



**Trayectos de vida académica de mujeres universitarias latinoamericanas frente a las
violencias epistémicas y sus resistencias**

Elizabeth Ortega Roldán

Tesis doctoral presentada para optar al título de doctora en educación

Directora

María Nancy Ortiz Naranjo, doctora en Ciencias Humanas y Sociales

Universidad de Antioquia
Facultad de Educación
Doctorado en Educación
Medellín, Antioquia, Colombia
2023

Cita	(Ortega Roldán, Elizabeth, 2023)
Referencia	Ortega Roldán, Elizabeth (2023). <i>Trayectos de vida académica de mujeres universitarias latinoamericanas frente a las violencias epistémicas y sus resistencias</i> [Tesis doctoral]. Universidad de Antioquia, Medellín, Colombia.
Estilo APA 7 (2020)	



Doctorado en Educación, Cohorte XVII.

Grupo de Investigación Comprender Didáctica de las Ciencias Sociales y Formación Ciudadana.

Centro de Investigaciones Educativas y Pedagógicas (CIEP).



Centro de Documentación Educación

Repositorio Institucional: <http://bibliotecadigital.udea.edu.co>

Universidad de Antioquia - www.udea.edu.co

Rector: Jhon Jairo Arboleda Céspedes

Decano: Wilson Antonio Bolívar Buriticá.

Jefe departamento: Ruth Elena Quiroz Posada.

El contenido de esta obra corresponde al derecho de expresión de los autores y no compromete el pensamiento institucional de la Universidad de Antioquia ni desata su responsabilidad frente a terceros. Los autores asumen la responsabilidad por los derechos de autor y conexos.

Dedicatoria

Estas palabras son tuyas, mi Isabel querida, porque anhelo para vos y para todas las mujeres un mundo más digno, en el que los silencios sean elegidos y no impuestos, en el que la palabra no sea mutilada, en el que no tengamos miedo de existir.

Agradecimientos

No sería suficiente con decir gracias. Por ello convoco a algunas de nuestras lenguas ancestrales para expandir mi sentimiento de gratitud. Digo, entonces, figora (Minika), arakiruma (Êbêra Chamí), aslêpay (Kamëntšá), nuedi (Gunadule), tank yo (Kriol), anayawatsao (Wayuunaiki) y asante (Swahili) a:

Mi madre, por su generosidad, su compañía, su palabra sencilla y sabia; por animar el camino aún sin comprenderlo; por alegrarse y llorar conmigo; porque mientras la veía dando puntadas en su tejido de crochet yo iba tejiendo sentidos en esta tesis. Gracias por tejer conmigo.

Mi padre, por su amor profundo por la tierra, por cuidar de ella. Porque ha permanecido en el campo aun cuando la tierra se mostraba árida y la esperanza menguaba; esto me inspiró a continuar en la construcción de esta tesis aun cuando había atardeceres densos y de desesperanza.

Mis hermanas, por comprender los silencios y las ausencias incluso en medio de las presencias. Por confiar en mí y mirarme con ternura, esa mirada me ha devuelto la esperanza más de una vez. Fueron ustedes quienes me iniciaron en la pregunta por nuestro lugar de mujeres en el mundo.

Mi sobrina, por darme vida, por dejarme admirarla, contemplarla y descubrir en ella la alegría de la existencia.

Mi compañero de vida, por sostenerme, por reconstruir los sentidos cada vez que faltaron, por abrazarme, cuidarme y entregarme esa misteriosa energía que proviene de su palabra.

Mis tías, por su presencia constante, que no cesa, no se marchita, ni encoge.

Mis amigas, por persistir en el cariño como acto de rebeldía frente a una estructura que nos enseña a competir.

La poeta, por su palabra capaz de rescatar, salvar, revivir.

Mi directora de tesis, por la confianza, la serenidad y el cuidado.

Las cocreadoras, por su generosidad, por entregarme fragmentos de su historia; por decidir revelar y rebelarse conmigo.

Mi cuerpo, por resistir y resistirse

Gracias *al tiempo* que, generosamente, me trajo aquí.

Tabla de contenido

Resumen	13
Abstract	14
Preludio	15
Capítulo 1. Trayectos iniciales	20
1.1 Justificaciones para iniciar el trayecto	20
1.2 Indicios para la construcción de un problema como trayecto	22
1.2.1 Propósito general	36
1.2.2 Propósitos específicos	36
1.3 Trazos que dejan los trayectos de otras viajeras.	37
Capítulo 2. Trayectos metodológicos: tejer y zurcir el relato	40
2.1. Estudio interpretativo	40
2.2. Investigación narrativa y experiencia narrada.....	42
2.3. Una vida, una historia de vida, un método	44
2.4. Tras el relato.....	46
2.5. La palabra ha sido “dicha”	57
2.6. Criterios de confianza y éticos	63
2.6.1. Criterios de confianza	64
2.6.2. Criterios éticos	65
2.6.3. Política de citación	66
2.6.4. Estrategias de devolución	68
2.6. Lo que viene	70
Capítulo 3. Trayectos narrados. Relatos de mujeres	73
3.1 Violencias epistémicas: ¿invisibles o invisibilizadas?	74
3.2 La mujer del Sur en Movimientos.....	77

3.2.1 Movimientos	78
3.2.2 Ser tantas, siendo una.....	80
3.2.3 La monstrea	82
3.2.4 De vientos y sombras	83
3.2.5 El sí	84
3.3 Mujer, madre, activista, socióloga y defensora de las epistemes ancestrales indígenas	85
3.3.1 El aquí	86
3.3.2 Ser mujer, madre, universitaria	90
3.3.3 Saberes y territorios marginados.....	92
3.3.4 Caminadora de territorios: un espíritu en resistencia.....	94
3.3.5 Una indígena chiviada.....	96
3.4 “Negra lesbiana”, espiritual y activista	98
3.4.1 Las travesías.....	98
3.4.2 La firma.....	102
3.4.3 “Si no te paras fuerte te eliminan”	103
3.4.4 No estamos solas	106
3.5. Mujer sirena, mujer madriguera	107
3.5.1 El viaje	108
3.5.2. Trayectos.....	110
3.5.3 Devenires	113
3.5.3 Un saber en el que se siente extranjera	115
3.5.5 Mujer madriguera.....	118
3.6 Mujer activista, académica, ciega	119
3.6.1 Cuerpes que incomodan.....	120
3.6.2 El miedo	123

3.6.3 La tragedia de la palabra	125
3.6.4 Lector de pantalla y pantallas no leídas	126
Capítulo 4. Contra las mujeres en la universidad: una lectura de las Violencias epistémicas desde Gloria Anzaldúa y Audre Lorde.....	128
4.1.1 Las forasteras.....	135
4.2 Las extranjeras.....	149
4.3 Las extrañas	156
4.4 La resistencia de una forastera en la academia.....	163
4.5 Ser extranjera en la universidad	167
4.6 Esa extraña manera de sostenerme	173
Capítulo 5 Capacitismo epistémico: relecturas desde las violencias epistémicas.....	179
5.1 Del capacitismo al capacitismo epistémico.....	179
5.2 Capacitismo epistémico como forma de violencia epistémica.....	186
5.2.1 Saberes abyectos	188
5.2.2 Saberes invivibles	190
5.2.3 Saberes inhabitables.....	192
5.2.4 Eugenesia de saberes como práctica capacitista	194
5.2.5 El valor epistémico de las emociones	197
5.2.6 Dolor y capacitismo epistémico.....	201
5.3 Un contracapacitismo epistémico: resistencias desde el <i>cuerpe</i>	206
6. Propuestas para sanar las violencias epistémicas	212
6.1 <i>Kaimarede</i> : palabras para sanar	212
6.1.1 Introducción	213
6.1.2 Justificación	214
6.1.3 Anhelos del <i>Kaimarede</i>	216
6.1.4 Descripción	216

6.1.5 Jíibibiri úai	220
6.1.6 ¿Buu ñiga kue uuriri?: ¿Con quién voy a hablar?	225
6.2 Repositorio Juntanza de mujeres: sabedoras, lideresas y científicas	226
6.2.1 Introducción	226
6.2.2 Principios generales	229
6.2.3 Propósito	230
6.2.4 Publicación.....	230
6.2.5 Estructura del repositorio.....	232
6.2.5.1 Página de inicio	232
6.2.5.2 Páginas de colecciones	238
6.2.5.3. Páginas de resultado de búsqueda	239
6.3 Microcurrículos para sanar las violencias	242
6.3.1 Revisión microcurricular	243
6.3.1.1 Grupo 1. Información general	244
6.3.1.2 Grupo 2. Presentación/descripción/justificación.....	247
6.3.1.3 Grupo 3. Objetivos	248
6.3.1.4 Grupo 4. Contenidos	250
6.3.1.5 Grupo 5. Metodología	252
6.3.1.6 Grupo 6. Evaluación.....	254
6.3.1.7 Grupo 7. Referencias.....	256
6.3.2 Propuesta de formato	257
7. Epístolas. A modo de desenlace.....	269
7.1 ¿Qué hay del otro lado de la cosa intelectualosa?	270
7.2 ¿Cómo escribir en un <i>tsombiách</i> ?	272
7.3 Una sobrevivencia afrolesbiana	274

7.4 Tierra en las uñas.....	276
7.5 ¡Refundemos la universidad!	278
Referencias	280
Anexos.....	294

Lista de tablas

Tabla 1 Formato de diseño de curso.....	261
--	-----

Lista de figuras

Figura 1 Ubicación vital, académica y territorial de las mujeres narradoras/cocreadoras	50
Figura 2 Representación gráfica del camino de análisis	63
Figura 3 Banner del repositorio.....	232
Figura 4 Menús del repositorio	234
Figura 5 Página de inicio del repositorio	236
Figura 6 Página de colecciones del repositorio.....	238
Figura 7 Página de resultados de búsqueda.....	240
Figura 8 Información general microcurrículo Universidad de Antioquia.....	244
Figura 9 Información general microcurrículo Universidad Nacional de Quilmes.....	244
Figura 10 Información general microcurrículo Universidad del Valle	245
Figura 11 Presentación/descripción/justificación microcurrículo Universidad de Antioquia ...	247
Figura 12 Presentación/descripción/justificación microcurrículo Universidad Nacional de Quilmes	247
Figura 13	247
Figura 14 Objetivos microcurrículo Universidad de Antioquia.....	248
Figura 15 Objetivos microcurrículo Universidad Nacional de Quilmes.....	248
Figura 16 Objetivos microcurrículo Universidad del Valle	249
Figura 17 Contenidos microcurrículo Universidad de Antioquia	250
Figura 18 Contenidos microcurrículo Universidad Nacional de Quilmes	250
Figura 19 Contenidos microcurrículo Universidad del Valle	251
Figura 20 Metodología microcurrículo Universidad de Antioquia.....	252
Figura 21 Metodología microcurrículo Universidad Nacional de Quilmes.....	252
Figura 22 Metodología microcurrículo Universidad del Valle	253
Figura 23 Evaluación microcurrículo Universidad de Antioquia	254

Figura 24 Evaluación microcurrículo Universidad Nacional de Quilmes255

Figura 25 Evaluación microcurrículo Universidad del Valle255

Figura 26 Referencias microcurrículo Universidad de Antioquia256

Figura 27 Referencias microcurrículo Universidad Nacional de Quilmes256

Figura 28 Referencias microcurrículo Universidad del Valle.....256

Resumen

La violencia epistémica constituye la negación, extinción, abyección o borradura de los significados de vida, de los universos simbólicos y de los modos de construir saber de algunas subjetividades y corporalidades que han sido explicadas como subalternas en el horizonte de las relaciones asimétricas de poder y saber. Algunas mujeres han experimentado estas formas en sus tránsitos académicos. Por ello, esta investigación se propone revelar las violencias epistémicas y formas de resistencia en los trayectos de vida académica de cinco mujeres universitarias de América Latina. La perspectiva epistémica y metodológica se sustenta en la investigación narrativa como posibilidad de germinar la vida en tanto relato; de esta manera, se tejen relatos que exponen algunos entramados simbólicos, culturales, cognitivos, lingüísticos y sexuales que se relacionan por un lado con las violencias epistémicas y, por otro, con las formas de resistencia. A partir de la experiencia narrada de las cocreadoras se configura un aparataje corpoteórico e interpretativo que se extiende como apuesta ética y política hasta perfilar propuestas para sanar las violencias epistémicas en las universidades latinoamericanas.

Palabras clave: violencias epistémicas, mujeres universitarias, capacitismo epistémico, narrativa

Abstract

Epistemic violence constitutes the negation, extinction, abjection or erasure of life meanings, symbolic universes and ways of constructing knowledge of some subjectivities and corporealities that have been explained as subaltern in the horizon of asymmetrical relations of power and knowledge. Some women have experienced these forms in their academic transits. Therefore, this research aims to reveal epistemic violence and forms of resistance in the academic life trajectories of five Latin American university women. The epistemic and methodological perspective is based on narrative research as a possibility of germinating life as a story; in this way, stories are woven that expose some symbolic, cultural, cognitive, linguistic and sexual frameworks that are related on the one hand with epistemic violence and, on the other hand, with forms of resistance. From the narrated experience of the co-creators, a corpotheoretical and interpretative apparatus is configured that extends as an ethical and political bet to outline proposals to heal epistemic violence in Latin American universities.

Keywords: epistemic violence, university women, epistemic ableism.

Preludio

Quisiera iniciar este preludio con una invocación poética y para ello convoco a Anastasia Candre Yamacuri (2020), mujer poeta murui-muina.

Nikairiyangodikue

Nikairiya izoi komuidikue
Eiño nikaidikue, ringodikue
Kue duenia, ñuera uaina nikairitikue
Kue kakana uai monaiya
Ja jitaingodikue, kaimare inidikue
Kue nikairiya uafuena jaaide, fia nikaiñede

Kaziya ringodikue ua ringodikue
Naimeki ringodikue fareka ringodikue
Kue komeki farekabina ite
Fienide uai naimedikue
Nikairiya izoide

Kue uai manaide, jiyua uai
Manuena nikairitikue, i kue manoriya
Manoritikue, kaimare inidikue
Monaide, kaimare kazidikue
Jiyodikue taijiemo komeki uide
Kue nikairiya dai monaiya
Nikairiñede komena ñede
Naga kome nikairite
Afe nikai monifuena monaiya¹

Soy una mujer-sueño

Como un sueño me engendraron;
soy el sueño de mi madre, soy mujer.
Cuando era pequeña, soñaba palabras bonitas,
y la palabra que escuché amaneció.
Cuando ya era joven, dormía dulcemente;
mi sueño se hizo realidad, no era solo un sueño.

Soy mujer de despertar, verdadera mujer,
soy mujer dulce, mujer de yuca dulce;
mi corazón es como el zumo dulce de la yuca,
a las palabras malas las endulzo,
como en un sueño.

Mi palabra es serena, palabra sanadora.
Soñé de curaciones, y me curé,
me fui curando y dormí dulcemente.
Amaneció y me desperté alegre.
Me sané y pensé en mi trabajo,
es mi sueño que se está realizando.
No hay persona que no sueñe,
toda persona sueña;
esos sueños se transforman en abundancia

Junto con Anastasia Candre saludo a todas aquellas mujeres-sueño; aquellas que contemplan de frente el abismo que circunda la existencia, aquellas que no se dejan confundir por los artificios de los mundos patriarcales; aquellas que no prolongan la espera de la resistencia, aquellas de palabra serena y sanadora; aquellas que han despertado con el anhelo de crear otros futuros posibles; aquellas que endulzan la palabra y se comprometen con la lucha por la dignidad.

¹ Este poema está escrito en la lengua minika del pueblo murui-muina del Amazonas

También aquellas ocultas, silenciadas, adoloridas, violentadas a quienes invito a sanar en comunidad. A todas ellas les entrego esta palabra germinada y les digo “amaneció y me desperté alegre. Me sané y pensé en mi trabajo, es mi sueño que se está realizando”. Mi saludo, es un saludo de complicidad y de alegría por sabernos juntas. Mi saludo es a ustedes: mujeres universitarias

¡Nos parten de la cabeza al útero! Estamos rajadas, zurcidas, expuestas y frágiles. Esta rajadura es el abismo mismo por el que transitan los miedos, las luchas, los silencios (algunos elegidos, otros impuestos), las resistencias. Mi útero se conecta con sus úteros (todas hemos parido tantas vidas). En muchos de sus relatos me veo, me siento, me escucho; parece que me describieran. Sus voces se mueven desordenadas un tanto al sur, un tanto al norte y también un tanto al centro. Así de inquieta es la experiencia que se recoge y que se desliza por mis manos casi incapaz de convertirse en palabra. “Somos palabra” dice ella, la que me acompañó como tutora, pero cuán difícil ha sido para las mujeres cocreadoras ser mientras la palabra ha sido negada, ocultada, extraviada, robada. Por ello, querida lectora, en esta tesis vas a encontrar palabra, esa que no se ha podido narrar o narrándola ha sido invalidada y asociada a una condición feminizada que, de entrada, carece de valor. Enorme responsabilidad poner en estas páginas estas palabras. Qué responsabilidad la suya al leerlas; insto a quien las lea a luchar por la sanación de las violencias, en este caso, epistémicas, insto a quien las lea a ser aliada de esta lucha.

Ellas, las mujeres narradoras/cocreadoras participantes de esta tesis han vivido la agonía de sentirse inadecuadas y eso les ha implicado negar alguna parte suya para existir. En estas páginas existen y por ello existirán en usted que lee y en mí. Sienta con ellas el viaje, las pausas, el camino sinuoso. Son cinco mujeres, pero en ellas y con ellas somos muchas.

Aquí se encontrarán algunos gestos que conciben la investigación narrativa como feminista en tanto desafía la ciencia positiva, patriarcal, objetiva y neutral que pone en el centro a un hombre blanco y heterosexual incapaz de mostrarse, exhibirse, sentirse frágil. Esta tesis reconoce la fragilidad como posibilidad de sanación de las violencias epistémicas y lo es al señalar que los saberes son frágiles como los *cuerpes*² que los germinan.

Aquí ha habido un parto. La narrativa como posibilidad de germinar la vida en tanto relato. Así como estas mujeres han parido formas de resistencia se han parido estas páginas que vienen.

² En esta tesis se usará la palabra *cuerpe* para hacer un quiebre, una irrupción, una inflexión, una desviación en el lenguaje, de manera que, la incomodidad producida por una palabra que no es habitual y mucho menos reconocida por la Real Academia de Lengua despierte otros sentidos y significados. Además, quiere señalar la presencia y existencia de unas subjetividades y corporalidades no normativas ni hegemónicas como acto político de reconocimiento.

Ha dolido, ha pesado, ha generado miedos, incertidumbres, angustias, y me permito decirlo y reconocerlo, no hacerlo sería seguirle el juego a la violencia epistémica de limpiar todo texto académico de la posibilidad de sentir. Esto es feminista, es combativo y se posiciona en la defensa de una universidad que permita la emergencia de las emociones como fuente de saber. Esto es una universidad sintiente, despierta y viva. Así es la investigación narrativa: VIVA.

Dicho esto, les invito a caminar por los trayectos propuestos por esta tesis. Será al estilo de María Lugones (2021a), un viajar-mundos, que no implica un viaje fáctico por el mundo sino recorrer universos de sentidos y significación que nos habitan, esto es transitar una espacialidad cruzada por el devenir de la vida misma. Este viaje tiene por propósito revelar la presencia de violencias epistémicas y formas de resistencia en los trayectos de vida académica de mujeres universitarias de América Latina; alcanzar este propósito nos pone en movimiento por los siguientes capítulos trayectos:

Trayectos iniciales: presenta de entrada las justificaciones de esta puesta en marcha. En ellas se señalan algunos efectos, entre otros tantos posibles, que tiene y puede llegar a tener esta tesis. Como elemento siguiente aparece la descripción del problema a modo de indicios que se van conectando para descansar en una pregunta que luego es convertida en propósito. Confieso que tanto la pregunta como el propósito se recostaron en mi cama muchas de las noches de este tránsito. Y como no creo en la posibilidad de caminar en solitud, este capítulo termina con los trazos que dejan otras viajeras como antecedentes para las propias búsquedas.

Trayectos metodológicos: tejer y zurcir el relato: Este capítulo-trayecto define contornos de un viaje metodológico. No son contornos fijos o lineales, más bien se disponen en tanto trazos que serpentean como la vida misma. Aquí aparecen, en primer lugar, delimitaciones relacionadas con el tipo de estudio, el enfoque y el método como suelo, pero también como cielo metodológico y epistémico. En segundo lugar, invito a desandar para revelar el camino vivido; se reconstruye la experiencia y con ello va aflorando un relato (el mío). Se transitará por la experiencia de ir tras las narradoras y su relato. Se contarán los desafíos de tener entre las manos las narraciones de las mujeres y los modos de interpretarlas. También se caminará por los criterios de confianza y éticos que sostuvieron esta investigación. En este capítulo-trayecto me declaro bordadora y zurcidora.

Trayectos narrados. Relatos de mujeres: En este tercer capítulo-trayecto se presentan dos asuntos. En primer lugar, una aproximación a la categoría de violencias epistémicas de manera que ofrezca una comprensión que acompañe la lectura de lo que vendrá después. En segundo lugar,

aparecen los relatos tejidos a partir de la experiencia narrada de las cinco mujeres cocreadoras. Estos relatos exponen algunos entramados simbólicos, culturales, cognitivos, lingüísticos y sexuales que aparecen en sus trayectos de vida académica y que se relacionan por un lado con las violencias epistémicas y, por otro, con las formas de resistencia a estas violencias.

Trayecto 4 y 5: En estos se construye un horizonte teórico interpretativo de la mano, principalmente, de mujeres que nos han antecedido en la búsqueda de respuestas y han habilitado nuevas preguntas. En este sentido, la construcción teórica de estas tesis no fue anterior a la conversación con las mujeres, por varias razones. Primero, porque se reconoce la agencia epistémica de las cocreadoras y en este sentido sus relatos construyen saber; en segundo lugar, porque la teoría en esta investigación emerge a modo de quiebre, de ruptura, de fisura, de brecha; en tercer lugar, la construcción teórica en esta investigación es una oportunidad de reconocimiento epistémico a muchas mujeres que han construido saber desde distintas orillas y algunas de ellas han estado ocultas por la ciencia masculinista y patriarcal. Para esta tesis, la construcción teórica interpretativa tiene la función de sanar, así lo dirá bell hooks³ (1994) “I saw in theory then a location for healing” (p. 59) (vi en la teoría un lugar para la sanación).

En estos dos trayectos no se construye un horizonte teórico lejano y en el que los *cuerpes* son desplazados por categorías. En estos dos trayectos también van emergiendo los relatos de las mujeres considerando, de este modo, una teoría orgánica o una corpoteoría, toda vez que la experiencia narrada de las mujeres es epistémica y en estos dos capítulos adquieren ese lugar de dignidad. Estos dos trayectos también contribuyen a iluminar y nombrar las violencias epistémicas y las formas de resistencia frente a ellas.

El trayecto 4, por su parte, hace una lectura de las violencias epistémicas y de las formas de resistencias desde las producciones teóricas y vitales de dos mujeres: la chicana Gloria Anzaldúa y la poeta afrolesbiana Audre Lorde. Con ellas, se recorren tres categorías: la extranjera, la extraña y la forastera; desde ellas se hace un viaje de reconocimiento de estas formas de existir en las que ocurren violencias epistémicas y desde las que es posible resistir. El trayecto 5 recoge unas formas de violencias epistémicas que, luego de la lectura y escritura de los relatos aparecen de manera

³ bell hooks en una renuncia a cualquier forma de vanidad propuesto por las estructuras de generación, validación y circulación del conocimiento decide ubicar su nombre en minúsculas. Es su nombre identitario tomado de su bisabuela materna.

permanente. Esta tesis se aventura a construir un nombre para este tipo de violencias. De esta manera, desarrolla el capacitismo epistémico.

Trayecto 6: como compromiso de uno de los propósitos específicos de esta tesis y como apuesta ética y política, el trayecto 6 perfila unas propuestas para sanar las violencias epistémicas. Se trata de tres propuestas que pueden ser implementadas en cualquier universidad de América Latina.

Trayecto 7: a modo de conclusiones, se presenta un desenlace el en que, en un ejercicio de gratitud y compromiso como mujer universitaria que soy, les escribo cartas a cada una de las mujeres cocreadoras de esta investigación; en ellas se concluyen algunos tejidos que se concretan por los distintos trayectos y también se abren preguntas para continuar el camino de Sanar.

¡Les invito, entonces, a viajar-mundos!

Capítulo 1. Trayectos iniciales

No siempre se sabe muy bien por donde iniciar. Tampoco estoy muy segura de que este sea el inicio. Creo que el inicio debió ser el origen, pero ¿cuál origen? ¿el mío? ¿el de la universidad latinoamericana? ¿el de las mujeres universitarias? Tal vez lo que se presenta corresponda a una mixtura de todos ellos. No siempre el inicio es el inicio. Pero he declarado este como el inicio.

Este primer capítulo-trayecto presenta de entrada las justificaciones de esta puesta en marcha. En ellas se señalan algunos efectos, entre otros tantos posibles, que tiene y puede llegar a tener esta tesis. Como elemento siguiente aparece la descripción del problema a modo de indicios que se van conectando para descansar en una pregunta que luego es convertida en propósito. Confieso que tanto la pregunta como el propósito se recostaron en mi cama muchas de las noches de este tránsito. Y como no creo en la posibilidad de caminar en solitud, este capítulo termina con los trazos que dejan otras viajeras como antecedentes para las propias búsquedas.

1.1 Justificaciones para iniciar el trayecto

*Por años, disfrutar del error y de su enmienda, haber
podido hablar, caminar libre, no existir mutilada.*

Ida Vitale (año, p. 2017)

Con la esperanza animada por Ida Vitale de hablar, caminar libres y existir fuera de exterminios, se presentan unas palabras temblorosas porque evocan a mujeres perplejas, trastocadas, intrépidas, palpitantes, febriles. Aquí se interpela amorosamente la presencia y existencia de las mujeres sometidas y oprimidas por violencias históricas pero invisibles, marginadas, ocultadas por las habitualidades. Esta investigación es hospitalaria con una intención de fantasear con una universidad anticapitalista, anticolonialista y antipatriarcal.

La investigación aquí propuesta se justifica en tanto se ubica en la educación como gesto, como cuidado, como tejido, como ejercicio político y como acto de presencia simbólica, que permite escribir y reescribir en medio de los bordes, desbordes, contra bordes.

También es importante toda vez que invita al reconocimiento de vidas y saberes mutilados de mujeres; son reales las mujeres zurcidas y con cicatrices producto de violencias impiadosas, que generan privación de las otredades necesarias. Las mujeres hemos estado expuestas a las

condiciones tajantes de las desigualdades, por ello, es preciso cerrar las brechas, y esta investigación se identifica con esta intención.

Asimismo, adquiere importancia y pertinencia en tanto pretende revelar una opacidad de las mujeres en el contexto universitario solapada y camuflada tras prácticas de aparente reconocimiento; y esto leído desde la condición subalterna de las mujeres en la historia, dada su situación de subordinación legal, económica, social, educativa y su invisibilidad en los relatos. Esto es, caminar hacia la visibilización y toma de conciencia de las violencias epistémicas que tal vez han sido naturalizadas y por ello opacas e invisibles.

En términos prácticos, esta investigación aporta a la transformación de ciertos discursos que adrede confunden lo masculino con lo universal y estos atraviesan los currículos, las prácticas, las relaciones y las formas de producción de saber. Esta contribución estaría unida, además, con un propósito ético, político y humano de caminar hacia una sociedad más justa, que reinvente las relaciones, que reconozca la diversidad y las formas de ser hombres y ser mujeres, que reconfigure las construcciones alrededor de lo masculino y lo femenino, pero, sobre todo, siguiendo a Zayda Sierra (2007), una sociedad en la que avancen “de manera conjunta, hombres y mujeres, en la reconstrucción y transformación de las relaciones” (p. 8). En este sentido, la investigación también aporta a una movilización del pensamiento y la acción de las mujeres en la reclamación de una sociedad más justa, equitativa, pluralista y polifónica, donde voces femeninas y masculinas se escuchen en el horizonte de las equidades.

Esta investigación también supone algunos retos que justifican su desarrollo, en primer lugar, la toma de conciencia, la apertura a los nuevos modos de estar en el mundo y los desafíos que trae consigo ser mujeres en medio de la igualdad, la equidad y la justicia. En segundo lugar, ampliar la mirada y ver a través del lente los pequeños y grandes detalles que han marcado la historia académica de las mujeres universitarias relacionada con las injusticias y violencias para descubrirlas, nombrarlas y transformarlas en modos de reistencias.

El estudio aquí propuesto contribuye a cuestionar el orden dado; en esta medida podría considerarse también como una práctica decolonial, que pretende revertir y reinventar una historia que reconcilie lo nombrado como femenino y masculino en una relación más franca y equitativa capaz de remover, sacudir y transformar las relaciones desiguales y jerárquicas que pueden estar presentes en los espacios universitarios.

En términos metodológicos, esta investigación aporta al reconocimiento de los saberes de las mujeres y esto implica la recuperación de la memoria y la resignificación de la escucha, para situar los efectos epistémicos, políticos y de resistencia de unos saberes que buscan una reubicación política y social. En el mismo sentido, el diálogo o la polifonía propuestos genera valoración de las subjetividades y la pluralidad de las narrativas.

A partir de las narrativas será posible visibilizar silencios impuestos, así como las estructuras que los provocan y mantienen como formas naturales de relacionamiento; también las formas de resistencia que las han sostenido en los espacios universitarios. De esta manera, la presente investigación contribuye a una transformación de lo dado, de lo que se ha naturalizado; podría mostrar un agotamiento de las mujeres, un cansancio que se traduce en fortaleza, en una lucha por el reconocimiento de su ser, de su espacio, de su historia, de su voz. Desde este punto y como lo menciona Nuria Varela (2005) “habría que escuchar a las mujeres del mundo porque por fin ellas, deberían tener la palabra” (p. 173).

Por otro lado, y entendiendo que los saberes se convierten en una plataforma de expresión de las subjetividades; esta investigación permitirá generar una reflexión que convoque a la universidad, en tanto institución, a ser refugio para los saberes de muchas mujeres universitarias latinoamericanas que se sienten a la intemperie, sin cobijo o con unas luchas muy fuertes por construir techos; asimismo, a custodiar la palabra de las mujeres, no para confinarla, sino para reconocerla, extenderla, expandirla y a partir de ella cuestionar a la ciencia como construcción social, práctica cultural e histórica.

Lo dicho hasta aquí pone en escena la necesidad de construir una universidad que se rebele contra las opresiones múltiples y transversales y pueda configurarse como una propuesta alternativa y política desde la que sea posible volver a tejer la vida desde “la afectividad, la dimensión femenina de la existencia y la sabiduría” (Patricio Guerrero, 2016, p. 13).

1.2 Indicios para la construcción de un problema como trayecto

En las líneas siguientes aparece la descripción del problema a modo de indicios que se van conectando. El primer indicio surge a manera de relato que describe un acontecimiento. Este acontecimiento inaugura el ir tras la búsqueda, activa el pensamiento indicial y cinegético. Este abre la puerta a los demás indicios que van encontrado en el desarrollo de este tejido.

La deuda

Ella camina llevando bajo el brazo una carpeta, camina con confianza, seguridad y una aparente consciencia de dónde pisa. Mueve su carpeta de una mano a otra; hace calor, se limpia su sudor; saluda haciendo sentir a cada quien próxima, cercana, hermana.

Camina como si bailara, como si su corazón resonara con un tambor y le provocara, inevitablemente, dar pasos acompasados. Mira hacia atrás pero no como alguien que se siente perseguida; ese mirar atrás es como si quisiera saludar, celebrar, reverenciar, venerar a quienes la antecedieron: sus ancestras. Luego de mirar atrás gira sus ojos hacia la carpeta, casi como si pidiera permiso a ese pasado para portar eso que, celosamente, lleva en su mano. Este ritual lo hace una y otra vez, es como si quisiera conjurar lo que hay en esa carpeta.

Mientras esto sucede, otra mujer se sienta en su oficina cubierta por vidrios, quisiera yo fueran espejos que le permitieran verse a sí misma, pero no, son vidrios para mirar siempre al exterior. Allí está, vigilante administrando, cuestionando; ocupando el espacio. Su cabello lacio y bien peinado se muestra ya canoso y por eso se pensaría que es digno de respeto y reverencia, en la pared hay una obra de un pintor extranjero, con trazos definidos y colores grises, tal vez dispuesto allí con la intención de embalsamar algún recuerdo; hay una mesa atornillada que impide el movimiento libre y fluido; en aquel lugar todos los objetos parecen estar dispuestos milimétrica y ordenadamente, hasta los minutos, quienes no pueden jugar a las escondidas y perderse tal vez en una historia cualquiera de esas que aparecen sin estar “en el orden del día”; por ello, mira su reloj -que solo transita hacia adelante, nunca se detiene y mucho menos ve atrás-; levanta su cabeza, y detiene su mirada.

Mientras una camina, la otra la espera. Ella llega con su Ujamaa, con su malungaje; pero ella, la mujer de los vidrios, la mira a la distancia y se dice para sí, pero en realidad lo dice para el mundo, para la historia, para los seres todos “allí viene a cobrarme la deuda histórica”; justo en este momento se estremece Benkos Biojó, el palenque, tiembla África entera; este sismo remueve los años de esclavitud (que aún no terminan), resuenan las cadenas, se alzan los látigos, se silencian los tambores, se mutilan las cabelleras, la sabrosura llora y el conocimiento ancestral se constriñe.

Este temblor abre la carpeta, y una vez abierta la mujer que espera se sorprende, no hay letras, no hay tablas, indicadores, presupuestos; cuando la abre aparecen tambores, ríos, mares, cuentos, pero también imágenes de cadenas, esclavas, golpes, barcos; hay resistencia, hay colores. Pero aquella mujer -que no es la otra- no ve nada, es un lenguaje ininteligible para ella; por eso la

cierra y la otra mujer -que si es la otra- abraza de nuevo su carpeta más segura que nunca del contenido en el que ella está contenida.

Esta no es la historia de una mujer buena y otra mujer mala, sino de dos estructuras históricas. Es decir, ella somos usted y yo, pero también ella-la otra- somos usted y yo⁴.

Con el anterior relato y las dos mujeres que aparecen en él puedo iniciar las divagaciones de un problema que mueve a la pregunta y a la configuración de estas tesis. Las llamo divagaciones en tanto incertidumbres que se clavan en el *cuerpe*, intuiciones con las que camino por la vida universitaria, imágenes, sonidos y hasta temblores que percibo en los trayectos de mujeres con las que comparto esta vida universitaria. Algunas claridades y certezas se fueron construyendo en el recorrido de esta investigación. Iniciaré por la mujer de los vidrios. Ella bien puede representar la estructura universitaria que es fija, quieta, atornillada y anclada a sus principios fundacionales solidarios con formas coloniales y patriarcales. Se muestra como cuidadora de un saber que es legítimo y validado. Desde sus vidrios ve el afuera con sospecha y duda del carácter científico de lo que alcanza a ver. Esta estructura universitaria se dispone como la administradora del conocimiento, por no decir la dueña. Esta estructura universitaria ha encanecido y por ello ostenta la sabiduría de una abuela a quien se le debe respeto y admiración sin posibilidad alguna de ser cuestionada.

Estar entre vidrios da la sensación de una aparente claridad y transparencia. Pero justamente los vidrios se erigen para no dejar atravesar y marcar, claramente, el afuera y el adentro. Los vidrios están tan limpios que pareciesen no existir, pero se presentan como barreras que impiden atravesar, de hacerlo solo es posible con la autorización debida, sobre todo para quienes no hacen parte de esta gran pertenencia. Son vidrios y no muros para que el exterior también tenga la oportunidad de ver y alimente un cierto anhelo de estar adentro. Igual que la mujer de los vidrios, la estructura universitaria tiene un control de tiempo y el espacio; lo hace al establecer ritmos y tiempos para cada proceso, quien no se adapte puede incluso ser expulsada.

La otra mujer (que si es la otra) representa los múltiples *cuerpes*, subjetividades y saberes han sido excluidos de las grandes plataformas de conocimiento y de aquello que la universidad ha

⁴ Este relato, además de dar apertura a la problematización propuesta por esta tesis, hace parte de una producción sonora construida por relatos y experiencias de mujeres mexicanas y colombianas relacionadas con las violencias epistémicas. Este archivo sonoro es elaborado en compañía de la investigadora Diana Vite y ha sido publicado en el 2022 en el libro [Cartografías de la discapacidad](#) Para escuchar este archivo dar clic [aquí](#)

denominado ciencia. Esas y esos que no alcanzan a estar dentro de los vidrios y que pareciese que deben rondar el espacio para encontrar un lugar digno de existencia. Esta mujer representa a muchas otras que se niegan a existir dentro de los vidrios y que, a modo de resistencia, procura derribarlos como manera de expandir la estructura universitaria. Esta mujer significa, además, la expresión de un saber que se encarna, que se baila, que se goza; un saber que no le teme al tiempo, es decir, que es capaz de caminar hacia el pasado para recorrer la historia y proyectar futuros tal vez negados. Esta mujer habla de las muchas que han sido expulsadas de los vidrios o también a aquellas sometidas a procesos de negación de los entramados simbólicos, culturales, sexuales y cognitivos para encontrar un lugar en el adentro. Esta mujer también representa las luchas por combatir los formatos y dispositivos que la estructura universitaria define como único y posibles para la germinación y difusión del conocimiento.

“Allí viene a cobrarme la deuda histórica” no es una frase ingenua y en el sentido de lo que se problematiza en esta tesis materializa una forma de violencia epistémica. Revela una supremacía blanca capaz de negar e invalidar los saberes producidos desde otras matrices. Es negar los saberes producidos en el fragor de las luchas antiopresivas y someter a las otras -a las que no están en los vidrios- a un lugar de indefensión y subalternización.

No es casual que las protagonistas del relato sean ambas mujeres. Esto se convierte en un indicador de que las violencias epistémicas hacia las mujeres universitarias no son ejercicios que en todos los casos deriven de un hombre hacia una mujer. También las mujeres atravesadas por el patriarcado y como modo de sostenernos en esta estructura universitaria asumimos ciertos roles masculinistas y podemos estar también en el lugar de quien ejerce la violencia. Esta última afirmación cobra vida cuando el relato señala que *ella somos usted y yo, pero también ella-la otra-somos usted y yo*.

Ambientadas con este relato y lo que ambas mujeres pueden ayudar a iluminar, invito a continuar con las divagaciones.

Históricamente hemos estado expuestas a una valoración diferencial de las producciones de saber y conocimiento dadas por la racionalidad occidental; así, las producciones formuladas por esta última son entregadas como formas absolutas de conocimiento, como configuraciones incuestionables de verdad y con la aspiración de ser ampliamente distribuidas y apropiadas. Esta es una realidad experimentada desde la historia misma de la universidad como institución.

La episteme e historicidad occidental han determinado las formas de producción de conocimiento del otro lado del mundo. En palabras de la feminista Rita Segato (2013) hay “[...]un fenómeno reconocible —que no es otro que el eurocentrismo tanto socio-racial como epistémico en la academia” (p. 273). Los procesos de colonialismo y colonialidad han alcanzado a permear las prácticas de creación del conocimiento.

Estas formas de construcción y validación del conocimiento están atravesadas por lo que el peruano Aníbal Quijano (2000) llamaría en su momento la colonialidad del poder y este poder: poder de ser, de saber, de validar, no ha estado históricamente en las mujeres. Este patrón de colonialidad organiza la distribución del conocimiento y otorga valor a los saberes, dejando a los sujetos subalternizados, como las mujeres como meras receptoras, consumidoras de categorías hegemónicas, patriarcales y androcéntricas. En este sentido, el sujeto de saber, productor de conocimiento, autoridad científica e intelectual, sigue encarnando la estructura subjetiva colonizada: la del hombre, blanco, europeo (Carlo Piazzini, 2014). Esta configuración deja por fuera, entre otros, a la mujer situada e histórica.

De acuerdo con Rita Segato (2013) “hay una división internacional de tareas en el campo intelectual y la expropiación de valor no reconocido en la producción de ideas que de ella se deriva: robo, usurpación, apropiación de ideas originadas en el Sur impera y hace que la universidad funcione, en nuestros países” (p. 276). En consecuencia, este tema afecta la vida académica de muchas maneras, incluyendo la participación en mercado global de las ideas.

En consonancia con lo anterior, la universidad como institución colonizada, colonizante y colonizadora, reproduce el modelo hegemónico y recrea el canon educativo clásico que privilegia unos saberes sobre otros y unos sujetos sobre otros, atendiendo al gran “mercado” comprador de ideas y de formas de vida.

La matriz colonial utiliza las categorías de raza y género como maneras de distribución jerárquica y asignación de valor y prestigio. Asimismo, se podría afirmar que hay unas configuraciones del conocimiento masculinizadas, patriarcales y androcéntricas que ubican a las mujeres en el último peldaño de las construcciones de saber o portadoras y reproductoras de saberes históricamente feminizados. Esta situación trasciende de una lectura de desigualdad a un fenómeno mucho más profundo y estructural, que Rita Segato (2018a) llamaría “dueñidad o señorío—lordship” (p. 107) para indicar que esa estructura androcéntrica propia de la ciencia moderna asume el papel de dueña y señora de cualquier expresión de conocimiento para validarlo, extraerlo o

someterlo a la expulsión. En este sentido, Juan Gómez & Selnich Vivas (2015) afirman que existe “en la universidad latinoamericana un desolador sentido del egoísmo, de la prebenda y del particularismo de orden señorial” (p. 85)

Es necesario plantear este problema, no como una situación local y particular, sino como un problema que se revela en el territorio latinoamericano, dados los rasgos no solo de la configuración de la universidad en América Latina sino aquellos que han acompañado la historia de las mujeres. En este sentido, lo primero que hay que preguntarse es si podemos hablar de una universidad latinoamericana, con relación a ello Juan Gómez & Selnich Vivas (2015) argumentan que vivimos una “universidad eurocéntrica trasplantada a América” (p. 20). Desarrollar un proyecto de universidad trasplantada ha exigido la negación y la muerte sistemática de las formas de conocer propias y ancestrales para dar vida al pensamiento grafocentrado, antropocéntrico y androcéntrico como únicas formas de validación y legitimación del saber. De esta manera, la universidad latinoamericana:

fue una institución trasplantada al Nuevo Mundo con el propósito de imponer unos modelos de conocimiento inventados en Europa sobre otros inventados en América y, de esta forma, garantizarles la pervivencia en el poder a las élites sociales herederas del hispanismo. (Juan Gómez & Selnich Vivas, 2015, pp. 20-21)

En la misma línea de sentido, las universidades latinoamericanas, de acuerdo con Simón Schwartzman (1996), fueron creadas, “primero, por la Iglesia, y más tarde, por los nuevos estados independientes, con el objetivo de formar sus cuadros dirigentes, y establecer puentes de conocimiento entre las colonias, y más tarde países de la región, y la cultura filosófica, científica y técnica que existía y se desarrollaba en Europa” (p.7). Asimismo, el nicaragüense Carlos Tünnermann (1996), señala los siguientes criterios fundacionales de la Universidad en América Latina,

- a) La necesidad de proveer localmente de instrucción a los novicios de las órdenes religiosas que acompañaron al conquistador español, a fin de satisfacer la creciente demanda de personal eclesiástico creada por la ampliación de las tareas de evangelización;
- b) La conveniencia de proporcionar oportunidades de educación, más o menos similares a las que se ofrecían en la metrópoli, a los hijos de los peninsulares y criollos, a fin de vincularlos culturalmente al imperio y, a la vez, preparar el personal necesario para llenar los puestos secundarios de la burocracia colonial, civil y eclesiástica. Por otro lado, las

dificultades de las comunicaciones, arriesgadas y costosas aconsejaban impartir esa instrucción en las mismas colonias;

- c) La presencia, en los primeros años del periodo colonial, en los colegios y seminarios del Nuevo Mundo, de religiosos formados en las aulas de las universidades españolas, principalmente Salamanca, deseosos de elevar el nivel de los estudios y de obtener autorización para conferir grados mayores. De ahí que las gestiones para conseguir los privilegios universitarios fueron con frecuencia iniciadas por estos religiosos de alta preparación académica. (p.44)

Dados los rasgos anteriores, la fundación de la universidad latinoamericana, como otras instituciones de corte colonial, no incluyó a las mujeres; sus propósitos tenían unas designaciones específicas en términos de los sujetos, saberes y haceres. Por ello, habitar la universidad ha implicado para las mujeres latinoamericanas “saltar una y otra barrera para lograr estudiar en la Universidad primero, obtener el título en segundo lugar, y acceder al ejercicio profesional después, ya que cada una de estas cosas no implicaba necesariamente la otra, como ocurría con los varones” (Alicia Palermo, 2006, p. 21). Y más, cuando la universidad que fue trasplantada declaraba asuntos como estos:

Ya que la mujer es la razón primera del pecado, el arma del demonio, la causa de la expulsión del hombre del paraíso y de la destrucción de la antigua ley, y ya que en consecuencia hay que evitar todo comercio con ella, defendemos y prohibimos expresamente que cualquiera se permita introducir una mujer, cualquiera que ella sea, aunque sea la más honesta en esta universidad. Decreto de la Universidad de Bologna, 1377. (Alicia Palermo, 2006, p. 11)

Antecedentes como el anterior demuestran la lucha vehemente que ha tenido que llevarse para lograr el acceso a la educación superior. En Latinoamérica, el ingreso de las mujeres a las universidades se produjo en la década de 1880 y el programa de medicina tuvo un importante rol. (Alicia Palermo, 2006). De acuerdo con Alicia Palermo (2006), fueron cinco los países latinoamericanos que incorporaron mujeres a la universidad en el siglo XIX: Brasil, México, Chile, Cuba y Argentina.

Ante las dificultades de acceso y reconocimiento de las mujeres latinoamericanas en sus universidades, la primera mujer graduada, la brasilera Augusta Generoso Estrella, (Alicia Palermo,

2006, p. 29) debió trasladarse a una institución estadounidense para formarse debido a las condiciones de segregación y discriminación vivenciadas en su país de origen.

En el sur de las américas, específicamente en Chile, para 1877 se dictó un decreto que permitía el ingreso de las mujeres a la educación superior, junto con Alicia Palermo (2006) evocamos Eloísa Díaz y Ernestina Pérez y su lucha por permanecer en el contexto universitario hasta obtener su título de médicas.

Nombrar estas mujeres es activar la memoria sobre los trayectos que han recorrido para sostenerse y reclamar dignidad en los contextos universitarios; así también, con Sol Castro (2008) evocamos a Inés Ochoa de Patiño, “la primera mujer colombiana graduada en Medicina en la Universidad Nacional el 13 de diciembre de 1945” (p. 124); a Gerda Westendorp, quien también desde 1935 realiza su carrera de medicina y, por supuesto, a Gabriela Peláez, quien “se pudo convertir en la primera mujer abogada titulada en Colombia” (Sol Castro, 2008, p. 125).

Es preciso, también, invocar a Mariana Arango Trujillo, Amanda Guendica y Rosa María Navarro, quienes fueron las primeras graduadas de la Universidad de Antioquia en 1935; agradecer su presencia y el inicio de una historia; reconocer que “no fue fácil para ellas ingresar a la universidad, pero llegaron para quedarse” (María Teresa Uribe, 1998, p. 3), y se quedaron en el nombre, en la historia, en las presencias de las mujeres que hoy habitamos esta casa grande; pero también se quedan en las ausencias de esas tantas mujeres que no están aquí por razones de opresión, silenciamiento y ocultamiento históricos y las que viven estas mismas condiciones desde dentro.

En el lugar de docentes universitarias en Colombia, es Stella Torres de Young, quien nos abre la puerta en la década de los cincuenta, como profesora de química de la Universidad Nacional. (Sol Castro, 2008, p. 125). Mucho antes de este suceso en Cuba, por la tercera década del siglo XIX, una mujer travestida ejerció la docencia universitaria y, de acuerdo con Sonnia Moro (2008), “fue descubierta su condición femenina y tuvo que enfrentar reclusión hasta que abandonó el país” (p. 175).

Así, las universidades latinoamericanas abren sus puertas y disponen las profesiones que podrían entenderse como una extensión de sus quehaceres domésticos, parece entonces apropiado ver a las mujeres en áreas propias como la Educación, la Salud [particularmente enfermería], las Ciencias Sociales y Humanas, las Artes, Comunicaciones y otros saberes intermedios como el secretariado, las medias técnicas. Historia que se actualiza, pues es común ver hoy en algunas

unidades académicas donde se albergan estos saberes una presencia significativa de mujeres en relación con los hombres; se podría pensar entonces en una feminización de estos saberes y áreas del conocimiento en tanto se configuran históricamente en productos culturales asociados a las funciones femeninas, de cuidado, protección, servicio, etc.

Ejercitar la memoria para desapegarnos de los gestos autocomplacientes que invitan a confiar que las luchas terminan con el acceso de las mujeres a las universidades; por el contrario, implica desandar las formas en las que han habitado y se han sostenido en una institución de corte moderno colonial y por ello patriarcal. Los anteriores son solo algunos de los acontecimientos que han marcado nuestra forma de existencia y presencia en los contextos universitarios latinoamericanos, marcados por movimientos pendulares entre exclusiones e inclusiones, negaciones y resistencias. Las mujeres que “accedieron a la universidad debieron desarrollar estrategias para sortear estos movimientos” (Alicia Palermo, 2006, p. 43), que aún no son asuntos del pasado que recreamos en los nombres de estas mujeres, también son la historia del presente, dado que, a pesar de todos los logros conseguidos que muestran una presencia creciente de las mujeres en la universidad latinoamericana, hay todavía algunos ejes de desigualdad señalados por Consuelo Flecha y Alicia Palermo (2008), de la siguiente manera,

- a) Si bien las mujeres han diversificado sus opciones, las elecciones diferenciadas por sexo aún persisten. Las carreras científicas y tecnológicas son un bastión masculino en casi todos los países.
- b) Las trayectorias educativas, y aun las que tienen lugar dentro del ámbito universitario, son diferenciales a la de sus compañeros.
- c) La inserción de las mujeres en el trabajo profesional, tanto dentro de la universidad como fuera de ella, presenta más dificultades que la de los varones, quienes acceden mayoritariamente a cargos de mayor jerarquía y responsabilidad y obtienen mejores remuneraciones. (p. 11)

Asimismo, Sol Castro (2008) afirma que:

las docentes universitarias están en desventaja en las universidades, no sólo por el número bajo de las que tienen puestos de planta y de tiempo completo, sino en los lugares donde enseñan, los rangos que alcanzan y en las posibilidades de ascenso, lo cual se traduce en menor salario, carga académica más pesada, menos fondos para investigar, menor acceso a cargos de dirección, imposibilidad de adelantar un año sabático, unido todo esto a la doble

actividad que le corresponde adelantar en la vida cotidiana como ama de casa y cabeza de familia” (p. 126).

Sumado a lo anterior aparece también las responsabilidades delegadas en lo que podríamos denominar actividades académicas domésticas (actividades relacionadas con el registro, elaboración de actas, informes, entre otras). En este sentido, Sol Castro (2008) continúa argumentado que en la universidad latinoamericana:

se observa un cierto incremento lento de presencia femenina en los diferentes campos de la ciencia, no en los cargos de decisión, ni de poder; estas actividades siguen bajo el dominio de los hombres. Se nota una mayor concentración de mujeres, en puestos de poca estabilidad laboral. (p. 126)

De acuerdo con lo anterior, pareciera que la desigualdad, evidente, no es lo suficientemente entendida, se puede pensar, dadas las luchas, que estamos ante una aparente equidad e igualdad de oportunidades en el universo académico, científico y jurídico, “lo cual no es cierto” (Sol Castro, 2008, p. 126).

Las preguntas ahora, no se limitan al acceso y muchos menos a la cantidad diferenciada de mujeres que hay en las instituciones de educación superior, sino más bien por las trayectorias de estas mujeres universitarias como estudiantes, como profesoras, como investigadoras, como científicas y las implicaciones de estas trayectorias en sus vidas, así lo sintetizan Consuelo Flecha y Alicia Palermo (2008) “las nuevas preocupaciones son pensar la educación desde las mujeres, recuperar nuestra voz y nuestros deseos, desde nuestras diversas especificidades” (p. 12)

La discusión es estructural y atraviesa por las formas de aparición de las mujeres en la creación, apropiación y difusión del conocimiento, también se ubica en cuestionar esas formas de habitar la universidad algunas veces relacionadas con diferentes violencias. Habitamos una estructura mayormente masculinizada, conviene revisar las formas patriarcales y androcéntricas que pueden o no estar configurando estas relaciones.

Las violencias epistémicas son ejercicios de poder y se configuran como expresiones de una sociedad patriarcal y de una estructura de producción y legitimación de saberes que no puede desvincularse de las relaciones de dominación. Las violencias epistémicas han estado, históricamente, dirigidas a ciertos *cuerpes* y subjetividades subalternizados; las mujeres han estado en este grupo y, por ello, en palabras de la feminista argentina María Lugones (2021b) han estado “excluidas de la esfera de la autoridad colectiva, de la producción de conocimiento, y de casi toda

posibilidad de control sobre los medios de producción” (p. 56). En este sentido, no solo ha preocupado el ingreso de las mujeres a la universidad, sino las formas en que sus saberes han sido sometidos y separados de las plataformas de generación, validación y circulación del conocimiento; así es posible percibir, con María Lugones y con quienes han levantado la historia de nuestra presencia en estos espacios de saber que hay una restricción a la libertad de circulación tanto de los *cuerpes* de las mujeres como de los saberes que producen.

La presencia de las mujeres en las universidades ha generado sospecha. En un principio lo que generaba extrañeza eran estos *cuerpes* circulando por lugares públicos y de supremacía masculina que implicaba un cierto abandono del espacio doméstico. Esta extrañeza ya no está tanto en la presencia de mujeres en las aulas, pues dados los primeros pasos de las mujeres que ya se han reseñado como primeras universitarias de América Latina, no nos hemos detenido y cada vez podemos hablar de un acceso casi paritario sobre todo en el nivel de pregrado. Ahora la sospecha ha llevado a la construcción de unos mecanismos más finos y, tal vez, más sutiles; ya no solo es la presencia de mujeres lo que genera sospecha sino la mirada de infravaloración y negación del saber producido por estos *cuerpes*. En este punto casi es posible imaginar a la universidad latinoamericana como aquella mujer del relato inicial (la que no es la otra) afirmando “*podemos tolerar que ingresen, pero, ¿también habrá que hacerlo con sus saberes?*”. Las universidades latinoamericanas, en un acto autodefensivo expulsan cualquier manera que incomode su estructura patriarcal y androcéntrica. Se niegan a remover el espíritu de institución trasplantada, hacerlo pondría en riesgo los modos de construir saber institucionalizados que privilegian a las clases dominantes para quienes nació esta forma de universidad. Así, cuando se habilita el ingreso de mujeres pareciere necesario que estos *cuerpes* se desconecten de cualquier forma de conocer distinta a aquella con rasgos masculinistas de objetividad y neutralidad que son difundidos entre las distintas áreas de conocimiento como formas de violencia epistémica para las mujeres.

De acuerdo con lo anterior, la violencia epistémica hacia las mujeres no es un asunto residual, marginal, inferior o menor en comparación con otras cuestiones; esta también es derivada del origen de muchos de los males que padecemos: el patriarcado y sus distintas estrategias de dominio, control y sometimiento. En este sentido, conviene decir con Rita Segato (2018a) “el pilar, cimiento y pedagogía de *todo poder* -por la profundidad histórica que lo torna fundacional y por la actualización constante de su estructura-, es el patriarcado” (p. 14).

Bajo el argumento de “que no existe sociedad que no endose algún tipo de mistificación de la mujer y de lo femenino, que no tenga algún tipo de culto a lo materno, o a lo femenino virginal, sagrado, deificado” (Rita Segato, 2003, p. 132), puede fundamentarse la violencia epistémica, en tanto, las sociedades patriarcales y sus instituciones no reconocen a las mujeres como *cuerpes* con una agencia epistémica, es decir, con la posibilidad de hacer parte del entramado de relaciones de germinación, validación y circulación de saber. Este espacio ha sido reservado para ciertas características masculinizadas en donde se ha sostenido las plataformas de conocimiento; mientras las mujeres han debido ocupar los roles y lugares para responder a ese culto a lo materno, a lo virginal y sagrado.

De acuerdo con lo anterior, podría afirmarse con Rita Segato (2018a) que hay una invisibilización de las mujeres en las universidades y las academias. Esto implica, por un lado, el sometimiento a espacios de opacidad en la esfera pública; por otro, la subordinación a los saberes producidos por los varones y por aquellas estructuras de conocimiento que representan en todas sus formas el mandato masculino. En este sentido, hay unas relaciones de poder manifestadas en las formas de producción de conocimiento que internan a las mujeres en espacios privados sometiéndolas al ocultamiento de los saberes que producen o a buscar una legitimación en los lugares que ostentan las figuras aprobadas y apoyadas por el patriarcado. “Aflora aquí el mandato de la masculinidad como primera y permanente pedagogía de expropiación de valor y consiguiente dominación” (Rita Segato, 2018a, p. 14)

La precarización de la existencia de las mujeres como productoras de saberes se configura, incluso, como una norma. En este sentido, las violencias epistémicas dirigidas hacia las mujeres se camuflan dentro de una aparente normalidad; de este modo, Rita Segato (2003) afirma que hay un “carácter digerible del fenómeno, percibido y asimilado como parte de la “normalidad” o, lo que sería peor, como un fenómeno “normativo”, es decir, que participaría del conjunto de las reglas que crean y recrean esa normalidad” (p. 132). Pareciera que existe un conjunto de reglas naturalizadas y tácitas en la academia que indican que quien se aproxima a ella no tiene más remedio que asumirlas y entrar en un cierto estado de asimilación y acomodación. Por eso, la violencia epistémica es una violencia que hay que desentrañar de los hábitos más arraigados y aceptados por las sociedades del conocimiento. No puede continuar siendo parte de la habitualidad de los intercambios en la producción de conocimiento.

Las universidades exhiben una potencia casi depredadora de algunos saberes y de los *cuerpes* que los producen. Es casi como una guerra cruel de la que es difícil sobrevivir. Hay una agresión, sujeción, exterminio u ocupación dirigida, a las mujeres (y otros sujetos subalternizados), tal como lo afirmaría la investigadora mexicana Liza Aceves (2023) “hay un proceso colonial de extracción del conocimiento en la academia como forma de violencia del cual las jóvenes y las mujeres son presas mayoritariamente”. En este sentido, las mujeres se ubican en una escala inferior en la producción de saberes y desde aquí se establece un “ser-menos -o minusvalía- que sólo puede ser resultado de una exacción o expropiación simbólica. Podría hablarse aquí de una verdadera extracción de plusvalía simbólica” (Rita Segato, 2003, p. 254).

Lo dicho hasta aquí pone de manifiesto el problema de las violencias epistémicas en las mujeres universitarias por dos asuntos principalmente. Primero por una comprensión de las mujeres como *cuerpes* y subjetividades que, en el horizonte del patriarcado, se les niega una agencia epistémica y con ello aparece la imposibilidad de participar de modos justos, equitativos y dignos en el círculo de generación, validación y producción de conocimiento; en este sentido, como diría Judith Butler (2002) “las mujeres han sido históricamente objetos epistemológicos, pero no sujetos con una ubicación epistémica” (p. 116). Esto representa una infravaloración del ser de las mujeres que es consecuente con la infravaloración de los saberes que producen. Segundo por las características de la universidad latinoamericana que la convierten según Juan Gómez & Selnich Vivas (2015) en “multiexcluyente, plurirracista, ricamente clasista y cognitivamente prejuiciada” (p. 19). De acuerdo con esto, habitamos un espacio que en lugar ser un espacio para las libertades reproduce las formas de opresión múltiples y transversales: racistas, clasistas, sexistas, capacitistas y homofóbicas (María Lugones, 2021a) y estas son, sin duda, la base en la que se sustentan las violencias epistémicas. En consecuencia, es necesario decir con bell hooks (1994):

Si examinamos de forma crítica el papel tradicional de la universidad en la búsqueda de la verdad y el intercambio de conocimientos e información, resulta dolorosamente claro que los prejuicios que sostienen y mantienen la supremacía blanca, el imperialismo, el sexismo

y el racismo han distorsionado la educación de forma que ya no se trata de la práctica de la Libertad. (p. 29)⁵

Las libertades para las mujeres -y más para aquellas cuyas experiencias vitales están atravesadas no solo por la matriz de opresión de género sino por una racista, clasista y homofóbica- han estado históricamente restringidas. Como ya lo mencionó bell hooks, esta restricción pone en cuestión la educación y las distorsiones que ha hecho de ella la ciencia que circula en las universidades. Por ello, “estamos muy lejos de aceptar sin tapujos ni estratagemas que la ciencia moderna es androcéntrica” (Juan Gómez & Selnich Vivas, 2015, p. 17), “está marcada como masculina” (Judith Butler, 2002, p. 116). Aquí se expresa la necesidad de poner en tela de juicio las ciencias modernas y sus configuraciones epistémicas, toda vez que es el tiempo de “conocer desde una mirada femenina, distinta de la mirada masculina construida y divulgada oficialmente” (Juan Gómez & Selnich Vivas, 2015, p. 17).

En definitiva, Juan G., Gómez & Selnich Vivas, 2015 afirman que la “violencia epistémica tocó las puertas de la universidad y hasta ahora, en cuanto sabemos, no ha sido objeto de debate, sea por pereza mental o por cobardía civil, sea por privilegios socioeconómicos” (p. 17). Esta tesis se resistió a esa pereza mental o a esa cobardía civil y quiso problematizar las violencias epistémicas desde la experiencia narrada de mujeres situadas, concretas, particulares. La problematización en la que se ha intentado ahondar no es el problema de la mujer ni mucho menos la mujer como problema (Rita Segato, 2018), el problema es la estructura que opera bajo estas formas de violencias cuyos efectos recaen sobre las mujeres (y en otros sujetos subalternizados). Por ello, esta tesis se preguntó por:

¿Cuáles han sido los trayectos de vida académica de mujeres universitarias de América Latina que revelan la presencia de violencias epistémicas y las formas de resistencia? ¿Cuáles han sido las formas de resistencia de mujeres de América Latina que les han permitido su permanencia en los contextos universitarios?

⁵ Cita original: “If we examine critically the traditional role of the university in the pursuit of truth and the sharing of knowledge and information, it is painfully clear that biases that uphold and maintain white supremacy, imperialism, sexism, and racism have distorted education so that it is no longer about the practice of freedom” (bell hooks, 1994, p. 29)

Estas preguntas se convirtieron en los propósitos que guiaron el desarrollo de la tesis. Estos propósitos están atravesados por un universo metafórico. El propósito principal o general convoca a la palabra *revelar*. Antes de explicitar el propósito acudamos a ciertas comprensiones sobre lo que implica esta palabra. Para de Chantal Maillard (2020) revelar connota ir tras aquello que es sabido, pero requiere volver a saberse sabiendo. De esta manera, se asume revelar con un ir hacia atrás y escarbar en la experiencia para volver a saber; esto significa desandar el camino para regresar con una nueva comprensión y transformar aquello que era sabido; descomponer lo sabido, lo vivido para componer nuevas formas. Por otro lado, revelar, significa retirar el velo como cosa que recubre y no deja percibir con claridad; el velo como artefacto que esconde, oculta, disimula. Por ello, esta tesis quiso ir tras aquello que está velado, que, aun existiendo, no es nítido, ni transparente, es opaco. Esto es des/ocultar. Las violencias epistémicas han estado ocultadas tras los velos de las opresiones múltiples que las hacen casi invisibles. Los velos de la estructura universitaria patriarcal logran disimularlas y, en este sentido, la pretensión es mover el velo para encontrarnos cara a cara, *cuerpe a cuerpe* con ellas y nombrarlas, reconocerlas, mostrarlas. Para hacer esto se requiere pasar por otros ejercicios. Primero: *recuperar*, si entendemos que revelar implica un ir hacia atrás se justifica el ejercicio de recuperar, que no es otra cosa que volver a algo que ya conocemos o que hemos vivido. Segundo: *descubrir*, Chantal Maillard (2020) afirma que no hay revelación sin descubrimiento, esto es manifestar algo que está oculto. Tercero: *configurar*, si volvemos a la idea de que revelar es ir tras aquello que es sabido para volver a saberlo, adquiere sentido este ejercicio toda vez que implica dar nuevas figuras, nuevos contornos, nuevos sentidos a eso que ya se sabe.

Dicho lo anterior, a continuación, se presentan los propósitos de esta tesis:

1.2.1 Propósito general

Revelar la presencia de violencias epistémicas y formas de resistencia en los trayectos de vida académica de mujeres universitarias de América Latina

1.2.2 Propósitos específicos

Recuperar en la experiencia narrada de mujeres universitarias latinoamericanas las violencias epistémicas que han vivenciado en sus trayectos de vida académica.

Descubrir las estrategias discursivas y las acciones sociales y educativas con las cuales las mujeres universitarias latinoamericanas se han resistido a las violencias epistémicas.

Configurar una propuesta universitaria que contribuya a la transformación de las violencias epistémicas a partir del reconocimiento de la diversidad de *cuerpes*, saberes y prácticas presentes en las universidades latinoamericanas.

1.3 Trazos que dejan los trayectos de otras viajeras.

El texto recoge las investigaciones que anteceden a la presente y que han ubicado, tal como está, el itinerario violencias- violencias epistémicas-educación superior. La búsqueda realizada en esta inmersión corresponde a investigaciones, en su mayoría, del nivel de doctorado en Instituciones de Educación Superior en América Latina, los hallazgos más cercanos con las pretensiones de la presente investigación se ubican en Argentina, Brasil y, en mayor medida, en México. Asimismo, se hallan investigaciones, aunque pocas, en el territorio nacional y, por último, la búsqueda se ubica en la Universidad de Antioquia como contexto en el que se origina este estudio.

Para buscar los trazos de los trayectos dejados por otras viajeras, se utilizan los siguientes descriptores: violencia epistémica, violencias y educación superior, violencias en contextos universitarios, violencias y universidad, violencias hacia las mujeres en universidades, mujeres y universidad, violencias epistémicas y universidad. A escala latinoamericana se registran más estudios relacionados. A escala nacional las producciones en investigación vinculadas con la propuesta son significativamente inferiores en número, el gran desarrollo ha estado relacionado con el conflicto armado interno y no con otras violencias y sus efectos en las Instituciones de Educación Superior. Propiamente en el contexto de la Universidad de Antioquia se registran estudios, no solo del nivel de doctorado, se decide ampliar el espectro de búsqueda en estudios de maestría y otros de grupos de investigación con el ánimo de mapear el estado de la cuestión en el espacio en el que se activa la pregunta que se intenta problematizar.

El rastreo se realiza en los repositorios de algunas universidades de América Latina y Colombia, asimismo, se revisaron las siguientes bases de datos: Dialnet, Redalyc, Scielo, Scopus y google académico. Por otro lado, la ventana de tiempo usada para el rastreo estuvo comprendida entre 2009-2019.

Las investigaciones halladas referencian una diversidad de métodos, algunos transitan por lo cuantitativo y otros por lo cualitativo, estos últimos presentan con mayor frecuencia un enfoque hermenéutico; algunos de estos estudios, encuentran en la narrativa una posibilidad para enunciar, denunciar y resistir las situaciones que expresan problemáticas; se pueden ubicar los estudios realizados por María Lamberti (2009), María Mosqueda (2010), Viviana Seoane (2013), Jaime Romero (2015) y Cristiane Portela (2017). De igual forma, presentan una diversidad de participantes, pareciendo vincular las violencias con sujetos históricamente subalternizados y oprimidos, tal es el caso de la aparición de comunidades indígenas, afro, mujeres, estos aparecen referenciados en investigaciones desarrolladas por Tania Meza (2009), Alba García (2010), Florencia Rosemberg (2011), María Ossola (2013), Viviana Seoane (2013), Beltrán (2016), Joaquim Billand (2016), Tania Campos (2017), Aracely Mingo y Hortensia Moreno (2017), Cristiane Portela (2017), Elizabeth Ortega & Steve Steel (2009), Ángela Mena & Ever Kuiru (2020); estos modos de aparición parecen señalar que las condiciones de diversidad son construcciones históricas, sociales y académicas que se encuentran en constante disputa y negociación en los contextos universitarios dadas las condiciones de reproducción de un modelo moderno colonial que, entre otras cosas, provoca la jerarquización de los saberes y habilidades que genera el discurso educativo en función del género.

Asimismo, develan las experiencias de violencia narradas desde el lugar de la oprimida, de la que no sabe qué hacer, de la que está en la encrucijada; algunos de estos estudios amplían este fenómeno pasando por formas de violencias que se instalan en la piel del sujeto: son violencias físicas, estructurales, culturales; tal es el caso de las investigaciones abordadas por Alba García (2010), Fabián González, (2013) y Michelly Rodríguez (2015). En este sentido, algunas de las investigaciones demuestran que en la narración emergen, se materializan, se develan las violencias, en tanto el poder de decir nos conmueven, nos confronta, nos *libera*, nos compromete con la otra.

Algunas de las investigaciones refieren el problema de la violencia en entornos escolares (educación primaria y secundaria), estas reflejan situaciones que pueden extenderse en el continuo de la educación superior y su tratamiento podría iluminar formas en las que aparece el fenómeno en este contexto; los siguientes estudios se abordan la violencia en estos escenarios Hugo Gómez (2012), Agustina Mutchinick (2013), Natalia Álvarez (2015), María Beserra (2015), Maribel Zagaceta (2015), Jaime Romero, (2016), Alejandra Gómez (2016) y Virginia Saez (2017). Los estudios reseñados de este tipo invitan a desestigmatizar y desjudicializar aquellos estudiantes

caracterizados como peligrosos en los contextos escolares, resemantizando los sentidos de configuración de la violencia y del sujeto violento.

Por otro lado, aparece de manera explícita la violencia epistémica en un solo estudio realizado por la argentina Moira Pérez (2019), este pretendió caracterizar el fenómeno como un tipo de “violencia lenta”, y analizar algunas de las formas en las que se presenta y refiere el campo epistémico como un sitio específico de violencia. Sin embargo, hay otras denominaciones que son usadas y abordadas para referirse a fenómenos de negación de la propia subjetividad y de la legitimidad de cierto actores institucionales productores de esos tipos de violencias donde, en definitiva, prima el exterminio; algunas de las que se identifican son violencias: cognitivo académicas, emotivas, estéticas, coloniales, patriarcales, estructurales, hegemónicas, de género, entre otras; muchas de estas permiten visibilizar el carácter desigual de las algunas de las instituciones que configuramos y habitamos y que utilizan las diferencias para ocultar dispositivos de dominación; estas denominaciones que se entiende como aproximaciones a la presente investigación, aparecen en estudios realizados por María Lamberti (2009), Tania Meza (2009), María Mosqueda (2010), Juan Ayala (2013), Sara Fernández (2013), María Ossola (2013), Lourdes Bandeira (2014), Viviana Seoane (2014), Eduardo Vásquez (2015), Renaud Lariagon (2017) y Viviana Cárdenas (2019). De igual modo, estas y otras violencias generan procesos de diferencialismos entre el yo y el nosotros como categorías jerarquizadas, negando la posibilidad del espacio de alteridad que es donde se construyen las relaciones de reconocimiento y se permite la emergencia de la otredad.

En definitiva, algunas de estas investigaciones invitan al desmonte, al desmantelamiento, a la desestabilización estructural de bases conceptuales, políticas, metodológicas que se creían fijadas en el tiempo y el espacio, y, sobre todo, a la refundación del discurso institucional que toca con elementos pedagógicos, curriculares y de relacionamiento con el otro. Para revisar estos y otros estudios ver anexo 1.

Capítulo 2. Trayectos metodológicos: tejer y zurcir el relato

Este capítulo-trayecto define contornos de un viaje metodológico. No son contornos fijos o lineales, más bien se disponen en tanto trazos que serpentean como la vida misma. Aquí aparecen, en primer lugar, delimitaciones relacionadas con el tipo de estudio, el enfoque y el método como suelo, pero también como cielo metodológico y epistémico. En segundo lugar, invito a desandar para revelar el camino vivido; se reconstruye la experiencia y con ello va aflorando un relato (el mío). Se transitará por la experiencia de ir tras las narradoras y su relato. Se contarán los desafíos de tener entre las manos las narraciones de las mujeres y los modos de interpretarlas. También se caminará por los criterios de confianza y éticos que sostuvieron esta investigación. Por último, se darán algunas pistas para continuar leyendo esta tesis. En este capítulo-trayecto me he declarado bordadora y zurcidora. Les invito a este camino-tejido. Sientan cada puntada hecha paso.

2.1. Estudio interpretativo

Esta investigación fue interpretativa (Egon Guba y Yvonna Lincoln, 2000); Clifford Geertz, 1983; José González, 2001) en tanto consideró que las realidades son siempre múltiples, complejas e imposibles de fragmentar, además son construidas y dichas construcciones se entienden en el horizonte de lo subjetivo. De igual forma, las pretensiones de objetividad y neutralidad de las propuestas positivistas de investigación desaparecen, invitando a la interacción e influencia de las cocreadoras; en este sentido, podría también vincularse con el concepto de cocreación, entendiendo que, de acuerdo con Raúl Cuadrado (2015), consiste esencialmente en renunciar “[...] a una autoría única de la obra y permitir a otros participantes ser también autores del resultado, dejando huella visible en el mismo” (p. 377); esto es, desaparecer las figuras investigadora-investigada, siempre tan distantes con pretensiones de objetividad y neutralidad, y ello sucede toda vez que las preguntas y las respuestas no eligen a quién movilizar, simplemente aparecen y desaparecen, se olvidan o se mantienen vivas.

Por otro lado, esta investigación fue coherente con el paradigma interpretativo en tanto se distancia de cualquier intención de generalización, dado que, la aspiración de conocimiento que puede generalizarse universalmente queda desplazada por un conjunto de saberes que describen y

se asocian a las particularidades de realidades y subjetividades singulares; para este caso los saberes habitados por mujeres que habitan un contexto universitario ubicado en América Latina.

Lo anterior, más que caracterizar los estudios interpretativos tiene la función de vincular la presente investigación con la vida misma. Dado que,

el conocimiento interpretativo es un conocimiento fundamentado o enraizado ("grounded") en los ámbitos sociales en los que se genera, puesto que está basado en las experiencias en el campo del investigador y de los participantes. Esto implica las visiones subjetivas del individuo y los significados de las mismas en el marco del contexto social. Es lógico inferir que estamos tratando con un saber problemático cargado de significaciones personales, sociales, ideológicas y valorativas". (José González, 2001, p.239)

En consecuencia, el paradigma interpretativo es solidario con una pretensión de abordar las trayectorias de vida académicas las mujeres universitarias latinoamericanas relacionadas con las violencias epistémicas desde una perspectiva de mundo democrática, dialogal, circular, dialéctica y cocreadora.

Esta investigación, en su horizonte metodológico y epistémico, ha sido solidaria con comprensiones derivadas de una semiohermeneútica, toda vez que va tras la búsqueda de signos para la construcción de sentidos desde el horizonte de la interpretación. Así, Pedro Agudelo (2018) afirma que "la relación entre hermenéutica y semiótica tiene su fortín, sin lugar a dudas, en la interpretación" (p. 147).

De acuerdo con lo anterior, la semiohermeneútica activa por una parte la interpretación y por otra los signos. En este sentido Agudelo (2018) asegura que "la teoría de los signos es una semiótica de la interpretación; y la hermenéutica constituye una teoría general de la interpretación. Estos aspectos comunes permitirán pensar, definir y sentar las bases para una semiohermeneútica" (p. 151).

Así entonces, en esta tesis y desde la semiohermeneútica, se activó el pensamiento indicial que implicó ir tras los signos. Estos signos pueden entenderse como señales que iban apareciendo en el camino o como sonidos que se iban acompasando para convertirse en melodía o como vestigios de vidas narradas que a simple vista podrían resultar imperceptibles. Los signos, desde esta semiohermeneútica, se configuran como piezas casi infinitesimales que se disponen para ser interpretadas. Podrían ser incluso sortilegios. Para Agudelo (2018) "el signo no solo es algo que representa algo para alguien, sino que además es aquello que el signo hace" (p. 149). En este

sentido, el signo también tiene movimiento, no es algo que está dado, quieto y fijo; sino que serpentea para mostrar, indicar, señalar, invitar; y este es el camino de la interpretación. Este trabajo indicial y semiótico afloró como ejercicio de comprensión de los acontecimientos en los relatos de las mujeres cocreadoras.

La semiótica, a diferencia de la semántica, no se limita al estudio del significado; como diría Charles Sanders Peirce (2012) la semiótica se basa en

la representación, toda vez que las operaciones mentales, su expresión y su comunicación son de carácter representativo. De ahí también el carácter interpretativo del signo, pues en la medida en que algo transmita a la mente una idea sobre otra cosa, esto será considerado un signo o representación. (p. 54)

Finalmente, se puede comprender la interpretación como un ejercicio semiótico que implica la vinculación de signos en una relación permanente en la que “un signo interpreta al signo que le antecede y es interpretado a su vez por el signo que le sucede” (Agudelo, 2018, p. 150). Esto no puede entenderse como un ejercicio lineal, sino hermenéutico y semiótico, en tanto los signos van emergiendo para construir formas espiraladas de sentido; esto es interpretar.

En definitiva, la construcción de conocimiento se sustenta en una semiohermenéutica que está “dada por los signos, pues es a través de ellos que el ser humano configura la realidad en su mente, que es también signo; pero el conocimiento no es algo que opere como una mera abstracción mental, sino que, antes bien, tiene sus inicios en la percepción” (Agudelo, 2018, p. 149). En este sentido,

El conocimiento nuevo deviene en los procesos de inferencias o en la relación que hacemos entre unos y otros conocimientos a través de procesos sígnicos o semióticos. En tal sentido, si solo es cognoscible aquello que el signo muestra, entonces lo que se produce es una cadena de signos que se suceden y que, en consecuencia, generan la interpretación. (Agudelo, 2018, p. 150)

2.2. Investigación narrativa y experiencia narrada

De acuerdo con Paul Ricoeur (1999), cuando se narra no se utiliza el lenguaje en tanto objeto, sino como medio; toda vez que la narrativa da cuenta de las relaciones que se establecen

con el mundo, esto es reconocer que las personas otorgamos significados a lo que sucede, pero estos sentidos también se ven influidos por el devenir histórico que entrega unas herencias gramaticales que se convierten en horizonte de comprensión; la narrativa habla de los vínculos intersubjetivos, en tanto que una narradora involucra siempre a otra, incluso cuanto esta otra es sí misma; la narrativa da cuenta de la experiencia reflexiva de los acontecimientos que suceden en el amplio o corto intervalo en la vida y la muerte.

Lo anterior nos permite considerar la narrativa no solo como una metodología, sino como una forma de construir realidad, por lo que la metodología se materializa en una episteme; esto implica comprender la narrativa como un acto humano, ético, político y estético.

En consecuencia, la narrativa habilita la aparición del “yo” negado desde las pretensiones de neutralidad y objetividad en los paradigmas positivistas, esto indica, en palabras de Antonio Bolívar (2002) que:

la narrativa no sólo expresa importantes dimensiones de la experiencia vivida, sino que, más radicalmente, media la propia experiencia y configura la construcción social de la realidad. Además, un enfoque narrativo prioriza un yo dialógico, su naturaleza relacional y comunitaria, donde la subjetividad es una construcción social, intersubjetivamente conformada por el discurso comunicativo. El juego de subjetividades, en un proceso dialógico, se convierte en un modo privilegiado de construir conocimiento. (p. 4).

Este “yo” activado por la narrativa no es producto de una insularización de la experiencia sino más bien de la comprensión de la intersubjetividad que opera tanto en el acontecimiento como la trama que es narrada. Por ello, la narrativa invita a escribir con la otra, no sobre la otra, no implica un “*dar la voz*”, por el contrario, el enfoque narrativo se nutre de las múltiples voces, todas legítimas para construir conocimiento y no justamente uno con pretensiones de verdad única y universal, sino capaz de hablar de las verdades todas que aparecen en el devenir de las narradoras; aquí la verdad sería un cierto tono de voz.

En este sentido, más que respuestas, soluciones, verdades, absolutismos, la narrativa para esta investigación permitió revelar, descubrir, mostrar, a través de la transfiguración de lo cotidiano y natural o lo que ha sido histórica, epistémica y políticamente cotidianizado y naturalizado, que para este caso podría resumirse en violencias epistémicas en mujeres universitarias. Así, como dirán Michael Connelly y Jean Clandinin (1995):

el valor central de la investigación narrativa deriva de la cualidad de sus “temas”. La narrativa y la vida van juntas y, por tanto, el atractivo principal de la narrativa como método es su capacidad de reproducir las experiencias de la vida, tanto personales como sociales, en formas relevantes y llenas de sentidos (p. 43)

2.3. Una vida, una historia de vida, un método

¿A dónde se han ido las palabras no dichas y las violencias que se han hecho acontecimiento, pero no palabra narrada? ¿dónde moran las resistencias que han hecho las mujeres y que no han sido narradas? ¿dónde se han ido o dónde están las mujeres a quienes se les ha negado habitar la palabra? ¿qué queda por fuera de lo narrado?, ¿será posible considerar una experiencia por fuera del acto de narrar? Paul Ricoeur (2003) niega esta posibilidad en tanto es en la palabra que se configuran la experiencia y el acontecimiento y, por tanto, se constituye la vida examinada.

Las anteriores insinuaciones dan entrada a la historia de vida como método que se convirtió en camino para revelar las violencias epistémicas y las resistencias experimentadas por mujeres universitarias. Más que un intento por definir este método Paul Ricoeur (2006a) invita a

[...]repensar de manera diferente esta relación demasiado rudimentaria y demasiado directa entre historia y vida, repensándola de tal forma que la ficción contribuya a hacer de la vida, en el sentido biológico del término, una vida humana. A esta relación entre relato y vida, quisiera aplicar la máxima de Sócrates según la cual una vida no examinada no es digna de ser vivida. (p. 9)

La historia no es estable e inmutable en el tiempo; tiene fisuras, cicatrices, grietas, fracturas. Teniendo en cuenta lo anterior, la historia de vida, “se convierte en una potente herramienta, especialmente pertinente para entrar en el mundo de la identidad, de las gentes “sin voz”, de la cotidianidad, en los procesos de interrelación, identificación y reconstrucción personal y cultural” (Antonio Bolívar, 2010, p. 203).

Por otra parte, la historia de vida, de acuerdo con Antonio Bolívar (2010) “es una forma de construir realidad, de ordenar la experiencia, apropiarse de ella y de sus significados particulares y colectivos. No hay otro modo de describir el tiempo vivido salvo en forma de narrativa” (pp. 204-205).

Recogiendo lo anterior, la vida es comprendida como un texto que puede ser narrado o leído. (Paul Ricoeur, 2006). Por ello, esta investigación pretendió acercarse a las mujeres universitarias como textos vivos, encarnados y situados. En este mismo sentido, Michael Connelly y Jean Clandinin (1995) aseguran que “los seres humanos somos organismos contadores de historias, organismos que, individual y socialmente, vivimos vidas relatadas” (p. 11). Por lo tanto, la historia de vida recupera esta característica humana con la esperanza de percibir, a través del relato, las múltiples visiones, múltiples sentires y múltiples significados que otorgamos a la vida que va siendo. La historia de vida no da la vida por sentada y acabada, tiene claro que la vida se va confeccionando y ese el sentido de relatar, saber que la vida vivida puede ser transformada para vivirla de otro modo. Esta es la vida examinada que propone Ricoeur. Contar, en este punto adquiere, incluso, un valor epistémico en tanto la vida se dispone como un horizonte de comprensión que puede y debe ser conocido.

Aquí conviene decir con la feminista estadounidense Carolyn G. Heilbrun (1988):

Lo que importa es que las vidas no sirven como modelos. Solo las historias sirven. Y es duro construir historias en las que vivir. Solo podemos vivir en las historias que hemos leído u oído. Vivimos nuestras propias vidas a través de textos. Pueden ser textos leídos, cantados, experimentados electrónicamente, o pueden venir a nosotros, como los murmullos de nuestra madre, diciéndonos lo que las convenciones exigen. Cualquiera que sea su forma o su medio, esas historias nos han formado a todos nosotros; y son las que debemos usar para fabricar nuevas ficciones, nuevas narrativas. (p. 37)

El anterior fragmento de texto deriva del libro *Writing a woman's life* (Escribir la vida de una mujer). Lo escribe justamente una mujer que debió usar un seudónimo para escribir sus novelas para no poner en riesgo su vida en la academia toda vez que sus novelas revelaban y denunciaban formas de violencias que las mujeres padecían en estos lugares. Ella tuvo que ocultarse para narrar, esto sin duda puede leerse como una violencia epistémica. Justamente es ella quien invita en esta tesis a justificar las historias de vida como experiencias de sanación al construir otras ficciones y otras narrativas que nos sustenten la vida.

Tal vez, Carolyn G. Heilbrun tiene razón y no son las vidas las que nos enseñen sino las historias, dado que las historias tienen la potencia de decir no solo lo que a vida es sino lo que podría ser; así lo asegura Jerome Bruner (2003) “Lo que intentamos corroborar no es simplemente quiénes y qué somos, sino quiénes y qué podríamos haber sido” (pp.30-31).

Contamos historias, contamos esta historia porque ya lo advertía Audre Lorde (1984) el silencio no nos salvará. De ahí deriva una necesidad política, ética, estética y pedagógica de narrar la vida. Esto es escudriñar “en esos lugares íntimos del yo donde se forman los temores, silencios y esperanzas y que constituyen reservas de creatividad” (Audre Lorde, 1984, p. 7).

2.4. Tras el relato

Una pandemia se colaba. Ella invitaba a desnudar la promesa de control y certeza y la vanidad de querer proyectar el futuro y apresararlo en un plan fijo e inamovible. La vida fue llevada a extremos que parecían solo posibles como historias ficcionales. Lo cierto es que estábamos habitando entre unos muros que, aunque eran conocidos, nos habían dado las libertades de atravesarlos como y cuando quisiéramos; nuestras casas nos mantenían protegidas mientras las calles representaban la amenaza de morir por algo absolutamente imperceptible. Centenares de personas morían cada día, otras miles ocupaban los hospitales y clínicas. La humanidad sintió remover la presunción de centralidad que ha asumido. ¿Qué sentido tendría en este escenario global hablar, señalar, preguntar por las violencias epistémicas en unas universidades que ya no estábamos habitando? Tal vez estas igual que el Covid-19 eran tan imperceptibles como letales. Tal vez las universidades no eran solo físicas, sino también simbólicas y las vivíamos y padecíamos desde nuestras casas.

Este escenario me exponía a otras preguntas ¿cómo invitarles a conversar cuando la vida estaba en un riesgo inminente? ¿cómo contactarlas cuando la urgencia era preservar la vida? Pero era allí donde otra urgencia aparecía y esta se convirtió en la fuerza para continuar el camino. Esta urgencia no era otra que la palabra; el silencio de las calles, las preocupaciones que no lograban comunicarse y las universidades que seguían reacomodándose a la experiencia que vivíamos y amenazaban incluso con ritmos incluso más acelerados y vertiginosos que en la presencialidad misma, nos llamaba a la palabra. Decir, para aquel entonces salvaba. Decir se convirtió en una necesidad que también expresó la poeta Chantal Maillard (2022)

Volver a las palabras.

Creer en ellas. Poco.

Sólo un poco.

Lo bastante

como para salir a flote y coger aire

y así poder aguantar, luego,
en el fondo.
Volver a las palabras. Con
voluntad de sentido.
Boqueando. Pez en la orilla
común de los creyentes. (p. 155)

La necesidad de volver a las palabras y creer en ellas como posibilidad de salvación. Creer en ellas, aunque poco dado que la muerte nos respiraba en el cuello. Creer en ellas lo suficiente como resistir y aguantar en el fondo del encierro y la incertidumbre. Volver a las palabras aún cuando fuera boqueando como pez en la orilla. Así, con la certeza de la palabra como forma de salir a flote y divisar por un momento los paisajes que parecían desaparecer entre los cuartos de las casas que habitamos, salí al encuentro de las mujeres que serían las narradoras de esta investigación y que luego llamaríamos cocreadoras como veremos más adelante.

Las pantallas limitaban el encuentro físico, pero ampliaban la oportunidad de cruzar fronteras y océanos para hablar desde lugares multisituados. Por ello, emprendí la búsqueda como una viajante con una pregunta por las violencias epistémicas y las resistencias que casi se transformaba en dolor y en urgencia. Este fue un peregrinaje al estilo de María Lugones (2021) que significó caminar contratramas coloniales que nos disponen frente a la individualidad y los silencios opresivos. El peregrinaje me puso en búsqueda, en disposición de encuentro y como diría Chantal Maillard (2022) “el viaje, en el fondo, sirve para eso, para des-entumecernos, despertarnos la atención y disponernos al acontecimiento” (p. 9). De este modo, caminé varias sendas, algunas estrechas, para encontrarme con las voces, las subjetividades y los *cuerpes* de mujeres que darían vida y existencia a esta investigación.

Para ponerme en búsqueda era necesario declarar algunos asuntos. Primero, una comprensión de la categoría “mujeres”. Segundo, algunos criterios de selección que pudieran ayudarme a recoger las múltiples posibilidades de participación en la investigación.

En relación con el primer asunto, debo decir que la búsqueda tenía clara una comprensión plural de la categoría mujeres en tanto me negaba a comprensiones únicas, fijas, estáticas, determinadas, precisas y delimitadas de ser mujer. Incluso, como se verá en los desarrollos siguientes de esta tesis, somos muchas siendo una. Por ello, salir a su encuentro implicaba creer en la imposibilidad de nombrar la categoría en singular. Si bien algunas de las realidades que tenemos

como mujeres pueden ser compartidas, hay otras que no caben en una clasificación única y más una derivaba de principios biologicistas; esto suponía que iba tras la búsqueda de unas mujeres que han construido comprensiones de mundo femeninas más allá de una identificación sexogenérica. Aquí iba tras la búsqueda de aquellas que se autodenominan y autoperciben como mujeres.

Las cartografías occidentales y colonialistas han demarcado unas características asociadas a un cierto discurso de la feminidad que le es útil a los sistemas patriarcales y androcéntricos; como modo de resistencia a esta supuesta feminidad salí al encuentro de mujeres deslocalizadas de estas cartografías. La búsqueda no se ubicaba, necesariamente, en esas mujeres que han sido caracterizadas por un feminismo hegemónico, blanco, heterosexual, capacitista y de clase alta. Aquí la categoría de mujeres en plural fue política y no se centró en la diferencia sexual como marcador y casi como estigma; por el contrario, se convirtió en un lugar de enunciación y producción de conocimiento.

Esta comprensión a partir de la cual me puse en viaje es solidaria con la idea de “mujeres del tercer mundo” como lo denomina Gloria Anzaldúa (1987) para referirse a aquellas localizadas en espacios geográficos, simbólicos, lingüísticos y sexuales que atraviesan procesos de colonización y violencia.

Con relación al segundo asunto, los criterios para delimitar el encuentro eran sencillos. Iba tras la búsqueda de tres condiciones: mujeres-universitarias-latinoamericanas. La primera condición se desarrolló en líneas anteriores. La segunda condición implicaba que tuvieran algún vínculo con una universidad como estudiantes, profesoras, investigadoras o administrativas; también interesaba que sus trayectos académicos en cualquiera de estos perfiles fueran superiores a tres años. La tercera condición estaba relacionada con los espacios geográficos, espaciales y territoriales de anclaje de estas mujeres y de las universidades de las que participaban; la ubicación también política de esta investigación estuvo en América Latina y el Caribe como región plagada de universidades que comparten un mismo origen; y de este modo poder acercarme a un fenómeno que tiene existencia e incidencia en un horizonte transnacional.

Teniendo en cuenta la comprensión de mujeres y los criterios de búsqueda me puse en viaje y recorrí las siguientes sendas:

Senda 1. Esta primera senda me llevó a mujeres de distintas universidades latinoamericanas que fueron referidas por otras mujeres con quienes ya había establecido algún vínculo académico o social. Con ellas realicé una primera conversación que les invitaba y provocaba a participar en el

ejercicio de revelar las violencias epistémicas y los modos de resistencia. De este encuentro participaron en total 10 mujeres de distintas áreas del conocimiento: ciencias sociales y humanas, ingenierías, ciencias económicas. Estas mujeres participaban de procesos relacionados con la docencia, la investigación y la extensión en universidades de países como Perú, Costa Rica, Argentina y Ecuador. Algunas de ellas estaban en procesos de formación posgraduada.

Senda 2. Para recorrer la segunda senda acudí al Grupo de trabajo CLACSO Estudios críticos en discapacidad⁶, del que hago parte desde el 2016. A una amplia lista de difusión de este grupo envió un correo electrónico cuyo texto respondía a criterios de accesibilidad cognitiva y web. (Ver anexo 2). Este les llega aproximadamente a unas 40 mujeres de distintas universidades latinoamericanas. Las respuestas manifestando interés en participar fueron pocas y a quienes respondían les envió un nuevo correo electrónico para asegurar su interés de participar. A este último grupo le invito a una conversación vía zoom para exponer ampliamente las intenciones de la investigación y los roles que tendrían como narradoras/cocreadoras.

Senda 3. La tercera senda visita a un grupo de mujeres participantes de una investigación anterior realizada en la Universidad de Antioquia denominada “Diálogo de saberes: hacia una política de investigación para la implementación de la diversidad epistémica en la Universidad de Antioquia”⁷. La invitación llegó a través de correo electrónico a mujeres que integraban una red de trabajo académico, investigativo y activista que emergió de esta investigación. La propuesta llega a 10 mujeres cuyas experiencias vitales, profesionales y activistas había conocido en esta investigación. Igual que en la senda anterior, a quienes manifiestan interés le envió una nueva comunicación más intencionada. Asimismo, realizo con ellas una conversación con el propósito de compartir las intenciones de la investigación.

Las respuestas fueron pocas y frente a ello apareció una cierta impotencia; también aquí recordé a Chantal Maillard (2022)

Entonces digo impotencia.
Tú sabes lo que es la impotencia,
a buen seguro

⁶ Para ampliar información sobre la fundamentación y principios epistémicos, éticos, políticos y metodológicos del grupo de trabajo Clacso estudios críticos en discapacidad se puede ver el siguiente enlace <https://www.clacso.org/grupos-de-trabajo/grupos-de-trabajo-2023-2025/?pag=detalle&refe=0&ficha=2433>

⁷ Para ampliar información sobre el proyecto de investigación en mención puede dirigirse al siguiente enlace: <https://bibliotecadigital.udea.edu.co/handle/10495/17077>

alguna vez la habrás sentido.
Ahora te pido que despojes la impotencia
de la palabra que la nombra
y te quedes sintiéndola tan sólo.
¿Lo consigues?
Tal vez no sea para ti,
ahora, tiempo de impotencia. (p. 155)

Definitivamente no era tiempo de impotencia. Era tiempo de potencia. Aunque la invitación le había llegado alrededor de 60 personas, eran cinco mujeres de esta América Latina o Abya Yala a quienes les urgía la palabra. Tal vez a estas cinco mujeres les atravesó lo que el italiano Duccio Demetrio (1999) llama “una sensación; un mensaje que nos llega de improviso, sutil y poético, pero capaz de asumir forma narrativa. Es casi una urgencia o una emergencia, un deber o un derecho: según los casos y las circunstancias” (p.11). En este caso, esta forma narrativa tenía ambas caras: un deber de decir, casi de denunciar unas violencias que estaban padeciendo; también el anhelo de ejercer el derecho a la palabra y una palabra que se convierte en la esperanza de construir comunidad.

A continuación, se percibe una imagen con las ubicaciones vitales, académicas y territoriales de las cinco mujeres narradoras/cocreadoras que se deciden emprender el viaje. Las descripciones más ampliadas de estas mujeres se encontrarán en el capítulo siguiente.

Figura 1

Ubicación vital, académica y territorial de las mujeres narradoras/cocreadoras



Nota: [Descripción de imagen: En el centro de la imagen aparece un mapa de América Latina y el Caribe. Alrededor de él unos recuadros señalan los países de origen de las mujeres narradoras/cocreadoras. De México sale un recuadro con la siguiente información: licenciada en relaciones internacionales-maestra en filosofía y cultura-mujer ciega. De Cuba se desprende el recuadro con el texto: doctora en agroecología, mujer exiliada. De Colombia salen dos recuadros, uno con la información: socióloga-mujer indígena del pueblo Kamëntšá; y otro con la información: maestra en educación popular-mujer afro, lesbiana. De Argentina el recuadro con el texto: doctora en ciencias sociales-mujer madre]

Con estas cinco mujeres podríamos atravesar América Latina o Abya Yala de sur a norte. Tanto los lugares territoriales como vitales y académicos que habitaban ya nos anticipaban el encuentro con las diversidades que se encarnan. No eran pocas, eran suficientes porque tal como lo indica Duccio Demetrio (1999):

Nuestra mirada es también científica cuando, trabajando en un solo caso (el nuestro) o en otros pocos, nos encontramos inevitablemente con el punto de vista cualitativo de las ciencias humanas, en el cual la preocupación no es llegar a leyes generales, verificar con enormes números la aparición o la transparencia de un fenómeno. (p.117)

De acuerdo con Demetrio (1999) la pretensión nunca ha sido la búsqueda de una representatividad que pueda establecer principios generales. Es más bien un ejercicio de volver

“cada uno a lo que nos distingue:/ esa historia concreta, personal/ que nos mantiene a salvo” como dirá Chantal Maillard (2022, p. 98). Es un ejercicio riguroso porque “indagando en la propia memoria o en el relato de los demás, formulamos indicios, hipótesis de explicación, elaboramos teorías sobre los pasos que se dan en la vida” (Duccio Demetrio, 1999, p. 117).

Mientras estaba en el peregrinaje por la búsqueda y el encuentro también iba disoñando (diseñar y soñar) aquellos modos de aproximación a las mujeres que eligieran caminar. Como ya se ha indicado, el método elegido fue la historia de vida y en coherencia con él debía construir unas estrategias derivadas de la investigación narrativa que me permitieran ir tras el relato. No era precisamente una entrevista lo que debía hacer; aunque sí estaríamos *entre-vistas*, es decir las conversaciones a las que nos dispondríamos nos ubicaría entre perspectivas, entre trayectos que confluirían, entre *cuerpes* que habitarían lugares geográficos distantes y, en definitiva, entre mujeres. No era una entrevista lo que debía disoñar, era una conversación y un diálogo que se abre al encuentro y que es capaz de abrazar la vida incluso cuando esta es inapresable.

La conversación no como entrevista, pero sí como *entre-vistas* me remetía a Gadamer (2006) cuando afirma que el diálogo es una “fusión de horizontes”. Esto es un encuentro entre distintos modos de ver o percibir. Conversar, entonces, es un estar *entre-vistas*. Bajo esta comprensión la conversación elimina cualquier forma de subordinación, es decir rompe una relación jerárquica entre entrevistadora-entrevistada. La conversación también puede entenderse con Leonor Arfuch (2010) como una supervivencia del diálogo en el que es imposible “evitar que el fluir discursivo escape de cauce, eventualmente se vuelva sobre otro tema, se desvíe, incluya otros léxicos, se torne doméstico y coloquial” (p. 130). La conversación habilita y legitima un “perdersé” en el viaje de la palabra que es experiencia misma para encontrar el espíritu de lo que realmente se busca. La conversación también abre paso a lo doméstico y lo coloquial, lo que significa que abandona cualquier artificio para adornar, embellecer y acicalar la palabra y permite la posibilidad de decir cómo se siente y se vive la experiencia. Quiero relacionar aquí lo doméstico con un espacio íntimo, privado, próximo y que protege, estas son características que encontré en la conversación como posibilidad narrativa. Asimismo, la conversación tiene:

cierta morosidad -que no se compadece con la pregunta rápida, puntual, o con el tipo de interrogatorio inquisitivo que a veces ronda lo judicial-, cierto resabio de la charla entre amigos, un juego de confianza o de complicidad, un guiño, una coartada, una evocación...,

inflexiones de la palabra capaces de llevar a esa orilla incierta de la interioridad, a un asomo "descubrimiento" que a su vez puede ser pura ficción. (Leonor Arfuch, 2010, pp. 130-131)

Teniendo en cuenta las características de la conversación, debía diseñar un espacio que permitiera la emergencia de lo que Leonor Arfuch (2010) denomina como rasgo común y constitutivo de espacio biográfico. Tal rasgo no es otro que contar. Así que las preguntas y los provocadores debían animar la palabra de las mujeres. Los animadores de la palabra debían permitirles a las cocreadoras contar, caminar en el tiempo, recordar, regresar a los lugares, a los dolores y a las dichas que asociarían con las violencias epistémicas y sus resistencias. Debía fabricar provocadores que permitieran un relato que transitara por la triple mimesis (prefiguración/precomprensión, configuración/comprensión y refiguración/poscomprensión) (Ricoeur, 1995) y que pudiera mostrar la “mutua implicación entre narrativa y experiencia” (Leonor Arfuch, 2010, p. 88).

Con estos supuestos, diseñé cual artesana una pieza (Ver anexo 3) para animar la palabra y que esta pudiera estar tejida desde los propósitos de la investigación. Teniendo claro que, no sería nunca un instrumento rígido e inflexible sino orientador quise compartirlo con otras personas universitarias antes de ser llevado al encuentro con las mujeres narradoras/cocreadoras. Este paso más que probar o validar la pieza tenía el propósito de probarme yo en lo que Duccio Demetrio (199) llama “arte y astucia para despertar simpatía y alentar al otro a decir cada vez más” (p. 170). Estas personas me hacen unas devoluciones (ver anexo 4) que logran integrarse para construir el espacio narrativo.

Una vez concretada la voluntad de las mujeres de participar y diseñada la pieza para configurar el espacio narrativo, nos dimos cita. El primer encuentro fue con cada una de ellas. “Así de hermoso y sin retórica, casi sagrado y solemne, es este encuentro, que es mejor que tenga lugar en casa de quién hablará de sí mismo” (Duccio Demetrio, 1999, p. 168). Duccio Demetrio tenía razón, nada mejor que el hogar de cada una de ellas para conversar. La pandemia y las múltiples alternativas de la virtualidad me lo permitían. Llegué a sus casas. La mayoría de las personas en el mundo entero estábamos en nuestros hogares luchando por mantenernos a salvo. Estábamos en el espacio doméstico resolviendo lo que pareciera, a simple vista, no tener nada que ver con lo íntimo y privado de este espacio. Lo doméstico como diría Rita Segato (2018) se estaba convirtiendo en el espacio de las luchas, en este caso académicas, para sostener proyectos formativos, profesionales, investigativos y de extensión.

Aunque parecían desaparecer los *cuerpes* yo los lograba sentir en cada conversación. Les percibía a través de una cámara que me permitía explorar este espacio íntimo tan reservado históricamente para las mujeres, pero ahora tan público y político. Escuchaba a sus parejas, hijos, hijas, animales de compañía, a vendedores ambulantes que constataban que la vida en las calles continuaba. También escuchaba silencios que invocaban las soledades que no eran nuevas ni exclusivas de la pandemia. Sentía hasta los distintos climas de las latitudes diversas que lográbamos conectar a través de la temida virtualidad; sentía el calor del Valle del Cauca- Colombia, que se mezclaba con el que se sentía, por aquella época, en Quilmes- Argentina, también los vientos fuertes de Ciudad de México, los que conjurábamos para que no se convirtieran en terremotos tan frecuentes en este territorio; además aparecían las temibles lluvias del Valle de Sibundoy- Colombia respondiendo a los cambios climáticos que hemos provocado. También aparecían ciertas bebidas que nos conectaban con la tierra y con las ancestras. El café de olla mexicano, que no es el tinto colombiano, el mate argentino que se toma a una temperatura casi imposible de tolerar para mí, el guarapo como bebida ancestral que renueva la energía.

En la escena también aparecían las risas de mujeres que han entendido la alegría como acto de rebeldía y revolución frente a un sistema que oprime y les teme a los espíritus alegres. Además, las lágrimas producto de las evocaciones de sus trayectos marcados por violencias epistémicas y de otros tipos. Asimismo, la rabia, la digna rabia, por reencontrarse con las muchas veces que fueron violentadas, silenciadas, negadas; pero sobre todo por las ocasiones que experimentaron miedo de ser, de decir, de sentir y hasta de existir en las universidades latinoamericanas. Con ellas comprendí lo político y epistémico de las emociones, asunto que desarrollaré más adelante.

Después de conversar con cada una y sabiendo de la potencia del encuentro colectivo nos dimos citas las seis mujeres. La pieza diseñada (ver anexo 5) para este encuentro tuvo como provocador el cuento “La joven tejedora” de la escritora ítalo-brasileña Marina Colasanti. Era otras dos mujeres que invitábamos al encuentro, por un lado, la tejedora y por otro lado la autora del cuento; ambas nos mostraron el camino para conversar. La joven tejedora nos fue activando la palabra con los recursos narrativos y también con los visuales, estos últimos nos pusieron frente al reto de hacer las audiodescripciones necesarias como principio de accesibilidad. Fuimos viajando por cada puntuada propuesta por Marina Colasanti y con ella nos adentrábamos a la experiencia de las mujeres narradoras. Partes de esta América Latina femenina se conectaron. En este encuentro colectivo supe que no eran solo narradoras, allí entendí que eran cocreadoras de esta investigación

en tanto se involucraban de tal modo en el relato de la otra que podían casi experimentar el dolor o la dicha. Eran cocreadoras porque iban tejiendo con la “joven tejedora” una historia común de denuncia de las violencias epistémicas y de celebración de los gestos de resistencia que se percibían en sus relatos. Eran cocreadoras toda vez que empezaba a entender la narración como una cocreación que como dice Ricoeur (2006b) le da inteligibilidad a la vida misma. Eran cocreadoras porque el relato iba emergiendo de la palabra de la otra como hilos que se interconectan y a partir de allí se iba despertando una conciencia colectiva de lo que son las violencias epistémicas a las que hemos estado sometidas y no habíamos comprendido como tales. Estábamos cocreando un relato latinoamericano.

En esta conversación confluyeron diversas vidas, *cuerpes*, emociones. No aparecían imágenes inertes que suceden frentes a nosotras, sino acontecimientos que se encarnan, que duelen, que se padecen, se celebran, se encubren. Esto, por tanto, se convirtió en un homenaje a lo particular rebelado frente a toda forma de universalización que despersonaliza la experiencia, niega la realidad de los acontecimientos por no caber en una fórmula representativa. Fue una reivindicación a lo íntimo, a lo profundo, a lo personal que no es individual porque se hermana con otras y por ello es colectivo y comunitario. Descubrimos la señal en eso que ocurre y que se convierte en el acontecimiento.

Tanto la conversación individual como la colectiva me permitieron entrar en diálogo. Mi experiencia no tuvo que ser acallada. La conversación habilitaba la posibilidad de ponerme allí. Y para mi tranquilidad evoco a Duccio Demetrio (1999) cuando afirma

en esto se distingue el enfoque biográfico de los otros métodos de investigación: no utiliza modalidades que distancien a los interlocutores, recurriendo a trucos del oficio, entre los cuales estaría el de la no implicación de uno mismo (como entrevistador) en el intercambio verbal. (p. 168)

No solo tenía el permiso ofrecido por mi decisión metodológica, sino también el anhelo de sanar con otras a través de la narración como potencia y resistencia a modos de individuación y silencios que se nos imponen en el proyecto de universidad colonial que tenemos. Ya lo afirmaba dos décadas atrás Duccio Demetrio (1999) cuando considera la (auto) biografía como una curación. “Lo que en otros procedimientos sería considerado un grave error, el hecho de hablar de la propia historia y experiencia, en nuestro caso no solo es posible sino que además necesario” (Duccio Demetrio, 1999, p. 168).

Chantal Maillard (2004), por su parte considera la opción de omitir o suprimir la propia experiencia que sale en forma de pregunta, de relato, de llanto, de sonrisa cuando se está tras la narración de las cocreadoras. Lo hace al argumentar que “uno puede negarse al acontecimiento/ y convertir su historia en simple resumen/ de lo ocurrido [...] Uno puede negarse a saberse en el otro” (p.44). Aquí era imposible hacerlo. Decidí identificarme, no abandonar el acontecimiento de ellas, porque es mío también y no solo lo es por un patrón de empatía o identificación, sino porque lo he encarnado y su historia me activaba el recuerdo, me estimulaba los puntos de mi *cuerpe* en los que he alojado las memorias de las violencias epistémicas. Estos puntos duelen y cada vez que las leo, las escucho, las miro, el dolor reaparece. Elegí no negarme al acontecimiento y agradezco a ellas por no hacerlo tampoco, no estamos para “convertir la historia en simple resumen de lo ocurrido” y mucho menos para negarnos a sabernos en las otras.

La conversación individual y colectiva abrió el espacio a la pluralidad de voces, a la escucha atenta como gesto ético, político y de reconocimiento a la otra. La conversación dio un lugar destacado y privilegiado a la subjetividad, corporalidad y experiencia tantas veces negadas por los mega relatos institucionales.

La conversación, como un juego de interacciones que supera la pretensión de la pregunta y su respuesta única, recorrió caminos nunca prefijados y se convirtió en un lugar de implicaciones y del ejercicio de una cierta mutualidad y por eso no suponía ni se reducía a la aplicación de un cuestionario aplicado mecánicamente a alguien de quien sólo nos interesa un determinado saber. (Leonor Arfuch, 2010). De este modo, y al estar involucrada la vida misma con sus dichas y pesares, la conversación no siempre fue calma; transitar por experiencias de violencias implicó revivir la emoción y el dolor propio de esos momentos no con la intención de quedarnos ancladas en ellos sino de trascender a la experiencia de la sanación y la resistencia.

Así, con el anhelo de resistir y sanar, llegamos a un tercer momento. Ya habíamos recorrido la conversación personal y la colectiva; ahora llegaba el tiempo de crear. Reconociendo la resistencia como acto de creación nos volvimos a encontrar como coalición que se dispone a construir camino. La exaltación de lo íntimo y lo personal nos llevaba a lo colectivo. Después de construir un relato latinoamericano a cinco voces, nos sentíamos con la responsabilidad de proponer caminos, rutas, trayectos que aportaran a la visibilización de las violencias epistémicas y de las resistencias de las mujeres en las universidades latinoamericanas. Para emprender este nuevo momento recurrimos al taller como experiencia en la que la narrativa se teje para configurar la

experiencia de lo nuevo. Queríamos que este taller (ver anexo 6) nos devolviera la esperanza de soñar con universidades cada vez más justas, equitativas y dispuestas a sanar las heridas coloniales que aún permanecen incluso sin ser percibidas. El taller lo reconocimos, con Alfredo Ghiso (1999), como un “dispositivo conformado por multilíneas, diversas, entrelazadas y móviles, que nos lleva a considerar la posibilidad de que en él se encadenen diferentes haceres como: (...) el hacer recordar, el hacer conceptuar, el hacer recuperar, el hacer analizar” (p. 143). En tanto dispositivo, el taller permite cuestionar la autoridad en la investigación en la medida en que permite “constituir sujetos de conocimiento y acción” (p. 144).

En el taller volvimos por los hilos que habíamos dejado en el tejido de las conversaciones anteriores. Dibujamos los dolores como quien traza formas sobre el vaho de un cristal helado, no porque fuesen fugaces sino por una necesidad de trascender del dolor al poder creativo que emana de él. Queríamos que el aliento caliente que emana de nuestro espíritu femenino volviera a hacer nuevo el cristal para trazar otra vez sobre él modos de resistencia. De esta manera, construimos un canasto de propuestas y alternativas; las valoramos en su posibilidad de realización teniendo en cuenta las situaciones actuales por las que atravesamos como región latinoamericana.

En nuestras conversaciones habíamos hallado la sutileza en la que actúan algunas de las violencias epistémicas, por ello nuestras propuestas debían llegar a esas sutilezas. Creímos y creamos alternativas que serán desarrolladas en un capítulo posterior. En el taller me sentí nuevamente artesana recogiendo cada idea, cada posibilidad, cada anhelo para luego dar forma a un artefacto que pueda ser usado, adaptado, transformado en muchas universidades latinoamericanas. Aquí cabe recordar a Duccio Demetrio (1999) cuando señala que “acceder al pensamiento autobiográfico nos transforma en artífices y artesanos” (Duccio Demetrio, 1999, p. 14).

Hasta aquí la palabra había sido dicha a través de la conversación y del taller como experiencias narrativas.

2.5. La palabra ha sido “dicha”

¡La palabra ha sido dicha! Aquí se revelan dos sentidos. El primero tiene que ver con la alegría de decir. Como ya se ha dicho, una pandemia nos atravesaba y en el intento por sobrevivir no solo a un virus sino a la crudeza de las desigualdades y la deshumanización, decir, nos salvaba.

Conversar nos hacía sentir en comunidad, preguntarnos por lo que quizá antes no habíamos nombrado nos animaba a recorrer el camino de la palabra como experiencia de curación de sí mismas (Duccio Demetrio, 1999). Dicha, era lo que sentíamos al encontrarnos, al sabernos con otras que aun estando en lugares multisituados podían extender sus brazos en un acto sororo. El segundo sentido, implica que la palabra ya había sido puesta. Las mujeres cocreadoras en una expresión generosa habían donado su relato para que a partir de él se pudieran revelar los modos de aparición de las violencias epistémicas y las resistencias frente a estas.

La dicha y la palabra dicha me impulsaban a otro peregrinaje. ¿Qué hacer con lo dicho? ¿Cómo volver sobre lo narrado para construir una narrativa nueva? ¿Qué la haría nueva? ¿Qué lugar ocupaba yo en esta narrativa? Eran las preguntas que me rondaban. Duccio Demetrio (1999) daba algunas pistas del camino a recorrer al asegurar que “nos convertimos en meticulosos bordadores y zurcidores de los fragmentos, de las piezas desordenadas y olvidadas o, más frecuentemente, de todos aquellos recuerdos reprimidos a causa de la impulsiva tendencia a olvidar” (p. 14).

Así, sintiéndome bordadora y zurcidora emprendí el viaje. La primera puntada era pasar las horas de grabación a texto escrito; me dispuse entonces a transcribir, procuré ser lo más fiel posible tratando de encontrar en los recursos de la escritura modos de representar los silencios, el llanto, la risotada, las pausas, las respiraciones agitadas: todos estos eran elementos que hacía parte también de lo dicho: debo confesar que algunas veces sentí estrechos los marcos de la escritura para poder representar todo aquello. Escribí lo que escuché y lo que escribí lo pasé por mi *cuerpe*. Muchas veces lloré sintiéndome ellas, otras veces lloré sintiéndome en mis carnes, otras porque me sentí cómplice también de las violencias que con sigilo se deslizan casi haciéndose imperceptibles. Unas veces acompañaba la escucha de las grabaciones con unas notas rápidas en un cuaderno, no podía permitirme perder lo que provocaba su voz en ese momento y sabía que la historia sería nueva cada vez que la volviera escuchara o leer en tanto yo era nueva cada vez.

Nuevamente se me exigía la escucha atenta. Tuve la fortuna de tener también sus rostros ya que los encuentros habían sido por video llamada; poder regresar a estos rostros me hizo ver la potencia de lo que no se dice en tanto esta es una realidad poco abarcable, estable y difícilmente explicable en una palabra. Por ello, sabía que en mi lugar de bordadora y zurcidora no podía diluir la experiencia y el acontecimiento en categorías estables, inertes e inmóviles. La experiencia de

estas mujeres no podía ser clasificada en un sistema categorial, esto sería exponerlas a nuevas violencias y como lo afirma Remei Arnaus (1995)

el estilo narrativo lo permitía, porque su forma no aboca a presentar los hechos y la realidad reunidos en categorías lógicas e indiscutibles. Al contrario, permite presentar una realidad abierta a las dificultades, al contraste, a posibles interpretaciones diferentes, a posibles identificaciones con los personajes, con el ambiente. (p.65)

El tratamiento debía ser distinto. Aquí aparecía otra vez Duccio Demetrio (1999) con una nueva invitación: ser “aquel que une y entrelaza; que, reconstruyendo, construye y busca la única cosa que vale la pena buscar -por el mero gusto de buscar- y que constituye el sentido de nuestra vida y de la vida en general” (p. 15). Debía entonces unir y entrelazar los acontecimientos que rebozaban en los relatos, ahora escritos, de las mujeres cocreadoras.

Ya tenía los relatos transcritos, ya tenía claro mi lugar de bordadora y zurcidora. Ahora debía avanzar. Lo que tenía en estas interminables páginas no era otra cosa que la experiencia pura, una cadena de acontecimientos que estaban asociados con las violencias epistémicas y las resistencias frente a ellas. Ya había declarado que no era un ejercicio de búsqueda o comprobación de categorías. Lo que tenía en estos textos era la vida misma de cinco mujeres universitarias de América Latina. Así que empecé a acercarme a los textos transcritos en búsqueda espirales de sentido -o aquello que la semiótica ha llamado isotopías-. La bordadora y zurcidora ahora se mezclaba con una actividad casi cinegética, iba tras los vestigios, los indicios (Carlo Ginzburg, 1999), era “una actitud que lleva a gustar de los detalles, antes que del conjunto de la obra” (Ginzburg, 1999, p. 139).

Gustar de los detalles y halar de los pequeños hilos me llevó a confeccionar isotopías. Entendemos por estas “un conjunto de categorías sémicas redundantes que hace posible la lectura de una historia. Un conjunto o haz isotópico puede estar integrado por palabras, frases enteras, párrafos, etc.” (David Viñas Piquer, 2002, p. 456). Asimismo, Helena Beristáin (1995) afirma que una isotopía es “cada línea temática o línea de significación que se desenvuelve dentro del mismo desarrollo del discurso. Resulta de la redundancia o iteración de semas y produce continuidad temática” (p. 285).

Teniendo en cuenta lo anterior, me acerqué a la isotopía más que como una línea como una espiral de sentido, en tanto la espiral habilita la ruptura con la linealidad y esto fue justamente lo ocurría al leer los textos: era un ir y venir, conectar sucesos que en la cronología del relato mismo

aparecían inconexos y esto lo hacía no como un ejercicio caprichoso sino como quien va hilando y dando las puntas para construir el tejido. Las isotopías la encontré producto de la aparición reiterada de semas (unidades mínimas de sentido) que aún sin tener la misma raíz se encuentran en ciertos puntos.

Las isotopías no son, se van construyendo en la medida en que el texto es leído. Por ello, las que construí reconocieron la importancia del contexto, es decir son espirales de sentido situadas en las narradoras, en los lugares donde los sucesos ocurrieron y en la experiencia que fue narrada: elementos que son indivisibles e inseparables.

En mi lugar de bordadora y zurcidora fui tras semas como puntadas finas para trazar las isotopías. Necesitaba un lienzo donde ir tejiendo que me permitiera ver las puntadas que iban teniendo formas múltiples. Así que como lienzo construí una matriz (ver anexo 7) en la que fueron apareciendo fragmentos de experiencia que se iban conectando a modo de isotopías. En el anexo 8 de esta tesis se podrán encontrar los análisis isotópicos de cada uno de los relatos; allí se relacionan las isotopías con los semas que las configuran, de estas relaciones fueron emergiendo cada uno de los fragmentos que constituyen luego la trama.

Las isotopías permitieron construir una cohesión discursiva que tiene que ver con la connotación y no con la denotación. Significa, por tanto, que la palabra adquiere sentido en un espacio determinado y asociado al contexto de la investigación y de las realidades narrativas y experienciales de cada una de las cocreadoras.

La tarea de bordar y zurcir me llevaba a la construcción de la trama. Las isotopías eran el paso previo para la composición de esta. De esta manera, empecé a construir tramas que me permitieran dar un orden y configurar una sintaxis narrativa⁸, toda vez que como indica Duccio Demetrio (1999) “la sintaxis del discurso (...) se encarga de poner orden en el caos, para que el relato sea comunicable. No hay historia, relato, fábula o *fiction* desprovista de sintaxis” (p. 107). Así, construir tramas me implicó el ejercicio de componer; esto significa poner armónicamente las piezas de un relato para que diera cuenta de las realidades que se querían revelar, que en este caso fueron las violencias epistémicas y las resistencias frente a estas. Cuando digo armónicamente, quiero significar una disposición consecuente, responsable y ética con la voces y narraciones de las mujeres cocreadoras; de este modo no era un ejercicio en soledad, estaba rodeada de las voces

⁸ Ricouer (2007) llama a este orden *mythos*. Él comprende el *mythos* como la “disposición de los hechos” (pp. 88, 92) en función de la trama.

y los trayectos que me habían entregado; debía entonces, en mi tarea de bordadora y zurcidora, cuidar de lo que habían donado. De esta manera entendí la construcción de la trama como una acción de cuidado, solo así podría ser una “historia bien construida”.

La trama “organiza y une componentes tan heterogéneos como las circunstancias encontradas” (Ricoeur, 2006b, p. 11). La trama tiene el poder de construir una historia a partir de sucesos o acontecimientos múltiples y diversos o como dirá Ricoeur “transformar los múltiples sucesos en una historia” (Ricoeur, 2006b, p. 10). La historia narrada que verán en el capítulo siguiente es mucho más que el simple inventario de acontecimientos, porque la trama logró ordenarlos de un modo claro y con sentido.

La trama es una totalidad (Ricoeur, 2006b), constituye la fuente creadora del relato, es una actividad sintética; por ello, la trama no estaba dada, nunca está dada. La trama está viva, por eso se mueve, transita, va y viene. Ricoeur (2006b) dirá que “la trama no es una estructura estática, sino una operación, un proceso integrador, un proceso que solo llega a su plenitud en el lector o espectador, es decir en el receptor vivo de la historia narrada” (p. 10). Es decir, que la trama no termina en el texto configurado, sino que adquiere su máxima expansión cuando es leído, cuando es sentido y cuando es revivido. Por ello, las tramas que se desarrollan en el capítulo siguiente tienen la aspiración de llegar a mover, conmover y remover a quien las lea; de esta manera las tramas seguirán estando vivas.

Comprender las tramas como elementos orgánicos y palpitantes me daba la tranquilidad de no estar frente a un ejercicio frío y lejano de taxonomías y clasificaciones de la experiencia narrada por las mujeres cocreadoras. Lo sentí como una acción ética, política y feminista coherente con las pretensiones de la investigación. Las violencias epistémicas suceden en los *cuerpes* y en los saberes de las mujeres, se sienten y padecen; por ello se requería un tratamiento orgánico y palpitante.

La trama se construyó desde lo que Ricoeur llama un modelo de concordancia discordante. (Ricoeur, 2006a). Él asume la concordancia como la presentación de los hechos y la discordancia como un quiebre, una fractura, un trastrocamiento que es lo que produce la transformación en la trama. La concordancia discordante es una estructura inestable que da movimientos a la trama; se configura como la mediación necesaria entre los acontecimientos y la unidad temporal de la historia. Esta mediación tiene la capacidad de trastocar la cronología del relato hasta el punto de eliminarla (Ricoeur, 1995). Esta característica se convierte incluso en uno de los criterios de esta investigación denominado el desfase temporal que será explicado más adelante.

Cada una de las isotopías se convirtió en un tramo de la trama. Los tramos se entienden en esta tesis como cursos o secuencias narrativas cargadas de significación producto del encadenamiento de acciones que no tienen que ver con una sucesión cronológica, es decir construyen un nuevo orden temporal. El conjunto de fragmentos de historia narrada asociados a los semas de cada isotopía fueron los que se tejieron cada tramo de la trama.

Lo que daba lugar a la trama eran los acontecimientos que se iban revelando desde la construcción de las isotopías. Entendemos por acontecimiento “mucho más que una ocurrencia, es decir, algo que simplemente sucede: el acontecimiento es el que contribuye al desarrollo del relato tanto como a su comienzo y a su final desenlace” (Ricoeur, 2006, p. 10).

En la construcción de la trama la contingencia y la ruptura de la habitualidad se convierten en necesidad; esta es la esencia del acontecimiento. Por ello, fui tras la búsqueda de las concordancias discordantes que es donde emerge el acontecimiento. Esos momentos de inflexión y de quiebre en los que aparece emerge el gesto, la palabra, la situación, el lugar, las interacciones que se asocian a la violencia epistémica y a las formas de resistencia. Caminé tejiendo y zurciendo hacia el acontecimiento que Chantal Maillard (2004) entiende como ese “olor que espera que alguien lo respire, una herida que aguarda encarnarse, el agua de un torrente inundando los poros, una mirada que cruza el aire y encuentra a alguien que le hace señas y en la seña, en ella, se reconoce” (p. 25).

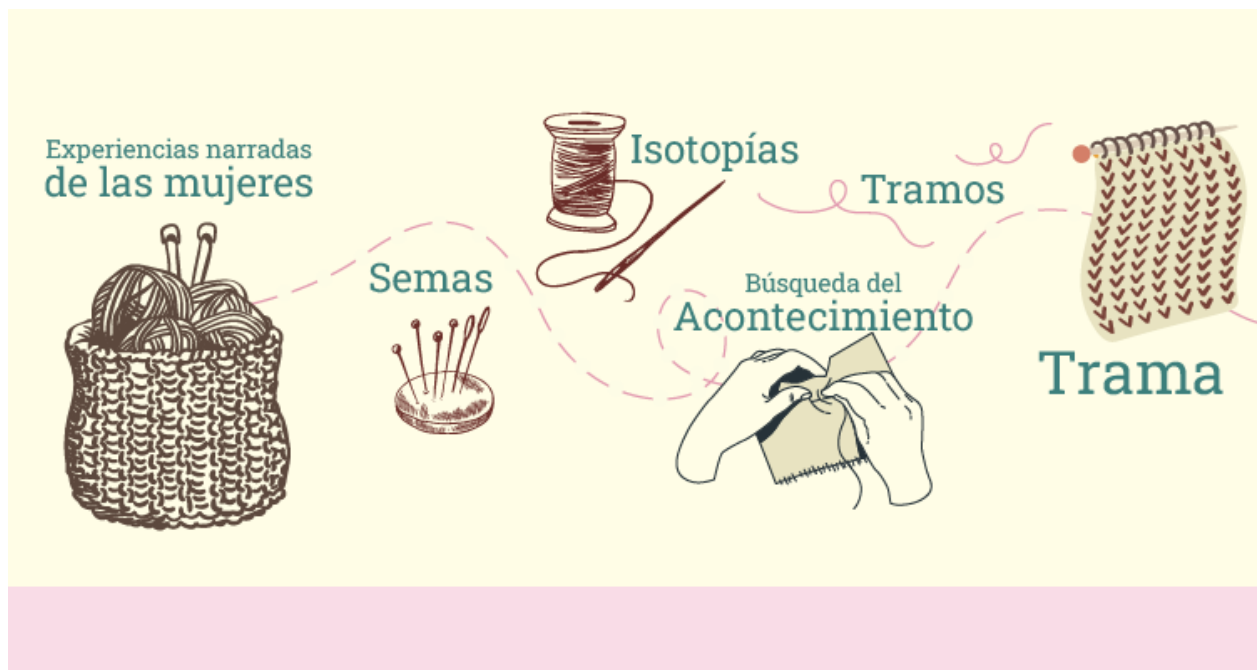
En el desarrollo de la trama emerge la identidad narrativa del personaje, así lo dirá Ricoeur (2006b) “la trama dota a la historia narrada de una identidad” (p. 10). De esta manera, en la construcción de la trama se iba percibiendo cómo las mujeres en tanto personajes iban transitando por distintas formas; podía verse como pasan del padecimiento de una violencia epistémica a la potencia de una forma de resistencia; como aparecían los roles de madres, cuidadoras, profesoras, administradoras, investigadoras, como se mostraban sus posicionalidades políticas al encarnar la experiencia del exilio, de la discapacidad y de los universos afro e indígenas. De este modo, puede verse lo que Ricoeur llama el personaje puesto en trama. Estos movimientos narrativos de las mujeres dan cuenta de unos tránsitos que van desde la prefiguración a la refiguración, esto quiere decir, de un estado inicial, conocido y de habitualidad a otro de transformación y construcción de una nueva habitualidad, estos cambios de estado solo son posibles por la configuración como momento en el que sucede la ruptura, el quiebre, los trastrocamientos que invitan al movimiento y a la comprensión.

Algunos tramos de la trama aparecen a modo de escenas como técnica para concretar la narración. En estas se muestra la relación entre acontecer y acontecimiento. Las escenas están narradas en primera persona y muestran de modos explícitos las formas de aparición de una violencia epistémica.

En la siguiente figura se muestra el tejido construido desde los semas como mínima unidad de sentido hasta la trama como totalidad.

Figura 2

Representación gráfica del camino de análisis



Nota: [Descripción de imagen: de izquierda a derecha se presenta cinco símbolos conectados por una línea discontinua. El primero es un canasto y en su interior aparecen madejas de hilo envueltas con dos agujas incrustadas, encima de la imagen está el texto: experiencias narradas de las mujeres. El segundo es una almohadilla con agujas introducidas acompañada del texto: semas. El tercero es un tubo de hilo enrollado y con la punta suelta enhebrándose a una aguja acompañado del texto: isotopías. El cuarto son dos manos tejendo sobre un pedazo de tela acompañado del texto: búsqueda del acontecimiento. El quinto es un tejido sostenido por una aguja con el texto: trama.

2.6. Criterios de confianza y éticos

2.6.1. Criterios de confianza

Como bordadora y zurcidora debía también cimentar el tejido en unos criterios de confianza más que de validación, dado que, de acuerdo con Michael Connelly y Jean Clandinin (1995) “la fiabilidad y validez son criterios sobrevalorados, mientras que la claridad y la verosimilitud son criterios infravalorados” (p. 31). Los llamé criterios de confianza ya que más que validar lo que hacían era ofrecerme cierta certeza y seguridad en el tejido. “Al igual que otros métodos cualitativos, la narrativa confía en criterios distintos de la validez, la fiabilidad y la generalización” (Michael Connelly y Jean Clandinin, 1995, p. 32). Estos criterios, al decir de Connelly y Clandinin (1995), no son solo narrativos también se convierten en criterios de vida. Aquí se hacen inseparables los criterios metodológicos y éticos, tal como lo asegura la maestra Remei Arnaus (1995) “es preciso remarcar que dependiendo de la posición que se toma a la hora de investigar, metodología y ética son inseparables” (p. 67).

El primer criterio de confianza (ético y de vida) en el que me sustenté fue la transferibilidad (Egon Guba y Yvonna Lincoln, 1989). Esta se opone a la generalización; la experiencia narrativa no es generalizable, mucho menos homologable. Los acontecimientos están íntimamente vinculados a los momentos históricos, a las personas que viven o padecen, a los lugares situados donde ocurren, en este sentido se configura la imposibilidad de la generalización. La transferibilidad se da por vía analógica. La lectora de una historia se vincula con ella identifica los detalles, recreando los momentos y ligares en los que esos detalles podrían ocurrir, y reconstruye desde asociaciones con recuerdos propios. Nada más cierto que la historia aquí compartida no sucede del mismo para todas las mujeres universitarias latinoamericanas, pero si aparecen algunos rasgos de identificación que permiten dos asuntos: por un lado, revelar las propias violencias padecidas y, por otro lado, activar la empatía o la alianza y coalición con las luchas de quienes han estado oprimidas. Aquí adquiere sentido el argumento de Michael Connelly y Jean Clandinin (1995) “los estudios narrativos deben ser leídos y vividos vicariamente por otras personas” (p. 34).

El segundo criterio de confianza es la verosimilitud. No es la búsqueda de la veracidad lo que mueve la construcción de la historia; sino el desarrollo de los acontecimientos y escenas de tal modo que quien la lea pueda decir con Michael Connelly y Jean Clandinin (1995) “puedo ver eso que está sucediendo” (p. 35); y añadiré, puedo sentir que está sintiendo; puedo casi padecer lo que

está padeciendo y se desprenda de aquí una actitud de complicidad con la historia. Este ver, sentir, padecer es lo que le da el carácter de verosímil a la historia.

El tercer criterio es el desfase temporal. Este criterio no solo autoriza sino también invita a la ruptura de la cronología del tiempo. El relato construido a partir de la narración de las mujeres no es lineal. No se presenta una secuencia de eventos en una linealidad temporal, no es un ir de atrás hacia adelante. Para Michael Connelly y Jean Clandinin (1995) “el tiempo puede ser modificado para que se ajuste a la historia que se cuenta” (p. 33).

El cuarto criterio es la no causalidad. Como dirán Michael Connelly y Jean Clandinin (1995) “la explicación en la narrativa deriva de la globalidad” (p. 33). La narrativa se deja guiar por un principio de totalidad esto significa que no están sometidas a una relación causa-efecto. “Cuando esto se hace correctamente uno no se siente perdido en los detalles ya que siempre tiene un sentido de totalidad” (Michael Connelly y Jean Clandinin, 1995, p. 33).

2.6.2. Criterios éticos

Junto a los criterios de confianza derivados de las decisiones metodológicas también aparecen los criterios éticos. Ya hemos señalado la estrecha relación que existe entre ambos. En primer lugar, el tratamiento ético implicó reconocer el carácter de cocreadoras de las mujeres narradoras, teniendo en cuenta que “en la investigación narrativa existe colaboración de principio a fin” (Michael Connelly y Jean Clandinin, 1995, p. 45). Esto significó el abandono de cualquier consideración reduccionista cercana a la de idea de informantes. Esta comprensión también me llevó a reducir las distancias marcadas por la relación investigadora-investigadas. En este punto se abrió una pregunta fundamental por la autoría; esta pregunta ya se la habían hecho, entre otras, Egon Guba y Yvonna Lincoln (1989), Michael Connelly y Jean Clandinin (1995) y Remei Arnaus (1995).

De acuerdo con lo anterior, cabe decir que, si bien el ejercicio de construir isotopías, luego tramarlas y fabricar el relato completo de investigación fue elaborado por mí, las voces de las cocreadoras están rondando todo el texto, el corazón del mismo son sus relatos que, organizados y dispuestos de unas maneras particulares, logran dar cuenta de los propósitos de investigación. Aquí no aparece una voz monofónica, es más bien una polifonía capaz de convocar distintas vidas y distintas historias. En este punto, me fue difícil continuar creyendo en una de las trampas de la

academia actual de considerar las autorías individuales. Esta afirmación me lleva a pensar que, aunque un texto parezca ser escrito por una sola persona, esta ha tenido que recuperar otras fuentes: vitales o académicas para producirlo; de este modo la escritura como acto de resistencia debe ser entendido como experiencia de cocreación. De acuerdo con lo anterior, el texto del capítulo siguiente está escrito a múltiples “yoes” Michael Connelly y Jean Clandinin, 1995, p. 40, en algunos momentos el “yo” lo asumo como bordadora y zurcidora, pero en otros aparecen las mujeres cocreadoras en el lugar del “yo”.

En segundo lugar, como criterio ético se declararon los principios de colaboración, solidaridad, mutualidad y cocreación como espíritu del ejercicio. También se aclaró con las cocreadoras la metodología y sus implicaciones, el acceso permanente a la información que se iba construyendo “para no caer en la imposición y en el privilegio de la persona que investiga por encima de los otros protagonistas” (Remei Arnaus, 1995, p. 71). De igual manera, se reconocieron los derechos de las participantes al anonimato, “la intimidad, la confidencialidad de la información, la seguridad y el bienestar personal” (Lipson, 2003, p.407). Estos principios y criterios quedaron manifestados en un consentimiento informado (ver anexo 9).

Teniendo en cuenta lo anterior, es preciso resaltar en este momento que cuatro de las cocreadoras eligen el uso de seudónimo para resguardar su intimidad y anonimato; de esta manera nacen para esta investigación: Wiara: mujer viento; Lucía: mujer luz; Adriana: mujer mar; Aura: mujer suave y apacible. Estos nombres derivan de características personales y anhelos vitales identificados en los relatos. Por su parte, Johana Caicedo elige aparecer con su nombre como apuesta política de enunciación y posicionalidad.

2.6.3. Política de citación

Como criterio ético he decidido declarar una política de citación. Más que como un acto de rebeldía a los sistemas de citación propuestos por las normas APA, es un acto de coherencia con una investigación que intenta revelar las violencias epistémicas y rebelarse contra ellas. Esta política en la línea de la feminista Sara Ahmed (2021) me invitó a citar en este texto, en su mayoría, a aquellas personas que han contribuido de manera decidida a la construcción de un camino antirracista, antipatriarcal, antisexista, anticapacitista y antihomobófico. Esto implicó posicionarme frente a los hábitos arraigados de una academia que históricamente ha citado a

varones blancos y ha hecho difusa la participación de las mujeres oculta tras un apellido que, usualmente, es el de su padre. Por ello no quiero discúlpame si resulta agotador para quien que en cada cita aparezca el nombre y el apellido, sobre todo de las mujeres, quiero que se entienda la necesidad explícita de visibilizar a aquellas que han estado en la sombra e incluso confundidas con varones. He de compartir aquí una de mis experiencias y mi total asombro cuando al aproximarme, por ejemplo, a los marcos teóricos de la investigación narrativa aparecen con mucha frecuencia Guba y Lincoln, también aparecen referenciados en innumerables investigaciones de este corte, en ninguna de ellas se habla de Lincoln como mujer, ella queda disuelta en el universal masculino de la palabra “autores” o “investigadores” y este descubrimiento no es menor, que alegría ver el rostro de Yvonna, la mujer detrás de un apellido que ha circulado tal vez sin reconocerle un lugar de enunciación. Mi alegría no terminó allí, también aparece otra dupla muy frecuente en los estudios narrativos: Connelly, & Clandinin; con este dúo sucede lo mismo; Jean Clandinin, una mujer oculta tras un apellido que fácilmente puede ser asociado al del varón. No es casual, ni ingenuo que en los modos de citación que aparecen en las producciones académicas de estos dos equipos de trabajo aparezca primero el varón; en el caso de Guba y Lincoln podría alegarse el tema de un orden alfabético (que no es un imprescindible), pero en el segundo de los casos (Connelly, & Clandinin), ni siquiera este criterio básico aplicaría. Lo que podría haber de fondo es la superioridad masculina operando; el varón que sale en primer lugar para validar lo que la mujer, en un lugar de inferioridad e indefensión, produce. Estos son sólo dos casos que me acompañan en la justificación de una política de citación⁹.

En esta declaración de citación he de decir con Sara Ahmed (2021) que intento recoger: trabajos que han sido dejados de lado u olvidados (desde mi punto de vista) demasiado rápido, trabajos que trazan otros caminos, caminos que podemos llamar líneas de deseo, que se crearon a partir de desvíos de las rutas oficiales trazadas por las distintas disciplinas (p. 46)

⁹ Quiero traer una experiencia de Sara Ahmed (2021) que también ilustra esta necesidad de declaración de políticas de citación cada vez más justas. “Cuando cursaba el doctorado, me decían que tenía que darle mi amor a este o aquel teórico varón, que tenía que seguirlo. No se daba como una orden explícita, sino que solía tomar la forma de una pregunta aparentemente amable pero cada vez más insistente: ¿es usted derrideana? No, entonces ¿es lacaniana? Ok, tampoco, ¿deleuziana? ¿No? ¿Entonces qué? Si no, ¿entonces qué? Tal vez mi respuesta debería haber sido: ¡sí no, pues no! Nunca estuve dispuesta a aceptar esa restricción. Pero no aceptar esa restricción requirió la ayuda de otras feministas que me precedieron. Si bien es cierto que podemos crear nuestros propios caminos eligiendo los que nos negamos a tomar, seguimos necesitando a otras que vinieron antes” (p. 45).

Mi política y mi ética de citación me ha ofrecido el espacio, el tiempo y sobre todo la responsabilidad de andar tras la búsqueda de aquellas mujeres y personas feministas que han estado construyendo saber desde un lugar de equidad y justicia. Declarar esta política se convierte también en un gesto que quiere honrarlas. En esta tesis, en su mayoría cito a mujeres que han atravesado matrices de opresión y han encontrado en la teoría, en la poesía, en la escritura, en la investigación modos de resistirse a la “blanquitud patriarcal” (Sara Ahmed, 2021, p. 46), al capacitismo patriarcal, al capitalismo patriarcal tan propios de las universidades latinoamericanas. En este sentido, vamos a encontrarnos con mujeres afro, lesbianas, indígenas, sordas, con discapacidad; no podrían no estar como teóricas cuando las mujeres cocreadoras están atravesadas por estas subjetividades, era mi obligación ofrecer referentes desde lugares de enunciación que también habitan las narradoras.

No podré decir que solo cito a mujeres, aunque en su mayoría sí. También aparecen varones, muchos de ellos como aliados de las luchas antiopresivas. En esta declaración quiero disculparme con las mujeres que no logro citar, esas feministas incansables que nos han devuelto la esperanza y el deseo de permanecer en resistencia. Los límites de tiempo y espacio me lo impidieron, pero su fuerza ha inspirado cada palabra, cada gesto, cada idea. ¡Gracias siempre!

2.6.4. Estrategias de devolución

Es necesario reconocer otro criterio ético: la devolución de los relatos a las mujeres cocreadoras. Digo devolución y me detengo. ¿cómo devolver algo que es suyo? Ellas me habían entregado su experiencia y yo a cambio les entregaría un relato tejido con sus voces y gestos. Así comprendí este ejercicio, como un intercambio, como un trueque. Para hacerlo evoqué formas ancestrales de intercambio para inspirar un ejercicio responsable a la vez que sensible. Me decidí por una *Uramba*. Es un término africano que designa unión. Usualmente se hablaba de Uramba como juntanza para preparar la comida; los principios de esta juntanza tenían que ver con la solidaridad, la responsabilidad colectiva; cada persona participante llevaba un ingrediente para la preparación que se había acordado, también se llevaba cantos, relatos, adivinanzas para acompañar la preparación. Así, sentí esta devolución como una uramba; cada de las mujeres ya había puesto como ingrediente su experiencia, todo estaba dispuesto para prepararlo; en mis manos estaba la preparación. Me gustaba la metáfora de la comida porque sentía que sus relatos me habían

alimentado la búsqueda de respuestas y la cocción de nuevas preguntas. Los relatos contruidos tenían aromas, olores y hasta sabores, por eso sentí que era una Uramba.

Lo más deseado era poder juntarnos y acompañar esta lectura con un plato de comida que pudiera reunir la diversidad que éramos como cocreadoras multisituadas. Los miles de kilómetros de distancia y una pandemia en medio no lo permitía, así que la Uramba debía ser virtual. A cada una de estas mujeres les llegó el relato contruido a través de un correo electrónico, cada una tuvo el tiempo de leerlo, sentirlo, reflejarse en él y hacer una devolución. Era el primer paso de la Uramba. El primer plato estaba servido. Ahora era necesario encontrarnos para conversar sobre lo leído y revivido. La Uramba entre todas fue compleja, los tiempos no coincidían; responder a las múltiples ocupaciones que cada una tenía en sus universidades nos alejaba del anhelo de reunirnos. De esta manera, hicimos pequeñas urambas; me encontré con cada una para percibir cómo había recibido los aromas, olores y sabores de esos relatos y preguntarnos si la comida esta lista para compartir con otras. Esta Uramba de devolución concluye con la aplicación de las distintas observaciones. Nuevamente se comparten las versiones finales y acordamos que la comida está en su punto. A este proceso podríamos también llamarlo “acogida” en palabras de Alfredo Molano (2014)¹⁰.

¹⁰ En punto evoco las palabras de Alfredo Molano (2014) cuando recibe el Doctorado Honoris Causa por la Universidad Nacional de Colombia. Me permito traer un fragmento aquí:

“Oír las voces de las gentes no fue suficiente. Había que escribirlas en el mismo tono y el mismo lenguaje en que habían sido escuchadas para no usurparlas. No fue fácil desembarazarme del idioma conceptual que me impedía ver y hablar. Pero un afortunado día escribir se me volvió obligatorio, incluso apasionante. Pero todavía faltaba saber si sería útil. Entendí que los relatos podían servirles de espejo para que se reconocieran y recabaran en la fuerza que, sin saberlo, cargaban. Comprendí que la aceptación de los textos –mi aspiración más secreta– me satisfacía no porque me justificaran, sino porque por ahí el conocimiento encontraba objeto, cumplía su razón de ser. Oír a la gente reírse de sí misma, discutir sus propios testimonios, volver a sufrir sus dolores, interrogarse, aceptarse, era el sentido vital que yo podía reclamarle al conocimiento. Ya no era la curiosidad de oírlos y de gozar su lenguaje y sus maneras particulares de entender el mundo, ahora era la gratísima sensación de que lo que uno había hecho era acogido”. (párr. 8) <https://www.banrepcultural.org/noticias/vaya-mire-y-me-cuenta-discurso-de-alfredo-molano-al-recibir-el-doctorado-honoris-causa-de>]

2.6. Lo que viene

La configuración de la trama está mediada por el tiempo. Este tiempo en la teoría de Paul Ricoeur (1995) está concebido como una relación mimética que atraviesa tres estados: 1) prefiguración (mimesis I), 2) configuración (mimesis II), 3) refiguración (mimesis III). Los capítulos siguientes han sido considerados atendiendo a este tránsito. En adelante, describiré de qué maneras.

La prefiguración es el momento de la habitualidad, es decir, en el que la vida y la experiencia van sucediendo. Es el primer momento de la trama en el que en la teoría de Paul Ricoeur (1995) el personaje aparece con su semántica, su realidad simbólica y su temporalidad. Es un momento de precomprensión. Este se asocia con el capítulo III toda vez que allí aparecen los relatos derivados de la experiencia narrada de las mujeres cocreadoras. Se asocia con este momento dado que la experiencia se expone como se vive en la habitualidad, la cotidianidad y además logra revelar algunos entramados simbólicos, culturales, cognitivos, lingüísticos de estas mujeres en tanto personajes. La prefiguración se entiende como un antes, como el inicio de la historia, como la apertura y modo de presentación. De este modo, el capítulo III en la totalidad de la tesis va a entenderse como la prefiguración.

La configuración es el momento de la comprensión. Es donde suceden los quiebres, fracturas, rupturas de la habitualidad; es donde emerge el acontecimiento. Son los trastrocamientos que invitan a la transformación y a dar continuidad a la historia. La configuración es un momento de transición entre lo que viendo siendo y lo que podría ser. Es lo que hay en medio de un antes y un después. En el entramado de estas tesis el momento de configuración lo constituye los capítulos IV y V en la medida en que después de reconocer la habitualidad (la experiencia narrada de las mujeres transformada en relato) aparece el ejercicio de comprender los modos de aparición de las violencias epistémicas y sus resistencias.

De acuerdo con lo anterior, en los capítulos IV y V, a modo de acontecimiento, se construye un horizonte teórico interpretativo de la mano, principalmente, de mujeres que nos han antecedido en la búsqueda de respuestas y han habilitado nuevas preguntas. En este sentido, la construcción teórica de estas tesis no fue anterior a la conversación con las mujeres, por varias razones. Primero, porque se reconoce la agencia epistémica de las cocreadoras y, en este sentido, sus relatos construyen saber; en segundo lugar, porque la teoría en esta investigación emerge a modo de

quiebre, de ruptura, de fisura, de brecha; en tercer lugar, la construcción teórica en esta investigación es una oportunidad de reconocimiento epistémico a muchas mujeres que han construido saber desde distintas orillas y algunas de ellas han estado ocultas por la ciencia masculinista y patriarcal. En este sentido, considerar este momento como configuración en la teoría de Ricoeur, me llevó, necesariamente, a decir con bell hooks¹¹ (1994) “I saw in theory then a location for healing” (p. 59) (vi en la teoría un lugar para la sanación). Así, después de descubrir heridas, dolores y padecimientos en las mujeres cocreadoras, construir un horizonte teórico no podía tener un propósito distinto a sanar; la teoría, entonces, se dispuso como modo de resistencia en tanto nos permitió nombrar, describir y denunciar formas de violencias epistémicas. De esta manera, bell hooks (1994) afirma:

I came to theory because I was hurting -the pain within me was so intense that I could not go on living. I came to theory desperate, wanting to comprehend- to grasp what was happening around and within me. Most importantly, I wanted to make the hurt go away¹². (p. 59)

Los caminos teóricos los inspiraron las cocreadoras. Se convirtió entonces en teoría encarnada porque también las mujeres cocreadoras disponen allí una teoría que les atraviesa. En esta línea de sentido, la feminista chicana Cherrie Moraga (2002) ayudó a comprender la potencia de esta forma de construir saber al argumentar que “a theory in the flesh means one where the physical realities of our lives — our skin color, the land or concrete we grew up on, our sexual longings — all fuse to create a politic born of necessity”¹³ (p. 21)

Luego de explorar las estructuras políticas y epistémicas de la propia experiencia como momento de configuración, viene la refiguración que es lugar y el tiempo de una nueva habitualidad. Para llegar a este momento es necesario atravesar por los otros dos (prefiguración y configuración). La refiguración en la teoría de Paul Ricoeur (1995) es el momento en el que se crea la transformación posible. Una vez comprendido el acontecimiento en el momento de la

¹¹ bell hooks en una renuncia a cualquier forma de vanidad propuesto por las estructuras de generación, validación y circulación del conocimiento decide ubicar su nombre en minúsculas. Es su nombre identitario tomado de su bisabuela materna.

¹² Traducción propia: “Llegué a la teoría porque estaba sufriendo –el dolor en mi interior era tan intenso que no podía continuar viviendo–. Llegué a la teoría desesperada, queriendo comprender-entender lo que ocurría a mi alrededor y dentro de mí. Sobre todo, quería que el dolor desapareciera”

¹³ Traducción propia: “una teoría encarnada es aquella en la que las realidades físicas de nuestras vidas -el color de nuestra piel, la tierra o el cemento en el que crecimos, nuestros anhelos sexuales- se funden para crear una política nacida de la necesidad”

configuración puede ser transformado. Aquí sucede la poscomprensión. Este tiempo de poscomprensión y transformación sucede en el capítulo VI en el que después de revelar las violencias epistémicas y las resistencias frente a estas (configuración) se genera el momento de creación que a modo de propuestas explícitas y posibles se pretende crear una manera (una nueva habitualidad) de sanar las violencias epistémicas y construir una vida universitaria cada vez más digna y justa.

En definitiva, esta hermenéutica textual iluminada por la triple mimesis de Paul Ricoeur (1995) me lleva como bordadora y zurcidora a tejer un texto que intenta revelarse a formatos y plataformas que cosifican la experiencia viva, palpitante, febril e inquietante. Es una escritura orgánica como diría Gloria Anzaldúa (1987a). Es una escritura que busca remover, de algún modo los límites académicos y universitarios. Es una escritura estética, ética, pedagógica, política y narrativa. Es una escritura que suda, llora, se agita, se consuela. Es una escritura que se teje en un intento de desafiar la linealidad narrativa, en algunos momentos aparece mi voz, en otros las de las mujeres cocreadoras y en otros la de aquellas que decidimos invitar dado que nos han antecedido en reflexiones y han iluminado las nuestras.

Capítulo 3. Trayectos narrados. Relatos de mujeres

En este tercer capítulo-trayecto se presentan dos asuntos. En primer lugar, una aproximación a la categoría de violencias epistémicas de manera que ofrezca una comprensión que acompañe la lectura de lo que vendrá después. En segundo lugar, aparecen los relatos tejidos a partir de la experiencia narrada de las cinco mujeres cocreadoras. Estos relatos exponen algunos entramados simbólicos, culturales, cognitivos, lingüísticos y sexuales que aparecen en sus trayectos de vida académica y que se relacionan por un lado con las violencias epistémicas y, por otro, con las formas de resistencia a estas violencias.

Estos relatos hacen un viaje por nuestra América Latina. Este viaje inicia en el cono sur, en Argentina. De allí, subimos cordilleras, valles y montañas para llegar al pueblo kamëntšá en los límites entre Colombia, Perú y Ecuador. El tejido de voces nos lleva luego al suroccidente colombiano y de allí nos propone atravesar el caribe para llegar a Cuba. El viaje termina en México. Este trayecto no solo es geográfico, es también experiencial y vital en tanto presenta a mujeres concretas y situadas.

Los *cuerpes* de estas mujeres nos llevan por un flujo serpentino más que lineal. No es una árida exposición de eventos. Van a encontrar el desarrollo de distintas tramas, algunas de ellas expresadas en formas de escenas, en tanto fragmentos de historia que ilustran de maneras explícitas las formas de violencias epistémicas vividas por cada una de las mujeres. Estas escenas serán identificadas por unos gestos específicos: estarán escritos en primera persona (la voz que habla es la de cada una de las mujeres), hay una descripción del espacio físico o simbólico en el que se desarrolla el evento.

Esta forma de presentar los relatos constituye un conocimiento testimonial que ha sido usualmente borrado por las estructuras de saber moderno-coloniales. Por ello se entiende como un texto contraopresiones. Es mi anhelo que luego de una aproximación a la categoría de violencias epistémicas, quien lea se sumerja en las tramas de vida y significado de estas mujeres y que, con la potencia de transferibilidad, puedan identificarse con estos relatos hasta el punto de decir: “a mí también”.

¡Bienllegadas a este viaje!

3.1 Violencias epistémicas: ¿invisibles o invisibilizadas?

“Los saberes de algunas mujeres muchas veces son anulados, reprimidos u omitidos debido a violencias epistémicas atravesadas por la colonialidad, el capacitismo, el sexismo y otras injusticias”
(Diana Vite, 2020, p.1)

Las matrices de opresión (colonialidad, capacitismo, sexismo) que señala Diana Vite (2020) son provocadoras de violencias. Así pues, Slavoj Žižek (2007) argumenta que estamos ante una presencia universal de la violencia y su consecuencia principal es el sistema capitalista que domina hoy al tejido de las relaciones consigo misma, con la otra y lo otro; un mundo en el cual rigen fuerzas económicas sistémicas a las que resulta imposible escapar.

De acuerdo con Slavoj Žižek (2009), se ubica “la causa última de la violencia en el miedo al prójimo” (p. 243), de este mismo modo hace una aproximación Byung-Chul Han (2017) al concepto de violencia, el cual refiere que la violencia puede configurarse como un intento desesperado de la configuración del yo normativo, normalizado, normado, creando unas otras que existen en los márgenes, los bordes, las fronteras, al otro lado de la gran pertenencia. Estos márgenes crean la figura de forastera, foránea, la idea del otra eterna. Desde este punto conviene decir con Byung-Chul Han (2017) “imperla una dialéctica de la violencia: un sistema que rechaza la dialéctica de lo distinto desarrolla rasgos autodestructivos. El violento poder de lo igual resulta invisible. La proliferación de lo igual se hace pasar por crecimiento.” (p.28)

De acuerdo con lo anterior, las violencias surgen como alteraciones a la normalidad. Cuando hay condiciones que exceden la norma, cuando hay alteridades y *cuerpes* que nos interpelan, cuando la otredad representa movimientos a lo instituido, a lo conocido, a lo naturalizado. En este sentido, aparecen violencias como las epistémicas que niegan u ocultan algunos sistemas subjetivos, de representación y de saber. A continuación, se recorren algunos horizontes de comprensión de estas formas de violencias.

Tal vez como violencia simbólica desde Pierre Bourdieu (1998), como violencia cultural y estructural en términos de Johan Galtung (2003), como violencia objetiva en palabras de Slavoj

Žižek (2007), como *fiendino*¹⁴ en palabras del saber Noinui Jitoma (2021), como *mioareani*¹⁵ en palabras de la sabedora Lida Yagarí (2021), aparece una violencia que Gayatri Spivak (2011) ha denominado epistémica, asociada a los sujetos que han sido configurados por la modernidad y los procesos coloniales como subalternos. Esta forma de violencia silencia, niega la voz y la experiencia vital de unos sujetos colectivos; en este sentido, Gayatri Spivak se pregunta si el subalterno puede hablar, “la exclusión del otro subordinado de Europa es tan central para la producción de regímenes epistémicos europeos que el subalterno no puede hablar” (Judith Butler, Laclau y Zizek, 2003 p. 43).

La violencia epistémica aparece en escena cuando la representatividad de los sujetos subalternos aparece ilegible, irreconocible, intraducible. El punto aquí “no sería extender un régimen violento para incluir al subalterno como uno de sus miembros: ella está, en realidad, ya incluida allí y es precisamente el modo en que es incluida el que efectúa la violencia de su borramiento (Judith Butler, Ernesto Laclau y Slavoj Zizek, 2003, p. 43). Así pues, la violencia epistémica no es un tema de inclusiones o exclusiones sino más de unos borramientos históricos y de homogenización de los pueblos configurados como subalternos. Al decir de Judith Butler, Laclau y Zizek (2003), la “homogeneización es el efecto de la violencia epistémica misma (p. 43).

La violencia epistémica es una violencia colonial, que para Gayatri Spivak (2011) representa “la alteración, negación y, en casos extremos como las colonizaciones, extinción de los significados de la vida cotidiana, jurídica y simbólica de individuos y grupos”. En este sentido, Marisa Belausteguigoitia (2001) argumenta que “las formas de violencia epistémica- el ninguneo, alteración de una experiencia o ausencia de mediación, traen como consecuencia silencios, estos son un producto, una presencia, un testimonio de una abyección o borradura” (p. 238).

De acuerdo con lo anterior, la violencia epistémica se configura como “la enmienda, la edición, el borrón y hasta el anulamiento tanto de los sistemas de simbolización, subjetivación y representación que el otro tiene de sí mismo, como de las formas concretas de representación y registro, memoria, de su experiencia” (Marisa Belausteguigoitia, 2001, p. 237). De igual modo, se vincula a cuestiones relacionadas con la voz que narra, toda vez que permite ciertas formas de dilución de la voz del autor o autora de la historia que ha sido narrada, estas formas de dilución “de

¹⁴ En lengua ancestral *minika* del pueblo murui-muina del Amazonas significa “acción negativa que hace un ser vivo, conscientemente o inconscientemente: lo que se vuelve costumbre y es difícil de darse cuenta y dejar”.

¹⁵ En lengua ancestral *êbêra chamí* significa “el o la que provoca desarmonía en el ambiente”

la voz de la otredad van desde el secuestro y la anulación de la voz, hasta la enmienda, alteración y traducción de la experiencia del otro” (Marisa Belausteguigoitia, 2001 pp. 237-238).

En esta línea de sentido, para la configuración de una violencia epistémica es necesaria la creación de uno Otro y de unos dispositivos taxonómicos que generan identidades opuestas; por ello, de acuerdo con Genera Pulido (2009), “se ejerce la violencia epistémica contra el Otro negando de antemano cualquier encuentro genuino con el que se considera irreconciliablemente diferente” (p. 183). Y no suficiente con esto se crean modelos que lo explican desde otros lugares y desde otros territorios, desde otras narrativas; al respecto Gayatri Spivak, (2011) afirma que “la violencia epistémica consiste en pensar al Otro según un modelo que de ningún modo lo explica ni da cuenta de él”. En definitiva, esta forma de violencia es un fenómeno que se basa en el intento de “establecer una relación asimétrica de poder con el Otro que implica saberlo, representarlo, contenerlo y dominarlo” (Genera Pulido, 2009, p. 183).

Ahora bien, este lugar de apropiación, de invalidación, de negación proviene de unas matrices discursivas que legitiman las epistemes moderno-coloniales y niegan epistemologías alternativas, perpetuando la opresión y dominación de unos saberes. En consecuencia, Genara Pulido (2009), afirma que esta es una “violencia ejercida a través de regímenes de saber y la represión epistemológica de los otros mediante la denigración e invalidación de sus propios saberes a partir de determinados regímenes discursivos universales que representan y re-inventan para sí mismos (p. 173).

Por otro lado, este tipo de violencia está asociada al lenguaje, las formas discursivas y narrativas a través de las cuales se ejerce el poder y se legitiman unos saberes y unas formas de conocer. A este respecto, Rita Segato (2018a) argumenta que “todo acto de violencia es un gesto discursivo” (p. 42); por consiguiente, hay una narrativa, una trama que señala y traza el horizonte de lo posible, lo real, lo válido. De acuerdo con lo anterior, la violencia puede ser entendida como un enunciado que no busca el exterminio de un sujeto, sino más bien la colonización del mismo, de sus lugares, su territorio, su palabra, su *cuerpe*, su universo interpretado y representado (Rita Segato, 2018a).

En esta línea de sentido, el lenguaje y los distintos tipos de discursos, son las herramientas por excelencia de las que se sirve este tipo de violencia y son las que permiten la validación y construcción del otro y la otra como seres humanos y ciudadanos de segunda categoría; este sería el caso histórico de tantas mujeres, cuyo destino, en palabras de Rita Segato (2018) ha sido “ser

contenida, censurada, disciplinada, reducida, por el gesto violento de quien reencarna, por medio de este acto, la función soberana” (p. 42)

En definitiva, la violencia epistémica se encuentra como lo nombraría Rita Segato (2018a) en “el aniquilamiento de la voluntad de la víctima, cuya reducción es justamente significada por la pérdida de control sobre su espacio-cuerpo” (p. 40), asimismo, la violencia es “la expresión del control absoluto de una voluntad sobre otra. Expresar que se tiene en las manos la voluntad del otro es el *telos* o finalidad de la violencia... Dominio, soberanía y control sobre su universo de significación” (p. 41).

Lo dicho hasta este punto, invita con Judith Butler, Laclau y Zizek (2003) a cuestionar la universalidad de ciertos saberes, toda vez que, “la universalidad se usó para extender ciertas comprensiones colonialistas y racistas del “hombre” civilizado, para excluir ciertas poblaciones del dominio de lo humano”. (p. 45)

Una vez expuesto un horizonte de comprensión sobre las violencias epistémicas se da paso a los relatos contruidos a partir de la experiencia narrada de las cinco mujeres.

3.2 La mujer del Sur en Movimientos

Berazategui, es una ciudad del sudeste de la Provincia de Buenos Aires, Argentina. Allí nació Waira. Tiene dos hermanos y ella fue la única que hizo una carrera universitaria, aun cuando se esperaba que apoyara el negocio familiar de la gomería (venta de cubiertas y neumáticos para autos). Su madre fue maestra, tal vez ello inspiró algunas de sus decisiones profesionales. También Berazategui ha sido el territorio elegido para ver el nacimiento de su hija y su hijo.

Su voz es acelerada, veloz y agitada. Corre como persiguiendo un recuerdo que se le escapa y necesita decirlo. Se atraganta un poco con tanta historia que quiere salir casi como un grito postergado. Toma mate y refresca la palabra y la memoria. Su cabello es crespo y corto; no se asoma el más mínimo deseo de recogerlo o peinarlo de algún modo; sólo es y se mueve al ritmo de su *cuerpe* que, aun estando sentado, danza. Su palabra está acompañada del movimiento de sus manos y de los gestos de su rostro que, incluso, logran decir sin decir. Esta energía también la logra transformar en acción, sus preguntas vitales y académicas, algunas relacionadas con la discapacidad, han abierto caminos de reflexión y construcción de saber no solo en la Universidad en la que trabaja sino también en América Latina.

Detrás de ella se ve una biblioteca tan alta que supera su talla, tiene una escalera para lograr alcanzar los libros más altos. Tal vez muchos de ellos los ha ido recolectando durante sus trayectos académicos como doctora en ciencias sociales, como especialista en sistemas interactivos de comunicación, como magíster en gestión educativa y como licenciada en educación; tal vez otros los haya conseguido para guarecerse de algún recuerdo.

3.2.1 Movimientos

Al sur del sur de la Abya Yala aparece Waira. Mujer “en movimiento y de movimientos”. La centralidad con la que han sido configuradas nuestros procesos sociales, políticos educativos la hacen mover. “Siempre viví en Berazategui, salvo dos años en los que me mudé a la Plata para estudiar antropología y esos años fueron el 93 y 94”. Su primer movimiento fuera de la que había considerado su casa se produce por el anhelo de estudiar y de hacerlo en una de “las universidades tradicionales de acá de la Argentina”. Este fue realmente un movimiento, “fue todo un revuelo para mi vida, fue muy conmovedor, me sacudió mucho la experiencia de vivir allá porque vos ahí compartís experiencias de vida con estudiantes que vienen de otras provincias”, dice ella.

No eran solo sus movimientos, también estaban los de sus compañeros y compañeras que compartían la situación. Algunos movimientos incluidos los de ella, no encontraban anclaje allí. Tuvo que continuar moviéndose. Ahora en un giro de regreso a su casa. La salud de su madre le implicaba retornar, activar una función de cuidado y abandonar el proyecto formativo que iniciaba en aquella ciudad de movimientos. Al regreso “ya habían abierto la Universidad Nacional de Quilmes, que es la que me queda mucho más cerca y bueno, no estaba la carrera que yo quería estudiar que era antropología, pero había una que era Educación”.

Este fue un movimiento casi sísmico, en tanto implicaba redirigir el deseo “yo me anoté en educación por descarte”. Ya un movimiento inicial la había hecho posicionarse críticamente frente a la educación y por ello nunca imaginó que allí sería un lugar de anclaje. “Yo no quería Educación, yo pensaba que estudiar la Licenciatura en Educación seguramente era algo re-funcional al sistema educativo que yo siempre había detestado”. Pero era la única opción, “tenía que estudiar algo cerca que me permitiera acompañar en el cuidado de mi madre, trabajar para sostenerme y que fuera accesible para mí”.

Sentirse una mujer en movimiento la llevó a preguntarse en un momento de su historia por ellos. Las migraciones se convierten en una inquietud que, incluso, la lleva al origen mismo del territorio que habita: “en mi país es un temón el asunto de las migraciones porque, por un lado, se conformó con migrantes europeos, y, por otro lado, en las últimas décadas tenemos en los centros urbanos muchos migrantes de países limítrofes que son los que históricamente son rechazados por la gente que se crea ‘argentina’”.

Con esta pregunta descubre que “hay mucha xenofobia porque aparece el asunto del maltrato al morocho, al pobre, al que tiene discapacidad”. Estas eran situaciones que leía desde afuera porque ninguna de esas categorías comprometía su historia o su *cuerpe*. Sin embargo, se sintió extranjera, forastera, señalada en la Universidad en la que trabajaba. “Yo vi que colegas, en general, me miraban así, no sé cómo decirlo, como una mina¹⁶ que estudia discapacidad, ¿qué es eso? como si eso no fueran cosas irrelevantes”, “esta estudia boludeces”.

Estos movimientos la empujaban a habitar unas fronteras. Ser parte de “¡las minas que se dedican a la discapacidad! ¡las minas que se dedican a buscar intérprete de señas!”. Era asociada con “gente que estudia cuestiones poco intelectuales”. Así estos saberes, que son saberes en movimiento, “los ven, como poco intelectuales, poco críticos”. Aquí, aprendió a experimentar una necesidad de lucha por la pertenencia propia de las migrantes, ahora se sentía como una. En este caso, una pertenencia a un contexto universitario y a una plataforma de reconocimiento de saberes. Era una lucha por “demostrar que podía valer algo”.

Esta mujer “en movimiento y de movimientos” lucha con “esa cosa tan intelectualosa del mundo académico” para demostrar, a modo de resistencia, que sus saberes están atravesados por “una cuestión crítica y política”. En su defensa reclama que la “cosa intelectualosa” no puede estar desprovista de *cuerpes*, de emociones; separada de los entramados culturales, lingüísticos y simbólicos. Esa “cosa intelectualosa” aparece como un líquido pegajoso que se mezcla con ciertos saberes y prácticas, los baña, los hace casi intocables y parece dotarlos de estatus y privilegios; los otros quedan limpios, incluso fáciles de manipular o manosear.

Waira insiste en decir que es necesario poner en movimiento y desterrar “la cosa intelectualosa” como una forma de violencia “porque de ese modo vamos a darnos cuenta que

¹⁶ Mina se usa en Argentina para referirse a una mujer

somos parte de toda esa naturaleza y toda esa trama cultural y al no distanciarnos reconoceremos lo valiosos que son todos los conocimientos y las experiencias”

Ella se da cuenta que sus movimientos son espiralados. No son lineales. Ha ido, ha venido y ha vuelto ir. Una y otra vez. Estos movimientos le han permitido afirmar que “no tenemos que andar mostrando que todas somos pura potencia como lo exige la cosa intelectuolosa”. Que hay subidas. Que hay bajadas. Que hay tramos cortos y otros largos; unos dolorosos y otros gozosos. Y sobre todo que no siempre es deber estar firmes, fuertes, rígidas; sino ondeantes como los vientos que fluyen con el Atlántico Sur que tiene cerca.

No ha sido “pura potencia” y es su lucha no serlo. Por eso, insiste “valoro mucho el trayecto mío, porque todo me costó en el mundo académico, porque mis papás no son del campo profesional, me costó tanto que también ese esfuerzo sumó a la balanza y decidí quedarme y ser mujer universitaria”.

3.2.2 *Ser tantas, siendo una*

Waira tuvo que conciliar tres proyectos que parecen estar en disputa. Hacer coincidir tiempos y espacios que no se encuentran, no se entienden y que han sido configurados como distintos y distantes: “El combo academia, trabajo y familia”. Ella, que siempre estuvo acompañada por el “espíritu de estudiar y formarse, pero no el de una familia”, se ve envuelta en esta triada que en algunos momentos se le hace “todo un lío”.

Se sentía como un árbol con tres raíces que sostienen, pero que tiran para distintos lados con la intención de afirmarse y sujetarse a la tierra. “Yo sentía que no era compatible, era mucho trabajo después de que los chicos se durmieran y luego me pongo el despertador tipo cuatro de la mañana para ver si ahí puedo seguir con la tesis, porque encima me habían dado una beca y ya estaba comprometida”, dice ella.

La pregunta por la beca se unía a la pregunta vital por el sustento. “A todo le tenía que decir sí, porque si no, no llegábamos a fin de mes”. Decir que sí a todo era un deber, porque sobre ella recaía la responsabilidad “del ingreso económico”, además de unas demandas, casi injustas e imposibles, de tiempo para amar, acompañar, cuidar y criar. “En ese momento reconciliar los lugares académicos y laborales con la situación de familia con niños, se me hizo un lío bárbaro”.

Este lío casi que lo sentía como una trampa en la que nunca pensó caer. “Desde muy jovencita fui muy escéptica de cierto deber ser con respecto a la familia”, “como que después hay una especie de trampa” y “llegó un momento que, en mi caso, terminé dentro de esta especie de red que atrapa”; es como una telaraña o una maraña que te hace dudar, pensar en elegir una de esas raíces, porque no puedes alimentarlas a las tres. “Un par de veces estuve a punto de dejar la dirección del observatorio en la Universidad porque es mucha responsabilidad para mí y estuve con un montón de problemas de tiempo, cuando me separé fue todo un lío mi vida, pero es un espacio tan lindo que me cuesta dejar”.

Así, elegir ser unas y abandonar las otras que somos es complejo, casi tanto como conciliar ser todas. Y más cuando “en el caso de la mujer, en el mío particular, en muchas ocasiones tenés que demostrar que a pesar de todo vos podés hacerlo, después confían en vos o te contratan, confían en vos y te asignan un espacio o lo que fuere, “mira que yo estoy embarazada pero igual voy a poder”, estoy por parir, pero puedo, pero igual voy a poder”. Además, tenemos que demostrar que “estamos capacitadas para todo y nuestra experiencia, muchas veces no está legitimada”.

Este esfuerzo por demostrar, por convencer, por sostenerse en el espacio universitario, enferma, deteriora, duele, sangra, hiere. “A mí me pasa que por la cuestión de la presión se me sube la presión, ahí es como mi parte más vulnerable” y es justo esta parte la que tendría que estar oculta mientras en el escenario aparece la mujer que puede con todo. “Y el cuerpo y la cabeza lo sienten, yo tuve incluso problemas psiquiátricos por un tiempo, lo dice ella casi como intentando perdonarse. “No son inocuas esas situaciones”, reclama.

No, “no son inocuas esas situaciones”. En su caso, van desvaneciendo a esa “piba súper entusiasmada” que llegó a la universidad. La misma que “tenía muchas ganas de independizarse”. Aquella a la que “le costó estudiar al inicio”. Incluso va desapareciendo “hasta el interés por el yo”, justamente por la tarea permanente de demostrar que se puede, que se hace, que se logra en cada uno de los roles que se imponen o se asumen. “Tuve que abandonar, inclusive, el tema de la actividad física, la cuestión espiritual, la meditación”, afirma ella.

Hay una aparente “naturalización del lugar de las mujeres en la universidad”, dice ella y reclama además que es “un lugar que se tiene que bancar ciertas miradas de desconfianza respecto de su potencial intelectual”. Por eso ella, como muchas otras, ha tenido que luchar por un espacio de reconocimiento. “La única manera de que alguien me viera en el Departamento de Ciencias Sociales para decirme “che te interesa dar este curso o te interesa dirigir el Observatorio” era

acreditando saberes académicos con la maestría o el doctorado, y de hecho en Educación soy la única que ha recibido un doctorado, en serio lo digo”.

“Yo no me meto mucho”, “tengo un perfil muy bajo, como que recién ahora en estos espacios de trabajo puedo ser más extrovertida”. Aquí aparece la voz y el *cuerpe* que ha habitado casi de maneras invisibles y opacas en los contextos universitarios, “siento que tengo muchos más recursos para combatir eso que antes veía desigual pero no sabía cómo, por dónde irle para resolverlo, creo que ahora tengo gente, tengo recursos lingüísticos incluso, como que hay una serie de cosas de comunidad que hacen que yo no me sienta tan vulnerable como cuando yo empecé, me siento parte de otra cosa, no estoy sola”. Lo señala con la fuerza de las raíces de ese árbol que no solo ha sostenido, sino que la han sostenido.

3.2.3 La monstrea

Ha desaparecido el *cuerpe*. Han desaparecido las emociones. “Tienen esa cabeza muy centrada en la intelectualidad”, dice Waira, intentando señalar los modos de configuración de esa Universidad que conoce y que logra desplazar incluso la vida. Esa, la que ella conoce, está rodeada de cemento, muros, bloques, edificios y pareciera que todo lo que sucede fuera de eso está desprovisto de saber. Ella recuerda el carácter fundacional de esa casa de saber y ve lo vigente que está y las formas en las que se renueva en cada rincón. “Son muy elitistas” y al serlo también se convierten en canteras de expulsión, “tiene un discurso muy lindo pero la verdad es que en la práctica cotidiana hay mucha discriminación, mucha expulsión”.

“Son muy capacitistas”. Estas enormes ciudadelas producen y reproducen la normalidad como patrón, moldeando la experiencia humana a unas únicas formas. Y, a pesar de ello, es en sí misma, “una monstruo”, tal como la describe ella en tanto “genera prácticas que terminan posicionando en ese lugar del patriarca incluso a mujeres”.

Esta monstrea sin *cuerpe*, sin emociones, sólo con una cabeza grande, guarda una “relación con una élite intelectual” que ha estado históricamente representada en los hombres. “Las autoridades fueron varones en los últimos años”, recuerda ella repasando su trayecto como estudiante, profesora, administrativa. Y “a mí me reventaba que las personas que eran más conocidas eran varones”. Dentro de esta monstruo no solo aparecen los hombres en el lugar de

toma de decisiones sino también como sujetos únicos de saber. “Los referentes o la mayoría de ellos son varones”.

Esta monstra tendría que posicionarse como una que se rebela contra la normalidad. Ser monstra no para alejar, separar, asustar, provocar; sino una con naturalezas múltiples, diversas, visibles y opacas. “La universidad tiene que cambiar absolutamente su forma de, de pensarse, su forma de recibir y acompañar a sus estudiantes, la función social de la universidad tiene que pasar de ser lo que es a algo que interpele”.

3.2.4 De vientos y sombras

Así, silenciosas como el viento; pero también así de arrasadoras como el viento, aparecen unas prácticas, “una serie de pequeños y grandes abusos” como lo nombraría ella, y que “forman parte de la trama”. Son ventarrones “sutiles y cotidianos” “casi imperceptibles pero que son importantísimos” y estos no se pueden “subestimar”. Ella ha estado en medio de estos vientos que transitan y hasta remueven su sombra.

Su sombra se ha diluido muchas veces para que el *cuerpe* de otro —en la mayoría de las veces el de un hombre— se prefigure con trazos y tonos de tal modo que no quede duda de su existencia, “yo terminaba cubriendo un montón de cosas”, evoca ella. Esta sombra que además cubre, cobija, protege, parece aportar asuntos de menor importancia, mientras el *cuerpe* nítido y visible aporta lo que aparece en la escena como importante y digno de reconocimiento. “Aportaba desde mi no saber académico lo que podía hacer administrativamente, siempre me resultó fácil la parte de organizar y él, en todo caso, aportaba todo lo otro”. En esta relación desigual frente a las formas de producir y organizar los saberes, esta opacidad de la sombra es necesaria para que la claridad emerja, parece sentirlo ella mientras justifica que “él siempre se amparó en que alguien lo ayudara”. Así, la sombra también ampara.

Waira no solo ha sido sombra que se deja mover por los vientos. También ha sido viento, de ese fuerte y huracanado. “Yo siempre he sido muy crítica”, dice ella. Ese viento ha hecho camino, ha abierto trecho incluso en los lugares más cerrados y ha partido principalmente de la idea de “no naturalizar un montón de situaciones de injustas”. Sus preguntas vitales y profesionales han estado aliadas a “la alteridad” por eso las injusticias “es un tema que problematizamos a cada rato”; lo han hecho ella y otras mujeres que siendo sombras también han sido vientos. “Como

hemos vivido tantas violencias yo estoy particularmente atenta para no reproducirlas y eso, a veces, lleva a que me ocupe de cosas de las que no me tenga que ocupar”, esto es ser viento cuando se espera que sea sombra.

Decidir ser viento donde se espera que seas sombra no es una labor sencilla sobre todo en escenarios universitarios que “de verdad son espacios donde te comen viva” y en los que continúa operando una “lógica de la tiranía propia de una sociedad capitalista, capacitista” y en la que ella reconoce seguir “entrampada tratando de resolverla”.

3.2.5 *El sí*

Debo tomar una decisión. Me debato entre un SÍ y un NO. El sí me asusta. No puedo dejar de pensar en la Flaca y en el sí que le dio a este profesor. Si eso le ocurrió a ella por qué no podría sucederme a mí. Después de este sí ella tuvo que retirarse de la universidad y buscar un empleo lo más distinto posible y eso que era la Flaca con su perfil maravilloso y con su excelente desempeño académico.

El sí es casi mi único camino posible dado todo el poder que empieza a ganar este hombre en la universidad. El sí es la alternativa que hacía mover la balanza. Ese sí parece no solo asegurar mi estancia actual sino el futuro en la universidad. Cómo entregarle un No a quien sería tu mejor referencia más tarde.

Mientras pienso en la Flaca, también pienso en la gomería de mi padre que fue mi primer No, consciente y decidido. Decir No aquí casi que me habilita un Sí inmediato en la venta de neumáticos y cubiertas para autos que se me ofrecía como única opción laboral cuando, en un acto de rebeldía y contra toda posibilidad, salí a estudiar.

Cómo decirle No a un hombre intelectualmente brillante, que de repente puede llegar a ser tan bondadoso —un tanto paternalista para mi gusto— y tan pesado cuando se siente defraudado por alguien. Con él siempre se adquiere una deuda insalvable. Cómo decirle No a un hombre que con el dedo hace lo que quiere. Él no espera un No por respuesta y menos de una mujer joven que apenas termina su carrera.

Tengo miedo de decirle que NO. Si lo hago, claramente me *hará la cruz*. Se me comprime el pecho, puedo casi hasta oler la gomería, puedo sentir su presencia en mi espalda como un peso con el que no puedo cargar.

No puedo ser yo quien le diga que No. Debe ser otra persona a quien sienta como un igual. Busco entonces a alguien que me ayude a decir No, porque mi voz será inaudible para aquel hombre que cree que merece todos los Sí.

Mi No es llevado por alguien más. Lo entrego, lo libero y me libero de un Sí casi impuesto. Sí, oferta académica rechazada.

3.3 Mujer, madre, activista, socióloga y defensora de las epistemes ancestrales indígenas

En el Valle de Sibundoy confluyen las montañas de los Andes colombianos y la selva amazónica. Allí se extiende el imponente Río Putumayo como guardián del pueblo ancestral indígena kamëntšá. Las raíces maternas de esta mujer están tejidas a ese territorio. De niña tuvo que salir junto con su familia debido al despojo, la exclusión y el arrinconamiento. Desde entonces procura recuperar los sentidos de vida de este su pueblo.

Lucía es una mujer de palabra dulce. Trae sembrada en el corazón la voz de las abuelas y abuelos, por ello habla con sabiduría, serenidad, tranquilidad y abundancia. También es una mujer de silencios activos; siente cada palabra antes de pronunciarla. Su voz parece un tejido firme, delicado y fino con el que es muy fácil conectarse y perderse en cada relato que narra. Esta voz también es fuerte y contundente capaz de denunciar las realidades de opresión que por años han vivido de los pueblos ancestrales en un país como Colombia.

En su manera de vestir florecen saberes de su pueblo. Se le puede ver usando un *betiyá*, prenda de color rojo que cubre la parte superior del cuerpo; una *wasnaníya*, una manta de tela negra; y un *tsombiách* o *chumbe*, que es una faja tejida con hilos de múltiples colores que reunidos representan símbolos y relatos kamëntšá; ella también lo usó para resguardar su vientre durante el periodo de gestación y para cubrir a su recién nacido durante los primeros meses de vida.

Es madre de un niño de 6 años con quien ha recorrido y habitado desde la gestación el espacio universitario. Tanto a él como a ella se les escuchan algunas palabras en la lengua kamëntšá, lengua que vienen redescubriendo en compañía. Es amante de las plantas, reconoce su esencia sagrada y a través de ellas se conecta con *Tsbatsanamamá*, la madre tierra. La cocina también le activa las memorias de su pueblo, aunque no encuentra en Medellín, ciudad que habita, la abundancia propia de su territorio de origen procura acercarse con el maíz y el fríjol.

Es una mujer con formación en sociología, activista y defensora de las epistemes ancestrales indígenas. Promueve el trabajo colectivo y las expresiones organizativas de los pueblos porque reconoce en estos una posibilidad de resistencia y de construcción de otros modos de relacionamiento cada vez más justos y cimentados en la diversidad y dignidad epistémica.

3.3.1 *El aquí*

El aquí ha sido difícil para Lucía. Hay muchos aquíes en la universidad. Aquí no es como allá, de donde ella viene. Aquí la montaña está invadida y tiene que soportar el peso de cientos de edificios. El sol no termina de mostrarse cubierto por la espesa bruma que llaman contaminación. Aquí los lugareños parecen hablar de ella, pocos con ella. Aquí hay olores distintos, sonidos estrepitosos que confunden y dispersan su atención. Algunos alcanzan a desanimar su propósito de estar aquí. Habitar aquí implica algo de intranquilidad. Ella sabe que no está de paso, aunque también, su abuela, en el territorio, le insistía que estamos de camino como el gran río Putumayo que parece fluir siempre sin asomo de agotamiento. Ella se sostuvo en este aquí por la promesa que su madre y otras mujeres le hicieron un día: “Mija, estudie para que no le toque lo que nos tocó a nosotros vivir”. Esa promesa que seguro nos la hicieron a muchas mujeres.

No solo son los olores y sonidos los que causan asombro. También lo son los ritmos. En la Universidad y en la ciudad parece que todo debe suceder rápido. Las comprensiones del tiempo para ella son distintas. Lucía es una mujer de la pausa, del paso lento que invita a la contemplación. Pero el aquí no considera nada de eso. Debe correr. Ella recuerda “cuando llego lo más difícil es, porque yo en lo personal no tenía, creo que, como todos, como un ritmo de estudio, de lectura y a mí lo que más brega me dio fue, o me ha dado todavía, es el acercamiento a la lectura y la escritura”. Justo lo dice una mujer capaz de leer el viento cuando choca con los árboles. Capaz de leer el consejo del río. Capaz de escribir surcos en la *jujuñe*, la *chagra* o la huerta para la siembra familiar.

Lucía desconocía qué era la universidad. Ella evoca; “yo ni siquiera sabía qué era eso”, “yo en esa época no sabía que era la universidad”. Y esta casa grande, no tan grande como la suya, no encuentra otra manera de acogerla, de recibirla y de celebrar su presencia que decirle en su primer día de clase “para la próxima semana los primeros cinco capítulos de este libro”, cuando “yo en mi vida me leía en el año un libro, dos libros y aquí me dicen que tengo que leer cinco capítulos para la próxima clase, casi me desmayo”, dice.

Esta tecnología impuesta con sus prácticas expansionistas la lleva, incluso, a la desesperanza. “Libros súper largos y teóricos y yo me preguntaba ¿qué voy a hacer?”, narra y cuando lo hace su rostro revive la angustia de aquellos días en los que ni se preguntaba ¿cómo estás? Esos días en que su propia voz desaparecía porque tenía que figurar aquella de los libros, interminables que debía leer y exponer. Sí, exponer. Esto era exponerse. “Lo leo y cuando voy a exponer no podía, en serio, estaba paralizada, se me olvidó todo, yo no sabía qué decir”, recuerda. Y cómo saber qué decir si su voz estaba oculta, si sentía “miedo, desconfianza”, si veía aparecer en los ojos de su profesor “esta niña no leyó”. “Me sentí frustrada”, dice.

Cómo saber qué decir cuando su cuaderno se llenaba más de “palabras raras” y que no conocía que de preguntas y argumentos. Su desordenada lista de palabras fue una estrategia tal vez para hacer parte de aquellos y aquellas que las sentían tan propias, cercanas y que, parecía, les explicaba el mundo y la existencia. A ella “subjetivo”, “objetivo”, “monopolio”, no le decían mucho y qué decirle, entonces, a aquellos que usaban estos códigos sin requerir ampliación. “Era un vocabulario que yo no conocía, entonces para mí eso también fue difícil”. Esas listas interminables y desordenadas, incluso, de supervivencia académica. “Las primeras clases yo anotaba cualquier palabra rara que el profesor decía, yo la anotaba por ahí en cualquier parte y después la iba a buscar porque no entendía y veía que los demás aprobaban, entonces yo decía: estos sí entienden, yo no”.

¿Qué es eso que se escapa de su comprensión?, ¿qué es eso que este aquí dispone que la separa y que la excluye? “Siento que también el entrar ahí a veces te distancia, te puede distanciar de otros procesos más del hacer, de la práctica, pero creo que también es algo propio de la ciudad”, dice. Esta mujer de tantos colores como la Wiphala, sentía silenciada su voz y una separación casi insondable entre el aquí y su allá. La ciudad y la universidad le parecían difíciles incluso en la práctica de la comida. “A mí comer sola me parecía muy difícil porque aún no tenía compañeros”. El vocabulario conocido para el que no necesitaba listas y del que ponía hablar —exponer— sin temor, era el fogón, la leña que rechinaba “anunciando visita”, era el plato que invitaba a la “juntanza”, era el “canto que celebraba la abundancia”, la comida, incluso era lo que le había dado “las condiciones” para estar en el aquí, dado que su “madre era cocinera”. Y en el aquí debía comer sola.

A pesar de lo difícil, este aquí se justificaba de muchos modos. “En muchos lugares, independientemente del contexto, se ha venido dando como un grado de importancia mayor, a las

personas que estudian, que acceden a la educación en el sentido de que vas a tener mejores oportunidades o no le va a tocar esta vida tan dura”. Esa promesa de ser alguien propia de los mercados educativos daba visos en sus propósitos y le ayudaba, de algún modo, a sostenerse. “Yo sabía que uno después salía, estudiaba y se volvía algo para trabajar”, dice; pero “si supieran lo que cuesta estar aquí, o lo que ha costado estar aquí”.

El aliento de vida heredado de sus abuelas y abuelos se iba mezclando con los olores de este aquí. La fuerza que venía de él iba menguando. “A veces yo sentía miedo como de no poderles aportar lo suficiente”, dice, mientras evoca sus luchas por alcanzar un cierto “nivel”. “En los compañeros de la ciudad a diferencia que quienes venimos de territorios creo que hay una lógica de “venimos a estudiar” y una de inmediato identifica, ve o cree que hay personas como que tienen un nivel mayor”. Ese nivel que alimenta el espíritu de la competencia y que crea divisiones en virtud de los que saben y los que no. Así, “van encontrando afinidad aquellos que saben mucho y se organizan para trabajar juntos, y los que sabemos menos también nos vamos encontrando”. Por esta razón, parece casi inevitable el deseo de sobresalir, demostrar que se sabe lo que se espera que se sepa. “Yo intenté ser muy responsable para que mis compañeros no sientan que yo por ser indígena no apporto o a mí tienen que ayudarme”. Esto le producía una necesidad de evitar la expulsión y le reactivaba “el miedo de sentir que otro tenía mayor capacidad”. La palabra, como herencia de sus ancestras y ancestros, la hacía sentir cómoda, segura, serena y cómo no si hablamos desde lo que somos y ella es una “viajera”, “una buscadora de territorios”; así es su palabra, andariega, sutil como una fresca brisa en el atardecer, unas veces caudalosa y otras discreta como el río, es una palabra pluriforme que no logra reducirse a un único modo. Así, “cuando había que hacer una exposición me sentía como un poquito más cómoda si yo sabía el tema, si yo entendía, porque a mí no me da pena hablar, pero si sentía miedo de no tener el mismo nivel que ellos o ellas para aportar a un escrito a un trabajo o a esto que la academia comienza a demandar”.

Estas demandas académicas, recuerda, no se relacionaban con los saberes de los que estaba convencida, esos que se ocupan de la defensa de las vidas y están en conexión con la reparación de las crisis planetarias que como especie hemos causado, porque “no es lo mismo estar en una conferencia sobre el cuidado de la tierra a estar haciendo cuidado de la tierra o siembra”. Poco hablan de las lenguas que a ella en su niñez le fueron arrancadas pero que con vehemencia tratar de recuperar y entenderse a partir de ellas. Más bien, aparecen las lenguas que han abierto heridas

profundas, que han atravesado montañas, ríos, valles y árboles robándoles sentidos y existencias. Lucía evoca esta cicatriz,

“en una ocasión en uno de esos cursos de inglés, de comprensión lectora, que dan como requisito para una graduarse, la profesora nos estaba enseñando los artículos, y ella dijo algo así: los artículos tienen que ir en la oración porque usted no puede ir hablando por ahí a lo indio, y yo enfurecida me decía habla, di algo, di algo, no te quedes callada, pero por otro lado algo me decía no, quédate callada; entonces tenía un susto, un pánico y yo me paré y dije “profe quiero decirle una cosita”, mientras lo decía todo el mundo me miraba y eso me hizo dar más susto y entonces le dije, “profe cuando tú dices hablar a lo indio desconoces que las comunidades ancestrales hablamos con una estructura propia, mientras en el inglés hay una forma, en lo que tú llamas indio hay otra forma”, entonces la profesora y los compañeros se quedaron todos escuchando y ella en su defensa dijo “claro, sí, yo entiendo, pero uno no puede tomarse todas las cosas a pecho, porque si uno se toma todas las cosas a lo personal en este mundo viviríamos en problemas todo el tiempo”.

La lengua es capaz de articular el espacio y el tiempo que se habita. Y esta lengua no es su espacio ni su tiempo. Se usa para señalar sus lenguas —las nuestras— como incompletas, carentes, inferiores, imprecisas. Qué dirán las montañas que las conocen y que por siglos las han hablado, qué dirán los cantos de abuelas y abuelos que la preservado, qué dirán aquellos y aquella que han muerto en su defensa, igual que el caucho igual que el guamo. Solo estas lenguas sabrán decir por qué ella se lo toma a pecho y por qué hace siglos vivimos en problemas.

Desde este camino sinuoso que revela las heridas recibidas. Desde esta contingencia del aquí y la nostalgia del allá. Lucía recuerda y anuncia su dolor como una golondrina cuyo canto parece un lamento que se resiste a dejar el día. “Terminé mi pregrado con mucha, en serio, con mucha dificultad”; en este tránsito doloroso a veces se preguntaba “¿será que soy muy quejona? Todo el mundo lo ha hecho, puede hacerlo, pero yo sentía que no, que no iba a poder, y casi no, entonces cuando lo terminé como que ¡UFFF! bueno ya”. La sensación que le deja este trayecto académico es de agotamiento, casi de hastío. “Terminé incluso como sintiendo que cumplí el requisito”, “que no quiero saber nada más de estudiar, en serio yo quedé como ¡Uy no más!

Y todo lo anterior sumado “a haber llegado tarde a la universidad”.

3.3.2 Ser mujer, madre, universitaria

Ella debe terminar su trabajo de grado. Es una cosa sencilla. “Ya lo había soñado”. “Yendo por muchos territorios”. Era una “viajera”. Construir una pregunta de investigación y volver al allá. Preguntar a los ríos, montañas, a la lluvia, al fuego, al territorio, a los ancestros y las ancestras. Regresar luego para entregar esta sabiduría a la universidad. Era la oportunidad para retornar a su territorio sin irse de la universidad. No era algo impensado, pero ahora esta “viajera” no estaba sola. Nunca lo había estado, siempre estuvo acompañada y custodiada de los grandes *Apus* y de sus abuelos y abuelas. Pero ahora era distinto, su *cuerpe* se convertía en el lugar de germinación de la vida. Sí, “ese trabajo de grado se me cruzó con mi etapa de maternidad, quedé embarazada”, dice.

Mientras su *cuerpe* cambiaba y abrazaba más la idea de ser madre, de parir ahora no solo un trabajo de grado sino una vida, veía lo que “cuesta confluir esos dos proyectos”. Esto, “me marcó mucho”, recuerda. “Lo vamos a tener”, cuenta que lo dijo con la fuerza del fuego para sí y para su compañero. Sin estar muy segura, sin saber “¿qué hacer?”.

Lejos de romantizar el estado de gestación y redescubriéndose frágil, afirma “esa situación truncó la posibilidad de realizar el trabajo de grado que me soñaba. Esta situación, si bien afecta a la pareja, a los que van a hacer padres, en mi caso, como mujer, cambio el proyecto académico de formas importantes”. “Me dio muy duro poder aceptar que ya no lograría hacer mi trabajo de grado”.

Así se siente Lucía, como con mariposas revoloteando, no en el estómago sino en la cara; son bellas, logras verlas, pero incomodan y evitan una mirada amplia. La vista nublada le recuerda “no he terminado la carrera y a veces este asunto desde otros lugares o incluso desde las ideas que tienen los padres y las madres sobre tener un hijo antes de graduarse es casi como un fracaso porque no cumpliste tus sueños”.

El chumbe tejido por su abuela, ahora tenía que proteger dos vidas. Cada vez se expandía más su útero, su chumbe y sus miedos, “y yo sentía que no podía como con todo eso”, dice, recordando con voz dulce un canto de arrullo con el que invocaba la esperanza y daba la bienvenida a esta nueva vida.

Tal vez la fuerza de este canto invocado en su lengua kamëntšá —esa que le fue negada y mutilada en su infancia pero que intenta recuperar— le abrió la posibilidad de reconciliar estos dos proyectos. La propuesta parecía clara, posible, sencilla “lo que se me ocurrió en ese momento fue pedir en vez del trabajo de investigación una práctica, pero la pedí para mi territorio, intenté buscar

eso”. Estaba resuelto, estaría en su territorio como siempre lo soñó y germinando la vida al lado de quien había dado la suya, pero “ya fue más difícil, fue más difícil hacerlo, me voy para el territorio y ya encuentro otras condiciones de mi familia por qué estoy embarazada”.

El anhelo de graduarse y de hacer su trabajo de investigación o su práctica cada vez era más esquivo. Intentaba sostenerlo, pero podía ver como se deslizaba presurosamente como agua entre sus manos. “Ya no puedo. No soy capaz. Mejor voy a cancelar.” Lo recuerda con frustración, sería un indicador más en su universidad de abandono. “Y ahí es donde decido cancelar y tener al niño”. La Universidad ya no parecía ser más un lugar para ella, se fue y no supo acompañarla, la dejó caminar en otras direcciones aún cuando ella soñaba este lugar. Es Lucía la que se va. “Y empieza esa parte donde te desconectas, entonces te desconectas de la universidad y decides asumir ya la maternidad digamos y quién lo debe hacer es la mujer, aunque ha habido casos en los que el hombre renuncia al estudio, es más frecuente que suceda en la mujer, en mi caso fue así”.

La intención de terminar su proyecto académico se mantenía, aunque a veces ella sentía la necesidad de “abandonar incluso la idea de graduarme porque cancelé, intentaba volver y no era capaz, casi que tercereo el trabajo de grado, entonces yo sentía que no podía”. El tiempo imposible de apresar en un bolsillo y los mínimos vitales comprometidos con el dinero que cada vez era más escurridizo, hacían más difícil considerar y sujetarse a la idea de regresar.

Ya el chumbe no alcanzaba a cubrirlo, “ahí se vuelve más complicado porque ese ser que tienes en tu pancita, que tú lo puedes llevar pa’ todas partes ahora ya no está en tu pancita ya está contigo, te está acompañando, llora, se enferma, no tienes el mismo tiempo para dormir”. “Tener ese hijo tiene otras implicaciones como definir el tiempo que voy a dedicar”. Aparecen las preguntas “¿es prioritario regresar y estudiar o es prioritario dedicarle el tiempo a este niño? Las respuestas eran claras, la urgencia estaba concentrada en su hijo y más cuando “lo económico influye porque quizás se vuelve más prioritario poder dar el alimento, el vestido, conseguir eso, que cumplir tu sueño o tu requisito”. “Cuando se juntan esas dos cosas empieza una situación que me hace sentir que yo no puedo, porque se ve atravesada por otras cosas, por ejemplo, por la situación económica que no es sólo para cumplirme a mí sino pensar: voy a tener otra criaturita yo qué voy a hacer”.

3.3.3 Saberes y territorios marginados

Allá es todo bosque o allá está, ¡ay!, ¿ustedes allá también tienen celulares y computadores?

Los trazos discontinuos de su existencia, la herida abierta por los siglos de borramiento de los saberes que han sostenido a su pueblo, le permiten percibir las ausencias de un aparato universitario que “no hacía mucha referencia al contexto indígena”. “El tema indígena se vuelve como innovador y todo el mundo dice: sí”, pero en realidad aparecen como accesorios frente a la “pura teoría de Durkheim y de Marx”.

Lucía estaba dispuesta a ahuyentar la mirada de sospecha y desconfianza con la que eran observados los saberes de este territorio, los mismos que habían sido marginados, exotizados, subordinados y hasta tratados como brujería y chamanería. Ella no quería “despreciar a Durkheim y a Marx” pero si estaba decidida a conversar con ellos, por supuesto como le habían enseñado sus abuelas y abuelos: en circularidad, en cocreación, en diálogo. “Yo en todos mis trabajos siempre intenté que ese fuera mi tema, entonces los profes ya sabían, se sentían motivados para que lo hiciera y me motivaban, aunque a veces se sentían como sin insumos para apoyarme en ese tema, pero les gustaba que yo lo estuviera mencionando”. Ella sabía que no solo era cuestión de mencionarlo, era preciso enraizarlo, era preciso activar las memorias, era preciso trenzar los hilos sueltos y desconectados, era preciso trazar el círculo.

Hay un silencio que silba en sus oídos, que la inquieta, que la invita al movimiento y que deriva de lo que ella percibe como “un desconocimiento sobre los saberes ancestrales”. Este silbido continúa con mayor fuerza cuando siente que “los conocen, pero le dan mayor importancia, relevancia o le han dado más estatus a esos otros saberes, a esos lugares de enunciación de autores que por lo general provienen de Europa”.

Lucía ha vivido un canasto de saberes con el que no vibra en el espacio universitario. Es un canasto tejido por hilos que no son cercanos, ni próximos. Incapaces de explicar incluso el desarraigo al que fue sometida por procesos de desplazamiento. Luego del silencio que silba hace acontecer su palabra para denunciar que “hay una forma en la que se pensó el currículo que excluyó los saberes ancestrales” y el currículo que se tiene hoy tampoco incluye, de manera clara, esas críticas” al parecer es tan impenetrable que no se logra “el suficiente impacto para incidir en él desde esas otras miradas más contextuales, más cercanas al territorio y creo que acontece en muchos currículos de la universidad y en múltiples disciplinas”.

Ella camina por todos lados con el canasto de saberes que viene construyendo. Unas veces lo siente liviano y ligero. Otras, en cambio, es pesado; casi que debe arrastrarlo con tanta fuerza que termina herida, adolorida, magullada. Pero no lo suelta, porque es su historia y la de muchos pueblos que les han cerrado “los lugares de incidencia para transformar ese currículo universitario o han negado la palabra a quienes han querido hacerlo”.

A pesar del peso y algunos dolores ella sonríe como con un hilo en sus labios segura que encontrará otro para conectar; este hilo no deviene de “las ideas a veces erróneas que tenemos de universidad”, dice. Esta se extiende mucho más, lo sabe Lucía que conoce casas de saber que se expanden entre ríos y montañas y que sería imposible guardar en muros y en libros. Por eso, ella sabe que “la universidad está constituida por los conocimientos que están allí, las personas que vienen con esos conocimientos, los saberes que hay alrededor de las disciplinas, las relaciones que se tejen, las ideas de educación que se tienen, las miradas otras y también esas grietas que se intenta hacer en medio de eso que está establecido”.

Abrir grietas a lo establecido también sería para ella un modo de alertar una cierta “cacería” de saberes. “Nuestras comunidades están sobre diagnosticadas y los problemas siguen ahí”, dice Lucía. Si el saber no está al servicio de todas las formas de vida, ¿cuál sería el sentido de su germinación? “No solo hace falta investigación, incluso a veces hay mucha, lo que hace falta es hacer”. Cuando lo dice me interpela y me siento responsable de los modos de investigación de los que sido parte e incluso cómplice. Ella abre su canasto para decir “en el transcurso de la carrera me fui haciendo la pregunta por cómo la investigación debe transformar, debe hacer algo porque si no es un mamotreto de libros, de enciclopedias que te dicen sobre un tema o en el caso del indígena sobre los indígenas, sobre, sobre, sobre, sobre y que no hace con y que no transforma”.

Su canasto de saberes parece salir en la escena universitaria a modo de accesorio, ella recuerda “hubo un evento importante en la Facultad de Educación y nos contactaron. Hicimos una agenda, participamos y nos pareció bien. Después nos dimos cuenta de lo que había pasado y nos sentimos profundamente violentados como indígenas y es que el evento era en el marco de la Feria del Libro y en esos eventos se hacen conversatorios, se hace muchas cosas importantes, de eso no nos hablaron nunca, sino que nos invitaron para una muestra artística con nuestras danzas”.

Ella, con palabra fuerte y decidida, parece retirar la neblina que impide a la universidad percibir con claridad el carácter profundo y milenario de los saberes de los pueblos ancestrales, por eso lo dice, y cuando lo hace invoca la fuerza de su territorio “recuerden que nosotros no solo

somos danzas, colores, vestidos y vestuarios vistosos, eso hace parte de nuestra identidad, pero también hay otras dimensiones de los saberes desde los cuales se puede conversar y, afortunadamente, con el tiempo esa palabra ha ido incidiendo de manera que se considere la danza pero también la conversa, la palabra”.

Lucía no se siente “tesa¹⁷” entre tantos “tesos”, dice. Incluso esa era una de las que aparecían en su interminable lista de palabras, algunas inútiles, que no conocía y que, afanosamente, escribía para conservarlas al menos en su cuaderno. “Tesa” no se parecía a ninguna de las metáforas que usan sus abuelos y abuelas, no podía vincularla con nada y mucho menos si la asociaban a las comprensiones que se tenía de “inteligente”; “yo en ese contexto muchas veces no me sentí tesa, me sentía como esforzándome para intentar hacerlo bien, entonces si obviamente en muchos momentos no me sentía tesa”.

“Tesa estaba asociado a los que sabían, entonces si uno veía a alguien que participaba mucho en la clase y que hablaba así yo no le entendiera porque hablaba un vocabulario raro a uno le parecía teso. También se refería a alguien que uno sabía que su promedio académico era alto, o que en todos sus trabajos sacaba 4.8 o 5.0”. En su territorio no se saca 4,5 por estar en la chagra conociendo la tierra, animando con cantos las semillas. No se llama inteligente a quien teje un chumbe y con él cuenta la historia e invoca protección. No gana una materia cuando conoce una planta medicinal y pone su saber al servicio de todas.

Pero en este aquí, tendría que ser “tesa” para no ser expulsada. Otra forma de crueldad perfectamente fabricada por la universidad.

3.3.4 Caminadora de territorios: un espíritu en resistencia

La voz como impulso expandido la ha salvado. Decir es para ella una forma de resistirse, sostenerse y mantenerse en este aquí universitario tan hostil y ruidoso que no deja que el silencio emerja, pero tampoco la palabra. Ella saluda, instala una conversación, intenta romper el frío de *cuerpes* que transitan sin siquiera advertir la presencia de la otra. “Esa cualidad de poderme relacionar con las personas me favoreció porque yo como que soy muy fácil para conversarle a alguien, sino me conversan yo les converso”.

¹⁷ En Colombia, se asocia esta palabra a una persona con un vasto bagaje en campo o disciplina.

Lucía es una “viajera”, una “caminadora de territorios”, ha tenido que usar la palabra para reclamar ser acogida; para invitar a este aquí a volverse hacia el cielo y hacia la tierra para reconocer todos los rostros que lo habitan. Su palabra ha tenido que ser un reclamo para la apertura. Ella afirma que “en mi caso eso ayudó un poco porque si no me acogían yo a alguien le hablaba y de esos, alguien me acogía”.

Ella hace acontecer la palabra, a veces como el silbido de un colibrí y otras como el graznido de una urraca. En este aquí la palabra es un privilegio, una lucha diaria y constante. Lucía dice “me sentí tan valiente de haberle dicho a la profesora que no hablábamos a lo indio”, “tuve como esa valentía”. Se asoma su voz abrazada por el miedo, pero en realidad es un lento grito que se mezcla con el viento para defender su presencia y existencia que es también la de los pueblos ancestrales de la Abya Yala. Cuando ella habla también se remueve la cordillera que nos conecta y que burla fronteras.

Lucía le apuesta al “yo” que traspasa el umbral de lo posible en muchos de los escenarios universitarios. Es un yo que se ubica en un lugar de saber y que merece ser conocido. Ella pone al lado de Durkheim y Marx su experiencia como portadora de saber. “A mí el trabajo autobiográfico me gusta mucho, no sé porque siento que desde ahí tengo mucho para enunciar, para decir”.

Ya es refractaria a la “palabra vacía”¹⁸. Necesita verla y hacerla amanecer. Por eso se convierte en su lucha el deseo de una reflexión situada, un conocimiento hecho práctica, una investigación viva. Por eso Lucía invita a “integrar eso que conocemos también con un hacer, con una práctica”.

Ella no está dispuesta a que se le escape la vida, la que ha conocido, reconocido y ha sido. Por eso cuando llega a este aquí hace comunidad casi como la única forma de defensa contra la apuesta individualista que constataba a cada paso. “Cuando yo vine, vine a un entorno que era como similar, tenían la misma condición que yo, eran indígenas estudiantes, hombres o mujeres, venían con el mismo sueño de estudiar, vivíamos en una residencia estudiantil indígena y todos teníamos la misma condición: un camarotico, una piecita chiquitita”.

Estas experiencias de comunidad van agitando el espacio, van renovando la esperanza, van recordando los sentidos de estar en el aquí. Son una forma de activar la memoria del allá que es

¹⁸ Ella refiere como palabra vacía a aquella que es solo un discurso que no alcanza a materializarse o hacerse vida en comunidad.

compartida. Son una forma de evitar que el tiempo se escurra. Por eso ella recuerda “en la universidad hemos querido potenciar, incluso visibilizar los saberes ancestrales”.

El crujir del espacio que se agita es la urgente llamada a la vida. Una vida que se teje en juntanza. Ella lo sabía, lo tiene en su *cuerpe*, su piel se lo recuerda. Por eso se empeña en construir “redes que se tejen con distintas personas y permitan ampliar el pensamiento, reflexionar sobre distintos temas, incluso cuestionar verdades o cosas que uno en algún momento daba por sentadas ahora”.

Su espíritu comunitario no puede ser apresado, “los espacios organizativos que siempre nos han gustado, siempre han estado ahí”, dice. Ellos son una manera de persistir, incluso cuando siente que no puede regresar a terminar su proyecto académico, estos se convierten en un puente para hallar el camino de retorno; una fuente para recomponer las partes fragmentadas por el miedo. “Cuando decido retomar es más por esa red o por ese apoyo que encontramos en el colectivo, en el cabildo; es por esa red que pude volver porque si no, no sé qué hubiese pasado”.

3.3.5 Una indígena chiviada¹⁹

Aquí estoy con la esperanza refundada, con el deseo incontenible, con la alegría del encuentro. Luego de conocer al hombre del reloj en la mano izquierda, custodio de tiempo y el de puerta cerrada; después de llenar mi cuaderno de interminables listas de palabras que no comprendía pero que gozaban de gran aprobación y admiración de mis compañeras; después de aprender de otra profe “el no tomarme las cosas a pecho” incluso aquellas que encubrían una violencia. Aparece él. Hombre cercano, sereno, sencillo y de palabra dulce. A todas y todos nos trataba de “vos” y eso en mi sur era un importante signo de confianza. Este hombre, el profe, me recordaba otras disposiciones para la circulación de la palabra. El odiaba las filas, siempre nos pedía estar en círculo para vernos y para burlar un poco los rituales de poder tan prefigurados en las universidades; esto me recordaba a mis ancestras. El profe también parecía haber superado a Marx y a Durkheim, por eso su materia implicaba y convocaba otras voces. Qué refrescante era poder hablar desde sí misma, qué sensación de alivio poder traer allí el que territorio que me era conocido.

¹⁹ Falsa, artificial.

Ese día, como los otros, estábamos sentados y sentadas en círculo. Marx y Durkheim no estaban invitados. Los grandes protagonistas del espacio eran nuestras historias. Estábamos ante un ejercicio biográfico narrativo. Nuestras vidas, nuestras ires y venires estaban en el centro. El profe con voz dulce y serena animaba y activaba la memoria, invitaba a recordar lugares, personas, acontecimientos.

A mí, que me reconozco como viajera, me dolían mis memorias desconectadas, mis lenguas robadas, mis territorios desconocidos; sin embargo y como mis abuelas me han enseñado conté segura del poder de sanación.

Me expuse ante mis compañeros, compañeras y profe con la confianza de ser cuidada. Mi narración los llevó al Valle de Sibundoy del que fui arrancada incluso sin nacer, les entregué a mi madre, su proceso de migración junto con muchas mujeres y hombres kamëntšá en el auge cocalero, también su renuncia a la lengua y cultura casi en un ejercicio de sobrevivencia. Les abrí la puerta a mi río que atraviesa todo el valle y que conocería luego en mi proceso de retorno con mis abuelas, abuelos y a la historia que nunca me fue entregada. Les conté, sin reparos, mis luchas personales y colectivas por redescubrir mi ancestralidad.

Me doné. De repente, el profe, el carismático, el cercano, el dulce, con risa burlona me dice “entonces vos sos una indígena chiviada, naciste en el pueblo”. Mis compañeros y compañeras lo acompañan con risas y a mí se me detuvo el mundo. Las palabras esquivas se esconden, el corazón se agita, mis manos sudan, mis ojos contienen las ganas de llorar. Con rapidez mi mente recorre las veces en las que he escuchado esa palabra: chiviada. Voy hasta los campesinos cocaleros con los que crecí y recuerdo que la usaban para referirse a algo que es defectuoso, malo y que debe ser reemplazado; también recuerdo algunos usos en la ciudad y las referencias no son más alentadoras, es algo “pirata”, una copia y de baja calidad, que carece de originalidad y de menos valor.

En ese momento dejo de escuchar las voces, en ese momento desaparece el profe y queda allí la chiviada, la expuesta y con el dilema de habitar un no lugar. Esto no solo me lo tomo a pecho, también lo acojo en mi útero.

Eso no se fue, tal vez porque nunca le dije nada al profe; sin embargo, eso que se alojó en mi útero lo he venido pariendo en el trabajo colectivo y en la defensa de la educación intercultural y en la expansión de la comprensión de los pluriversos indígenas.

3.4 “Negra lesbiana”, espiritual y activista

Johana es una mujer negra²⁰. Nació en un lugar de la Abya Yala. En Guapi, municipio en el suroccidente colombiano. Es la menor de 10 hijos e hijas. Siendo muy niña cargaba galones de agua desde el río hasta su casa. También acompañaba la colchonería, negocio familiar que proveía el sustento. Se ha topado de frente con realidades sociales asociadas a las desigualdades e inequidades. Su trayectoria académica, profesional e investigativa ha tenido lugar en Cali, otra ciudad colombiana.

Ella tiene una voz fuerte, segura y enérgica. Es casi imposible no escucharle. Esta voz la acompaña de unas carcajadas que usa también para denunciar las opresiones que ella y su pueblo afro han sufrido desde la trata trasatlántica. Tiene una sonrisa amplia. Uno ojos intensos que hablan por sí mismos. Camina con paso firme y lento. Se le ve erguida con la mirada alta como desafiando al horizonte, como exigiéndole que la deje ver más allá. Su cabello crespo cambia de formas; algunas veces oscuro y corto, otras lo pinta de rubio, otras lo dejan crecer —al ritmo de sus anhelos de justicia— y se lo trenza como experiencia de dignificación de su ancestralidad afro. Las ropas que usa pueden ser monocromáticas o multicolores. Sus trajes son amplios como los es su pensamiento y su palabra; también son sueltos, tal vez lo usa así para recordar el compromiso de soltar el paso y las cadenas del racismo o tal vez para desafiar algunas formas estéticas prefiguradas para las mujeres.

Johana es una mujer, madre, lesbiana y activista por los derechos de los pueblos afro y de las diversidades y disidencias sexuales y de género. Ha promovido e incitado la experiencia colectiva y organizativa como ruta para combatir las opresiones. Se ha formado como profesional en filosofía, como magíster en educación popular y desarrollo comunitario, estudia un doctorado en humanidades.

3.4.1 *Las travesías*

A ella la conozco con *Changó el gran putas* en la mano; de allí y a partir del proverbio de la filosofía afrochocuana Vemoj pa'traj porque vamos pa'lante, proyecta ese futuro que nos fue frustrado al señalar que sueña “una universidad que permita fortalecer los pensamientos o la

²⁰ Ella usa esta como una categoría de autorreconocimiento.

construcción colectiva de pensamiento; mucho más humanista, igual si es en ciencia o tecnología, pero mucho más aterrizada; que permita fortalecer a la sociedad en su ser y no que se ponga unas metas o unas ideas que están lejos de quienes somos, ejemplo, nosotros como colombianos y colombianas tenemos una forma de sentir el mundo pero en el momento de estudiar y analizar nunca estamos pensando en nosotras sino que estamos en esa Europa, entonces nuestros pensamientos son muy eurocéntricos y no latinoamericanos y, en ese sentido, dejamos de crear estrategias que nos permitan fortalecernos como región, seguimos estando con esa mirada, necesitamos mirar desde adentro para poder plantear ese pensamiento y poder generar esas visiones otras de ver el mundo”. Este sueño, de seguro viene acompañado de la travesía trasatlántica de sus ancestros, en la que también venía incubada la resistencia, la lucha por la libertad y la solidaridad; las mismas que encarna, defiende y anuncia. Soñar esta universidad se convierte en un modo de sanar las violencias que ella misma ha padecido. Soñar esta universidad implica recordar, celebrar y conmovernos con sus tránsitos derivados de una decidida posicionalidad política, ética, estética y espiritual. Este sueño de universidad tal vez nació en Guapi.

¿Habrán oído hablar de Guapi? Yo no, la escucho decir “yo soy de Guapi, municipio del Pacífico colombiano, queda en el Departamento del Cauca”. Cuando le escucho, recuerdo las clases de geografía de la escuela, puedo recordar los mapas de esta Colombia pintados a gusto de la maestra, sería imposible pensar un río o un océano pintado de un color distinto al azul; recuerdo esto, pero no haber pintado a Guapi de ningún color. Cuando ella habla de Guapi, habla de un océano que no es azul, que no es perfectamente estable como mis mapas, sino que es de muchos colores, porque ese océano se pinta de las barcas de pescadores, del color de sus gentes, de los ríos que en el confluyen, de la sangre de miles que han perdido la vida a causa de las disputas por el territorio. Estas aguas la vieron, la escucharon y la sintieron hasta los 19 ó 20 años que se graduó del bachillerato y luego la volverían a abrazar cuando regresa a “buscar ahorrar dinero para poder salir”. Aunque es el lugar de sus ancestros y de sus aguas vitales parece ser un lugar de tránsito.

Guapi, está atravesado por un río; las aguas caudalosas, profundas, germinadoras de vida, protectoras del territorio, no eran algo extraño para ella. Pero es justo el agua la que le permite conocer el racismo. “Una vez me echaron agua”, lo cuenta mientras evoca las experiencias de expulsión que vivió y padeció en la Medellín, ciudad que de seguro apareció en todos los mapas que pintamos; ciudad que habito y recorro todos los días y por ello me interpela, entre risas, diciéndome “déjame decirte que tu Ciudad es muy racista”, aquí me siento responsable de los años

de esclavización y las prácticas racistas que aún no logramos develar, me siento señalada e incluso cómplice de las violencias derivadas de las matrices racistas, sexistas, clasistas. “Fue el primer lugar donde me encontré con el racismo, fue ahí donde sentí lo que es tener un color de piel distinta a la mayoría”. “En Guapi yo no sabía que era negra... yo era una mujer, y acá me doy cuenta que soy negra”.

“Me blanqueaban”, “me llegaron a gritar en la calle María Jesús, luego entendí que son mujeres negras que trabajan como empleadas domésticas en casa de personas allá”. Esto sucede, justamente, en el allá, en el lugar en el que se sintió tan forastera que hasta le hace olvidar el Ubuntu²¹, el “soy porque somos” que mueve su espíritu y le recuerda a sus Orishas. En la tierra de los Aburraes, “no se me entendía porque yo hablaba muy raro”; la Ujamaa²², esa familia extensa, no estaba, no la protegía, no la abrazaba; por ello regresa a su aquí, a Guapi, para reconectarse, para recuperar las fuerzas y continuar avivando su deseo de estudiar.

La alianza con Guapi, que es la alianza con sus ancestras, no se ha roto; regresa para recordar lo que ha aprendido, para recordar que es “bondadosa, entregada, confiada, con menos miedos”. Johana “venía de un pueblo, allá la gente es distinta, entonces, entregaba más sin pensar a quien, daba todo lo que tenía y más”. Antes de encontrarse con la universidad, me decía, entre risas —más bien carcajadas, como burlándose de la mujer que era— “yo era muy ingenua (risas) porque pues no tenía miedo a entregar, a dar, a mí me lo enseñaron mucho en la casa”. Así desde su hoguera se fortalecía como “una mujer con ganas de comerse el mundo”, capaz de hacerlo, tanto que hoy se sorprende de la manera en que su deseo se expandió “nunca me imaginé que lograría tener posgrado, yo sabía que quería pregrado, pero no me imaginé que podría hacer una maestría y mucho menos estar terminando un doctorado”.

²¹ “El *ubuntu* desarrolla principios de hermanamiento con las otras personas, más allá de las identidades monógamas. El *ubuntu* propicia identificaciones para construir y crear juntas; en donde el bienestar de la una depende del bienestar de todas y viceversa. Hay una necesidad de la presencia del rostro, de la existencia palpable del Otro” (Mena, Ángela y Meneses, Yeison, 2019, p. 51). “Ubuntu se relaciona con la vinculación con los demás. Esto está en consonancia con lo que la palabra expresa en la mayoría de los idiomas africanos: ser uno mismo debido a otros. Esto también está en línea con el dicho popular zulú: *Ubuntu ngumuntu ngabantu*. Dichos como yo soy porque somos y soy humano porque pertenezco, expresa este principio. Esto significa que, en las filosofías africanas, un individuo es humano si él o ella dice yo participo, luego existo” [Traducción propia] (Mugumbate & Nyanguru, 2013, p. 84).

²² *Ujamaa* es una palabra en lengua africana swahili que significa “familia extendida, en alusión al sentido de conexión íntimo, humano, de reconocer a otro como parte de sí mismo, aun no teniendo un lazo directo de consanguinidad. Como concepto político, *Ujamaa* afirma que una persona se convierte en persona a través de las personas o la comunidad” (Morales, María Eugenia, 2019, p. 54).

También Guapi le entregó una de las fortalezas que hoy reconoce más profunda: “no pierdo, no pierdo mi fe, no dejo que me la invadan, imagínate lo que eso es para una persona que estudió filosofía, ahora soy mucho más consciente de ese poder que tenemos los seres humanos de escuchar y de sentir a nuestros ancestros, a nuestros Orishas”. Mientras lo dice su cuerpo se yergue; su rostro y su voz adquieren seriedad y serenidad, aquí no hay risas.

Guapi le entregó sabiduría, identidad étnicoracial; le regaló a sus Orishas; le ofreció el río; sin embargo, un impulso mucho mayor que las expectativas que tenían hacia ella, como hacia muchas de nosotras las mujeres, la invitó a salir. Segura de su decisión y asumiendo las rupturas que fueron necesarias, anuncia “la mayoría de las personas especialmente las mujeres tenemos ya unos roles predeterminados y están relacionados con ese cuidado de la casa, además cuando somos hijas menores, debemos encargarnos del cuidado de la mamá o el papá; en mi caso mi papá, porque él era mucho mayor, murió el año pasado; ya estaba destinado ese rol, entonces yo lo que hice fue generar esa ruptura y decirle que yo quería estudiar, yo quiero estar en otro rol, eso generó unas rupturas familiares importantes significativas en su momento que fueron muy dolorosas pero igual lo hice, decidí que ese era mi camino”. Entonces, como un movimiento hacia afuera que también lo es hacia adentro, sale con “la necesidad de romper ese esquema que estaba planteado”.

Así, amiga del movimiento y alimentando el anhelo, sale, como Johana misma lo indica, con “la necesidad de transformar mi vida” para ver satisfecha “esa necesidad de poder ser yo la que orientara mi camino a través de la academia porque siempre quise salir a estudiar, fue mi meta”. La independencia y la autonomía sacuden “ese gran sueño de no depender de un otro sino depender de las propias habilidades que una puede tener”.

Este salir no significa, en su relato, escapar; es más bien abrirse a un cruce de caminos que generen “visiones otras de ver el mundo”. Desde aquí ya se perfilaba la universidad del comienzo de este relato que, según ella, todavía no nos atrevemos a soñar.

De esta manera, la universidad y la academia se convierten para ella en una “búsqueda de oportunidades” de toparse con las libertades que veían constreñidas en la tierra de sus ancestros. La universidad pública era la opción, “por condiciones económicas, no había pa’ más”, cuenta entre risas que parecen acompañar la denuncia de ciertas opresiones, las injusticias y los desequilibrios sociales. “Creo que la carrera me eligió a mí yo quería una carrera que estuviera relacionada con las humanidades; un poco analizando las posibilidades de quedar me metí a buscar las carreras con posibilidades y me encuentro con filosofía y me parece interesantísimo el estudio de esa carrera,

—sí— esa comprensión del ser humano más allá de los fenómenos geográficos, esa construcción de pensamiento que va orientando y ha venido definiendo cómo somos social, cultural, política, y por supuesto, económicamente; porque todo eso, ese querer comprender eso me llevó a estudiar esa carrera, porque inicialmente yo quería psicología o sociología, porque quería ese ejercicio de poder comprender el yo, poder trabajar en él, pero bueno la vida me llevó, yo creo que la vida.

Moverse implica también saber cuándo anclarse, por ello, ante las luchas por mantenerse en su deseo y habiendo descubierto que “la universidad es un espacio donde sino te paras fuerte te eliminan”, Johana de manera decidida declara “me hubiera sostenido, yo no sé cómo hubiera hecho, porque mi meta era clara: yo no iba a salir de la universidad sin mi título, no sé, así me tocara ver una materia por semestre, pero yo eso lo tenía claro, yo no podía salir, tener que salir sin el título sería algo que yo misma no me perdonaría entonces, —no sé cómo hubiese hecho, pero lo hubiese logrado, me estaría graduando hoy después de no sé cuántos años, aunque me estuviera graduando hoy lo hubiese hecho”.

3.4.2 La firma

Ese día sí que invoqué a mis Orishas; convoqué a Obatalá, orisha de la creatividad, la claridad, la justicia y la sabiduría para que me acompañara. El director de la maestría me había citado aquella mañana en su despacho, mi corazón y mi útero —que antes no creían que fuera posible hacer un posgrado— intuían algo. Hace poco había empezado a trabajar en la alcaldía, era necesario, yo no hacía parte del reducido grupo de personas privilegiadas de este país que pueden dedicarse sólo a estudiar, necesitaba sostener no solo el proyecto académico sino la vida misma; tuve que pedir permiso con lo difícil que era ausentarme, sobre todo mientras me conocían. Entré a la universidad, todo ocurría como siempre en los pasillos y en el ambiente que respira una universidad pública colombiana; en las jardineras algunas parecían tener conversaciones que intentaban resolver el mundo; los puestos de ventas de estudiantes dificultaban el tránsito; algunas leían mientras caminaban; yo, entre tanto, caminaba como suelo hacerlo: paso lento, seguro, firme y tranquilo. Me acerco a la oficina del director, la puerta cerrada me invitó a tocar suavemente para no interrumpir, pero de tal modo pudieran sentir mi presencia y la de todas las ancestras que me acompañaban. La puerta abre y escucho con voz gruesa “buenos días, la esperábamos, adelante. ¿Me esperaban? ¿quiénes? ¿cuántas?, me pregunté mientras ingresaba. Allí estaba ella, mi directora y también ella, la compañera de tesis, entre otras cosas, mestiza, heterosexual y estudiante del

pregado del hombre que convocaba tan misterioso encuentro. Yo ya llevaba varios años en la academia; la formación en filosofía, el activismo y la defensa de los derechos de las y los estudiantes, me habían ofrecido ciertos recursos para actuar en la que parecía una situación difícil. Las dos mujeres permanecían en silencio, la voz fuerte del hombre aparece para señalar que mi participación en el trabajo etnográfico que compartía con su estudiante era escasa, incluso, y sin lugar a la pregunta y a una defensa de mi parte, planteó que yo no sabía, que yo era *bobita*, que a mí me faltaba mucho. Sin entender lo que sucedía, el director me ofrece un lapicero negro, de punta delgada y una tinta que está urgida por escribir; yo permanezco ahí sentada, mi mirada se dirige a mi compañera y con ella le exijo una explicación que no da; allí no hay lugar para la voz de las mujeres; el lapicero tiembla en mis manos, no sé muy bien si es de rabia, tristeza o desconcierto; sin hablarme me pasa una hoja de papel, reconozco la escritura del colonizador: expansionista y violenta, que cree contener la única verdad posible, el único saber posible. “Usted cede la tesis de maestría a su compañera”, fue la frase que más capturó mi mirada, todo el trabajo, cada línea, cada imagen, cada experiencia que había puesto allí, que también era las de mis ancestras, debía ser entregada, hasta el nombre. Extendía su dedo índice y daba golpes en el lugar donde debía poner mi firma que era un gesto de aprobación del pacto que habían hecho sin mi participación, yo era solo espectadora y mi papel solo era firmar. Ahora entendía lo que pasaba. Pedí a los Orishas, saqué mi mano de mujer afro y del campo, me acomodé la camisa masculina que acostumbro a usar, recordé la diáspora africana, los modos de esclavización y firmé. Me obligaron a hacerlo. Ahí no lograba saber que Obatalá tenía otros rumbos.

3.4.3 “*Si no te paras fuerte te eliminan*”

“No puedo desconocer que ha servido para transformar mi vida, que me ha enriquecido, que me ha hecho consciente de muchas cosas, no puedo desconocerlo”. Lo dice ella incluso agradecida con su trayecto académico; sin embargo, no deja de reconocer con dolor que “la universidad es un espacio donde sino te paras fuerte te eliminan”. Casi se siente en las fauces de un dragón. Acompaña esta delación de risas y aclara contundentemente que “es literal; no solamente menoscaba, también elimina o genera un menosprecio hacía lo que una persona es cuando se sale de la normalidad esperada”.

Pararse fuerte en el proyecto de universidad latinoamericana implica una negación de lo que es cuando se es mujer “negra y lesbiana”. Este abandono es como una rajadura en la que solo

aparecen unas pequeñas esquinas en las que soportarse para no caer, esto es arañar incluso la identidad. Ella, la de Guapi, indica que la universidad con sus prácticas “genera que las personas empiecen una construcción de identidad que es un falso reconocimiento; entonces en general esa construcción lo que provoca es pérdidas de lo que se es”. Estar en la universidad bajo estas circunstancias representa agarrarse fuerte para no ser suprimida, de no ser así “sencillamente te sacan, te sacan”. A ella, una y otra vez le recordaron “este no es tu lugar, este no es tu espacio”. Y vuelve con su risa que encierra con el calor del enojo a señalar que “te mandan con muchas frustraciones, porque no puedes estar encajada, porque tu estas mal, porque cómo no vas a encajar si este es el universo, si la universidad es el universo cómo no lo vas a hacer, entonces afuera es la frustración y te sacan así de fácil”.

Estar por fuera del universo es una sensación bastante conocida por ella durante su paso por la Universidad. Johana que es todo un pluriverso ha tenido que negarse, muchas veces, la posibilidad de ser todas las que es. Y estas renunciadas le han provocado grietas profundas “ya soy consciente de que tengo que ir con el objetivo de graduarme, ya no puedo dedicar tanto tiempo, como lo hice en el pregrado, a tener esa vida de activismo, esa vida de ser estudiante y activista al mismo tiempo, sino que tengo que ir ya por un objetivo más específico”. No solo han sido grietas hacia adentro, también, al parecer ser activista agrieta la estructura universitaria, lo deja claro cuando señala que “soy consciente de que no quiero tener más inconvenientes con los profes porque eso significaría que me podían dejar sin graduar o con sus represalias dejarme un poco de tiempo allí, entonces ya soy consciente de eso y ya voy mucho más pausada con el recorrido y trato de sacar la tesis”.

Abrirse paso y agarrarse continúa siendo una tarea difícil. Johana insiste “me siguen marcando, se siguen generando exclusiones, por ejemplo, en el doctorado soy una de las mejores estudiantes y una mira que se dan oportunidades pa’ otros y pa’ una no, entonces ahí se evidencia; y se supondría que en este momento yo debería tener más opciones y las opciones no están; yo he renunciado a muchas cosas por supuesto para no tener que encajar, pero si he guardado silencio y bueno lo sigo haciendo porque sé que muchas veces hablar es algo que generan que te eliminen y no te permiten ser”.

“Si no te paras fuerte te eliminan”. Su paso por la Universidad va abriendo cada vez más grietas. Esto hace que sea más difícil sostenerse. Pareciera una roca filosa que va dejando marcas y heridas hondas. Y más cuando no solo la presencia resulta incómoda sino también los

conocimientos encarnados que van sirviendo de suelo firme para ella pero que remueven la estructura universitaria y por ello, a toda costa, tratan de eliminarlos. “Yo he decidido estudiar la experiencia afrodescendiente, la mía y la de muchas, por supuesto dicen: eso pa’ qué, eso no sirve; pero quienes decidimos pensar esto sabemos que hay mucho por decir, hay mucho por escribir, mucho por contar y hay que hacerlo porque este universo es maravilloso, si nos dedicásemos a estudiar nos encontraríamos soluciones a muchas de las situaciones que se viven, desde la forma como se resuelven los conflictos hasta la forma como se cocina, entonces vas a encontrar un mundo enteramente sabio, unas historias fuertes y maravillosas que van a generar unas construcciones importantes y van a permitir que ese racismo, ese desconocimiento de la otredad no sea tan marcado y tan violento con quienes estamos no en el lugar de la hegemonía, sino que estamos en el otro lugar”. Sus ancestras, ancestros y la madre África son su suelo firme y fuerte, por ello, eliminarla no ha sido tarea sencilla.

Los intentos de marginar y de eliminar siguen respirando en el cuello. “Seguramente lo que nosotras sintamos o escribamos no es importante para la hegemonía, realmente no podría decirte por qué razón específica”. Dice ella mientras recuerda las luchas para comunicar el saber producido, encarnando y celebrado desde su origen. “Es muy difícil publicar, las puertas están siempre cerradas, es una cosa muy compleja”.

Parece que el suelo es más firme, la roca más pulida, las fauces del dragón más amplias y menos peligrosas cuando las presencias y saberes son útiles a los sistemas que se han configurado. Así lo indica ella, “lo que he visto es que las voces de nosotras las mujeres y las mujeres negras, las mujeres diversas sexualmente, solamente son importantes en una época del año, en el mes de la afrocolombianidad, cuando necesitan hacer visible una marica, una lesbiana —como lo quieran llamar— ahí son muy importantes, cuando necesitan hacer visible a una persona desde la diferencia, pero no una persona que aporte a la construcción de un nuevo pensamiento, la construcción de academia. No, ahí no somos importantes”. De esta manera, el suelo es más distante de los pies, la roca más afilada y las fauces del dragón casi a punto de cerrar.

Y van apareciendo otros modos de eliminar que exigen pararse fuerte, volver a Guapi, recordar el río y traer los modos de resistencia que provocaron el camino hasta acá. Y estas otras maneras de supresión se ven expresadas en “la maternidad ya que las mujeres somos más responsables o la sociedad nos ha impuesto un rol distinto; esta práctica provoca un agotamiento físico y emocional que no permita que se estés en otros espacios”. Esto unido a “la posibilidad de

tener mejores ingresos para poder invertir en posgrado se vuelve complicado o los permisos laborales, más imposibilidad al nivel laboral para sacar un espacio para estudiar, entonces vas encontrando un poco de barreras allí que hace que la mujer termine el pregrado, máximo haga una especialización y luego cierre el proceso de formación porque se hace mucho más complejo poder estar en esos espacios por todos los roles que la sociedad ha impuesto sobre nosotras”.

Nuevamente su risa aparece como manifestación de su enojo para señalar que “esta sociedad sigue siendo machista y patriarcal”. No solo por cómo nos impone la maternidad que aleja de entrada un proyecto de formación sino también por el “racismo porque el hecho de que también en una carrera como filosofía se analizara y se estudiara a pocas mujeres era importante, o sea, que prácticamente el mensaje es que los hombres son los que tiene el pensamiento y muchos de los compañeros con los que me gradué del pregrado están hoy enseñando en la universidad, algunos haciendo su maestría, pero hombres, muy pocas mujeres he visto en ese campo”.

Por eso Johana insiste en decir: “Si no te paras fuerte te eliminan”. Punto.

3.4.4 No estamos solas

Ella ha renovado su alianza con Guapi una y otra vez. Allí aprendió a ser en comunidad y eso la ha sostenido desde su ingreso a la Universidad. “Una de las ventajas que tuve es que yo llegué y automáticamente hice parte de un colectivo, entonces esa solidaridad, ese mirar otras realidades, ese poder conversar con otras personas de las situaciones me ayudó también a sostenerme”.

Esta es la solidaridad aprendida por la Ujamaa; estos son los hilos que unen y entretejen a los seres todos. “También esa solidaridad en términos económicos, la gente pues no daba dinero, pero nos ayudábamos con la comida, decían: sino tenés para llegar a tu casa quédate aquí, y pues uno se queda durmiendo en alguna casa que tuviera cerca y eso ayudaba; una de las ventajas es el hecho de haber llegado a un colectivo, eso fue muy importante”. Un proyecto académico personal, de entrada, se hacía comunitario y se expandía en tanto ya no solo se trataba de la formación profesional sino de la búsqueda de las libertades. “Otras personas y yo decimos: de aquí no nos vamos ni porque nos saquen, entonces decidimos crear todas las estrategias o mecanismos para poder liberarnos en el camino”.

Johana no está sola. Ahora, con el calor de la risa que evoca las luchas, las resistencias y las decisiones, anuncia “tengo una excelente esposa. Ella me impulsa mucho. Cuando estaba

dudosa con la maestría hicimos el proceso, cuando estaba dudosa con el doctorado me apoyó, porque ella sabe que yo he querido estudiar, ella sabe que eso me hace feliz y ha insistido para que no abandone esas metas”. En este sentido, el proyecto académico también es de familia.

Sentirse y saberse acompañada ha sido fundamental para sostenerse en un lugar que insiste en fabricar mecanismos de expulsión. “Sí, la universidad ha sido muy importante”, reconoce ella, haciendo un balance de los tránsitos que ha tenido que padecer y que gozar. “La universidad me ha permitido organizarse colectivamente, me ha generado espacios de diálogo, ha hecho posible que mi voz sea escuchada porque, evidentemente, si tú no tienes un título en muchos lugares no vas a ser escuchada. Entonces hoy, que soy candidata a doctora, en muchos lugares seré escuchada aún más y cuando sea doctora va a ser más, entonces no puedo desconocer ese lugar de la universidad como un lugar que valida, reconoce estos saberes, pero además esos títulos permiten estar en otros escenarios”. Por eso dice que “la universidad ha permitido un lugar social y político en nuestra cultura”.

3.5. Mujer sirena, mujer madriguera

En una isla bañada por el Caribe, cubierta por palmeras, frutales y plataneras, nace Adriana. Aunque Cuba la ve nacer siente que su inicio es múltiple y que en ella confluyen distintos orígenes. Ha crecido espiritualmente desde la religión yoruba que reconoce como uno de los regalos de su ancestralidad africana. De allí deriva su conexión con los orichas, sobre todo con Yemayá, a quién dice estar consagrada desde su nacimiento y a quién todos los días pide que la retorne al mar, porque se siente hija del mar, aunque también de la tierra. Creció en una familia grande con su madre, abuela, abuelo, tíos.

Su voz se derrama, algunas veces, en lento fluir como un río profundo, cuya agua se detiene; otras veces, fuerte y rápido como cuando el agua golpea las rocas. Algunas veces su voz se aquieta, tal vez enredada en algún recuerdo bien hondo que tiene que empujar para que salga a la superficie. Otras veces su voz no para, fluye sin agotarse solo se asoma un suspiro en señal de pausa para continuar fluyendo. En todos los casos es una voz dulce, serena con un ritmo envolvente y con una sabrosura propia de las cubanas y cubanos, como dice ella.

Camina despacio, su *cuerpe* se mueve liviano como el de un pájaro, su paso permite la contemplación, ella se detiene y observa, te observa, y cuando la tierra es generosa recoge una roca,

o una semilla o una plántula que luego sembrará. Acompaña el paso con el movimiento de su abundante cabello con el que juega dándole tantas formas como puede. Sus uñas son largas y permanecen pintadas, con ellas ha amasado desde pequeña la tierra y también la alegría y la tristeza. Usa accesorios vistosos: anillos, cadenas y aretes los que combina con atuendos de colores.

Su profunda conexión con la madre tierra la ha convertido en una ingeniera agrónoma, con maestría en ciencias del suelo la primera mujer cubana en ser aceptada en un doctorado internacional en agroecología. Construir conocimiento en estas áreas también la ha expuesto a condiciones de exilio.

3.5.1 El viaje

Mi primera vez en un avión. Veía la isla que era todo mi mundo, mi inmenso mundo, reducirse a un pequeño punto rodeada por el Caribe. Volé sobre el mar un par de horas y sentía también cómo se elevaba mi sueño. Escuchaba el llamado que la madre tierra me hacía desde pequeña. En cada turbulencia visitaba un recuerdo de la mujer que voy siendo. Sentí miedo y justo aquí me abrazaba a la niña que fui sorprendida en el patio de la abuela haciendo huequitos para descubrir que había debajo de aquello que nos sostenía. Recordé, entonces, por qué estaba en ese avión, por qué había salido de Cuba, por qué me separaba de mi familia. En ese momento no me soportaba la sustentabilidad del avión sino mi sueño: hacer un doctorado en agroecología y con él aportar a la salud del suelo que es en últimas el que sostiene las plantas, las cadenas tróficas, los cultivos, los alimentos y la vida misma. Esta era una urgencia personal, profesional y planetaria. Más que un proceso de formación, esto se convertirían en un estilo de vida.

También recordé que la Isla me había dado mucho. El pregrado y la maestría, que cursé de manera simultánea. También había cumplido con mi responsabilidad de los tres años de servicio social como requisito luego de la obtención de mis títulos profesionales. Pero ella ya no me ofrecería el doctorado, por ello debía salir.

Mi visa de estudiante me autorizaba para estar en Colombia sólo 6 meses. Mis recursos económicos me permitían estar solo un día, pero la hospitalidad de algunas personas y mi obstinación iban haciendo posible el sustento. El gobierno cubano no quería que estuviese ni una hora por fuera del país; aun así, me fui, volé, aterricé.

Dejar volar mi sueño parecía ser un tremendo desafío al orden político. Para esta estructura mi futuro estaba perfectamente perfilado: tenía una empresa en la que trabajaría hasta el fin de mis

días; para ellos yo sería una aseguradora de calidad, llenando planillas, revisando productos y verificando los procesos. ¿Qué podría salir mal en ese plan? Pero decidí abandonar el sueño de mi país por el mío. ¿Qué podría salir mal en este otro plan?

Ya había recorrido calles colombianas, ya me había maravillado con las flores, los árboles, los ríos, las gentes y sobre todo estaba más conectada que nunca con mi proceso de formación. ¡Claro que extrañaba a mi país! Pero no me imaginaba los modos en los que comenzaría a tener una rara relación con él.

“Debe regresar de inmediato a Cuba”. Así iniciaba una carta que recibí. No pude seguir leyendo. Mis manos temblaban, mis ojos se nublaron, sentí como me caí encima toda la tierra que había sacado del patio de la abuela, me abrazó el miedo. No querían que continuara con el doctorado y me exigían retornar para cumplir las obligaciones con la empresa del gobierno donde laboraba. No entendía nada. Logré demostrar que había cumplido con mi servicio social, ya había pagado al estado los estudios gratuitos que me había ofrecido. Pude comprobar que tenía mi visa de estudiante, la misma que invalidaban en la temible carta.

Esta carta vino acompañada de constantes amenazas a mí y a mi familia. Todas ellas tenían un punto en común que me causaba terror: “sino regresa vamos a invalidar sus títulos profesionales”; también coincidían en señalar: “sino retorna en lo inmediato no podrá volver nunca”. Yo que había venido a estudiar el suelo, ahora era mi suelo el que tambaleaba. Mis títulos podrían, casi mágicamente, desaparecer y con ello el saber que había construido y eso era incluso como la negación de lo que soy. Es decir, estaba a punto de la desaparición, de extinguirme, me sofocarían hasta la muerte. Y qué decir de mi familia, el suelo más firme que quizá allá conocido; no volverla a ver era una idea que dolía hasta el útero.

Necesitaba reconstruir mi suelo. No me iría. Con terquedad y obstinación decidí quedarme. Ahora lo haría como una mujer exiliada. Confiada en la hospitalidad colombiana, pedí asilo político y con él la protección de la vida y del saber que había construido. Durante 6 meses esperé la aprobación y durante estos 182 días continuaba recibiendo amenazas, pero también escribiendo una tesis que me salvaba. El asilo no salía y presa de la desprotección que sentía llegué a otro arreglo. Una visa de residencia temporal aparecía en la escena como posibilidad para establecerme legalmente, poder continuar la formación y trabajar. Así que lo hice, ahora era una mujer cubana exiliada. Esto parecía aliviar un poco al gobierno de mi país que cesó en su intento de anularme, aunque era claro que no podría regresar y tener un empleo.

Fui refundando esas categorías de extranjería con las que me identificaban, quería sentirme una mujer académica, profesora e investigadora universitaria y con la trayectoria de más de 8 años de vivir en Colombia obtuve la nacionalidad por adopción.

3.5.2. Trayectos

No existir en libertad. No lograr caminar tranquila con la convicción puesta en los anhelos. Sentirse atada a los deseos de un sistema político que le exigía quedarse, anclarse, aquietarse. Estas fueron algunas de las razones de su exilio. Adriana, la del sabor cubano, dice “Yo cuando terminé mi maestría, deseaba y soñaba con hacer un doctorado en agroecología, porque yo sentía que tenía una conexión muy fuerte con la madre tierra, que lo que yo había estudiado era un pilar importante, porque es la salud del suelo, el suelo es todo”. Y su suelo, que lo es todo, se removía porque su sueño no se cumpliría hasta no salir de su país, hacer su doctorado allí no sería posible.

“Siempre fue una travesía bastante larga”, recuerda y mientras lo hace su mirada cambia rápidamente de direcciones casi como recorriendo los caminos que le hicieron salir y llegar acá. Los trayectos que trazó y recorrió fueron estrechos; el miedo y la incertidumbre fueron rostros constantes. Era como estar frente a un abismo golpeada por el viento que te anima a lanzarte. “Cuando llegué acá, pues siempre fue difícil porque yo no tenía donde vivir, no tenía dónde establecerme, tenía limitaciones”. Qué paradójico que esa búsqueda de conexión con la madre tierra, que es en definitiva la casa grande de todas, la hiciese sentir sin lugar donde vivir.

Abandonó el Caribe para habitar las montañas colombianas. Extrañando su maritorio fue refundándose, fue haciendo las paces con los muros de los lugares que la acogían -aunque fuese temporalmente-, fue reconciliándose con las calles de una Medellín ruidosa y de ritmos agitados. “Y cuando llegué vi las oportunidades, vi que podía trabajar de mi profesión, que tenía un salario justo”, y era esto lo que hacía que el dolor de salir se sintiera distinto, se justificaba un poco e hiciera posible mirar a la cara a la soledad y decirle: “debía hacerlo”.

“Yo vivía en Cuba como en una burbuja de cristal. El cambio fue muy drástico, porque yo venía de un país con condiciones políticas bastante difíciles y diferentes a este, un país socialista”, un país que por poco “destruye el sueño de hacer mi doctorado”. Tal vez por ello “cuando yo aterricé acá, yo me sentí emocionada, inspirada, yo amaba cualquier flor que veía en el campo, en las montañas. Yo decía, “pero qué paraíso más escondido le tienen a los cubanos”, porque allá vivimos alejados de todo”. Aun así, nunca se acostumbró o acomodó a su exilio, aunque lograba

disfrutar de la abundancia de este territorio, algo le recordaba el dolor de estar lejos, sin los brazos de sus queridas para sostenerse, sin la alegría compartida de estar en el patio de su abuela viendo crecer la ramita que asomaba en la tierra y que era la comprobación de la vida que emerge.

Adriana aterrizó acá. Pisó una tierra que no era la del patio de su abuela. Sintió resbalar la soledad encima de su sueño. Escuchó el miedo más de una vez susurrar la imposibilidad. Amasó la tristeza de saberse errante. “Cuando llegué acá me tocó enfrentar este mundo sola, tuve que madurar y crecer como persona, tuve que empezar a saber cómo lidiar con la ausencia, cómo lidiar con la distancia, cómo saber a la hora de llegar a una fuente de trabajo, expresarme, adaptarme, empoderarme”. En el exilio es preciso lidiar, soportar, aguantar y también resistir. Quedarse sabiéndose forastera y extraña se convirtió en un modo de resistencia. Sabía que aprender a convivir con la ausencia y la distancia era necesario para convertirse en la “primera mujer cubana doctora en agroecología”. No era vanidad lo que la sostenía, era una sensación de profunda responsabilidad con el planeta, con la vida y con la existencia que no se agotaba en la propuesta laboral que le hacían en su país que no figuraba como opción sino como una imposición. Ella necesitaba girar sobre sí misma y sobre todo lo que la rodea, tal como lo hace la tierra.

“Eso fue un cambio muy brusco”, dice ella con lágrimas en sus ojos, casi extrañando a la mujer que fue. “Yo era una persona muy amable, muy sonriente, muy luchadora, sentía que me podía comer el mundo, que podía conquistarlo”. Cuando la tierra se mueve bruscamente no vuelve a ser la misma. Hay grietas, fisuras, nuevas formaciones tectónicas. Así lo experimentó ella; el movimiento, la vibración y el temblor que vivió la hicieron ser distinta. Tal vez ya no quería comerse el mundo, pero si evitaría a toda costa que el mundo que estaba conociendo se la tragase por una condición de extranjería.

Estos sacudones realmente fueron bruscos. Representaron “un exilio”, “fue un exilio total” dice Adriana y continúa “porque yo tuve que cambiar mi cultura, tuve que cambiar mi forma de vestir, tuve que cambiar mi forma de comunicarme, tuve que adaptarme a la tecnología, a la alimentación, que fue algo bastante duro porque en Cuba nos alimentábamos con cosas muy mínimas y acá uno tenía de todo para comer, entonces eran cambios muy fuertes en ese sentido”. Desafiar un poco el círculo trazado para ella en su país, implicó tomar la decisión de exiliarse y con ello exponerse a cambios vitales sustanciales, todo por el anhelo de continuar un proceso de formación. El desprendimiento de su cultura, de sus gentes, de lo que fue acumulando y que quería de manera entrañable fue necesario para vivir algo que reclama como derecho. Hay sabores agrios

en el desairrago y están acompañados del peso de la añoranza y el anhelo del retorno. “Cuando uno tiene que salir forzado de un lugar o inmigrar, dejar sus costumbres, sus formas de alimentarse, sus formas de conectarse... vienen inseguridades y vienen cosas que son duras y le toca a uno transformar su personalidad y buscar la fortaleza de donde no la tiene”.

Ella no quiso llevar muchas cosas consigo, no quería echar raíces en otro lugar. “Siempre traté de sostener mis raíces, porque yo creo que el cubano que no ratifique o no rescate sus raíces, pues no es cubano, no se merece ser cubano”, dice. Se nombra valiente: “porque pienso que hay que tener mucha valentía para venir a un país extranjero a hacer una profesión y a tener un nivel de vida muy diferente”. Sobre todo, cuando no se tiene la certeza del retorno.

La ligereza con la que viajó pronto fue desapareciendo. En las escasas dos maletas que trajo no cabía la inmensidad de los árboles que iba conociendo y sintiendo como experiencia viva de lo que aprendía en su doctorado; no cabían tampoco las imponentes montañas que custodiaban la reserva natural que se convertiría en su primer trabajo, aun cuando no tenía permiso laboral en el país que ahora llamaba casa; no cabía tampoco el río caudaloso que serpenteaba y le recordaba que era un ser del agua y que estaba consagrada a Yemayá (oricha del mar en la religión yoruba). Su tesis doctoral, escrita en medio del exilio y de una lucha por permanecer, tampoco cabía en estas dos maletas. Mucho menos tienen espacio suficiente para almacenar la experiencia de ser profesora universitaria “inspirada en transmitir lo que había aprendido”. Necesitaría mucho más que dos maletas para guardar los “8 años fuera de Cuba, internada en las montañas, amando los árboles, conociendo su procedencia, sus frutos y sus bondades”.

En los últimos 8 años Adriana ha hecho vida académica, investigativa y profesional. Ha construido un lugar de saber que desde niña había perfilado en el patio de su abuela; ha contribuido a “la salud del suelo”, ha demostrado “la urgencia de otro paradigma de relacionamiento con la tierra” a quién llama madre, y es precisamente este último un rol y un lugar que no ha logrado en ella misma; “yo ya he perdido dos barrigas, siempre ha sido algo difícil y trágico, pero no tengo tampoco el miedo de volverlo a hacer”, lo dice casi culpando a su exilio de la imposibilidad de concretar otro de sus anhelos. Parece que su útero también está en la errancia buscando un lugar.

Habitar una condición de extranjería le ha significado profundos dolores. “Yo he tenido tiempos en que no he tenido deseos ni de levantarme de la cama, porque yo soy muy fuerte para muchas cosas, pero hay tiempos...”, dice sin encontrar los calificativos exactos que puedan acercarse a la extrañeza y a la nostalgia de saberse lejos y distante. Más bien recurre a momentos

en los que es más difícil recordar aquello que la sostiene, por ejemplo “llega el cumpleaños de mi mamá y estoy lejos, o llega la muerte de un familiar, o llegan festividades importantes o momentos que uno recuerda que son importantes y es duro. O uno está comiendo algo y siente que las personas amadas no pueden comer lo mismo porque no tienen posibilidades económicas para adquirirlo, entonces son cosas que lo frustran a uno”. Cuando parecen redundar los pasos del recuerdo que la invitan a la tristeza ella trae al presente que “uno también lo hace por el futuro, yo siempre pienso en que va a venir un futuro mejor y que algún día todo lo que yo he construido va a ser para poder tenerlos a ellos y para que ellos también puedan disfrutar lo que yo disfruté y tener su vida y también hacer su camino”.

Hacer camino es la forma de resistir “a ese huequito que el exilio ha provocado”.

3.5.3 *Devenires*

Adriana creció cerca a La Habana, en medio de una familia grande que solía reunirse en un patio de tierra. Algunos árboles daban sombra al patio, ellos también les convocaban al encuentro para protegerse del sol cuando el calor se hacía casi irresistible. Las historias de la abuela y el abuelo alentaban la juntanza. Ella recuerda, “los valores que tenía eran valores de casa, o sea, yo me sentía en mi medio, aunque no soy única hija, me sentía cuidada, protegida, me sentía a veces hasta mimada porque los abuelos siempre lo miman a uno”.

La conexión que tenían era con la tierra y el agua. “El mundo lo conocíamos por las historias de los viejos, las viejas y de uno que otro maestro”. “No teníamos internet, tampoco computadores, mucho menos Facebook”. Tenían la palabra y la presencia. Estos encuentros le entregaron “esos valores de ser sensible, trabajadora, solidaria, justa, valiente”.

Adriana era “una persona muy humilde, muy inocente, muy sencilla, diríamos que vivía muy alejada del mundo, era una mujer muy solidaria”. Era, sí, en pasado. Esta mujer parecía resultar incómoda y no lograba ajustarse a las demandas de la experiencia de ser académica, universitaria e investigadora en un país que no era el suyo.

¿Acaso esta mujer “amante de la naturaleza, de la música, la danza”, esta mujer “bailarina”, es una resonancia de algo remoto, lejano, olvidado? Esta mujer con el tiempo se ha endurecido como una caracola, pero esta caracola tiene memoria; basta con escucharla, con sentirla profundamente para que emerja el sonido y con él las memorias de lo que se sigue siendo, de lo que sigue existiendo. Esta caracola no es un habitáculo; al expandir su sonido, abre la puerta a todas estas mujeres que ha sido y sigue siendo, incluso a otras que ha logrado des-cubrir.

No está quieta en la caracola. Transita, se mueve, se descubre, se reviste, va siendo muchas. Y todas ellas van apareciendo en esos saberes que construye. A veces una “gitana”, otras una “monja” otras una “negra conga” y otras una “sirena”. Ella es irreductible a una sola. Adriana resuena con todas y a todas las escucha y no solo las entiende también las atiende. Ella no se engarza en una sola, algunas veces juega a la malabarista, lanza a todas hacia arriba y se viste con la que primero llega a sus manos y en otras ocasiones las porta todas.

Para sobrevivir a la extranjería las ha necesitado a todas. Las ha invitado para sostenerse en un espacio académico muchas veces hostil. ¿Qué es lo que todas ellas saben de ella? “Yo a veces me veo como una gitana porque soy demasiado bailadora, coqueta, me encanta ponerme vestidos, pintarme las uñas, arreglarme”. También ha re-velado a la que llama “monja” “porque hay momentos en que extraño mucho a mi familia y que quiero permanecer en silencio conmigo misma y a veces siento la necesidad de alejarme de las personas”. Asimismo, se ha des-cubierto “sirena” “porque me encanta el agua, el agua del mar, el agua del río”. Sus raíces africanas también se manifiestan, “yo pertenezco a la religión yoruba, que es una religión africana, o sea, tengo raíces en mi sangre que son africanas”. Y de vez en cuando deja fluir a su “negra conga y fumarse una cachada de tabaco”.

Con todas ellas va revelando algunas formas de resistencia. Toparse con la alegría, el color y con un *cuerpe* embellecido. Escucharse en el silencio. Sumergirse en las profundas y heladas aguas de un río que nace entre las montañas. Iluminar a su “Virgencita del Mar”. Entregarse al poder sanador de un buen tabaco. Todo ello para salvarse y descansar de esa otra que aparece como imagen impuesta “una mujer fuerte, perseverante, luchadora, guerrera, “berraca” como dicen acá en Colombia” y de las presiones que ha significado asumir ser “la primera cubana en hacer un doctorado agroecológico fuera de Cuba, la primera”.

Muchas veces ha tenido que resguardar los sueños. Ha tenido que reservar a la mujer soñadora a la que su abuela le decía “niña, pero salga del patio” porque “siempre estaba abriendo huecos con la tierra, con las manos y mira lo que me hizo estudiar, a la madre tierra”, recuerda. El patio le representaba la gran madre que exploraba con respeto y admiración. Y ahora logra refrendar esa relación vinculante con todo lo vivo. “Hay una conexión muy profunda que a veces desconocemos y creo que es única”, dice.

Adriana ha aguardado con ansias algunos de sus anhelos, otros los ha ido saboreando, tal vez aprendiendo a deleitarse con los sabores amargos y agrios. Todavía tiene pendientes con cada

una de esas mujeres que la habitan. “Yo tengo sueños, tengo aspiraciones”, dice ella mientras mira a lo lejos las montañas y goza del viento que despeina su cabello casi recordándole que hay vida para caminar. “Ya he probado la docencia y la investigación y tengo el sueño de poder algún día tener una empresa, o una finca o una escuela donde yo pueda mezclar el conocimiento que tengo con otro saber ancestral que siempre me ha conectado con la madre tierra y es el estudio de las plantas medicinales”, afirma y entretanto aparece un murmullo que luego se convierte en grito que convoca a la sirena, a la gitana, a la negra conga y hasta a la monja: “yo salí de Cuba porque yo tenía un sueño”.

3.5.3 Un saber en el que se siente extranjera

Adriana, la que nunca ha olvidado sus orígenes, la que parece estar enraizada al patio de su abuela, siente que fue elegida por un saber al que estuvo conectada desde temprana edad. “Yo desde niña he tenido una conexión muy profunda con el suelo, porque cuando yo era niña vivía haciendo huequitos en la tierra, pasaba horas acariciando la tierra, recolectando semillas y flores, trepando árboles para saborear sus frutos criollos, y yo me conectaba de formas indescriptibles con ella”. También allí aprendió a “pedirle permiso a la madre Tierra porque ella es el origen de todo”.

Con esta certeza “comencé a estudiar mi carrera, y sentí una conexión muy profunda porque me fui hacia la biología y descubrí que un suelo es un sistema biológico”. “Me conecté con bioindicadores reales para poder entender cómo ese suelo era fértil y sano o cómo ese suelo estaba perturbado y enfermo”. En ese momento ella supo que “esto es lo que todo el mundo debe de saber”. Aquí también advirtió que no bastaba con el pregrado y la maestría que estaba haciendo, debía continuar; sentía el fuerte llamado de sanar con la tierra porque es “la madre Tierra la que nos sostiene, la que nos libera, la que nos ayuda a ser personas, entonces hay que aportarle”.

Las relaciones conflictivas y caóticas que observada en las personas de su alrededor parecían resolverse de modos simples, aunque complejos, en las interconexiones que el suelo establecía con todos los organismos vivos. “Todo es gracias a los insectos o a los microorganismos”. ¿Qué es eso que no percibimos pero que está latiendo, vibrando, sosteniendo? En su caso un sueño que palpitaba, lo que no sabía en ese momento era que las conexiones no se darían y la apuesta por un saber implicaría la expulsión de su nicho, de su fragmento de suelo. “Los microorganismos son los encargados de que el suelo respire”, saberlo le dolía porque su intención de crear y compartir conocimiento le quitó el aire muchas veces, “estar en procesos de exilio te

roba el aliento”. “Los microorganismos hacen que el suelo filtre”, lo que sentía tuvo que filtrarlo muchas veces para no verse expuesta al peligro de decir en libertad. “Los microorganismos hacen que el suelo retenga, libere y que las raíces puedan extenderse”, ella permaneció retenida a una tierra que no era la suya, pero también estar en ella la liberó para expandirse y construir un saber que apenas comenzaba a posicionarse.

Ante una crisis planetaria que amenaza con la destrucción de la vida tal como la conocemos, ella asegura “hasta ahora todos mis conocimientos son algo valiosos para la humanidad”. Con ello, se compromete, en tanto mujer cuidadora, con la defensa de la madre tierra y lo hace como una delgada y fina hierba que se abre paso en medio del asfalto que insiste en asfixiarla o como el agua que, gota a gota, va tallando la roca. “Creo que estoy haciendo mi aporte a la madre tierra con lo que sé y con lo que transmito”.

Adriana ha germinado en la tarea de compartir el saber. “Yo nunca había sido profesora, fui profesora por primera vez acá en Colombia. Yo investigaba, daba charlas y conferencias, pero no al punto de llegar a una licenciatura en pedagogía donde yo pudiera transmitir”. Como la semilla que brota, fue descubriendo que tanto en la huerta como en el aula podía “transformar la vida de las personas y brindarles un poquito de consciencia del cambio que se necesita”.

Cuando comparte en las aulas de clase con sus estudiantes se siente como en casa, los días de exilio se convierten en un recuerdo que abraza e intenta transformar. Se mira en el cristal de las ventanas del salón y la imagen con la se encuentra es de una mujer segura de sí misma y del saber que ha construido y confirma la necesidad participar de la gran tarea de tejer un mundo en el que todos los seres puedan vivir en dignidad y armonía. La agroecología que es una “ciencia ambiental, social y política” le devuelve la esperanza que transmite en cada palabra. Y con el anhelo puesto en la reparación insiste en que “mi aporte es tratando de brindar tecnologías que sean amigables, tratar de reconocer los lenguajes ancestrales y armonizar esos saberes”.

Una esencia fundamentalmente femenina la ha llevado al encuentro con este saber. Su deseo inicia con “una inexplicable conexión con la madre tierra”, alimentado por su abuela que le permite escarbarla. Sin embargo, “tanto en Cuba como en Colombia, el suelo, que es el área que trabajo, es muy masculino”, dice ella mientras recuerda las veces que participaba en eventos académicos dirigidos solo por hombres que administraban lo que se decía y cómo se decía y las mujeres como meras depositarias y espectadoras. Ella recuerda “si una quería participar en un

evento o en un proyecto o algo, quizás siendo hombre tenía más la posibilidad de hacerlo que siendo mujer”.

“Los mayores especialistas en ciencias del suelo son hombres”, afirma con una contundencia que asusta y asombra. El suelo y la tierra siguen siendo, al parecer, un bastión masculino. “Yo he visto que acá en Colombia las personas que son miembros del movimiento del suelo casi siempre son más hombres que mujeres” y agrega que “en Cuba también existe el machismo y desgraciadamente los cargos los ocupan los hombres, en su mayoría”. ¿Seguirá siendo sospechosa la presencia de las mujeres en un colectivo experto? “Las mujeres en la ciencia siempre hemos tenido dificultades. Porque es difícil, por ejemplo, alcanzar un puesto de trabajo en un centro de investigaciones que siempre ha estado más liderado por hombres que por mujeres, eso siempre ha ocurrido en Cuba y también lo he visto en Colombia”, dice con un tono que reclama un lugar justo. La voz de las mujeres continúa siendo separada, ocultada, silenciada en ciertos saberes o en ciertas formas en las que se difunde, comunica o se hace público ese conocimiento. “Hay una negación de nuestras voces como mujeres y para ingresar a estos espacios que son de toma de decisión sobre lo que hacemos es casi imposible y más cuando vienes de afuera”. Esto para ella es casi como si le cortaran las uñas para impedir que escarbara la tierra o como si desaparecieran el patio de su abuela y la postraran en puro cemento.

No asume esto como una realidad dada, única e inamovible. Ella insiste en permanecer en este saber; mezcla sus manos con la tierra, se siente tierra y desestabiliza, descoloca lo que ha sido ordenado por el sistema patriarcal. Y así, desordenada dice “eso no me limitó a hacer mi maestría, ni mi doctorado, ni a ser lo que soy; mira que lo hice, lo logré y fue en un medio científico donde casi todos era hombres”.

Adriana se despoja de las capas que le han sido impuestas y reclama su lugar de mujer, sembradora, cuidadora, guardiana y experta investigadora; aunque no ha sido fácil porque “hay muy pocas mujeres que han triunfado en esta área y han triunfado porque los años y la experiencia han dignificado su papel y su sentir”.

Opera en Adriana la dicha de descubrirse en compañía de algunas de esas mujeres. Recuerda “inicialmente yo no tenía recursos económicos para hacer el doctorado, pero la coordinadora académica, que también era una mujer muy guerrera, muy luchadora, muy inteligente, me regaló los tiquetes y me trajo”. Este es un gesto que manifiesta una experiencia de los vínculos, de las cercanías y de las proximidades; es una política que puede ser entendida en

clave femenina. Se sintió salvada, rescatada, acompañada por otra mujer que conocía el territorio masculinizado en el que se movían. “Ella sentía mi inteligencia y ella sabía lo que yo podía dar, me dio un voto de confianza y mira, lo logré”, dice con el corazón ensanchado y con la nostalgia del camino difícil que ha recorrido.

En su área de saber los hombres aparecen en la escena pública, las grandes referencias son varones; pero en el hecho pedagógico; en el espacio íntimo de la formación; en el tejido minucioso, sensible, detallado de hacer investigación: aparecen otras mujeres para acompañar y cuidar el camino. “Casi siempre me formaba más de mujeres que de hombres acá en Colombia. Sí, mi formación fue muy influenciada por mujeres a las cuales admiro y agradezco enormemente”.

3.5.5 *Mujer madriguera*

Se configura toda una danza con la sonoridad de su *cuerpe* al caminar, de su voz al emitir la palabra, de sus cabellos al ser golpeados por el viento. Pero esa sonoridad se devuelve a ella casi como un insulto, como burla, como ofensa. Lo que su *cuerpe* emite en tanto sonido armonioso retorna a ella como ruido molesto. “Yo siempre sentía que cuando se dirigían a mí, se dirigían como la bailadora, la coqueta, la bonita. Pero no se dirigían a mí como la profesional, la ingeniera, la especialista en suelos”, dice. Y no es que bailadora, coqueta y bonita sean en sí mismas expresiones ofensivas, se convierten en tales cuando se usan para invalidar, negar u ocultar otras maneras en las que ella germina: la profesional, la ingeniera, la especialista.

La composición de este *cuerpe* parece incomodar y desequilibrar. Hay una asignación externa e intencionada de atributos que en lugar de celebrar su existencia vibrante la inferioriza en un contexto en el que suele ser imposible que convivan la experiencia de ser una mujer bella y mujer académicamente rigurosa. Ella expresa “yo tenía miedo de que esa belleza no permitiera que esos profesores pudieran ver en mí el conocimiento y la inteligencia natural que yo tenía, sino que mi belleza opacara esas cosas”.

Ella se ve expuesta a una manera un tanto refinada de ocultamiento del *cuerpe*. “Era difícil, fueron unos años difíciles, porque yo sentía que mi belleza podía ser un motivo para que las personas no vieran mi capacidad profesional”, dice. Aquí el *cuerpe* emerge parcialmente casi como un armadillo que permanece oculto en su madriguera y asoma su cabeza para verificar que afuera es más o menos seguro para salir, para cambiar de guarida. El armadillo construye su madriguera

y protege su *cuerpe*, así ella ha tenido que proteger el suyo para que también sea vista la madriguera que ha construido.

Demostrar que en ella conviven la belleza física y la sabiduría no ha sido su único reto. También ha resultado desafiante sostenerse en un medio en el que se necesita “palanca” como dice ella. Es decir, en un espacio en el que “si no tienes contactos, patrocinio, apoyo pareces no existir”. “Yo siento que quizás no he tenido un cargo o un papel relevante porque no he tenido el apoyo necesario. Y quizás otras personas sí porque han tenido facilidad de contactos o algo así ¿ves?”. Y cómo no verlo si lleva 8 años haciendo camino en un lugar que no es el de origen y en el que muchas veces ha sido observada desde una condición de extranjería con la sospecha que parece producir la forastera, el forastero.

Parece también que la condición de extranjería hace que le sean encomendados los encargos que otras y otros desechan y ella se ve casi en la obligación de aceptar y de recibir incluso lo que no lleva su nombre, pero queda libre para ser ocupado por alguien más, primero porque es la forma de ir acumulando una experiencia que “pese” y, segundo, por la imposibilidad de encontrar un trabajo estable con un vínculo laboral distinto.

Aun así, ella asume esos encargos con tal convencimiento y “consciente del conocimiento y la capacidad para hacerlo” que genera desconfianza y sospecha en quienes han asumido por años estos lugares de saber. Y es que su madriguera ha sido profunda y cuando se alcanza a mirar hondo se percibe lo que ha construido y sostenido, hasta ella misma se sorprende. Es posible que no tenga conexiones hacia afuera y esto debilite sus posibilidades de ubicarse profesionalmente pero su madriguera tiene múltiples redes y caminos de entrada y salida.

3.6 Mujer activista, académica, ciega

Al norte de la Abya Yala, en la tierra fronteriza, en la tierra que celebra a sus muertos, se encuentra su origen. Es la mayor de dos hermanas. Fue la primera de su familia en hacer estudios universitarios; su madre y su padre hicieron la secundaria. Durante la preparatoria debe asumir ser una mujer ciega y desde allí comienza su lucha por la defensa de las personas con discapacidad y la reivindicación de la fragilidad como apuesta política y vital. Continúa haciéndolo desde su formación en relaciones internacionales y como magíster en filosofía de la cultura.

Aura es una mujer de palabra dulce, su voz es cálida y acogedora como un sol que tímidamente sale y empieza a iluminar y calentar. Su palabra es lenta, no tiene prisa en decirla, la siente, la abra y luego la articula. Su conversación fluye como un río que poco a poco aumenta su caudal y es fácil dejarse consumir en él. De vez en cuando se escucha otra voz, es su lector de pantalla que casi como una extensión de sí misma aparece para despertar la información visual que permanece dormida y oculta.

Ella es de estatura media, pelo largo que usualmente trae recogido, cara delgada y sonrisa amplia, los ojos están enmarcados por unos lentes oscuros. Su paso es lento. Estruja de lado a lado su bastón exigiéndole anunciarle las calidades, posibilidades y obstrucciones de los terrenos que atraviesa. Aura crea una danza a su paso con su bastón como compañero.

Su bastón y su lector de pantalla han sido testigos del activismo en el que descubre ella y a través del que se posiciona en rebeldía contra un sistema capacitista.

3.6.1 *Cuerpes que incomodan*

Ella es *cuerpe* desobediente, insurrecta, imperfecta que reclama imperfección como justicia. Que se rebela contra los ideales de los *cuerpes* normativos. Como ella misma lo indica representa una “corporalidad no hegemónica”. Es *cuerpe* que reclama “el goce de lo disca”. Es *cuerpe* que se resiste incluso a la experiencia del dolor “también a veces se cuela otra cosa, por ejemplo, yo vivo con dolor crónico y a veces fatiga crónica y eso de repente aparece cuando quiere y entonces es bien difícil”. Admitir el dolor y la fragilidad en los contextos universitarios ha sido motivo de expulsión, segregación, separación, negación, anulación y silenciamiento. Sin embargo, ella no solo lo admite sino también que lo abraza, lo celebra y encuentra en él un modo de resistirse a los ritmos acelerados, desbordados, vertiginosos y deshumanizantes, ella me cuestiona diciendo “ante esta experiencia encarnada del dolor es más difícil seguir los pasos tanto de llevar las tareas cotidianas y las tareas académicas entonces hay veces que si priorizo, ya ni modo, me toca estar en la cama y que el mundo siga girando, pero creo que si ha habido mucho trabajo de construcción y también cuestionar mis propios capacitismos”.

Aquietarse mientras el mundo gira es para ella una lucha anticontracapitista que implica detenerse para revelar las maneras capacitistas en las circulamos que exigen unos modos de producción a costa de nuestra dignidad. Aura señala que hizo parte de “una carrera muy competitiva”, ella cree que “el hecho de que sean Ciencias Políticas trae consigo como una

competencia en el decir, en él cómo, en las formas” y esa regulación del qué, del cómo y, tal vez, del cuándo narrar es mayor cuando aparece un *cuerpe* que no cumple con capacidades deseables y normativas para entrar en la escena del diálogo que se ha configurado como posible. Estos *cuerpes* incomodan y transgreden.

Para estos *cuerpes* que incomodan y que resultan molestos para la copornormatividad construida hay unos saberes que han sido negados, ella evoca “las matemáticas siempre fueron un lío, sobre todo ya cuando adquirí mi discapacidad visual”. En este momento aparece un reclamo a las plataformas de conocimiento que la han excluido de algunas experiencias de conocer, incluso cuando ella imaginaba la universidad “como un mundo lleno de conocimiento, de aprendizajes y una posibilidad de acceder a saberes, a metodologías” y cuando la universidad para Aura era “era muy natural o era también como un derecho porque tenía el poder acceder”. Aquí ni el “tumba burros” de su padre que usaba cada tarde en “la prepa” y que parecía tener las respuestas a todas las cuestiones matemáticas fue útil y para ella no eran un lío las matemáticas ella les representaba un lío a las matemáticas en tanto su configuración ocularcéntrica no se desplazó, no se incomodó para generar otras experiencias de saber. La capacidad como atributo explicado desde la productividad y esta desde la ideología de la normalidad llevó a Aura como a muchas de nosotras a pensar “en qué puedo ser hábil”; aquí ella me cuestiona sobre el modo cómo la habilidad y la capacidad se imponen sobre el deseo y cómo la toma de decisiones sobre el curso de las vidas responde a estas “era buena como para reflexionar, analizar, y entonces todo eso iba directo a ciencias sociales”.

Así como hay unos saberes que han sido negados y asociados a un *cuerpe* capaz, hay otros que no aparecen en muchas escenas universitarias porque no hacen parte de la estructura de saber moderno colonial desde la cual hay un ideal de universalidad que deja sin lugar a otros procesos. La accesibilidad, sus tecnologías y artesanías no aparecen, son saberes de segundo orden; esta situación la llevó a una afuera. La universidad y sus adentros instalados como refugios de conocimiento válido y de sus validadores y la expulsan, le exigen aprender herramientas para sostenerse en el proyecto de universidad colonial y colonizante que hoy conocemos; “entonces yo aprendí por fuera de la universidad, ya cuando aprendí ya ahora sí acudí, por ejemplo, a la biblioteca central, la biblioteca nacional que ya tenían servicio de dactilología que ya tenían instalado el lector de pantalla, de digitalización, pero ya era más como usuaria, no para aprenderlo a usar. Entonces por eso aprendí por fuera primero y ya una vez que estuve aprendiendo, ya para mí fue muy fácil

utilizar o hacer uso de esas herramientas en el ámbito universitario”. “Lo que pasa es que en ese entonces apenas como que la universidad estaba empezando, por supuesto que ya tenía como un recorrido, ya había algunas instituciones que tenían computadoras con lector de pantalla, estaba el servicio, pero no que ellos te enseñaran a usarlo”. Así que, siendo otra, establece una alianza con modos otros de acceder a los saberes que implica una corpopolítica distinta.

Su *cuerpe* está extendido, su mano se alarga o se encoge de acuerdo con la situación. Esa mano extendida se mueve de un lado a otro, emite información, se sacude, genera sonido, produce curiosidad en algunas personas. Aquí hay una complicidad con su bastón; portarlo hace parte de esta corpopolítica desafiante de la ideología de la normalidad. Su bastón le permite abrir camino, pero no la salvó de lo que ella llama “falta de empatía”, evidente cuando me dice “también a veces incomodaba a los profesores, o sea como que les incomodaba que yo les dijera que sí podían verbalizar lo que estaban escribiendo en el pizarrón y eso que yo me acercaba a ellos ya al final de la clase cuando todo el mundo se iba justo para no hacerlo en frente del grupo”. Hacer palabra la información visual que circula en tanto artesanía de la accesibilidad, implica sanar siglos de expulsión y de materialización cotidiana del patriarcado que impone unas únicas formas de conocer y de compartir lo conocido en tanto primera experiencia epistémica. Aura me dice “no se si pueda expresarlo en palabras” y lo hace para referirse a los dolores producidos por una omisión que anula su experiencia de conocer; “me enfrento a muchos problemas”, me dice, “porque una cosa es cómo sortear ante la falta de empatía de profesores y yo agarré herramientas de sobrevivencia ante eso, pero otra muy distinta es que no hubiese servicio de dactilología, no había adaptación de textos”.

Esta experiencia de sanación de violencias no solamente ocurre “dentro de un salón e implica los ajustes que puedan haber, en mi caso en formatos accesibles, en formato digital para poder tener acceso a la información, sino también en las otras actividades, pienso en los idiomas, porque en las otras universidades se dan clases de idiomas, otros talleres extracurriculares etc., son esas otras cosas a lo que tampoco tenemos mucho acceso, tenemos acceso a lo que es inmediato desde nuestra carrera, nuestras materias pero ya pensar en actividades de recreación, de idiomas etc., es más difícil”. Por ello, advierte que es un reto para las universidades latinoamericanas “poder vivir como estudiantes con todos estos ajustes razonables o políticas de accesibilidad pero que al final podamos vivir y sentir como estudiantes en el sentido más amplio” porque “me tocó vivirla de una manera muy difícil y además estaba sola”, dice.

Su tránsito como mujer universitaria en los roles de profesora y estudiante de pregrado y posgrado la ha expuesto a experiencias distintas, frente a la primera casa de saber expresa “para mí es una universidad que tiene muchas políticas, hasta de inclusión” y “a nivel de infraestructura estaba muy bien la universidad”. Cuando le escucho decir eso me detengo en el “hasta de inclusión”, pareciera que entre tantas políticas que se configuran en las Instituciones de Educación Superior, esta, la de inclusión, equidad o justicia, fuera un agregado, un apéndice que puede o no estar. Luego de este primer trasegar me dice “llego a esta otra universidad y no hay nada”. Es la nada que privilegia el todo para los *cuerpes* normativos, ajustados, apropiados y deseables para las estructuras universitarias, así ella llega “a la Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo y pues es totalmente diferente porque además de que no hay una actitud de empatía tampoco hay infraestructura en la universidad, no hay política de inclusión”; su presencia allí, cuenta que “incomodaba a los profesores o no sabían qué hacer”; aquí aparecen el *cuerpe* que incomoda, interpela, cuestiona, fastidia y altera el orden y que además insta a “la universidad como institución a responsabilizarse de políticas de inclusión para estudiantes con discapacidad”.

El *cuerpe* de una mujer y una mujer disca parece incomodar mucho más “un poco se molestaban, yo no sé si era porque no estaban como que acostumbrados a que una mujer tuviera algunas posibles soluciones, incluso un chico de servicio social me dijo ¡para qué vienes aquí si aquí no vas a conseguir nada es mejor que pagues a un abogado!”. Ante esto Aura afirma que “esas violencias son interseccionales, están muy ligados con el tema de género, pero también con la discapacidad, creo que otras opresiones pueden convivir en una misma persona”.

3.6.2 El miedo

Ella ha sentido miedo en la universidad, y ¿quién no? Algunas decisiones las ha tomado con miedo, algunos pasos los ha dado con miedo, algunas palabras las ha pronunciado con miedo. Llegar a la universidad le ha implicado vivir el miedo. ¿Acaso este ha sido el anhelo del proyecto de universidad que conocemos? Ella me dice “creo que también es ese miedo de tanto trabajo que cuesta llegar a la universidad”. Este miedo inmoviliza, también lo he sentido, lo siento mientras escribo estas líneas intentando conectar el poder de la experiencia narrada; es un miedo a ser expulsada, exiliada de la academia grande que se impone como proyecto vital. Abandonar el miedo para ella —y quiero unirle a este propósito— se convierte en una forma de resistencia a prácticas

de violencia, ella lo asegura “adquirí herramientas o fui adquiriendo como un escudo en contra de esas críticas, de esas violencias” “yo agarré herramientas de sobrevivencia”.

Su elección profesional estuvo acompañada del miedo “y pues todo lo que estaba asociado a esas ciencias duras química, física yo decía no, no la voy a armar con mi discapacidad visual, no la voy a armar²³”. Estas ciencias “duras” han sido un bastión masculino, asociado a una supuesta superioridad de los saberes y esta superioridad no podría admitir el *cuerpe* “incapaz”, el *cuerpe* disca. Hay unas expulsiones claras y explícitas acordadas y naturalizadas por estas ciencias y sus orígenes moderno coloniales que las hacen “duras”, exactas, impolutas, incorruptibles, impecables, portadoras de la verdad y, por supuesto, patriarcales. Y así, ella *sankofando*²⁴, me dice o se dice “ahora me siento bien ñoña porque la decisión fue tomada en función de las metodologías y yo decía es que Relaciones Internacionales utiliza una teoría más laza o es como más interdisciplinaria, entonces yo decía, así no me voy a casar con una disciplina, en realidad por eso me decidí por Relaciones Internacionales” y “la verdad ahora me arrepiento”. Ella hubiese querido moverse de programa académico, pero “cuando entré ya no me quise cambiar también por ese miedo, entonces por eso ya me quedé en Relaciones Internacionales”, porque esta fue su segunda opción y lo fue porque “seguramente no me voy a poder quedar en la que yo quiero como primera opción”.

Decir y soltar la palabra, en los contextos universitarios puede ser incluso peligroso. Aura, por ejemplo, tuvo que renunciar a su activismo, a su lucha por la garantía del derecho a la educación en términos de la accesibilidad. Al parecer exigir aquello que apenas es justo te pone en riesgo; “la principal renuncia fue ya no seguir con ese activismo, no poder seguir exigiéndole a la universidad y a la facultad esto de los textos digitalizados o de estas políticas de inclusión”, me dice y agrega: “tuve que declinar ese activismo”. Ella siente en riesgo su proceso académico, se ve sitiada y exigida a priorizar, al parecer no se puede ser más de una en los contextos universitarios; a esa revoltosa, bulliciosa y que altera el orden hay que negarla, arreglarla, repararla, mimetizarla, “ya no puedo seguir sosteniendo ya me debo concentrar en la tesis, entonces, sí, mi principal renuncia fue dejar esa lucha hasta donde yo pude”. Estas serían nuevas tecnologías en las que sigue operando la “quema de brujas”, aquí hicieron cenizas una potencia transformadora, una fuerza sanadora de violencias y la germinación de una vida digna de ser vivida. “Yo sabía que mi asesora era la jefa

²³ En México es una expresión que puede significar evitar o anticipar una situación de alta complejidad.

²⁴ La *sankofa* es un proverbio de la filosofía afrochocuna que indica una postura epistémica múltiple: “Vemoj pa’traj porque vamos pa’lante”. Aquí se usa como una acción que está sucediendo, como el ejercicio de hacer memoria para proyectar el futuro. Debemos esta comprensión a las maestras Ángela Mena Lozano y María Eugenia Morales.

de posgrado, había ahí también una cuestión de poder, de jerarquía de poder, entonces no activé muchas otras estrategias, no quise hacerlo justo porque yo decía: puede estar en peligro, incluso, una calificación, incluso mi propia tesis, a lo mejor ya nunca salga de ser tesista”. Sí, era miedo, así lo nombra ella, miedo de decir, de ser separada, de apartarse de la gran pertenencia y de ser una víctima de las plataformas regulatorias universitarias; “de alguna manera sí había este miedo, es que yo sigo siendo estudiante, estoy con la tesis a lo mejor no paso esta materia o a lo mejor no me aceptan esta tesis”. Este miedo me duele hasta los úteros.

Sí, digo los úteros en plural porque estos lugares germinadores de vida están interconectados con todo lo vivo y por ello es extraño pensar que el contexto universitario la hiciera sentir “solita” y la expusiera a “vivirla de una manera muy difícil y sola”. “Muy fastidiada de las relaciones o de las formas de la universidad sus dinámicas de violencias, esas dinámicas de competencia”, se dice, casi como una petición, un ruego que se hace a una deidad “me quiero ir a extraordinario²⁵ pues ya no quiero cursar las materias, mejor me pongo a estudiar yo solita y me presento al examen y ya”. Exiliarse, desterrarse del territorio universitario resulta mejor “fui la más feliz porque ya no tenía que entregarles cuentas a los maestros”. Y así fui “adecuándome a mis tiempos y a mis formas de aprender”.

3.6.3 La tragedia de la palabra

Ella inicia su camino de despertar al goce de descubrirse disidente, desafiante, disca. Lo hace segura y confiada. Usa su bastón como extensión de su cuerpo que se mezcla con los sonidos, olores, sensaciones para representar su espacio.

Entra a su salón de clase, se ubica en un lugar que ya ha identificado, cercano a la puerta también a su profesor y se asegura de estar rodeada de aquellas que la han acogido, abrazado y cuidado en un gesto sororo.

Escucha entrar al profesor que camina rápido y con pisadas fuertes, su corazón palpita al ritmo de estos pasos. Oye el crujir de unas hojas de papel, justo aquí sabe que sacará su lista de clase. Ella suda e imagina que las gotas de sudor caen sobre la hoja desapareciendo su nombre, solo lo recrea, su nombre sigue estando allí. Mientras se une en el anhelo de no ser nombrada —lo cual es paradójico en tanto sus luchas activistas han sido por ser nombrada, reconocida y validada—.

²⁵ Es un término homólogo a la validación

Su nombre se desliza por los labios de este hombre que sabe y cuya agencia epistémica nunca ha sido puesta en duda. Casi ni escucha la pregunta, solo son un mar de palabras que la ahogan, la dejan sin respiración, la sumergen en un profundo temor. Pareciera que la palabra articulada y echa sonido está en el centro, ella y solo ella puede representar lo que se sabe y, casi, hasta lo que se es. No hay derecho al silencio.

Siente que el profesor se aproxima, escucha cada vez más cerca su respiración y con cada paso que este da su cuerpo tiembla. Siente la mirada de sus compañeros y compañeras sobre ella. El profesor continúa hablando y con tono amenazante dice: ¡Recuerde que es parte de la evaluación, aquí todos, sin distinción, tienen que participar, hay que aprender a hablar en público! Mientras las palabras mutiladas llegan a su boca ella alcanza a visitar el tumba burros, aquel libro de matemáticas que según su padre tenía cualquier respuesta; también recorre la imagen que tenía de la universidad antes de ingresar: aquel lugar lleno de saberes, conocimientos de metodologías; llega también la seguridad con la que inicia este tránsito académico la misma que va menguando con cada segundo que pasa en esta aula fría, con sillas que separan y reafirman el individualismo como gran apuesta de la colonialidad y la modernidad.

La palabra encuentra el camino, fluye, germina, danza y ante la frialdad de este profesor recuerda su escudo: sus compañeras que están cerca como quien quiere burlar el aislamiento prefigurado de las aulas de clase, siente su calor como forma de avivar lo que la academia y sus modos han congelado. Lo dice, al fin sale de sí, no se ocupa de sentir que dirá lo correcto y lo que agrada al hombre que persigue su palabra. Una vez fuera de ella recibe fuertes regaños justamente por no ser lo que él espera y lo que satisface a su vanidad; a esto se suma la bola de compañeros que entre risas y cuchicheos señalan la falta; también se suman las porras sororas de sus compañeras que no solo se identifican con la tragedia de la palabra, sino que reconocen la potencia de la suya.

El profesor, a quien imaginamos alto, de cabello corto y delgado vuelve a su lugar seguro de haber hecho su trabajo y ella se queda allí sentada rota y tejiendo más fino aquel escudo que la proteja para el próximo encuentro, porque lo habrá, de eso está segura.

3.6.4 Lector de pantalla y pantallas no leídas

El lector de pantalla cuela la palabra escrita, la hace voz, despierta el texto dormido, lo hace aparecer. Hay textos que permanecen dormidos no se dejan leer, porque no han sido dispuestos

para estos despertares. El lector de pantalla traza unas cartografías distintas de lo que puede ser leído, conocido, explorado y creado.

El lector de pantalla es una artesanía de la accesibilidad, una herramienta que permite acceder al mundo de la información. Es una puerta a la justicia epistémica, es un modo de renunciar a las prácticas oculocentristas y activar otros modos de imaginación. Para ella, mujer maestra universitaria ciega es un imperativo “crear sus clases incluso de una forma no oculocéntrica” y más cuando en su paso por la maestría la digitalización de textos que pudieran ser despertados por un lector de pantalla parecía que excedía cualquier posibilidad universitaria.

Hay otras pantallas que no han logrado ser leídas, otros textos que permanecen dormidos; me refiero a páginas de la historia capacitistas, sexistas, patriarcales que parecen imperceptibles a cualquier lector; Aura señala que “poder identificar este tipo de prácticas o hacerse consciente de que hay sesgos de género, sesgos capacitistas, es difícil”. El reto es mucho mayor, ella habla desde las heridas viejas que el camino le ha dejado y que parecen cicatrizar algunas veces, pero otras se abren hasta dejar la carne, la fragilidad lo suficientemente expuesta. Así lo dice ella: “creo que lo más difícil es cómo denunciarlas, porque denunciarlas es ir más allá de expresar que hay estos sesgos, cómo hacemos para evidenciar que son tipos de violencia porque la gente no está consciente de que son prácticas de violencia”.

La incapacidad del mundo universitario para escucharla en la reclamación de un derecho ha sido otra de esas pantallas imposibles de leer. Durante su tránsito académico y formativo ha luchado permanentemente por un universo accesible capaz de proveer toda la autonomía e independencia y burlar las fronteras del oculocentrismo que la separa de un cosmos de significados. Por eso, ella dice “las personas cada vez estaban más en un plan de no escucharme, al final ellos hacían lo que querían y pues en ninguna de esas cosas que hicieron le atinaron”. Es que la accesibilidad es un acto creativo, político, corresponsable y debe estar orientado por la experiencia encarnada.

Ser mujeres no nos libera de ejercer violencias hacia nosotras. Esta es otra de esas pantallas que aparecen ocultas. Quisiéramos un lector de pantalla capaz de revelar estos modos de relacionamiento. Aura afirma con determinación: “el hecho de ser mujer no nos exime de seguir reproduciendo violencias o no descolocarnos de privilegios, no cuestionar los privilegios, porque creo que todo es interseccional”. Leer estas pantallas no solo se trata de una presencia de mujeres en los lugares universitarios, “esta lucha también tiene que ser interseccionada, el hecho de que

una se asuma como mujer, que ocupe espacios dentro de la universidad creo que es importante, pero va más allá porque como mujeres también nosotras reproducimos todas esas violencias machistas, capacitistas”. Mientras lo dice se pregunta “por qué mi asesora en mi posgrado no tuvo sororidad conmigo, pues también ella es mujer, una académica muy reconocida, con temas también muy importantes, pero nunca se acercó, nunca tuve ese respaldo, incluso se decía ser feminista”.

Por otro lado, los lectores de pantalla tienen ritmos y velocidades que se regulan, se modifican de acuerdo con los deseos, necesidades y tiempos de quienes los usan. Quisiéramos que esta posibilidad también la tuvieran los ritmos universitarios que son únicos, fijos, “normales”. Aura dice “creo que también una de las cosas violentas que tiene la misma universidad son estos espacios, estos tiempos para cruzar las materias, para cruzar tu carrera y entonces sino cumples con esos tiempos quedas fuera o ya eres un estudiante irregular”. Estos ritmos se convierten en estrategias refinadas de expulsión derivadas de discursos de normalización que aseguran un deber ser.

Descubrir esta pantalla quebrando la propuesta configurada por el aparato universitario, fracturando los modos capacitistas y burlando los ideales regulatorios, también se convierten en una forma de resistir para ella. “A veces hacemos ruptura con esos tiempos, no porque queramos sino por nuestras mismas condiciones, entonces creo que también la universidad debe ser más laxa en eso, considerar más el proceso de los y las estudiantes y no el tiempo que tienen que hacer los estudiantes para cursar la materia o la carrera”. Para Aura, la sujeta universitaria es más que el tiempo que permanece, es el espacio que ocupa y se transforma con su presencia. Muchas veces la universidad ha sido para ella un lugar de pantallas no leídas en las que se sobrevive.

Capítulo 4. Contra las mujeres en la universidad: una lectura de las Violencias epistémicas desde Gloria Anzaldúa y Audre Lorde

Las obras de Gloria Anzaldúa y de Audre Lorde se centran en espacios geográficos y culturales específicos: la frontera mestiza entre México y Estados Unidos, por un lado, y, por otro, los territorios afrodescendientes en Estados Unidos. Desde este confluir de voces y experiencias, queremos conversar con el Abya Yala que, a través de los relatos aquí presentados, recorre desde el sur del continente, atravesando valles, ríos, cordilleras y océanos, hasta llegar al norte. Les pedimos a ambas, poetisas, académicas, lesbianas, conversar con las cinco mujeres cocreadoras de

esta investigación. De esta manera buscamos burlar las fronteras políticas que nos separan y encontrar en la universidad latinoamericana las luchas de la mujer en su deseo de participar en la academia. Esta juntanza de voces propone una topografía distinta que se detiene en las formas de las violencias epistémicas que han vivido cinco mujeres universitarias de Abya Yala y que se quiere iluminar a partir de la construcción corpoteórica de Gloria Anzaldúa y Audre Lorde. También desde ellas será posible revelar los modos de resistencia a esas violencias que han logrado que estas cinco mujeres se sostengan en el espacio universitario. Así en este capítulo, iremos transitando por categorías que se extraen de las obras de ambas, a saber: forasteras, extranjeras y extrañas. Desde allí será posible revelar las violencias normalizadas y las resistencias invisibilizadas.

La narrativa de Gloria Anzaldúa es en sí misma transgresora. No define un estilo, formato o género único, sino que es la emergencia de su interculturalidad en su corporescritura. En ella van apareciendo trazos autobiográficos, poesía, ensayo y además se mezclan sin ningún reparo el inglés, el chicano, el español y el náhuatl, haciendo de su cuerpo y de su texto una expresión de lo híbrido. En este sentido, así lo dirá, “desde el inglés al español castellano al dialecto del norte de México al tex—mex a una pizca de náhuatl a una mezcla de todos ellos, esto refleja mi nuevo idioma —la lengua de las tierras fronterizas” (Gloria Anzaldúa, 1987, p. 36). Esta es una lengua que además protege a aquellas mujeres subalternizadas como las cocreadoras de esta investigación cuando la lengua del colonizador las ha forzado a producir desde sus modos únicos, fijos y estáticos mutilando sus anhelos más profundos. Por ello, para Anzaldúa hablar su nueva lengua es una resistencia y representa la dignificación de una existencia encarnada imposible de apresar en una sola lengua o en una lengua normatizada y regulada.

Gloria Anzaldúa es una mujer de frontera, no solo porque nace en el medio de fuertes tensiones geopolíticas, sino porque ella misma vive en el borde. Ella es a la vez muchas mujeres, aunque el afuera le exige ser una, única, homogénea y clasificable. Existir en varios lados de su identidad móvil y en tránsito le permite hacer oposición al mandato de las culturas hegemónicas de estar de un solo lado. Ella dirá “no eres hispana india negra española ni gabacha, eres mestiza, mulata, media casta atrapada en el fuego cruzado entre los bandos mientras cargas las cinco razas a tu espalda sin saber a qué lado volverte, de cuál huir” (Gloria Anzaldúa, 1987, p. 261). Con la idea de mestiza, Anzaldúa funda una subjetividad híbrida, cruzada, fronteriza y nómada capaz de hablar la lengua del hombre blanco para desde ella remover la estructura, hablar la lengua de *las*

mujeres de color, mujeres *del tercer mundo* que no pertenecen a la mística de la feminidad y descubrir desde ella una fuente de conocimiento profundo desde donde resistir; esto es habitar ese fuego cruzado. También dirá Anzaldúa (1987a): “cuando vives en las *Borderlands* la gente te pasa a través, el viento se roba tu voz, eres burra, buey, chivo expiatorio, precursora de una raza nueva, mitad y mitad —tanto mujer como hombre—, ninguno de los dos —un nuevo género—” (p. 261). Vivir en la frontera para esta mestiza, significa padecer permanentemente violencias epistémicas; cuando la gente te pasa a través se lleva los significados de vida construidos, cuando el viento de la frontera te roba la voz implica condenarte a la abyección o la borradura como dirá Marisa Belausteguigoitia (2001).

Con la nueva mestiza, Gloria Anzaldúa configura una identidad alternativa, transgresora, escurridiza y, por tanto, libertaria. Son subjetividades no normativas, contradictorias. La nueva mestiza está al límite, al borde de los sistemas simbólicos, culturales, lingüísticos, culturales y políticos atravesados por las lógicas binarias del patriarcado. La configuración de la nueva mestiza es un campo de tensiones que se dan en la frontera en la que una sujeta como Gloria ha tenido que vivir; también la nueva mestiza se funda como una manera de resistencia en tanto burla, atraviesa, cruza la herida colonial que la deja sin lugar. La nueva mestiza cae en la periferia, es una forastera, una extranjera, una extraña. La nueva mestiza, en tanto forastera, extranjera y extraña logra cambiar el trabajo doméstico, el matrimonio, la sumisión, por la lengua y con ella el poder decir sobre sí misma y sobre otras que aún no han logrado decir. Por ello la invitamos a este texto para decir con ella, para decir con las cinco mujeres, para decir con la fuerza de las ancestras silenciadas por años y obligadas a elegir ser una mujer por mandato, negando las muchas que somos.

La nueva mestiza se configura como una episteme propia. En primer lugar, las identidades múltiples de las que está compuesta *the new mestiza*, la convierten en una forastera, aparentemente hacen que circule de maneras ilegítimas por ciertos territorios lingüísticos, simbólicos y sexuales. Esto hace que esté en permanente fuga. Lo dirá Anzaldúa (1987a) somos huérfanas “racially, culturally and linguistically *somos huérfanos*” (p. 58). En segundo lugar, hay un pacto entre identidades que la posicionan en una frontera lingüística, cultural y sexual. Este habitar una permanente frontera física, corporal y epistémica la ubica como una extranjera, una sin territorio, una no territorializable, una perteneciente a varios territorios, porque se niega a habitar uno solo. No se ancla, se mueve. La nueva mestiza al emprender la fuga cansada de las promesas sin cumplir y se convierte en una extranjera, en una amenaza. La nueva mestiza es deslenguada y desbocada,

por ello no pertenece a ningún lado. En tercer lugar, la nueva mestiza es acusada de traicionar a su cultura, gestada con la violación de la mujer indígena por parte del conquistador blanco²⁶. No aceptar más la imagen de la chingada, la convierte en apátrida, alguien que desprecia lo que debe sentir como propio. Alguien que no valida los principios de la patria masculina, que ha sometido a la mujer, y por tanto se siente, por el contrario, más cercana a una patria, en la que las mujeres son de la tierra, parientes del mismo vientre. También usa un lenguaje quebrantado, mal dicho, mal usado, roto, y esto la hace una extraña, que salta la norma, que se burla en la cara del custodio de los modos correctos de escribir, ella es insurrecta. Ella afirma:

Me daba miedo que fuera evidente a los ojos de todo el mundo. El secreto que procuraba esconder era que yo no era normal, que yo no era como las demás personas. Me sentía ajena, sabía que era ajena. Era la mutante a la que se expulsa del rebaño a pedradas, un ser deformado con el mal en su interior. (Gloria Anzaldúa, 1987a, p. 91)

Desde estas tres asociaciones: forastera, extranjera y extraña también emergen formas de resistencia en tanto marcan cortes, conciencias de las necesidades de la no pertenencia porque en ella hay sutiles modos de desaparición. Ser la nueva mestiza implica estar en camino. Hablar una lengua de fuego. Sacar la lengua como acto de desafío y resistencia.

La mestiza y las mujeres cocreadoras de esta investigación tienen encima de sus pieles escombros que sepultan su experiencia hecha saber. La mestiza es acunada y mecida por una cultura tal vez con el anhelo de adormecerla, de aquietarla para construir en ella el proyecto prefigurado. Está atrapada entre dos culturas, perseguida y traicionada por ambas. Trepada en tres culturas intentando comprender y cuestionar sus construcciones simbólicas. Por ello, estas mujeres en tanto mestizas emprenden luchas contantes. Así se expresa Anzaldúa (1987a): “El choque de un alma atrapada entre el mundo del espíritu y el mundo de la técnica a veces la deja entullada. Acunada en una cultura, atrapada entre dos culturas, a caballo de las tres culturas con sus respectivos sistemas de valores, la *mestiza* sufre una lucha de carne, una lucha de fronteras, una lucha interior” (p. 134). La nueva mestiza es una conciencia de la opresión que descuartiza las dualidades a las que hemos estado expuestas las mujeres. Como dirá Anzaldúa (1987a): “está

²⁶ Not me sold my people but they me. *Malinali Tenepal*, or *Malintzin*, has become known as *la chingada* -the fucked one. She has become the bad Word that passes a dozen times a day from the lips of Chicanos. Whore, prostitute, the women who sold out her people to the Spaniards are epithets Chicanos spit out with contempt. The worst kind of betrayal lies in making us believe that the Indian women in us is the betrayer. We, *indias y mestizas*, police the Indian in us, brutalize and condemn her. Male culture has done a good job on us. (Gloria Anzaldúa, 1987b, p. 22)

creándose una conciencia «ajena» —una nueva conciencia *mestiza*, una conciencia de mujer. Es una conciencia de las *Borderlands*”²⁷ (p. 133). La ajena es un *alien* que no puede ser integrada al sistema de los estados nacionales, de las familias heteronormativas.

Mientras Gloria Anzaldúa nos propone la imagen de la mestiza como artefacto teórico, político y ético desde el que se pueden observar las violencias epistémicas y las resistencias, Audre Lorde nos propone el concepto *sister outsider*. Este término ha sido traducido como la hermana extranjera. Si bien las traducciones que se han hecho de la obra de Lorde han coincidido en que extranjera es la palabra que puede recoger mejor el aliento que quiere emanar con la palabra *outsider*, también se logran ver otras aproximaciones como *rebelde*, *fuera del orden*, *la otra orilla*, *afuera*, *extraña*, *forastera*, *díscola*, *excéntrica*. ¿Qué arquitectura sostiene a la sororidad cuando esta ha sido entendida en el marco de la homogeneidad imposible? A este respecto Audre Lorde (1984) opina que “la palabra hermandad lleva implícita una supuesta homogeneidad de experiencias que realmente no existe” (p. 124). De esta manera, Lorde cuestiona la hermandad entre mujeres tan distintas y distantes, mientras unas que están atravesadas por privilegios propios del *mundo blanco* se preocupan solo del silencio al que son confinadas al ser amas de casa otras, están ocupadas en sobrevivir al racismo, al sexismo, al clasismo²⁸ a partir de los cuales está trazada su vida. Por eso, Audre Lorde se ubica en un más allá de lo definido, es decir, se declara la hermana *outsider*, la de afuera porque no cabe en la idea prefigurada de mujer blanca, heterosexual, clase alta. Para Lorde patriarcado, sexismo, clasismo y lesbofobia son dedos de una misma mano que aprieta hasta escurrir a la *outsider*. Esta mano no aprieta ni golpea igual a todas, por eso, ¿de qué hermandad hablamos cuando hablamos de hermandad? ¿La hermandad entre mujeres sería apenas una forma de reproducir el trato emanado de las jerarquías postuladas por los hermanos, por los hombres dominantes?

²⁷ En el texto original de Gloria Anzaldúa esta cita aparece de la siguiente manera “an “alien” consciousness is presendy in the making-a new *mestiza* consciousness” una conciencia de mujer. It is a consciousness of the *Borderlands*. (Gloria Anzaldúa, 1987b, p. 77). Se señala esta cita, en primer lugar, para indiciar los modos en los que juega sin reparo con ambas lenguas, demostrando una irrupción en la escritura que representa la hibridez misma. En segundo lugar, para indicar que lo que la traducción ubica como “ajena” Anzaldúa lo señala como “alien” y en otras traducciones de esa palabra aparece extranjero, extraño; así las cosas, se podría indicar que la poeta chicana nos propone una conciencia extranjera y extraña, que es también la conciencia de la mestiza, la conciencia de la mujer. Esto justifica, además, los ordenadores en los que se dispone el texto que se desarrolla en este apartado.

²⁸ Es preciso aquí incluir el capacitismo como matriz de opresión que Lorde no señala en su obra, pero sus preguntas abren horizontes de comprensión para problematizar las cuestiones de género también en su intersección capacitista.

Declararse *sister outsider* es un proyecto político de rebeldía y desafío. No es la que está afuera, es la que no se quiere dejar poner adentro, en subordinación. Este es un giro importante en la medida en que redescubriendo las renuncias y muertes sutiles que implica la racionalidad blanca decide no estar adentro. El adentro es cómplice de las opresiones transversales. Por eso ella se presenta desde su lugar de *outsider* como negra, lesbiana, madre, guerrera y poeta. Esto representa la declaración pública de lugares de enunciación que se han visto sometidos a los terrenos privados y temidos. Ser negra le implicó a Audre Lorde estar condenada por la racionalidad blanca a silencios y desprecios. Ser lesbiana en un mundo que condena a la homosexualidad la señaló como una desviación. Ser madre lesbiana la acusó de condenar a su hijo al desvío. También fue expulsada por ser guerrera, usar como arma la palabra y atreverse a ser poeta en un universo en el que escribir es privilegio del *hombre blanco*. Esta es una autodeclaración de esa *outsider* que le habita, que irrumpe los órdenes, que es extranjera, forastera y extraña.

La figura de la *sister outsider* que nos ofrece Audre Lorde también abre perspectivas hermenéuticas. En primer lugar, la *sister outsider* es la forastera en tanto habita los bordes, rodea los márgenes y se posiciona desde el afuera. Así lo dirá Audre Lorde (1984a): “todas estamos en los márgenes y nos necesitamos mutuamente para apoyarnos, unirnos y satisfacer las necesidades que entraña una existencia marginal” (p. 62)²⁹. Lorde, desde temprana edad se sintió tan forastera que incluso decide cambiar su nombre, sus padres la llamaron Audrey, a sus cinco años aprendiendo a escribir su nombre y en un acto de afirmación y autoreconocimiento quita la “y” de su nombre por un amor a la simetría y la regularidad que no experimentaría luego en su vida. En segundo lugar, la *sister outsider* es la *sorella*³⁰ extranjera. Lorde (1984b) fue una extranjera desde sus orígenes mismos al ser hija de inmigrantes caribeños; el tener una madre blanca también la hacía sentir incluso extranjera del vientre que le dio la vida. Además, fue extranjera en su cultura, en su barrio, en la poesía y hasta en los feminismos clásicos. Ella afirma, que, como outsider, como

²⁹ Esta cita en el texto original de Audre Lorde dice: “as outsiders, we need each other for support and connection and all the other necessities of living on the borders” (Audre Lorde, 1984b, p. 70). Esta permite ver de entrada una declaración “somos forasteras” y termina con la alusión a la vida en las fronteras; así las cosas, con Lorde comprendemos que la forastera vive en las fronteras geográficas, familiares y del conocimiento.

³⁰ La expresión *sororidad* proviene de la palabra italiana *sorella*, hermana, por oposición a *fratello*, hermano. Fraternidad y hermandad son categorías que aluden a los valores y las complicidades masculinas. La *sororidad*, por el contrario, a la construcción de una sociedad desde el lugar transformador, transgresor de las mujeres.

sorella extranjera tuvo que “actuar como quien ocupa su lugar a la vez que nos sentimos fuera” (p. 200)³¹. En tercer lugar, *la sister outsider* es la extraña. Audre Lorde afirma:

siempre debe existir algún grupo de personas, a quienes, mediante la opresión sistemática, se lleve a sentir como si estuvieran de más y a ocupar el lugar de los seres inferiores deshumanizados. En nuestra sociedad dicho grupo está compuesto por las personas Negras y del Tercer mundo, por la gente de clase trabajadora, por las ancianas y por las mujeres. (p. 121)

De acuerdo con lo anterior, la idea de “siempre debe existir” señala la necesidad de la existencia de unos seres inferiorizados para mantener un cierto orden social. Por tanto, las *outsiders*, las extrañas son el grupo de las desordenadas, de las raras que no caben, no pertenecen, no se ajustan. También Lorde se atreve a listar un grupo de extrañas en las que, por supuesto, figuran las mujeres. Esta poeta negra, sabiéndose extraña próxima a su muerte, en una ceremonia yoruba se nombra Gambda Adisa que traduce “guerrera que hace saber su significado”. Con este nombre dignifica y celebra su paso en tanto *outsider* que se hizo escuchar. La *outsider* como forastera, extranjera y extraña es una figura que permite transitar por caminos sinuosos y toparse con las opresiones múltiples y transversales. La *outsider* percibe desde adentro las indiferencias y exclusiones para transformarlas. La *outsider* también hace un llamado a la alianza y las luchas comunes.

Lo expuesto hasta aquí presenta las figuras de la *new mestiza* y la *outsider* como categorías que interpretan e interpelan el ser de la mujer en la academia. Ser *new mestiza* y *outsider* dentro de las estructuras universitarias implica asumir retos intelectuales y sociales difíciles de dimensionar. Las cinco mujeres cocreadoras de esta tesis doctoral comparten identidades y subjetividades que logran ser entendidas desde las luchas de los movimientos de mujeres en el continente. Por ello, en este capítulo se transita por los silencios impuestos que como forasteras han tenido que experimentar; por los miedos que significa habitar la universidad siendo mujeres con discapacidad, afro, indígena y exiliadas. Estas condiciones las hacen sentir extranjeras; por la negación de los distintos lugares de enunciación que asumen y las posicionan como no incluibles en el centro dominante. Asimismo, aparecen las resistencias que se producen desde estos mismos lugares: la

³¹ Esta cita en el texto original de Audre Lorde figura como “acting like an insider and feeling like the outsider” (Audre Lorde, 1984b, p. 170). Aquí la palabra *outsider* aparece al lado de *insider* para diferenciar con claridad lo que está adentro y lo que está afuera; lo que pertenece y lo que no.

palabra como resistencia a los silenciamientos, la imagen de la mujer serpiente y lo erótico como resistencia al miedo y a la linealidad de los caminos universitarios; la interdependencia, la comunidad y *el mundo zurdo* como resistencias propias de la extraña.

4.1.1 Las forasteras

Descubrirnos siendo ellas o las otras ellas, ha llevado a recorrer los recovecos del conocimiento científico y la pluralidad de lugares sociales en los que hemos habitado y también de los que hemos sido expulsadas y tratadas como forasteras. Así, Audre Lorde, mujer afroamericana y lesbiana, revela algunos mecanismos de expulsión nos han llevado a posicionarnos como aquellas mujeres rebeldes, mujeres de los márgenes, transgresoras del orden, pertenecientes a la otra orilla. Es que no solo son los mecanismos de expulsión habituales, en este caso del aparato universitario, sino que estos se agudizan cuando aparecen otros modos de encarnar la experiencia humana de la mujer, esa que sorprende, que incomoda. Por ello, desde su experiencia como mujer feminista negra Audre Lorde (1984) afirma que “es nuestra responsabilidad no refugiarnos tras las parodias de la segregación que nos han impuesto y que a menudo hemos aceptado como propias” (p. 24).

¿Ha sido la expulsión un refugio para nosotras? ¿Es la expulsión una parodia? ¿Quién la ha creado? ¿Por qué la sentimos como propia? La expulsión no puede seguir ser siendo un lugar para nosotras como mujeres. No son propias las formas de segregación que se nos revelan como realidades dadas, estas tienen sus raíces en un sistema patriarcal que es también racista, clasista y capacitista. ¿Por qué no hemos asumido la responsabilidad? ¿Cuáles son las complicidades que hemos establecido con este orden que se manifiesta como único posible? ¿Qué ha sido lo que ha impedido descubrirnos siendo ella, la otra, la capaz de revelarse? Es tiempo de asumir la responsabilidad de revelar las violencias a las que hemos sido expuestas, para este caso las epistémicas que también pueden entenderse en el marco, siempre estrecho, del poder que toma forma y palabra en el hombre prefigurado como judeo-cristiano, heterosexual, blanco, de clase alta; codificando todo lo demás, incluyendo a las mujeres, como forasteras, casi incluso como intrusas. Por ello, Audre Lorde hace casi 4 décadas, ya advertía la necesidad de no refugiarnos en esas realidades que se proyectan como simulacros de un orden que se expresa como único posible y que nos someten a silencios.

El silencio al que los bordes nos someten no protege y parece paradójico porque para muchas mujeres la palabra tampoco es un lugar de protección y cuidado. “Mis silencios no me han

protegido” (p. 20) afirma Audre Lorde (1984a), hija de inmigrantes caribeños y para quien es imprescindible e inaplazable convertir el silencio en lenguaje y en acción. Esta poeta negra también afirma que “los silencios no los protegerán” (p. 20), se refiere a los silencios impuestos sobre todo para las mujeres y más aún a aquellas que encarnan una condición subalterna. Y es que los silencios impuestos o autoimpuestos como expresiones de obediencia al orden establecido, no nos salvarán. Decir expone, pero callar, al decir de Audre Lorde (1984a), que experimentó en muchas ocasiones las cercanías de la muerte física por un cáncer de mama, el silencio mata, el silencio es la muerte.

De acuerdo con lo anterior, las tramas presentadas en los relatos de las mujeres muestran la estrecha relación con el fenómeno de la violencia epistémica manifestadas en modos de silenciamiento que no las han salvado, ni protegido; antes bien las han expuesto. Los silencios impuestos no se revelan como una estructura opresora; en los relatos de las mujeres tejedoras ni siquiera aparecen como impuestos, se muestran, incluso, como si fuera una decisión de ellas y un modo de ocupar el mundo. Esta anulación de la palabra a través de procesos de silenciamiento se configura como violencia epistémica en tanto actúa sobre sujetas forasteras a las que se le niega una autoridad epistémica, un lugar de reconocimiento en la producción de saberes y esto representa la muerte de la que habla Audre Lorde que no es otra que asumir la condena de la desaparición o el despojo. Aquí es preciso recordar a la tejedora Adriana cuando señala que: “Hay una negación de nuestras voces como mujeres y para ingresar a estos espacios [universitarios] que son de toma de decisión sobre lo que hacemos es casi imposible y más cuando vienes de afuera”. El silencio impuesto, no elegido. Desprovisto de deseo, no buscado. Una celda, no una guarida fabricada por sí misma. Esto es el silencio para Adriana. Este le señala su condición de forastera, de foránea, de *outsider*. Pareciera que su lugar de exilio es transferible a su palabra. Esta palabra exiliada también es reforzada por su condición de mujer y esta última le es suficiente a los sistemas universitarios patriarcales para negar la voz.

Los sistemas universitarios latinoamericanos, herederos del patriarcado medieval europeo, también han creado unos artificios para ocultar y encubrir los modos de silenciamiento. Los formatos, tecnologías y plataformas para comunicar, compartir y difundir el saber han privilegiado unos modos específicos y con ellos a unos sujetos particulares. La escritura, por ejemplo, aparece como modo refinado para silenciar y se impone en las universidades latinoamericanas casi como único medio a partir del cual es posible fijar el saber; hay por tanto una supremacía de la escritura

y es necesario recordar aquí que las prácticas escriturales han sido colonizadoras y violentas. En este sentido, argumenta Selnich Vivas (2015):

la escritura estimuló la exclusión, la marginalidad, la manipulación y la servidumbre intelectual a un único medio. La exclusión, pues no se les brinda a todos. La marginalidad, pues no se imparte por igual y al mismo nivel. La manipulación, pues son apenas unos pocos quienes tienen derecho a fijar y modificar sus reglas. La servidumbre intelectual, pues cuando se le aprende no se le quiere dejar, se le idolatra, se le celebra sin atreverse a cuestionarla (p. 31).

En el contexto de la imposición de la escritura en la universidad latinoamericana, hemos olvidado otras formas en las que el saber se produce, se recrea, se revitaliza, se narra. El culto a la escritura y una escritura en castellano nos ha llevado a la negación de unas *cuerpes* cuyas experiencias y existencias son en sí mismas formas de narrar el saber. Asimismo, el poeta y maestro Selnich Vivas (2015) defensor de las lenguas y culturas ancestrales nos recuerda que “prohibir la pintura corporal, la cestería, la orfebrería, las danzas, el uso de plantas sagradas, los rituales fue una estrategia mediática más efectiva que la guerra armada. Gracias a la escritura se facilitó la colonización de almas y conciencias” (p. 33).

La escritura alfabética — y sus formatos de la escritura académica— se convierte entonces en un medio eficaz para silenciar los saberes que no logran ser sometidos a estas formas únicas; aquellos saberes repletos de almas y de conciencias que se han resistido a los procesos de colonización. Sin embargo, las universidades continúan celebrando este tipo de escritura sacrificando otros modos. Así las cosas, la escritura no solo silencia sino también se dispone como mecanismo universitario de expulsión para aquellas que no se ajustan a sus reglas inflexibles y tiranas provenientes de su origen patriarcal. Lucía sintió la fuerza que expulsa y silencia propia de la escritura cuando llegó a la Universidad: “cuando llego a mí lo que más brega me dio o me ha dado todavía es el acercamiento a la lectura y la escritura”.

Recordemos que a Lucía también la habita una condición de forastera. Su experiencia en la educación previa se generó en contextos de ruralidad, no solo a cientos de kilómetros de la universidad que empezaba a habitar sino también a unas significativas distancias culturales, simbólicas, lingüísticas y epistémicas. En ella se percibe la condición señalada por Vivas (2015) de exclusión y marginalidad estimuladas por la escritura, por un lado, porque la rigurosidad de esta tecnología en tanto sus criterios, formatos, estilos y normas no le fue compartida por las

desigualdades sociales que desembocan en niveles distintos en los procesos educativos; y por otro lado, porque se impone como un sistema que niega e invalida otras plataformas y dispositivos ancestrales de saber que se extienden y expanden en su territorio.

La universidad le exigía a Lucía casi la renuncia a este pluriverso de significación construido a lo largo de siglos. La escritura y una escritura que ella llama “académica” le resultaba difícil y castrante, en tanto implicaba silenciar los saberes que encarnaba. Esta tecnología, claramente colonial, no le era suficiente para comprender y compartir sus experiencias sensitivas y cognitivas, tenía más un efecto coercitivo y por ende silenciador. Su reserva de creatividad y conocimiento profundo estaba siendo mutilada por la supremacía de la escritura como estructura que amordaza. Esta situación también fue diagnosticada en la investigación, realizada en la Universidad de Antioquia, *Diálogo de saberes: hacia una política de investigación para la implementación de la diversidad epistémica de la Universidad de Antioquia*. No es desconocido que, en el ámbito universitario, 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”. (Ángela Mena et al., 2020, p. 162)

Aquí se ratifican los modos de expulsión camuflados en los procesos de escritura académica. La superioridad de este sistema en los aparatos universitarios extingue la palabra, la deja sin lugar y, sobre todo, privilegia y legitima modos únicos de germinación del conocimiento. En consecuencia, una universidad monolingüe y que ubique como plataforma única la escritura ejerce continuamente violencias epistémicas en tanto niega, oculta, invisibiliza, invalida y mira con sospecha otros universos de significación desde los cuáles se crea y recrea el saber.

Existe un falso privilegio cognitivo de la escritura, afirma Ángela Mena et al. (2020). Este se sustenta en que únicamente en la escritura alfabética suceden “procesos mentales complejos” (p. 163); que solo la escritura académica tiene la capacidad de “garantizar la objetividad del método científico” (p. 163) y que exclusivamente ella puede demostrar “la neutralidad de las ciencias” (p. 163) siempre que cumpla con los requisitos establecidos. Ahora, bien si esto fuese necesariamente cierto el *tsombiách* o *chumbe* de Lucía no contaría relatos de su pueblo kamëntšá; la tradición oral que fundamenta la espiritualidad y la experiencia de Johana no sustentaría su existencia; que la

tierra hurgada por las manos de Adriana no produce saber y que el lector de pantalla que usa Aura en sí mismo no representa una forma de comunicar el conocimiento y que las estructuras ocularcéntricas son las únicas capaces de demostrar y validar el saber.

En tiempos de democracia, el poder letrado no puede continuar siendo el único camino para dar materialidad al conocimiento, Ángela Mena et al. (2020) advierten que “si no modificamos las prácticas comunicacionales de la ciencia nos vamos a mantener irremediabilmente en un modelo grafocéntrico, patriarcal, arrogante, jerarquizado y dogmáticamente administrado” (p.164). Este modelo, claramente, configura unos modos de silenciamiento en tanto excluyen formatos, plataformas y dispositivos otros; por ejemplo, la escritura grafocéntrica se impone frente al sistema braille, frente a las lenguas de señas, frente a lenguajes corporales (pintura corporal, danza, tejido y otros sistemas simbólicos). En este sentido, Nila Vigil (2006) afirma que:

[Y]a ha sido ampliamente demostrado que no existe ‘la’ escritura sino que existen distintas escrituras. Así, por citar algunos ejemplos, Derrida (1971: 159-162) sostiene que la noción de escritura debe incluir los diseños grabados en las cabezas de los *nambikuara*, los pictoglifos, las marcas sobre la piedra, madera, cuero, etc. Arnold y Yapita (2000:36) nos dicen que ‘en el mundo andino habría que incluir en la definición de escritura no sólo el ‘textil’ sino también los patrones formados al echar hojas de coca, los diseños en la cerámica, las huellas de los bailarines sobre la tierra, los sitios rituales organizados según el patrón de ceques. (p.22)

Por lo anterior, es preciso desenmascarar este modelo arrogante y de naturaleza patriarcal. Desnaturalizar la centralidad y supuesta neutralidad de la escritura alfabética y académica. No podemos olvidar que se instala en Abya Yala como artefacto de exclusión y opresión. Para hacerle resistencia, entonces, se requiere una comprensión amplia que incluya esos otros formatos y modos de comunicar. Sagazmente el poder letrado sigue siendo un modo de silenciamiento que opera, además, como marcador diferencial para separar y subalternizar a ciertos *cuerpes* y sus saberes. Así la escritura también se ha convertido en un privilegio social que permite la configuración de élites sociales que ostentan el lugar de saber y se posicionan, arrogantemente, sobre otros sistemas simbólicos y de representación. Aquí es necesario recordar que 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” (Ángela Mena, et al., 2020, p. 166). Y como señala Nila Vigil (2006):

Las prácticas letradas al ser producciones humanas desarrolladas por comunidades diversas, serán prácticas diversas. Cada comunidad desarrolla sus prácticas letradas en un contexto determinado y, como las sociedades son dinámicas, las prácticas letradas también serán dinámicas y por lo tanto, evolucionarán y cambiarán en cada comunidad. Es importante tomar conciencia de esto y darnos cuenta de que ningún texto se produce en el vacío, sino que se produce dentro de una cultura y en un momento determinado. (p.7)

Con lo anterior se comprende que el pacto de silencio cómplice derivado del patriarcado se ha encargado de acallar la diversidad de escrituras que existen y han existido. Este pacto está sellado, está firmado, no sabemos cómo y cuándo, solo vemos sus efectos en las matrices de opresión naturalizadas y justificadas por una especie de orden regido por el arbitrio. No podemos traicionarnos “incurriendo en pequeños silencios” como diría, Audre Lorde (1984a, p. 19). No estaremos más protegidas si permanecemos eternamente en silencio mientras nos destruyen, mientras destruimos la tierra; los rincones del silencio no nos salvarán de las crisis que el antropoceno ha provocado. Este pacto de silencio se configura como una violencia epistémica en los aparatos universitarios.

Este pacto de silencio niega la palabra y la experiencia de las mujeres. Antes hablábamos de la escritura académica como estrategia de silenciamiento, con Aura podemos ver otras formas de forzar los silencios manifestados en la imposibilidad de denunciar las violencias padecidas porque las complicidades con el patriarcado las declara inexistentes. En este sentido, se evoca a Aura cuando afirma “creo que lo más difícil es cómo denunciarlas, porque denunciarlas es ir más allá de expresar que hay estos sesgos [de género], cómo hacemos para evidenciar que son tipos de violencia porque la gente no está consciente de que son prácticas de violencia”.

En el relato de Aura es posible ver dos asuntos. Por un lado, la palabra que se silencia es la que está cargada de denuncia, hay una cierta desconfianza en la experiencia de las mujeres que invalida el hecho que es denunciado; tal como lo señala Aura, denunciar es ir más allá de anunciar, es poner en evidencia, es demostrar, revelar un hecho que violenta, daña, sepulta la experiencia asociada al saber; palpar el acontecimiento violento incomoda a la estructura universitaria patriarcal, por ello, es más sencillo silenciar para ocultar, para evitar que se remuevan las raíces del patriarcado que están lo suficientemente profundas. La pregunta de Aura radica en el “cómo” denunciarlas, no en el qué denunciar. Ella, como las demás mujeres narradoras de esta investigación tiene claro los “qué”, sin embargo, es el “cómo” lo que preocupa; esta es una pregunta

por los modos, las rutas, los caminos que parecen estar bloqueados o dispuestos solamente para el tránsito de unos cuantos. La pregunta por el cómo revela una violencia epistémica, en tanto no todos los modos —no todas las *cuerpes*, no todas las palabras, no todas las experiencias— son validados, legitimados y reconocidos para denunciar.

Por otro lado, Aura señala una ausencia de conciencia para identificar prácticas que son en sí mismas violentas. Aura indica que hay unos modos de naturalización de ciertas prácticas que impiden que sean reconocidas como violentas y, por ello, denunciarlas y transformarlas se convierte en una imposibilidad. Esta naturalización deriva del pacto de silencio cómplice con el patriarcado. Aquí también cabe preguntarnos con Aura ¿quién es la gente que no está consciente de estas prácticas violentas? ¿a quién le es útil esta falta de consciencia? ¿a quiénes protege estos silencios?

Es posible aproximarnos a estas preguntas invocando a la chicana Gloria Anzaldúa (1987) cuando señala que “la mujer de piel oscura ha sido silenciada, amordazada, enjaulada, forzada a la servidumbre por medio del matrimonio, apaleada durante trescientos años, esterilizada y castrada en el siglo XX” (p. 64). Es preciso ampliar la categoría de mujer de piel oscura, aquí no se trata de un marcador racial exclusivo de mujeres afro, también toca y señala la experiencia de otras que han estado atravesadas por exclusiones y opresiones distintas al género. Son “mujeres de color”, como las llamaría Gloria Anzaldúa, son mujeres chicanas³². Son mujeres *outsiders*. Son mujeres de la periferia, de los márgenes, de los bordes que en el horizonte de esta investigación tienen cruces con la discapacidad, la diáspora africana, el exilio, la ancestralidad indígena. Las prácticas que señala Anzaldúa se actualizan hoy en la experiencia académica de las cinco mujeres cocreadoras.

Han sido amordazadas. Su palabra ha estado negada o forzada. Se les ha impedido situarse desde las coordenadas propias de su experiencia y esto implica situarse como forasteras y ubicarse desde la desmemoria, la ahistoricidad y generalización. Su existencia se distancia de comprensiones hegemónicas y de un ideal regulatorio de ser. Se han visto acalladas por mandato divino, académico y familiar. La familia les ha cubierto de imposiciones para hacer parte de la gran

³² Mujeres que no se reconocen bajo las categorías o marcos disponibles propios de una cultura patriarcal, capitalista, capacitista y racista. Por eso construyen espacios políticos, alianzas, coaliciones y juntanzas para luchar contra las múltiples opresiones.

pertenencia. Las *outsiders* resultan ser inapropiadas y por ello se silencian con una mordaza que les exige unas lealtades con un universo patriarcal, capacitista, capitalista y feminicida.

También estas mujeres se han sentido enjauladas; hay cierto refinamiento de las jaulas a las que se refiere Gloria Anzaldúa. Estas formas de encierro se actualizan y la universidad latinoamericana también emerge como una de las formas en las que esta estrategia se revitaliza. Basta recordar a Waira la mujer de los vientos y los movimientos y cómo fue enjaulada por una propuesta laboral a la que no podía negarse porque provenía del varón reconocido y validado al que nadie le decía no y pareciera que la única forma de salir de esa jaula era decir sí. Hacer lo contrario le implicaría habitar el confinamiento que para este caso está representado en la exclusión académica y laboral.

Asimismo, estas mujeres universitarias están forzadas a la servidumbre ya no a través exclusivamente del matrimonio, sino desde ciertos saberes. Esto implica ser fiel y leal a unos marcos de referencia que se consideran universales, centrales; mientras otros son considerados particulares, deficientes, periféricos. Las disciplinas están sobre representadas por cercos occidentalizados o europeizados que, generalmente, toman forma en el hombre blanco, occidental, heterosexual, de clase alta—media. Así las cosas, se condena a la servidumbre o estricta reproducción de dichos marcos. Tal es el caso de Johana cuando contundentemente afirma que “el hecho de que en una carrera como filosofía se analizara y se estudiara a pocas mujeres era importante, o sea, que prácticamente el mensaje es que los hombres son los que tiene el pensamiento”.

La historia hoy sigue sumando años a esos tres siglos en los que Gloria Anzaldúa señala que las mujeres han sido violadas, apaleadas, esterilizadas y castradas. La universidad latinoamericana se convierte en una institución cuyas prácticas podrían ser cómplices de esta historia. Una muestra de ello es la negación del hecho radical de la existencia, vigencia e historicidad de la experiencia ancestral que vivió Lucía durante su tránsito académico. Ser nombrada “indígena chiviada” es una forma de castrar las subjetividades que entraña y las que va descubriendo; es un modo de esterilizar a través de la imposibilidad de la germinación de unos saberes que han sido subordinados por las desigualdades epistémicas derivadas de un sistema universitario global.

Los anteriores condicionamientos han sido formas de silenciamiento que son en sí mismas violencias epistémicas. De acuerdo con ello, Gloria Anzaldúa (1987) nos recuerda que a esa “mujer

de piel oscura” que encarna múltiples opresiones, que es forastera, “durante trescientos años no se la oía. Muchas veces deseó hablar, protestar, desafiar. Ocultó sus sentimientos; encubrió sus verdades; escondió su fuego” (p. 64). A la forastera no solo se le calla, también se le borra y se le fragmenta. Es fácil hacerlo, no es de aquí y esa condición casi que le obliga a abandonar cualquier palabra posible que emerja. La forastera hay que asimilarla, hacerla parecer y eso es casi la muerte a los universos de significación que ha construido. Por ello la estrategia es fragmentarla y a cada trozo roto y desfigurado se le va nombrando con las categorías del colonizador. Así, Gloria Anzaldúa (1988), la mujer chicana, la de las fronteras afirma “me fragmentarán y a cada pequeño pedazo le pondrán una etiqueta”. (p. 165). ¿Qué queda después de esta forzosa separación? ¿A cuál de las tantas que somos traicionamos? ¿Cómo renunciar a una o muchas de ellas para ocupar los moldes? ¿cómo desistir a la posibilidad de metamorfosearnos, de cambiar de pieles? Esos silencios, borramientos y fragmentaciones les exigen a muchas mujeres, como Anzaldúa y como a las cocreadoras de esta investigación, andar mutiladas.

Aura ha sido activista, para ella habitar la academia también implica ejercer un activismo. Lleva en su piel las luchas de las personas con discapacidad y se posiciona desde los movimientos críticos latinoamericanos. Transitar la universidad le ha supuesto importantes desafíos en un intento por enfrentar las violencias epistémicas a las que ha estado expuesta por ser una mujer ciega. Ella se ha visto mutilada toda vez que ha tenido que renunciar a su espíritu activista en tanto ponía en riesgo su permanencia. Recordemos cuando afirma “tuve que declinar ese activismo”, “la principal renuncia fue ya no seguir con ese activismo, no poder seguir exigiéndole a la universidad y a la facultad esto de los textos digitalizados o de estas políticas de inclusión”. La accesibilidad para Aura no es un accesorio. No garantizarla representa una mutilación; es arrancarle un fragmento de las formas expandidas y extendidas de su *cuerpe*. Así, con Diana Vite (2020), académica feminista con discapacidad, comprendemos que la experiencia del acceso al conocimiento no se asume como un acontecimiento corresponsable, antes bien se individualiza y particulariza; esto significa que predomina un sistema de opresiones que privilegia a ciertos *cuerpes* y que la idea de autosuficiencia sigue imperando en las relaciones universitarias; también representa que los diseños curriculares siguen ubicando como centro la corponormatividad. De este modo, se va configurando unas ciertas corposubjetividades forasteras, que no encajan, que incomodan y cuestionan la estructura. Por ello para un aparato universitario, que como ya se ha dicho parece estar sostenido en la autosuficiencia, la capacidad y la individualidad, es más sencillo mutilar y condenar al desamparo.

La forastera camina en el desamparo, incluso debe desamparar el conocimiento que produce. La prieta, Gloria Anzaldúa (2017) se vio en la obligación de “lograr la distancia para ganar el título codiciado de “escritora literaria” o “escritora profesional” (p. 16). En este sentido, la forastera debe hacer forastero también el conocimiento que produce, separarse de él para que no corra el riesgo de contaminarse de la propia experiencia, porque la experiencia es peligrosa. Es una experiencia que genera sospecha. Si acaso hay un asomo de ella debe refinarse tanto que no parezca que es el *cuerpe* el que habla, sino alguien fuera de sí misma y con una voz autorizada. Decir, escribir o producir saber para Gloria Anzaldúa (2017) en un mundo de *blancos* implica no ser “ni sencilla, ni directa, ni inmediata” (p.16). Esto implica camuflarse en unas reglas y normas percibidas como correctas, adecuadas, precisas y que expelen un ideal de sabiduría. El mundo universitario les ha exigido a las cocreadoras no ser sencillas, ni directas, ni inmediatas. Esto es refinar la palabra, adornar la existencia, desaparecer o camuflarse en los privilegios ocultando las múltiples opresiones de las que son objeto. Recordemos a Adriana para quien sostenerse en el aparato universitario bajo la condición de forastera derivada de su exilio le hizo transformarse para evitar ser violentada, antes era “una persona muy humilde, muy inocente, muy sencilla, diríamos que vivía muy alejada del mundo, era una mujer muy solidaria”.

Ciertamente, Johana se ha visto expuesta a la separación del conocimiento que produce, justamente porque este conocimiento habla de sí y de muchas otras que comparten una historia que va mucho más allá de la trata trasatlántica pero que parte de ella para sanar la memoria de sus pueblos. Recordemos cuando dice “yo he decidido estudiar la experiencia afrodescendiente, la mía y la de muchas, por supuesto dicen: eso pa’ qué, eso no sirve”. Aquí el conocimiento también se hace forastero para una universidad moderna trasplantada que hoy sirve a un mercado global de las ideas, a la mercantilización de la vida misma y a la colonialidad del saber; privilegia saberes que siguen siendo útiles para unas élites y rentables para un capitalismo voraz y monstruoso que amenaza con acabar la vida. Con Johana podemos preguntarnos ¿a quién no le sirve este saber? ¿de dónde deriva la matriz que clasifica los saberes en útiles e inútiles? El conocimiento universitario se impone como una matriz hegemónica universalizadora que excluye y subordina otros saberes y los declara como meras experiencias sin ningún tipo de dignidad y mucho menos merecedores de un reconocimiento. La promesa de una universidad global e internacional obtura el conocimiento situado, local y encarnado en sujetas particulares, por eso con Johana se comprende que no solo son los saberes afrodescendientes los que generan sospecha sino también

cuando su *cuerpe* de feminista—negra—lesbiana es llevado al centro para desde él producir saber, pareciera que estos saberes fluyen a contracorriente de las profundas y arremolinadas aguas del modelo universitario masculino, colonialista, monocultural y eurocéntrico. Si tan solo abriéramos la estructura universitaria nos encontraríamos como diría Johana “un mundo enteramente sabio, unas historias fuertes y maravillosas que van a generar unas construcciones importantes y van a permitir que ese racismo, ese desconocimiento de la otredad no sea tan marcado y tan violento con quienes estamos no en el lugar de la hegemonía, sino que estamos en el otro lugar”.

Así las cosas, no ser sencilla, directa e inmediata y hacer forastero el conocimiento separándose de él a merced de una pretensión de objetividad; son formas de violencias epistémicas en tanto hay una negación de los sistemas subjetivos, de representación y de saber. Es decir, no ser sencilla, directa e inmediata significa sentirse obligada a apropiarse la experiencia de quienes encarnan lo que Audre Lorde (1984a) denominaría la norma mítica definida en las características de blanco, delgado, varón, joven, heterosexual, cristiano y de clase alta; esto implica ser distinta a lo que se es para que el conocimiento producido sea validado, reconocido, difundido y apropiado. Johana igual que Lorde y Anzaldúa no hace parte de esta norma mítica, por ello sus luchas por la defensa y el reconocimiento del saber que porta y produce han sido desafiantes.

No hacer parte de esa norma mítica le implicó a Gloria Anzaldúa restricciones desde su nacimiento. La mirada blanca representada en su abuela y en su madre la separaban incluso del sol por temor a que se pusiera más “oscura” y fuese confundida con una “india”. Más tarde cuando quiso mostrarse al sol en los escenarios profesionales y de creación de saber también experimentó negaciones, tal vez derivadas de su ser “oscura” e “india”.

Nuestras propias esperanzas nos condicionan. ¿Acaso no nos dice nuestra clase, nuestra cultura, tanto como el hombre blanco que el escribir no es para mujeres tal como nosotras? El hombre blanco habla: Quizás si raspas lo moreno de tu cara. Quizás si blanqueas tus huesos. Deja de hablar en lenguas, deja de escribir con la mano zurda. No cultives tu piel de color, ni tus lenguas en llamas si quieres tener éxito en un mundo de la mano derecha. (Gloria Anzaldúa, 2017, p. 16)³³

³³ How hard it is for us to *think* we can choose to become writers, much less feel and believe that we can. What have we to contribute, to give? Our own expectations condition us. Does not our class, our culture as well as the white man tell us writing is not for women such as us? The white man speaks: *Perhaps if you scrape the dork off of your face.*

Recordemos en párrafos anteriores cuando se habla de la escritura alfabética y académica como forma de violencia epistémica derivada de los modos de silenciamiento que produce a través de sus formatos y estilos restrictivos. Aquí volvemos a recordar que escribir no es para mujeres como “nosotras”. Con este *nosotras* Anzaldúa se refiere a las mujeres del tercer mundo, a esas que incluso el feminismo clásico excluyó, esas que no caben en la categoría homogénea y monolítica de mujer como invención de este feminismo, esas que reclaman ser entendidas en los múltiples cruces en los que transita su vida y que no pueden ser reducidas solo a la cuestión del género: son entonces, mujeres afrolesbianas como Johana, mujeres indígenas como Lucía, mujeres con discapacidad como Aura, mujeres exiliadas como Adriana, mujeres madres que experimentan la crianza en soledad como Waira y muchas otras para las que los privilegios son una entidad que han conocido en otros y otras y una experiencia de la que se alejan cada vez más. Son mujeres del tercer mundo que la academia también excluye y expulsa de sus formatos y plataformas que insisten en responder a un *primer mundo*.

“The white man speaks” (p. 185), el hombre blanco habla, insiste en afirmar Gloria Anzaldúa (1987b), habla a través de la escritura, en la que sus obras son distinguidas, normas de cultura y civilización. Este *white man* tiene una voz autorizada *per se*, creada por la cultura oficial. Nació revestido de ella, no tiene que ganársela como las mujeres del tercer mundo. Está respaldado. Está cuidado por un sistema que ha sido diseñado por él y para él. Es la medida de las cosas. No hay desconfianza en su palabra. El, casi en un gesto de empatía y profunda generosidad, abre camino para que *lo demás* sea: “tal vez si raspas el moreno de tu cara”, que en el texto original de Gloria Anzaldúa dirá “perhaps if you scrape the dork off of your face” (Gloria Anzaldúa, 1987b, p. 184), en este no es precisamente lo moreno lo que se invita a raspar sino lo *dork*, lo *idiota*. Lo que no es el hombre blanco es idiota, inútil, superficial; aquí es posible interpretar que solo la sabiduría, la ciencia, la experticia es propiedad del hombre blanco. Cuando él habla pronuncia lo que es digno de ser escuchado, sabido, conocido. Lucía tuvo que rasparse, porque el hombre blanco, su profesor hablaba y lo hacía usando “palabras raras”; a este hombre blanco no le interesaba que Lucía le comprendiera solo decir lo que representa su universo de significación. “Era un vocabulario que yo no conocía, entonces para mí eso también fue difícil”, recuerda Lucía. Esta también ha sido una estrategia. El lenguaje de la ciencia no es para todos, no todos tienen ingreso;

Maybe if you bleach your bones. Stop speaking in tongues, stop writing left-handed. Don't cultivate your colored skins nor tongues of fire if you want to make it in a right-handed world. (Gloria Anzaldúa, 1987b, p. 184-185)

hacerlo cada vez más inaccesible es señal de la complejidad y superioridad del universo que habita el hombre blanco y por ello es preciso “scrape the dork off of your face” (Gloria Anzaldúa, 1987b, p. 184). La academia no es solo una academia de conceptos, también es academia de otra palabra que no es la lógica, la binaria. La universidad es un territorio poético y narrativo, y aunque lo poético y lo narrativo no son constitutivos ni exclusivos del universo femenino sí han estado asociados a este. La palabra poética y narrativa como re-existencia (para mujeres y hombres) en la universidad. “Las primeras clases yo anotaba cualquier palabra rara que el profesor decía, yo la anotaba por ahí en cualquier parte y después la iba a buscar porque no entendía y veía que los demás aprobaban, entonces yo decía: estos sí entienden, yo no”. Ella era la forastera, la que *aún* no se había raspado su cara y la academia, representada en el hombre blanco, se lo recordaba en cada palabra encriptada, cifrada. Con esto no se pretende negar las construcciones y lenguajes fabricados por las disciplinas, sino que mientras estos no se cimienten en una democratización y propuesta de accesibilización cognitiva y simbólica seguirán confeccionando violencias epistémicas. El hombre blanco dice “*maybe if you bleach your bones*” (Gloria Anzaldúa, 1987b, p. 184), “quizá si blanqueas tus huesos” (Gloria Anzaldúa, 2017, p. 16). No solo es preciso raspar lo *idiota* de la cara. Para el hombre blanco solo es posible hablar, escribir, señalar e incluso existir si se ha blanqueado. ¿Qué implica para las mujeres cocreadoras blanquearse? ¿qué implica hacerlo en el aparato intestinal universitario?

Para Waira implica impregnarse de lo que ella llama la “cosa intelectualosa”. Eso que parece un fluido pegajoso y tiene la capacidad de aislar la experiencia y se convierte en la puerta de entrada a las grandes élites académicas. Recordemos que Waira concibe que la “cosa intelectualosa” crece y pulula en la monstrea, la universidad, que ubica como centro la cabeza y niega el *cuerpe* y las emociones. Para Lucía blanquearse ha significado ser vista como una “indígena chiviada”, esto es verse expuesta a la negación de los procesos de enraizamiento cultural, ancestral, simbólico y lingüístico a los que también se vieron expuestas Gloria Anzaldúa y Audre Lorde al no ser reconocidas en los marcos disponibles, por lo que deben construir unos propios convirtiéndolas en forasteras, habitantes de fronteras. Blanquearse para Adriana se cruza con la negación de la belleza, ella desde la voz misma del hombre blanco ha tenido que rasparse la belleza de su rostro y su *cuerpe* porque para quienes blanquean no es compatible con la posibilidad de construir un saber calificado y reconocido, recordemos cuando afirma “yo tenía miedo de que esa belleza no permitiera que esos profesores pudieran ver en mí el conocimiento y la inteligencia

natural que yo tenía, sino que mi belleza opacara esas cosas”. Para Aura blanquearse ha tenido relación con la demostración de autosuficiencia en un contexto universitario que mira la discapacidad con sospecha. Para Johana blanquearse es una condición con la que ha tenido que enfrentarse cotidianamente, su espiritualidad no cabe en el universo académico, su experiencia vital de mujer, madre, académica afrolesbiana resulta incómoda y hasta la ha obligado a ceder el conocimiento que ha producido; ella dice “me blanqueaban, me llegaron a gritar en la calle María Jesús, luego entendí que son mujeres negras que trabajan como empleadas domésticas en casa de personas”.

De acuerdo con lo anterior, la promesa de éxito del hombre blanco ha implicado violencias epistémicas porque supone, como dice Gloria Anzaldúa, hablar solo la lengua del colonizador, escribir reproduciendo los saberes hegemónicos y evitar que germinen las pieles de color. A la forastera se le condiciona y se le limita bajo el ideal de hombre blanco y este se presenta como voz autorizada para dejar o no ingresar en el universo de los saberes. El ingreso implica desaparecer para parecer y aparecer. Hay que negar, es decir, blanquear, hasta los huesos, la piel, las lenguas. Y esta es la muerte misma, a la que también se refiere Audre Lorde (1984a), en tanto no queda ni un viso, ni un mínimo reflejo de lo que se es. Y solo así se podrá tener éxito en el mundo de la mano derecha y este para Gloria Anzaldúa es el de la gran pertenencia, no el de la forastera que apenas si alcanza a habitar el “mundo zurdo”.

Gloria Anzaldúa, la que vivió rodea de alambres de púas capaces de señalar claramente los límites, atraviesa la frontera, con el riesgo incluso de dejar el cuero en la cerca. “Pienso, sí, tal vez si vamos a la universidad. Tal vez si nos hacemos varón-mujeres o tan media clase como podamos. Tal vez si dejamos de amar a las mujeres, mereceremos tener algo que decir que valga decirse” (Gloria Anzaldúa, 2017, p. 16).

El proyecto de universidad se instaló sin nosotras y ha costado muchos esfuerzos, muchas pieles dejadas entre las púas, para lograr estar en él. Convertirnos en varón—mujeres es dejar todos los cueros enredados. Burlar la heteronormatividad es también dejar el alma allí enmarañada. Para tener algo que merezca ser dicho hay que atravesar las púas y quedarnos allí y la que logre pasar sea otra, una forastera incluso para nosotras mismas.

4.2 Las extranjeras

En la obra de Audre Lorde es posible acercarnos a la mujer extranjera como aquella que está en la otra orilla; la que habita los márgenes, la que transgrede ciertos órdenes. Para declararse extranjera no solo basta con definir límites geográficos y corpóreos, también se señala esta condición cuando se trazan grietas o fronteras —como las llamaría Gloria Anzaldúa— simbólicas, discursivas, lingüísticas, corporales y sexuales. Estas grietas o fronteras se convierten en violencias epistémicas en la escena universitaria.

Ser extranjera, para Audre Lorde y Gloria Anzaldúa, implica habitar el miedo. Esto es sentirlo recorrer y morder el *cuerpe*. Verlo transitar como líquido espeso y grueso por las venas y arterias. Padecerlo en el estómago como un vacío profundo o como una gran ocupación que impide casi respirar. Es mirar con sospecha hacia adentro y hacia afuera. Es sentir sangrar las cicatrices. Es caminar sobre el alambre de púas. Para la extranjera y para la que se atreve a cruzar fronteras “el mundo no es un lugar seguro en el que vivir” (p. 62) dice Anzaldúa (1987a). Entre tanto, Adriana señala que “estar en procesos de exilio te roba el aliento”. La condición de extranjera la deja entumecida, cubierta por el miedo. Pisar una tierra ajena, como si alguna lo fuera, como si no fuésemos todas hijas de la gran madre, le roba el aliento; esto es dejarla vacía, descubierta, desnuda, sin vida. El aliento que emana desde dentro con la fuerza de sus memorias se extingue una vez entra en contacto con los aires extranjeros. Se queda atrapado en la frontera. No se mezcla, no se confunde; solo muere, se debilita hasta apagarse. Adriana siente miedo de quedarse sin aliento, sin aire.

Este mundo que roba el aliento es uno atravesado por una herida colonial que ha delineado un universo androcéntrico, feminicida, racista y homófobo. ¿Cómo sobrevivir sin miedo bajo una institución opresora cuando se es negra, lesbiana y madre como Audre Lorde y como Johana o chicana como Anzaldúa, o exilada o con discapacidad o indígena? ¿Cómo sentir la certeza de producir saber legítimo en un mundo que no las considera voces autorizadas? Así las cosas, ¿cómo no habitar el miedo? “Tengo miedo” (p. 21) afirma Audre Lorde (1984a), lo hace de manera clara y contundente y no para declararse débil o como si el miedo solo fuese producto de situaciones individuales; cuando lo señala es casi una denuncia a las múltiples opresiones a las que se ve expuesta frente a las cuales es imposible no salir aterrada. Por su parte, Anzaldúa (1987a) confirma esta sensación que inunda e invade al decir “voy cagándome de miedo, buscando lugares acuevados” (p. 98).

También Lucía padeció “miedo, desconfianza, frustración” al sentirse tan lejana de los lenguajes propios de la academia, al no sentirse “tesa” entre tantos “tesos”. Aura habitó el terror de sentirse casi expulsada o puesto en riesgo su proceso de formación, ella dice “de alguna manera sí había este miedo, es que yo sigo siendo estudiante, estoy con la tesis a lo mejor no paso esta materia o a lo mejor no me aceptan esta tesis”; afirma además, “yo sabía que mi asesora era la jefa de posgrado, había ahí también una cuestión de poder, de jerarquía de poder, entonces no activé muchas otras estrategias, no quise hacerlo justo porque yo decía: puede estar en peligro, incluso, una calificación, incluso mi propia tesis, a lo mejor ya nunca salga de ser tesista”. Waira, sintió miedo de decir que no a la oferta de trabajo que provenía del hombre blanco. Todas ellas como Anzaldúa van “buscando lugares acuevados”.

“Ella tiene ese miedo que no tiene nombres que tiene muchos nombres que no sabe sus nombres” (p. 91), dice Gloria Anzaldúa (1987a). Sabemos que cuando se refiere al miedo, somos nosotras las del tercer mundo las que lo padecemos camino a la civilización. ¿Cómo ponerle nombre a ese miedo que sienten ellas, las cocreadoras? ¿Cómo elegir uno entre tantos posibles nombres? ¿Qué nombres podría recibir ese miedo? Son tantos los miedos que las mujeres cocreadoras han experimentado al habitar la universidad que encontrar un solo nombre sería imposible. Padecer miedo es una constante en sus relatos; miedo a decir, miedo a callar, miedo a la expulsión, miedo a exigir, miedo a mostrar el saber producido, miedo a saltar las fronteras de los marcos teóricos, conceptuales y metodológicos conocidos y reconocidos. Si tuviésemos que dar un nombre sería miedo a la violencia epistémica.

Gloria Anzaldúa (1987a) insiste “ella tiene ese miedo que ella es una imagen que va y viene se aclara y se oscurece, el miedo de que ella es el sueño dentro del cráneo de otra persona” (p. 91). Aquí con Anzaldúa podemos pensar el miedo que produce ser una imagen que no adquiere una materialidad. Esto puede ser entendido en las universidades latinoamericanas como una desaparición del *cuerpe*; las cocreadoras en sus relatos hablan de políticas que garantizan el ingreso, se perfila la imagen de las mujeres, los pueblos afro e indígenas, las discapacidades, las disidencias sexuales pero muchas veces estas imágenes no cobran vida durante el tránsito académico, hay una invisibilidad de sus *cuerpes* y con ello de su experiencia vital y simbólica. Ahora bien, esta imagen debe adquirir un *cuerpe* para existir dentro de las academias, uno lo más cercano posible a la norma mítica. Por ello debe ser apresado en el “cráneo de otra persona”; un

cerebro que piensa lo que debe ser pensado, que comunica lo que debe ser comunicado. Ella, la extranjera, la del tercer mundo debe habitar este cráneo para permanecer en la universidad.

Regresa Gloria Anzaldúa (1987a) para decir “ella tiene este miedo de que si se quita la ropa echa a un lado su cerebro se despegue la piel, que si seca los conductos sanguíneos separa la carne del hueso, extrae la médula” (p. 92). Quitarse la ropa para Anzaldúa igual que para las cocreadoras, es desprenderse de los pluriversos de significación que han construido. Echar a un lado el cerebro es renunciar a los saberes fronterizos y de los márgenes que tejen a partir de sus experiencias encarnadas que exceden la norma mítica. Despegar la piel es estar en carne viva, lo suficientemente expuesta para que otras pieles, las de conocimientos occidentalizados, la cubran y la hagan parecer cada vez más al hombre blanco. Secar los conductos sanguíneos es negar que se habita un *cuerpe* que incomoda y extraer la médula es renunciar a lo que la ha sostenido, aquello que la mantiene en movimiento, lo que le permite recogerse y extenderse, lo que la conecta con todo lo vivo; extraer la médula es silenciar y el silencio para Audre Lorde (1984a) es la muerte. La extranjera tiene “ese miedo de que no encontrará el camino de regreso” (Gloria Anzaldúa, 1987a, p. 92). La extranjera está asustada en su casa, en su cuarto propio.

Para la poeta chicana, el miedo significa estar asustada y ella nos recuerda que en “la cultura mexicana se llama susto cuando el alma sale del cuerpo por miedo” (Gloria Anzaldúa, 1987a, p. 98). Es decir que el miedo pone el alma en suspenso, la aquieta, paraliza, la hace abandonar. La extranjera, entonces, está asustada; el mundo académico le produce miedo en tanto no es un lugar seguro para ella, por eso va buscando lugares para resguardarse y para protegerse. Recordemos a Aura cuando indica que “creo que también es ese miedo de tanto trabajo que cuesta llegar a la universidad”. Ella está asustada, siente miedo de no lograr permanecer en el aparato universitario al que no es fácil llegar y mucho menos mantenerse sobre todo cuando se habita un *cuerpe disca* (Diana Vite), cuando las estructuras físicas, curriculares y simbólicas siguen sustentadas en un paradigma de la normalidad bajo el supuesto de una corporalidad única y obligatoria. ¿Cómo no sentir miedo, cómo no estar asustada si el *cuerpe* mismo es una transgresión a los criterios fundacionales de muchas de las instituciones de origen colonial? ¿Cómo no estar asustada cuando se entienden las barreras como asuntos individuales y no en relación con los privilegios asociados a sujetos que responden a la norma mítica? ¿Cómo no sentirse extranjera en un territorio que privilegia la autosuficiencia, la capacidad, la individualidad?

Gloria Anzaldúa (1987a), al igual que mis cocreadoras, es habitante de una frontera física, lingüística, cultural, sexual y simbólica, esto la convierte en una permanente extranjera, tantas veces acorralada por el miedo. Ella afirma que

temblamos en celdas separadas en ciudades valladas, con los hombros hundidos, conteniendo apenas el pánico bajo la epidermis, bebiendo shock cada día junto con el café de la mañana, temiendo las antorchas que se acercan a nuestro edificio, los ataques en las calles. Nos cerramos. (p. 62)

En este sentido, Johana y Waira han vivido el miedo que implica en muchas ocasiones habitar los escenarios académicos que han sido dispuestos como celdas separadas. Mientras la primera afirma que “la universidad es un espacio donde sino te paras fuerte te eliminan”, la segunda denuncia que “de verdad son espacios donde te comen viva”. Estas dos mujeres, como lo anuncia Anzaldúa, aguantan con el miedo recorriendo la piel. ¿Cómo pararse fuerte si se tiembla de miedo? ¿Cómo mantenerse fuerte en un contexto que les asocia con una debilidad e inferioridad derivada de las categorías de raza, género y clase? Para una institución patriarcal como la universidad son fácilmente eliminadas porque se presentan como extranjeras en un lugar que delimita sus fronteras y regiones epistémicas; estos márgenes segmentan claramente los saberes y *cuerpes* que pueden habitar, lo demás es extranjero; por ello, estas mujeres deben pararse fuerte, tensionando esos alambres —de púas como dirá Anzaldúa— para extender dichos márgenes, muchas veces sus *cuerpes* se aferran a estas púas y abren espacios para que otros saberes se filtren desde dentro y expandan esos estrechos márgenes. En este proceso corren el riesgo de ser eliminadas. Recordemos cuando Johana se vio obligada a firmar para ceder su trabajo de grado a su compañera blanca, esta es una clara forma en la que fue eliminada, tachada, borrada, expulsada. Ahora bien, “te comen viva” dice Waira, esto es ser devorada mientras se siente el dolor de cada mordedura, no la tragan entera, sino que antes la despedazan con sutiles pero afiladas prácticas; recordemos cuando es señalada como “la que estudia cosas poco intelectuales”, ahí no solo le arrancan una parte de sí, sino también de las comunidades con discapacidad a las que dignifica a través de su trabajo y producción académica; también cuando se ve empujada a renunciar a un cargo de dirección por ser madre y sentir no tener el suficiente tiempo para dedicar a ambos asuntos.

En esta línea de sentido, con Anzaldúa entendemos que estamos cautivas en un sistema mundo patriarcal y las celdas están separadas una de otras —sería peligroso reunir a una comunidad, es más seguro para este sistema contar con individuos—. También nos acercamos a la

extranjera que permanece en ciudades valladas, cuyos límites son claros y fácilmente perceptibles y de los que es muy difícil escapar. La extranjera se ha golpeado tanto contra estos muros que tiene los hombros lastimados y ya están encogidos tal vez haciendo una cueva que logre proteger el pecho. Y el miedo está ahí en toda la piel, recorriendo cada parte del *cuerpe*, lo siente casi como punzadas que atraviesan la carne. Incluso la luz da terror porque no se sabe si puede acercarse tanto que hasta queme. Y por eso, la extranjera, tal como lo menciona la mujer de frontera, se cierra.

Lucía, se cerró. Sintió que la academia la destejó de su territorio y de sus saberes. Ella afirma “siento que también el entrar ahí a veces te distancia de otros procesos más del hacer, de la práctica, pero creo que también es algo propio de la ciudad”. Ella sintió miedo de estar en ciudades valladas. Ella se golpeó contra los muros provenientes de los marcos teóricos de una sociología que no se preguntaba por las relaciones ancestrales, las murallas que para ella representaba los *grandes* Durkheim y Marx que la separaban de los saberes prácticos y urgentes que había construido y que esperaba poner en diálogo. Esto le producía caminar con miedo.

¿A qué tendremos tanto miedo? ¿cuál será la fuente de nuestro susto? Una extranjera como Audre Lorde tiene “miedo al desprecio, a la censura, a la crítica, o al reconocimiento, al reto o a la aniquilación” (Audre Lorde, 1984a, p. 21). ¿Cómo no sentir miedo si se habita una existencia menospreciada y sometida a múltiples opresiones? ¿cómo no sentirse aterrada cuando hablar, escribir, romper el silencio es ponerse en riesgo? ¿Cómo no asustarse frente a la crítica cómplice del hombre blanco, heterosexual? ¿Cómo no sentir sospecha frente a reconocimientos que enaltecen una parte de sí, pero niegan y condenan las otras identidades que van siendo? ¿Cómo no querer abandonar los retos que son impuestos a las mujeres y no figuran sólo como alternativas? Y, en definitiva, ¿Cómo no temer a la aniquilación que es la muerte misma, cómo no sentir miedo al silencio que es la desaparición de la palabra y la experiencia?

Con Audre Lorde y Gloria Anzaldúa podemos preguntarnos: ¿cuántas almas, cuántos años, cuántas batallas serán necesarias para aliviar tantos *cuerpes* sumidos en el miedo? Nos han enseñado a respetar el miedo, a vivir aterrorizadas, “bloqueadas, inmovilizadas, no podemos avanzar, no podemos retroceder. Ese movimiento sinuoso de serpiente, el movimiento mismo de la vida, rápido como el rayo, congelado” (Gloria Anzaldúa, 1987a, p. 62). Lucía, como Lorde y Anzaldúa, abrazó el miedo en más de una vez en su tránsito por la universidad. Sintió que su camino sinuoso debía ajustarse, encuadrarse, alinearse. Ella parecía inmovilizada sin poder caminar serpenteando porque sentía ese “miedo de no poder aportar lo suficiente, de que otro tuviera mayor

capacidad, de no tener el mismo nivel que ellos o ellas para aportar a un escrito, a un trabajo o a esto que la academia comienza a demandar”. Para Lucía estas demandas de la academia se materializan en unos artefactos teóricos, metodológicos y éticos que le exigen adaptarse, ajustarse, asimilarse; dichos artefactos la impulsan a sentirse avergonzada por encarnar una subjetividad que ha sido subalternizada; en Lucía toma forma la imagen que nos propone Gloria Anzaldúa (2004) de aquellas “culturas que traicionan” (p. 71) y que exigen andar un camino rectilíneo, sin asomo de duda, sin posibilidad de retorno, sin oportunidad de descanso; no es el camino de la serpiente.

La serpiente para Anzaldúa (1987a) representa la imposibilidad de lo lineal, el cruce de caminos, el cambio de piel. Si estas condiciones vitales están bloqueadas, ¿cómo podrían existir mujeres que son en sí mismas un cruce de caminos, unas nepantleras³⁴? ¿Cómo dejarlas ancladas cuando ellas mismas se declaran unas puentes³⁵ porque una sola orilla no les sirve y tampoco les alcanza a mostrar lo que hay en el horizonte? El cruce de caminos, la subjetividad mestiza e híbrida para Anzaldúa, es un modo de ser y estar en el mundo, esto implica estar en trayecto, atravesando al otro lado, nunca abrazar la idea de haber llegado del todo. ¿Qué queda entonces cuando se está inmovilizada y bloqueada? Para la extranjera nepantlera queda el miedo.

Las mujeres cocreadoras, igual que Anzaldúa y Lorde, son unas nepantleras que se han visto sometidas a los bordes y expuestas al miedo. Johana fue abrazada por las comunidades afro de su universidad, pero despreciada por ser lesbiana; su frontera sexual la dejaba sin un lugar de enunciación legítimo; este cruce de caminos parecía inadmisibile. También Aura es una cruzadora de mundos en tanto debe saltar una y otra vez los universos ocularcéntricos para aproximarse al conocimiento; ella es una puente que hace trastabillar la hegemonía de la imagen. Adriana es una nepantlera que se abre sendero en un saber que ha sido bastión masculino. Habitar el nepantla, encarnar las subjetividades mestizas, híbridas, nómadas y extranjeras implica haber atravesado el miedo de existir en un universo que les considera inadecuadas, inapropiadas.

³⁴ Nepantla es una palabra en nahuatl que podría ser traducida como espacio intermedio o entre mundos. Desde allí Gloria Anzaldúa desarrolla la figura de nepantlera para referirse a la cruzadora de mundos. Asimismo, en la traducción de Bordelands aparece el nepantlismo como palabra azteca que significa “desgarrada entre opciones” (Gloria Anzaldúa, 1987a, p. 134). En el texto original de Anzaldúa (1987b) se habla de “mental nepantlism, an Aztec word meaning torn between ways” (p. 78)

³⁵ Aparece de este modo aludiendo al libro *Esta puente, mi espalda*, que reúne una serie de testimonios de mujeres de color recolectados por Gloria Alzaldúa y Cherrie Moraga. Decir la puente implica un error gramatical pero una precisión conceptual, ética y política. Nombrarlo de esta manera indica que el tránsito es femenino. Esto quiere señalar que el *cuerpe* de las mujeres sirve para cruzar.

Habitar el miedo, nos dirá Lorde, es como entrar en las fauces del dragón, caminar entre rocas muy afiladas para descubrir sus orígenes múltiples. Así lo experimentó Adriana, “cuando uno tiene que salir forzado de un lugar o inmigrar, dejar sus costumbres, sus formas de alimentarse, sus formas de conectarse vienen inseguridades y vienen cosas que son duras y le toca a uno transformar su personalidad y buscar la fortaleza de donde no la tiene”. Adriana, entonces, padece la tensión de vivir entre la cultura de la que es originaria y en la que sobrevive. Ella es, como dirá Gloria Anzaldúa (2004) “alienada de su cultura materna, «alien» en la cultura dominante” (p. 77). Adriana ha sido condicionada, enajenada y limitada por su territorio de origen, recordemos que estuvo a punto de ver invalidados sus títulos profesionales si no regresaba de manera forzosa; no solo eso, también ha sido “*alien*” en el territorio al cual llega; “*alien*” es una palabra que la poeta chicana toma prestada del inglés para señalar una condición de extranjería de las mujeres subalternas en las sociedades hegemónicas. Audre Lorde (1984b) también hace referencia a la palabra “alien” para señalar que “then women of Color become “other,” the outsider whose experience and tradition is too “alien” to comprehend. (p. 117)³⁶. Las mujeres de color, las nepantleras, las de subjetividades híbridas son prefiguradas por las estructuras hegemónicas como las otras, las del otro lado, las de allá, las de afuera porque su experiencia es “alien” es decir ajena y extranjera y por tanto difícil de comprender. Así las cosas, Adriana la mujer madriguera fue “*alien*” y serlo le implicó no sentirse a salvo, caminar sigilosamente en los bordes, amasar el destierro.

La extranjera también tiene miedo al destierro al que es sometida. No tener territorio es estar muerta en tanto las raíces están desconectadas. No tener territorio es habitar en el desarraigo. No tener territorio implica que “la migra te pare en los controles” (Gloria Anzaldúa, 1987, p. 261). Para Gloria Anzaldúa, no solo se trata del órgano de control migratorio que ordena los tránsitos, sino también de aquella otra *migra* que regula lo que se escribe, lo que se piensa, lo que se anhela y a quien se anhela. Es una *migra* que señala en qué lengua hablar. Es una *migra* androcéntrica, feminicida, racista y homófoba. Es una *migra* que señala una aparente orfandad racial, cultural y lingüística de la extranjera. Las universidades por las que han transitado las mujeres cocreadoras también han configurado *migras*. Waira señala una forma en la operan estas al indicar que las universidades “son muy elitistas, tiene un discurso muy lindo pero la verdad es que en la práctica cotidiana hay mucha discriminación, mucha expulsión”. Aura, también padeció la persecución de

³⁶ “Las mujeres de color se convierten en las “otras”, en extrañas cuya experiencia y tradición son demasiado “ajenas” para poder comprenderlas. (Audre Lorde, 1984a, p. 126)

esta *migra universitaria* cuando afirma agotada que “ya no quiero cursar las materias, mejor me pongo a estudiar yo solita y me presento al examen y ya; fui la más feliz porque ya no tenía que entregarle cuentas a los maestros”.

Y así va la extranjera plagada de miedos. Sabiéndose, al decir de Anzaldúa (2017), “diferente, apartada, exiliada de lo que se considera “normal”, blanco-correcto” (p. 19). Esto pareciera sumergirnos en una profunda desesperanza, pero Audre Lorde aparece para decirnos que “si bien lo más deseable es no sentir miedo, también se puede obtener una gran fortaleza aprendiendo a analizar el miedo” (Audre Lorde, 1984a, p. 20). ¿Qué tendrá para decirnos el miedo? ¿cómo desmenuzarlo? ¿cómo rajarlo? ¿cómo abrirlo hasta sus vísceras más profundas? ¿cómo mirarlo a la cara?

4.3 Las extrañas

Gloria Anzaldúa y Audre Lorde son mujeres inaprensibles en categorías únicas, predefinidas. Muchas veces son innombrables, inclasificables y hasta ininteligibles. Son insurrectas, impertinentes, abyectas. Son mujeres que se salen de la norma regulatoria que provienen de matrices patriarcales que son racistas, capacitistas, sexistas. Son mujeres irreductibles a una comprensión de “mujer” como entidad única, fija e inamovible. Saltan la cerca del ideal regulatorio. ¿Esto las convertirá en extrañas? Anzaldúa (1988), por su parte, anuncia “cuando crecía, me sentía como una extraña que cayó al regazo de mi madre de otro planeta” (p. 168). A partir de ello nos preguntamos, ¿qué era eso que la hacía sentir tan ajena? ¿por qué el regazo de su madre la hacía sentir incómoda? ¿de qué planeta podría venir? Y con ella misma nos cuestionamos “¿con qué propósito?” (p. 168). Crecer para Anzaldúa implica ir adentrándose en las esquinas del alma, ir topándose con la mujer serpiente —tan negada y condenada—. Era justo en este proceso de crecer —que es a la vez el de conocer— que se iba sintiendo una intrusa, una extraña que no encajaba en los patrones que le exigían y la preparaban para ser una mujer blanca —aunque señalaban su condición de prieta cada vez— madre, esposa y silenciosamente usuaria de la lengua del colonizador. Estas pieles le estorbaban, por ello se sentía extraña, de otro planeta. Su madre representaba y reforzaba todas estas pieles que debía habitar por eso no representaba un refugio, su regazo era como espinas que se le clavaban en las pieles que ya empezaba a decidir habitar. Todo esto la hacía sentir de otro planeta. Adriana también sintió sobre sí las pieles de una imagen que se impone, ella se vio obligada a ser “una mujer fuerte, perseverante, luchadora, guerrera,

“berraca” como dicen acá en Colombia”; esta imagen la hacía sentir extraña en tanto negaba la fragilidad como experiencia humana (Diana Vite, 2020) y además trae implícita la idea de que las opresiones son una condición individual que debe ser vencida por la oprimida. De igual manera, Aura habita la extrañeza de ocupar una “corporalidad no hegemónica”; ser ciega en una estructura normalizadora es ser transgresora de un orden patriarcal y capacitista.

Estas pieles extrañas que se habitan, de acuerdo con Audre Lorde (1984a), “entrañan una existencia marginal” (p. 62). Estas pieles recubren *cuerpes* denigrados, sometidos, excluidos, recludos y separados. Así las cosas, Lorde, en su cuero de madre lesbiana invita a percibir que los sistemas patriarcales han configurado unas subjetividades secundarias, residuales, que irrumpen los órdenes regulatorios y cuyas vidas y saberes no aportan a la construcción de ese mundo blanco, capacitista y heteronormativo.

Tener una conexión con lo extraño en el caso de Aura es vivir “lo disca”. Aunque hacerlo ha representado para ella una forma de resistencia también ha sido aprovechado por los sistemas dominantes como modo de ejercer violencias, en tanto hay una negación de su agencia epistémica, es decir una desconfianza e invisibilización de los saberes que produce porque provienen de una “existencia marginal”. Ella se aleja de la norma mítica (Audre Lorde, 1984), no cumple con un requisito ocularcéntrico impuesto, se distancia de aquel ideal propuesto por los feminismos clásicos que negaron y desconocieron las múltiples formas de ser mujeres y la imposibilidad de asimilarlas todas a la experiencia de mujer blanca, casada, de clase media-alta y universitaria (bell hooks, 1984). Aura igual que Anzaldúa y Lorde no caben en estos feminismos, son extrañas incluso para ellos, los desbordan y les exigen otros cruces más allá de las opresiones de género.

La existencia marginal no es una construcción individual, es una creación de los entramados derivados de las opresiones múltiples. Johana se topó con el racismo. En su territorio de origen no lo conoció; fue solo cuando salió que experimentó sus formas más crudas. Ella dice, “me encontré con el racismo, fue ahí donde sentí lo que es tener un color de piel distinta a la mayoría. En Guapi yo no sabía que era negra, yo era una mujer, y acá me doy cuenta que soy negra”. Este darse cuenta ha sido un camino atravesado por una curva de profundos dolores y rabias inexpressadas. Este color de piel pareciera un insulto para las sociedades blancas. Johana sintió lo que Audre Lorde (1984) llamaría un “deseo de muerte que la sociedad dirige contra nosotras desde el momento en que naces mujer y Negra” (p. 168). Esta mujer negra incluso llegó a pensar que había algo malo en ella, igual que lo experimentó Lorde (1984) cuando recuerda que “siendo niña, llegué a la conclusión de que

en mí debía de haber algo terriblemente malo, ya que inspiraba tal sentimiento de desdén a los demás” (p. 169).

En conexión con lo dicho por Johana, Anzaldúa (1988) dará fuerza a la existencia marginal al afirmar que,

somos los grupos raros. La gente que no pertenece a ningún sitio, ni al mundo dominante, ni completamente a nuestra propia cultura. Todos juntos abarcamos tantas opresiones. Pero la opresión abrumadora es el hecho colectivo de que no cuadramos, y porque no cuadramos *somos una* amenaza. (p. 168)

El racismo, la homofobia, el capacitismo siguen señalando quienes cuadran y quienes también descuadran un orden patriarcal que sigue siendo útil a un proyecto social capitalista. En este sentido, Johana no cuadra, ella descuadra. Las formas en las que aparece y desaparece de la escena universitaria reflejan la extrañeza con la que son vistos unos *cuerpes*, unas subjetividades y unos saberes. Ella afirma “lo que he visto es que las voces de nosotras las mujeres y las mujeres negras, las mujeres diversas sexualmente, solamente son importantes en una época del año, en el mes de la afrocolombianidad, cuando necesitan hacer visible una marica, una lesbiana —como lo quieran llamar— ahí son muy importantes, cuando necesitan hacer visible a una persona desde la diferencia, pero no una persona que aporte a la construcción de un nuevo pensamiento, la construcción de academia. No, ahí no somos importantes”. Estas formas de aparición reflejan prejuicios de raza que traen implícitas violencias epistémicas en tanto mujeres como Johana aparecen como imágenes estáticas prefiguradas desde estructuras mayoritariamente blancas y blanqueadas que en un aparente gesto de empatía y reconocimiento las muestran, pero no aparecen como una constante en la agencia y gestión del conocimiento, pareciera que estas solo son imágenes y no producen saber. Por ello no cuadran, ni Johana, ni Anzaldúa, ni Lorde. Ellas no caben en cuatro esquinas, son un cruce de caminos y por ello son una amenaza.

En este punto pueden habilitarse preguntas como ¿quiénes son esas raras que parecen ajenas, disidentes, inapropiadas e inapropiables? ¿quiénes son esas gentes sin territorios? ¿quiénes aquellas que hasta sus propias culturas las miran con extrañeza? ¿Qué es eso que les une? Aquí no se trata de hacer una larga lista de aquellas que pertenecen a este grupo de los raros, tenemos tantos marcadores raciales, sexuales, lingüísticos, territoriales y corporales que sería difícil y riesgoso hacerlo. Son sujetas intersticiales. Son las del sur, las de *color*, las de conocimientos impertinentes.

A todas ellas las unen las múltiples opresiones que las atraviesan y que se meten por todos los poros de esas pieles que habitan.

Este grupo no cuadra y tampoco le interesa hacerlo. Es el grupo de las atravesadas, es decir, de aquellas que se atreven a cruzar los límites y a trazar otros bordes que les permiten moverse con mayor libertad. No cuadran, no pueden hacerlo porque su experiencia tiene movimientos espiralados imposibles de apresar en cuatro puntos y líneas rectas. Y esto, sin duda, representa una amenaza. Así lo dirá Gloria Anzaldúa (2017): “¿por qué creen que somos bestias peligrosas? ¿por qué somos bestias peligrosas? Porque agitamos y frecuentemente quebramos las cómodas imágenes estereotípicas que los blancos tienen de nosotras” (p. 16). Aura representó peligro para la racionalidad blanca en tanto su presencia implicaba movimientos para un mundo visocentrado; es preciso recordar cuando ella afirma que “a veces incomodaba a los profesores; les incomodaba que yo les dijera que si podían verbalizar lo que estaban escribiendo en el pizarrón”. Esta solicitud de justicia y accesibilidad es suficiente para que este profesor lea peligro. La imagen estereotipada del estudiante regular no es compatible con la de una estudiante ciega. Ella, por tanto, quiebra esta imagen; desacomoda una escena pedagógica que se centra en la visión como sinónimo de integridad corporal. Es tan extraña su solicitud como su presencia misma.

Para Gloria Anzaldúa (1987) esas imágenes estereotipadas en las que el patriarcado se siente cómodo establecen que “la mujer es lo extraño, lo otro” (p. 58). Con Anzaldúa entendemos lo extraño como algo que debe ser temido, observado con extremo cuidado, separado, comprendido, fragmentado y protegido. Asimismo, lo otro aparece como un marcador de una diferencia radical que señala lo que es y lo que no, lo que debe ser y lo que no, lo que puede ser y lo que no; así la configuración de las mujeres como un otro es una negación de su existencia o dicho de otro modo “las mujeres se encuentran en la parte más baja de la escalera, solo un peldaño por encima de los aberrantes y desviados”. (Gloria Anzaldúa, 1987, p. 59). Esta escalera se extiende de arriba a abajo y de derecha a izquierda. El centro es un lugar anhelado pero el gran proyecto es estar arriba y a la derecha. Parecieran lugares de completa luz hacia los cuales hay que caminar renunciando a cualquier cosa que aleje de ellos. Estos son sitios privilegiados por y para el *hombre blanco* y para quienes sostienen, a toda costa, el pacto patriarcal. Lo demás es el resto y eso que “entraña una existencia marginal” (Audre Lorde, 1984a, p. 62). Ese residuo “son los prohibidos y los *baneados*. Ahí viven los atravesados: los bizcos, los perversos, los queer, los problemáticos,

los chuchos callejeros, los mulatos, los de raza mezclada, los medio muertos” (Gloria Anzaldúa, 1987, 42). Ese restante son las extrañas.

Tal vez es este plano cartesiano el que invita a configurar el mundo zurdo. Para Gloria Anzaldúa el mundo zurdo es un nosotras que se configura y expande. Un lugar de reconocimiento y existencia para aquellas de los últimos peldaños. Es la fuerza que hace girar la escalera para verla distinta, desde el abajo y la izquierda. Un espacio de esperanza para las extrañas, las expulsadas de la gran pertenencia. Un sitio para el encuentro y la despedida. Es, en definitiva, “el estirón entre lo que es y lo que debe ser” (Gloria Anzaldúa, 1988, p. 167). Con ello Anzaldúa invita a estirar para percibir lo que esconde este resorte retorcido. Ensanchar para percibir de cerca lo que separa el ser del deber ser. Ampliarlo para lograr ver el punto en el que se tejen las distancias capaces de producir sujetas extrañas. Estirar para advertir los peligros del deber ser que implican el abandono del ser. Expandir tanto y con tantas manos hasta romper esta innecesaria relación. Johana vivió como una herida abierta esta tensión producida por el ser y el deber ser. La supremacía blanca y heterosexual la hacía sentir una extraña y ejercía sobre ellas violencias expresadas en formas de expulsión. Recordemos con señala que la universidad “te manda con muchas frustraciones, porque no puedes estar encajada, porque tu estas mal, porque cómo no vas a encajar si este es el universo, si la universidad es el universo cómo no lo vas a hacer, entonces te sacan así de fácil”. La mujer negra y lesbiana es expulsada al *mundo zurdo*.

El mundo *zurdo* es el mundo de las extrañas que como Gloria Anzaldúa y Audre Lorde les han negado un lugar y por ello les es preciso construir uno propio. Así dirá Anzaldúa (1988): “las dos culturas me niegan un lugar en su universo. Entre ellas y entre otras, yo construyo mi propio universo. *El mundo zurdo*. Yo me pertenezco a mí misma” (p.168). Las dos culturas a las que hace referencia son la chicana y la estadounidense, nunca fue su interés adaptarse a una o a la otra; ambas le exigían asuntos imposibles en la configuración de su existencia. Prefirió ser una extraña y construir un lugar que no significase abandonar el reservorio de saberes que su propio *cuerpe* producía. Decidió ser leal a sí misma, aunque esto le representase la expulsión.

Ya se ha mencionado que el *mundo zurdo* representa un nosotras, esto para Audre Lorde (1988) significa:

esas entre nosotras que están fuera del círculo de la definición social de la mujer que son aceptables; esas entre nosotras que han sido fraguadas en los crisoles de la diferencia; esas

entre nosotras que son pobres, que son lesbianas, que son negras, que son mayores, saben que el sobrevivir no es una habilidad académica. (p. 118)

La supervivencia en el mundo universitario para las mujeres cocreadoras ha sido una habilidad que trasciende a los conocimientos académicos. Sus saberes son orgánicos, ellas son “intelectuales orgánicas” como diría la poeta puertorriqueña de origen judío Aurora Levins (2004). Esto es que sus saberes han pasado por el *cuerpe*, las tradiciones intelectuales de las que vienen construyen horizontes de referencia basados, justamente, en lo que la racionalidad blanca usa para expulsarlas: la diversidad lingüística, cultural, simbólica, cognitiva. La supervivencia como mujeres extrañas e intelectuales orgánicas les ha implicado la soledad, la impopularidad, la defensa incansable de los entramados que fabrican, la demanda constante por justicia. Además, han tenido que vencer la arrogancia de la figura patriarcal de quien emana todo conocimiento, figura que no solo ha sido asumida por los compañeros varones sino también por muchas mujeres cuyos privilegios no les han permitido hacer preguntas por las opresiones transversales que viven muchas de nosotras en los universos académicos. Esto último lo vemos con claridad en la experiencia de Aura, cuando es una mujer, su asesora de tesis, además jefa de posgrado quien ejerce las presiones para que ella no movilice en medio de su activismo las exigencias de accesibilidad como saber orgánico aprendido en su propio *cuerpe*. Anzaldúa y Lorde en su trayectoria denuncian también a mujeres que protegidas por los privilegios de raza, clase y capacidad no logran percibir las matrices que posicionan a mujeres como las cocreadoras en el lugar de las extrañas, las *mestizas* (Gloria Anzaldúa, 1987a), las *outsider* (Audre Lorde, 1984a).

En esta línea de sentido, Audre Lorde alude a la imposibilidad de referirnos a la mujer como categoría única, fija e inamovible y más cuando en estos modos de representación de la condición femenina desaparecen las múltiples formas de opresión racial, territorial, temporal, sexual, epistémica y de clase que viven otras mujeres. También, atribuye esta invención de una mujer única y posible al patriarcado mismo en tanto la diferencia se omite, destruye, invisibiliza o, por otro lado, separa y expulsa. Asimismo, señala que para esas nosotras la producción de saber no se ha dado exclusivamente en la academia, incluso porque muchas de ellas no han logrado llegar; se da en sus *cuerpes*, en sus luchas por la vida digna, por la supervivencia en contextos de profunda muerte; es un conocimiento escrito en las múltiples heridas y como tinta la sangre. Estas son las extrañas, las nosotras del *mundo zurdo*.

Estas nosotras han tenido que “aprender a pararse solas, a no ser populares, a veces ser vituperadas, tanto como hacer una causa en común con esas que se identifican afuera de las estructuras, para poder definir y buscar un mundo en el cual todas podamos florecer” (Audre Lorde, 1988, p. 91). Las extrañas, entonces han tenido que construir un mundo en el que puedan germinar, desde el cual mirar a la cara al orden regulatorio y desprenderse de él. No es una tarea sencilla, nunca lo ha sido para quienes habitan los márgenes, los bordes, las fronteras, las tierras infértiles donde florecer es un acto desafiante e incluso doloroso. Este pararse solas implica hacerlo no en tierra firme y estable sino en la cuerda floja. Así lo afirma Anzaldúa (1988), “yo ando por la cuerda floja con facilidad y gracia. Me extiendo sobre los abismos. A ciegas en el aire azul. La espada entre los muslos, una espada calentada por mi carne. Ando en la cuerda —una acróbata en contrapaso, experta en el Acto de Equilibrio” (p. 168). Antes Anzaldúa nos ubicaba en un alambre de púas en el que el *cuerpe* se enredaba, ahora nos pone sobre una cuerda floja. Quizá sea el mismo alambre, pero ya, siendo una extraña, se mueve sobre él sin pisar las filosas espinas. Tal vez se le han clavado tan hondamente que conoce muy bien donde están, hasta las atraviesa con sus ojos cerrados. La espada en los muslos y caliente por su carne no es más que la experiencia y el conocimiento asentados en el propio *cuerpe* y es lo que permite defenderse aun estando en la cuerda floja. Una cuerda floja es el camino permanente y estable de la extraña. Esta cuerda floja representa una frontera y esta se convierte en el territorio de la extraña. Para Anzaldúa (1987a)

vivir en las *borderlands* significa que tú no eres hispana, india, negra, española ni gabacha, eres mestiza, mulata, media casta, atrapada en el fuego cruzado entre los bandos mientras cargas las 5 razas a tu espalda sin saber a qué lado volverte, de cuál huir”. (p. 261)

Por ello, esta poeta chicana hace el juego de la acróbata sobre la cuerda floja haciendo equilibrio para no caer. Esta también es la tarea de la extraña, permanecer en la línea delgada cargando el peso de ser todas y ser ninguna a la vez. Ser invisible o ser terriblemente incómoda para la norma deshumanizadora, porque como dirá desde la experiencia encarnada la misma Anzaldúa (2017) “la lesbiana de color no sólo es invisible, ni siquiera existe” (p. 14), “la mujer de color es invisible en el mundo principal del hombre blanco” (p. 14). Así también experimenta Johana lo que es habitar el mundo del hombre siendo una “mujer negra” “es literal; no solamente menoscaba, también elimina o genera un menosprecio hacía lo que una persona es cuando se sale de la normalidad esperada”. Vivir en la frontera es ser una extraña y allí “la gente te pasa a través, el viento se roba tu voz, eres *burra*, *buey*, chivo expiatorio, precursora de una raza nueva, mitad y

mitad, tanto mujer como hombre, ninguno de los dos, un nuevo género” (Gloria Anzaldúa, 1987, p. 261).

4.4 La resistencia de una forastera en la academia

Ya se ha visto que la forastera ha estado expuesta a modos de silenciamiento. Las violencias epistémicas niegan la posibilidad de la palabra como materialización de los universos de significación contruidos desde la experiencia corporal. Por ello, es justamente dinamitar la palabra, transgredirla, la forma de resistencia que usan la mestiza y la *outsider*. La palabra puede cambiar las vidas de aquellas que se han visto marginadas por órdenes opresivos. Por ello, acudimos a la palabra como manera de sanar y de resignificar los lugares fronterizos a los que han sometidas las mujeres, pero desde los cuales han resistido y sostenido un proyecto de mundo que no puede ser sin nosotras.

La palabra como manera en que las forasteras van encontrando lugar para denunciar las situaciones de opresión y discriminación que por años han vivido. La palabra como consuelo. Aquí nos referimos a una palabra que transita por distintas plataformas, que burlan modos únicos, hegemónicos y patriarcales en las que ella acontece. A través de la palabra la forastera existe, así lo afirma Lorde (1984a) “aprendí que si yo no me definía a mí misma, las fantasías de los demás me triturarían y devorarían” (p. 156). La palabra, por tanto, significa un lugar para la reafirmación. Johana, por ejemplo, cuando se nombra “mujer negra” está activando la memoria de sus ancestros y ancestros, al hacerlo habilita también unos saberes que quiere dignificar. La palabra no ha sido un paraíso para las mujeres cocreadoras, para Anzaldúa y Lorde; estas, como forasteras que son, se han visto expuestas a asilamiento y frustración. En este sentido, Lorde (1984a) indica “mi poesía, mi vida, mi trabajo, mis energías para la lucha no resultaban aceptables en tanto en cuanto no fingiera estar en concordancia con alguna norma ajena” (p. 156). Con esta poeta negra entendemos que la palabra de la forastera no siempre resulta cómoda porque constituye un desafío al orden y a la norma, por ello es que se comprende como resistencia.

La palabra es resistencia. En este sentido Audre Lorde (1984a), la que destila experiencia en cada palabra, la que hace fértiles los terrenos más estériles con ella, la poeta negra, afirma “cada vez estoy más convencida que es necesario expresar aquello que para mí es importante, es necesario verbalizarlo y compartirlo, aun a riesgo de que se me interprete mal o se tergiverse” (p. 19). Esto

es construir la certeza de decir, de configurarse como una interlocutora que no requiere permisos para aparecer con su palabra que es experiencia. Tampoco requerir autorización para determinar lo que es importante, si el útero lo grita bastará con ello para saber que es importante. Esto es desprendernos de los filtros que impone el poder patriarcal para indicar lo que debe y merece ser dicho. En este sentido Johana afirma “la universidad me ha permitido organizarme colectivamente, me ha generado espacios de diálogo, ha hecho posible que mi voz sea escuchada porque, evidentemente, si tú no tienes un título en muchos lugares no vas a ser escuchada. Entonces hoy, que soy candidata a doctora, en muchos lugares seré escuchada aún más y cuando sea doctora va a ser más, entonces no puedo desconocer ese lugar de la universidad como un lugar que valida, reconoce estos saberes, pero además esos títulos permiten estar en otros escenarios”. Así las cosas, para la mujer de Guapi, ganar este espacio para la palabra desde una *cuerpe* subalternizado ha sido un trabajo complejo; ella ha dicho con Anzaldúa (1987a) “como mi raza, que cada en cuando deja caer esa esclavitud de obedecer, de callarse y aceptar, en mí está la rebeldía encimita de mi carne” (p. 55). La rebeldía propia de Johana y de Anzaldúa ha roto la imposibilidad de la palabra. Ambas le han exigido a sus culturas que no las traicionen más, que comprendan que la desobediencia es la fuente de su conocimiento y que su palabra es acción.

Con Audre Lorde comprendemos que la palabra debe ser acción en sororidad; la palabra generosa es movimiento, y este movimiento genera inquietud, incomodidad, intranquilidad. Esta palabra hecha vida incluso está dispuesta a salir a riesgo de ser mal vista, pues la palabra es la resistencia de aquellas mujeres forasteras, es una necesidad vital para ellas en tanto encierra y expande las esperanzas y anhelos de transformación. Recordemos cuando Lucía atravesando el laberinto de los silencios confronta a su profesora de inglés reclamando dignidad para las lenguas ancestrales, ella dice “me sentí tan valiente de haberle dicho a la profesora que no hablábamos a lo indio, tuve como esa valentía”. Aquí la palabra como resistencia irrumpe, muestra a la mujer que se posiciona como forastera en tanto no será cómplice de una pertenencia que mutila unos saberes y privilegia los del *hombre blanco*. Aquí Lucía materializa lo que Anzaldúa (1987a) reconoce como “esos movimientos de rebeldía que tenemos en la sangre que surgen como ríos desbocanados en las venas” (p. 55). La palabra, entonces, está en la sangre y acompaña cada paso, por eso es una palabra viva que suda experiencia.

Audre Lorde (1984a) poeta feminista, fecunda y combativa cree que es necesario vencer la “guerra contra la tiranía del silencio” (p. 21). El silencio como muerte se combate con la palabra

que es vida. Las forasteras se declaran en guerra contra las formas de silenciamiento a las que han estado expuestas. El silencio mata, ya lo ha dicho esta poeta. El silencio es el arma de una cultura occidental androcéntrica y por ello la palabra germina como una forma de resistencia que a modo de escudo enfrenta el vacío terrible de no poder decir. Y decir (en todas las formas en la que la palabra puede emerger: señada, escrita, hablada) es existir.

Así la palabra como resistencia excede los límites que han sido impuestos. Se topa con la talanquera racista, homófoba y capacitista del patriarcado y aun así salta y emerge. Gloria Anzaldúa (1987a), la mujer fronteriza, la que burla los límites de una lengua, sobre todo la del colonizador, reclama la palabra, exige que no se quede enganchada en las obsesiones de los órdenes regulatorios para los cuales callar es más fácil. Por ello, se invocan las palabras “mías. Nuestras. No las del hombre blanco heterosexual o las del hombre de color o las del estado o las de la cultura o las de la religión o de los padres: solo nuestras, mías” (Gloria Anzaldúa, 1987a, p. 102). En este sentido, recordemos que Aura conjura su palabra a riesgo de ser expulsada; no es la palabra de otra es la suya de mujer ciega que sale incluso rabiosa a exigir criterios mínimos de accesibilización; esta exigencia representa la denuncia de una estructura universitaria capacitista en tanto privilegia un universo ocularcéntrico y responsabiliza a la sujeta de una supuesta incapacidad para acceder.

La forastera es como una felina al asecho y la palabra es su presa. Suya. No le pertenece a nadie más. Ha perseguido, olfateado, rastreado sus huellas. Conoce su lugar de reposo y también sus travesías. Sabe dónde toma agua, aun cuando esta escasea. La ha cuidado en las noches del depredador que quiere despedazarla. Ella solo quiere devorarla entera, de golpe para que exista dentro y la invada tanto que ambas se mezclen y confundan. Así la felina es su presa y la presa es la felina. Así la forastera es la palabra y la palabra es la forastera.

Esta metáfora ilustra, tal vez, cuando Gloria Anzaldúa dice que las palabras son suyas. Ella las ha construido, perseguido, mimado, odiado y por ello no pueden ser ni cooptadas, ni robadas, ni cambiadas por las del depredador o cazador vestido de hombre blanco heterosexual, de color, del estado, de la cultura, de la religión o de los padres. Esta poeta chicana reconoce las suyas y también aquellas palabras que son comunidad, lo hace cuando las llama “nuestras”; aquí conjura a todas aquellas que habitando la condición de forasteras se han unido en una lucha contra las opresiones. Aquí la felina es manada. En este punto es importante indicar que las mujeres cocreadoras saben que su palabra también ha sido labrada por quienes las han antecedido y la suya servirá tejer caminos con otras. De este modo, es una palabra plural, es una palabra de comunidad.

Recordemos a Lucía y su experiencia organizativa y colectiva en la universidad, esta no solo dio seguridad a su palabra, sino que reafirmó su posición política como mujer indígena universitaria. Ella asegura, “cuando decido retomar es más por esa red o por ese apoyo que encontramos en el colectivo, en el cabildo; es por esa red que pude volver porque si no, no sé qué hubiese pasado”.

Cuando la manada se convierte en palabra, no puede dejarse de escuchar. Retumba. Hace temblar. Sacude. Abre grietas. Es deber escuchar. Así dice Audre Lorde (1984a) “cuando las palabras de las mujeres se dicen a voces para que sean escuchadas, es responsabilidad de cada una de nosotras hacer lo posible por escucharlas, por leerlas, compartirlas y analizarlas para ver cómo atañen a nuestras vidas” (p. 24). Aquí no solo es una disposición para estar atentas a este rugido explosivo y profundo, es preciso también derribar las guaridas que esconden estas voces, sentirnos en la responsabilidad de hacerlo posible; y cuando esto ocurra, cuando la palabra al fin salga hay que abrazarla, sentir en ella el *cuerpe* que la habita y las batallas que ha vivido. Con Audre Lorde comprendemos que las vidas están tejidas y la palabra es el hilo que las interconecta.

En este sentido la palabra es comunidad y esto para la forastera representa tener una casa que habitar. Sin embargo, es una casa que no siempre es segura, primero porque tienen el poder de escudriñar hacia adentro y segundo porque puede incomodar el afuera. Para Audre Lorde (1984a) que se ha comprometido con la recuperación de la palabra, “la transformación del silencio en palabras y obras es un proceso de autorrevelación y, como tal, siempre parece plagado de peligros” (p. 21). ¿A qué peligros se refiere la poeta feminista? ¿Por qué representa un riesgo la autorrevelación? ¿Para quién representa peligro? ¿Será que la autorrevelación implica también una rebeldía? Para Audre Lorde quien no hace uso de la palabra estará condenada a creer y compartir la ajena y esta es la estrategia de lo que ella llama la gran maquinaria que intentará triturarnos. Por ello, es deber comprometernos con la palabra que desnuda, que desvela, que descubre y es capaz de derramar el dolor y la esperanza contenidos por años. En este sentido, quedarse fue para Adriana una palabra que representó riesgo, peligro y abandono. Pronunciarla y hacerla palabra viva le implicó asumir el exilio; casi fue triturada por esa maquinaria, aun así, se comprometió con ella sostenida del dolor y la esperanza.

De este modo, la palabra en tanto resistencia da consuelo, alivia y cura la herida abierta. Es rebeldía. La palabra es grito que sana. “Creo que por encima de todo hablar me beneficia” (p. 19) dirá, Audre Lorde (1984a). Usar la palabra “para convencerme a mí misma que soy valiosa y que lo que yo tengo que decir no es un saco de mierda” (p. 18), argumentará Gloria Anzaldúa, (2017).

La palabra como modo de existir no mutiladas, censuradas, tachadas. En la palabra la forastera reivindica un lugar que le ha sido negado. En la palabra reclama el valor de lo que tiene por decir y de la experiencia padecida o gozada. Aquí es preciso recordar el “No” de Waira; palabra, aunque, temblorosa estuvo cubierta de la certeza de saberse valiosa, de reconocerse en resistencia a las formas opresivas que la obligaban a dar un “Sí”.

La palabra aquí aparece como modo de salvación y de descanso. Como rebeldía y lucha. Como modo de guarecerse. La palabra hecha escritura, dirá Gloria Anzaldúa (2017),

me salva de esta complacencia que temo. Porque no tengo otra alternativa. Porque tengo que mantener vivo el espíritu de mi rebeldía y de mí misma. Porque el mundo que creo en la escritura me compensa por lo que el mundo real no me da (p. 18).

En la palabra hecha escritura Gloria Anzaldúa se encuentra con su rebeldía, con su piel expuesta y no tiene miedo de escribirla. Con ella agujerea el silencio complaciente con una estructura que es feminicida y castrante. Con ella da vida al útero que le fue quitado. Con ella da forma a los anhelos que no logra ver materializados en el suelo que pisa. En definitiva, la palabra resignifica el lugar de marginalidad otorgado a la forastera. La forastera no quiere ser parte de la gran pertenencia. Su palabra es otra. Así Gloria Anzaldúa (2017) la capaz de hablar en la lengua del colonizador para desestabilizar su supremacía, hablar la lengua de sus ancestros y hablar su lengua fronteriza, reconoce que decir, señalar y escribir “desde los márgenes por razones condicionadas por clase, raza y género sexual es tarea titánica y ardua, combativa, en donde el espacio sólo puede crearse a base de codazos discursivos y de subversiones” (p. 7).

4.5 Ser extranjera en la universidad

La extranjera encuentra ciertos puntos de fuga que se convierten en modos de resistencia a las violencias que ha padecido precisamente por la condición de no pertenencia. Aquí vamos a señalar algunas iluminadas por Gloria Anzaldúa y Audre Lorde. Gloria Anzaldúa (2015) nos ofrece la imagen de la serpiente como un símbolo femenino, desde donde emerge el propio “tono y la contraparte animal” (p. 84). Con ello, Anzaldúa reconoce una esencia instintiva que no logra ser regulada por órdenes heteropatriarcales y de dominación propios de una racionalidad blanca. “Ella, el símbolo de la oscura fuerza sexual, lo *chthonic* (el inframundo), lo femenino, el movimiento

serpentino de la sexualidad, de la creatividad, la base de toda la energía y la vida” (Gloria Anzaldúa, 2015, p. 94).

En la experiencia de Anzaldúa ¿quién es ella? Ella es la mujer serpiente, la que cruza, se escabulle, muda piel; la que atraviesa de un territorio a otro sin pedir permiso arrastrando lo que va siendo. Es la que no tiene miedo, pero si provoca miedo, inquieta, atemoriza a quienes la miran porque esta mujer serpiente se ha conocido, reconocido, ha hondado en sí misma y en las profundidades del alma y ese es su gran poder. Ha descubierto este poder a pesar de las estrategias del “*hombre blanco*” por ocultarlo. La mujer serpiente sabe que de ella emerge la esencia femenina desde donde nace la vida. Saberse mujer serpiente para Anzaldúa y para la extranjera es su gran resistencia. Recordemos a Lucía cuando señala que “a mí el trabajo autobiográfico me gusta mucho, no sé porque siento que desde ahí tengo mucho para enunciar, para decir”. Esto significa girar la mirada hacia adentro para descubrir la fuente de conocimiento y el reservorio de saberes producto del camino andado. Lucía es mujer serpiente igual que Adriana que tuvo que regresar una y otra vez al patio de su abuela para recordar y refundar sus anhelos y esta estrategia le permitió mantenerse “en un medio científico donde casi todos era hombres”.

Con la imagen de la serpiente podemos resignificar la extranjería que ha marginado a muchas mujeres. No se trata, como ya se ha dicho de una condición de no pertenencia a lugares físicos o geográficos, sino de una expulsión de lugares lingüísticos, culturales, raciales, sexuales. La serpiente igual que la extranjera no puede habitar un solo lugar. Es hija de muchos territorios. La extranjera y la mestiza son un cruce de caminos, no están fijas, ancladas y cómodas en un solo lugar. Tiene una identidad nómada, híbrida. No puede ser de un solo lado u orilla. Reclama ser *una puente*. Johana ha sido un cruce de camino lo recuerda en su relato cuando dice, “la mayoría de personas especialmente las mujeres tenemos ya unos roles predeterminados y están relacionados con ese cuidado de la casa, además cuando somos hijas menores, debemos encargarnos del cuidado de la mamá o el papá; en mi caso ya estaba destinado ese rol, entonces yo lo que hice fue generar esa ruptura y decirle que yo quería estudiar, yo quiero estar en otro rol, eso generó unas rupturas familiares importantes significativas en su momento que fueron muy dolorosas pero igual lo hice, decidí que ese era mi camino”.

La extranjera al ser mujer serpiente es capaz de arrancarse el miedo del cuello, de las axilas, de las piernas, de toda la piel y salir a conocer y a conocerse. Salir a ser escritoras de los bordes, de los márgenes, de las fronteras como lo hicieron Gloria Anzaldúa y Audre Lorde. Salir a gritar

que se escribe con la carne encima, es decir, con el *cuerpe* abierto, con la experiencia en la punta de los dedos. La extranjera vuelve a ese útero creativo, recuerda su tono de serpiente y se dispone a conocer, y esto para Lucía implica “integrar eso que conocemos también con un hacer, con una práctica”, para esta mujer de palabra dulce es imposible considerar un saber que antes no haya pasado por el *cuerpe*, esto es darle forma a la intelectual orgánica de la que habla Aurora Levins (2004).

En este sentido, Gloria Anzaldúa (1987) afirma que “el conocimiento me hace más consciente, me hace más lúcida. Saber es doloroso porque después de que se produzca no puedo quedarme en el mismo sitio como si tal cosa. Ya no soy la misma persona que era antes” (p. 99). Para Anzaldúa, conocer implica un gesto de conocer-se en tránsito hacia las otras. Conocerse es dar el salto hacia la otra orilla, de atravesar, de cruzar, de ser la puente. Significa atreverse a dejar el territorio que ya es conocido, representando y significado para lanzarse a ese territorio liminal que empuja a lo imprevisto, a lo inesperado. Así las cosas, en el gesto de conocer la extranjera va encontrando lugar, uno nuevo, liminal, fronterizo. La extranjera resarce la añoranza de un lugar mediante el saber. A partir de ello, dirá Audre Lorde (1984a) “insto a cada una de las mujeres aquí presentes a que se sumerja en ese lugar profundo de conocimiento que lleva dentro” (p. 120). Ese conocimiento despertó en Johana el deseo de salir, así lo afirma ella, “tuve esa necesidad de poder ser yo la que orientara mi camino a través de la academia porque siempre quise salir a estudiar, fue mi meta”. Como sintiendo el llamado de Audre Lorde, Adriana también se sumergió y tradujo ese conocimiento que llevaba dentro en valentía; así lo recuerda “porque pienso que hay que tener mucha valentía para venir a un país extranjero a hacer una profesión y a tener un nivel de vida muy diferente”.

¿Quiénes son las mujeres aquí presentes para Audre Lorde? Serían todas aquellas cuyas existencias alteran, irrumpen, atraviesan las nociones hegemónicas; aquellas cuyos *cuerpes* representan marcadores raciales, lingüísticos, políticos, sociales que las excluyen de la gran pertenencia. Y este habitar el afuera es desde donde emerge la potencia creadora y transformadora. Audre Lorde, entonces, le habla a la extranjera y le recuerda que el conocimiento es su lugar de poder y que este conocimiento se construye desde la posibilidad de narrarse a sí misma. Es un conocimiento desde el *cuerpe* y la experiencia que se teje como una espiral y construye saber. Cuando conoce la extranjera ya no tiene miedo, ya tiene un hogar, lo dirá Lorde “conocer el miedo nos ayuda a ser libres. Para quien se atrinchera no hay lugar que no pueda ser o no sea un hogar

(Audre Lorde, p. 69). La trinchera para Waira fueron sus títulos académicos, sin estos parece imposible sobrevivir en el contexto universitario; al parecer solo los saberes que pueden acreditarse y certificarse pueden caminar en dignidad en las universidades; así lo asegura ella, “la única manera de que alguien me viera en el Departamento de Ciencias Sociales para decirme “che te interesa dar este curso o te interesa dirigir el Observatorio” era acreditando saberes académicos con la maestría o el doctorado, y de hecho en Educación soy la única que ha recibido un doctorado, en serio lo digo”. Su resistencia inició por titularse desde saberes reconocidos y validados para introducir otros que, recordemos, son señalados en su experiencia como “poco intelectuales”.

Ya se ha dicho que este *hogar* o lugar de la extranjera no es fijo, ni único y tampoco construido desde afuera. Es un lugar construido desde el movimiento y la posibilidad de salir. Y esta es una realidad que el patriarcado ha temido desde siempre. A las niñas nos cuentan muchas historias para evitar que salgamos, nos han enseñado que el afuera es peligroso y más habitando una piel de mujeres. Las historias de demonios, de personajes y espíritus que deambulan sobre todo en las oscuridades de la noche y que ponían en riesgo una cierta idea de inocencia (que no es otra que la negación de conocer) nos “desanimaban a salir” (p. 95) como dirá Gloria Anzaldúa. Esto no es más que una estrategia de regulación de lo que somos para invitarnos a la quietud, a la inmovilidad, para desalentar el deseo de conocer. En estas historias salir implica perder algo y ese algo tendrá que ver, posiblemente, con un rol doméstico. Las mujeres deben ser contenidas y la mujer serpiente mucho más. A la extranjera se le ha regulado la salida —y la entrada—, conviene mucho más sostenerla en el lugar del destierro o habitando territorios dispuestos por el *hombre blanco* o por el *amo*, como afirmarán Gloria Anzaldúa y Audre Lorde. Por ello, en los actos de cruce, en los movimientos, en el serpenteo la extranjera mira a la cara al “miedo que la mantiene petrificada, hecha piedra” (Gloria Anzaldúa, 1987, p. 94). Salir, entonces, ha sido un constante desafío en los relatos de Johana y Adriana; la primera huyó de un rol que le habían asignado en su familia con la intención de encontrarse con “visiones otras de ver el mundo”, Adriana afirma “yo salí de Cuba porque tenía un sueño”.

Anteriormente se ha dicho que la extranjera es desterrada, especialmente de su propio *cuerpe* y de su propio saber. La racionalidad blanca la deja sin piso. Ella en un modo de resistencia se ancla, hace surcos en la tierra para sostenerse. Esta manera de resistencia puede ser leída desde lo erótico como categoría planteada por Audre Lorde. Esta mujer negra, madre, lesbiana, luchadora —características que además comparte con Johana— argumenta que “lo erótico es un espacio

incipiente entre la conciencia del propio ser y el caos de los sentimientos más fuertes, es una sensación de satisfacción interior” (Audre Lorde, 1984a, p. 37). Aquí lo erótico se convierte en un modo de resistir a las violencias epistémicas que viven las mujeres universitarias cocreadoras de esta investigación, toda vez que descubren esa fuente de poder y satisfacción interior en la producción de saber. Están convencidas de sus propuestas transformadoras germinadas desde sus formas de aproximación al conocimiento. Ellas, mujeres extranjeras para la racionalidad blanca y patriarcal, descubren ese espacio intersticial propuesto por Lorde entre la comprensión de sí mismas, lo que sus *cuerpes* representan para esta racionalidad y el caos por el que han pasado en el mundo de la academia. Esta mezcla, no siempre gozosa, permite la emergencia de las eróticas que las sostienen como mujeres universitarias.

En este sentido, Lorde (1984a) afirma que “lo erótico es un recurso que reside en el interior de todas nosotras, asentado en un plano profundamente femenino y espiritual, y firmemente enraizado en el poder de nuestros sentimientos inexpresados y aún por reconocer” (p. 37). Lo erótico ha sido suprimido, negado, olvidado, distorsionado; ha representado peligro porque a través de él se configura la energía creadora y transformadora, que es ante todo femenina. Lorde quiere reconocer la esencia intensamente femenina de la erótica, en tanto esta desde las estructuras occidentalizadas ha sido un lugar reservado para beneficio y el placer del mundo masculino; así lo dirá la poeta negra:

en la sociedad occidental, se nos ha enseñado a desconfiar de este recurso, envilecido, falseado y devaluado. Por un lado, se han fomentado los aspectos superficiales de lo erótico como signo de inferioridad femenina: y, por otro, se ha inducido a las mujeres a sufrir y a sentirse despreciables y sospechosas en virtud de la existencia de lo erótico. (Audre Lorde, 1984a, p. 37)

De acuerdo con Lorde, se asocia la fuerza de las mujeres con toda forma de supresión de lo erótico en nuestras vidas, no hacerlo sería una condena a la debilidad e imposibilidad. Por ello, emerge con fuerza lo erótico como desafío a un deber ser mujer desde las lógicas patriarcales. Se presenta lo erótico como forma de resistencia a las violencias epistémicas en tanto

lo erótico no solo atañe a lo que hacemos sino, sino también a la intensidad y a la plenitud que sentimos al actuar. El descubrimiento de nuestra capacidad para sentir una satisfacción absoluta nos permite entender qué afanes vitales nos aproximan más esa plenitud (Audre Lorde, 1984a, p. 37).

Lo erótico al decir de Lorde, no solo tiene que ver con la fuerza que se imprime a la acción, sino con la plenitud intelectual y espiritual experimentada. Allí se queda la mujer extranjera; cada vez que experimenta una violencia epistémica regresa a redescubrirse en la plenitud de la acción que le ha permitido sostenerse en la universidad y así resiste. Basta con reconocer a Adriana y su profunda intensidad al construir saber sobre el suelo, recordemos cuando afirma “comencé a estudiar mi carrera, y sentí una conexión muy profunda porque me fui hacia la biología y descubrí que un suelo es un sistema biológico, me conecté con bioindicadores reales para poder entender cómo ese suelo era fértil y sano o cómo ese suelo estaba perturbado y enfermo; esto es lo que todo el mundo debe de saber”. También es posible descubrir las eróticas de Waira cuando se sostiene en los saberes considerados poco intelectuales pero que a través de ellos dignifica la vida y el tránsito académico de personas con discapacidad. Por eso la erótica se considera como forma de resistencia, como manera de germinar el conocimiento más profundo y elaborado que se produce en nuestros modos de posicionarnos en el mundo. Lo erótico dirá Lorde (1984a) “ofrece un manantial de fuerza inagotable y provocadora a la mujer que no teme descubrirlo, que no sucumbe a la creencia de que hay que conformarse con las sensaciones” (p. 37).

Descuidar la vida de los principios eróticos produce un desafecto a la mayoría de las cosas que hacemos. Así lo afirmará Audre Lorde (1984a) “el principal error del sistema es que priva a nuestro trabajo de su valor erótico, de su poder erótico y a la vida de su atractivo y plenitud” (p. 38). Devolver el carácter erótico a los tránsitos universitarios de las mujeres implica la posibilidad de volver a nosotras mismas y a quienes amamos, experiencia que ha sido tan negada y cuestionada en nosotras. Nos queremos negar a padecer la academia. Nuestro tránsito es un compromiso explícito por la plenitud. La academia no puede ser insípida. “Lo erótico es una afirmación de la fuerza vital de las mujeres; de esa energía creativa y fortalecida, cuyo conocimiento y uso estamos reclamando ahora en nuestro lenguaje, nuestra historia, nuestra danza, nuestro amor, nuestro trabajo, nuestras vidas” (Audre Lorde, 1984a, p. 40).

Lo erótico, al decir de Audre Lorde, tiene varias funciones. La primera es compartir cualquier esfuerzo con otra persona; compartir el gozo “físico, emocional, psicológico o intelectual” (p. 40). La segunda es reconocer con honestidad la propia capacidad de gozar; una vez experimentada la capacidad de sentir el gozo aparece la exigencia de vivir toda la vida con la certeza de que este es posible. Así, la experiencia de transitar la Universidad reconociéndonos

mujeres puede estar del lado de lo erótico, del gozo, de la satisfacción; de esta manera nuestros empeños vitales estén comprometidos con esa búsqueda.

4.6 Esa extraña manera de sostenerme

La extraña, habitante del *mundo zurdo*, la que camina por la cuerda floja, la que no cuadra, la que es una amenaza; va encontrando modos de resistir que se convierten en territorios cada vez más seguros para dignificar la vida y sanar las violencias y opresiones a las que ha estado sometida. Aquí, de la mano de Gloria Anzaldúa y Audre Lorde vamos a reconocer algunas de estas maneras de resistir. La configuración del *mundo zurdo* es, en sí mismo, un modo de resistencia. Las múltiples opresiones que se cruzan y atraviesan los *cuerpes* de las habitantes de este mundo, van perfilando estrategias para hacerles frente y subirlas a la cuerda floja para intentar revelar sus orígenes. El *mundo zurdo* se convierte en una insurrección contra el miedo, los silencios y la sumisión; son voces y señas múltiples que se unen para concentrar un dolor histórico y buscar la sanación. En palabras de Gloria Anzaldúa (1988):

no todos tenemos las mismas opresiones, pero tenemos empatía y nos identificamos con las opresiones de cada uno. No tenemos la misma ideología, ni llegamos a soluciones semejantes. Algunos de nosotros somos izquierdistas, algunos somos practicantes de la magia. Algunos de nosotros somos ambos. Pero estas afinidades distintas no se oponen. En el mundo zurdo yo con mis propias afinidades, y mi gente con las suyas, podemos vivir juntos y transformar al planeta. (p. 168)

Aura es parte de este *mundo zurdo*, entenderse de este modo le ha supuesto desarrollar estrategias para salir librada de las opresiones un mundo académico capacitista y patriarcal. Así lo argumenta: “adquirí herramientas o fui adquiriendo como un escudo en contra de esas violencias, agarré herramientas de sobrevivencia”. Aura sabe que estas estrategias también le permiten conectarse con otras mujeres que también se han visto expuestas a situaciones de discriminación y segregación. En el *mundo zurdo* se despierta una importante sensibilidad por la otra, Anzaldúa la llamaría empatía. Es como una piel extendida que es capaz de percibir las heridas sufridas por la otra. Son pieles compartidas. Se han encontrado pedazos de estas pieles en el alambre de púas que han tenido que atravesar y por ello se reconocen, se identifican y activan un ejercicio de compasión. El *mundo zurdo* no exige un abandono de las diferencias, sino por el contrario implica encarar y

entonar los lugares de enunciación en los que las distintas narrativas no se oponen, antes bien se encuentran en el propósito de la transformación y defensa de todas las vidas.

Adriana ha habitado el *mundo zurdo* en la medida en que ha sobrevivido y persistido en un marco de saberes que han sido refugio masculino. Recordemos cuando indica que “hay muy pocas mujeres que han triunfado en esta área y han triunfado porque los años y la experiencia han dignificado su papel y su sentir”. Aquí el *mundo zurdo* materializa su trabajo de irrumpir, incomodar, cuestionar, abrir sendero. Adriana, acompañada de otras habitantes de este lado del mundo, teje hilos para dignificar un lugar epistémico que ha sido negado.

El *mundo zurdo* ofrece un cierto sentido de comunidad y de alianza que se teje entre aquellas cuyas existencias entrañan una cierta marginación. El *mundo zurdo* para la extraña es un lugar que representa certeza y en el que puede existir con su diferencia particular y esta no ser un marcador de expulsión. Así lo dirá Audre Lorde (1988): “la diferencia no solo se debe tolerar, sino que se debe ver como una fuente de polaridades necesarias donde nuestra creatividad puede chispear como dialéctica” (p. 90). No se trata, entonces de un ejercicio de tolerancia, ya que esta implica un cierto modo de resignación a la diferencia que podría enmascarar un desprecio por ella y el anhelo de su erradicación. Con Lorde se comprende que las diferencias permiten la emergencia de un vínculo necesario para la configuración de puntos de fuga complejos, múltiples, contradictorios que se conviertan en sistemas de significación y pensamiento distintos a los propuestos por las lógicas del patriarcado.

Lucía, comprende la necesidad de la comunidad para sostenerse en un proyecto de universidad que se esfuerza por homogenizar. Ella sabe que permanecer no es cuestión individual, es un proyecto colectivo. Por eso cuando llega de su territorio hace comunidad, recordemos cuando señala que “cuando yo vine, vine a un entorno que era como similar, tenían la misma condición que yo, eran indígenas estudiantes, hombres o mujeres, venían con el mismo sueño de estudiar, vivíamos en una residencia estudiantil indígena y todos teníamos la misma condición: un camarotico, una piecita chiquitita”. Es esta alianza de las subjetividades que al decir de Lorde entrañan una existencia marginal se convierten en potencia transformadora. El *mundo zurdo* no está compuesto de individuos sino de un tejido comunitario que sostiene la vida. Así también lo experimentó Johana cuando recuerda “una de las ventajas que tuve es que yo llegué y automáticamente hice parte de un colectivo, entonces esa solidaridad, ese mirar otras realidades, ese poder conversar con otras personas de las situaciones me ayudó también a sostenerme”.

Así las cosas, el mundo zurdo ofrece a la extraña un sentido de comunidad y de pertenencia mientras las cartografías occidentales la desubican y la expulsan. En este sentido, Anzaldúa (1988) afirmará que,

la lógica, el patriarcado y el heterosexual han gobernado y han sido los dueños por mucho tiempo. Mujeres tercermundistas, lesbianas, feministas, y hombres orientados al feminismo de todos los colores se unen y se juntan para rectificar el balance. Solamente juntos podemos ser una fuerza. Nos veo como una red de espíritus emparentados, un tipo de familia. (p. 168)

La construcción de redes y tejidos para Lucía, igual que para Anzaldúa significa estar emparentadas, ser familia, ser *ujamaa* y esta es la gran resistencia de ellas como mujeres extrañas, mestizas, *outsiders*. En el sueño de universidad de Lucía está este gran sentido de comunidad, recordemos cuando dice que una casa del saber debe construir “redes que se tejan con distintas personas y permitan ampliar el pensamiento, reflexionar sobre distintos temas, incluso cuestionar verdades o cosas que uno en algún momento daba por sentadas ahora”.

Desde este punto es posible recordar que la estructura patriarcal heterocorpnormativa que sostiene las sociedades que habitamos han prefigurado lo periférico y lo deficiente para remarcar que sobre él se extiende lo universal, legítimo, válido y central. Así las marcas de la diferencia, que no son las de la indiferencia, se unen para intentar equilibrar las asimetrías, para tejer los hilos sueltos, cortados y quebradizos que ha dejado la herida colonial. Esto es recordar las conexiones ancestrales que nos hacen familia. Es volver al origen para restablecer los vínculos. Esta es la esperanza de la extraña: ser familia, ser comunidad; ahí está la fuerza. En este sentido Audre Lorde (1988) argumentará que “sin comunidad, no hay liberación” (p. 91). Sin comunidad las opresiones seguirán viéndose como asuntos individuales y particulares, y la astucia de los sistemas les hará responsables de su propia opresión; mientras que en juntanza, en comunidad, las opresiones se trasladan a los lugares reales desde los que emergen, por eso allí estará la liberación.

Estos sentidos de comunidad no implican el abandono o la negación de las diferencias, antes bien son ellas quienes la sustentan. Para Audre Lorde (1988) “comunidad no debe de significar el despojo de nuestras diferencias, ni el pretexto patético de que las diferencias no existen” (p. 91). Con Lorde se comprende que la comunidad no es un saco en el que se mezclan y confunden todas, no es un lugar para quitarse las pieles (de estos lugares la extraña ya conoce mucho). Es un lugar para existir compleja y completamente. También en comunidad se mira de frente el argumento que

Lorde llama patético y que pretende desaparecer las diferencias y con ellas las múltiples opresiones que trastocan los *cuerpes* del *mundo zurdo*.

La comunidad genera vínculos de interdependencia, pero ¿qué implica la interdependencia en contextos de búsqueda de la justicia social, política, académica, racial y sexual? ¿Cómo puede convertirse en una forma de resistencia para la extraña del *mundo zurdo*? Para Audre Lorde la interdependencia es una forma de convocar el calor y el fuego del ser. En su experiencia vital significó saberse tejida con otras durante su cáncer de mama, reconocerse acompañada en la palabra de la lesbiana negra que urgía y que es vigente hoy después de décadas. Así lo dirá, “en la interdependencia de esfuerzos diferentes, reconocidos e iguales, es que se puede engendrar el poder para buscar nuevas maneras de activamente ser” (Audre Lorde, 1988, p. 90).

De acuerdo con lo anterior, la interdependencia de las diferencias se revela como poder y en este sentido Audre Lorde (1988) afirma que

dentro de la interdependencia de diferencias mutuas no dominantes se encuentra la seguridad que nos permite descender al caos del conocimiento y regresar con visiones verdaderas de nuestro futuro, junto con el poder concomitante para efectuar los cambios que puedan realizar el buen futuro. La diferencia es esa conexión en carne viva y poderosa de la que se fragua nuestro poder personal. (p. 91)

Con lo anterior, Audre Lorde sugiere en primer lugar que, cuando las diferencias se vinculan desde la interdependencia no pueden y deben existir relaciones de dominación, este es uno de los giros a los modos propuestos por el sistema mundo patriarcal. En segundo lugar, al definir el conocimiento como un caos al que se desciende nos permite acercarnos a la idea ya expuesta por Gloria Anzaldúa de la teoría encarnada, descender implica hacerlo hacia adentro y debajo de la propia carne, levantar cada capa de piel e interpelarla en sus dolores y esperanzas. Esto no es un camino llano, es pedregoso y fangoso, es un camino para serpentear (es el camino de la serpiente) y por tanto representa un caos. Este ir hacia adentro permite un regreso para proyectar el futuro que nos ha sido negado. Si entendemos que el conocimiento es encarnado y que la diferencia es esa conexión en carne viva, entonces la diferencia es conocimiento construido por tanto tienen el mismo origen, están hechos de la misma savia. Adriana comprendió este origen compartido cuando afirma que “hasta ahora todos mis conocimientos son algo valioso para la humanidad”; ella tiene la certeza de encarnar lo que sabe y de ponerlo a circular como bien compartido; entregarlo a otras es disponer su experiencia y su *cuerpe*.

En esta espiral de sentido, Audre Lorde (1984a) dirá “cuando hablo de conocimiento me refiero a esa hondura oscura y auténtica a la cual el entendimiento sirve y atiende, volviéndola accesible para uno mismo y para los demás mediante el lenguaje” (p. 60). Así las cosas, cabe preguntarse ¿por qué es oscura esta hondura? ¿Qué la hace auténtica? ¿Qué significa hacerla accesible? ¿Qué función cumple el conocimiento entendido de este modo? Con Lorde es posible acercarnos a ciertas respuestas. Es oscura la hondura porque es lo suficientemente profunda; el conocimiento no se da en las superficies, es preciso llegar al lugar insondable donde la carencia de la luz permita la emergencia de lo que hay que conocer; este ejercicio para la extraña, para las gentes del *mundo zurdo* es habitual, cada herida producida por las opresiones les dirige hacia adentro, hacia las profundidades más oscuras, no se quedan sólo en el rasguño del alambre de púas, abren la herida, se meten en ella, se convierten en la herida misma y allí en la carente luz, emerge un trato con el *cuerpe* y este es el conocimiento que germina. Esta hondura es auténtica porque el dolor de la herida no puede ser fingido, el conocimiento producido en ella es real, genuino, legítimo, aunque no sea siempre gozoso. Hacer esta hondura accesible para Audre Lorde significa convertirla en palabra, hacerla transferible, comunicarla, expandirla a través del lenguaje para convertirla en acción, y esta, en definitiva, es la función del conocimiento. Esta hondura para Waira tienen que ver con el destierro de la “cosa intelectualosa” “porque de ese modo vamos a darnos cuenta que somos parte de toda esa naturaleza y toda esa trama cultural y al no distanciarnos reconoceremos lo valiosos que son todos los conocimientos y las experiencias”.

En consecuencia, el conocimiento de la extraña que se convierte en su forma de resistencia, de re-existencia. Es producto de su ser interior que es también un ser y hacer colectivo. En este sentido, Audre Lorde (1984a) afirma que “es esa hondura que hay en nuestro interior la que alimenta toda visión” (p. 60); por su parte Gloria Anzaldúa (1987) señala que “ese poder es mi ser interior, la entidad que es la suma de todas mis reencarnaciones” (p. 101). Ciertamente, el poder de la extraña habita debajo de sus muchas pieles, es ese poder el que no le permite caer de la cuerda floja o saltar en ella sin caer en las púas; es su interior el que la empuja a construir el *mundo zurdo* y a declarar con Gloria Anzaldúa (2017):

ya no consentiré que se me haga sentir vergüenza por el simple hecho de existir. Tendré mi voz: india, blanca. Tendré mi lengua de serpiente: mi voz de mujer, mi voz sexual, mi voz de poeta. Superaré la tradición del silencio. (p. 11)

Capítulo 5 Capacitismo epistémico: relecturas desde las violencias epistémicas

5.1 Del capacitismo al capacitismo epistémico

Producto de las relaciones de poder aparece una matriz de opresión que se ha denominado capacitismo. Dicha matriz es de larga data, pero en el contexto latinoamericano es más reciente si se compara con otras como el racismo, clasismo, sexismo que han sido nombradas y reveladas de modos cada vez más explícitos. El capacitismo permite reespacializar las compresiones de la capacidad como marca que jerarquiza *cuerpes*, subjetividades y para la propuesta que aquí se hace, también logra hacerlo con los saberes.

Esta propuesta se desdobra en varios momentos. En primer lugar, se hace una aproximación a comprensiones del capacitismo como matriz de opresión, asimismo a algunos modos en los que opera cotidianamente, afectando los modos de interacción y reconocimiento. En segundo lugar, se presenta una aproximación a las maneras en las que esta matriz de opresión puede ser expandida para comprender desde ella un ethos de la capacidad que jerarquiza no solo a ciertos *cuerpes* sino a los saberes que generan, validan y circulan; de este modo se argumenta la existencia de un capacitismo epistémico.

El capacitismo surge en los activismos interseccionales. Así lo afirma la chilena Michell Lapierre (2022) evocando la primera aparición del concepto en publicaciones académicas estadounidenses en 1981 a manos de dos mujeres autoreconocidas como “lesbianas discapacitadas” (p. 2155). Para este primer momento ambas mujeres manifiestan la relación directa con otras matrices de opresión como el racismo, el sexismo y el clasismo; relación que no se ha mantenido explícita en los desarrollos teóricos, políticos y activistas de la categoría. Señalar este acontecimiento resulta importante, en primer lugar, porque las primeras aproximaciones se acercan a la comprensión de una matriz de opresión que no actúa de modo independiente de las demás, esto permite afirmar que desde el origen de la categoría se ubican raíces comunes que pueden estar asociadas a los sistemas moderno coloniales y la configuración de subjetividades subalternas. En segundo lugar, porque el concepto es nombrado en sus inicios por mujeres atravesadas por distintas matrices y desde un vacío que no lograba ser explicado por las opresiones sexistas y homofóbicas.

Como categoría es de reciente aparición en América Latina. Y para continuar el tejido de origen de este concepto, es también una mujer, lesbiana, sorda y académica quien lo introduce por primera vez (Michelle Lapierre, 2022). Los hilos del capacitismo comienzan, entonces, a

expandirse en 2014 con Anahí Guedes de Mello. Nombrar una matriz de opresión que también incluyera la discriminación a las personas con discapacidad ha sido un esfuerzo de mujeres, de acuerdo con los orígenes rastreados; desde este punto se puede intuir que no solo ha sido una apuesta interseccional si no también fraguada en las luchas feministas y encarnadas de unas mujeres atravesadas por opresiones transversales que requieren múltiples crisoles desde los cuales explicar los modos que nos les permiten existir en autonomías y libertades. En el anterior capítulo, con Gloria Anzaldúa y Audre Lorde, se señalaban condiciones que el feminismo clásico no había reconocido y que solo las opresiones derivadas del género no eran suficientes para explicar y comprender los modos de silenciamiento vividos por mujeres muy diversas y habitantes de distintas fronteras; ellas denunciaban un feminismo racista y clasista; ahora con Anahí se denuncia un feminismo capacitista clara y explícitamente olvidado por las mujeres blancas, de clase alta, madres y con accesos (aunque restringidos) a la educación y a otros derechos. Anahí et al., (2020) precisa que es necesario defender “uma perspectiva emancipatória da deficiência precisa também ser interseccional, a fim de incluir as lutas anticapacitistas ao lado das lutas feministas, antirracistas, anti-LGBTfóbicas e anticapitalistas” (p.17).

Ahora es la capacidad, asociada a las condiciones de autosuficiencia y fuerza, la que genera opresiones, segregaciones y expulsiones. La idea de capacidad se impone como un sistema de regulación y normalización y desecha las ideas de debilidad, fragilidad e incapacidad, configurando estas últimas como modos que deben ser superados para sostenerse en un sistema mundo moderno colonial sustentado en la productividad.

En esta línea de sentido y volviendo a Anahí Guedes de Mello (2014-2016), se comprende el capacitismo como “uma postura preconceituosa que hierarquiza as pessoas em função da adequação dos seus corpos à corponormatividade” (p. 94)³⁷. Esta primera idea propuesta por Anahí permite comprender el capacitismo como una idea fija y anclada en la presuposición de una capacidad que es sinónimo de normalidad. Esta suposición es, además, prejuiciosa cuando, de modo arrogante, anticipa y determina lo que un *cuerpe* es capaz o no de hacer en función de unos desempeños y competencias prefiguradas y esperadas. De igual manera, esta mujer brasilera visibiliza la jerarquización de *cuerpes* derivada de las relaciones de desigualdad.

³⁷ Traducción propia: es una postura prejuiciosa que jerarquiza a las personas según la adecuación de sus cuerpos a la corponormatividad”

Estos ejes de desigualdad están sustentados en un artefacto que Anahí Guedes de Mello denomina “corponormatividad”³⁸. Ella introduce este concepto en los estudios críticos de la discapacidad para indicar que existen patrones de orden hegemónico y patriarcal que norman y regulan la configuración de los *cuerpes* justificando la eliminación física, simbólica y epistémica de otros que se ubican por fuera de dichos patrones. De este modo, el capacitismo se sustenta en la existencia de esta corponormatividad; dicho de otra manera, existe un proyecto capacitista (Fiona Campbell, 2008) que privilegia una corporalidad normotípica basada en la idea construida de una normalidad obligatoria. Para que la corponormatividad exista y se profile como ideal de las sociedades son necesarios los *cuerpes* abyectos, indecibles, improductivos, incapaces, desordenados, des-normados como referentes de aquello que es imprescindible superar. En este sentido, Anahí Guedes de Mello et al., (2020) afirma que

as capacidades normativas que sustentam o capacitismo são compulsoriamente produzidas com base nos discursos biomédicos que, sustentados pelo binarismo norma/desvio, têm levado a uma busca de todos os corpos a performá-los normativamente como “capazes”, visando se afastar do que é considerado abjeção. (p. 18)

Si bien parte del discurso que pone en el centro la capacidad como norma proviene de posturas biomédicas, también es posible identificar tramas capacitistas provenientes de las matrices de opresión clasistas, racistas y sexistas que clasifican corporalidades en binarismos basados en la normalidad/anormalidad. Estos binarismos constituyen unas marcas diferenciales que estructuran subjetividades capaces y otras abyectas (Mello, 2016) (Mello, 2019) (Mello, 2020). La cuestión de lo abyecto, en esta línea de sentido, comprende aquello que es ininteligible, innombrable, irreconocible, pero no por ello invisible toda vez que la abyección justifica la presencia del ideal regulatorio. Esto representa la configuración de unos *cuerpes* imposibles. A este respecto Judith Butler (2002) asegura que “una matriz excluyente mediante la cual se forman los sujetos requiere la producción simultánea de una esfera de seres abyectos, de aquellos que no son “sujetos”, pero que forman el exterior constitutivo del campo de los sujetos” (p. 19).

De acuerdo con lo anterior, para describir lo que un *cuerpe* es resulta imprescindible no solo describir sino también prescribir lo que no podría ser o caracterizar la condición que debe

³⁸ El concepto es introducido por Anahí Guedes de Mello y Adriano Nuernberg en el año 2012 concebemos o fenômeno da deficiência como um processo que não se encerra no corpo, mas na produção social e cultural que define determinadas variações corporais como inferiores, incompletas ou passíveis de reparação/reabilitação quando situadas em relação à corponormatividade, isto é, aos padrões hegemônicos funcionais/corporais

repudiar y rechazar para lograr ser. Es por ello que Anahí Guedes de Mello y Judith Butler señalan la necesidad de esas subjetividades temidas y de esas existencias exteriores para configurar el adentro. Esto es saquear para desencarnar a la que no pertenece y desde allí delimitar las marcas claras que separan y distinguen la normalidad y la abyección. En consecuencia, la existencia y presencia de la abyección es necesaria para construir las prácticas discursivas del ideal normativo obligatorio. Aquí es preciso subrayar con Butler (2002):

Lo abyecto designa aquí precisamente aquellas zonas “invivibles”, “inhabitadas” de la vida social que, sin embargo están densamente poblada por quienes no gozan de la jerarquía de los sujetos, pero cuya condición de vivir bajo el signo de lo “invivible” es necesaria para circunscribir la esfera de los sujetos. (pp. 19-20)

El capacitismo se sustenta en la abyección. Por tanto, configura esos espacios “invivibles” y eso significa que esa matriz construye una comprensión naturalizada que define el “ser totalmente humano” (Mello, 2020). En este punto cabe preguntarse ¿quién configura las zonas “inhabitadas”? ¿qué significa vivir bajo el signo de lo “invivible”? ¿cuáles son las fugas de esa aparentemente cerrada esfera de los sujetos? Las respuestas a estas preguntas podrían parecer obvias, sin embargo, son cuestiones incómodas para unas estructuras que se norman y normalizan. Cuando se pregunta por la configuración de las zonas inhabitadas se está aludiendo a que son formas modeladas no predeterminadas, es decir son construcciones útiles a un proyecto de sociedades capacitistas; la condición de inhabitabilidad de estos espacios está dada por lo que anteriormente se denominó *cuerpes* imposibles, esto se refiere a la imposibilidad de existencia de ciertas corporalidades y subjetividades; mientras estas sean imposibles los espacios designados serán inhabitados, sin embargo, los *cuerpes* abyectos existen y por ello hay zonas plagados de gentes que no caben en los estrechos moldes capacitistas o no participan de la jerarquización de sujetos.

Por otro lado, vivir bajo el signo de lo invivible significa ser condenadas a caminar unas tramas ininteligibles para los poderes hegemónicos, ser leídas desde una condición precaria y ser comprendidas desde lo que Fiona Campbell (2008) denomina “quasi-human hybrid” (p. 3); estas condiciones son el suelo para sustentar los modos de vida de quienes son considerados “totalmente humanos”. En este punto se insiste en que la existencia de las “quasi-human hybrid” representa no solamente los cercos de la esfera de los sujetos sino también sus fugas.

Lo dicho hasta aquí permite reconocer el capacitismo como un régimen de poder que estructura, jerarquiza y clasifica las corporalidades y regula los modos de relacionamiento. De este

modo, ubica de un lado una esencia que se caracteriza como perfectamente humana y en otro lado lo imperfecto digno de ser exhibido solo con el propósito de trazar lo que no se corresponde con la normalidad obligatoria. Así lo argumenta Fiona Campbell (2008):

En el centro de los regímenes de capacitismo hay dos elementos centrales que se presentan independientemente de su promulgación localizada, a saber, la noción de lo normativo (y el individuo normado) y la aplicación de una división constitucional entre la humanidad naturalizada perfeccionada y lo aberrante, lo impensable, el híbrido casi humano, y por lo tanto no humano. (p. 3)

La división constitutiva de la que habla Campbell es la que deriva en un modelo para jerarquizar y marcar los cuerpos y definir desde allí los modos de relacionamiento condicionados por estructuras de poder moderno coloniales occidentales. De acuerdo con lo anterior, Anahí Guedes de Mello et al., (2020) afirma que el capacitismo es “estructural y estructurante” (p. 18), es decir, que logra atravesar las tramas de vida de instituciones, culturas, organizaciones y sujetos “produzindo formas de se relacionar baseadas em um ideal de sujeito que é performativamente produzido pela reiteração compulsória de capacidades normativas que consideram corpos de mulheres, pessoas negras, indígenas, idosas, LGBTI e com deficiência como ontológica e materialmente deficientes”³⁹ (Anahí et al., 2020, p. 18).

Si bien el capacitismo constituye una matriz que opera como modos de discriminación y opresión dirigida hacia las personas con discapacidad, sus presupuestos ontológicos, políticos y epistemológicos permiten vincular a otras subjetividades que también han sido configuradas al margen de las capacidades normativas; se trata de esos *cuerpes* narrados por fuera de la norma, al decir de Anahí Guedes de Mello son *cuerpes* de mujeres, personas negras, indígenas, adultos, LGBTI. No obstante, se cuestiona aquí una cierta inscripción de estos cuerpos como cuerpos discapacitados sugerida por Mello; esto significaría caer en el juego de los poderes hegemónicos y patriarcales de una cierta discapacitación de los *cuerpes*; dicho en palabras de Fiona Campbell (2008), “inscribir ciertos cuerpos en términos de deficiencia e insuficiencia esencial privilegia un entendimiento particular de la normalidad, que es proporcional a los intereses de los grupos dominantes (y los supuestos intereses de los grupos subordinados)” (p. 5). Con Campbell (2008)

³⁹ Traducción propia: “produciendo formas de relacionarse a partir de un ideal de sujeto que se produce performativamente por la obligada reiteración de capacidades normativas que consideran los cuerpos de mujeres, negros, indígenas, adultos mayores, LGBTI y discapacitados como discapacitados ontológica y materialmente”. (Anahí et al., 2020, p. 18)

se desmiente “el tema de si en el fondo, los cuerpos de mujeres, cuerpos negros y cuerpos queer son, en última instancia, ontológica y materialmente discapacitados” (p. 5); ella afirma que lo que se hace es conjurar las prácticas de la discapacidad para comprender y revelar aquellos *cuerpes* representados como abyectos, imposibles, invivibles y quasi-human hybrid.

En estas tramas de sentidos se puede afirmar que hay unas tecnologías culturales, simbólicas y materiales de discriminación basadas en la capacidad como equivalente de normalidad. Estas tecnologías no solo operan en las personas con discapacidad, también tienen efectos sobre otras corporalidades y subjetividades. Desde estas esquinas de comprensión se relacionan las mujeres cocreadoras de esta investigación toda vez que han sido cuestionadas en términos de la capacidad/incapacidad en sus trayectos académicos. Aunque solo una de ellas tiene una discapacidad las demás han sido objeto de violencias de corte epistémico relacionadas con la capacidad como norma en los espacios universitarios. Por lo tanto, la reflexión y construcción que se intenta en estas confabulaciones de mujeres tiene que ver no tanto con las subjetividades *desnormadas* de las cocreadoras sino más bien cómo sus corporalidades interactúan con una estructura universitaria de origen capacitista; así lo ha señalado en su relato la misma Waira “son muy capacitistas”, “de verdad son espacios donde te comen viva”, en las universidades opera una “lógica de la tiranía propia de una sociedad capitalista, capacitista”.

Con la denuncia que hace Waira al afirmar que las universidades “son muy capacitistas” invoca a la capacidad compulsiva a la que se refiere Fiona Campbell. Esta compulsión, entendida como una urgencia, impulso vehemente, un deseo inevitable por la capacidad como expresión de normalidad, se impone como proyecto a las instituciones sociales. Así lo argumenta Campbell (2008), “la capacidad compulsiva y su seducción de lo igual como base de la equidad, se cobra en el rechazo a considerar vidas ontológicamente periféricas como modos específicos de ser humanos debido al riesgo de que produzcan una devaluación ensalzada” (p. 2).

Con Fiona, y acudiendo también a la comprensión de corpornormatividad de Anahí, se reconoce la tendencia a lo igual como modo de ordenamiento social, político, simbólico y corporal. Lo diferente, lo disidente, lo abyecto es ubicado como lo particular, singular, periférico. En este sentido, la idea de la capacidad funda lo igual como universalidad. Esta universalidad que implica la homogenización de las vidas se sitúa en el desprecio e invalidación ontológica, simbólica y epistémica de ciertos modos de existencia.

Los estados periféricos y universales inauguran unas relaciones capacitistas que se reafirman, como ya se ha insistido, en la existencia de un cuerpo normativo y un *cuerpe* abyecto. Este último es expulsado de los órdenes sociales por la incapacidad del proyecto moderno colonial hegemónico de comprenderlo y reconocerlo; le resulta más fácil la expulsión que revisar y actualizar los contornos que ha creado para establecer un adentro y un afuera. De este modo lo argumenta Fiona (2008) “en efecto, la formación de relaciones capacitistas requiere que el individuo normativo dependa de que el yo de los cuerpos 'discapacitados' sea llevado más allá del ámbito de la civilidad, convirtiéndose así en un objeto de aprehensión impensable” (p. 5).

Por otro lado, el adentro, lo universal, la gran pertenencia ha sido asociada a ciertas performáticas masculinistas. Aquello que excede estas formas está afuera y tiene que, irremediablemente, emular la subjetividad y corporalidad “capacitada” (Anahí Guedes de Mello, 2014) para existir. Este argumento encuentra sustento cuando Campbell (2008) asegura que “el cuerpo discapacitado rebelde e incivilizado es necesario para la reiteración de la 'verdad' del yo humano 'real/esencial' que está dotado de los atributos masculinistas [masculinist] de certeza, dominio y autonomía”⁴⁰ (p.5). De acuerdo con ello, las performáticas asociadas a lo femenino podrían ubicarse en el afuera, en lo abyecto, en lo “incapaz”.

En consecuencia, desde el capacitismo hay unos atributos feminizados que se presentan como inasibles, incontenibles y que debido a ciertos riesgos que representan requieren ordenarse o expulsarse (prácticas que Anahí Guedes de Mello denomina eugenésicas). En las tramas de sentido aquí expuestas podría asumirse que los atributos o performáticas feminizadas tienen las características de ingobernables, revoltosas, rebeldes (“unruly” como aparece en el texto original de Fiona Campbell) y por tanto se presentan en las estructuras sociales como alejadas del “yo humano real/esencial” masculinista. Así pues, las cocreadoras de esta investigación en tanto mujeres y atravesadas por otras matrices de opresión (raza, capacidad, heterosexualidad) podrían representar esas corporalidades feminizadas “quasi-human hybrid”.

El entendimiento de la normalidad/anormalidad que nos ofrece el capacitismo permite ampliar a la mirada y ver cómo han estado oprimidas las cocreadoras de esta investigación desde la centralidad de la capacidad proveniente de los grupos dominantes o hegemónicos.

⁴⁰ En el texto original esta cita aparece del siguiente modo: “the unruly, uncivil, disabled body is necessary for the reiteration of the ‘truth’ of the ‘real/essential’ human self who is endowed with masculinist attributes of certainty, mastery and autonomy”.

5.2 Capacitismo epistémico como forma de violencia epistémica

El capacitismo epistémico emerge de un sistema mundo capitalista moderno colonial occidentalizado, que ha excluido de formas sistemáticas saberes producidos por *cuerpes* que han sido inferiorizados, subalternizados y que no caben en el proyecto de ser humano configurado por las élites masculinas occidentales. De este modo, Occidente se considera como única trama de pensamiento capaz de producir un conocimiento legítimo, válido y que goce de criterios de universalidad y verdad; esto es un conocimiento productivo, eficiente, capaz. Siendo así los producidos por *cuerpes* que se salen de esta racionalidad son improductivos, ineficientes e incapaces; por ello, en esta investigación se asume que existe un capacitismo epistémico que no solo es exclusivamente asociado al conocimiento generado por las personas con discapacidad sino por aquellos que la racionalidad occidental ha ubicado por fuera de los sistemas productivos y económicos.

Si anteriormente se afirma que el capacitismo se convierte en un sistema de jerarquización, el capacitismo epistémico lo que hace es producir una clasificación de conocimientos asociando un valor superior a los conocimientos occidentales y masculinizados y una infravaloración a los conocimientos no-occidentales y no masculinizados.

Esta matriz capacitista de clasificación de saberes descarta toda intervención, generación, producción de conocimientos que provenga de *cuerpes* oprimidos. Bajo una pretensión de objetividad, universalidad y neutralidad niega, oculta y borra los lugares de enunciación de estos *cuerpes*. Grosfoguel (2011) lo ha dicho

a través del mito de la «ego-política del conocimiento» (que en realidad habla siempre a través de un cuerpo masculino «occidental» y de una geopolítica del conocimiento eurocéntrica) se niegan y desechan por particularistas las voces críticas y el pensamiento crítico provenientes de personas y grupos inferiorizados y subalternizados. (p. 344)

Una política de identidades (Grosfoguel, 2011) hegemónica que ha privilegiado al sujeto hombre, blanco, clase alta, académico y sobre todo capaz de producir e intervenir en un entramado de relaciones capitalistas; deja sin suelo a *cuerpes* que no participan de dicha política. El capacitismo epistémico sustenta y da fundamento a esta política de identidades, toda vez que descalifica los conocimientos que no provienen de ese sujeto hegemónico privilegiado.

La universalización de la historia de Europa ha dejado sin existencia a las historias locales, particulares y situadas. Estas últimas solo emergen cuando aparecen validadas por la gran Europa que se erige como la cuna y madre de saberes. Es necesario, por tanto, cuestionar el estatus epistemológico de ciertos *cuerpes*. Este cuestionamiento constituye poner en tela de juicio el valor incuestionable y casi natural de los conocimientos que emergen de *cuerpes* europeizados que en términos del capacitismo se ubican como perfectamente humanos, capaces, productivos. Los saberes que emergen de otros *cuerpes*, de esos abyectos se clasifican como *incapaces*, improductivos, innecesarios.

Por otro lado, se pone en tela de juicio *la capacidad intelectual* de los *cuerpes* que han sido inferiorizados y subalternizados. Esto representa una violencia que se ha encargado de jerarquizar los saberes, este ejercicio se basa en un fundamentalismo ubicado en la capacidad como sinónimo de normalidad.

La construcción de una subjetividad y una corporalidad que excede los estrechos márgenes de la corpornormatividad justifica la presencia de un capacitismo de epistémico. El qué saber y el para qué saberlo deviene del sistema mundo capitalista moderno colonial y la universidad lo interpreta de modos muy claros al configurar una academia competitiva que prescribe lo que debe ser y lo que no. El fundamentalismo capacitista se ha normalizado.

Por otro lado, la idea de capacitismo epistémico renueva la pregunta de Gayatri Spivak, ¿puede el subalterno hablar? Con esta inquietud ella inaugura la cuestión de la violencia epistémica. Al lado de esta gran pregunta podrían hacerse otras que llevan a justificar un capacitismo epistémico. Lo primero es la alusión a la palabra “puede”, esta logra tener dos posibilidades, una que tiene que ver con una cierta autorización para hacerlo; otra, la que nos interesa en este momento, es la asociación con la expresión “¿es capaz?”, ¿acaso el subalterno está dotado de una capacidad para hablar? (aquí entendemos hablar como cualquier posibilidad expresiva plurilingüe y multimodal). Esta capacidad proviene del ideal normativo y hay quienes no *pueden* hacerlo dado que su capacidad no se corresponde con la *gran capacidad* por ello su palabra no se reconoce, ni se percibe.

Lo segundo es la referencia al “subalterno”; Spivak lo pone en masculino, aquí cabe preguntarse si existe una invisibilización tal que ni siquiera el lugar de la subalternidad les pertenece a las mujeres. Muy seguramente la intención de esta mujer filósofa india no fue esa, pero si lo ha sido de los sistemas patriarcales para quienes la presencia de las mujeres es opaca y su

lugar de enunciación negado; la agencia de las mujeres desaparece, se les arrebató su narrativa política y epistémica; ocupan el lugar de lo indecible, condenadas a una representación o tutela porque por sí mismas resultan ininteligibles y, por tanto, requieren de una performatividad para ser traducidas.

Lo tercero se relaciona con porqué Spivak lanza su expresión como pregunta, ¿tiene que ver su pregunta con un capacitismo epistémico? Su pregunta tiene que ver con los modos de generación, validación y circulación del conocimiento del sujeto oprimido. Quien puede hablar en este caso es un sujeto “habilitado” “capacitado” para hablar, quien puede hablar es un sujeto soberano en el universo de los saberes. Los demás, las demás en tanto sujetos abyectos tendría que abandonar, mejorar, corregir, reparar su condición para ser cada vez más *capaces* y los saberes que producen ser cada vez más validados.

5.2.1 Saberes abyectos

Como se menciona en párrafos anteriores se precisa de los *cuerpes* abyectos para reafirmar la “real/esencia” de los cuerpos normativos. Si este argumento lo trasladamos a lo que en esta investigación se propone como un capacitismo epistémico se podría afirmar que son necesarios los saberes abyectos para señalar aquellos que cumplen con unos ideales normativos que los ubican en la esfera de lo científico y validado por los órdenes regulatorios occidentales del saber. Este argumento se desdobra en dos miradas.

Por un lado, está la idea de que el conocimiento es encarnado, por ello si el saber es producido por *cuerpes* considerados desde estructuras moderno coloniales, capacitistas y patriarcales como des-normados, abyectos, ininteligibles e *incapaces*; los saberes que generan, validan y circulan también lo serán. Esto es entender que el conocimiento existe en *cuerpes* vivos, es decir, cuando se violenta un *cuerpe*, también se violentan los conocimientos producidos y vivenciados por él, ambas entidades son inseparables. Noinui Jitoma (2020) afirma que “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 (Ángela Mena et al., 2020, p. 111). El conocimiento está en el *cuerpe* (Carlo Piazzini, 2014).

Por otro lado, el sistema de conocimientos hegemónicos en el mundo occidental niega los modos de habitar y existir de ciertas corporalidades y subjetividades que constituyen el exterior del campo de la normalidad. Esto significa que también niegan la existencia de los saberes producidos

y encarnados en este lugar del afuera. En este sentido, se presenta una demarcación de *cuerpes* y saberes preferibles y deseables, aquellos que pueden ser imaginados y representados; mientras los otros son condenados a los lugares constitutivos de lo inimaginable e indecible (Fiona Campbell, 2008). Las cocreadoras de esta investigación habitan estos lugares exteriores; Waira, por ejemplo, afirma que en la Universidad habita “un lugar que se tiene que bancar ciertas miradas de desconfianza respecto de su potencial intelectual”. Al parecer, este *cuerpe* de mujer está desprovisto de los atributos masculinistas de certeza, dominio y autonomía (Campbell, 2008); por el contrario, se asocia con atributos feminizados y poco intelectuales, académicos y científicos. Desde este punto se afirma que se han validado y legitimado unos conocimientos y unas formas de conocer que señalan su objetividad, lógica, racionalidad de las cuales excluyen a las mujeres otorgándoles a estas otras cualidades desprovistas de cualquier valor epistémico: la sensibilidad, subjetividad y la posibilidad narrativa (Judith Butler, 2002).

No suficiente con lo anterior, Waira ratifica que hay una “naturalización del lugar de las mujeres en la universidad”. Es decir que no solo ocurre el despojo de cualquier vestigio epistémico, sino que este ejercicio de poder es tan naturalizado que ni se percibe, logra camuflarse dentro de las políticas de generación, validación y circulación del conocimiento. Esto puede deberse a diferentes razones, entre las cuales se encuentra la hegemonía del saber/poder que ha posicionado a ciertos saberes y *cuerpes* como generadores de conocimiento y de un discurso académico-científico que ha subsumido los saberes abyectos.

En consecuencia, el capacitismo epistémico está asociado a una corpopolítica del saber que señala quienes tienen la capacidad para producir conocimiento. Esto constituye un régimen de poder basado en una capacidad atribuida a unos sujetos particulares. En este sentido, Aura experimentó esta corpopolítica al estudiar una “una carrera muy competitiva”, que le exigía unos modos rígidos y únicos; ella lo recuerda: “esta carrera trae consigo como una competencia en el decir, en el cómo, en las formas”. Aquí se presenta un fundamentalismo capacitista, en primer lugar, porque la exigencia de capacidad está puesta sobre un cuerpo *disca* como lo llamaría Diana Vite (2020), y en segundo lugar porque la definición de formas únicas expulsa al exterior otras que emergen de las corporalidades y subjetividades no normotípicas. Las universidades latinoamericanas se han erigido en la competencia como modo de perfilar sujetos capaces, productivos, eficientes que puedan ser útiles a los mercados a quienes deben su labor. La competencia a la que nos exponen justifica lo que se intenta denominar como capacitismo

epistémico en tanto se pone en el centro la capacidad como sinónimo de normalidad y se caracteriza la capacidad con base en los sistemas productivos.

De acuerdo con lo anterior, el capacitismo epistémico como corropolítica del saber está sustentado en el patriarcado que erigió su fuerza en la sumisión del *cuerpe* de las mujeres y sujetos feminizados. De este modo, el *cuerpe* de las mujeres y los atributos feminizados aparecen como condición que debe ser superada para tener éxito en un contexto universitario que configuró y constituyó sus bases sobre un sujeto masculino.

5.2.2 *Saberes invivibles*

Hay un proyecto de sociedades capacitistas (Fiona Campbell, 2008)⁴¹ al que tributan las universidades como instituciones sociales. Sustentadas en este proyecto, las universidades crean unas distorsiones que producen y reproducen el binarismo *capaz/incapaz* desde el cual se construye lo que Butler (2002) denominó como los lugares invivibles, que podemos extrapolar a un capacitismo epistémico y entenderlos también como saberes invivibles. Aquí cabe preguntarse ¿qué los hace invivibles? La experiencia de Lucía nos permite acercarnos a la respuesta; en su relato aparece constantemente -igual que en el de otras de las cocreadoras- expresiones como “Ya no puedo”. “No soy capaz”. “Mejor voy a cancelar”. En el marco de este proyecto capacitista, estas expresiones no pueden entenderse como asuntos individuales que justifican una cierta “incapacidad”⁴², deben ser comprendidos en el horizonte de vivires universitarios que son corresponsables.

¿Qué hay detrás del “no puedo” de Lucía? Tal vez un agotamiento provocado por vivir en los lugares invivibles de las academias; habitar esos estados periféricos que la universalización de ciertos saberes impone a una mujer cuya experiencia vital reclama dignidad para los saberes que encarna. ¿Qué hay al lado del “no soy capaz”? Quizá está la vivencia de la compulsión por una capacidad que se universaliza y se presenta como norma. ¿Qué hay al frente del “mejor cancelo”? Posiblemente la materialización del proyecto capacitista y sus estrategias de expulsión; los saberes invivibles pueden cancelarse, omitirse, desaparecer casi sin que nadie lo advierta. Así, detrás, al

⁴¹ El texto original la autora Fiona Campbell (2008) habla de “The Ableist Project”, aparece originalmente entre comillas también como un modo de ponerlo en cuestión

⁴² Es importante reconocer que aunque se use la matriz de opresión, discriminación y violencia hacia las personas con discapacidad, cuando se hace alusión a la “incapacidad” reseñada por las mujeres en sus relatos, no se está asimilando las categorías de incapacidad a la de discapacidad.

lado y al frente está ella, la mujer abyecta, que es negada, olvidada y lo más grave responsabilizada de una falta de “capacidad”. Recordemos cuando ella no se siente *tesa* y con ello es posible preguntar ¿es la universidad un lugar de tesos? ¿tesos para qué? ¿para quién? ¿Acaso esto no es la expresión de una violencia epistémica que toma la forma de un capacitismo epistémico? Aquí se expresa la matriz excluyente (Judith Butler, 2002) referida anteriormente, la cual se manifiesta para configurar el exterior de la norma; en este sentido la descripción y prescripción del “*no teso*” prefigura los contornos del “*teso*”⁴³.

En consonancia con lo anterior, se podría afirmar que un capacitismo epistémico se materializa en una degradación e infravaloración de unos saberes que al producirse no representan aquellos supuestos, prácticas, creencias, relaciones e instituciones que ostentan características de autonomía, suficiencia, capacidad y desarrollo. En este sentido, hay una precarización de los saberes, en este caso de aquellos producidos por las mujeres en los contextos universitarios. Esta condición de precarización somete a una invalidación de los saberes y con ello de la existencia misma. Esto lo podemos observar en Johana cuando relata “es muy difícil publicar, las puertas están siempre cerradas, es una cosa muy compleja”. El *cuerpe* transgresor y abyecto de Johana no representa el privilegio epistémico que ha sido otorgado a los *cuerpes* que atienden a unas performáticas derivadas de los universos normativos, por ello su saber pareciera, bajo esta mirada, indigno de circular. Ahora bien, ¿quién abre y cierras las puertas referidas por Johana? La respuesta a esta pregunta, sin duda, está en el proyecto capacitista descrito por Fiona Campbell desde el cual se organizan y jerarquizan no solo los *cuerpes* sino también los saberes convirtiendo unos en ininteligibles, indecibles, des normados.

De este modo, mientras el capacitismo incita a mantener una distancia entre el *cuerpe* normal y el *cuerpe* deficiente, el capacitismo epistémico establece las mismas fronteras, definiendo aquellos saberes que merecen ser reconocidos, publicados, difundidos y cuáles deben permanecer en la esfera de lo privado. Esta situación también aparece en el relato de Waira cuando afirma que “tenemos que demostrar que estamos capacitadas para todo y nuestra experiencia, muchas veces no está legitimada”. Muchos de nuestros saberes no caben en los cánones académicos. Son saberes que incomodan y por ello es más fácil dejar sin lugar a aquellas que los generan que abrir espacios de diálogo con el saber producido por un *cuerpe* que no es normotípico, no hegemónico.

⁴³ Se utilizan en masculino haciendo eco de los atributos masculinistas referidos por Fiona Campbell desde los cuales es posible entender unas performáticas feminizadas desprovistas de una agencia epistémica.

5.2.3 Saberes inhabitables

Las universidades latinoamericanas han configurado unos lugares inhabitables que, paradójicamente, están super poblados de corporalidades y subjetividades no normativas. De estos lugares se derivan unos saberes inhabitables, abyectos, no normativos. Esto, en términos de un capacitismo epistémico podría significar una minusvalía de saberes. Este fenómeno puede percibirse al menos de tres modos distintos

En primer lugar, se afirma que en el capacitismo hay una lógica paternalista que se argumenta desde una *no capacidad* que requiere de una asistencia para la subsistencia. El capacitismo epistémico que se intenta argumentar en tanto violencia epistémica se sustenta en esta misma lógica patriarcal. Tanto el capacitismo como el capacitismo epistémico se afirman en una política de saberes masculina, occidental y eurocéntrica. En este sentido, aparecen unas figuras masculinizadas que representan la idea de capacidad como equivalente de normalidad y tienen la función de amparar los saberes producidos por las mujeres u otras corporalidades abyectas para que estos sobrevivan en una estructura que les desconoce e invisibiliza. Aquí se presenta una aparente indefensión de saberes. En este punto se precisa recordar a Waira y su terrible miedo para responder con decisión y contundencia a la oferta laboral de aquel hombre, el NO que precisaba decir le hacía experimentar una sensación de orfandad en tanto este hombre se posicionaba como custodio de cualquier saber producido.

En segundo lugar, también se presenta un asunto predatorio. Los saberes producidos por ciertos *cuerpes* no normativos se convierten en presas de las subjetividades caracterizadas como *capaces*. Cuando se percibe potencia en los saberes producidos por *cuerpes* abyectos los sujetos reconocidos y validados los toman y devoran (apropian) para que logren entrar en el ciclo de validación y circulación del conocimiento. Es casi una práctica antropofágica. En este sentido, si anteriormente hablamos de *cuerpes* imposibles aquí hablamos de saberes imposibles, condenados a una ininteligibilidad si existen por sí mismos, solo podrían ser nombrables si aparecen del lado del ideal normativo obligatorio. Es una experiencia común en las universidades y las mujeres cocreadoras la han padecido; por ejemplo, Johana cuando, en el proceso de formación de la maestría, debe ceder su producción académica, investigativa y vital a su compañera mestiza; esta acción la deja sin lugar y este saber es puesto en otro *cuerpe* hegemónico para adquirir la condición

de *capaz*, de productivo, de digno de existir; aquí ella y sus saberes se convierten en la presa que es devorada.

En tercer lugar, los espacios inhabitables configurados en los exteriores normativos, como ya se afirmó con Butler, demarcan los contornos del individuo normativo y expulsan al afuera a lo inimaginable, impensable, invivible. Para las cocreadoras, habitar los exteriores ha significado una invisibilización de los saberes de mujeres en la academia, así lo afirma Johana: “el hecho de que también en una carrera como filosofía se analizara y se estudiara a pocas mujeres era importante, o sea, que prácticamente el mensaje es que los hombres son los que tiene el pensamiento y muchos de los compañeros con los que me gradué del pregrado están hoy enseñando en la universidad, algunos haciendo su maestría, pero hombres, muy pocas mujeres he visto en ese campo”. Con Johana se puede percibir que el lugar del hombre en las universidades representa lo que el capacitismo con Fiona Campbell se denomina el “totalmente humano”, es decir, la expresión del ideal normativo, mientras las mujeres representamos el “quasi-human hybrid”. Esta situación también se percibe en la experiencia de Adriana cuando evoca que “tanto en Cuba como en Colombia, el suelo, que es el área que trabajo, es muy masculina, los mayores especialistas en ciencias del suelo son hombres”. Desde este punto es posible asegurar que hay unos saberes masculinizados que se convierten en lugares inhabitables para algunas mujeres y asocian a los hombres como las fuentes capacitadas del conocimiento y esta es una forma de violencia epistémica manifestada desde un capacitismo epistémico en tanto expulsa a las mujeres y algunos atributos feminizados a las regiones de lo *incapaz*, improductivo, inasible, incontenible, inimaginable. Waira confirma este argumento cuando recuerda que “los referentes o la mayoría de ellos son varones”.

En la misma trama de sentido, Waira y Adriana confirman una expresión del patriarcado en las academias que también se reafirma en el capacitismo epistémico. Lo hacen cuando recuerdan que “las autoridades fueron varones en los últimos años; a mí me reventaba que las personas que eran más conocidas eran varones” y “en Cuba también existe el machismo y desgraciadamente los cargos los ocupan los hombres”. Con estos relatos se percibe un menosprecio colonial de la presencia de las mujeres en distintos espacios universitarios, derivado de la normalización de un sujeto que es *capaz* y la sobregeneralización de su existencia como expresión de humanidad. De igual modo, Adriana nos recuerda una experiencia que condena a muchas de las mujeres universitarias en América Latina a lugares inhabitables, ella insiste en decir “las mujeres en la ciencia siempre hemos tenido dificultades. Porque es difícil, por ejemplo, alcanzar un puesto de

trabajo en un centro de investigaciones que siempre ha estado más liderado por hombres que por mujeres, eso siempre ha ocurrido en Cuba y también lo he visto en Colombia”. Desde un capacitismo epistémico esto puede representar que en el *cuerpe* de mujeres habita un saber improductivo, poco funcional, imperfecto, *incapaz*.

5.2.4 *Eugenesia de saberes como práctica capacitista*

En líneas anteriores se ha hecho referencia a los saberes abyectos que son creados en lugares invivibles e inhabitablemente habitados. Ahora vamos a aproximarnos a otra práctica propia del capacitismo desde la cual puede afirmarse también la existencia de un capacitismo epistémico. Dicha práctica es la eugenesia. Anahí Guedes de Mello, et al., (2020) nos recuerda la existencia de esta en el marco de una intención de mejorar, limpiar, organizar y controlar la especie humana en función de las características consideradas fuertes, capaces, productivas (atributos masculinistas ya señalados con Fiona Campbell). Por ello se justificó la eliminación de *cuerpes* que se consideraban inadecuados para el desarrollo social, político, económico de los pueblos, estos *cuerpes* eran de personas con discapacidades, empobrecidos, con pertenencia étnica, inmigrantes, disidentes sexuales (Anahí Guedes de Mello, et al., 2020).

La compulsión por la capacidad ha usado modos de eugenesia cada vez más refinados, invisibles y opacos, pero no por ellos menos letales y dolorosos. De este modo, un capacitismo epistémico se sustenta en las formas más sutiles de la eugenesia. La muerte de los conocimientos es habitual en los contextos universitarios. Así puede verse en la experiencia de Waira y Johana, ambas coinciden en afirmar que las universidades tienen maneras de eliminar. “La universidad es un espacio donde sino te paras fuerte te eliminan”, “de verdad son espacios donde te comen viva”, narran ellas.

Cuando Waira afirma “si no te paras fuerte te eliminan” acudimos a Fiona Campbell y su descripción de atributos masculinistas que se asocian con la capacidad. Así las cosas, la fuerza como un atributo masculinizado les exige a algunas mujeres dentro de los contextos universitarios emular la subjetividad y corporalidad *capacitada*; esto es asumir unas performáticas masculinistas para evitar ser eliminada, suprimida, anulada. Por otra parte, cuando Johana narra que “te comen viva”, también se reconoce aquí una práctica eugenésica propia del capacitismo epistémico; lo que

se devora el sistema universitario es un conocimiento orgánico y vivo que palpita en el *cuerpo* de esta mujer.

De acuerdo con lo anterior, Jay Dolmage investigador estadounidense (2017) argumenta que un “término clave dentro de la historia de la educación superior es la eugenesia” (p.11). Él define la eugenesia como “la “ciencia” de controlar quién vive, quién procrea, quién prospera y quién muere” (traducción propia) (p. 11)⁴⁴. En los contextos universitarios y desde un capacitismo epistémico es posible preguntarnos con Jay Dolmage, ¿qué saberes viven, quiénes los crean, cuáles prosperan y cuáles, definitivamente, deben morir? La respuesta a estas preguntas podría tener como punto de partida las formas mercantilizadas con las que operan nuestras universidades latinoamericanas. Estas son formas en las que se reedita el capacitismo dado que aquellos conocimientos que no son útiles para los mercados del saber necesitan ser exterminados para darle entrada a los que mueven los grandes capitales. Esta mercantilización de saberes desvirtúa, menosprecia e infravalora las epistemes producidas en los márgenes de los saberes occidentales y eurocentrados, lo hace hasta el punto de desaparecerlos de las plataformas consideradas científicas.

En consecuencia, estamos hablando de un capacitismo epistémico que en el ejercicio de una eugenesia declara saberes desprovistos de un estatuto científico. Esto ocurre por dos factores: uno por ser un saber que no alcanza un lugar de productividad y por tanto no logra entrar en los mercados académicos, y otro porque es producido por mujeres a las que no se consideran sujetas de un saber digno de ser reconocido, valorado y admirado. Así las cosas, las comprensiones de infravaloración propia de un capacitismo como matriz de opresión somete a los *cuerpes* y a los saberes a la misma suerte en una monocultura que les niega la posibilidad de existencia digna.

Una práctica eugenésica en el contexto de las universidades latinoamericanas tiene que ver con una supresión de los saberes de las mujeres en los currículos. Ya hemos evocado a Johana cuando denuncia que “el hecho de que en una carrera como filosofía se analizara y se estudiara a pocas mujeres era importante, el mensaje es que los hombres son los que tiene el pensamiento”. Asimismo, es un fenómeno que Lucía percibió en la medida en que en muchos de sus cursos se presentaba “pura teoría de Durkheim y de Marx”. También Waira lo experimentó y así lo afirma

⁴⁴ Cita en la lengua original. “Another key term within the history of higher education is eugenics. I define eugenics as the “science” of controlling who lives, who procreates, who thrives, and who dies”. (Jay Timothy Dolmage, 2017, p. 11)

“los referentes o la mayoría de ellos son varones”. Adriana, se encontró con una realidad que la dejaba por fuera al reconocer que “los mayores especialistas en ciencias del suelo son hombres”.

El capacitismo epistémico y su práctica eugenésica extermina los saberes y con ello suprime *cuerpes*. De este modo, las mujeres cocreadoras ven desaparecidos sus saberes y más cuando estos exceden los marcos de normativos de unas sociedades que han cimentado el concepto de normalidad y capacidad en los valores asociados a la masculinidad, heterosexualidad y corponormatividad, asociados a la figura del hombre blanco, heterosexual, clase alta y académico. Así, podemos preguntarnos ¿dónde quedan los saberes de mujeres afro, indígenas, con discapacidad, lesbianas, empobrecidas? Estos son referentes que, al decir de las cocreadoras, están desaparecidos y los esfuerzos de visibilizar los saberes de las mujeres todavía son tímidos en mostrar aquellas que desbordan por muchos más que el género las categorías de una cierta normalización. Así las cosas, este capacitismo epistémico, es también racista, clasista, sexista. De esta manera Biancha et al., (2020) argumenta “forma hegemônica como tem se dado a produção de conhecimento acadêmico, marcada por acentos machistas, LGBTIfóbicos, racistas, capacitistas e clasistas” (p. 56).

De acuerdo con lo anterior, el capacitismo epistémico tiene relación directa con las demás matrices de opresión que recaen sobre las mujeres productoras de saberes. Cada una de estas matrices no opera por separado; su modo de actuación es múltiple y transversal, y reunidas confeccionan prácticas eugenésicas. Basta con acudir a Johana cuando recuerda “me blanqueaban”, “me llegaron a gritar en la calle María Jesús, luego entendí que son mujeres negras que trabajan como empleadas domésticas”. ¿Cómo puede entenderse el blanqueamiento en términos de la eugenesia como práctica del capacitismo epistémico?. Blanquear en este sentido implica una negación histórica, política, cultural simbólica y epistémica, esto representa la muerte misma de un universo de significación construido. Asimismo nombrarla como una mujer que solo tiene lugar en el espacio doméstico es producto de unos estereotipos racializados que quitan, roban y mutilan la posibilidad de construir conocimiento desde escenarios universitarios; el suelo de este comentario es la construcción de una corporalidad y subjetividad “*incapaz*” asociada al *cuerpe* abyecto. En este caso en particular vemos cómo operan de manera articulada las matrices racista y sexista en función de un capacitismo epistémico.

En estas líneas de sentido se invoca a Anahí Guedes de Mello, et. al (2020) al afirmar que “podemos ver cómo el capacitismo es fundamental para la comprensión y producción de discursos

y prácticas eugenésicas” (p. 21). Si bien el capacitismo determina aquellos *cuerpes* que pueden y deben ser eliminados, el capacitismo epistémico hace lo propio con los saberes producidos y las formas de conocer que no hacen parte de unos esquemas académicos cientificistas y eurocentrados en los que opera una especie de imperialismo interiorizado.

5.2.5 El valor epistémico de las emociones

El capacitismo epistémico tiene otro modo de operar relacionado con la negación del valor epistémico de las emociones. Dicha negación tiene que ver con el positivismo lógico que ha asociado la objetividad con un distanciamiento del universo emocional. De este modo, la razón ha sido separada de la emoción, así como la capacidad ha sido distinguida de la incapacidad; en estas taxonomías binarias, las primeras (razón/capacidad) han sido asociadas a atributos masculinizados mientras que las segundas (emoción/incapacidad) han sido vinculadas con los mundos feminizados. Las primeras representan un deber ser normado, mientras las segundas significan lo abyecto que debe ser superado, mejorado, reparado o suprimido. En este sentido, “las emociones han sido colocadas en el lado opuesto del conocimiento científico, en lo irracional, o en aquello que debe ser eliminado para que no interfiera, contamine o produzca “sesgos” inapropiados” (Dau García & Marisa Ruiz, 2021, p. 23).

Las emociones asociadas al mundo femenino aparecen como sinónimos de una aparente debilidad que te expulsa de los sistemas universitarios. La academia exige que seamos cada vez más duras, rígidas e inflexibles; no serlo implica quedar desnudas, lo suficientemente expuestas como para que te penetren y violenten. Hay que parecer ser fuertes, inquebrantables, tener un vuelo claro y para nada errático, dominar la palabra, evitar resbalar, atinar, no angustiarse, no llorar; hay que emular la norma derivada de esos atributos masculinistas para sostenerse. Waira, por ejemplo, recuerda “en el caso de la mujer, en el mío particular, en muchas ocasiones tenés que demostrar que a pesar de todo vos podés hacerlo, después confían en vos o te contratan, confían en vos y te asignan un espacio o lo que fuere, “mira que yo estoy embarazada pero igual voy a poder”, estoy por parir, pero puedo, pero igual voy a poder”. Aquí se evidencia una supuesta “blandura” (Sara Ahmed, 2015) asociada al universo femenino que tiene que ser eliminada o encubierta; en el caso de Waira gestar la vida es leído desde afuera como una *minusvalía* (Rita Segato, 2018) o

incapacidad para responder a las demandas académicas, por ello debe insistir en demostrar y convencer que *a pesar de estar gestando es capaz*.

Se han dejado por fuera las emociones como fuentes de saber fundamentales para entender las tramas de vida de comunidades enteras. La racionalidad occidental privilegió la razón y se convenció de que allí es posible vivir en una inalterabilidad, en una supuesta seguridad ontológica; mientras las emociones significan maleabilidad, inconsistencia, inseguridad, incertidumbre y falta de control, características impensables para el cientificismo occidental. Así las cosas, el desplazamiento de la emoción bajo la imposibilidad de su presencia en la producción de saber científico trae consigo una práctica capacitista en tanto se asume que las emociones son “improductivas” “incapaces” “disfuncionales” “desnormadas”; por ello, estas tienen que regularse para que emerja un conocimiento “productivo”, “capaz”, “funcional” y “normado”. En este sentido, la escritora británica Sara Ahmed (2015) señala que sobre cualquier institución recae una tarea que no puede evadir: “ser menos emotiva, menos abierta, que se conmueva menos fácilmente, que sea “dura” o “ruda” (p. 21). También afirma que un atributo asociado a la suavidad recae sobre “un cuerpo feminizado al que “penetran” o “invaden” otros” (p. 21”).

Las universidades latinoamericanas responden a esta tarea señalada por Ahmed. Su origen masculinista se convierte en el motor que impulsa el sostenimiento de este proyecto. Ellas evitan la “blandura”, es decir todo lo que pueda ser asociado con los universos feminizados, de no hacerlo corren el riesgo de ser penetradas e invadidas y esto no les conviene en tanto se declaran custodias del saber científico. Esta labor es capacitista en términos epistémicos, toda vez que es necesario mutilar del saber producido cualquier asomo de emociones que puedan contaminar su objetividad.

Sara Ahmed (2015) dirá “no es complicado ver cómo las emociones están entreveradas con el afianzamiento de la jerarquía social: se convierten en atributos de los cuerpos en tanto transforman lo que es “más bajo” o “más elevado” en aspectos corporales” (p. 23). Tanto la capacidad (desde el capacitismo) como las emociones contribuyen a este esfuerzo de jerarquización social. Asociarlas a ciertos *cuerpes* o performáticas facilitan una clasificación dentro de la que las mujeres con quienes se asocia “la blandura” terminan estando en lo que Ahmed llama “lo más bajo” o en términos del capacitismo epistémico lo exterior a la norma. Las universidades tendrían entonces que aportar a lo “más elevado” que en el sentido de lo que se viene argumentado implicaría la eliminación de las emociones y de los *cuerpes* habitados por ellas. En esta espiral de sentido, se puede evocar nuevamente a Waira cuando relata que “las universidades son muy

capacitistas y tienen esa cabeza muy centrada en la intelectualidad”. Con ello, Waira asegura una desaparición de las emociones por atender a una única forma de conocer derivada de la racionalidad y el cientificismo occidental que configura sujetos capaces de cara a los grandes mercados académicos.

Estar en “lo mas bajo” es habitar las emociones. Para Sara Ahmed (2015) “ser emotiva quiere decir que el propio juicio se ve afectado: significa ser reactiva y no activa, dependiente en vez de autónoma” (p. 22). Para una racionalidad androcéntrica ser emotiva representa en primer lugar, tener un juicio alterado que provoca desconfianza para un conocimiento que debe garantizar las condiciones de objetividad, verdad y universalidad; ¿cómo se podría confiar en quien tiene una alternación en su juicio? Igual como no se podría confiar en lo abyecto, en lo exterior a la norma, en lo *incapaz*. Esto sucede cuando Johana tuvo que entregar el desarrollo de su investigación por que su *cuerpe* de mujer afrolesbiana significaba para el cientificismo occidental propio de las universidades un juicio alterado. En segundo lugar, ser reactiva puede implicar para esta racionalidad una pulsión incontrolable que pone en riesgo las bases “duras” “inflexibles” “predecibles” del conocimiento científico eurocentrado. Recordemos que Lucía fue “reactiva” cuando confronta a su maestra de inglés que afirmaba que “no podemos ir hablando a lo indio”. En tercer lugar, ser emotiva es ser dependiente, este argumento desde esta racionalidad justifica la presencia de un *cuerpe* masculino o con atributos masculinistas para que ampare, cuide y proteja los saberes producidos en los exteriores, en las orillas, en las fronteras. Esta aparente necesidad de respaldo se percibe en Aura cuando su exigencia de accesibilidad no es atendida generando con ello situaciones de dependencia.

De acuerdo con lo anterior, se puede argumentar que negar el valor epistémico de las emociones es posicionar aún más una racionalidad androcéntrica que busca desaparecer, eliminar u ocultar todo lo que puede ser asociado con atributos feminizados; ya que “las emociones están vinculadas a las mujeres, a quienes se representa como “más cercanas” a la naturaleza, gobernadas por los apetitos, y menos capaces de trascender el cuerpo a través del pensamiento, la voluntad y el juicio (Sara Ahmed, 2015 p. 22). Ocultar el valor epistémico de las emociones es una trampa patriarcal para la borradura e invisibilización de las mujeres y de sus saberes, a esta tributan las universidades. Aun así, las emociones se filtran por las grietas de mundo académico, se abren paso en los orificios casi imperceptibles de los artificios universitarios diseñados para que emerja un conocimiento desprovisto de *cuerpes* y emociones.

La rapidez del mundo académico no deja espacio para sentir y para decir sobre sí, es como si el yo se desvaneciera y fuera reemplazado por una materia que es reconocida como objetiva, científica, digna de llamarse conocimiento; el resto queda sometido a una sombra. Aquí se defiende una relación inseparable e indivisible de las emociones y el conocimiento. Se cree que no existe un conocimiento que logre desvincular las emociones por más que se intente mutilarlas. La idea que se argumenta no se ubica en un conocimiento de las emociones, sino un conocimiento que se alcanza a través de las emociones (Dau García & Marisa Ruiz, 2021). Este argumento proviene de epistemologías feministas y del diálogo de saberes que han amparado durante años la idea de que de los conocimientos son situados, encarnados y emocionalmente contruidos (Donna Haraway, 1998; Ever Kuiru & Ángela Mena, 2020).

Las emociones transitan por las espirales de conocimiento. Expulsarlas representa una violencia epistémica en tanto opera una borradura de un saber sentido, situado y encarnado como el de Adriana para quien hurgar la tierra es signo visible y tangible de estar por fuera de su territorio. Su saber no puede negar la emoción que le implica estar exiliada y ser perseguida por su deseo de conocer. Su saber es un saber que duele y este dolor también es epistémico toda vez que lo habita, lo transita y a través de él conoce. En este sentido, Dau García & Marisa Ruiz (2021) aseguran la existencia de “una epistemología de las emociones donde la emoción contribuye a la comprensión y al conocimiento” (p.25).

Como un racimo entre las manos están las emociones; así, abundantes; emanando con la fuerza de la vida misma; por ello la poeta española Chantal Maillard (2015) nos insta a que “no consintamos ya más el dictado presuntuoso del impersonal científico: en toda teoría está su observador implicado. Entretejida de impresiones, percepciones y vivencias, la escritura da cuenta del mí que se oculta detrás de la teoría y la sostiene con su palpito” (p. 24). Ya no se puede prescindir de la voz, del *cuerpe*; cualquier conocimiento está impregnado; por más ajeno e higiénico que parezca está empapado del hedor del *cuerpe* que lo produce. Por ello es necesario reducir el movimiento y la incontinenia de la racionalidad androcéntrica propia de la academia para dejar emerger la emoción como portadora de saber. Reducir los flujos universitarios para reconocer el valor epistémico de las emociones y su función en la producción del saber.

5.2.6 Dolor y capacitismo epistémico

La eliminación de saberes y de *cuerpes* propia de un capacitismo epistémico genera dolor. Las cocreadoras han experimentado el dolor como experiencia vital que también padeció la profesora, poeta, ensayista y activista feminista negra estadounidense bell hooks y también la poeta y filósofa española Chantal Maillard.

El dolor y el sufrimiento son universales, inevitables, caprichosos e incomprensibles. Si bien el dolor es inalienable, si pueden existir mecanismos en los que empatizamos tanto con el dolor de la otra que podemos acompañarle y construir camino juntas para hacerlo menos doloroso. Chantal Maillard (2003) afirma la imposibilidad de ello al argumentar que “los otros, el otro, no pueden compartir la experiencia del dolor” (p. 354).

La hondura del dolor la ha experimentado Aura. Es ese dolor que se ubica en el *cuerpe* orgánico; ese mismo experimentado por Chantal Maillard; ese que desintegra y aísla; ese que es incapaz de ser comprendido por el otro. Así lo afirma la poeta española:

¿Y los otros, los acompañantes? Si nuestra propia memoria borra las huellas de los dolores más terribles (¡bendito olvido!), ¿cómo podremos pretender que otro, a través de lo que llamamos «empatía», pueda hacer otra cosa que asistir «dolorosamente» a un espectáculo en el que se siente implicado? Su sufrimiento es de otro tipo: pena de ver sufrir a un ser amado, temor o angustia ante la idea de perderle, miedo, incluso, ese miedo soterrado, pero no menos acuciante que resulta de reconocer, a través del otro, la propia fragilidad y la aplazada pero inevitable caducidad... Los otros, el otro, no pueden compartir la experiencia del dolor; de ahí la soledad de quien padece, incluso si está rodeado de personas que le aman. (Chantal Maillard, 2003, p. 355)

Si entendiéramos a la estructura universitaria como ese otro acompañante ¿podríamos afirmar que ha logrado ser “empática” con el dolor de Aura? La universidad ni siquiera asiste al espectáculo, precisamente, porque no se siente implicada. Ella no siente pena, ni tristeza ni miedo de perderle, ¿acaso sabrá que el *cuerpe* de Aura hay días en que no puede levantarse de su cama y que además se condena, en un ejercicio capacitista, por no poder seguir los ritmos universitarios? ¿tal vez la universidad percibe la ausencia de Aura en aquellos días? Como dirá Chantal Maillard (2003), nadie comparte la experiencia del dolor, antes bien se desprecia y en la estructura

universitaria se usa como modo de expulsión; por ello, Aura vive el dolor en la soledad cuando afirma:

ante esta experiencia encarnada del dolor es más difícil seguir los pasos tanto de llevar las tareas cotidianas y las tareas académicas, entonces hay veces que, si priorizo, ya ni modo, me toca estar en la cama y que el mundo siga girando, pero creo que si ha habido mucho trabajo de construcción y también cuestionar mis propios capacitismos.

Cuando el dolor irrumpe, invade u ocupa el *cuerpe* aparece una angustia capacitista derivada de la idea instalada de productividad como anhelo mayor del ser humano. En la universidad como institución aliada de esta idea se activa una preocupación por un deterioro de ese *cuerpe* que no alcanzará a participar en la promesa de un sistema mundo capitalista para el que el agotamiento y el cansancio representan fracaso o dilaciones en la producción de conocimiento con valor de mercado; lujo que no puede darse una universidad capitalista. En este sentido, la experiencia de Aura, inevitablemente, nos empuja a decir con Maillard (2022)

El cansancio.

De nuevo, el cansancio.

El esfuerzo por sobrevivir.

Reiterado

Observar las nubes.

Dentro.

Barrer.

Dentro.

Elegir quedar.

Toda nube lleva una trayectoria.

Asumir la trayectoria.

Imposible barrer todo siempre.

Está el

cansancio. (p. 135)

El cansancio producto del dolor y el dolor producto del cansancio son experiencias conocidas por Aura y por las demás cocreadoras. Hay un esfuerzo por *sobrevivir*, por buscar *barrer* la angustia y sostenerse. *Elegir* quedarse, aunque *el cuerpe* se siente sin fuerza para hacerlo. El

dolor y el cansancio son como una *nube*; inasibles, inquietos. *Toda nube lleva una trayectoria* y es preciso asumirla. Así, estas mujeres asumen sus trayectorias, aunque a veces sea *imposible barrer todo siempre* porque al final de la violencia epistémica *está el cansancio*.

La práctica de la violencia epistémica en tanto capacitismo hace que neguemos u ocultemos la experiencia del dolor ya que una academia como la que habitamos, aun produciendo tanto dolor, no tolera el *cuerpe* adolorido porque termina siendo menos productivo, menos capaz y, por lo tanto, cada vez más innecesario para el mundo del mercado. La persona de *cuerpe* doliente no le es útil a este sistema mundo colonial. Aquí podemos preguntar con Chantal Maillard ¿para qué sirve el dolor? Dirá ella que el dolor desintegra, desequilibra, aísla, por ello es que es tan útil para un sistema universitario capitalista y capacitista interesado en separar *cuerpes* capaces y *cuerpes* abyectos.

Sentir, aceptar y vivir el dolor también deconstruye en las universidades la idea de las mujeres valientes, “capaces” y “tesas” como diría Lucía. La idea de mujeres “tesas” ha provocado que ellas oculten su dolor para evitar exponerse al desprecio y a la expulsión. “No son inocuas esas situaciones”, dirá Waira cuando reconoce que los ritmos agitados y casi invivibles de la academia le han provocado problemas psiquiátricos; así lo asegura ella, “el cuerpo y la cabeza lo sienten, yo tuve incluso problemas psiquiátricos por un tiempo”.

Aquí se manifiestan las tramas opresivas que comienzan a padecerse en el *cuerpe*. La estructura universitaria podría preguntarse ¿cómo confiar en un *cuerpe* que, desde un capacitismo epistémico, está por fuera de la norma? Este *cuerpe* empieza a generar una extrañeza en tanto amenaza con alterar un ambiente configurado como predecible y controlable. Estamos en frente de un nuevo modo de jerarquización: *cuerpes* “capaces” de aguantar y *cuerpes* “incapaces” de soportar. En este punto se reafirman las formas de naturalización de la opresión y presión que son validadas por unas fórmulas patriarcales de saber/poder. Regresa en este punto la comprensión que se ha desarrollado anteriormente de la capacidad como sinónimo de normalidad, ya no es solo una capacidad normativa de ser sino también de hacer.

Las mujeres cocreadoras igual que Chantal Maillard han sido observadoras de su dolor; lo han percibido, nombrado y soportado. Es necesario ahora recordar cuando Waira afirma “a mí me pasa que por la cuestión de la presión se me sube la presión, ahí es como mi parte más vulnerable”. Este no es un asunto que pueda entenderse solo desde lo individual, es también colectivo y en él está implicada la estructura universitaria. Ante la afirmación de Waira, la universidad solo podría

detenerse en la segunda forma de presión, la relacionada con la tensión arterial y desde allí podría argumentar que hay un *cuerpe* con una condición particular que afecta su salud, por tanto, el problema estaría ubicando sólo en ese *cuerpe* doliente (Chantal Maillard, 2003). La universidad que conocemos, en la que habitan las cocreadoras, no se piensa en la primera forma de presión a la que se refiere Waira; en aquella provocada por los ritmos acelerados y vertiginosos de una academia que no da tiempo ni espacio para respirar, que naturaliza estas formas de saturación y las convierte en mecanismos capacitistas de expulsión y anulación. “Normalmente, cuando el dolor se apodera de uno, el yo todo entero se convierte en dolor. Cuando «me» duele yo soy mi dolor” (Chantal Maillard, 2003, p. 354). Si cuando me duele yo soy mi dolor, Aura muchas veces ha sido dolor y ha tenido que transitar la universidad siendo dolor; ella asegura “también a veces se cuele otra cosa, por ejemplo, yo vivo con dolor crónico y a veces fatiga crónica y eso de repente aparece cuando quiere y entonces es bien difícil”. La universidad no es responsable del dolor orgánico de Aura, pero sí es responsable de desconocer esta realidad doliente que le impide seguir los ritmos académicos producto de unos regímenes de normalización.

El dolor es como una habitación pequeña, sin entrada de luz y el viento solo llega por una pequeña hendidura. El piso tiene unas baldosas levantadas que dejan ver la tierra debajo de ellas. No se percibe bien de quién son las cicatrices, si de la tierra cubierta y asfixiada por cemento o de la baldosa que por el paso del tiempo no le queda más remedio que fracturarse. La academia para las mujeres cocreadoras ha sido esta habitación pequeña. Las baldosas levantadas y cansadas de soportar el peso son las prácticas racistas, clasistas, sexistas, xenofóbicas y capacitistas que han tenido que vivir como acciones derivadas de unas violencias epistémicas. La tierra que se asoma entre esas baldosas son estas mujeres que procuran abrirse camino aún en medio de aquel reducido cuarto.

Llegadas a este punto podemos preguntarnos ¿qué es aquello que nos duele tanto? ¿Cuáles son los modos de vivir y comunicar ese dolor? ¿A quién le importa lo que nos duele? ¿Cómo aparece dentro de la academia el dolor? ¿por qué se naturaliza el dolor? ¿Es la academia una fábrica productora de dolores y angustias? Estas son preguntas que desafían las prácticas habituales. No se niega aquí la experiencia del dolor, se cuestiona el origen de las dolencias relacionadas con la vivencia de una academia individualista y competitiva que privilegia el pensamiento lógico y subordina el pensamiento analógico.

Ante la experiencia del dolor bell hooks (1994) dirá que “no hay nadie entre nosotras que no haya sentido el dolor del sexismo y de la opresión sexista, la angustia que la dominación masculina puede crear en la vida cotidiana, la profunda e implacable miseria y tristeza⁴⁵” [traducción propia] (p. 75). Es que las prácticas universitarias sexistas, capacitistas, racistas derivadas de la supremacía masculina producen dolores en las mujeres, entre otras cosas, por los múltiples roles que deben asumir, así lo señala Johana “combinar la maternidad con la academia provoca un agotamiento físico y emocional que no permita que estés en otros espacios”. También Waira ha sentido dolores derivados del sobre esfuerzo que muchas veces causa asumir distintos perfiles, ella afirma “en ese momento reconciliar los lugares académicos y laborales con la situación de familia con niños, se me hizo un lío bárbaro”. Conviene también recordar que Lucía debió abandonar su proyecto académico justamente por asumir la maternidad toda vez que no fue posible conciliar en un primer momento ambos roles. En este punto, se reconocen algunas prácticas sexistas asociadas al cuidado y la maternidad que sobre cargan a las mujeres limitando de este modo sus tiempos y espacios para la producción académica y participación en la vida universitaria en términos de equidad con relación a sus compañeros varones. No es una práctica generalizada, pero si evidente en el caso de algunas de las mujeres cocreadoras de esta investigación. En este sentido, Johana afirma:

la posibilidad de tener mejores ingresos para poder invertir en posgrado se vuelve complicado o los permisos laborales, más imposibilidad a nivel laboral para sacar un espacio para estudiar, entonces vas encontrando un poco de barreras allí que hace que la mujer termine el pregrado, máximo haga una especialización y luego cierre el proceso de formación porque se hace mucho más complejo poder estar en esos espacios por todos los roles que la sociedad ha impuesto sobre nosotras.

Estas situaciones generan dolores, angustias, tristezas y, quizá, frustraciones. Estas sensaciones pueden ser leídas en el horizonte de las violencias epistémicas en tanto la negación y borratura de saberes se da por una restricción de tiempos y espacios desde el momento mismo de la producción y esto debido a un reparto desigual de roles sociales que se traducen en un desequilibrio académico.

⁴⁵ Cita Original: “there is no one among us who has not felt the pain of sexism and sexist oppression, the anguish that male domination can create in daily life, the profound and unrelenting misery and sorrow” (bell hooks, 1994, p. 75)

5.3 Un contracapacitismo epistémico: resistencias desde el *cuerpe*

¿Cómo posicionarnos frente a un capacitismo epistémico? ¿Cómo resistirnos a unas violencias que actúan en forma de abyección y borradura? ¿Cómo girar la mirada de la centralidad puestas en la capacidad como sinónimo de normalidad? Estas preguntas aparecen luego de revelar algunas de las formas en que opera lo que en esta tesis hemos denominado capacitismo epistémico. La resistencia, en todo caso, tendrá que ser contracapacitista, en decir, es necesario posicionarnos en contra de cualquier ejercicio que amenace nuestros *cuerpes* como portadores de saberes. La investigadora Diana Vite (2020) dirá que no basta solo con declararnos anticapacitistas, hay que ser contracapacitistas; serlo significa rebelarse contra la idea de normalidad y autosuficiencia derivada de un discurso neoliberal que no solo jerarquiza los *cuerpes* sino también los saberes con una lógica de mercado.

Una lucha que se revele contra el capacitismo epistémico necesariamente tendrá que volver sobre el *cuerpe*. Aquí el *cuerpe* se dispone como resistencia. La presencia de las mujeres afro, indígenas, con discapacidad, exiliadas, lesbianas y de clase baja ha sido motivo de profunda incomodidad en las universidades y en las sociedades todas; ya hemos visto como lo han sido las mujeres cocreadoras. Por ello, la principal resistencia deriva de la presencia incómoda de nuestros *cuerpes*.

La presencia de nuestros *cuerpes* activos, creativos y trasmutados como dirá Consuelo Pabón (2010) podrá revelarse contra la dueñidad (Rita Segato, 2003, 2018a, 2018b). La dueñidad es “una nueva forma de señorío resultante de la aceleración de la concentración y expansión de una esfera de control de la vida” (Rita Segato, 2018a, p. 15). Este concepto para Rita Segato excede al de desigualdad en tanto construye la existencia y presencia de unas figuras que son dueñas de la vida, la muerte, los *cuerpes* y por supuesto de los saberes.

Estamos en una época en la que hablar de desigualdad resulta insuficiente para describir las atrocidades que a diario los *cuerpes* de las mujeres y de sujetos subalternizados experimentan. Asistimos a una época de “dueños” como diría Rita Segato (2003, 2018a, 2018b). Al llamarlos “dueños” no se está incurriendo en de omisión del género femenino, que aparezca solo en masculino sirve para señalar que se trata de aquel sujeto que actúa bajo el canon de la masculinidad en la que la exhibición de potencia es necesaria y bajo esta se configura una estructura marginal que justifica el señorío.

La dueñidad es un síntoma de la fase actual del capital que indica la necesidad de poseer, expropiar, acumular y concentrar. Es un adueñamiento del planeta, de las instituciones, de los *cuerpes* y de los saberes; y esta capacidad de adueñamiento se concreta en el *cuerpe* y los saberes de las mujeres. “¿Dónde está la raíz de una guerra como ésta, sin forma definida, sin reglas, sin tratados humanitarios: la guerra del capital desquiciado, obedeciendo solamente al imperio de la dueñidad concentradora?” (p. 47) se pregunta Rita Segato (2018b). La raíz de esta guerra está en el mandato de la masculinidad, por ello será necesario desarticularlo y “desmontar el mandato de masculinidad no es otra cosa que desmontar el mandato de dueñidad” (Rita Segato, 2018b, p. 47). Agregaría a Segato que desmontar el mandato de la masculinidad y de la dueñidad solo será posible si se despliega una lucha desde el contracapacitismo epistémico: esta es una respuesta coalicionada e interdependiente de quienes han sido sometidas a la abyección y expropiadas de sus saberes. En este sentido, Rita Segato (2018a), afirma:

mientras no desmontemos el cimiento patriarcal que funda todas las desigualdades y expropiaciones de valor que constituyen el edificio de todos los poderes -económico, político, intelectual, artístico, etc.-; mientras no causemos una grieta definitiva en el cristal duro que ha estabilizado desde el principio de los tiempos la prehistoria patriarcal de la humanidad; ningún cambio relevante en la historia parece ser posible -justamente porque no ha sido posible” (p. 18).

Desde este punto, se quiere entender el contracapacitismo epistémico como esa grieta en el cristal duro sobre el que se han fabricado unos saberes masculinistas que subordinan otros que emergen y expanden desde universos femeninos y feminizados. El contracapacitismo epistémico se rebela hacia el cimiento patriarcal que creó, sin fundamento, el poder intelectual (entro otros) que dictamina que puede ser validado y legitimado. Esta rebeldía es contra “la cosa intelectualosa” de la que habla Waira que no es otra que la expresión de una crueldad patriarcal que privilegia unos saberes centrados en la lógica, universalidad, objetividad y neutralidad.

El poder intelectual, igual que los demás poderes, “es resultado de una expropiación inevitablemente violenta” (Rita Segato, 2018a, p. 17). Como forma de expropiación derivada del poder intelectual aparece la violencia epistémica como una pieza clave que le permite a la colonialidad tener un carácter flexible y de larga duración gracias a una colonización de las formas en que se construye y se administra el conocimiento. En este sentido, un capacitismo epistémico, en tanto violencia, funciona como forma de afirmar la colonialidad. Hay cierto ensañamiento contra

saberes que no aparecen en las grandes plataformas de conocimiento y no caben en los estrechos, monolingües e inaccesibles dispositivos de difusión. De esta manera se exhiben unos conocimientos sofocados, extinguidos, negados o cruelmente arrebatados y arrancados de los territorios y *cuerpes* que los producen. Por ello, se justifica una lucha desde un contracapacitismo epistémico.

Hoy testimoniamos tenebrosas formas de ocultamiento de saberes porque entre otras cosas cuestionan las grandes estructuras que sostienen a las sociedades, sobre todo al patriarcado, que es para Rita Segato, la estructura que sostiene todas las demás; es la gran super estructura que configura los modos de relacionamiento. Esta estructura se expande sin aparente contención y se expresa como dirá Rita Segato (2013) en forma de “rapiña que se desata sobre lo femenino se manifiesta tanto en formas de destrucción corporal sin precedentes como en las formas de tráfico y comercialización de o que esos cuerpos puedan ofrecer, hasta el último límite” (Rita Segato, 2013, p. 71).

Ante esta ocupación devastadora de lo femenino, aparece una lucha contra el capacitismo epistémico. Las mujeres cocreadoras son “epistemológicamente desobedientes” (Rita Segato, 2018, p. 22) y, a pesar de las múltiples violencias que reciben en los contextos universitarios se sostienen mostrando la potencia de los saberes que germinan de sus *cuerpes*. Basta ver la lucha de Aura contra el ocultarcentrismo que la separa de unos universos de significación que solo privilegian el lugar de quien accede a través de la visión, ella reclama “poder vivir como estudiante con todos los ajustes razonables o políticas de accesibilidad, poder vivir y sentir como estudiantes en el sentido más amplio”. Ella no se limita a una experiencia empobrecida que pueda ofrecerle una universidad capacitista, ella exige vivirla en plenitud y sobre todo en dignidad. Ella es epistemológicamente desobediente, porque entiende la accesibilidad como principio epistémico no como accesorios de ciertas plataformas comunicativas.

Un contra capacitismo epistémico no será posible sin las mujeres, su presencia funda otros modos de conocer que se posiciona frente a las formas universales que brotan como emanando de la figura masculina. En este sentido, José Contreras y Nuria Pérez nos recuerdan que

en los últimos tiempos, ciertos cambios en la vida académica, en el desarrollo de las ciencias y en el conjunto de la sociedad y, de un modo fundamental, el cambio que ha provocado la entrada de las mujeres en los ámbitos públicos, académicos, profesionales y científicos, han puesto en evidencia la necesidad de considerar la experiencia, lo

particular, temporal, subjetivo y variable de las vivencias humanas, como algo por conocer, más allá de lo abstracto y universal, a la vez que también como un modo distinto de conocer, teniendo en cuenta los modos particulares, temporales, subjetivos y variables de acercarnos a la realidad y de tratar de comprenderla (Toulmum, 2001). (p. 32)

De acuerdo con lo anterior, Johana pone en el centro su experiencia como fuente de conocimiento y aunque esto en muchas ocasiones le ha víctima de capacitismos epistémicos, se sostiene en ello. Recordemos cuando afirma que

Yo he decidido estudiar la experiencia afrodescendiente, la mía y la de muchas, por supuesto dicen: eso pa' qué, eso no sirve; pero quienes decidimos pensar esto sabemos que hay mucho por decir, hay mucho por escribir y hay que hacerlo porque este universo es maravilloso, si nos dedicásemos a estudiar nos encontraríamos soluciones a muchas de las situaciones que se viven, desde la forma como se resuelven los conflictos hasta la forma como se cocina, entonces vas a encontrar un mundo enteramente sabio, unas historias fuertes y maravillosas que van a generar unas construcciones importantes y van a permitir que ese racismo, ese desconocimiento de la otredad no sea tan marcado y tan violento con quienes estamos no en el lugar de la hegemonía, sino que estamos en el otro lugar.

Posicionarse desde la experiencia es, sin duda, una resistencia al capacitismo epistémico. Ella pone en el centro lo particular y colectivo, lo histórico y territorial. Es un conocimiento encarnado que se rebela contra los universalismos androcéntricos y blancos que intentan separar lo conocido del *cuerpe* que conoce bajo una pretensión de objetividad. Esto, al decir de José Contreras y Nuria Pérez, es una revolución que ha estado sostenida en el ingreso decidido de las mujeres en la academia. Y aquí me es imposible continuar este tejido de palabra sin agradecer a Johana y para hacerlo convoco a bell hooks (1994) cuando afirma “agradezco a muchas mujeres y hombres que se atreven a crear teoría desde el lugar del dolor y la lucha, que exponen con valentía las heridas para darnos su experiencia para enseñar y guiar, como medio para trazar nuevos viajes teóricos” (p. 74).

Exponerse, es decir, poner en el centro el *cuerpe* como lugar de saber, es una lucha contra el capacitismo epistémico. Consuelo Pabón (2010) asegura que

el cuerpo es sin lugar a dudas el medio donde se ejercen todos los poderes y por esto mismo, es el lugar privilegiado a través del cual se puede llegar a precipitar una

transmutación de los valores de nuestra cultura, es decir, una destrucción a martillazos del yo fascista que existe en cada uno de nosotros, controlando y anestesiando nuestra potencia de vida. (p. 2)

De acuerdo con Consuelo Pabón es en el *cuerpe* y en sus modos de aparición en la escena pública en donde sucede la resistencia. Si sobre él se han ejercido las violencias, será él el puente para movernos contra las opresiones múltiples. Será el mismo *cuerpe* el que de martillazos a la estructura que lo atrapa, reduce, arrincona e invade conceptual y epistémicamente. Aquí conviene recordar a Adriana cuando no desiste de su proyecto académico incluso cuando su vida y la de su familia es amenazada. Pone su *cuerpe* como lugar de resistencia y asume el lugar incómodo de exiliada para defender los saberes que había producido. En Adriana, ese *cuerpe* agotado, violentado, exiliado se transforma y deviene activo y creativo (Consuelo Pabón, 2010) en tanto se resiste a morir, se descubre transformado y transformador; esta es la verdadera resistencia (Consuelo Pabón (2010), María Lugones (2021)) y “tal vez es en la resistencia en donde los cuerpos empiezan a saber lo que pueden” (Consuelo Pabón, 2010, p. 4) no en un sentido capacitista cercano a la idea de autosuficiencia, sino como un acto de resistencia que desordena la existencia en su conjunto.

Ya se ha señalado que las mujeres “están excluidas de la esfera de la autoridad colectiva, de la producción de conocimiento, y de casi toda posibilidad de control sobre los medios de producción” (María Lugones, 2021, p. 56). Por ello, el desafío contra el capacitismo epistémico es construir nuevos modos de vida en los contextos universitarios y aunque este desafío puede estar centrado en el *cuerpe* como portador de saber, no es una lucha individual. Esto es posible a través de la coalición. Esta coalición, al decir de María Lugones (2021), no solo está dada por razones de género. Estas también tienen que provenir de relaciones interseccionadas con la raza, la clase, la capacidad. No existe una hermandad *per se* derivada del género, esta tiene que construirse y para ello es ineludible abandonar la idea de “mujer” como entidad única, fija. Los privilegios de ciertas mujeres no pueden opacar las opresiones que han vivido otras. Hay otras mujeres que han sido ubicadas y categorizadas por fuera del alcance de la “feminidad”.

En consecuencia, María Lugones (2021) reconoce la necesidad de un pluralismo teórico, metodológico, ético, político y estético capaz de resistirse contra los dispositivos coloniales que segmenta *cuerpes* y asigna arbitrariamente roles en proporciones siempre desiguales, creando la apariencia de superioridad en los varones y en todo aquello que dice representarlos. Es una

apariencia no en términos de una ausencia de materialidad o una intangibilidad de los modos en los que opera, sino que esta superioridad no es más que una ficción útil a los procesos constitutivos del capitalismo moderno-colonial que se sustentan en la existencia o invención de subalternas a quienes conviene dominar, controlar, regular.

Las resistencias contra el capacitismo epistémico como forma de violencia epistémica son inaplazables. Los saberes condenados a la abyección y borradora requieren de una dignidad que reconozca “los infinitos procesos corporales/territoriales” (Angela Mena et al., 2020, p. 17) en los que produce y enraíza el conocimiento.

6. Propuestas para sanar las violencias epistémicas

La tarea en contra de la violencia epistémica es dar cuenta de las tramas discursivas —a veces engañosas— de los poderes hegemónicos que aparecen como ejercicios de silenciamiento e invisibilización y terminan en la construcción de subjetividades y saberes subalternizados. El compromiso en contra de la violencia epistémica consiste en romper las complicidades con el discurso occidental que se fundamenta en la relación jerárquica en el ciclo de generación, validación y circulación de saberes. Esto implica una desnaturalización de las categorías que están implicadas en la configuración de tal jerarquización para leer desde fuera aquello que las estructuras moderno coloniales han fijado como posible y deseable en los registros de la historia. Por ello, se presentan a continuación algunas propuestas que buscan un descentramiento de Occidente como lugar de saber y desacomodar lo que ha sido configurado en términos de inferioridad y subalternidad.

Las propuestas que aquí se presentan se fundamentan en el anhelo de configurar una universidad como una casa de saberes que se resiste a las opresiones múltiples y se expande como un espacio para la dignidad de todas las formas de existencia que en ella cohabitan. En este sentido, se sueña con una universidad latinoamericana que revise cada vez su origen para transformarlo y refundarse como experiencia decolonial. Esto es volver a los modos de conocer y los conocimientos anteriores a su implantación. Las cocreadoras de esta investigación de la mano y el corazón de nuestras ancestras y ancestros creemos que otra universidad es posible y nos declaramos aliadas y coparticipantes de un proyecto cada vez más justo, equitativo y digno.

Para estas propuestas se recogen las tramas que quedan abiertas en los capítulos anteriores para tejer con ellas y dar forma a experiencias que a modo de resistencias se presentan para caminar un sendero de sanación de las violencias epistémicas.

6.1 *Kaimarede*⁴⁶: palabras para sanar

⁴⁶ Tomamos este concepto de la tradición ancestral murui-muina. Esta cultura supo resistir las diversas formas de violencia durante siglos gracias a la pedagogía del *kaimarede*, o palabra de estar alegres, de celebrar la sabrosura y la sanación. Escucharnos, ser escuchadas, expresarnos y dejar expresar en los más variados lenguajes es lo que permite sanar y superar las violencias. Más adelante profundizaremos en esos sentidos.

6.1.1 Introducción

Las violencias epistémicas, como ya se ha indicado, aparecen en el contexto universitario con cierta sutileza. Algunas son silenciosas, sigilosas y hasta opacas. Con cautela se van introduciendo en los modos de interacción casi como un parásito que entra al torrente sanguíneo; transita por él sin ser notado hasta que llega a los órganos vitales y hace que ese *cuerpe* colapse. Con las cocreadoras y de la mano de las autoras que han acompañado la construcción teórica e interpretativa, se ha logrado percibir, sentir y repasar las violencias epistémicas a pesar de su aparente invisibilidad (e inexistencia). También ha sido posible visitar las formas de resistencia de estas mujeres como tarea urgente y necesaria para abrazar la esperanza. Ambas, violencias y resistencias, transitan el camino de la sutileza, no son ruidosas, ni estrepitosas pero sus efectos son poderosos. Este mismo camino quiere transitar la propuesta *Kaimarede: palabras para sanar*. Esta propuesta en tanto alternativa, trayecto o ruta es sutil, no es pretenciosa, es sensible, es cercana; estas características también emergen como modos de oposición a las formas patriarcales que circulan en la universidad.

La poeta Audre Lorde (1984) afirma que “la calidad de la luz con la que observamos nuestras vidas tiene un efecto directo sobre la manera en la que vivimos y sobre los cambios que pretendemos lograr con nuestro vivir” (p. 13). Así pues, observamos de cerca las violencias epistémicas, las nombramos, las reconocimos en nuestros *cuerpes* y en las otras; nos aproximamos a sus orígenes y hasta nos supimos cómplices de ellas: por ello con la luz necesaria las iluminamos y a partir de allí nos disponemos a transformarlas en modos de resistencia. *Kaimarede: palabras para sanar* aparece en este sentido como un espacio para iluminar y transformar.

Se propone un espacio para una palabra y una escritura transgresoras, que no definen ni defienden un estilo único. Una palabra y una escritura que logren atravesar los trazos autobiográficos, los relatos de los territorios que caminan, los *cuerpes*, las categorías desarrolladas por los distintos saberes y ciencias. Una palabra y una escritura que, como la de Gloria Anzaldúa, cruce sin reparos distintas lenguas. Una palabra y una escritura que se atreven a ser híbridas, plurilingües, plurales, multimodales. Solo así serán una palabra y una escritura que protege, aviva y alienta a las mujeres subalternizadas, mujeres que como las cocreadoras de esta investigación se han visto sometidas a modos de escritura únicos, fijos y estáticos y que como violencia epistémica han mutilado algunos de sus anhelos.

Kaimarede: palabras para sanar germina como una resistencia a los modos de individuación y competitividad usados por las universidades latinoamericanas y su proyecto mercantilista. Es una propuesta que está convencida de la necesidad de decir y crear experiencias otras de transitar los mundos académicos. Esta propuesta también dice con Rita Segato (2003):

No es por decreto, infelizmente, que se puede deponer el universo de las fantasías culturalmente promovidas que finalmente conducen al resultado perverso de la violencia, ni es por decreto que podemos transformar las formas de desear y de alcanzar satisfacción constitutivas de un determinado orden sociocultural, aunque al final se revelen engañosas para muchos. Aquí el trabajo de la conciencia es lento pero indispensable. Es necesario removerlo, instigarlo, trabajar por una reforma de los afectos y de las sensibilidades, por una ética feminista para toda la sociedad. (p. 133)

Como veremos más adelante el *Kaimarede: propuesta para sanar* es una apuesta decidida por “estar alegres”. No es una alegría que deviene por decreto, no está condicionada por una norma o política como posibilidades de una aparente transformación, en estas formas también se ha experimentado violencia. No es por decreto o ley que lograremos transformar nuestros anhelos. Primero será necesario, como indica Rita Segato, volver a los afectos, a la proximidad, a los *cuerpes*, a las sensibilidades y estas son características que han sido asociadas a los universos femeninos, por ello esta propuesta también solidaria con una ética feminista.

6.1.2 Justificación

Ya hemos visto a lo largo de los primeros tres capítulos de esta tesis doctoral cómo los silencios impuestos se convierten en una violencia epistémica en contra de las mujeres cocreadoras. Esos silencios se muestran incluso como si fuesen una decisión de ellas y por tanto no se revela la estructura opresora que los produce. Hay una negación de la palabra y con ella una anulación de su autoridad epistémica. Recordemos que para Audre Lorde (1984a) estas formas de silenciamiento son la muerte misma y representan un modo de desaparición o despojo. Es importante decir que este silenciamiento es distinto al silencio entendido como un principio de sabiduría, pues mientras este, deviene activo, dispuesto a la escucha atenta y a la palabra que emerge como tejido, aquel acalla violentamente.

Los sistemas universitarios, en un acto de obediencia a estructuras occidentalizadas, han fabricado unos artefactos que producen formas cada vez más refinadas y sutiles de silenciamiento.

La escritura alfabética-académica es uno de estos artefactos que se ha impuesto casi como único medio a partir del cual es posible producir y fijar el saber. Se revela entonces la supremacía de la escritura como tecnología claramente colonial que no alcanza a recoger, comunicar y compartir todas las experiencias sensitivas y cognitivas y, por ello, en muchos casos, tiene un efecto coercitivo y por ende silenciador.

De acuerdo con lo anterior, la escritura alfabética —y los formatos de la escritura académica— se convierte entonces en un medio eficaz para silenciar los saberes que no logran ser sometidos a estas formas únicas; aquellos saberes repletos de almas y de conciencias que se han resistido a los procesos de colonización. Sin embargo, las universidades continúan honrando este tipo de escritura condenando los otros modos. De esta manera, la escritura no solo silencia sino también se dispone como mecanismo universitario de expulsión para aquellas que no se ajustan a sus reglas inflexibles y tiranas provenientes de su origen patriarcal.

La supremacía de este sistema en las universidades sofoca la palabra, la deja sin sitio y, más aún, sitiada. También privilegia unos modos únicos de gestación del conocimiento. En consecuencia, una universidad monolingüe y que ubique como plataforma única la escritura produce continuamente violencias epistémicas en tanto niega, oculta, invisibiliza, invalida y mira con sospecha otros sistemas simbólicos y de representación desde los cuáles se crea y recrea el saber. Así la escritura también se ha convertido en un privilegio social que permite la configuración de élites sociales que ostentan el lugar de saber y se posicionan, arrogantemente, sobre otros universos de significación.

Las mujeres cocreadoras han estado expuestas al terrible miedo de decir. Se trae aquí una pregunta formulada en líneas anteriores ¿cuántas almas, cuántos años, cuántas batallas serán necesarias para aliviar tantos *cuerpes* sumidos en el miedo? La imposibilidad de decir en libertad implica vivir aterrorizadas, “bloqueadas, inmovilizadas, no podemos avanzar, no podemos retroceder. Ese movimiento sinuoso de serpiente, el movimiento mismo de la vida, rápido como el rayo, congelado” (Gloria Anzaldúa, 1987a, p. 62).

Lo expuesto hasta aquí y los trayectos de vida académicos de las cocreadoras, justifican la presencia de la propuesta *Kaimarede: palabras para sanar*, en tanto es necesario romper un pacto de silencio con las estructuras patriarcales para celebrar la palabra y las escrituras libertarias. No podemos traicionarnos incurriendo en pequeños silencios como ya se dijo con Audre Lorde

(1984a). No estaremos protegidas, cuidadas y sostenidas si nos mantenemos en los silencios impuestos.

La palabra y la escritura se convierten en actos de resistencia; también así lo han mostrado las mujeres cocreadoras. A pesar de los silencios impuestos, de los formatos monolingües e inflexibles; han puesto palabra, han escrito sobre sí y sobre otras y reclaman la necesidad de espacios para construir una palabra y una escritura en comunidad, en coalición. Esto es lo que Audre Lorde (1984a) llamaría la “guerra contra la tiranía del silencio” (p. 21). El silenciamiento es el arma de una cultura occidental androcéntrica y por ello la palabra germina como una forma de resistencia que a modo de escudo enfrenta el vacío terrible de no poder decir. Y decir, en todas las formas en la que la palabra puede emerger señada, escrita, hablada, es existir.

6.1.3 *Anhelos del Kaimarede*

Configurar un Kaimarede como espacio pedagógico para dignificar la palabra y la escritura como experiencias de sanación y resistencia a las violencias epistémicas.

Crear un espacio destinado a la dignificación de la diversidad de tramas simbólicas, lingüísticas, culturales y cognitivas que cohabitan en las universidades latinoamericanas

6.1.4 *Descripción*

Ya hemos dicho que la escritura alfabética y sus formatos académicos tienen orígenes coloniales y se expresan como monolingües. Por ello, esta propuesta acude a una lengua y a una sabiduría milenaria. Lo hace no solo desde el modo en que se nombra la propuesta, sino también desde los principios que esta sabiduría ofrece como modos de resistencia a las violencias que se naturalizan en los espacios universitarios.

Acudir a conocimientos ancestrales también representa el agotamiento de la lengua castellana, de los formatos y plataformas que nos ha entregado la academia y su insuficiencia para decir de modos otros. La palabra ha mostrado una necesidad de expandirse, por ello se procura entender nuestra urgencia de sanar desde otros orígenes.

Se invita al pueblo murui-muina⁴⁷ y su sabiduría para la configuración de esta propuesta. Desde un lugar de dignidad, igual que Anzaldúa lo hacía con el nahuatl y el chicano, se trae aquí la lengua *minika*. Celebramos su existencia y con respeto acudimos a ella.

Nombrar esta propuesta *Kaimarede* en la lengua *minika* del pueblo murui muina nos invita a revisar el sentido profundo de esta palabra para entender desde allí los principios mismos de la propuesta. Comprendiendo la palabra como un tejido que conecta para dar existencia y forma, adentrémonos en los sentidos de *Kaimarede*:

Ka: lo que tiene vida

Kai: nosotras-nosotros (este pronombre en la lengua no tiene género)

Ma: viene de la palabra *mairide* que se acerca a las ideas de sostener, sustentar, cuidar

Re: circundar o cercar el espacio

De: es un sufijo que en la lengua *minika* se utiliza para los verbos en infinitivo

Ahora bien, después de este sentido profundo, la palabra *Kaimarede* se traduce como “estar alegres”, “estar contentas”⁴⁸. Este “estar alegres” desplaza la centralidad del ser humano para señalar el tejido necesario con todo aquello que tiene vida; sólo será posible “estar alegres” si sanamos con todas las formas de existencia. Así, el conocimiento producido está al servicio de la vida, está dispuesto para su germinación y expansión. Por lo tanto, el *Kaimarede* propuesto es un espacio para la defensa de la vida, para construir una palabra y una escritura que dignifiquen la existencia en todas sus formas. Esta palabra y esta escritura “son en muchos sentidos femeninas.

⁴⁷ Retomamos las palabras de la comunidad: “¿*Minikadikai*? ¿Quiénes somos los *minika*? Los *minika* no somos indígenas ni vivimos en el Amazonas. Indígena es una idea equivocada que nos hace ver como inferiores a culturas europeas. Amazonas es una palabra griega que se refería a grupos salvajes y caníbales que no tienen nada que ver con nosotros ni con nuestra manera de explicar el origen del mundo y de la vida. Los *minika* somos uno de los sesenta y cinco pueblos ancestrales de Colombia que conserva su lengua, su territorio y sus saberes. A finales del siglo XIX, éramos una gran familia, muy numerosa. Por fortuna, todavía hay alrededor de 1000 personas que hablamos y entendemos la lengua *minika*. Hay jóvenes que aprenden y rescatan con denuedo las tradiciones de sus mayores. Mediante cantos y *jagáiai* continúan los saberes de sus madres y abuelas. Sabemos la importancia de la lengua que nos dieron, el *minika*, para la protección del planeta. Si olvidamos nuestra lengua, fácilmente nos van a arrebatar el territorio sagrado. Nuestra lengua es un instrumento de conocimiento. Mediante ella interrogamos el mundo. La lengua ancestral nos ayuda a entender quiénes somos y cómo podemos vivir respetando a nuestras abuelas las plantas y a nuestros hermanos los animales. Dialogar, saber dialogar, mambear, *dute*, decimos nosotros, es la esencia de nuestra cultura. La comunicación entre las otras especies es lo que caracteriza la vida en comunidad” (Juan Kuiru, 2017, pp. 69-70).

⁴⁸ Se ubica aquí en femenino para evitar caer en el masculino genérico aplicado universalmente que excluye a las mujeres y las personas no binarias. Sin embargo, se recuerda que la palabra *Kai* en la lengua *minika* no limita el género.

No como una estructura, no como un simple cálculo, sino la vida como un vientre común” (Ángela Mena et al., 2020, p. 11).

“Estar alegres” en su sentido profundo solo es posible desde el *Kai*; es decir desde un nosotras y nosotros. *Kaimarede* será en el horizonte de la comunidad, de la interdependencia, de la coalición. Esto implica la juntanza de los anhelos para hacerlos amanecer. Desde aquí se burlan las experiencias de individuación a las que nos arrojan las estructuras universitarias; también las formas de competencia que se despliegan desde un capacitismo epistémico para convertirlas en experiencias colectivas que reparan las jerarquizaciones basadas en la capacidad como sinónimo de normalidad. La propuesta *Kaimarede: palabras para sanar* es un espacio colectivo que se resiste a la crueldad de una escritura desprovista de experiencia y *cuerpe*.

Estar juntas para “estar alegres” no significa la construcción de unas comprensiones de la alegría, la dicha y la felicidad solidarias con las promesas del desarrollo y progreso propios de la modernidad; antes bien es transitar los dolores, las fragilidades y las debilidades que nos han sido negadas en tanto expresiones “feminizadas” que deben ser superadas para sobrevivir en el espacio universitario. No se trata de unas tecnologías del bienestar que aparecen para abordar las crisis como asuntos particulares e individuales. Tampoco se trata de la felicidad como imposición o pose. Más bien es la experiencia de saberse con otras que se comprometen con la sanación en comunidad.

De acuerdo con lo anterior y como ya se dijo, *Kaimarede* está relacionado con el *mairide* que significa sostener, sustentar, cuidar. “Estar alegres”, por tanto, significa sabernos sostenidas, recogidas y abrazadas por una comunidad de vida. Esto es lo que justamente pretende ser la propuesta *Kaimarede*: una comunidad de vida que sostiene, sustenta y cuida. La palabra y la escritura, en este sentido se rebelan contra formas y formatos que han violentado y se disponen como tejidos que abrazan, cobijan y recogen.

“Estar alegres” también significa sentirse dentro de un espacio circundado. No significa un espacio cerrado, impenetrable, una cerca con púas como la descrita por Anzaldúa. Son, más bien, unos hilos que se deslizan construyendo una trama. Tampoco es un espacio que configura un adentro y un afuera; no es un espacio de exclusiones, segregaciones y separaciones; sino de tejidos que se expanden con la experiencia vital de quién llega. Así la propuesta del *Kaimarede* desde el sentido profundo implica circundar, estar alrededor, abrazar, acompañar.

El sufijo “*de*” implica que este verbo está en infinitivo. La propuesta del Kaĩmarede es verbo, acción, está en movimiento, está en camino, no es la cosa dada, es el devenir mismo. Por ello el Kaĩmarede no se delimita, ni formatea, no se encuadra, antes bien tiene unos flujos espiralados dados por los anhelos de palabra y acción de quienes hacen parte.

Por lo anterior el Kaĩmarede es un espacio pedagógico para la palabra y la escritura que se sustenta en los principios:

Defensa de la vida

Comunidad de vida

Celebración de las fragilidades y debilidades constitutivas de la vida

El cuidado

El tejido que conecta las tramas de vida

La palabra como acción

En este espacio pedagógico se acude a la palabra y a la escritura como manera de sanar y de resignificar los lugares fronterizos a los que han sido sometidas las mujeres, pero desde los cuales han resistido y sostenido un proyecto de mundo que no puede ser sin nosotras. Es un espacio de palabra y escritura que se construye como resistencia a las violencias epistémicas en tanto constituye una propuesta que a la luz de Gloria Anzaldúa y las cocreadoras es capaz de hablar la lengua del hombre blanco para desde ella remover la estructura, hablar la lengua de las mujeres de color, mujeres del tercer mundo que no pertenecen a la mística de la feminidad y descubrir desde ella una fuente de conocimiento profundo desde donde resistir.

El Kaĩmarede implica la construcción de una palabra y una escritura desde los significados de vida, desde las tramas simbólicas, lingüísticas; y emerge como resistencia a la abyección y borratura de saberes. Es un lugar para transitar por territorios lingüísticos y simbólicos que han sido configurados como ilegítimos. Es un espacio para decir sobre sí misma y sobre otras usando un lenguaje quebrantado, mal dicho, mal usado, roto.

Es un espacio para sacar la lengua como acto de desafío y resistencia. Es un espacio para una palabra y una escritura *outsider*. Un espacio para ser como la serpiente que cruza, se escabulle, muda piel; atraviesa de un territorio a otro sin pedir permiso arrastrando lo que va siendo. Un lugar que recuerda el cruce de caminos, el cambio de piel y la imposibilidad de lo lineal.

Es un espacio para acunar. Para conectar las raíces. Para tejer una palabra y una escritura que nos permita encarar y resistir al miedo que producen las matrices de opresión que se revelan

en las universidades. El *Kaïmarede* nos permite desmenuzar el miedo, rajarlo, abrirlo hasta sus vísceras más profundas, mirarlo a la cara.

El *Kaïmarede* es un lugar para una palabra y una escritura gozosa que se rebela contra las crueldades de los silencios impuestos y la escritura colonial con estilos y formatos únicos y monolingües. La propuesta del Kaimarede se quiere arriesgar a cuestionar y transformar un modelo “grafocéntrico, patriarcal, arrogante, jerarquizado y dogmáticamente administrado” (Ángela Mena et al., 2020, p.164).

El *Kaïmarede: palabras para sanar* no es un curso o una asignatura; por ello, no requiere una matrícula o una inscripción. No aporta créditos académicos. No reporta notas o calificaciones, en tanto no está atravesada por una propuesta evaluativa convencional sino por unos procesos de acompañamiento colectivo. Además, intenta romper con el asignaturismo, con las distancias disciplinares y la jerarquización de niveles (semestres). Estas características abren la posibilidad de participación de cualquier persona más allá de su vínculo universitario (docente, estudiante, externa) y del lugar de la formación en el que esté.

6.1.5 Jíibibiri úai

La propuesta *Kaïmarede: palabras para sanar* exige metodologías ancestrales que permitan un acercamiento distinto a la palabra y a la escritura. Por ello, se presenta la *Jíibibiri úai* como resistencia a los silencios impuestos y a la escritura alfabética-académica-colonial. A partir del *Jíibibiri úai* sanamos prácticas a través de las cuáles se han materializado unas violencias epistémicas en contextos universitarios.

En concordancia con el concepto que fundamenta la propuesta, acudimos nuevamente al pueblo murui-muina y la lengua *minka* para configurar un espacio de palabra y escritura libertarias. La *Jíibibiri úai* significa “palabra de mambeadero” (Ángela Mena et al., 2020, p. 43). *Jíibibiri* está compuesta por dos palabras: “*jíibie*⁴⁹: mambe; *biri*: patio, lugar” (Ángela Mena et al., 2020, p. 43). *Úai* significa palabra.

Mambear, “no es simplemente pintarse la boca de verde, sino que es saber cultivar, trabajar, procesar, sentarse, cuidar del cuerpo y de la familia, curar, hablar y compartir con los otros” (Echeverri y Pereira, 2010, p. 592). Por tanto, mambear no solo implica la ingesta de una

⁴⁹ “Viene de la planta jíbina (arbusto de la coca). El jíibie es el polvo de la hoja de coca que sirve de complemento nutricional y medicina para los rituales”. (Juan Kuiru, 2017, p. 92).

preparación a base de la hoja de coca, sino también una propuesta de vida sustentada en el cuidado, en la siembra y en la sanación con otras. Así, se afirma que a través de la *Jíibibiri úai* se puede construir una palabra y una escritura sentidas, cuidadas y cuidadoras. En este sentido, “mambear es prepararse de manera colectiva siguiendo una disciplina muy estricta” (Kuiru, 2017, p. 81).

En este lugar de *mambeadero* en el que circula la palabra se teje un conocimiento. “Este conocimiento tiene un sentido profundamente integrador y sanador” (Ángela Mena et al., 2020, p. 43). La disposición de este espacio nos recuerda que “todo está unido en el universo. El universo mismo es un tejido de vientres interdependientes” (Ángela Mena et al., 2020, p. 43). Así que, si un *cuerpe* se mueve, se desplaza, se transforma, los demás se verán afectados; este es el verdadero tejido.

De acuerdo con lo anterior, la propuesta *Kaimarede: palabras para sanar*, requiere un lugar no solo simbólico tejido por las tramas cognitivas y lingüísticas de quienes participan, sino también un lugar físico: un *jíibibiri*⁵⁰. Este tendrá que ser un espacio que rompa con algunas formas habituales de las universidades latinoamericanas. Se propone fracturar la idea de un aula de clase con muros, ventanas y puertas; para perfilar un espacio abierto capaz de comunicar la experiencia de los vientos, del sol, de las plantas y de los árboles. Un lugar que dignifique un afuera como posibilidad de conectar con la propia vida. Un sitio que ofrezca la oportunidad de una disposición circular y que al centro aparezcan los alimentos como ofrenda. De acuerdo con lo anterior, “el *jíibibiri* 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” (Ángela Mena et al., 2020, p. 43).

En el espacio antes descrito sucede la *Jíibibiri úai* que “amplía lo que hasta ahora habíamos llamado el círculo de palabra” (Ángela Mena et al., 2020, p. 43). La metodología de la *jíibibiri úai* implica dos acciones fundamentales: el diálogo y la creación. Así lo vive el pueblo murui-muina:

⁵⁰. “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 *jíibibiri*. 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” (Ángela Mena et al., 2020, p. 43).

“en la noche se preparan los trabajos y se “habla” (*úúrite*) de lo que se va a hacer amanecer (*monáitate*) al día siguiente. Las palabras actúan y generan acciones: "palabra-obra" (Echeverri y Pereira, 2010, p. 584). La propuesta *Kaĩmarede* se vive a través de estos dos momentos porque se tiene la certeza de la palabra que crea.

El primer momento es el de la palabra. Es un momento para decir, para hablar (*úúrite*). En el *Kaĩmarede: palabras para sanar* primero se anima la palabra como fuego que se enciende. La disposición en círculo burla cualquier intento de jerarquización, por ello no hay censura, ni evaluación de la palabra que brota; tampoco hay lugar para presionar y forzar la palabra. Se dispone un ambiente que permite la experiencia del *kai* (nosotras—nosotros). La palabra recorre los “principios metadiscursivos que son propios de la pedagogía de la Madre Tierra. *Yidai* (silencio), al *kakai* (escucha), al *kiode* (observación), al *niya* (tejido) y a la *naimérede úai* (palabra dulce). (Ángela Mena et al., 2020, p. 42)

En este primer momento se atraviesa por el silencio (*Yidai*), este no es un silencio impuesto como forma de violencia epistémica. Es un silencio decidido y consciente que invita a reposar la experiencia, a sentirla y activarla mientras se vive la escucha (*kakai*) sensible, empática, próxima y cercana no solo de la palabra (o seña) de las demás participantes sino de lo que emana de todo lo vivo que rodea el espacio y comunica sabiduría. La escucha invoca también la observación (*kiode*) del propio *cuerpe* que va siendo uno con el colectivo que sustenta, sostiene y cuida; es un llamado a estar presente y conectar en un tejido (*niya*) las experiencias que van circulando. Después de este camino deviene la palabra dulce (*naimérede úai*) que lejos de ser una palabra complaciente, condescendiente es una que emerge con sabiduría en tanto es capaz de conectar y decir con otras.

En el pueblo murui-muina se abre el círculo de palabra con la pregunta ¿cómo se siente el territorio? Esta habilita la posibilidad de hablar (*úúrite*) desde la experiencia encarnada y cada percepción es reconocida y valorada en tanto aparece como expresión de las comprensiones y significados de vida construidas por cada persona. Desde esta pregunta se recorre la historia, se recuperan las enseñanzas de los y las sabedoras y se intentan urdimbrar posibles rutas, caminos y alternativas para la sanación del territorio. De igual manera, la *jibibiri úai* propuesta desde el *Kaĩmarede: palabras para sanar* quiere partir de esta pregunta para abrir la experiencia de narrar.

Cuando se pone en el centro la pregunta ¿cómo se siente el territorio? Se busca que quienes participen compartan los acontecimientos que suceden en su propio *cuerpe* como primer territorio,

así como también los que suceden en el espacio universitario como territorio compartido. Desde esta pregunta se invita al tejido voluntario de la palabra que logra recoger experiencias, sentidos de vida, saberes. La palabra debe circular para que realmente se configure el tejido deseado, es decir, se rehúye a la idea de un diálogo bidireccional, es un diálogo circular capaz de moverse por todos los *cuerpes* presentes y convocar a todo lo vivo (*Ka*). Esta disposición también aparece en contradicción con algunas formas universitarias en las que una maestra o un maestro como dueños o administradores del saber toman la palabra y la extienden casi como en un monólogo.

En el espacio hay una intención, pero puede emerger otra a partir de una experiencia vital que una de sus participantes pone en el centro. La *jíbibiri úai* logra percibir la necesidad de un giro y sin reparos lo hace. No hay una planificación rígida, estática e inamovible. No sucede como en una habitual aula universitaria en la que esa palabra se aísla para privilegiar un temario preestablecido por un currículo. La emergencia de una intención otra no aparece como un desajuste o una alteración; significa por el contrario que quienes participan de la *jíbibiri úai* están vivas y la vida está al centro, la vida es el centro.

En la *jíbibiri úai* se abre un espacio para la alimentación. Si bien la palabra nos alimenta también el *cuerpe* necesita ser sostenido, por ello siempre hay alimentos en el centro del círculo. Se disponen allí como una ofrenda y una forma de celebrar la vida de quienes acompañan el círculo. Tener un espacio para alimentación y para el descanso además significa una oportunidad para enfriar la palabra, esto es, dejarla reposar, volver a sentirla, invocarla.

El segundo momento del *Kaimarede*: palabras para sanar a través de la *jíbibiri úai* es el momento de hacer amanecer (*monáitate*). Esto significa crear a partir de la palabra que ha sido dicha (*úúrite*). Una vez vencida cualquier forma de silenciamiento a partir de la posibilidad de decir aparece la posibilidad de crear que para este *Kaimarede* implica un reencuentro con la escritura que se posiciona distinta a una de corte colonial.

Del pueblo murui-muina hemos aprendido que la palabra es cuando se hace acción; eso es hacerla amanecer. Ya se ha dicho que la escritura ha sido, no solo para las mujeres cocreadoras de esta investigación, sino para muchas personas universitarias, modos de silenciamiento por sus estilos, formatos, plataformas que distancian el acto de escribir de la vida misma y por ello es un acto doloroso. Así las cosas, en este momento aparecen escrituras liberadoras, pero también liberadas.

Como ya se ha dicho esta propuesta acude a la lengua *minika* del pueblo murui-muina. Ahora nos preguntamos si el segundo momento quiere hacer amanecer la escritura ¿por qué inspirar esta propuesta en una lengua que no tiene escritura alfabética propia? Juan Kuiru (2017) asegura que:

el *minika* es una lengua que no posee un sistema propio de escritura alfabética. No lo necesita ni lo ha necesitado. Su escritura es el resultado del trabajo de varios investigadores occidentales que partieron del alfabeto latino, lo que ya comporta de algún modo un proceso de colonización del pensamiento ancestral. (p. 88)

Partir de este acontecimiento implica, de entrada, un ejercicio de reconocimiento de otras escrituras que han sido negadas, invisibilizadas y borradas por la supremacía de la escritura alfabética—académica propia de las universidades. El *kaïmarede: palabras para sanar*, no se posiciona como una lucha contra esta escritura, antes bien quiere expandirla desde otras. Por ello, en este segundo momento se espera la creación de una escritura liberada que es a su vez plurilingüe y multimodal. Es una corpoescritura.

El *monáitate* (hacer amanecer) promueve espacios creativos que aportan a una vivencia no agonizante de la escritura en la academia. Es una escritura gozosa. Así, en este momento se invitan los saberes escriturales basados en el tejido, la siembra, la pintura corporal, la preparación de alimentos, la danza, el canto, los relatos, las narraciones. De esta manera, este espacio se convierte en un lugar universitario para dignificar los saberes que han atravesado procesos de abyección y borradura.

También aparecen las lenguas ancestrales, modernas y de señas como experiencias de escrituras diversas que hablan de territorios y *cuerpes* diversos. De igual modo, aparecen distintos formatos que se acercan a comprensiones de accesibilidad: videos, podcast, audios, código de lecto-escritura braille.

Desde la *jíbibiri úai* se define qué escribir, en qué lenguas y en qué formatos hacerlo; pero siempre honrando la palabra diversa que se ha puesto en el primer momento. Por ello, tendrá que ser una escritura plurilingüe y multimodal. Las escrituras producidas no atraviesan por procesos evaluativos convencionales propios de las universidades; pasan un proceso de revisión y de acompañamiento cercano; hay una aproximación a la producción no desde un juzgamiento sino de una implicación directa con la palabra que amanece.

Las producciones escriturales elaboradas en la *jíbibiri úai* del Kaïmarede: palabras para sanar podrán estar al servicio de los distintos compromisos académicos de las participantes (productos evaluativos de las asignaturas que están cursando) o ser publicados en distintos espacios que se consideren oportunos y pertinentes.

Cada *jíbibiri úai* cierra cuando quienes participan sientan que la palabra y la creación ha circulado. Se sugiere que cada *jíbibiri úai* del Kaïmarede: palabras para sanar tenga una regularidad y un horario establecido para generar una habitualidad entre quienes participan.

6.1.6 ¿Buu diga kue uuriri?: ¿Con quién voy a hablar?

Juan Kuiru (2017) narra que “en un canto que nos enseñaron nuestras abuelas en la selva se dice: *¿Buu diga kue uuriri?*, *¿Con quién voy a hablar?*” (p. 70). Aquí nos hacemos esta misma pregunta ¿con quién y entre quiénes se hablará? El *Kaïmarede: palabras para sanar*, en tanto espacio pedagógico, se abre para todas aquellas personas que se han sentido forasteras, extrañas y extranjeras en los espacios universitarios. Si bien son las mujeres cocreadoras de esta investigación las que inspiran y alientan esta propuesta, se cree en la necesidad de trabajar con todas las personas, en tanto la sanación y resistencia a las violencias epistémicas en una tarea urgente y requiere de ejercicios de corresponsabilidad. En este sentido no se perfila como un espacio exclusivo de mujeres, pero sí un espacio que se comprometa con la despatriarcalización de la universidad y de la humanidad.

Como ya se ha caracterizado en el trasegar de esta tesis, este sería un espacio para las subjetividades híbridas, cruzadas, fronterizas, nómadas; para todos aquellos *cuerpes* intersticiales, de conocimientos impertinentes y atravesados por opresiones múltiples y transversales. Las habitantes del *mundo zurdo*, diría Gloria Anzaldúa (1987). Esas que están por fuera de las definiciones sociales que son aceptables, “esas entre nosotras que han sido fraguadas en los crisoles de la diferencia; esas que saben que el sobrevivir no es una habilidad académica” (Audre Lorde, 1988p. 118).

También podrán ser parte del *Kaïmarede: palabras para sanar* aquellas personas que aún sin atravesar o encarnar opresiones múltiples (sexistas, capacitistas, clasistas, homofóbicas) entienden su lugar en la urgente transformación de los mundos que habitamos. De esta manera, profesoras, profesores, estudiantes, egresadas, egresados, administrativas, administrativos, externas y externos podrán llegar para vivir el *úúrite* y el *monaitate* con la esperanza de sanar.

6.2 Repositorio Juntanza de mujeres: sabedoras, lideresas y científicas

6.2.1 *Introducción*

Las violencias epistémicas hacia las mujeres universitarias se presentan como unos ciertos artificios que no siempre son claros y fácilmente perceptibles; sobre todo porque han sido validados y valorados como un deber ser académico y universitario. La experiencia de las mujeres cocreadoras da cuenta de las maneras en las que dichos artificios operan con sagacidad.

Ya hemos percibido en los relatos de las cocreadoras modos en los que operan las violencias epistémicas en contextos universitarios. Algunos de estos modos tienen que ver con una ausencia de fuentes femeninas y un claro privilegio, predominio y supremacía de referentes masculinos. Expresiones como las siguientes confirman esta ausencia: “tanto en Cuba como en Colombia, el suelo, que es el área que trabajo, es muy masculina, los mayores especialistas en ciencias del suelo son hombres”; “los referentes o la mayoría de ellos son varones”; “las autoridades fueron varones en los últimos años; a mí me reventaba que las personas que eran más conocidas eran varones”, “el hecho de que en una carrera como filosofía se analizara y se estudiara a pocas mujeres era importante, o sea, que prácticamente el mensaje es que los hombres son los que tiene el pensamiento”. Con estas afirmaciones, Adriana, Waira y Johana demuestran una necesidad profunda de sentirse representadas en las universidades y de ser reconocido el lugar de las mujeres en la generación, circulación y validación del conocimiento.

De igual manera, se presenta una invalidación de la experiencia de las mujeres; Waira ya lo afirmó en su relato cuando dice “tenemos que demostrar que estamos capacitadas para todo y nuestra experiencia, muchas veces no está legitimada”. A parte de la invalidación aparece además una cierta desconfianza frente a los lugares que como mujeres habitamos en las universidades. También Waira ha señalado este fenómeno cuando indicaba que “se tiene que bancar ciertas miradas de desconfianza respecto de su potencial intelectual”. Como efecto de la invalidación y desconfianza se produce una práctica que parece ser frecuente y Johana la denuncia así “es muy difícil publicar, las puertas están siempre cerradas, es una cosa muy compleja”.

Otro modo de operación de las violencias epistémicas, como se ha señalado en el capítulo anterior, es la existencia de un capacitismo epistémico. Este emerge de un sistema mundo capitalista moderno colonial que ha excluido de formas sistemáticas saberes producidos por

cuerpes que han sido inferiorizados y subalternizados por que no caben en el proyecto de ser humano configurado por las élites masculinas occidentales. Esta matriz capacitista de clasificación de saberes descarta toda generación, producción y circulación de conocimientos que provenga de *cuerpes* oprimidos. Bajo una pretensión de objetividad, universalidad y neutralidad niega, oculta y borra los lugares de enunciación de estos *cuerpes*.

Desde un capacitismo epistémico el *cuerpe* de las mujeres pareciera no cumplir con unos atributos masculinistas que se asocian a la producción de un conocimiento legítimo: objetividad, lógica, racionalidad. Por el contrario, se les ha otorgado otras cualidades desprovistas de cualquier valor epistémico: la sensibilidad, subjetividad y la posibilidad narrativa (Judith Butler, 2002). Esto representa una corpopolítica del saber que señala quienes tienen la capacidad para producir conocimiento. Mientras esto sucede hay unos saberes de mujeres que han sido condenados a la borratura, a una eugenesia; son saberes inhabitables, invivibles, abyectos; son saberes que han sido forzados a vivir en la periferia por la universalización de ciertos modos de conocer.

De acuerdo con lo anterior, la ausencia de fuentes femeninas y la supremacía de referentes masculinos, la invalidación de la experiencia de las mujeres, la desconfianza de su potencial intelectual, la dificultad incomprensible para publicar y la existencia de un capacitismo epistémico justifica la presencia de la propuesta del repositorio “Juntanza de mujeres: sabedoras, lideresas y científicas”.

Este repositorio se configura como un espacio de resistencia ante las violencias epistémicas que han negado, invisibilizado e invalidado los saberes de mujeres cuyas experiencias vitales, lingüísticas, simbólicas, culturales y corporales han atravesado matrices de opresión: sexistas, capacitistas y homofóbicas. La necesidad de un espacio como este nace de la urgencia de cuestionar el estatus epistemológico de ciertos *cuerpes* europeizados cuyo valor ha sido incuestionable y casi natural. Por ello, esta juntanza aparece como posibilidad de cuestionar lo incuestionable y a partir de allí reconstruir una agencia epistémica que nos ha sido negada a las mujeres. Este repositorio también anhela recuperar y revitalizar los saberes que desde un capacitismo epistémico han sido clasificados como *incapaces*, improductivos, innecesarios, ininteligibles, indecibles, desnormados.

El repositorio propuesto tiene por nombre “Juntanza de mujeres sabedoras, lideresas y científicas”. A continuación, descompondremos este nombre para desentrañar los sentidos y el espíritu de la propuesta.

Para aproximarnos a la palabra *juntanza* se invita a tres ideas desarrolladas en capítulos anteriores: la interdependencia, el mundo zurdo y la coalición. En este sentido, esta propuesta entiende la juntanza como interdependencia, esto significa desde Audre Lorde (1988) un tejido de diferencias que interconectadas construyen un camino de luchas contra las opresiones. Así “en la interdependencia de esfuerzos diferentes, reconocidos e iguales, es que se puede engendrar el poder para buscar nuevas maneras de activamente ser” (Audre Lorde, 1988, p. 90). De tal manera, esta juntanza no es una reunión que condene o niegue las diferencias, tampoco un encuentro pasivo; antes bien es una posibilidad de juntarse para construir en comunidad nuevos modos de resistencias.

De igual manera, se entiende la juntanza como un ejercicio que emerge del mundo zurdo. Este último para Gloria Anzaldúa (1988) es un nosotras que se configura y expande. Un lugar de reconocimiento y existencia para aquellas de los últimos peldaños de la escalera construida por occidente. Un espacio de esperanza para las extrañas, las expulsadas de la gran pertenencia. Un sitio para el encuentro y la despedida. Es, en definitiva, “el estirón entre lo que es y lo que debe ser” (Gloria Anzaldúa, 1988, p. 167). Comprendida de esta manera, la juntanza de las que “entrañan una existencia marginal” (Audre Lorde, 1984a, p. 62) es una celebración de la diversidad, en tanto, en el mundo zurdo yo con mis propias afinidades, y mi gente con las suyas, podemos vivir juntos y transformar al planeta (p. 168).

Finalmente, se reconoce la juntanza como coalición. Para María Lugones (2021) significa un pacto, una alianza, una sororidad entre personas que han sido subordinadas, explotadas y esclavizadas. La coalición no está dada, debe construirse y es una tarea ineludible contra las múltiples opresiones. Esta propuesta de repositorio quiere aportar al propósito de configurar coaliciones.

Habiendo comprendido que la juntanza es interdependencia y coalición que se da en el corazón del mundo zurdo, damos paso al segundo elemento del título: *Mujeres*. Ubicarlo de este modo implica abandonar la idea de “mujer” como entidad única, fija y dar paso a la pluralización de maneras en las que las corporalidades y subjetividades femeninas emergen. Los privilegios de ciertas mujeres no pueden opacar las opresiones que han vivido otras. Hay otras mujeres que han sido categorizadas por fuera del alcance de la feminidad. Para ellas es este repositorio y para

esas entre nosotras que están fuera del círculo de la definición social de la mujer que son aceptables; esas entre nosotras que han sido fraguadas en los crisoles de la diferencia; esas entre nosotras que son pobres, que son lesbianas, que son negras, que son mayores, saben que el sobrevivir no es una habilidad académica. (Audre Lorde, 1988, p. 118)

El tercer elemento del título se entiende desde las espacialidades del conocimiento. Cuando se anuncia: *sabedoras, lideresas y científicas* se quiere mostrar los distintos lugares desde los que el conocimiento germina. Esto sugiere un desplazamiento de la academia como único espacio para la creación y circulación de saberes. Se reconocen, por tanto, las mujeres que producen saberes desde distintos lugares de enunciación. Esta es una taxonomía distinta a las ofrecidas usualmente por las universidades; aquí se posicionan con la misma dignidad epistémica conocimientos germinados en el calor de las luchas sociales y políticas; también aquellos envueltos en los entramados lingüísticos, culturales y simbólicos de los pueblos ancestrales y afro; aquellos que han derivado de *cuerpes* no normativos; y, en un ejercicio de coherencia con un diálogo de saberes, también aquellos que se han producido en el marco de los métodos científicos que han predominado en la academia.

Dicho lo anterior, es necesario aclarar que el alcance de esta propuesta no es técnico. Se configura como una proyección que en caso de materializarse contribuiría a la sanación de violencias epistémicas que se perciben en la espiral de producción, circulación y validación del conocimiento. Para su implementación sería necesario un diálogo de saberes con ingenieras, diseñadoras, programadoras, bibliotecólogas y otros saberes y técnicas involucrados en este tipo de plataformas. Adicionalmente, requiere de unas voluntades institucionales y colectivas para el financiamiento de una propuesta como esta. Algunas vías universitarias a considerarse para su materialización podrían ser a través de proyectos vinculados a los planes de acción institucionales, convocatorias de investigación y extensión, a los planes de trabajo de las bibliotecas y de las distintas unidades académicas.

6.2.2 Principios generales

Diálogo de saberes

El diálogo de saberes en tanto principio de esta propuesta de repositorio se entiende como “una práctica 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” (Ángela Mena, et al., 2020, p. 13).

Accesibilidad

En el horizonte de la propuesta de repositorio se entiende la accesibilidad como un gesto político y pedagógico que logra trasgredir un orden visocentrado y grafocentrado que ha excluido otros formatos de generación y circulación del saber. La accesibilidad se comprende, además, como una práctica de resistencia a los modos de violencia epistémica que privilegian unos dispositivos y plataformas que niegan la diversidad corporal, lingüística, simbólica y cultural. De este modo, la accesibilidad nos exige el tránsito de unas disposiciones monolingües a unas experiencias plurilingües, multimodales y multimediales.

6.2.3 Propósito

Preservar, revitalizar, difundir y visibilizar la producción académica, ancestral, comunitaria y derivada de los activismos de mujeres en distintas áreas del conocimiento y epistemes.

Recoger la memoria académica, científica y comunitaria de mujeres que han participado en la construcción de saberes desde distintas áreas y epistemes.

Configurar un espacio multimodal, multimedial y plurilingüe para la confluencia de saberes de mujeres en áreas del conocimiento y epistemes.

6.2.4 Publicación

El repositorio “Juntanza de mujeres sabedoras, lideresas y científicas” tendría tres vías de publicación en acceso abierto: autoarchivo, depósito delegado y pesquisas. Antes de definir los modos de publicación es necesario establecer una figura que participa en la administración y gestión del repositorio. Se trata de una *comisión de tejido y cuidado*, se propone esta denominación teniendo en cuenta que sus funciones tienen que ver con el establecimiento de redes de conocimiento y con el cuidado de los contenidos y obras que son publicadas en el repositorio. Esta

comisión podrá estar integrada por un equipo interdisciplinario, intercultural e interseccional cuyos saberes estén cercanos a la producción de conocimiento desde distintas epistemes.

Autoarchivo

El autoarchivo estará habilitado para cualquier autora o comunidad de autoras. Se dispondrá para ello un instructivo con el paso a paso para hacerlo. Este instructivo debe contener los criterios que se definan para la publicación; estos criterios deben construirse colectivamente y ser validados por grupos de mujeres sabedoras, lideresas y científicas. Además, debe ser un documento que cumpla con accesibilidad web e informativa de manera que permita el acceso irrestricto a cualquier persona. Una vez subido la comisión de tejido y cuidado verificará el cumplimiento de requisitos establecidos en el instructivo. Cuando esto suceda la comisión habilitará la visualización y disponibilidad del contenido.

Delegado

El depósito delegado es realizado por la comisión de tejido y cuidado del repositorio previa autorización y solicitud de la autora o comunidad de autoras. Tanto para el autoarchivo como para el delegado se tendrá.

Pesquisas

La comisión de tejido y cuidado del repositorio realizará pesquisas de obras de mujeres de dominio público, es decir, aquellas cuyos derechos patrimoniales ya hayan expirado y por tanto su uso y distribución puede hacer libremente. De igual manera, podrá hacerse con las obras Creative Commons que son aquellas se publican bajo una licencia que permite a la autora retener ciertos derechos de mientras permite a otras personas usuarias el uso, distribución, y modificación de la obra bajo ciertas condiciones. La red académica, activista y comunitaria que se va construyendo a partir del repositorio podrá sugerir este tipo de obras a través de la herramienta de foro o al correo de contacto que se disponga.

6.2.5 Estructura del repositorio

La estructura del repositorio “Juntanza de mujeres: sabedoras, lideresas y científicas” está compuesta de tres partes. En primer lugar, una página de inicio que contiene un encabezado, los menús (contenidos), un buscador y un pie de página. En segundo lugar, se encuentran las páginas de colecciones que se configuran como modos de organización y disposición de la información. En tercer lugar, están las páginas donde se arrojan los resultados de búsqueda. A continuación, se describen cada una de estas partes:

6.2.5.1 Página de inicio

Buscador

En la parte superior derecha de la página de inicio aparece la barra de búsqueda. Esta tendría que recibir distintas entradas atendiendo a los formatos que en los que aparece los distintos contenidos y que serán descritos más adelante. En este sentido, la barra de búsqueda podría recibir texto escrito, incluso tener grafías que permitan el ingreso de palabras en distintas lenguas modernas y ancestrales; imágenes; videos con textos en lengua de señas; audios. Dispuesta de este modo, la barra de búsqueda no solo anticipa un repositorio plurilingüe, multimodal y accesible, sino que además permite un recorrido ágil por el repositorio.

Encabezado

Figura 3
Banner del repositorio



Nota: [descripción de imagen: en el extremo izquierdo del banner aparece la silueta de una mujer desde el pecho hasta su cabeza que se extiende en un cabello abundante y recogido. Esta silueta está de perfil mirando hacia el lado derecho. Al interior de la silueta aparecen distintos rostros de mujeres cuyos colores de piel, formas de sus

cabellos y accesorios reflejan una gran diversidad. Los rostros al interior también miran hacia la derecha. Desde el extremo superior izquierdo aparece un camino de estrellas que se desplaza construyendo redes y algunas de esas redes atraviesan la silueta de la mujer hecha de mujeres a la altura de su cuello, también se desplazan arriba de su cabeza. En este camino de estrellas se perciben dos planetas. Esta red de estrellas termina en el extremo inferior derecho con una ampliación que permite ver unos círculos interconectados por líneas. En el extremo superior derecho aparecen unos hexágonos de distintos tamaños que están conectados]

En el encabezado se encuentra un banner con una imagen que, si bien ha sido tomada con fines ilustrativos⁵¹, logra recoger un espíritu político, epistémico y estético del repositorio. Esta imagen ofrece tres comprensiones: 1) una mujer hecha de mujeres; 2) el universo; 3) un panel. Aunque es una experiencia visual se realizan las descripciones más cercanas posibles para remover el formato visocentrado que también se ha configurado como violencia epistémica.

En primer lugar, aparece la imagen que permite una aproximación a la idea de *una mujer hecha de mujeres*. En el extremo izquierdo del banner aparece la silueta de una mujer desde el pecho hasta su cabeza que se extiende en un cabello abundante y recogido. Esta silueta está de perfil mirando hacia el lado derecho. Al interior de la silueta aparecen distintos rostros de mujeres cuyos colores de piel, formas de sus cabellos y accesorios reflejan una gran diversidad. Los rostros al interior también miran hacia la derecha. Esta imagen es solidaria con dos ideas derivadas de los relatos de las mujeres cocreadoras de esta investigación. Por un lado, está la comprensión de *ser una siendo muchas*; esta recuerda los múltiples roles, perfiles y lugares de enunciación que vamos asumiendo en nuestros tránsitos vitales; negar uno de ellos implica, como ya se ha dicho, andar mutiladas; en este sentido este repositorio quiere celebrar todas las que vamos siendo no como identidades fijas sino siempre en movimiento. Por otro lado, esta *mujer hecha de mujeres* nos aproxima a la comprensión de la interdependencia como experiencia de tejerse con otras, de saberse parte de una comunidad que sostiene, acompaña y cuida; recordemos que, para Audre Lorde, (1988) es “en la interdependencia de esfuerzos diferentes, reconocidos e iguales, que se puede engendrar el poder para buscar nuevas maneras de activamente ser” (p. 90).

En segundo lugar, la imagen ofrece la metáfora del universo. Desde el extremo superior izquierdo aparece un camino de estrellas que se desplaza construyendo redes y algunas de esas redes atraviesan la silueta de la mujer hecha de mujeres a la altura de su cuello, también se desplazan arriba de su cabeza. En este camino de estrellas se perciben dos planetas. Esta red de

⁵¹ Esta fotografía se usa con fines ilustrativos. Es tomada de la siguiente fuente: <https://alianzafrancesa.org.gt/evento/mujeres-conciencia-debate-de-mujeres-cientificas/>

estrellas termina en el extremo inferior derecho con una ampliación que permite ver unos círculos interconectados por líneas. La idea de universo llega para señalar que el conocimiento es una construcción colectiva que se produce en el horizonte de las redes y tejidos; y tiene la capacidad de atravesar los *cuerpes* que lo germinan. Asimismo, estas interconexiones también pueden entenderse como los modos de circulación de los saberes que se propone a partir de este repositorio; se espera que esta circulación construya redes de saberes.

En tercer lugar, la imagen permite observar un panel. En el extremo superior derecho aparecen unos hexágonos de distintos tamaños que están conectados. La metáfora del panel invita a considerar este repositorio como un contenedor del polen para la producción de la miel. Se podría entender el polen como el saber germinado en la academia y en el calor de los movimientos sociales, comunitarios, ancestrales, populares y campesinos. Este repositorio en tanto panel permite almacenar, recoger, organizar, cuidar y difundir estos saberes.

Menús

Figura 4
Menús del repositorio



Nota: [Descripción de imagen: La imagen muestra dos formas compuestas por seis hexágonos cada una. La composición de la izquierda tiene en el centro el título *Por Saberes* y en cada hexágono hay una de las siguientes palabras: afros, indígenas, discapacidad, género y disidencias sexuales, campesinas y raizales. La composición de la derecha tiene en el centro el título *Por Áreas* y en cada hexágono hay una de las siguientes palabras: artes y

humanidades, ciencias agrícolas, ciencias médicas y de la salud, ingeniería y tecnología, ciencias exactas y naturales, ciencias sociales

En el cuerpo de la página se encuentran los menús. La imagen muestra dos formas compuestas por seis hexágonos evocando la metáfora del panal. A estas dos composiciones se les da el nombre de comunidades. La primera comunidad está organizada por saberes, por ello aparece cada celdilla del panal con los siguientes saberes: afros, indígenas, discapacidad, género y disidencias sexuales, campesinas y raizales. La segunda comunidad está organizada por áreas⁵² del conocimiento; figuran: artes y humanidades, ciencias agrícolas, ciencias médicas y de la salud, ingeniería y tecnología, ciencias exactas y naturales, ciencias sociales. La propuesta de navegación por estas dos comunidades tiene unos sentidos importantes; por una parte, la necesidad de visibilizar los saberes germinados en epistemes que han atravesado matrices de opresión y que por tanto han sido sometidos a la abyección, borradura e incluso a una eugenesia de saberes. Las mujeres cocreadoras de esta investigación inspiran esta urgencia. Por otro lado, la aparición de las áreas en las que usualmente se segmentan y organizan los saberes y disciplinas en las universidades, constituye una lectura de situada y el deseo de que un repositorio como este se configure como una herramienta útil para profesores y profesoras que ubican los saberes desde estas orillas; asimismo mostrar los aportes a estas áreas de conocimiento hechos por mujeres que encarnan diversidades múltiples; de este modo, si bien la persona ingresa por estos lugares cómodos y conocidos en adelante podrá encontrar múltiples posibilidades en términos de los formatos, los lugares de enunciación y los orígenes de estos saberes.

Por otro lado, cada uno de los hexágonos tiene unos pictogramas y estos se entienden como posibilidades de ampliación de los sentidos del texto escrito. Estos pictogramas constituyen una posibilidad de lectura fácil como criterio de accesibilidad. De igual manera, todas las imágenes no solo de la página de inicio sino de todo el repositorio tendrán descripción de imagen y deben llevar alt text⁵³ (atributos o descripciones alt).

Novedades

⁵² Se retoman las áreas de investigación que ha dispuesto la Universidad de Antioquia. Dentro de cada una se contienen distintas disciplinas y campos de saberes. Para ampliar información dar clic [aquí](#).

⁵³ Es el texto que acompaña las imágenes y que son percibidas y leídas por los lectores de pantalla. Esto se configura como una forma de accesibilidad web para las personas con ciegas.

En este lugar de la página principal se tendrán, a modo de recomendación y actualización del repositorio, las tres publicaciones más recientes. Este espacio será renovado con una frecuencia mensual. En caso de tener más de tres publicaciones recientes podrán ubicarse las que sean necesarias.

Conozcamos autoras

Mensualmente se tendrá la reseña de una mujer que haya publicado en el repositorio. Esto también espera configurarse como una plataforma de reconocimiento de las trayectorias vitales, académicas y activistas de distintas mujeres. Podrán generarse enlaces con bibliotecas, centros de documentaciones u otros para realizar algunos eventos que se articulen con este propósito: charlas, conversatorios, cineforos, etc.

Foro

Tener un foro dentro del repositorio es una manera de mantenerlo vivo. Las personas que visiten y sean usuarias puedan dejar comentarios, observaciones, preguntas, sugerir pesquisas. Este podría convertirse en una posibilidad para la construcción de redes y tejidos de saberes. El foro, igual que el buscador tendrá que admitir entradas en plurilingües y multimodales.

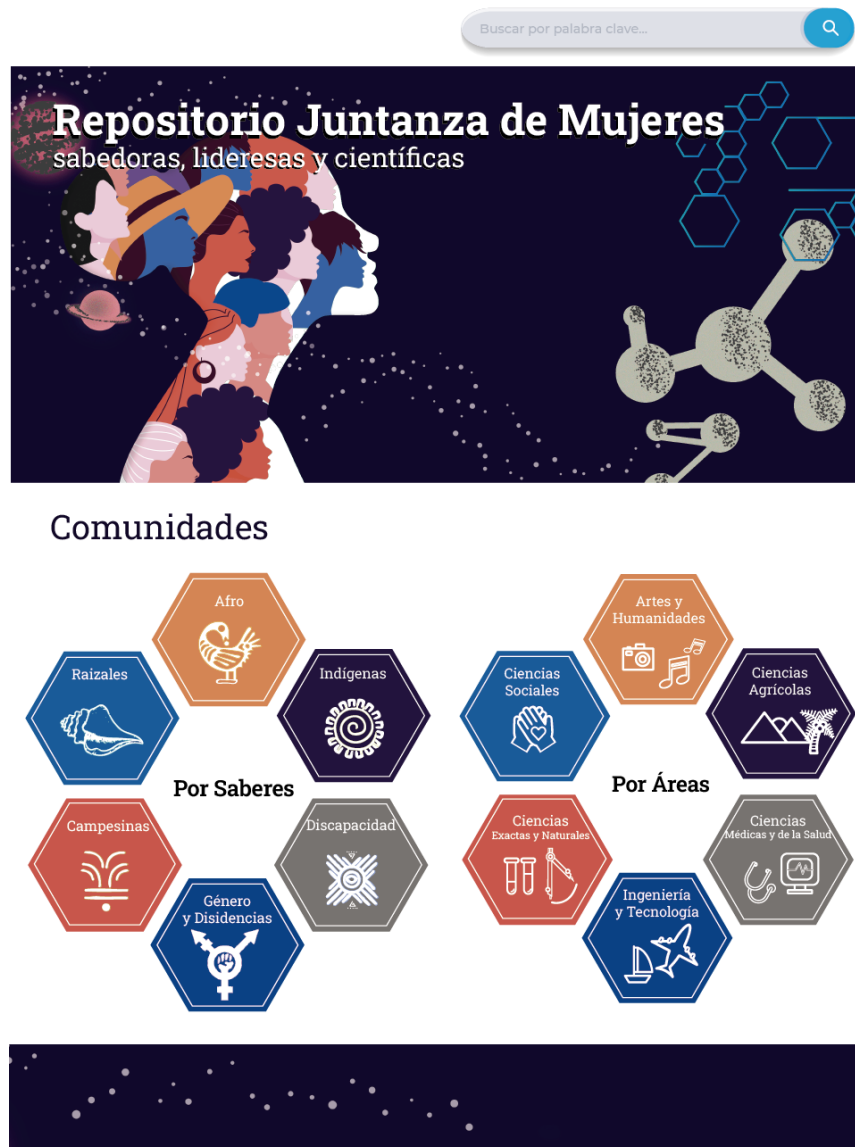
Pie de página

En el pie de página estarían asuntos relacionadas con: 1) políticas de uso: estas podrán definir en un ejercicio colectivo que parta de un equipo interdisciplinario configurado por varias mujeres de distintos saberes académicos y comunitarios a fin de que esas políticas que pueda recoger no solo los elementos técnicos, sino también de accesibilidad (cognitiva, epistémica, simbólica, comunicativa); 2) datos de contacto: 3) universidades, entidades, movimientos, colectivos colaboradores.

Esta página de inicio podría verse como la siguiente imagen:

Figura 5

Página de inicio del repositorio



Nota: [Descripción de imagen: Nota: [Descripción de imagen: en el parte superior alienado a la derecha aparece la barra de buscador, debajo de esta aparece un banner que muestra en el extremo izquierdo una silueta de una mujer desde el pecho hasta su cabeza que se extiende en un cabello abundante y recogido. Esta silueta está de perfil mirando hacia el lado derecho. Al interior de la silueta aparecen distintos rostros de mujeres cuyos colores de piel, formas de sus cabellos y accesorios reflejan una gran diversidad. Los rostros al interior también miran hacia la derecha. Desde el extremo superior izquierdo aparece un camino de estrellas que se desplaza construyendo redes y algunas de esas redes atraviesan la silueta de la mujer hecha de mujeres a la altura de su cuello, también se desplazan arriba de su cabeza. En este camino de estrellas se perciben dos planetas. Esta red de estrellas termina en el extremo inferior derecho con una ampliación que permite ver unos círculos interconectados por líneas. Debajo del banner aparece dos formas compuestas por seis hexágonos cada una. La composición de la izquierda tiene en el centro el título *Por Saberes* y en cada hexágono hay una de las siguientes palabras: afros, indígenas, discapacidad, género y disidencias, campesinas y raízales. La composición de la derecha tiene en el centro el título *Por Áreas* y en cada hexágono hay una de las siguientes palabras: artes y humanidades, ciencias agrícolas, ciencias médicas y de la salud, ingeniería y tecnología, ciencias exactas y naturales, ciencias sociales

6.2.5.2 Páginas de colecciones

Las páginas de colecciones se configuran como modos de organización y disposición de la información. Para el repositorio Juntanza de mujeres: sabedoras, lideresas y científicas, el ordenador de las son formatos dado que hay un interés fundamental en presentar al lado de la escritura alfabética—académica otros formatos que no han tenido el mismo valor epistémico y constituyen modos de germinación, circulación y validación del conocimiento. Los formatos que aparecen como modos de organización de los contenidos son los siguientes:

Audiovisuales: se configuran como modos de producción y circulación del conocimiento que logran combinar los canales visuales y auditivos para generar un producto nuevo. Podrán entenderse como películas, cortometrajes, largometrajes, documentales, videoconferencias, programas de TV, entre otras.

Sonoros: son registros que privilegian el universo auditivo. Aquí podrían estar: cantos, programas de radio, grabación fonográfica de conferencias, podcast, relatos, oralituras.

Señados: productos generados directamente desde la lengua de señas o que, siendo productos orales o escritos, tienen interpretación o traducción en esta lengua.

Escritos: se refiere a distintas tipologías textuales y géneros literarios. En esta colección se apostaría por el plurilingüismo. Es un lugar de reconocimiento a las lenguas ancestrales (indígenas, criollas, africanas) y también las modernas.

Multimedia: constituye productos que se sirven de una convergencia de medios (textuales, sonoros, visuales, animaciones) para la creación y circulación del conocimiento.

A continuación, se muestra un ejemplo de cómo se presentaría la página de colecciones del repositorio si en el menú inicial se da clic en la comunidad ciencias sociales. Esta misma disposición tendrían las colecciones de las demás comunidades, es decir si el clic se da en saberes afro le llevaría a esta misma lista de formatos.

Figura 6

Página de colecciones del repositorio



Nota: [Descripción de imagen: en el parte superior alienado a la derecha aparece la barra de buscador, debajo de esta aparece un banner que muestra en el extremo izquierdo una silueta de una mujer desde el pecho hasta su cabeza que se extiende en un cabello abundante y recogido. Esta silueta está de perfil mirando hacia el lado derecho. Al interior de la silueta aparecen distintos rostros de mujeres cuyos colores de piel, formas de sus cabellos y accesorios reflejan una gran diversidad. Los rostros al interior también miran hacia la derecha. Desde el extremo superior izquierdo aparece un camino de estrellas que se desplaza construyendo redes y algunas de esas redes atraviesan la silueta de la mujer hecha de mujeres a la altura de su cuello, también se desplazan arriba de su cabeza. En este camino de estrellas se perciben dos planetas. Esta red de estrellas termina en el extremo inferior derecho con una ampliación que permite ver unos círculos interconectados por líneas. En el extremo superior derecho aparecen unos hexágonos de distintos tamaños que están conectados. En el parte de arriba y sobre puesto en la imagen aparece el título Juntanza de mujeres: sabedores, lideresas y científicas. Debajo del banner a la izquierda aparece un hexágono y adentro de él la palabra ciencias sociales. De este hexágono sale una barra rectangular con la palabra colecciones. En la parte inferior de colecciones se muestra cinco barras rectangulares cada una con las siguientes palabras: audiovisuales, señadas, sonoros, escritas, multimediales]

6.2.5.3. Páginas de resultado de búsqueda

Estas páginas son las que almacena los contenidos que han sido alojados en el repositorio. A estos se llagan por dos vías. La primera por la navegación a través de los menús que aparecen

en la página de inicio. La segunda por la barra de búsqueda. Ambas rutas ya han sido descritas. Habiendo llegado a este punto del repositorio la persona usuaria encontrará tres botones que le permitirán aplicar algunos filtros de búsqueda: autora, título y fecha de publicación; los dos primeros se organizan alfabéticamente y el tercero del más reciente al más antiguo. La presentación de los contenidos se hará a partir de organizadores rectangulares. La arquitectura de la información dentro de cada organizador rectangular será la siguiente: una fotografía de la o las mujeres con su respectiva descripción de imagen, el nombre de la autora o autoras, el título de la obra, el año, la descripción del contenido y una descripción de la trayectoria vital, académica, comunitaria o activista de la o las autoras.

A continuación, se puede observar la forma de visualización si se diera clic en la comunidad ciencias sociales y en la colección de audiovisuales.

Figura

Página de resultados de búsqueda

7

Nota: [Descripción de imagen: en el parte superior alienado a la derecha aparece la barra de buscador, debajo de esta aparece un banner que muestra en el extremo izquierdo una silueta de una mujer desde el pecho hasta su cabeza que se extiende en un cabello abundante y recogido. Esta silueta está de perfil mirando hacia el lado derecho. Al interior

de la silueta aparecen distintos rostros de mujeres cuyos colores de piel, formas de sus cabellos y accesorios reflejan una gran diversidad. Los rostros al interior también miran hacia la derecha. Desde el extremo superior izquierdo aparece un camino de estrellas que se desplaza construyendo redes y algunas de esas redes atraviesan la silueta de la mujer hecha de mujeres a la altura de su cuello, también se desplazan arriba de su cabeza. En este camino de estrellas se perciben dos planetas. Esta red de estrellas termina en el extremo inferior derecho con una ampliación que permite ver unos círculos interconectados por líneas. En el extremo superior derecho aparecen unos hexágonos de distintos tamaños que están conectados. En el parte de arriba y sobre puesto en la imagen aparece el título Juna tanza de mujeres: sabedores, lideresas y científicas. Debajo del banner a la izquierda aparece un hexágono y dentro de él la palabra ciencias sociales. De este hexágono sale una barra rectangular con la palabra colecciones. En la parte inferior de colecciones se muestra una barra rectangular cada la palabra audiovisuales. Debajo hay un rectángulo y en su interior tres botones con las palabras: autora, título y fecha de publicación. Más abajo aparecen tres rectángulos con los metadatos de tres contenidos]

6.3 Microcurrículos para sanar las violencias

Los relatos de las mujeres cocreadoras nos han traído a este punto. Muchas de las violencias que han padecido suceden al interior de una clase o en el desarrollo de un curso o asignatura. Algunas de las experiencias están relacionadas con una invisibilización de las mujeres en los microcurrículos representada, por ejemplo, en la ausencia de referentes femeninos. Como ya se ha dicho, las mujeres universitarias están forzadas a la servidumbre ya no exclusivamente a través del matrimonio, sino desde ciertos saberes. Esto implica ser fiel y leal a unos marcos de referencia que se consideran universales, centrales; mientras otros son considerados particulares, deficientes, periféricos. Las disciplinas están sobre representadas por cercos occidentalizados o europeizados que, generalmente, toman forma en el hombre blanco, occidental, heterosexual, de clase alta y media. Así las cosas, se condena a la servidumbre o estricta reproducción de dichos marcos.

Los microcurrículos proponen además formas evaluativas que son en sí mismas dolorosas. Con Aura y Lucía hemos percibido por un lado una imposición de la palabra como forma evaluativa y como única posibilidad de demostrar el saber y por otro la imposición de una escritura alfabética—académica como medio privilegiado para comunicar el saber. Ambas formas aparecen de modos explícitos y estrictos en los microcurrículos a los que diariamente se enfrentaban estas mujeres y como ellas muchas otras.

Los trayectos de vida académica de las mujeres cocreadoras también están atravesados por microcurrículos centrados en la “cosa intelectualosa” como lo denominaría Waira. Esto puede interpretarse como una centralidad en los contenidos y desarrollos temáticos mientras se abandona y niega la experiencia vital de estudiantes y docentes. La cosa intelectualosa necesita de unas metodologías que respondan a los atributos masculinistas de objetividad, universalidad,

neutralidad; también ellas resultan violentas para unas formas feminizada de habitar y caminar los currículos.

Por lo anterior, conviene hacer una revisión de algunos formatos de microcurrículos de universidades latinoamericanas para identificar en ellos elementos que se configuran como cómplices de la existencia de violencias epistémicas y dar apertura desde el diseño microcurricular a formas de resistencia y sanación de estos modos de violencias. Y a partir de esta revisión proponer una forma que genere una dignidad epistémica a todos los saberes y que permita que todas las mujeres se sientan representadas en las propuestas formativas de las que participan.

La cuestión central que sirve de fondo para revisar y hacer una propuesta de formato de microcurrículo es la necesidad de configurar espacios de resistencia desde el desarrollo de los cursos o asignaturas. Urgen microcurrículos dispuestos a sanar las violencias epistémicas; microcurrículos capaces de contener, transparentar o revelar los entramados lingüísticos, culturales, simbólicos, cognitivos, sexuales y corporales de estudiantes, profesoras y profesores; microcurrículos atentos a resistirse a las relaciones de poder que han ubicado a estudiantes en el lugar de dominación y sumisión, mientras la profesora/profesor en el lugar de la autoridad, del control y de la regulación.

Con la esperanza de sanar y tejer resistencias se presenta la revisión de tres microcurrículos y a partir de esta se construye una propuesta de formato de microcurrículo como una posibilidad de despertar unos adormecidos hábitos que inhabilitan la emergencia del acontecimiento en el vínculo pedagógico. Se convoca e invoca una relación microcurricular en la que la vida va siendo y aconteciendo.

6.3.1 Revisión microcurricular

Se realiza la revisión de los formatos de microcurrículos⁵⁴ de tres de las universidades en las que han habitado algunas de las mujeres cocreadoras, a saber: Universidad Nacional de Quilmes (Argentina), Universidad del Valle (Colombia), Universidad de Antioquia (Colombia).

⁵⁴ Estos formatos están actualizados al 2022-2. En anexo 10 se pueden ver los formatos de microcurrículos completos

El ejercicio de revisión se realiza usando como provocación la siguiente pregunta: ¿qué elementos considerar en cada componente para evitar las opresiones que derivan en violencias epistémicas?

Para esta revisión se han organizado los elementos en siete grupos: información general, presentación/descripción/justificación, objetivos, contenidos, metodología, evaluación, referencias. A continuación, se presenta la información proporcionada en cada microcurrículo desagregada por cada grupo y luego elementos derivados de la revisión hecha.

6.3.1.1 Grupo 1. Información general

Figura 8

Información general microcurrículo Universidad de Antioquia

1. INFORMACIÓN GENERAL			
Unidad Académica:		Facultad de Educación	
Programas académicos a los cuales se ofrece el curso:		Escriba nombre del Programa Académico.	
Vigencia:	2022-I / 2022-II	Código curso:	Código curso en MARES
Nombre del curso:		Escriba nombre del curso.	
Área o componente de formación del currículo (pregrado): Elija un elemento.			
Área o componente de formación del currículo (posgrado): Elija un elemento.			
Tipo de curso:	Elija un elemento.	Créditos académicos ¹ :	Número
Características del curso: Validable ☐ Habilitable ☐ Clasificable ☐ Evaluación de suficiencia ☐			
Modalidad del curso: Elija un elemento.			
Pre-requisitos:		Pre-requisitos con nombre y código MARES.	
Co-requisitos:		Co-requisitos con nombre y código MARES.	
Horas docencia directa: Número		Horas de trabajo independiente: Número	
Horas totales del curso: Número (Suma de horas docencia directa y horas trabajo independiente)			
Profesor(a) que elaboró:		Correo electrónico:	

Figura 9

Información general microcurrículo Universidad Nacional de Quilmes

ANEXO I

Departamento de Ciencias Sociales
Programa Regular – Cursos Presenciales

Carrera: _____

Año: _____

Curso:
Indique la denominación completa, tal como consta en el Plan de Estudios correspondiente.

Profesor/a: _____

Carga horaria semanal: _____

Créditos:
Indique la cantidad de créditos que otorga el Curso, de acuerdo con el presupuesto horario del mismo. Si se trata de un curso que es requisito obligatorio y no otorga créditos, por favor, especificar: "requisito obligatorio" en este espacio

Núcleo al que pertenece:
Indique la denominación del núcleo en el que el Curso de inserta. Para las Carreras de tronco único (Lic. en Terapia Ocupacional) no se requiere dicha información debido a que las Carreras no poseen núcleo en su Plan de Estudios

Tipo de Asignatura:
Indique si se trata de una asignatura (predominante o exclusivamente) teórica, de una teórico-práctica o de una práctica

Figura 10
Información general microcurrículo Universidad del Valle


Vicerrectoría Académica
 Dirección de Autoevaluación y Calidad Académica



INFORMACIÓN DE LA ASIGNATURA	
Código - Nombre	**
Créditos	**
Horas de trabajo	<i>Ubicar de manera diferenciada las horas de trabajo de la siguiente manera:</i> Presencial: _____ Independiente: _____
Unidad(es) Académica(s)	Facultad de _____ / Instituto de _____ Escuela de _____ / Unidad Académica _____
Programa(s) Académico(s)	<i>Indicar a qué Programa(s) Académico(s) se ofrece(n)</i>
Prerrequisitos/correquisitos	<i>NA para las asignaturas de Formación General</i>
Validable	☐ Sí / ☐ No
Habilitable	☐ Sí / ☐ No
Tipo de Asignatura	<i>Recuerde que los tipos de asignatura son:</i> Básica Profesional Electiva complementaria Electiva profesional
Componente(s) de Formación General	<i>Marque con una (X) en componente</i> ☐ Formación social y ciudadana ☐ Estilos de vida saludable ☐ Lenguaje y comunicación ☐ Artístico y humanístico ☐ Científico y tecnológico

En este primer grupo se observa un lenguaje sexista. Evitar usar el masculino como categoría universal para referirse a la humanidad; también la “a” después de la palabra en masculino da la sensación de una cierta opacidad de la presencia de las mujeres. Se sugiere ubicar categorías y modos de nombrar que recojan la diversidad de géneros que habita las universidades latinoamericanas. Con ello se desplaza la idea patriarcal del hombre como poseedor del saber. En este caso puede usarse: “Persona que dinamiza el espacio” o “persona que dinamiza el espacio desde la docencia”, esta última si se precisa la claridad del lugar que ocupa en el vínculo pedagógico. También podrá usarse mediadora o mediador para intentar romper relaciones jerarquizadas en la interacción pedagógica.

Abrir una nota o referenciar los documentos institucionales en los que se describa la naturaleza, características o modalidades del curso y sus implicaciones. Esto genera un proceso de democratización del saber que circula en el espacio. No puede darse la sensación de que es la persona que dinamiza el espacio la autorizada para conocer esta información. La comunidad de estudiantes tiene el derecho de conocer los procesos en los que se comprometen y las comunidades de docentes tienen el deber de aproximar aquello que requiere saberse. Estos lenguajes institucionales no todas las veces son claros, explícitos y universalmente conocidos por las distintas comunidades participantes de las propuestas formativas, por ello es necesario comunicarlas, informarlas e incluso cuestionarlas en los momentos en los que se estime conveniente. Esta información, como otras que circulan, también deben tener un tratamiento desde una accesibilidad cognitiva y simbólica en tanto existe una diversidad en la comunidad de estudiantes y docentes que debe ser acogida desde los lenguajes universitarios.

Describir claramente lo que implican los créditos académicos en función de los tiempos de dedicación del curso. Desde aquí se acompaña un ejercicio de toma de conciencia de las destinaciones que deberá tener cada participante. En este punto también se generan unos vínculos con las realidades de las comunidades estudiantiles trabajadoras, las que maternan y paternan, las que cuidan y las que atraviesan situaciones de salud física y mental que requieren una organización y gestión sana de los tiempos. Esta práctica asienta el curso en el terreno de las experiencias vitales y se configura como una resistencia a un capacitismo epistémico. Esto también alienta el uso de modalidades flexibles asincrónicas y sincrónicas acordes al mundo en el que vivimos.

6.3.1.2 Grupo 2. Presentación/descripción/justificación

Figura 11

Presentación/descripción/justificación microcurrículo Universidad de Antioquia

2. INFORMACIÓN ESPECÍFICA Descripción general y justificación del curso: Describir la problematización que caracteriza el curso en coherencia con los propósitos de formación del Programa y, una justificación que dé cuenta de la pertinencia del curso, en relación con el Núcleo al que pertenece.

Figura 12

Presentación/descripción/justificación microcurrículo Universidad Nacional de Quilmes

Presentación y Objetivos: <i>Enuncie los objetivos en términos del desempeño esperado de los alumnos. Por ejemplo: Que los alumnos comprendan... Que los alumnos realicen...</i>

Figura 13

Presentación/descripción/justificación microcurrículo Universidad del Valle

DESCRIPCIÓN DEL CURSO <i>Tiene como fundamento contextualizar al lector(a) de qué se trata esta actividad formativa; referir de manera clara y sucinta sus características, las sensibilidades, capacidades y competencias que se esperan alcanzar. (Mínimo 150 palabras - Máximo 300 palabras)</i>
--

En la configuración de un microcurrículo que se comprometa con la superación de las violencias epistémicas, se precisa describir las relaciones del curso con las multicrisis que vivimos como humanidad. Cualquier curso tendría que vincularse con un proyecto de humanidad más justo, equitativo y solidario con todas las formas de vida.

En el microcurrículo de la Universidad del Valle se pregunta por las sensibilidades; se quiere asumir esta incorporación como una experiencia de feminización del currículo, toda vez que

da apertura a una experiencia de conocer que no sólo se entiende desde la razón sino también desde la emoción lo que dignifica el valor epistémico de esta última. Esto, sin duda alguna, implica un desprendimiento del pacto patriarcal que las universidades latinoamericanas han establecido con la racionalidad occidental. En este mismo sentido, se invita a cuestionar la presencia de la noción de capacidades desde un capacitismo epistémico; de igual forma la idea de competencia como elemento constitutivo de una lógica de mercado que opera en las universidades latinoamericanas.

Por su parte, la descripción del microcurrículo de la Universidad de Antioquia solicita una justificación desde la pertinencia del curso con el núcleo al que pertenece. Esto, en primer lugar, habla de un microcurrículo que no aparece como materia aislada sino como un tejido conectado con los otros niveles curriculares (meso, macro). En segundo lugar, se sugiere un curso más allá de la pertenencia a una región específica del plan de estudios del que se deriva, esto es un microcurrículo conectado con las tramas de vida de las comunidades de estudiantes y docentes.

La descripción de un curso también puede entenderse como una declaración de principios. Es decir, puede desarrollarse una comprensión ética, política y estética desde la cual se asumen el saber y los procesos de formación. A la luz de un microcurrículo para la superación de las violencias epistémicas los principios estarían relacionados con una postura anti/contraopresiones: sexistas, racistas, capacitistas, homofóbicas. Esta declaración de principios debe hacer en el marco de un ejercicio conjunto entre quienes construyen y caminan el curso (comunidad de estudiantes y docentes).

6.3.1.3 Grupo 3. Objetivos

Figura 14

Objetivos microcurrículo Universidad de Antioquia

Objetivo general: Escribir el objetivo general o el propósito principal del curso.
Objetivos específicos: Escribir los objetivos específicos del curso.

Figura 15

Objetivos microcurrículo Universidad Nacional de Quilmes

Presentación y Objetivos:

Enuncie los objetivos en términos del desempeño esperado de los alumnos. Por ejemplo: Que los alumnos comprendan... Que los alumnos realicen...

Figura 16

Objetivos microcurrículo Universidad del Valle

OBJETIVO GENERAL

A partir de los componentes de la Formación General a los que esta actividad formativa contribuye y a otras consideraciones relevantes para el equipo docente; describir el sentido de esta actividad formativa y el cómo contribuye a la formación de los estudiantes de la Universidad del Valle.

Los tres microcurrículos usan la palabra objetivos. La universidad Nacional de Quilmes los relaciona con desempeños de la comunidad estudiantil participantes. El enunciado mismo denota una jerarquización de la relación pedagógica en tanto el sujeto docente espera algo del sujeto estudiante y este algo está prefigurado y predeterminado. En esta propuesta los anhelos de aprendizaje de estudiantes desaparecen. La palabra desempeño se puede asociar con un ideal capacitista: “de qué es capaz” o incluso “de qué debería ser capaz”.

Por su parte, el enunciado que promueve la definición de objetivos de la Universidad del Valle invita a considerar los sentidos y su contribución a la formación de estudiantes. Aunque hay un giro importante en el lenguaje con relación a la propuesta de la Universidad Nacional de Quilmes al preguntar por los sentidos y su relación con la formación, esta invitación adquiere relevancia mientras se construya con la comunidad estudiantil, en tanto no se haga de esta manera solo podrán verse representados los sentidos de la comunidad de docentes.

Los objetivos del curso deben incluir a todas las comunidades participantes (estudiantes y docentes). Esta inclusión no solo se refiere a la participación en el diseño de objetivos sino también a la capacidad de recoger los anhelos de aprendizaje de estas comunidades. Esta afirmación implica, entre otros, dos asuntos. 1) Los objetivos no podrán imponerse a la comunidad estudiantil en tanto debe reconocerse parte constitutiva del proceso de creación y desarrollo del curso y por ello, los objetivos tendrán que ser discutidos, valorados y convenidos en el horizonte de los

propósitos de formación del programa académico y de las urgencias sociales, éticas, políticas y vitales. 2) El lugar de las profesoras y profesores también es el del aprendizaje y por esto los objetivos tendrán que mostrar sus propios de anhelos de aprender en el marco de la relación pedagógica que tejen.

Es necesario resignificar el cuño individualista con el que aparecen los enunciados que invitan a la construcción de objetivos. Los objetivos están puestos sobre un individuo que debería “ser capaz de”. Por ello, unos objetivos comprometidos con la superación de las violencias epistémicas deben estar diseñados y dirigidos a una comunidad de aprendizaje; esto supone, por un lado, trascender las lógicas competitivas, jerárquicas, bancarias y transaccionales; y, por otro lado, comprender la experiencia de conocer como acto profundamente colectivo en el que cada quien se vincula, desde un ejercicio corresponsable, con la experiencia de la otra. Este giro, sin duda, está relacionado con las propuestas metodológicas y evaluativas que se tendrán que considerar más adelante.

6.3.1.4 Grupo 4. Contenidos

Figura 17

Contenidos microcurrículo Universidad de Antioquia

Contenido:
Eje Problemático 1. XXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXX
Pregunta(s) orientadora(s)
No. de sesiones:

Figura 18

Contenidos microcurrículo Universidad Nacional de Quilmes

Contenidos Temáticos o Unidades: <i>Detallar la estructura con que se presentarán los contenidos y los temas a ser desarrollados en la materia. El contenido debe presentarse por Unidad temática.</i>

Figura 19*Contenidos microcurrículo Universidad del Valle*

DESARROLLO DEL CURSO	
RESULTADOS DE APRENDIZAJE	EJES/LÍNEAS TEMÁTICAS/CONTENIDOS
<i>(Son enunciados que se espera que un estudiante conozca, comprenda y sea capaz de hacer al finalizar un periodo de aprendizaje. Debe tener en cuenta el verbo, objeto, contexto/condición y finalidad). aprox. 5-6 RA</i>	<i>(Son las unidades temáticas que hacen referencia a los saberes que han de construir los y las estudiantes a lo largo del curso.</i>

Los tres microcurrículos proponen la palabra contenidos para este apartado del formato. ¿Qué implica esta denominación? ¿Qué es aquello que está contenido? ¿Quién lo contiene? ¿Por qué está contenido? La palabra contenido está formada por raíces latinas y significa “cosa que está completamente adentro de algo”. Este sentido puede dar algunos horizontes de reflexión. 1) Esa cosa no tiene posibilidad de expansión. Está absolutamente recogida y apresada. No tiene oportunidad de salirse. 2) El algo que contiene la cosa es tan hermético que logra mantenerla adentro. Los asuntos (cosas) abordados en un curso no podrían estar completamente apresados; definirlos de entrada es negar la posibilidad de expansión. Que se presente de manera predeterminada implica que la mirada de la profesora o profesor se convierten en aquello que contiene la cosa. De este modo, las tramas de saber que se dispongan en un curso que se comprometa con la superación de las violencias epistémicas no podrían definirse en forma de contenidos. Ahora bien, las tramas de saber sí tendrían que contener las experiencias vitales y los acumulados cognitivos, simbólicos y lingüísticos de las comunidades de estudiantes y docentes.

Tanto el microcurrículo de la Universidad del Valle como el de la Nacional de Quilmes se refieren a unidades temáticas como formas de organización y de estructuración de los saberes que circulan en el curso. Esta disposición también deja ver cierta segmentación en los procesos de construcción del saber, por ello sería importante ubicar unas categorías que inviten a no compartimentar el conocimiento sino a generar tejidos y relaciones. El formato de la Universidad de Antioquia trasciende del concepto de unidad al de eje problémico orientado por preguntas, esta disposición da apertura a una organización basada en una posibilidad de cuestionar saberes, relaciones, lugares, dimensiones; esta es una alternativa más vinculante mientras sea puesta en

diálogo con la comunidad de estudiantes y las preguntas sean definidas en un ejercicio de cocreación.

Ahora bien, las tramas de saber que se dispongan en el curso tendrían que revisar sus complicidades con las matrices de opresión sexistas, capacitistas, racistas y homofóbicas, de manera que los temas que circulen no promuevan un ocultamiento de los modos en que estas operan. Por el contrario, los saberes deben mostrar sus contribuciones a la paz, a la justicia y a la equidad.

Los temas definidos en cocreación deben responder también a un diálogo de saberes. Es decir, deben aparecer de modos explícitos y en dignidad epistémica aquellos que, a lo largo de la historia, han estado sometidos a la abyección y borradura. Aquí implica que no solo aparecen saberes provenientes de una racionalidad occidental sino también aquellos que han sido construidos en los crisoles de la diferencia, de la lucha comunitaria, campesina, popular, afrodescendiente, ancestral y de mujeres.

Las tramas de saber no tendrían que ser exclusivamente disciplinares; podría existir un tratamiento inter y transdisciplinar que conecte estas tramas “indisciplinadas” con las realidades sociales, políticas, culturales, simbólicas, lingüísticas que viven quienes participan del vínculo pedagógico. Siendo así, los saberes y temas no pueden ser algo estático, fijo o condicionado. Deben ser flexibles y con capacidad de leer los tiempos, los contextos, los debates, los cambios.

De acuerdo con lo anterior, la profesora o profesor podría hacer una propuesta inicial de las tramas de saber y generar un proceso de cocreación con la comunidad estudiantil, de manera que se logre habilitar la emergencia de otras tramas derivadas de sus acumulados y anhelos de aprendizaje.

6.3.1.5 Grupo 5. Metodología

Figura 20

Metodología microcurrículo Universidad de Antioquia

3. METODOLOGÍA
Describe las estrategias de enseñanza y aprendizaje que mediarán el desarrollo del curso, incluya las actividades de trabajo de docencia directa y de trabajo independiente.

Figura 21

Metodología microcurrículo Universidad Nacional de Quilmes

Modalidad de dictado:

Especifique el carácter de las actividades de enseñanza-aprendizaje (clases teóricas, trabajos prácticos, trabajos de campo, etc.)

Figura 22

Metodología microcurrículo Universidad del Valle

ESTRATEGIAS METODOLÓGICAS

Descripción de las principales estrategias metodológicas que se desarrollaran en el curso, pertinentes para alcanzar los resultados de la formación. Por ejemplo: clases expositivas, lecturas resolución de problemas, estudio de casos, proyecciones de películas, salidas de campo entre otras. Describir el método pedagógico.

Lo dicho hasta aquí permite comprender el conocimiento como un ejercicio de tejido colectivo. Así pues, las metodologías para esta construcción también deben pasar por un proceso colectivo. Las metodologías propuestas en un curso comprometido con la superación de las violencias epistémicas deben dar cuenta de la interacción de los *cuerpes*, los territorios de origen de esos *cuerpes* y las tramas de saber convocadas por el curso.

Los formatos de la Universidad de Quilmes y de la Universidad del Valle ofrecen algunas alternativas metodológicas que pueden ilustrar a las profesoras y profesores para la elección de algunas formas. Sin embargo, estas propuestas son insuficientes si se piensa en la diversidad lingüística, cultural, cognitiva y simbólica de la comunidad de estudiantes que participa del desarrollo del curso; y más aún si se piensa en un microcurrículo que reconozca en dignidad de todos los saberes.

Es momento, entonces, de suspender la autoridad de Occidente. La mayoría de las metodologías usadas provienen de construcciones eurocentradas y de formas de conocer que han sido legitimadas y valoradas como únicas posibles de estar en los espacios universitarios. Desde las metodologías usadas también se han ejercido violencias epistémicas en tanto se han forzado algunas formas que no ha hecho parte de los universos de significación y producción de conocimientos de una gran cantidad de estudiantes. Así las cosas, los microcurrículos no pueden

continuar subestimando formas de conocer provenientes de los saberes que han sido invisibilizados, negados, olvidados.

De acuerdo con lo anterior, es necesario ofrecer múltiples modos de acceder y circular el conocimiento. La diversidad de modalidades es solidaria con las diferentes formas de construir y comunicar el saber. Por ello, las metodologías deben contemplar distintos lenguajes, lenguas, plataformas y escrituras que permitan exceder los límites de un universo académico predominantemente alfabético y grafocentrado. En este sentido, es posible pensar en alternativas metodológicas que ubiquen al canto, la danza, la pintura facial, el tejido, la siembra, la cocina en la misma dignidad epistémica que el estudio de caso, la clase magistral, el taller, el aprendizaje basado en problemas, entre otros.

No significa que la profesora o profesor deba conocer todas las alternativas metodológicas. Pero sí debe permitir la construcción de un conjunto de metodologías que devienen de los acumulados de la comunidad de estudiantes. Reconocerlos, vivirlos en el espacio pedagógico y ubicarlos en este documento institucional se convierte en un modo de visibilización de saberes que han sido sometidos a la abyección y borradura por el predominio de la racionalidad occidental.

Cualquier metodología que se piense con el anhelo de la superación de las violencias epistémicas debe considerar la accesibilidad como principio. En este sentido, se debe estimular la participación de lenguas ancestrales, modernas y de señas, para dar cuenta de la pluralidad lingüística y cognitiva que nos habita; asimismo el uso de otras prácticas como la descripción y audiodescripción de imágenes, el uso de pictogramas, material que permita ser reconocido por lectores de pantalla, el sistema de lectoescritura Braille, la lectura fácil, entre otras.

6.3.1.6 Grupo 6. Evaluación

Figura 23

Evaluación microcurrículo Universidad de Antioquia

4. EVALUACIÓN
En consecuencia, con los objetivos y la metodología del curso, describa los criterios que orientan la evaluación en su sentido integral y las estrategias de evaluación de los aprendizajes.

Figura 24*Evaluación microcurrículo Universidad Nacional de Quilmes*

Evaluación: <i>Lo que corresponde al Régimen de Estudio vigente aprobado por la Universidad Nacional de Quilmes según Resolución (C.S.) N° 201/18. (No modificar esta leyenda. En caso de ampliar este ítem, hacerlo en párrafo aparte)</i>
--

Figura 25*Evaluación microcurrículo Universidad del Valle*

EVALUACIÓN <table border="1"> <tr> <td> <i>Descripción breve de las principales herramientas y situaciones de evaluación que den cuenta del logro de los resultados de aprendizaje, estableciendo ponderación para cada una de ellas.</i> </td> </tr> </table>	<i>Descripción breve de las principales herramientas y situaciones de evaluación que den cuenta del logro de los resultados de aprendizaje, estableciendo ponderación para cada una de ellas.</i>
<i>Descripción breve de las principales herramientas y situaciones de evaluación que den cuenta del logro de los resultados de aprendizaje, estableciendo ponderación para cada una de ellas.</i>	

En coherencia con la construcción de este microcurrículo, la definición de la evaluación también debe producirse en colectivo. Un espacio de formación que busque la superación de las violencias epistémicas debe procurar una evaluación que reconozca la diversidad de formas de comunicación del saber y la interiorización de las tramas desarrolladas durante el curso en vinculación con la experiencia vital y la responsabilidad con el universo político, social, económico y cultural.

El fundamento de la evaluación es valorar el conocimiento cosechado. Sin embargo, la academia se centra, muchas veces más en el medio que en el fin, es decir, en el tipo de prueba o examen. En este caso es importante considerar la flexibilidad y, de nuevo, la multimodalidad para dar cuenta de los saberes. Ya que algunas personas, por su trayectoria, pueden tener mayores destrezas en la oralidad, otras en la escritura, otras a partir de la creación de audios, o videos, etc. No quiere decir que no se sigan promoviendo destrezas en otros lenguajes, sino que esto se haga sin obligar, sin someter, sin dejar opciones de mediación y afianzamiento. La evaluación también debe comprometerse con la superación del privilegio grafocéntrico y alfabético.

Las formas propuestas en la metodología también pueden ser útiles para cualquier ejercicio evaluativo; más aún, sería ideal que se utilicen en tanto ya han sido conocidas, experimentadas y

exploradas y así pueden generar otros entornos de confianza y seguridad en los que la comunicación de saber se da de maneras más fluidas y naturales.

Ya se ha dicho que el conocimiento es un ejercicio colectivo, por ello, es importante que el microcurrículo explicité los modos en los que se hará la autoevaluación y la coevaluación; de esta manera se descentra la figura de la profesora y el profesor como administradoras y custodias de la evaluación. Es otra manera en la que se desjerarquiza el vínculo pedagógico.

6.3.1.7 Grupo 7. Referencias

Figura 26

Referencias microcurrículo Universidad de Antioquia

Bibliografía: Incluya, por ejes problemáticos, la bibliografía que se requiere para el desarrollo del curso

Figura 27

Referencias microcurrículo Universidad Nacional de Quilmes

Bibliografía Obligatoria: Indique las referencias bibliográficas completas por Unidad temática (incluyendo la mención del / de los capítulos y/o apartados cuya lectura se exige)

Figura 28

Referencias microcurrículo Universidad del Valle

BIBLIOGRAFÍA

Los sistemas de citación han contribuido, fuertemente, a la invisibilización de las mujeres en la academia. La aparición de su apellido paterno y la ausencia del nombre ha hecho que, muchas veces, pase desapercibida su obra y no su ubique a la mujer que hay detrás de la producción. La

ausencia del nombre, incluso, facilita que su producción pueda ser asociada con un hombre. Por ello, es importante establecer una política de citación que, con el objetivo de reconocer a quien produce, considere indispensable la aparición del nombre al lado del apellido.

No será suficiente con la aparición del nombre, también es necesario que exista una breve descripción de la autora o autor que se referencia; de este modo los lugares de enunciación quedarán de una manera explícita en el microcurrículo y quien se acerque a estos materiales pueda sentirse en conexión con el territorio, la lengua, las posturas políticas y epistémicas y los tiempos en los que la obra ha sido producida.

Hay *cuerpes* y saberes que no se ven representados. Es necesario contar con referencias de mujeres y hombres y de la diversidad lingüística, cultural y simbólica que encarna la comunidad de estudiantes. Si solo se tiene referentes hombres europeos, las mujeres y las personas ubicadas en otras matrices culturales y sentirán que ellas no podrán aportar en ese campo, ni ser reconocidas. La elección bibliográfica así también es una forma de silenciamiento.

Por otro lado, los tres microcurrículos hablan de bibliografía y es importante, en el marco de la superación de las violencias epistémicas, incluir no solo referencias bibliográficas, sino también videográficas, cinematográficas, fotográficas, fonográficas. Es importante que exista una ampliación en los formatos y lenguajes que permitan y animen una consulta multimedial y plurilingüe, que comprende los múltiples modos de escribir y leer.

Si bien puede existir unas propuestas de consulta, es importante conocer las trayectorias, los anhelos, los entramados culturales y simbólicos que atraviesan a la comunidad de estudiantes, y con esto cocrear la propuesta microcurricular. En este sentido, es importante que durante el desarrollo del curso cada estudiante pueda proponer fuentes adicionales que le haya acercado desde sus propias búsquedas a las tramas de saber abordadas.

De acuerdo con lo anterior, el microcurrículo debe invitar a la profesora y al profesor, de manera explícita, a la inclusión de referencias provenientes de mujeres, disidentes sexuales, comunidades ancestrales, afro, populares y campesinas. De esta manera, sentirá el llamado a revisar las tramas que serán compartidas desde otros lugares de saber.

6.3.2 Propuesta de formato

Se entiende el microcurrículo como una posibilidad de abrir espacios para los saberes que han sido sometidos a abyección o borradura. Para lograrlo hay que hacerlo desde las formas mismas

en los que se han gestados estos conocimientos, esto es desde los territorios, desde los *cuerpes*, desde las propias categorías. Por ello, el formato que se propone quiere generar un diálogo de saberes en los que tantos saberes derivados de las epistemes occidentales como aquellos contruidos en el seno de las comunidades ancestrales, populares campesinas estén en el mismo horizonte de equidad y dignidad. Este es un microcurrículo que quiere rebelarse contra un sentido del conocimiento como mera transmisión de datos para aproximarnos a un conocimiento que aporte y construya sentidos de vida.

No se trata de una negación fundamentalista del conocimiento producido en Occidente que ha custodiado por la universidad latinoamericana. Sino de proponer unos giros que permitan cuestionar los modos en los que se genera, circula y valida el saber. Como diría el maestro ecuatoriano Patricio Guerrero (2012):

ya es hora de que empecemos con humildad a aprender de la sabiduría de abuelas y abuelos, de Taitas y Mamas de Abya-Yala, para que el Viejo Antonio, Taita Marcos, Joselino Ante, Condori Mamani, Karai Miri Potý, Juan García, Mama Transito Amaguaña, Mama Dolores Cacuango, entre otras, dialoguen en equidad de condiciones con Godelier, Levi-Strauss, Foucault, Bourdieu, Deleuze, etc.; ya es hora de que aprendamos de la sabiduría shamánica, cimarrona y se haga evidente su presencia en los programas académicos y se las visibilicen en todo su potencial ético y político. (pp. 202-203)

Ya es hora también que mujeres como Waira, Lucía, Johana, Adriana y Aura aparezcan al lado de otras como Audre Lorde, Gloria Anzaldúa, Anahí Guedes de Mello, Fiona Campbell que les han antecedido en una lucha por los saberes femeninos en un mundo masculinizado. Y también es el tiempo de que todas ellas aparezcan en el mismo lugar de reconocimiento y validación de tantos varones en la historia. Es el momento de las sabidurías que no han sido valoradas en su dignidad epistémica y como Guerrero (2012) afirma es nuestro deber hacerlos evidentes en los programas académicos y en los microcurrículos como lugares en los que se da vida a esos programas.

De acuerdo con lo anterior, también se quiere comprender los microcurrículos como prácticas vivas y en movimiento; no como formatos que se diligencian en tanto requisito de la gestión documental. El microcurrículo como espacio capaz de recoger la experiencia de quienes construyen y participan del vínculo pedagógico; lugar de visibilización, reconocimiento y circulación de saberes y plataformas que han atravesado procesos de violencia epistémica. Por ello,

se entiende el microcurrículo como espacio de sanación y de resistencia a estas formas de violencias.

Como experiencia de sanación y resistencia los microcurrículos deben hacer un corte con “los marcos epistémicos de una ciencia carente de ternura, que rompió con el sentido espiritual, sagrado y femenino de la vida, a fin de transformar la naturaleza, la cultura, los seres humanos en simples mercancías para la acumulación de riquezas” (Patricio Guerrero, 2012, p. 200). En este sentido, es pertinente incluso hablar de una feminización del microcurrículo que permita hacer frente a la mercantilización de la vida misma. Esto implica hacer frente a la arrogancia y hegemonía de una academia sustentada en un modelo racional grafocentrado, sexista, capacitista que configura saberes, cuerpos y subjetividades al servicio de una dominación capitalista y patriarcal.

Por todo lo anterior y ante la urgencia de transformar nuestras prácticas, se propone una plantilla para el diseño microcurricular con algunas cuestiones que motiven al interior de los cursos, asignaturas o materias la identificación o la superación de las violencias epistémicas. Aquí se entiende la relación pedagógica establecida a nivel microcurricular como una de las formas más determinantes para la construcción de una universidad cada vez más justa, equitativa y que dignifique todos los *cuerpes* y saberes. La plantilla propuesta a continuación no está pensada para una universidad en particular, dadas las características similares de la universidad pública latinoamericana podría ser usado en cualquier de ellas. Con el anhelo de construir un tejido intrauniversitario este formato será compartido con las universidades de las que hacen parte las mujeres cocreadoras de esta investigación.

Se quiere comprender el diseño y vivencia de un microcurrículo como un camino a tres tiempos que no suceden de maneras lineales, sino que se entrecruzan, se desarrollan en espiral, serpentean. Estos tiempos invitan a una constante renovación y actualización de apuestas epistémicas, metodológicas y evaluativas y evita la fosilización de contenidos sometidos a las urgencias de una academia mercantilista.

Tiempo 1: Es una propuesta inicial que constituye los primeros trazos. Esta es realizada por la mediadora/mediador/profesora/profesor, teniendo en cuenta las realidades provenientes de los programas académicos en los que se inscribe el curso, los perfiles de formación, los planes de estudios y en relación con las urgencias sociales, políticas, educativas y epistémicas que se perciban en el momento.

Tiempo 2: Es una propuesta cocreada por la comunidad de estudiantes. Esta recoge las experiencias vitales; los entramados cognitivos, lingüísticos, simbólicos y culturales de esta comunidad. La vivencia de este tiempo permite una conexión del curso y sus desarrollos con los anhelos de aprendizaje que las y los estudiantes traen. Esto es tener en cuenta las narrativas de esta comunidad y hacerla corresponsables de la formación. En este sentido, se logra trascender a las relaciones transaccionales y bancarias en las que la comunidad estudiantil es receptora del saber que proviene de la profesora o profesor. De esta manera, no se habla de un microcurrículo impuesto que se comunica para la validación, sino que emerge de un ejercicio cocreativo. Este tiempo también representa una comprensión de las y los estudiantes como sujetos de saber. De igual modo, da lugar a que cada una de las personas que participan se sienta representada por los conocimientos que circulan dentro del curso. Se espera que en la primera sesión de clase pueda darse el lugar para esta cocreación.

Tiempo 3: Se propone este tercer tiempo entendiendo que el curso es un camino y que mientras se camina suceden asuntos que aun sin estar previstos son dignos de ser vividos y explicitados en el documento de microcurrículo como parte de la experiencia de conocer. Este momento constituye el registro del microcurrículo vivido que no siempre es fiel al proyectado en tanto que quienes lo caminan están vivos y en constantes flujos. Esto es reconocer la emergencia como posibilidad en el intercambio pedagógico. Este tiempo implica darle lugar a los cuerpos, sus dolores y padecimientos, sus sometimientos, sus deseos y alegrías, además de las urgencias. En ningún momento puede ser entendido como falta de planeación o improvisación sino como la posibilidad abierta de construir caminos. El diseño del microcurrículo solo estará terminado cuando se pueda narrar qué sucedió y cómo sucedió. El insumo construido en este tercer tiempo puede ser usado para una versión posterior del mismo curso y ser presentado en el tiempo 1.

Los tres tiempos deben quedar registrados, tal como se verá en el formato, de manera que pueda percibirse los tránsitos y flujos que suceden en la construcción de un microcurrículo que está vivo en tanto camina.

Aunque se considera que el formato más ideal es uno que no exista como único, se presenta una propuesta que se aleja de una intención de homogenizar los modos de construir saber, antes bien anhela ser un lugar que pueda representar la diversidad de voces, señas, *cuerpes* y subjetividades que participan en la interacción pedagógica.

Tabla 1*Formato de diseño de curso*

Diseño de Curso	Logo—símbolo de la institución Unidad Administrativa responsable
Nombre de la Institución	

1. Información general	
Unidades Académicas	Se refiere a las Facultades, Escuelas, Institutos, Corporaciones u otras estructuras académicas que existan en la institución
Programas académicos a los que se ofrece el curso	Escriba el nombre del programa
Nombre del curso	Escriba el nombre del curso
Periodo académico	Semestre en el que se desarrolla el curso
Horas de encuentro directo de la comunidad de aprendizaje	Número de horas de docencia directa
Horas de trabajo independiente e interdependiente	Número de horas de trabajo autónomo y entre pares
Nombre de la mediadora—mediador—profesora—profesor	Escriba el o los nombres
Créditos académicos	Número
Modalidad del curso (elija la modalidad del curso)	Elija un elemento.
Modalidades flexibles del curso (elija una modalidad opcional como posibilidad/garantía de participación de estudiantes con casos de fuerza mayor)	Elija un elemento.

2. Descripción del curso
Presentar el curso declarando la pertinencia del mismo en relación con las crisis, desafíos y oportunidades sociales, políticas, ambientales, relacionales y de salud en los contextos local y global. Declarar los principios éticos, políticos y estéticos del curso considerando perspectivas antirracista, anticapacitista y antisexista. Vincular los propósitos y apuestas formativas que tiene el o los programas académicos
Tiempo 1. Descripción propuesta (Diligencia la mediadora/mediador/profesora/profesor)
Tiempo 2. Descripción cocreada/acordada (Se diligencia en la primera sesión del curso con la comunidad de estudiantes)

Tiempo 3. Descripción caminada

(Se diligencia al final del curso a partir de la valoración colectiva del camino recorrido)

3. Anhelos/Propósitos/Sentidos

Definir los anhelos/propósitos/sentidos de aprendizaje de la comunidad (estudiantes/profesora/profesor) que se proyectan con el curso

Tiempo 1. Anhelos/propósitos/sentidos propuestos

(Diligencia la mediadora/mediador/profesora/profesor)

Tiempo 2. Anhelos/propósitos/sentidos cocreados/acordados

(Se diligencia en la primera sesión del curso con la comunidad de estudiantes)

Tiempo 3. Anhelos/propósitos/sentidos caminados

(Se diligencia al final del curso a partir de la valoración colectiva del camino recorrido)

4. Tramas de saberes

Establezca las tramas de saberes que desarrollará el curso. Entiéndase tramas de saberes como partes, ejes o unidades del curso interconectadas. Tenga en cuenta la pertinencia de las tramas de saberes para la comunidad de aprendizaje. Considere también diferentes matrices de producción de conocimiento: afro, raizales, indígenas, feministas, discas, occidentales, orientales, campesinas, populares, etc.

Tiempo 1. Tramas de saberes o conocimientos propuestos

(Diligencia la mediadora/mediador/profesora/profesor)

Tiempo 2. Tramas de saberes o conocimientos cocreados/acordados

(Se diligencia en la primera sesión del curso con la comunidad de estudiantes)

Tiempo 3. Tramas de saberes o conocimientos caminados

(Se diligencia al final del curso a partir de la valoración colectiva del camino recorrido)

5. Metodologías

Explicite las metodologías a través de la cual se desarrolla el curso. Defina estrategias usadas tanto para el trabajo en el encuentro directo como en el trabajo autónomo e interdependiente.

Estrategias: Tonga* ☐ Estudios de caso ☐ Minga* ☐ Salidas de campo ☐ Jíibibirí uai * ☐

Aprendizaje basado en problemas ☐ Tejido* ☐ Clase magistral ☐ Danza* ☐ Taller ☐

Pintura corporal* ☐ Aprendizaje basado en proyectos ☐ Uramba* ☐ Siembra* ☐

Otras ☐ (describa cuáles)

Medios o canales (evite privilegiar uno solo, es importante buscar un equilibrio en los modos de aparición de estos): Visuales ☐ Auditivos ☐ Audiovisuales ☐ Audiodescriptivos ☐ Gestuales ☐ Corporales ☐ Señados ☐ Táctiles ☐

Tiempo 1. Metodologías propuestas

(Diligencia la mediadora/mediador/profesora/profesor)

Tiempo 2. Metodologías cocreadas/acordadas

(Se diligencia en la primera sesión del curso con la comunidad de estudiantes)

Tiempo 3. Metodologías caminadas

(Se diligencia al final del curso a partir de la valoración colectiva del camino recorrido)

6. Evaluaciones

Considere formas evaluativas que no solo privilegien una estructura grafocentrada. Seleccione las que se usarán:

Dibujo ☐ Danza ☐ Video ☐ Tejido ☐ Pintura ☐ Performance ☐ Oralitura ☐ Escritura (carta, diario, artículo científico, narraciones, ensayo, poemas, texto dramático) ☐ Canto ☐ Otras ☐

Defina los modos de evaluación en términos de la autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación

Tiempo 1. Evaluaciones propuestas

(Diligencia la mediadora/mediador/profesora/profesor)

Tiempo 2. Evaluaciones cocreadas/acordadas

(Se diligencia en la primera sesión del curso con la comunidad de estudiantes)

Tiempo 3. Evaluaciones caminadas

(Se diligencia al final del curso a partir de la valoración colectiva del camino recorrido)

7. Accesibilidad

Se asume la accesibilidad como principio y práctica fundamental en el proceso de aprendizaje. Además, se posiciona como una experiencia de dignificación de la diversidad cognitiva, cultural, lingüística, física, simbólica. La accesibilidad es una congruencia entre el cuerpo y sus entramados y la cosa—mundo, por ello es deber construir los puentes necesarios para este encuentro.

Elija y justifique las experiencias de accesibilidad que serán consideradas en el curso:

Descripción de imagen ☐ Interpretación en Lengua de Señas Colombiana ☐

Traducción en Lengua de Señas Colombiana ☐ Lectura fácil ☐ Accesibilidad simbólica ☐

Exploraciones táctiles ☐ Código de lecto-escritura Braille ☐ Movilidad con autonomía ☐

Pictogramas ☐ Subtítulos ☐

Considere la presencia en el curso de los siguientes criterios de accesibilidad

Plurilingüe (incluir lenguas ancestrales, modernas y de señas)

Multimodal (plataformas visuales, auditivas, señadas)

Tiempo 1. Accesibilidad propuesta

(Diligencia la mediadora/mediador/profesora/profesor)

Tiempo 2. Accesibilidad cocreada/acordada

(Se diligencia en la primera sesión del curso con la comunidad de estudiantes)

Tiempo 3. Accesibilidad caminada

(Se diligencia al final del curso a partir de la valoración colectiva del camino recorrido)

8. Referencias

Definir las referencias bibliográficas, videográficas, cinematográficas, fotográficas, fonográficas, otras. Tenga en cuenta ubicar los nombres y apellidos completos de los y las autoras y desarrolle breve un perfil biográfico de estas en el que se referencie el lugar de enunciación (territorial, lingüístico, político, sexual). Considere referencias que incluyan:

Saberes de mujeres, Saberes afrodiaspóricos, Saberes ancestrales, Saberes occidentales, Saberes campesinos, Saberes populares, Saberes de las disidencias sexuales.

Puede servir como referencia el repositorio “Juntanza de mujeres sabedoras, lideresas y científicas”

Tiempo 1. Referencias propuestas

(Diligencia la mediadora/mediador/profesora/profesor)

Referencia (con nombres y apellidos completos)	Breve perfil biográfico	Matriz de conocimiento
		Elija un elemento.
		Elija un elemento.
		Elija un elemento.

Tiempo 2. Referencias cocreadas/acordadas

(Se diligencia en la primera sesión del curso con la comunidad de estudiantes)

Referencia (con nombres y apellidos completos)	Breve perfil biográfico	Matriz de conocimiento
		Elija un elemento.
		Elija un elemento.
		Elija un elemento.

Tiempo 3. Referencias caminadas

(Se diligencia al final del curso a partir de la valoración colectiva del camino recorrido)

Referencia (con nombres y apellidos completos)	Breve perfil biográfico	Matriz de conocimiento
		Elija un elemento.
		Elija un elemento.
		Elija un elemento.

9. Experiencias de cuidado
El vínculo pedagógico está atravesado por experiencias de cuidado. Es importante explicitarlas como parte estructurante del proceso de aprendizaje. El curso debe fortalecer la defensa de la vida y la alegría de saberse en comunidad, esto es materializar la interdependencia. Elija y justifique las experiencias de cuidado que serán tenidas en cuenta en el curso. Asesorías individuales y grupales ☐ Conversaciones grupales ☐ Rutas de acompañamiento ☐ Momentos de escucha ☐ Medios de contacto ☐ Otras ☐
Tiempo 1. Experiencias de cuidado propuestas (Diligencia la mediadora/mediador/profesora/profesor)
Tiempo 2. Experiencias de cuidado cocreadas/acordadas (Se diligencia en la primera sesión del curso con la comunidad de estudiantes)
Tiempo 3. Experiencias de cuidado caminadas (Se diligencia al final del curso a partir de la valoración colectiva del camino recorrido)

10. Firmas	
Nombres y apellidos	Perfil (estudiante—profesora/profesor)

**Sobre metodologías:* a continuación, se explican y desarrollan algunas metodologías que han sido poco reconocidas en la académica. Ubicarlas al lado de otras que son más utilizadas en los contextos universitarios es una apuesta por una dignidad epistémica de los saberes subalternizados. También representan el anhelo de nutrir las experiencias de aprendizaje de afectividad y proximidad que nos ha sido negada por la racionalidad de occidente. Esto es, de acuerdo con Patricio Guerrero (2012):

aprender de formas otras de conocer, de pensar y, sobre todo, de sentir, de decir y vivir la vida, ponerlas a conversar con las sabidurías insurgentes o sabidurías del corazón e incorporar también al lenguaje académico lo que estas pueden enseñarnos; eso ayudará a que las teorías y metodologías salgan de la frialdad de sus fortalezas, a fin de que las epistemologías reflejen la poética de la existencia. (p. 204)

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” (Ángela Mena et al., 2020, p. 25)

Jíibibiri úai: “la jíibibiri úai o palabra de mambeadero” propone “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 jíibibiri, o lugar del palabreo. La tomamos del territorio ancestral murui-muina” (Ángela Mena et al., 2020, p. 43)

Minga: proviene del quechua *minka* y significa una forma de organización y de trabajo colaborativo, colectivo y de cooperación que compromete los intereses de una comunidad. Está sustentada en los principios de la reciprocidad, la complementariedad y la solidaridad. (Gutiérrez & Salas, 2020, p. 26)

Tejido: “aporta a la riqueza de los saberes ancestrales de la humanidad. En sus propias maneras de tejer, en sus materiales se encuentran sus pensamientos. El tejido tiene un uso práctico, crea artefactos de alta tecnología que sirven para las labores diarias de la comunidad. Además, el tejido no es sólo el que se hace con las manos y el hilo. Por el contrario, para los pueblos ancestrales todo es un tejido: nuestro cuerpo está lleno de tejidos, nuestra comunidad, nuestro planeta y nuestra galaxia, que hace parte de un gran telar” (Elizabeth Ortega, et al., 2019, p.126)

Uramba: es un término africano que significa unión. La uramba es una experiencia de relacionamiento basada en los principios de la familiaridad, la solidaridad, la corresponsabilidad, el trabajo colectivo y la creatividad

Danza y cantos: “Estas prácticas posibilitan la transmisión, la comprensión y la preservación de la sabiduría ancestral de todos los pueblos del planeta. A través de los cantos nos es posible aprender otras lenguas, las historias de origen, las audiocosmovisiones, sus ritmos vitales, las propuestas estéticas y culturales de los pueblos indígenas” (Elizabeth Ortega, et al., 2019, p. 127)

Pintura corporal: “es una de las prácticas ancestrales que propone otras formas de expresión no alfabéticas, ni grafo—céntricas. Desde la pintura se transmite el sentido profundo que tiene para las prácticas rituales la preparación de los tintes naturales, los diseños y los colores. Los innumerables símbolos que se pueden pintar sobre la piel hablan de bastas enciclopedias del saber ancestral, usadas para beneficiar, fortalecer, cuidar y proteger el cuerpo, el corazón, el pensamiento, el espíritu, etc. Es así como a través de la pintura corporal se pueden dibujar las especies que habitan en un territorio o se pueden contar las historias antiguas que alimentan la identidad cultural” (Elizabeth Ortega, et al., 2019, p. 125)

Siembra: “la Madre Tierra como la gran pedagoga. De ella emanan saberes espirituales y prácticos, esenciales para la vida, que pueden ser escuchados, sentidos, percibidos si resignificamos su concepción utilitarista y mercantil. Concebimos así la siembra y la germinación como un espacio de aprendizaje, de reconexión con nuestra gran madre, un lugar donde se comparten los saberes de culturas ancestrales sobre la medicina, la agricultura, la alimentación, la ecología, la biología, la ética, etc. De ahí su importancia en los espacios de enseñanza de los saberes” (Elizabeth Ortega, et al., 2019, p.128).

7. Epístolas. A modo de desenlace

Me encuentro en la universidad que habito, una de esas latinoamericanas que en mucho se parece a las que ustedes, mujeres cocreadoras, han recorrido y nos han mostrado. Aquí estoy, bajo la sombra de un árbol que la comunidad de estudiantes indígenas ha llamado “el Árbol Guardián”. Lo he buscado no solo para darme sombra bajo un sol inclemente sino también porque ha sido cobijo para muchas de las profundas tristezas y alegrías que he vivido en este espacio. El árbol guardián ha escuchado mis dolores y mis resistencias, las ha custodiado y hasta las ha entendido. El árbol guardián lo he visto por las ventanas de las aulas de clase en las que he vivido y, quizá, he ejercido las violencias epistémicas (no me declaro libre de haberlo hecho y pido perdón por las veces en que las he ejercido). Verlo desde este lugar ha significado la esperanza de saber que puede ser siempre distinto. Les hablo entonces a ustedes mujeres desde el árbol guardián. El suelo está húmedo, de este árbol caen unas semillas que manchan la hoja de papel en la que escribo, entiendo estas manchas como las palabras del guardián, sus llamados de atención y su forma de acompañarme. Algunos otros seres se pasean recorriendo el tronco y las ramas: son monos titís y algunas ardillas. Es la vida sosteniendo y acompañando y que nos grita con Chantal Maillard (2004) “en nosotras está el poder. Somos un pueblo de almas en rebeldía ¡Despertad!” (p.45). Ustedes, mujeres cocreadoras me han invitado a despertar; cuando inicié esta tesis, tenía una pregunta tímida, temerosa, temblorosa y ustedes la han convertido en una llamado a estar despiertas y a estar juntas. Así que les hablo, segura de estar despierta y protegida por este guardián.

La confluencia de sus voces, tonos, trazos, trayectos me deja inquieta, temblorosa y perpleja. Aquí les hablo a ustedes y con ustedes a muchas otras que quieran recogerse en este tejido por la sanación de todas las vidas. Estas líneas invocan esa fuerza de estar juntas y convocan las elucubraciones de otras que también han sentido, percibido, denunciado y resistido como ustedes lo han hecho. Aquí les habla Eli, teñida también por la provocación a regular las tentaciones del ego, tan propias de la academia que conocemos.

Con sus relatos, ustedes mujeres cocreadoras me han hecho parte del compromiso que tenemos como universitarias de desnudar y dismantelar la promesa de Universidad como proyecto patriarcal, moderno y colonial. Se quiere participar en la construcción de un saber que se comprometa con la sanación, es pretensioso, lo sé; pero si no fuese este el sentido, ¿cuál sería entonces, el propósito de la creación y circulación de los saberes? Me ombligo con la vida para

conservarla, defenderla y no es la vida de la especie humana, sino de los saberes, las lenguas, las montañas, los ríos. Defender la tierra. Estamos viviendo el momento más decisivo de la especie, el exterminio de la vida.

Por eso queridas, les hablo ya que compartimos tanto nuestros miedos como nuestras esperanzas. Les escribo “para confundir las palabras y que las cosas aparezcan” (Chantal Maillard, 2004, p. 42). A cada una de ustedes les escribo cartas. He elegido este formato para sentirme en diálogo e intentar cerrar (una tesis) lo que hasta ahora empieza.

7.1 ¿Qué hay del otro lado de la cosa intelectualosa?

Querida Waira, mujer del sur, mujer de movimiento. Nos has regalado una imagen potente para describir una estructura universitaria anquilosada en el tiempo y que insiste en construirse y posicionarse por fuera de cualquier aviso de emociones. Esta imagen es *la cosa intelectualosa*. La usaste con total lucidez para definir un sistema que se sirve de lo racional y lógico e infravalora otros modos de conocer; una que ha separado el *cuerpe* de cualquier conocimiento bajo la pretensión de la objetividad, la neutralidad y la universalidad. Pareciera que el *cuerpe* es un muro que hay que derribar para lograr una dignidad epistémica. ¿Cómo te has sostenido en la universidad a pesar de la *cosa intelectualosa*? ¿Cómo has logrado caminar por los pasillos universitarios escuchando los modos en los que juzgan tus saberes de pocos intelectuales? ¿Cómo has defendido un conocimiento que emerge del *cuerpe* mismo?

Tus pasos afanosos como el viento, tu palabra ágil y apresurada, tu *cuerpe* de mujer madre han revelado el camino de la serpiente: sinuoso, no lineal. Tal vez este camino es el que te ha llevado a rodear la *cosa intelectualosa*, a mirarla de frente, algunas veces con miedo, pero con la certeza de no existir mutilada. ¿Qué habrá del otro lado de la cosa intelectualosa? Está la vida misma. Y con la vida a la que aquí me refiero está la despatriarcalización de la universidad que implica el desmonte de sus vínculos intrínsecos con la modernidad y la colonialidad. Del otro lado de la cosa intelectualosa está esa universidad que existe y que se camufla detrás de las características masculinistas de objetividad, neutralidad y universalidad; es una abierta, sensible y dispuesta a los desplazamientos político-epistémicos necesarios para un diálogo de saberes en dignidad.

Del otro lado de la cosa intelectualosa está el desmantelamiento de las opresiones sexistas, racistas y capacitistas que han prefigurado unas existencias marginadas, insurrectas, subalternas, inapropiadas. Por ello, del otro lado está la vida de quienes no han estado en el privilegio enunciativo y sus saberes han sido ubicados como abyectos e invivibles. Del otro lado, hay una narrativa que se opone al universalismo del androcentrismo y la racionalidad eurocentrada que niega las emociones como fuente de saber.

Del otro lado de la cosa intelectualosa está el *mundo zurdo* en el que no hay que existir mutiladas y mucho menos emular rasgos masculinistas para mantenernos en un proyecto de universidad que mira con sospecha a las mujeres y a los sujetos feminizados. Este *mundo zurdo* que hay del otro lado se rebela contra las condiciones de extranjería y extrañeza en tanto burla la existencia de un afuera y un adentro usados por la cosa intelectualosa para trazar fronteras y regiones epistémicas y para segmentar los saberes y *cuerpes*. Del otro lado, no hay un horizonte único, esos reduccionismos son propios de la cosa intelectualosa. Aquí hay horizontes plurales, dialogales, circulares que entran en conflictos, pero logran coexistir en dignidad. No hay borradura de unos saberes para que emerjan otros. Del otro lado no somos más objetos del conocimiento sino mujeres con dignidad y agencia epistémica

Del otro lado se percibe una existencia agónica de la cosa intelectualosa, de allí el miedo para saltar, cruzar y moverse; es más fácil seguir existiendo como hasta ahora lo ha hecho. Del otro lado está la comunidad, la coalición, la alianza como alternativas al individualismo funcional a los sistemas mercantilistas que han pervivido en el modelo universitario que conocemos⁵⁵.

Del otro lado de la cosa intelectualosa está universidad que anhelamos. Está la universidad del Abya Yala. La propia. La nuestra. La que sabe a territorios y a historia. La que está dispuesta construir los futuros frustrados por la colonización y la modernidad. Del otro lado, estamos mujeres como tú y como yo (permíteme sentirme al lado tuyo) dispuestas a resistir.

Waira ¿saltamos al otro lado de la cosa intelectualosa?

⁵⁵ Del otro lado de la cosa intelectualosa están mujeres como Alexandra Olaya Castro, mujer académica colombiana que se desempeña como Vicedecana de igualdad, diversidad e inclusión de la Facultad de Ciencias y Matemáticas de University College London. Quien además ha recibido el premio Maxwell por sus desarrollos en el campo de la física, esta distinción ha sido entregado a 44 hombres y tan solo a 5 mujeres (incluida ella). Se recomienda ver su relato en <https://www.youtube.com/watch?v=t2GxMJDsl6Q>

7.2 ¿Cómo escribir en un *tsombiách*?

Escribo estas líneas con estas escrituras convencionales, las mismas que se convirtieron para ti en formas de mutilación de tus reservas de creatividad y conocimiento profundo. Quisiera poder escribirlas tejidas en un *tsombiách*, danzadas o cantadas, pero he sido formada en esta estructura universitaria atravesada por la escritura académica y grafocentrada. Quisiera otros fueran los modos de escribirte a ti y a quienes lean y no estos cómplices de las formas que padeciste durante tu tránsito académico y que se configuraron incluso en maneras de expulsión debido a sus reglas inflexibles y tiranas provenientes de su origen patriarcal.

Quisiera tejerte en un *tsombiách* mis giros luego de escuchar y escribir tu relato; quisiera dar puntas para describir el dolor que sentí cuando fuiste llamada *indígena chiviada*; quisiera compartirme mi alegría y la fuerza que me diste al construir comunidad como forma de resistir a la individualidad propuesta por una estructura universitaria tan distante a tus universos de significación. Pero dada mi imposibilidad de hacerlo, te pido recibas estas escrituras que aunque grafocentradas son vibrantes y están vivas.

Te escribo imaginando el Valle del Sibundoy; te escribo invocando la lengua Kamëntšá que te fue negada desde niña pero que con obstinación intentas recuperar, revitalizar y entregarle al mundo; te escribo como modo de sanar las violencias epistémicas que has vivido. Tus saberes han sido condenados al lugar de lo abyecto que es el espacio de la ininteligibilidad; ¿acaso no son ininteligibles para esta estructura universitaria tus escrituras en el *tsombiách*? ¿por qué condenar tus escrituras y celebrar las otras? Has tenido que vivir bajo un capacitismo epistémico que degrada e infravalora tus formas de conocer; ¿cómo reparar esto? ¿qué tendrá que hacer el proyecto de universidad para resarcir el daño causado a tus saberes y por lo tanto a tu *cuerpe* de mujer Kamëntšá? Ya nos has dado puntadas para iniciar y continuar el camino de la sanación de estas violencias.

Una de estas puntadas tiene que ver con unas escrituras transgresoras que no definen ni defienden un estilo único. Unas escrituras que logren atravesar los trazos autobiográficos, los relatos de los territorios que caminan, los *cuerpes*, las categorías desarrolladas por los distintos saberes y ciencias. Unas escrituras que sean cruce de caminos y que sin reparos invoquen distintas lenguas. Unas escrituras que se atreven a ser híbridas, plurilingües, plurales, multimodales. Unas escrituras capaces de protegernos, avivarnos y alentarnos. Para el caso de esta tesis la investigación

y la escritura narrativas se definen como posibilidades transgresoras toda vez que reconocen la experiencia como el lugar de donde emana el saber y como alternativa para conocer.

Otra de las puntadas que nos das es tu reafirmación como *intelectual orgánica* desde la que te rebelas contra la predominancia de la racionalidad occidental y la profundización de la institucionalidad excluyente. Tus saberes no se tejen desde una academia a espaldas del territorio; antes bien tu *cuerpe* le devuelve preguntas a esa academia que se presume como objetiva y universal y la invita a considerar los saberes situados, locales, particulares y milenarios.

Una puntada mas tiene que ver con tu existencia en la universidad que le exige a esta la expansión de los marcos teóricos y vitales disponibles para que todas las personas nos sintamos representadas en el ciclo de la germinación, validación y circulación de los saberes. En este momento de la historia es imposible tolerar sólo saberes que estén en la voz, en la seña y en el *cuerpe* de hombres o de aquellas mujeres que han emulado características masculinistas para producir sus saberes. Es el momento en que las mujeres y los sujetos feminizados aparezcan en las academias como *cuerpes* con una agencia epistémica que ha sido negada e infravalorada por las grandes productoras de saber provenientes de la ciencia moderna y mercantilista. Si la apuesta de la universidad latinoamericana está del lado de la vida tendrá que preguntarse cuáles son las vidas que pone en el centro. Lucía, como tú lo indicabas en tu relato Marx y Durkheim no logran hablar de la vida que se teje en este territorio porque no lo habitaron, porque no caminaron el Valle del Sibundoy, porque su experiencia epistémica se desarrolla desde la supremacía blanca y patriarcal, porque siempre estuvieron del lugar del privilegio enunciativo; por ello es necesario cortar las complicidades con estas ciencias desconocedoras de la vida situada, local, particular. Por ello, es necesario, caminar propuestas como la que presenta esta tesis denominada “*microcurrículos para sanar las violencias*” porque está sustentada en un currículo como construcción colectiva que reconoce los lugares de vitales y epistémicos de quienes participan de la experiencia de aprendizaje e intenta romper, además, las jerarquías en las que se han cimentado las relaciones entre quien enseña y quien aprende. La universidad latinoamericana tendrá que girar la mirada hacia adentro para percibir los múltiples saberes que la configuran y con ello fracturar la dependencia con unas élites patriarcales que han ostentado el lugar del conocimiento.

Una puntada más que podemos percibir en tu *tsombiách* es la invitación a una deconstrucción de la idea monolítica de mujer proveniente de occidente y desde la cual se te ubica como subalterna. Esta necesidad de expansión implica configurar una visión plural desde unos

feminismos universitarios conscientes de las múltiples formas de ser mujeres. Los marcos disponibles deben ser revisados a la luz de categorías ancestrales, no podemos decolonizar desde las categorías que nos han colonizado. De este modo, la idea de “mujeres” no puede ser siendo comprendida desde un feminismo blanco, clasista, racista y capacitista. Así como tu *tsombiách* habla de los tránsitos vitales; también los horizontes de comprensión universitarios deben ofrecer modos en los que todas nos sintamos representadas. Esto no significa una lucha contra los saberes clásicos, sino una coalición por la dignidad epistémica.

Por lo anterior, querida Lucía ¿cómo escribir todo esto en un *tsombiách*?

7.3 Una sobrevivencia afrolesbiana

Querida Johana, hemos salido de Guapi para visitar una universidad que ha sido racista y homofóbica. Para decir esto podría traer a muchas académicas que ya lo han hecho, pero aquí me basta con tu experiencia para afirmarlo. Tu experiencia en la universidad latinoamericana ha sido una sobrevivencia afrolesbiana. ¿Por qué no podría ser solo una vivencia afrolesbiana? ¿por qué la universidad ha implicado para ti vencer una y otra vez los múltiples y refinados artificios de expulsión? Tu *cuerpe* es un territorio que ha tenido que vivir, por un lado, la memoria de una trata transatlántica que se renueva en muchas formas universitarias y, por otro, procurar la sanación de los modos de esclavización de tus ancestras y ancestros que también se actualizan hoy en maneras de expropiación de los *cuerpes* y de los saberes en las universidades.

Tu existencia en la universidad latinoamericana revela la existencia de las desigualdades estructurales cimentadas en los diferencialismos de raza y género. También significa la visibilidad y recuperación de unas corporalidades y subjetividades trazadas en la historia del continente como abyectas de las que emanan saberes desdibujados de la escena de los conocimientos validados y legitimados y de supremacía blanca. Tu existencia es la manifestación de los anhelos de un porvenir que nos ha sido frustrado. Es la revitalización de la esperanza en tanto materializas el llamado a dismantelar las violencias epistémicas que circundan las prácticas académicas. Tu lugar en la universidad no ha estado del lado del privilegio epistémico blanco y androcéntrico, aun así has devenido en esa sobrevivencia afrolesbiana que ya no se pregunta con Spivak si la subalterna puede hablar; tú has hablado con la fuerza no solo de tus ancestras sino también con las de los Orishas. Tanto tus ancestras como los Orishas han emergido en ti como resistencia en una disciplina en la

que te has formado y que está sobre representadas por cercos occidentalizados o europeizados que, generalmente, toman forma en el hombre blanco, occidental, heterosexual, de clase alta—media.

Tus resistencias muestran la necesidad de transformación sustancial de las prácticas academicistas dominantes y de privilegio blanco. Incluso cuestiona a aquellas prácticas que presumen de feministas y decoloniales y que han ignorado de manera sistemática las luchas, vicisitudes y existencias de las “mujeres de color”. Necesitamos regresar a la oralidades, escrituras y metodologías afro, ya nos has indicado el agotamiento de las categorías y de los marcos disponibles; ya es tiempo de regresar a los horizontes epistémicos paridos en los vientres que han sido subalternizados.

Tus resistencias también me han puesto de cara a los nexos entre poder y conocimiento que configuran unas corpopolíticas del saber que insisten en dejarnos por fuera. En este punto, tus luchas exigen hacer tangibles las promesas de equidad y justicia social que no se resuelven solo con políticas universitarias fabricadas -muchas veces- sin la presencia de las mujeres afro. No se zanján solo con los cupos especiales como medidas que pretenden asegurar el acceso a la educación superior. Nos has mostrados algunas sendas que podemos recorrer para materializar estas promesas: presencia de mujeres afro y sus saberes en los currículos, maestras y maestras afro en las aulas universitarias, investigaciones con metodologías propias, escrituras no grafocentradas; todas ellas con la esperanza de la germinación de los saberes inhabitables, abyecto e invivibles

Tu sobrevivencia afrolesbiana nos ubica fuera de la idea del “problema de las mujeres afro”. Para la herencia eurocéntrica es más sencillo responsabilizar al *cuerpe* abyecto que a las estructuras que los producen. Así que, en nosotras -me disculpo por mi impertinencia al querer incluirme en ese nosotras- no hay un problema, pero si lo hay en las formas de producir, circular y validar el conocimiento que nos niega una agencia epistémica y nos ubica como meras receptoras, reproductoras y dependientes de las estrategias configuradas como posibles.

El ideario sobre raza-género-sexualidad no puede seguir apareciendo en los discursos que ostentan la diversidad como bandera. La lucha decida contra la violencia epistémica es también una tarea por develar las opresiones múltiples y transversales sobre las cuales se ha formado un proyecto de universidad. Esto también me lo ha revelado tu sobrevivencia afrolesbiana toda vez que tu existencia no es un discurso sino una experiencia viva que habita unos universos de significación imposibles de fragmentar en categorías diferenciales. Tu *cuerpe* es el lugar material de reflexión que no puede ser expulsado por la universidad latinoamericana.

Por eso, Johana querida, volvamos a Guapi. Imagino las muchas mujeres que están allí pariendo una historia que no ha sido contada en las grandes universidades. Recordémosles a estas universidades que los saberes habitan los territorios y no permitamos más la expulsión histórica de nuestras narrativas.

¡Gracias, siempre gracias por tu sobrevivencia afrolesbiana!

7.4 Tierra en las uñas

Querida Adriana ¿cómo caminar la universidad con la tierra entre las uñas? Hacerlo ha significado vivir el saber que produces. No ha sido, por tanto, un saber separado de la vida, sino uno que se confecciona escarbando la tierra desde donde emana todo saber; esto me lo ha demostrado tu relato. La tierra al igual que el *cuerpe* de las mujeres han sido territorios en disputa por los poderes patriarcales, tal como lo afirma Rita Segato (2018a). Tú lo has vivido porque la tierra (el suelo) como centro de tu saber ha sido bastión masculino, por ello para sostenerte has debido agarrarte tan fuertemente a las raíces que desplazarte o moverte no ha sido tarea sencilla.

¿Qué tal Adriana si consideramos la universidad como esa tierra fértil y generosa que se nos mete en las uñas? No una tierra propiedad de algunos (de eso ya hemos tenido suficiente) sino el sustento de quienes la habitamos. Y ¿si nos imaginamos cada saber como esos pequeños huequitos que abrías en el patio de tu abuela? No son unos huecos como formas de extracción sino como prácticas de aproximación, comprensión, germinación, circulación, validación. Entender los saberes como estos pequeños huecos nos permite pensar que todos estarían conectados en tanto provienen de un mismo centro (la tierra-el suelo); allí no habría relaciones jerárquicas, sino sistemas organizados e interrelacionados. Comprenderla y habitarla como tierra (o suelo) implicaría tener permanentemente tierra entre las uñas; es decir saberes habitando el *cuerpe*.

Cuando te escribo esto comienzo casi a sentir una incomodidad en los dedos y en las uñas; es la urgencia de llenarlos de tierra, de percibir las manos *sucias* en forma de rebeldía a la asepsia propuesta por la ciencia moderna que ostenta verdades bajo las pretensiones de objetividad, universalidad, neutralidad, características que parecen emanando de la figura masculina. Por eso, tener *tierra en las uñas* implica una *feminización* de la universidad, es decir regresar a esas formas que han sido desprovistas de cualquier valor epistémico y asociadas a los universos femeninos: la sensibilidad, subjetividad y la posibilidad narrativa (Judith Butler, 2002).

Recuerda que estas palabras las escribo bajo la sombra del árbol guardián, así que tengo *tierra en las uñas* y en este punto me es imposible recordar a Audre Lorde (2020) con su poema *la siembra*

tengo tierra marrón bajo las uñas
y mi piel rebosa de sol.
las puntas de los dedos me arden
por la tierra fértil
Ya estuve antes en este lugar
y mis dedos frescos de tierra
sueñan con arar un surco. (p. 87)

Audre Lorde también tuvo tierra entre sus uñas y esto no es otra cosa que el conocimiento encarnado, que se siente e incluso se padece tanto que hasta los dedos arden de tanto amasar y abrir huequitos en esa tierra fértil de la que emana la vida y germina el saber. Ya hemos estado en este lugar (la universidad) y nuestros dedos como resistencia anhelan labrar nuevos surcos distintos a los trazados por esta ciencia moderna androcéntrica.

Por ello, querida Adriana, presto mis dedos y mis uñas que tienen urgencia de tierra para arar con ellos los nuevos surcos en los que la condición de extranjería no sea justificación para ejercer violencias epistémicas, para que en ellos ni tu palabra ni la de ninguna otra mujer sea negada o silenciada. Estos nuevos surcos se disponen para que los saberes nómadas, híbridos, *outsider*, abyectos, invivibles, inhabitables existan en dignidad. Estos nuevos caminos se surcan para vencer la arrogancia de la figura patriarcal, figura que no solo ha sido asumida por los compañeros varones sino también por muchas mujeres cuyos privilegios no les han permitido hacerse preguntas por las opresiones transversales que viven muchas de nosotras en los universos académicos. También a muchas de nosotras nos hace falta *tierra en las uñas*

Presto mis dedos y mis uñas que tienen urgencia de tierra para construir un mundo en el que todas podamos germinar y mirar a la cara al orden regulatorio para desprendernos de él. No es una tarea sencilla, nunca lo ha sido para quienes habitan los márgenes, los bordes, las fronteras, las tierras infértiles donde florecer es un acto desafiante e incluso doloroso.

¡Adriana necesitamos *tierra en las uñas*!

7.5 ¡Refundemos la universidad!

Querida Aura, ¿acaso se nos ha hecho tarde? ¿acaso hemos fracasado como instituciones universitarias en nuestro compromiso de garantizar la justicia y la equidad para todas las formas de existencia? Nos has mostrado, Aura, que este proyecto de universidad que conocemos necesita ser refundado porque ya se le hizo tarde, no ha logrado responder a unas presencias y existencias que, como la tuya irrumpen, transgreden e incomodan los órdenes bajo los cuales se ha erigido. Tu presencia ha sido insurrecta, impertinente, abyecta. Has habitado la extrañeza de ocupar una “corporalidad no hegemónica”; ser mujer ciega en una estructura normalizadora es ser transgresora de un orden patriarcal y capacitista. Requiere ser refundada porque con tu experiencia ya se han revelado algunos modos en los que opera la eliminación simbólica, cognitiva y epistémica como prácticas eugenésicas (Anahí Guedes de Mello, 2014). Esta refundación debe exigirle a la universidad que todos los saberes que circulan en dignidad estén comprometidos con la defensa de todas las vidas.

Sobre todo, esta refundación les exige a las universidades posicionarse contra un capacitismo epistémico que hasta ahora han sabido ocultar con formas refinadas. Esto es resistirnos a una estructuras físicas, curriculares y simbólicas siguen sustentadas en un paradigma de la normalidad bajo el supuesto de una corporalidad única y obligatoria.

Quiero sanar contigo y con las universidades las formas en que te ha mutilado, porque no garantizarte la accesibilidad ha implicado arrancarte un fragmento de las formas expandidas y extendidas de tu *cuerpe*. Me declaro aliada de tu lucha anticapitista porque las universidades no pueden seguir configurando su existencia desde la corponormatividad. Me rebelo contigo contra la autosuficiencia, la capacidad y la individualidad que nos condenan al desamparo y a la expulsión; quiero sumarme a la lucha por la interdependencia, la coalición y la comunidad como experiencias alternativas a una estructura competitiva y mercantilista que nos define y clasifica. Construyamos una universidad desde el *mundo zurdo* como una piel extendida y compartida que es capaz de percibir las heridas sufridas por la otra.

Refundar la universidad nos exige vencer el privilegio visocentrado que, en tanto violencia epistémica, te ha ubicado en un lugar de subalternización y te ha condenado a unos silencios útiles a una cultura occidental androcéntrica y por ello tu palabra germina como una forma de resistencia

que a modo de escudo enfrenta el vacío terrible de no poder decir. Esta universidad refundada sería una que se declara y existencia plurilingüe, accesible, multimodal y por tanto contraanticapacitista.

Por ello, Aura ¡refundemos la universidad!

Referencias

- Aceves, Liza. (2023). *Violencia de género y abuso de poder en la academia* [conferencia]. Mesa de diálogo Violencia de género y abuso de poder en la academia. Ciudad de México. México
- Agudelo, Pedro. (2018). El interpretar en el camino de la comprensión hacia una semiohermenéutica desde Ch. S. Peirce y H. G. Gadamer. *Folios* (39). 147-156
- Ahmed, Sara. (2015). *La política cultural de las emociones*. Universidad Nacional Autónoma de México Programa Universitario de Estudios de Género.
- Ahmed, Sara. (2021). *Vivir una vida feminista*. Caja Negra Editora.
- Álvarez Prieto, Natalia. (2015). *La violencia escolar en perspectiva histórica. Un análisis de la trayectoria del fenómeno en escuelas públicas de nivel medio (Ciudad de Buenos Aires y Conurbano Bonaerense), 1969-2010* [tesis de doctorado, Universidad de Buenos Aires Argentina] Repositorio institucional Universidad de Buenos Aires Argentina.
- Anzaldúa, Gloria. (1987^a). *Bordelands/La frontera: la nueva mestiza*. Capitán Swing libros, S, L.
- Anzaldúa, Gloria. (1987^b). *Bordelands/La frontera: The New Mestiza*. Aunt Lute Books.
- Anzaldúa, Gloria. (2015). *Bordelands/La frontera: la nueva mestiza*. Universidad Nacional Autónoma de México.
- Anzaldúa, Gloria. (2017). *Chicanas deslenguadas: vivir en la frontera*. El Rebozo, Palapa Editorial.
- Anzaldúa, Gloria. 1988. La prieta. En: C. Moraga & A. Castillo (Eds.), *Esta puente, mi espalda. Voces de mujeres tercermundistas en los Estados Unidos*. Ism Press.
- Anzaldúa, Gloria. 2004. Los movimientos de rebeldía y las culturas que traicionan. En: b. hooks, A. Brah, C. Sandoval, G. Anzaldúa, A. Levins, K. Bhavnani, M. Coulson, M. Alexander &

- C. Talpade (Eds.), *Otras inapropiables. Feminismos desde las fronteras*. Editorial traficantes de Sueños.
- Arfuch, Leonor. (2008). *Crítica cultural entre política y poética*. Fondo de Cultura Económica.
- Arfuch, Leonor. (2010). *El espacio biográfico. Dilemas de la subjetividad contemporánea*. Fondo de Cultura Económica.
- Arnaus, Remei. (1995). Relatos de experiencia e investigación narrativa. En J. Larrosa, R. Arnaus, V. Ferrer, N. Pérez, F.M. Conelly & M. Greene, *Déjame que te cuente. Ensayos sobre narrativa y educación*. (pp. 61-76). Editorial Laertes.
- Ayala Barrón, Juan. (2013). *Las nuevas formas de la violencia y la transfiguración de las identidades: un enfoque desde la filosofía* [tesis de doctorado, Universidad Nacional Autónoma de México]. Repositorio institucional Universidad Nacional Autónoma de México.
- Bandeira, Lourdes. (2014). *Violência de gênero: a construção de um campo teórico e de investigação. Sociedade e Estado, Brasília* [tesis de doctorado, Universidad de Brasilia Brasil] Repositorio institucional Universidad de Brasilia Brasil.
- Belausteguigoitia, Marisa. (2001). Descarados y deslenguadas: el cuerpo y la lengua india en los umbrales de la nación. *Debate Feminista*, (24), 230-252
<https://doi.org/https://doi.org/10.22201/cieg.2594066xe.2001.24.668>
- Betran, Yilson. (2016). *La biocolonialidad de los conocimientos "tradicionales" en Colombia* [tesis de doctorado, Universidad Autónoma Metropolitana México]. Repositorio institucional Universidad Autónoma Metropolitana México.
- Beristaín, Helena. (1995). *Diccionario de Retórica y Poética*. Ediciones Porrúa.
- Beserra, María. (2015). *Violência na adolescência dentro do contexto escolar e fatores associados* [tesis de doctorado, Universidad de São Paulo Brasil]. Repositorio institucional Universidad de São Paulo Brasil.

- Biancha, Carla. Stoppa dos Santos, Luciana. & Gomes Larissa. (2020). Conhecer é transformar: notas sobre a produção implicada de modos anticapacitistas de habitar a universidade. En: M, Gesser, G. L. Kempfer, & P. H. Lopes (Eds.), *Estudos da deficiência: anticapacitismo e emancipação social* (pp. 55-72). Editora CRV.
- Billan, Jan. (2016). *Como dialogar com homens autores de violência contra mulheres?* [tesis de doctorado, Universidad de São Paulo Brasil]. Repositorio institucional Universidad de São Paulo Brasil
- Bolívar, A. (2002). ¿De nobis ipsis silemus?: Epistemología de la investigación biográfico-narrativa en educación. *REDIE. Revista Electrónica de Investigación Educativa*, (1)4, 40-65.
- Bolívar, A. (2010). La investigación biográfico narrativa en educación. *Revista de educación*, (1)1, 201-212.
- Bourdieu, Pierre. (1998). *La dominación masculina*. Editorial Anagrama.
- Bruner, Jerome. (2003). *La fábrica de historias. Derechos, literatura, vida*. FCE.
- Butler, Judith. (2002). *Cuerpos que importan. Sobre los límites materiales y discursivos del sexo*. Paidós.
- Butler, Judith., Laclau, Ernesto & Žižek, Slavoj. (2003). *Contingencia, hegemonía, universalidad. Diálogos contemporáneos en la izquierda*. Fondo de Cultura Económica.
- Campbell, Fiona. (2008). Refusing Able(ness): A Preliminary Conversation about Ableism. *M/C Journal* (11)3, <https://doi.org/10.5204/mcj.46>
- Candre Yamacuri, Anastasia. (2020). Nikairiyangodikue - Soy una mujer-sueño. *Revista Universidad De Antioquia*, (339), 9–11.
- Campos, Tânia. (2017). *Violências contra mulheres nos espaços universitários* [tesis de doctorado, Universidad de São Paulo Brasil]. Repositorio institucional Universidad de São Paulo Brasil.

- Cárdenas Cortés, Viviana. (2019). *Visibles- Invisibles: Un tejido de experiencias de opresión-resistencias desde la diversidad cognitiva* [tesis de doctorado, Universidad Nacional de Colombia]. Repositorio institucional Universidad Nacional de Colombia.
- Cárdenas-Paéz, Alfonso. (2007). Hacia una didáctica de lo analógico: lenguaje y literatura. *Pedagogía y saberes*, (27), 45-54.
- Castro, Sol. (2008). La mujer docente universitaria en Colombia. Formación e inserción laboral en la segunda mitad del siglo XX. En Flecha, C. & Palermo, A. (Coords.), *Mujeres y Universidad en España y América Latina*. Colección Educación, crítica & debate. Miño y Dávila Editores.
- Connelly, Michael & Clandinin, Jean. (1995). Relatos de experiencia e investigación narrativa. En J. Larrosa, R. Arnaus, V. Ferrer, N. Pérez, F.M. Connelly & M. Greene, *Déjame que te cuente. Ensayos sobre narrativa y educación*. (pp. 11-60). Editorial Laertes.
- Contreras, José. & Pérez, Nuria. (2010). *Investigar la experiencia educativa*. Morata.
- Cuadrado, Raúl. (2015). Participación horizontal y abierta en la red: cocreación en racimos [Tesis doctoral] Repositorio Facultad de Educación – UNED.
- Danel, Paula. (2019). Discapacidad y matriz colonial: el caso de las políticas de discapacidad en Argentina. En A. Yarza, L. Sosa & B. Pérez (Eds.), *Estudios críticos en discapacidad: una polifonía desde América Latina* (pp.75-100). Clacso.
- Demetrio, Duccio. (1999). *Escribirse. La autobiografía como curación de sí mismo*. Ediciones Paidós.
- Dolmage, Jay. (2017). *Academic Ableism: Disability and Higher Education*. E-book, Ann Arbor, MI: University of Michigan Press. <https://doi.org/10.3998/mpub.9708722>.
- Echeverri, Juan Álvaro & Pereira, Edmundo. (2010). ‘Mambear coca no es pintarse de verde la boca’: Notas sobre el uso ritual de la coca amazónica. En M. Chaves y L. del Cairo (Eds.). *Perspectivas antropológicas sobre la Amazonía contemporánea* (pp. 565–594). Instituto Colombiano de Antropología e Historia ICANH y Universidad Javeriana.

Fernández, Sara., Hernández, Gloria & Paniagua, Ramón. (2013). *Violencia de género en la Universidad de Antioquia Universidad de Antioquia*. Facultad de Ciencias Sociales y Humanas.

Gadamer, Hans-Georg. (2006). *Verdad y Método. Tomo II*. Editorial Sígueme

Galtung, Johan. (2003). *Violencia cultural*. Gernika Gogoratuz.

García, Alba. (2010). *La violencia simbólica en el ámbito universitario: el caso de la carrera de psicología en la Facultad de Estudios Superiores Zaragoza* [tesis de doctorado, Universidad Nacional Autónoma de México]. Repositorio institucional Universidad Nacional Autónoma de México.

García, Dau &. Ruiz, Marisa. (2021). Un viaje por las emociones en procesos de investigación feminista. A journey through emotions in feminist research. *EMPIRIA. Revista de Metodología de Ciencias Sociales* (50), 21-41. DOI/ empiria.50.2021.30370

Geertz, C. (1987). *La interpretación de las culturas*. Gedisa

Ginzburg, Carlo. (1999). *Mitos, emblemas e indicios: Morfología e historia*. Editorial Gedisa.

Gómez Cabrera, Alejandra. (2016). *Interacción social y violencia simbólica. una mirada a partir del acoso escolar juvenil* [tesis de doctorado, Nacional Autónoma de México]. Repositorio institucional Universidad Nacional Autónoma de México.

Gómez Hernández, Hugo. (2012). *Resiliencia en adolescentes expuestos a la violencia en la comunidad: elementos para una intervención basada en competencias* [tesis de doctorado, Universidad Nacional Autónoma de México]. Repositorio institucional Universidad Nacional Autónoma de México.

Gómez, Juan Guillermo & Vivas, Selnich. (2015). *Historias, desaciertos e investigación en Colombia*. Ediciones UNAULA.

- González Luna, Fabián. (2013). *Violencia en escuelas secundarias: la perspectiva de estudiantes y profesores* [tesis de doctorado, Universidad Nacional Autónoma de México]. Repositorio institucional Universidad Nacional Autónoma de México.
- González, José. (2001). El paradigma interpretativo en la investigación social y educativa: nuevas respuestas para viejos interrogantes. *Cuestiones pedagógicas* (15) 227-246 <http://hdl.handle.net/11441/12862>
- Grosfoguel, Ramón. Racismo epistémico, islamofobia epistémica y ciencias sociales coloniales. *Tabula Rasa*, 14, 341-355.
- Guba, E y Lincoln, Y. (2000). Paradigmas en competencia en la investigación cualitativa. En C. Denman, y J.A. Haro (comps.). *Por los rincones. Antología de métodos cualitativos en la investigación social*. El Colegio de Sonora.
- Guba, Egon y Lincoln, Yvonna. (1989). *Personal communication*. Sage
- Guedes de Mello, A. (2019). Politizar a deficiência, aleijar o queer: algumas notas sobre a produção da hashtag# ÉCapacitismoQuando no Facebook. N. Prata, y S. Caldas [Org.] *Desigualdades, gêneros e comunicação*. Intercom
- Guedes de Mello, Anahí, Gesser, Marivete & Block, Pamela. (2020). Estudos da deficiência: interseccionalidade, antipacitismo e emancipação social. En: M, Gesser, G. L. Kempfer, & P. H. Lopes (Eds.), *Estudos da deficiência: antipacitismo e emancipação social* (pp. 17-37). Editora CRV.
- Guedes de Mello, Anahí. (2014). Gênero, Deficiência, Cuidado e Capacitismo: uma análise antropológica de experiências, narrativas e observações sobre violências contra mulheres com deficiência [Tesis de Maestría. Universidade Federal de Santa Catarina]. Repositorio UFSC. <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/182556>
- Guedes de Mello, Anahí. (2016). Deficiência, incapacidade e vulnerabilidade: do capacitismo ou a preeminência capacitista e biomédica do Comitê de Ética em Pesquisa da UFSC. *Ciência & Saúde Coletiva* (21), 3265-3276.

- Guerrero, Patricio. (2012). Corazonar desde el calor de las sabidurías insurgentes, la frialdad de la teoría y la Metodología. *Sophia*, Colección de Filosofía de la Educación, núm. 13, 2012, pp. 199—228. Universidad Politécnica Salesiana. Cuenca, Ecuador.
- Guerrero, Patricio. (2016). *El trabajo antropológico Miradas teóricas, metodológicas, etnográficas y experiencias desde la vida*. Ediciones Abya-Yala.
- Gutiérrez, Jhon. & Kayori, Ninfa. (2020). *Reafirmación de la minka como práctica sociocultural en estudiantes de una comunidad de apurímac, área personal social*. [Tesis de pregrado, Universidad San Ignacio de Loyola Lima]. Repositorio digital Universidad San Ignacio de Loyola Lima.
- Han, Byung-Chul. (2017). *La expulsión de lo distinto*. Herder editorial.
- Heilbrun, Carolyn G. (1988). *Writing a woman's life*. Women's Press.
- hooks, bell. (1984). *Black Women: Shaping Feminist Theory, Feminist Theory from Margin to Centre*. South End Press.
- hooks, bell. (1994). *Teaching to Transgress. Education as the Practice of Freedom*. Routledge
- Jitoma, Noinui. (2021). *Sobre violencia en el pueblo murui-muina*. Comunicación personal.
- Kuiru, Juan. (2017). *Jagáiai, narraciones indígenas de la selva*. Norma.
- Lamberti, María. (2009). *De(re)construyendo la Universidad Latinoamericana. Aportes para pensar “del lado de acá* [tesis de doctorado, Universidad de Buenos Aires] Biblioteca digital Universidad de Buenos Aires.
- Lapierre, Michelle. (2020). Estado del arte de la discusión latinoamericana sobre capacitismo (State of the art of the Latin American discussion on ableism). *Disability and the Global South*, OPEN ACCESS (9)1, 2152-2180.
- Lariagon, Renaud. (2017). *Dimensión territorial de las experiencias estudiantiles. Entre dominación, conflicto y emancipación en la Universidad Tecnológica de la Costa Grande*

- de Guerrero (Petatlán, GRO, México) y la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM (CDMX, México)* [tesis de doctorado, Universidad Nacional Autónoma de México]. Repositorio institucional Universidad Nacional Autónoma de México.
- Levins, Aurora. (2004). La intelectual orgánica certificada. En: b. hooks, A. Brah, C. Sandoval, G. Anzaldúa, A. Levins, K. Bhavnani, M. Coulson, M. Alexander & C. Talpade (Eds.), *Otras inapropiables. Feminismos desde las fronteras*. Editorial traficantes de Sueños.
- Lorde, Audre. (1984a). *La hermana, la extranjera*. Editorial Lennart Sane Agency AB.
- Lorde, Audre. (1984b). *Sister outsider. Essays and Speeches*. Crossing Press.
- Lorde, Audre. (1988). Las herramientas del amo nunca desarmarán la casa del amo. En: C. Moraga & A. Castillo (Eds.), *Esta puente, mi espalda. Voces de mujeres tercermundistas en los Estados Unidos*. Ism Press.
- Lorde, Audre. (2020). *Entre nosotras. Una antología*. Editorial Visor
- Lugones, M. (2021a). *Peregrinajes: Teorizar una coalición contra múltiples opresiones*. Ediciones del Signo.
- Lugones, M. (2021b). Colonialidad y género: hacia un feminismo decolonial. En W. Mignolo (comp.), *Género y descolonialidad* (pp. 19-61). Ediciones del Signo.
- Lugones, María. (2014). Colonialidad y género. En Y. Espinosa, D. Gómez & K. Ochoa (Eds.), *Tejiendo de otro modo: Feminismo, epistemología y apuestas descoloniales en Abya Yala* (pp. 57-73). Editorial Universidad del Cauca.
- Maillard, Chantal. (2003). Sobre el dolor. *Humanitas. Humanidades Médicas* 1(4), 353-360.
- Maillard, Chantal. (2004). *Matar a Platón*. Tusquets Editores.
- Maillard, Chantal. (2007). *Hilos*. Tusquets Editores
- Maillard, Chantal. (2022). *Lo que el pájaro bebe en la fuente y no es el agua*. Obra poética reunida 2004-2020. Galaxia Gutenberg.

- Mena Lozano, Ángela Emilia; Kuiru Naforo, Ever Giraldo et al. (2020). *Diálogo de saberes. Hacia una política de investigación para la implementación de la diversidad epistémica en la Universidad de Antioquia*. Universidad de Antioquia. Medellín
- Mena, Ángela & Meneses Yeison A. (2019). La filosofía del Vivir Sabroso. *Revista Universidad de Antioquia*, (337), 50.53.
- Meza, Tania. (2009). *Las mujeres en el discurso clandestino estudiantil universitario. una mirada a la sobreescritura en muros, baños, bancas y carteles en la UAEH* [tesis de doctorado, Universidad Nacional Autónoma de México]. Repositorio institucional Universidad Nacional Autónoma de México.
- Mingo, Aracely. & Moreno, Hortensia. (2017). *Sexismo en la universidad. Estudios sociológicos* [tesis de doctorado, Universidad Nacional Autónoma de México]. Repositorio institucional Universidad Nacional Autónoma de México.
- Molano, Alfredo. (2014). "Vaya, mire y me cuenta" - Discurso de Alfredo Molano al recibir el Doctorado Honoris Causa de la Universidad Nacional de Colombia". <https://www.banrepcultural.org/noticias/vaya-mire-y-me-cuenta-discurso-de-alfredo-molano-al-recibir-el-doctorado-honoris-causa-de>
- Mosqueda, María Raquel. (2010). *Todos los caminos llevan hacia nosotros mismos: otredad, erotismo y violencia en la construcción narrativa*. [tesis de doctorado, Universidad Nacional Autónoma de México]. Repositorio institucional Universidad Nacional Autónoma de México.
- Moraga, Cherrie & Anzaldúa, Gloria. (2002). *This Bridge Called My Back: writings by radical women of color*. South End Press.
- Moraga, Cherrie (2002). *This Bridge Called My Back writings by radical women of color*. Persephone Press

- Morales, María Eugenia (2019). Participación política de las mujeres afrodescendientes empleadas en el servicio doméstico en la ciudad de Medellín. [Trabajo de maestría]. Biblioteca digital Universidad de Antioquia
- Moro, Sonnia. (2008). Cubanas universitarias: condición y posición. En Flecha, C. & Palermo, A. (Coords.), *Mujeres y Universidad en España y América Latina*. Colección Educación, crítica & debate. Miño y Dávila Editores.
- Mugumbate, Jacob & Nyanguru, Andrew. (2013). Exploring African philosophy: The value of Ubuntu in social work. *AJSW*, (3)1, 82-100.
- Mutchinick, Agustina. (2013). *Las incivildades como dimensión simbólica de las violencias en la escuela Un estudio socioeducativo sobre las relaciones de humillación desde la perspectiva de los estudiantes de educación secundaria* [tesis de doctorado, Universidad de Buenos Aires Argentina]. Repositorio institucional Universidad de Buenos Aires Argentina
- Ortega, Elizabeth; Steele, Steve. (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*. Universidad de Antioquia. Colombia.
- Ossola, María. (2013). *Jóvenes wichí en la educación superior de Salta. Interpelaciones escolares, étnicas y etarias*. [tesis de doctorado, Universidad de Buenos Aires Argentina]. Repositorio institucional Universidad de Buenos Aires Argentina.
- Pabón, Consuelo. (2010). *Construcciones de cuerpo*. Recuperado de: <http://es.scribd.com/doc/45332816/Pabon-Consuelo-Construcciones-deCuerpos#scribd>
- Palermo, Alicia Itatí (2006). El acceso de las mujeres a la educación universitaria. *Revista Argentina de Sociología*, 4 (7) 11-46.
- Pérez, Moira. (2019). *Violencia epistémica: reflexiones entre lo invisible y lo ignorable*. *Revista de Estudios y Políticas de Género* [tesis de doctorado, Universidad Nacional de Tres de

- Febrero Argentina]. Repositorio institucional Universidad Nacional de Tres de Febrero. Argentina.
- Piazzini, Carlo. (2014). Conocimientos situados y pensamientos fronterizos: una relectura desde la universidad. *Geopolítica(s), revista de estudios sobre espacio y poder*, 5(1). Universidad Complutense de Madrid. DOI: https://doi.org/10.5209/rev_GEOP.2014.v5.n1.47553.
- Peirce, Ch. (2012). *Obra filosófica reunida (1893-1913). Tomo II*. Fondo de Cultura Económica
- Portela, Cristiane. (2017). Gênero, etnicidade e suas interseccionalidades: narrativas Kura-Bakairi na Universidade de Brasília [tesis de doctorado, Universidad da Brasilia]. Repositório Institucional da Universidade de Brasília.
- Pulido, Genara. (2009). Violencia epistémica y descolonización del conocimiento. *Sociocriticism*, (1)2. 173-201.
- Quijano, Aníbal. (2000). Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina. En E. Lander, (comp.), *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas*. CLACSO)
- Rosemberg, Florencia. (2011). *Antropología de la violencia en la ciudad de México: familia, poder, género y emociones* [tesis de doctorado, Universidad Nacional Autónoma de México]. Repositorio institucional Universidad Nacional Autónoma de México
- Ricoeur, Paul. (1999). *La Lectura del tiempo pasado: Memoria y Olvido*. Arrecife Producciones.
- Ricoeur, Paul. (1995). *Tiempo y narración I. configuración del tiempo en el relato histórico*. Siglo Veintiuno editores
- Ricoeur, Paul. (2003). *Teoría de la interpretación. Discurso y excedente de sentido*. Siglo XXI editores.
- Ricoeur, Paul. (2006a). *Sí mismo como otro*. Siglo Veintiuno editores

- Ricoeur, Paul. (2006b). La vida: un relato en busca de narrador. *Ágora-papeles de filosofía*, (25)2, 9-22.
- Rodríguez, Michelly. (2015). *Violência no contexto escolar sob a óptica de alunos do ensino médio* [tesis de doctorado, Universidad de São Paulo Brasil]. Repositorio institucional Universidad de São Paulo Brasil.
- Romero, Jaime. (2016). *Laberintos educativos y profesores minotauro: apuntes para una pedagogía en conflicto* [tesis de doctorado, Universidad Nacional Autónoma de México]. Repositorio institucional Universidad Autónoma de México.
- Saez, Virginia. (2017). *Prácticas discursivas de la mediatización de las violencias en los espacios escolares. Un análisis socioeducativo de la taxonomía alumno violento - alumno no violento* [tesis de doctorado, Universidad de Buenos Aires Argentina]. Repositorio institucional Universidad de Buenos Aires Argentina.
- Schwartzman, Simón. (1996). Las Universidades Latinoamericanas en Contexto. En: S. Malo & S. Morley (Eds.), *La Educación Superior en América Latina - testimonios de un seminario de rectores* (pp.7-27). Banco Interamericano de Desarrollo y Unión de las Universidades de América Latina
- Segato, Rita. (2003). *Las estructuras elementales de la violencia: ensayos sobre género entre la antropología, el psicoanálisis y los derechos humanos*. Prometeo libros
- Segato, Rita. (2011). Género y colonialidad: en busca de claves de lectura y de un vocabulario estratégico descolonial. En K. Bidasca & V. Vázquez (Eds.), *Feminismos y poscolonialidad* (pp. 17-48). Ediciones. Godot.
- Segato, Rita. (2013). *La crítica de la colonialidad en ocho ensayos y una antropología por demanda*. Prometeo Libros.
- Segato, Rita. (2018a). *La guerra contra las mujeres*. Prometeo libros
- Segato, Rita. (2018b). *Contra-pedagogías de la crueldad*. Prometeo libros

- Seoane, Viviana. (2014). *Géneros, cuerpos y sexualidades: experiencias de mujeres en escuelas técnicas de la ciudad de La Plata*. [Tesis de doctorado. FLACSO]. Repositorio digital FLACSO.
- Sierra, Zayda. (2007). Otra herencia colonial: el carácter androcéntrico y sexista del conocimiento. *Revista Javeriana*, 740(143), 50-69.
- Spivak, Gayatri. (2011). *¿Puede hablar el subalterno?*. El cuenco de la plata.
- Tünnermann, Carlos. (1996). *La Educación superior en el umbral del siglo XXI*. CRESALC/UNESCO
- Uribe, María Teresa. (1998). Llegan las mujeres. En *Memoria. Universidad de Antioquia: protagonista y testigo*. Recuperado de <http://portal.udea.edu.co/wps/wcm/connect/udea/697d5493-ccd2-4de0-9556-ad977e574b32/llegan-las-mujeres-democracia.pdf?MOD=AJPERES&CVID=kR3AFMB>
- Varela, Nuria. (2005). *Feminismo para principiantes*. Ediciones B, S.A
- Vázquez, Eduardo. (2015). *La construcción de la Paz y la No-violencia en la Educación Superior* [tesis de doctorado, Universidad Nacional Autónoma de México]. Repositorio institucional Universidad Nacional Autónoma de México.
- Vigil, Nila. (2006). “Pueblos indígenas y escritura”. En: *Construyendo nuestra interculturalidad* (3). http://interculturalidad.org/2_07.htm
- Viñas Piquer, David. (2002). *Historia de la Crítica Literaria*. Editorial Ariel.
- Vitale, Ida. (2017). *Poesía reunida*. Tusquets editores.
- Vite, Diana. (2020). La fragilidad como resistencia contracapacitista: de agencia y experiencia situada. *Nómadas* (52). Universidad Central de Colombia. DOI:[10.30578/nomadas.n52a1](https://doi.org/10.30578/nomadas.n52a1)
- Vivas, Selnich. (2015). *Komuya uai. Poética ancestral contemporánea*. Sílabas. Medellín.
- Yagarí, Lida. (2021). *Sobre violencia en el pueblo êbêra chamí*. Comunicación personal.

Zagaceta, Maribel. (2015). *Violencia en escuelas secundarias la perspectiva de estudiantes y profesores* [tesis de doctoral, Universidad Nacional Autónoma de México]. Repositorio institucional Universidad Nacional Autónoma de México

Žižek, Slavoj. (2007). Afterword: With Defenders Like These Who Needs Attackers?. En P. Bowman & R. Stamp (Eds.), *The Truth of Zizek*. London and New York: Continuum, 197-255.

Zizek, Slavoj. (2009), *Sobre la violencia: seis reflexiones marginales*. Paidós.

Anexos

A continuación, se presenta una lista de los anexos que corresponde a documentos usados durante el desarrollo de la investigación.

- Anexo 1. [Matriz de antecedentes de investigación](#)
- Anexo 2. [Carta de invitación a mujeres](#)
- Anexo 3. [Diseño de conversación individual](#)
- Anexo 4. [Devoluciones al diseño de conversación](#)
- Anexo 5. [Diseño de conversación colectiva](#)
- Anexo 6. [Diseño de taller](#)
- Anexo 7. [Matriz de construcción de trama](#)
- Anexo 8. [Análisis isotópicos de cada uno de los relatos](#)
- Anexo 9. [Consentimiento informado](#)
- Anexo 10. [Formatos de microcurrículos](#)