y comunitaria en territorio, hace parte del equipo de apoyo del Consejo Regional Indígena de Caldas, CRIDEC. Defensor y activista por los derechos de las diversidades sexuales y de género en pueblos indígenas. Orgulloso de sus raíces e identidad ancestral, interesado en la creación y realización de contenido audiovisual comunitario desde el territorio y los tejidos de comunicación propio. Defensor de la vida y la Madre Tierra.



Solanlle Cuchillo Jacanamijoy. Pertenece al pueblo originario Kamëntsá. Socióloga con experiencia en investigación, trabajo y sueños comunitarios con comunidades indígenas. Dinamizadora de acciones desarrolladas en la Universidad de Antioquia y en la ciudad en pro del reconocimiento de la diversidad cultural y epistémica en la educación superior, la revitalización de las lenguas ancestrales y el fortalecimiento identitario, organizativo y político de los pueblos originarios.



Sedney Suárez Gordon. Matemático, escritor y traductor en lengua kriol. Actualmente se desempeña como asistente editorial en la *Revista Universidad de Antioquia* y docente de Geometría en la Facultad de Ingeniería de la Universidad de Antioquia.



Leidy Fernanda Mosquera. Intérprete y defensora de la lengua de señas colombiana.



Selnich Vivas Hurtado. Hija e hijo de Judith y de Alfonso, campesinos del norte del Valle del Cauca. La defensa de la Tierra y las culturas ancestrales dan fundamento a sus labores como escritor, traductor, editor y profesor de literaturas alemanas, indígenas y afrodescendientes en la Universidad de Antioquia. Asimismo a sus obras *Stolpersteine* (2020), *Abina ñue onóiyeza* (2019), *Motivos de huida* (2019), *Komuiya uai: poética ancestral contemporánea* (2015), *Utopías móviles* (2014), *Contra editores* (2014), *Finales para Aluna* (2013), *Zweistimmige Gedichte* (2012), *Déjanos encontrar las palabras* (Premio Nacional de Poesía, 2011), *K. migriert* (2007) y *Para que se prolonguen tus días* (1998).



Santiago Parra. Enamorado de las lenguas de señas. Traductor de Lengua de Señas Colombiana/Español/Sistema de Señas Internacionales. Integrante de UdeA Diversa de Permanencia Universitaria de la Vicerrectoría de Docencia de la Universidad de Antioquia.



Henrietta Forbes Bryan. Licenciada en Educación Preescolar, escritora y traductora en lengua kriol. Actualmente se desempeña como auxiliar de asuntos culturales en la Agencia Cultural de San Andrés del Banco de la República.



Luis Carlos Bañol Muñoz. Estudiante del pregrado en Antropología en la Universidad de Antioquia. Auxiliar Administrativo de la *Revista Universidad de Antioquia*. Escritor en formación. Ser humano en formación.



Leidy Tatiana Contreras Sandoval. Soy licenciada en Ciencias Naturales de la Universidad de Antioquia. Desarrollé la investigación Andamiaje y apoyo multisensorial: un binomio esencial para el aprendizaje de las Ciencias Naturales más allá de lo visual. Actualmente hago parte del equipo UDEA DIVERSA. Apoyo los procesos de admisión, permanencia y egreso de personas con discapacidad visual. También acompaño el proyecto Cotidianizar la discapacidad que busca generar espacios de aprendizaje y diálogo con la comunidad universitaria para pensar la universidad desde enfoques no normalizadores.



Harley Bent Barranco. Isleño raizal que vive y defiende su cultura. Enamorado de su lengua el kriol y su mar de siete colores. Interesado en que se conozca la identidad de su pueblo. Docente de pensamiento raizal y estudiante de Ingeniería Eléctrica en la Universidad de Antioquia.



Karina Rivas. Poeta afrofeminista y lidereza social.



Leidi Viviana Rendón Agudelo. Técnica en Secretariado Gerencial Contable Sistematizado, con experiencia de más de once años en proyectos en el área de Extensión de la Universidad de Antioquia ejecutados con la Alcaldía de Medellín, MinTic, Área Metropolitana, entre otras, y dos años en proyectos de investigación con la Universidad de Antioquia.



Víctor Hugo Mosquera Sánchez. Parte del movimiento social afrocolombiano. Antropólogo de la Universidad de Antioquia con experiencia en antropología cultural y antropología de la comida. Ha desarrollado trabajos de investigación con el grupo de investigación comidas y culturas de la Universidad de Antioquia y en procesos organizativos con comunidades afrodescendientes como planes de etnodesarrollo y proyectos productivos. De igual forma su compromiso con las comunidades le ha permitido desarrollar procesos audiovisuales de formación con jóvenes y la realización de documentales. Creador de la cerveza étnica Gondwana, una apuesta que busca fortalecer la economía y el rescate de la identidad étnica de las comunidades.



Daniela Mosquera. Intérprete y defensora de la lengua de señas colombiana.



Rafael Negid Pastrana. Pertenece al pueblo Zenú, cultivador, cocinero y conocedor de la medicina tradicional, estudiante de filología y actual vocero nacional de la Red CIU en la mesa de negociación de políticas de publicaciones científicas en MinCiencia.

Dedicado al activismo por los derechos humanos, socioculturales y lingüísticos de los pueblos indígenas.

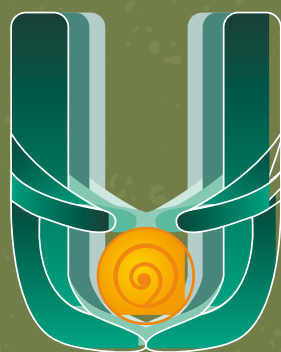
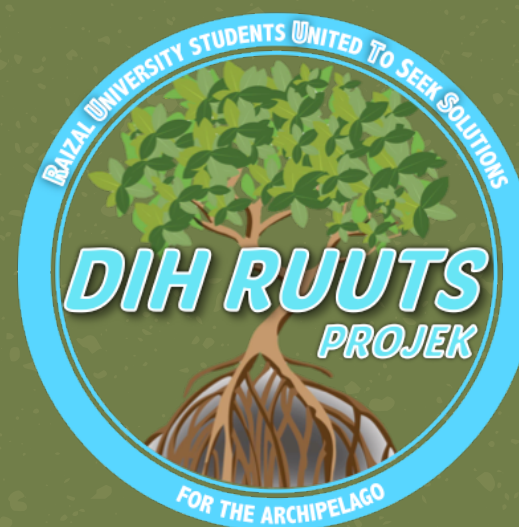


Ágeda Gallego. Coordinadora de la Mesa diversa divergencias C3 en Medellín, activista política de las poblaciones LGBTQ+.



Juan Guillermo Rodríguez Piedrahita.

Es licenciado en educación especial de la Universidad de Antioquia. Obtuvo su título de pregrado en el año 2018. Durante su camino de vida y experiencias en la UDEA, resaltan sus prácticas pedagógicas tempranas y su tesis de grado sobre inclusión de estudiantes con discapacidad en la Universidad de Antioquia. Docente de apoyo, actor y estudiante de la lengua minika.



Grupo
Unipluriversidad

UdeA Diversa

#PermanenciaUdeA



GELCIL

GRUPO DE ESTUDIOS DE LITERATURA Y
CULTURA INTELLECTUAL LATINOAMERICANA



Licenciatura en Pedagogía de la
MADRE TIERRA

