

ENCUENTRO DE SABERES: HUELLAS DE MEMORIA PLURIVERSA Y DESCOLONIZACIÓN DE LA UNIVERSIDAD CONTEMPORÁNEA

JOSÉ JORGE CARVALHO

DPTO. ANTROPOLOGÍA - UNIVERSIDAD DE BRASÍLIA

JULIANA FLÓREZ

PONTIFICIA UNIVERSIDAD JAVERIANA

Recepción: julio 2018; aceptación: septiembre 2018

RESUMEN

ESTE ARTÍCULO ESTUDIA EL “ENCUENTRO DE SABERES” COMO UN PROYECTO QUE, AL ACOGER EN LAS UNIVERSIDADES A MESTRES Y MESTRAS DE SABERES ANCESTRALES, CONTRIBUYE A DESCOLONIZAR LA EDUCACIÓN SUPERIOR, AMPLIANDO SU CAMPO DE MEMORIA. A PARTIR DE UN EJERCICIO DE SISTEMATIZACIÓN, ENTABLAMOS UN DIÁLOGO TEÓRICO CON BAJTIN Y BEJAMIN. BASÁNDONOS EN LA PARTICIPACIÓN DE CUATRO MESTRES –LUCELY PÍO, RAICERA DEL CERRADO; MÃE LU Y TATA MUTÁ IMÉ, LÍDERES RELIGIOSOS DEL CANDOMBLÉ, Y EL LÍDER POLÍTICO Y CHAMÁN ÁLVARO TUKANO, DE LA NACIÓN TUKANO–, MOSTRAMOS CÓMO EL PROYECTO PROMUEVE EN LA UNIVERSIDAD CONTEMPORÁNEA DE BRASIL UN ESPACIO DE PLURIVERSIDAD MNÉMICA, CAPAZ DE ACTIVAR DIVERSOS PLANOS NARRATIVOS (BIOGRÁFICO, POLÍTICO, ESPIRITUAL, ANCESTRAL Y MÍTICO) Y AMPLIAR SU HORIZONTE EPISTÉMICO.

PALABRAS CLAVE

ENCUENTRO DE SABERES, INCLUSIÓN, UNIVERSIDAD, COLONIALIDAD, PLURIVERSIDAD MNÉMICA, NARRACIÓN, BRASIL

EXPRESIONES EXCLUYENTES Y COLONIALES DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR EN LATINOAMÉRICA

Un cuidadoso análisis de la historia de los centros de educación superior en América Latina indica que, una vez fundados, estos reflejaron el carácter altamente excluyente que ha caracterizado a las sociedades de la región desde la colonia hasta hoy. Esta exclusión colonial tiene varias expresiones. Una de tipo institucional, que ya esbozamos (Car-

valho y Flórez, 2014), remite al hecho de que las universidades de la América hispánica, fundadas en la colonia según el modelo epistémico de las españolas católicas, hayan sido posteriormente estructuradas como réplicas casi exactas de las europeas de inicios del siglo XIX, siguiendo las reformas napoleónicas o humboldtianas. En Brasil se fundaron universidades a inicios del siglo XX adoptando el segundo tipo de estructura. En ambos casos, sufrieron un desarraigo constitutivo

que excluyó de su diseño cualquier referencia al lugar donde fueron instaladas. Otra expresión de exclusión fue la restricción de la educación a un limitadísimo segmento de la población, reconocido como la ciudadanía. Hombres, blancos, católicos, con propiedades (privadas); estrictos criterios que establecieron constitucionalmente a la ciudadanía, como ya mostró el trabajo pionero de Beatriz González-Stephan (1996). Esta tendencia a excluir a la mayor parte de la población sigue siendo predominante hoy. Una tercera expresión de exclusión de la educación superior regional remite al tipo de saberes impartidos. Las universidades nacieron tomando como referencia exclusiva ciertos tipos de saberes occidentales. Esta apuesta, sostenida por más de tres siglos, empobreció el mundo universitario (Carvalho, 2011) y culminó en un predominante modelo monoepistémico. Ya Silvia Federici (2010) argumentó de modo brillante que la desvalorización de ciertos saberes (los de las mujeres sabias) no solo fue funcional para el capitalismo, sino fundacional para la acumulación originaria. Así, la frontera epistémica tan celosamente vigilada por el mundo universitario no ha tenido tanto la función de resguardar la ciencia verdadera, como de fijar una disposición jerárquica de los saberes que garantice el funcionamiento excluyente de la educación en particular y del sistema capitalista en su totalidad¹.

La obra *La Hybris del punto cero. Ciencia, raza e ilustración en la Nueva Granada (1750-1816)*, de Castro-Gómez (2005), muestra cómo operaron de manera simultánea estas distintas exclusiones: se trató de centros de enseñanza estructurados bajo las órdenes religiosas europeas que, además de excluir de las aulas al grueso de la población no blanca –y de incluirla para

garantizar el funcionamiento de esos centros–, también basó su episteme en saberes tradicionales que fueron deslegitimados por considerarlos *doxa*. Estos fueron, simultáneamente, expropiados a sus comunidades y traducidos a las versiones ilustradas que allí circularon, para, finalmente, habiendo ya pasado por el tamiz de la blancura, incorporarlos al mundo científico.

Bajo este esquema colonial, la educación superior de la región se constituyó no solo en un ámbito de expresión de exclusión, sino también en uno crucial para su reproducción. Las memorias promovidas por esos centros educativos han sido las memorias del grupo dominante, y sus relatos los de una historia unidimensional y unilineal. A la par que esta historia nacional fue normalizando esa frontera, lejos de las universidades, en muchas comunidades (palenques, aldeas indígenas, poblados campesinos y pueblos tradicionales) se mantuvo viva la memoria de esos saberes.

El objetivo del artículo es estudiar el “Encuentro de saberes” como un proyecto que, al acoger en las universidades a *mestres y mestras* de saberes ancestrales, es capaz de descolonizar la educación superior, ampliando su campo de memoria. Primero, explicamos en qué consiste el proyecto. Segundo, referimos la metodología usada para avanzar en su estudio. Tercero, en diálogo con Mijail Bajtín y W. Benjamin, y con base en la participación de cuatro *mestres* en el proyecto –Lucely Pío, Mãe Lu, Tata Mutá Imé y Álvaro Tukano–, argumentamos cómo este logra promover en el aula una pluriversidad mnémica que activa diversos planos narrativos. Concluimos con una reflexión sobre la importancia de esta pluriversidad para descolonizar la Universidad y enriquecer su horizonte epistémico.

¹ Federici, en diálogo con el feminismo y el marxismo, propone la tesis según la cual para la acumulación originaria del capital fue fundamental, además del cercamiento de tierras campesinas en Europa (argumentado por Marx) y del sometimiento servil y esclavista de poblaciones indígenas y africanas (argumentado por críticos caribeños de la colonia), la cacería de brujas; una institución que operó en Europa y las colonias americanas y que garantizó el despojo de tierras a mujeres acusadas de brujas, la criminalización de sus saberes y el control del cuerpo femenino. Esa simultánea lógica de negar y criminalizar el saber de las mujeres operó para los saberes indígenas y los africanos en las colonias de esta región.

EL “ENCUENTRO DE SABERES”: PROYECTO DESCOLONIZADOR DE LA UNIVERSIDAD

El “Encuentro de saberes” es un proyecto estructurante del Instituto para la Inclusión en la Educación Superior y la Investigación (INCTI) de la Universidad de Brasilia (en adelante, UnB), coordinado desde su inicio por uno de nosotros —José Jorge de Carvalho—. Puntualmente, consiste en invitar a *mestres y mestras* de saberes tradicionales del país a dictar clases regulares en la citada Universidad, en distintas áreas de conocimiento, contando con la *parecería* de docentes regulares y recibiendo pago por sus clases².

El proyecto nace atado a dos giros específicos del contexto político brasileiro. Uno, más instituyente, relativo a la lucha por las cuotas de acceso a la educación superior de población indígena y afrodescendiente, comenzó en 1999, cuando la UnB propuso un sistema de cuotas, aprobado en 2003, que garantizara el ingreso de esa población y que comenzó a funcionar en 2004 (Carvalho, 2005; 2010). Hoy, después de quince años, el sistema de cuotas funciona en 63 universidades públicas federales y en alrededor de 20 estatales, y la población afro de pregrado aumentó del 5 al 30 %. Un segundo giro político, con una dinámica más instituida, fue el impulso que Gilberto Gil —ministro de Cultura del primer Gobierno de Lula— dio a las políticas públicas encaminadas a reconocer el gran valor que para la nación brasileira han tenido los saberes tradicionales: artesanales, chamánicos, *performers* de agrupaciones tradicionales, raiceros o los religiosos de matriz africana, entre otros. En las rondas de los Seminarios Nacionales de Políticas Públicas para las Culturas Populares (2005/2006), los propios *mestres y mestras* expresaron el deseo de llevar sus conocimientos a la enseñanza regular. En esta

misma dirección, en 2007 el Gobierno traza como meta de la Cámara Interministerial de Educación y Cultura la inclusión de *mestres* de oficio y de artes en la enseñanza. Subrayamos que la mayoría de *estos* ni siquiera asistieron a la escuela y que su saber está fundamentalmente basado en la oralidad —modo de transmisión de saber prácticamente ausente de nuestra academia occidental.

En este clima de apertura institucional, el INCTI de la UnB, en una alianza interinstitucional, lanza en 2010 la primera edición del proyecto “Encuentro de saberes”³. El curso se desarrolla siguiendo protocolos variados; *mestres* de distintas regiones del país dictando varias áreas de conocimiento: salud, saberes ambientales, arquitecturas tradicionales, performances populares, etc.; *mestres* de tradiciones variadas dictando una misma área (por ejemplo, música o religión) (véase Carvalho *et al.*, 2016). Generalmente, es un curso de pregrado y siempre es optativo; en una universidad es transversal a todas las carreras. El protocolo, además, incluye una estancia previa de los *mestres y mestras* en la universidad para que se familiaricen con ese mundo. Sin embargo, dado el dominio que han ganado del espacio académico durante estos ocho años, algunos ya no la requieren. También incluye un grupo de estudio de docentes, llamado Núcleo de Encuentro de Saberes, que funciona autónomamente en cada universidad.

Desde el 2010, el proyecto se ha desarrollado en nueve universidades públicas del país que articulan la Red nacional de Encuentro de Saberes⁴. Actualmente, se procura fortalecer una red de *mestres*, aprovechando sus intercambios espontáneos en las universidades. Hasta la fecha han participado alrededor de 120 *mestres*, 90 docentes universitarios y 2.000 estudiantes. El INCTI, además, promueve una novedosa línea editorial para *mestres*⁵.

² Usamos el término en portugués porque en español, *sabedor* o *sabedora* remite solamente a quien sabe pero no a quien enseña. Son más cercanos el término japonés *sensei* (‘quien sabe y enseña’) y la dupla quechua *yachaj* y *amawta* (también, ‘quien sabe y enseña’).

³ El Consejo Nacional de Desarrollo Científico y Tecnológico, y los ministerios de Cultura, de Ciencia, Tecnología e Innovación y de Educación.

⁴ Universidad de Brasilia, Universidad Federal de Minas Gerais, Universidad Federal del Sur de Bahía, Universidad Federal Fluminense, Universidad Federal de Juiz de Fora, Universidad Estadual de Ceará, Universidad Federal de Cariri, Universidad Federal de Río Grande do Sul y Universidad Federal de Pará.

⁵ El INCTI publicó libros de Mãe Stela de Oxóssi, Antonio Bispo y Álvaro Tukano, referidos en la bibliografía.

TEJIENDO LA MEMORIA VIVA DEL PROYECTO

Por el carácter innovador de este proyecto ha sido imprescindible desarrollarlo y a la vez sistematizar las reflexiones que suscita. Todos los textos escritos sobre el proyecto han apuntado en esta dirección (véase bibliografía) y enriquecen tanto los debates de los núcleos como los estudios del proyecto realizados, sobre todo a nivel de posgrado.

En este texto avanzamos en la sistematización de algunas reflexiones sobre el potencial del proyecto para ampliar el estudio de la memoria. Para ello, consideramos dos niveles de análisis. Un primer nivel, relativo al recuento en retrospectiva de las discusiones suscitadas en: 1) las conversaciones semanales entre el INCTI y quienes coordinan el proyecto en las universidades; 2) los debates del primer encuentro de la red (2015) y 3) espacios académicos puntuales. Un segundo nivel de análisis, desarrollado a partir de entrevistas semiestructuradas con varios de sus coordinadores y algunos *mestres*, orientadas a debatir los aportes y retos del proyecto para el estudio de la memoria; esto, en términos epistémicos, pedagógicos e institucionales.

EL “ENCUENTRO DE SABERES”: APORTES PARA LA PLURIVERSIDAD MNÉMICA Y LAS NARRATIVAS DIVERSAS

El “Encuentro de saberes” irrumpe hoy en una institución académica que en los últimos dos siglos pasó por un realineamiento epistémico profundo, resultado de la llamada revolución científica del siglo anterior (Descartes-Galileo-Newton), así como por la visión de mundo consolidada por el iluminismo. Los presupuestos epistémicos de ese modelo, casi siempre, han sido la consciencia y el monologismo del saber (el parámetro del conocimiento verdadero). Al respecto, Mijail Bajtin argumentó: “para una perspectiva monológica, en su forma extrema y pura, el otro permanece entera y solamente como un objeto de consciencia, y como tal, no puede constituir otra consciencia” (1984: 292-293). Bajo este tipo de presupuestos científicos, las tradiciones orales de las comunidades campesinas, las dimensiones espirituales de sus procedimientos

de salud, los rituales y sus tecnologías tradicionales fueron rechazados del campo académico por considerarlos expresiones de la *doxa* griega. Esta actitud de exclusión de la consciencia monológica universitaria, que se generalizó en la Europa occidental moderna, fue trasladada integralmente a las nuevas universidades americanas. Allí se multiplicó esa exclusión porque la diversidad epistémica de sus comunidades tradicionales, afros e indígenas, era (y todavía es) muchísimo mayor que la de las comunidades tradicionales, básicamente campesinas de Europa.

Siguiendo el esquema de Bajtín, diríamos que el “Encuentro de saberes” ofrece un nuevo ambiente académico marcado por el dialogismo: todos los grupos y comunidades –negros, indígenas y también la comunidad blanca hegemónica– se relacionan mutuamente, admitiéndose cada uno como sujeto dotado de una consciencia plena, única y distinta de las demás. También podríamos afirmar que genera un ambiente marcado por la heteroglosia: en el aula las diferentes consciencias (científicas, artísticas, tecnológicas, etc.) son expresadas por signos distintos sin que deban estar regidos por los mismos principios de articulación de sus discursos; el “Encuentro de saberes” garantiza en la Universidad la permanencia en igualdad de condiciones de las distintas consciencias y epistemes.

Por otra parte, ese universo monológico de la academia occidental solamente acepta el registro de una tradición de memoria: la constituida por la modernidad europea. La memoria que fue justamente debilitada bajo la égida del capitalismo. Walter Benjamin desveló los mecanismos que condujeron a ese debilitamiento al identificar la pérdida de la figura del narrador. No por casualidad, en el mismo periodo en el que se generaliza el monologismo de la episteme occidental moderna, declina la narración de la memoria tradicional. Como argumentó Benjamin, el pasaje de un mundo tradicional a uno moderno se debe a la eliminación en Europa de los horizontes narrativos tradicionales, conduciendo a una memoria monológica, unidimensional y, por esto, totalizante. En sus palabras:

Existe una especie de competencia histórica entre las diversas formas de comunicación. En la sustitución del antiguo relato por la información y de la información por la “sensación”, se refleja la atrofia progresiva de la experiencia. Todas estas formas se separan, a su vez, de la narración, que es una de las formas más antiguas de comunicación. La narración no pretende, como la información, comunicar el puro en-sí de lo acaecido, sino que encarna lo acaecido en la vida del relator, para propiciar en quienes escuchan lo acaecido como experiencia. Así, en lo narrado, queda el signo del narrador, como la huella de la mano del alfarero sobre la vasija de arcilla (Benjamin, 2010: 11-12).

Tenemos entonces, siguiendo a Benjamin, que la narrativa de la memoria occidental moderna —incluida la promovida en nuestro mundo universitario— desconoce las narrativas tradicionales, entendiéndolas como información recogida por los periodistas y demás medios de comunicación y, en segunda instancia, ofrecida como mera sensación, vivencia. Podríamos afirmar que el correlato del monologismo es, entonces, un espacio social monomnémico. Esa pérdida de horizonte de profundidad de la experiencia, síntoma de narrativas empobrecidas de las personas sometidas al *shock* de la vida moderna, fue reiterada a lo largo de siglos pasados hasta llegar hoy a formar lazos con autores como Zigmunt Bauman y Byung-Chul Han, entre otros. No es el caso latinoamericano, donde la figura del narrador continúa viva. La presencia de los *mestres* del “Encuentro de saberes” restaura en el espacio académico, colonizado internamente por la información, la narración tradicional y, con ella, el rastro vivo y profundo de la experiencia. Con este proyecto, el esquema lineal y evolutivo (y de hecho involutivo) que denuncia Benjamin puede volverse multidimensional y complejo en un esquema no reactivo, sino restaurativo; la información puede pasar a girar en una rueda expresiva superpuesta a la rueda independiente de experiencias sin que la activación de una excluya a la otra. El proyecto hace posible el pasaje de un ambiente de pobreza experiencial a otro de convivencia intermitente entre modernidad y tradición en el espacio académico; sus diferentes planos narrativos activan sus

memorias plurales debidamente protegidas de la instantaneidad y la unidimensionalidad de la esfera política que inevitablemente las interpela.

Por otro lado, como ya ha mostrado cierta epistemología feminista, aunque el académico occidental es un sujeto situado con múltiples y claras marcas, se presenta siempre como universal (Haraway, 1990). Como tal es vaciado de biografía personal y cualquier alusión a esta es señal de pérdida de objetividad. Cuando los *mestres* llegan al aula, incorporando un sujeto de ciencia enraizado en sus trayectorias experienciales, activan varios planos de memoria, cada uno con su propio estilo narrativo. En términos de Bajtin, diríamos que su habla es siempre bivocal, dialógica y heteroglósica, alternando, por ejemplo, discursos de autoridad (rituales, mitos, relatos de genealogía y ancestralidad) con otros interiormente convincentes (más conectados con sus experiencias y aprendizaje singulares). Mientras que en la narrativa académica podemos activar básicamente dos planos narrativos de memoria —el político y el biográfico— los *mestres* activan otros muy diversos: mítico, ancestral, genealógico y espiritual. Construyen así una rica constelación de planos narrativos en un rico campo de pluriversidad mnémica, como un modo de enseñar único e intransferible. Veamos tres ejemplos de este proceso.

Lucely Pio, mestra de plantas medicinales, siempre fundamenta su saber en un *plano narrativo biográfico*, las enseñanzas cotidianas que durante su infancia recibió de su abuela, quien, a su vez, las recibió de la suya. Así, ella presentifica, además de su memoria biográfica personal, una *narrativa ancestral de su comunidad* quilombola que ha heredado de cinco generaciones ininterrumpidas los saberes de las sucesivas abuelas de la familia. En el aula, su transmisión sobre el poder curativo de las plantas también activa un *plano narrativo espiritual*: el de las plantas que curan, derivado de su capacidad de dialogar con el espíritu de estos seres absolutamente vivos del bioma del Cerrado. Algunas plantas son nativas, otras exóticas; Lucely es capaz de reconocer la propia memoria de adaptación que cada una de ellas trae (a veces feliz, otras infeliz), y con ella su

capacidad para rehacer su energía curativa en ese nuevo ambiente de convivencia con otras plantas y animales (insectos, mamíferos, anfibios...) y seres humanos. Finalmente, en un *plano narrativo político*, Lucely lleva al aula su memoria como activista de organizaciones raiceras del Cerrado; ocupa el cargo de consejera y representante de los quilombos en el Consejo Nacional de Pueblos Tradicionales, y es consultora de proyectos estatales en alianza con organismos internacionales.

En las aulas de la *mestra Mãe Lu*, Maria Lúcia Felipe da Costa, lideresa del Candomblé de la nación Nagó de Recife, Pernambuco y de Tata Muta Imé, líder de la nación Angola de Salvador, Bahía, emergen con fuerza sus memorias como descendientes de población esclavizada y liberta. En su narración activan el *plano biográfico* de sus experiencias personales, que no puede ser evocado sin traer, al mismo tiempo, el orgullo de resistencia de su *comunidad ancestral* ni el *plano político* que narra las injusticias sufridas y que hoy sigue combatiendo su nación. En clases como estas, dictadas por *mestres* de religiones afrobrasileras, las memorias humanas se unen, además, con las extrahumanas, evocadas en el *plano narrativo espiritual* de las divinidades que las acompañan: los *orishas* y los *inkices*, seres sobrenaturales con devenir, es decir, que no son solamente significantes de un mero sistema de creencias, sino seres con una existencia teográfica (como un correlato divino de biografía humana) e intensamente relacionada con la vida de sus devotos.

Finalmente, una memoria pluriversa lleva al aula el *mestre* indígena *Alvaro Tukano*, escritor, chamán del área amazónica y líder político a escala nacional, descendiente de la nación Tukano, ubicada en Alto Río Negro, entre Brasil y Colombia. Lleva al aula su *narrativa biográfica*, permeada por las experiencias de violencia y etnocidio que durante su infancia las misiones salesianas ejercieron contra sí y sus parientes indígenas (por ejemplo, castigos físicos y prohibición de su lengua). Álvaro también rehace en el aula la memoria de su clan: una *narrativa genealógica* de las muchas familias que anteceden a la suya y que fueron la base de su existencia. Su presencia en la Universidad también

actualiza la *narrativa mítica* de Doethiro, dios ancestral de todos los tukanos, quien, en otro tiempo (*in illo tempore*, como decía Mircea Eliade), fundó la civilización del Alto Río Negro después de un fantástico viaje en una canoa de transformación; cuando narra míticamente la memoria de Doethiro deviene Doéthiro, la encarnación viva del mito. En la medida en que es chamán, su presencia lleva inevitablemente al aula la memoria del chamanismo amazónico en un *plano narrativo espiritual*. Por último, como líder de su comunidad, su *narración política* recrea en la Universidad la memoria de formación del movimiento indígena amazónico y de sus largas luchas, todavía vigentes, a nivel binacional.

En el “Encuentro de saberes”, todos los *mestres* llegan a la Universidad para enseñar algunas dimensiones de sus múltiples conocimientos. Invariablemente, cuando narran sus biografías, implícita o explícitamente, tocan las violencias sufridas por las relaciones de desigualdad de nuestras sociedades. Con su presencia en la Universidad, emerge un sujeto de ciencia plurimnémico y un narrador polifónico, heteroglósico y dialógico que enseña, aprende, habla y escucha.

REFLEXIÓN FINAL. INCLUSIÓN Y ENRIQUECIMIENTO DEL HORIZONTE EPISTÉMICO UNIVERSITARIO

Una sociedad rica de memorias es una sociedad que cuenta con sus propios narradores. Cada grupo social o étnico guarda sus memorias colectivas en la actividad constante de narrar. Ya Benjamin alertó de la pérdida del narrador que estaba vivo en Europa en el siglo XIX, con el inicio del siglo XX. Ante la imposibilidad de retomar la experiencia plena, que estaría vinculada a una comunidad tradicional que desapareció con el capitalismo y la industrialización, Benjamin echó mano de un discurso mesiánico judaico, capaz de proyectar un futuro de espera y apertura, un tiempo sin medida. En el caso de América Latina, a pesar de los genocidios cometidos contra las naciones indígenas y afros, no hubo una pérdida completa de la memoria de la experiencia, sino una *sistemática exclusión del*

narrador del espacio académico, controlado por las élites de nuestros países. Los traumas vividos son distintos; en un proyecto descolonizador, las salidas también deberían serlo. Como dice Benjamin, “en cada época es preciso esforzarse por arrancar la tradición al conformismo que está a punto de avasallarla” (Benjamin, 2010: 62).

Por otra parte, el modelo de la historia de la nación contado en las universidades, exclusivamente por un grupo dominante, con acceso sostenido al saber, ya se agotó. La salida que venga de las propias universidades es urgente, sobre todo si consideramos su lugar central en la configuración de las sociedades latinoamericanas; de allí salen los cuadros que rigen el Estado y deciden el rumbo de la nación. Los modelos que asumen son los que allí se enseñan en las más variadas áreas: minería, estadística, ambiente, archivos históricos, sistemas de comunicación, salud, tecnología militar, sistema de justicia, etc. No son entonces menores las crónicas de exclusión epistémica, étnica-racial ni mnémica de las poblaciones indígena, negra y campesina. La tarea de pacificar las sociedades latinoamericanas exige, por tanto, construir sociedades inclusivas, y para ello se requieren universidades más pluriversas en todas sus dimensiones.

El “Encuentro de saberes” brinda, para la región en general, un protocolo de convivencia para que esos narradores, finalmente, tomen la palabra en la escena poderosa e influyente de la academia. Es un proyecto de descolonización concreto para que en las universidades latinoamericanas sean narradas las memorias de esos grupos que nunca habían contado allí su propia historia. Sus memorias, silenciadas durante siglos en los espacios de poder, no solo son plurales, sino que todavía logran conectarse con memorias de experiencias, y no únicamente de vivencias. En tal sentido, este proyecto es capaz de producir en las sociedades de la región un microcosmos de las relaciones más justas que nos gustaría que estuvieran reflejadas en la sociedad completa; la Universidad se convierte en un prometedor campo de experimentación para hacer esas diversas memorias presentes y a la vez negadas en las sociedades.

BIBLIOGRAFÍA

- BAJTIN, M. (1984): “Toward a Reworking of the Dostoevsky Book (1961)”, en *Problems of Dostoevsky's Poetics*, Minneapolis, University of Minnesota Press.
- BENJAMIN, W. (2010): *Ensayos Escogidos*, Buenos Aires, El Cuenco de Plata.
- BISPO, A (2015): *Colonização, Quilombos. Modos e Significações*, Brasília, INCTI-UnB.
- CARVALHO, J. (2005): *Inclusão Étnica e Racial no Brasil. A questão das cotas no ensino superior*, São Paulo, Attar Editorial.
- CARVALHO, J. (2010): “Los Estudios Culturales en América Latina: interculturalidad, acciones afirmativas y Encuentro de Saberes”, *Tabula Rasa*, 12, pp. 229-251.
- CARVALHO, J. (2011): “Entrevista sobre a disciplina Encontro de Saberes na Universidade de Brasília”, *Revista de História da Biblioteca Nacional*.
- CARVALHO, J. y C. ÁGUAS (2015): “Encontro de Saberes: um desafio teórico, político e epistemológico”, em Cunha & Sousa (orgs.): *Colóquio Internacional Epistemologias do Sul: Aprendizagens Globais Sul-Sul, Sul- Norte e Norte-Sul* - Atas, Coimbra, CES.
- CARVALHO, J., L. BARROS, A. FERREIRA y S. CHADA (2016): “O Encontro de saberes como uma contribuição à etnomusicologia e à educação musical”, en A. Lühning y R. Pereira: *Etnomusicologia no Brasil*, Salvador, EDUFBA.
- CARVALHO, J. y J. FLÓREZ (2014a): “Encuentro de Saberes: proyecto para decolonizar el conocimiento universitario eurocéntrico”, *Revista Nómadas*, 41, pp. 131-147.
- CARVALHO, J. y J. FLÓREZ (2014b): “The Meeting of Knowledges: a Project for the decolonization of universities in Latin America”, *Postcolonial Studies*, vol. 17, 2, pp. 122-139.
- CARVALHO, J., J. FLÓREZ y MARTÍNEZ (2017): “El encuentro de saberes: hacia una universidad pluriépistémica”, en Cabra y Aschner: *Saberes nómadas: derivas del pensamiento propio*, Bogotá, U. Central.

- CASTRO-GÓMEZ, S. (2005): *La Hybris del punto cero: ciencia, raza e ilustración en la Nueva Granada (1750-1816)*, Bogotá, Editorial PUJ.
- FEDERICI, S. (2010): *Calibán y la Bruja. Cuerpo, mujeres y acumulación originaria*, Madrid, Traficante de sueños.
- GONZÁLEZ-STEPHAN, B. (1996): "Economías fundacionales. Diseño del cuerpo ciudadano", en González-Stephan (comp.): *Cultura y Tercer Mundo. Nuevas identidades y ciudadanías*, Caracas, Nueva Sociedad, pp. 17-47.
- HARAWAY (1990): *Ciencia, cyborgs y mujeres. La reinvención de la naturaleza*, Valencia, Ediciones Cátedra.
- STELLA DE OXÓSSI, MÁE (2014): *O que as Folhas Cantam para quem canta folha*, Brasília, INCTI-UnB.
- TUKANO, Álvaro (2017): *O Mundo Tukano antes dos Brancos. Um Mestre Tukano*, vol. 1, Brasília, INCTI-UnB.