



Mola de planta sagrada

**DIÁLOGOS POLIFÓNICOS DE VOCES PARA UNA LECTURA DECOLONIAL DE
LA RAZÓN WAGA (OCCIDENTAL). MIRADAS AL SABER/PODER EN LA
COMUNIDAD IBGIGUNDIWALA.**

Por: Martina Yabur

**DIÁLOGOS POLIFÓNICOS DE VOCES PARA UNA LECTURA DECOLONIAL LA
RAZÓN WAGA (OCCIDENTAL). MIRADAS AL SABER/PODER EN LA
COMUNIDAD IBGIGUNDIWALA.**

**POR:
MARTINA YABUR**

TRABAJO DE GRADO PARA OPTAR AL TÍTULO DE POLITÓLOGA

**ASESOR:
EDWIN JADER SUAZA ESTRADA**

**PROGRAMA DE CIENCIA POLÍTICA
FACULTAD DE DERECHO Y CIENCIAS POLÍTICAS
UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA
MEDELLÍN
2016**

INDICE

DIÁLOGOS POLIFÓNICOS DE VOCES PARA UNA LECTURA DECOLONIAL DE LA RAZÓN WAGA (OCCIDENTAL). MIRADAS AL SABER/PODER EN LA COMUNIDAD IBGIGUNDIWALA.

Introducción: buggib gagga, buggib ibwisgued (hacia un diálogo polifónico de voces)...	p. 5
1. Saber, poder y ser en clave de la colonialidad/decolonialidad: la hidra de tres cabezas.....	p. 14
2. Saiglas, Argals, Siguis y Wagas: dialogo de voces altas y bajas frente al poder de la palabra escrita	p. 21
3. Los caminos del conocimiento GunaDule : de Onmagdnei y los Planes de vida.....	p. 38
Reflexión provisional frente a lo dicho: Anmal pinsaed amiguega (busquemos entre todos eso que no sabemos).....	p. 54
Bibliografía.....	p. 58



Mola narra la llegada de las primeras mujeres kunas a la tierra

**Introducción: buggib gagga, buggib ibwisgued (hacia un
Diálogo polifónico de voces)**

DIÁLOGOS POLIFÓNICOS DE VOCES PARA UNA LECTURA DECOLONIAL DE LA
RAZÓN WAGA (OCCIDENTAL). MIRADAS AL SABER/PODER EN LA COMUNIDAD

IBGIGUNDIWALA.

Meu paí contou para mim;
Eu vou contar para meu filho.

Quando ele morrer?
Ele conta para o filho dele.

É assim: ninguém esquece.

Kelé Maxacali, índio da aldeia de Mikael, Minas Gerais, 1984.

.....
An bab anga soisa

An totoga an sogoe.

¡He burguisale!

He ebanga soigasulgogueye

Deisulsi : sun mal iyemalogogueye.

(Traducción, Martina Yabur)

.....
Mi padre me contó.

Yo le contaré a mi hijo.

¡Cuándo el muera!

Él le habrá contado a su hijo.

Y así: ninguno olvidará.

Introducción: buggib gagga, buggib ibwisgued (hacia un diálogo polifónico de voces)

La noción de *diálogo polifónico de voces* ha recibido considerable atención durante los últimos años, especialmente en campos donde se cruzan teorías y prácticas de la sociología, la antropología, la educación, la ecología política y las etnociencias (Bidaseca, 2008). Nuestra intención con esta reflexión no es presentar las principales definiciones y debates en estos campos, no es compartir un estado del arte acerca de este concepto o los correlatos que giran a su alrededor, ni mucho menos profundizar en las ideas de alguna autora o autor, tampoco dar cuenta de conocimientos desde un determinado saber disciplinar, estos si bien se presentan en este trabajo, son marginales a los objetivos que nos proponemos. /Emerge una voz/ digo proponemos –más que aclarar comparto- no por guardar o seguir lo cánones de la escritura científica, no, hablo en tercera persona del plural porque cuando hablo es inevitable que hablen también mis historias, mis antepasados, las vidas que he transitado. Esto es, el ser indígena, mujer, Kuna Tule, latinoamericana, todo el complejo tejido de seres, vivires y saberes que me habitan: buggib gagga, buggib ibwisgued (muchas palabras, muchos saberes). Puesto que habito en varios mundos y esto que escribo es un testimonio de mí estar y ser en las fronteras que están entre la razón waga (occidental), la existencia Kuna Tule y el conocimiento que se sitúa en mí, pero en el cual a su vez yo elijo situarme y transitar, así, el que emerjan las palabras y voces es el diálogo polifónico que propondré. De hecho /Otra voz/ me gustaría pensar –pido prestadas palabras- que lo que se presenta más que una idea en un papel es una acción que se manifiesta en el mundo de lo político, lo que yo siempre pensé que aprendería en la aulas de una Universidad Pública, una suerte de práctica que como bien en su tiempo y espacio lo propuso Gloria Anzaldúa (1987), tiene por objetivo evidenciar una identidad fronteriza y nómada, una que ha tenido que compartir todas las culturas, bien sea por decisión propia o por imposición, una identidad que conoce y ha sido sujeto y objeto de formas, zonas y prácticas del poder.

Because I, a mestiza,
continually walk out of one culture
and into another,
because I am in all cultures at the same time,
alma entre dos mundos, tres, cuatro,
me zumba la cabeza con lo contradictorio.
Estoy norteadada por todas las voces que me hablan
simultáneamente.
Gloria Anzaldua, *Bordelands/La Frontera*.
The New Mestiza.
San Francisco: Spinters/Aunt Lute, 1987, p. 77.

Al contrario de los cánones que se espera para un trabajo en el contexto en que se ubica el presente -un pregrado de Ciencia Política-, en este escrito nos lanzamos a un ejercicio muy propio, limitado, honesto y arriesgado, en el que más que definir “diálogo polifónico”, lo ponemos en práctica desde el marco de nuestras acciones y reflexiones. En estos sentidos lo que se presentara no es una monografía bajo el tradicional entendimiento que nos dice que: “Una **monografía** (del griego *mono*, 'uno' y *grapho*, 'escritura') es un documento que trata un tema en particular porque está dedicado a utilizar diversas fuentes compiladas y procesadas por uno o por varios autores (...) un trabajo escrito, sistemático y completo; con un tema específico o particular; y estudios pormenorizados (...)”¹. Más que una monografía lo que presento es una pregunta tanto como punto de partida como de llegada, una pregunta acerca del poder y el saber, ese que en muchos casos ha llevado a que las diferentes manifestaciones de la razón de los wagas (occidentales) lleve al conocimiento de los abuelos a un segundo plano en la

¹ Real Academia Española (2014). «monografía». Diccionario de la lengua española (23ª edición). Madrid: Espasa. Consultado el 17 de febrero de 2016.

comunidad Kuna Tule de Ibgigundiwala², en todo caso una pregunta que se presenta necesaria para mi ser en tanto individuo y parte de una comunidad. Esto lo haré -reitero-, por un lado: desde mi conocimiento situado; y por el otro, desde las voces que emergen desde los diferentes lados de las fronteras que habito y me habitan, es decir, desde el transitar por diferentes seres, saberes pero sobre todo sensaciones, dado que:

Ir al otro y volver del otro, no es un problema intelectual,
es un problema del corazón, claro que uno puede estudiar al otro,
es más, es su deber hacerlo, pero comprenderlo es algo distinto;
conocer la vida de los pueblos,
hacer la pregunta necesaria que conduzca al saber,
no sale del conocimiento de los científicos sino del corazón del hermano o de la hermana.

Abadio Green, Indígena / Olo Tule /,
del libro - "Historia y Cultura del Pueblo Olo Tule de Ipkikuntiwala",
Iván D. Espinosa Peláez.

Uno de los lugares de enunciación que transitaré hablará de voces y saberes en diálogo en y frente al saber/poder que ha sido, es y con seguridad seguirá siendo presente en mi comunidad y en mí como parte de esta. /Voz de la academia/ Frente a las voces podríamos decir que estas de una u otra forma, han sido asociadas al concepto y existencia de una suerte de subalternos. Toda vez que nos habla, no solo de la existencia de sujetos y

² "El Pueblo Kuna Tule de Colombia está ubicado en los resguardos Ibgigundiwala (Caimán Nuevo) entre Turbo y Necoclí en Antioquia, y Maggilagundiwala (Arquíá) en Unguía, Chocó. Cuenta con una población de 2.200 habitantes, en su totalidad hablantes de la lengua Gunadule y con un legado cultural de miles de años. Hace parte de la Organización Indígena de Antioquia, OIA. Cuenta con dos instituciones educativas, (...) de Grado Primero a Octavo Grado (...). La economía se basa en la venta de excedentes, la extracción de madera, la ganadería y el monocultivo de plátano. Las autoridades tradicionales han visto con preocupación la situación económica y social de la comunidad, marcada por las relaciones comerciales y culturales dominantes por parte de la cultura mayoritaria. La Corte Constitucional dictó el Auto 004 del 2009 en el que declara en riesgo de exterminio físico y cultural de varios pueblos indígenas de Colombia, entre ellos el Pueblo Kuna Tule" (Santa Cruz, 2012, p. 137).

comunidades que participan/padecen/sienten múltiples dinámicas de exclusión, violencia física, simbólica y discursiva, en razón de sus singularidades –sexo, raza, clase-, sino además de “otros” saberes e historias que “aunque reclaman, no son reclamadas” y por tanto tienden a disolverse en presentes habitados por los “pasados subalternos” y saberes no dichos u olvidados, que aunque se resisten a ser excluidos, invisibilizados, consumidos y funcionalizados, al no ser reclamados, desaparecen disueltos en las “voces altas” de la sociedad occidental (Chakrabarty, 1998; Bidaseca, 2008). Comprensión que nos pone de presente la situación que las voces de las minorías étnicas tienen que encarar cotidianamente al ser tratadas como “voces bajas” en y frente a las estructuras cognitivas que tradicionalmente dan cuenta de las praxis políticas en la sociedad, muchas de ellas en su mayoría manifestaciones de la razón waga –voces altas-. Hecho que nos lleva entonces a una apuesta política por impedir la disolución del saber y la voz de los llamados “subalternos”, lo cual en relación a las comprensiones decoloniales /Voz sinérgica/ sería buscar en la palabra pasada y arrasada la fabricación de narrativas “otras” (Chakrabarty, 1998). Reconsiderar la acción en el presente desde “otro” lugar del conocimiento, desde el lugar de los colonizados, y así intentar recuperar las “voces bajas”, qué demanda un espacio de enunciación (Guha, 2002).

Ahora, frente a los saberes y los diálogos que se han pretendido generar en la cotidianidad de la sociedad colombiana y que de una u otra forma referencian las manifestaciones del saber/poder en Ibgigundiwala, nos percatamos de la importancia de resaltar tres aspectos fundamentales que al ser ignorados amenazarían la efectividad epistémica y política del llamado de atención que pretendemos realizar. Estos aspectos están interrelacionados y se refieren a: “(...) *la expansión de la noción de saberes que permita la inclusión de otras*

dimensiones del vivir; a la distinción entre diversidad y desigualdad; y a los retos inherentes al encuentro y diálogo entre diferentes” (Camou-Guerrero et al, 2014, pp. 30-31).

En este sentido el concepto de diálogo de saberes nos guiará en el intento de ejecutar al menos dos cuestionamientos cruciales en el terreno que relaciona la epistemología y la política en lo que pretendemos con el diálogo polifónico de voces. El primero pone énfasis en la noción de saberes, en plural, preguntándose por ¿Es la ciencia la única productora de conocimientos legítimos? ¿En qué lugar de las estructuras cognitivas occidentales queda la llamada apertura a la pluralidad de saberes y formas de saber? La segunda inquietud apunta a la noción de diálogo, prestando atención al epistemicidio soterrado y enmascarado que puede conllevar el paso que va de la asimilación, sustitución o destrucción de las cosmogonías en los procesos de escucha, inclusión, negociación multilateral, generación de acuerdos y construcción de nuevos saberes “diálogo de saberes”. En este sentido se cuestiona lo sesgado, parcial y funcional, o en todo caso problemático que puede ser el limitar el diálogo a saberes. Puesto que, si partimos que lo que demanda la amalgama de culturas que conforman una sociedad como la colombiana, son precisamente los diálogos enmarcados en procesos realmente participativos y respetuosos de la diversidad, lo diverso y el diverso, tendríamos que indagar ¿Qué realmente dialoga al ponernos a dialogar? ¿Dónde quedan los sueños, sentires, miedos, creencias, preocupaciones, confianzas y desconfianzas en los diálogos que se proponen?

El saber/poder en cuanto comprensión, actuará como una suerte de lente que esperamos permita evidenciar a la *razón waga* con algunos de sus rostros y rastros en Ibgigundiwala, como también las opciones decoloniales frente a la misma. /Voz sinérgica/ ya que históricamente los seres, realidades, saberes y conocimientos ancestrales, tradicionales y

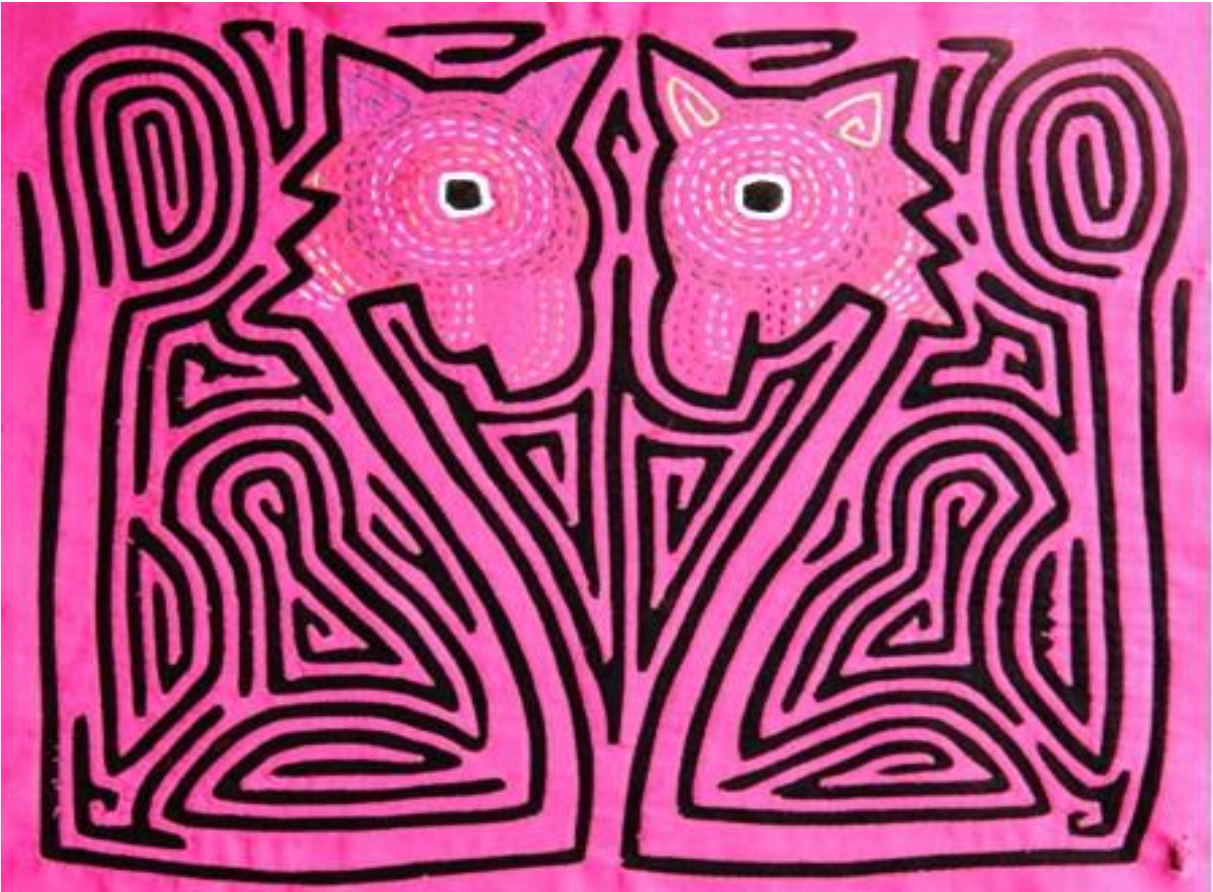
populares han sido víctimas de lógicas de colonialidad de poder y de saber (Quijano, 2010). Es posible que las cadenas coloniales que nos ataban, hayan desaparecido con el pasar de los siglos, pero estas en el mundo de las ideas, lo simbólico, lo discursivo y lo cognitivo aún permanecen, es más, han permitido que emerjan nuevas y no tan nuevas prácticas que amenazan con eliminar los conocimientos, saberes y vivencias de nuestros pueblos originarios en tanto prácticas vivas necesarias para nuestras comunidades en el presente. De ahí que las comprensiones que subyacen a las anteriores ideas sean referentes para la construcción de las preguntas que proponemos como punto de partida y llegada en la praxis política de la cual este escrito da cuenta.

En este orden de ideas el diálogo polifónico de voces se llevará a cabo en cuatro momentos: el primero de ellos, el cual es nombrado **“Saber, poder y ser en clave de la colonialidad/decolonialidad: la hidra de tres cabezas”** señala las puertas de entrada de carácter conceptual y teórico para abordar las formas discursivas contenidas en una suerte de /voz sinérgica/ de la academia³ que busca evidenciar y denunciar el llamado ejercicio de la colonialidad del poder y del saber como una práctica presente en las relaciones políticas, culturales, sociales, ecológicas y económicas, en tanto *“(…) la más profunda y perdurable expresión de la dominación colonial, impuesta sobre la población del planeta en el curso de la expansión del colonialismo europeo”* (Acosta, 2009, p. 16). El segundo momento: **“Saiglas, Argals, Siguis y Wagas: diálogo de voces altas y bajas frente al poder de la palabra escrita”** introduce una dimensión del diálogo polifónico, en donde a partir de disímiles contextos donde se producen, las “voces” dejan ver rasgos de su enunciación más allá de la

³ Varios autores de las ciencias sociales como Enrique Dussel (1993), Catherine Walsh (2007), Arturo Escobar (1993), Immanuele Wallerstein (1992), Boaventura de Sousa (2010), Edgardo Lander (1993), Walter Mignolo (1993), el propio Quijano (1992, 1993), Joseph Estermann (2014), Santiago Castro-Gomez (1998), Federici (2010), Quinatoa (2007), entre otros, son autores que se han dedicado a estudiar estas temáticas y de manera crítica, unos más que otros, descentrar la mirada del conocimiento científico y totalizante eurocéntrico.

traducción, representación, invisibilización, enmascaramiento o "inclusión", que un dispositivo de la razón occidental como la escritura configura. Esto desde un lugar de enunciación metodológico y epistemológico, en donde la palabra que se escucha, pero también la que es silenciada permite evidenciar y en ocasiones resistir los poderes hegemónicos que las sitúa como "altas" o "bajas" en una sociedad jerarquizada y taxonomizada. Es así que desde este ejercicio se da cuenta de una suerte de "teoría de las voces" desde la conceptualización de Anibal Quijano (2000), en donde las voces son un instrumento político del sujeto que se despliega en el marco de lo que el mencionado autor llama la "colonialidad del poder".

Posteriormente abordaremos una de las manifestaciones del saber/poder en Ibigundiwala, la cual nombramos **"Los caminos del conocimiento GunaDule: de Onmagdnei y los Planes de vida"**, en tanto nos permite una lectura de la materialización de voces en tensión presentes en la comunidad. Por último, el momento que hemos llamado **"Reflexión provisional frente a lo dicho: Anmal pinsaed amiguega (busquemos entre todos eso que no sabemos)"**, nos acerca: por un lado, a algunas de las comprensiones que articula el contenido de cada momento del diálogo propuesto con las tensiones derivadas de la relación *saber/poder/ser indígena*; y por el otro, a los cuestionamientos que emergieron en tanto objetivo principal de esta acción discursiva de lo político.



Mola de animales simétrico

**1. Saber, `poder y ser en clave de la
colonialidad/ decolonialidad: la hidra de tres cabezas**

1. Saber, poder y ser en clave de la colonialidad/decolonialidad: la hidra de tres cabezas

Cada pueblo define la historia según sus propias referencias y experiencias, metáforas o alegorías, una suerte de “narración profunda” o lo que algunos llaman “mito”, cuya razón esencial es ser “(...) *narrada para que otros individuos la conozcan y reproduzcan, [con] un valor pragmático y un valor educativo*” (Guevara, 2010, p. 12). Muchas de estas narraciones terminaron convirtiéndose en parámetros totalizantes de la razón, otras fueron eliminadas de este plano y relegadas a una suerte de existencia no válida del conocer. En el caso del presente apartado tomaremos las palabras de Santiago Castro-Gómez (2008), cuando al referirse a la construcción teórica y praxis de la colonialidad identifica a esta con una “hidra de tres cabezas” -poder, saber y ser-. Figura mítica que le sirve al autor para evidenciar la colonialidad en sus diferentes dimensiones, y presentar a esta como una hidra, en la cual sus cabezas se superponen la una a la otra sin una estructura o poder determinado, una suerte de restructuración constante que transita de lo molar –lo macro- a lo molecular –lo micro- y viceversa, esto es, “(...) *un dispositivo de producción de conocimiento científico, es decir, racional, matemático, preciso, neutro, objetivo, capaz de predecir la vida, que se presenta como el conocimiento único, sin lugar de enunciación diversa*” (Garzón, 2015, p. 223).

/Voces prestadas/, /voces sinérgicas/ Así las cosas, “Colonialidad” desde la perspectiva epistemológica que pretendemos seguir, hace referencia a la “lógica cultural” del colonialismo, es decir al tipo de herencias coloniales que persisten y se multiplican incluso una vez que el colonialismo ha finalizado. En este sentido Quijano (1992) propone comprender la colonialidad a partir de la premisa de que:

(...) aun cuando el colonialismo político deja de existir (las guerras independentistas suramericanas del siglo XIX consiguen ese objetivo), persiste la existencia de una dominación y subalternación de culturas, que es en primer lugar

una colonización del imaginario de los colonizados, que queda objetivada en la racionalidad moderna como sinónimo de racionalidad humana. Esta atribución implica necesariamente la destitución de toda otra cosmovisión no asentada en la racionalidad moderna, y lo más importante, esta colonización mental -a la que Quijano denomina "colonialidad" para diferenciarlo del "colonialismo"- actúa como palanca y punto de apoyo de control social y político, a partir de la clasificación de seres humanos en categorías, raciales primero, sociales después (pp.35-36).

Entendida así, la colonialidad no es un estado de cosas que se opone a la modernidad y le precede, sino una dinámica que forma parte integral de los mismos procesos de modernización. Pudiéndose decir entonces que en América Latina la modernidad se ha dado siempre a través de la mutua dependencia y coexistencia de ésta con la colonialidad, de hecho:

En Latinoamérica, por regla general, durante el siglo pasado, las élites continuaron imitando los paradigmas coloniales como lo hicieron los criollos tras la instauración de las repúblicas liberales del siglo XIX. Se prescindió de consideraciones sobre la propuesta civilizatoria que pudiese haber emergido de las bases sociales y se procedió a forzar a los pueblos a transitar por los caminos de una modernidad que les era totalmente ajena. La apuesta del Estado siguió siendo (...) modernizar a la población para integrarla al proyecto civilizatorio de origen occidental y capitalista (Avalos, 2013, pp. 49-50).

Situación que se evidencia en tres fenómenos: el racismo, el eurocentrismo epistémico y la occidentalización (violenta o consentida) de los estilos de vida. Los cuales a su vez son el reflejo de las tres facetas de la colonialidad: el poder, el saber y el ser (Escobar, 2003). Facetas que confluyen en una suerte de modernidad/racionalidad, generando a su vez "*(...) una universalidad excluyente, que no acepta ningún otro punto de vista, es absorbente y al mismo tiempo excluyente y defensiva del centro y su ontología*" (Ferramola, 2014, p. 36).

Ahora, la colonialidad del poder nos dice Quijano (2007; 2000) se relaciona con un tipo de "clasificación social" establecida en el siglo XVI según el cual, la concentración de riqueza y privilegios sociales en las colonias, al igual que la división social del trabajo se define

conforme a la raza y el fenotipo de los individuos; "blancos" en la cúspide, luego los "indios" y por último los "negros".

El peruano considera a la idea de raza como un constructo mental moderno, que nada tiene que ver con las realidades ancestrales, generado para naturalizar las relaciones sociales de dominación producidas por la conquista, que se constituye en la piedra basal del nuevo sistema de dominación, ya que las formas de dominación precedentes, entre sexos, edades e identidades, son redefinidos en torno de la hegemonía de raza (Salatino, 2013, p. 3).

Por otro lado, para hablar de la colonialidad del saber nos tenemos que remitir al modo en que la racionalidad tecno-científica como factor determinante en la generación y expansión del colonialismo europeo se convierte desde el siglo XVIII en el único modelo válido de producción de conocimientos, dejando por fuera cualquier otro tipo de "epistemes" (tradicionales o ancestrales) generadas en las colonias. De ahí que la expansión colonial europea en las américas conllevó a un combate contra la multiplicidad epistémica del mundo y la imposición de una sola forma válida de producir conocimientos, muchos de ellos con pretensiones de validez universal (Escobar, 2003; Castro-Gómez, 2005; Quijano, 2007). Es en este sentido que aparece el eurocentrismo en tanto parámetro del conocimiento válido y patrón de producción y control de la subjetividad, este:

Expresa la nueva subjetividad, las relaciones intersubjetivas que se procesan en el nuevo patrón de poder. Es decir, los nuevos intereses sociales y las nuevas necesidades sociales que se generan y se desarrollan dentro de la experiencia de la colonialidad del poder, en especial de las relaciones entre el nuevo sistema de dominación social ordenado en torno de la idea de raza y el nuevo sistema de explotación capitalista. [Esto implica] que la elaboración intelectual sistemática del modo de producción y de control del conocimiento tuviera lugar, precisamente, en la Europa Occidental (Salatino, 2013, pp.3-4).

Así el conocimiento "válido" desde este punto de vista es aquel generado primero en los centros de poder para luego, desde allí, ser distribuido desigualmente hacia las periferias y a los sujetos periféricos, que se limitan a ser receptores pero nunca productores de ese

conocimiento (Dussel, 1992). Tal dinámica sustentó el sometimiento de las poblaciones latinoamericanas a las lógicas coloniales, la mayoría de las veces a través de la violencia, y en muchos casos esgrimiendo como argumento la superioridad de los modos de vida occidentales que tiene como base lo que Dussel (1992) llama el "ego conquiro" (yo-conquisto).

Es así que las anteriores lógicas se condensan en lo que Maldonado-Torres (2008) ha denominado la colonialidad del ser, donde, el "ser" es un atributo que le pertenece al colonizador, mientras que a las poblaciones coloniales lo que les caracteriza es el "no-ser", y por tanto, carecen de "mundo", de un lugar válido de enunciación y construcción propia de su ser en la cotidianidad de su existencia.

El surgimiento del concepto "colonialidad del ser" responde, pues, a la necesidad de aclarar la pregunta sobre los efectos de la colonialidad en la experiencia vivida, y no sólo en la mente de sujetos subalternos (...) La colonialidad del ser está, pues, relacionada con la producción de la línea de color en sus diferentes expresiones y dimensiones. Se hace concreta en la producción de sujetos liminales, los cuales marcan el límite mismo del ser, esto es, el punto en el cual el ser distorsiona el sentido y la evidencia, al punto de y para producir un mundo donde la producción de sentido establecido sobrepase la justicia. La colonialidad del ser produce la diferencia ontológica colonial, lo que hace desplegar un sinnúmero de características existenciales fundamentales e imaginarios simbólicos (pp. Maldonado-Torres, 2008, pp. 130-151).

De ahí que los sujetos "otros" siempre serán una construcción de quienes detentan el poder, una suerte de afuera constitutivo que da vida a las identidades hegemónicas, a la idea de un "nosotros" expresión del poder hegemónico (Escobar, 2003). Vemos entonces una triple expresión de la colonialidad, que en tanto práctica política transita desde el saber, se desplaza hacia el ser y termina instalándose en un régimen de poder que gestiona, sujetos, cuerpos, mentes, poblaciones y territorios, pero sobre todo conocimientos y saberes.

Ahora, frente a la idea de una colonialidad que marginaliza el conocimiento y los saberes "otros", Arturo Escobar (2004) propone situarse "más allá del paradigma moderno", y así evidenciar la presencia y consolidación de una suerte de "colonialidad global" que subordina desde lo económico, militar e ideológico a sujetos, pueblos y regiones en todo el mundo. Lo cual, a decir de Escobar, ha generado el aumento de la marginalización y supresión del conocimiento de los grupos subalternos (2004, pp.86-100).

De hecho, la colonialidad/decolonialidad y los legados que la primera parte de esta dicotomía supone, y las opciones que desde la segunda se vislumbran, nos lleva necesariamente al ámbito del poder y del saber en articulación con las formas en que estos se configuran como elementos consustanciales a la experiencia colonial contemporánea. Lo cual, nos pone de presente la necesidad de analizar los alcances que tendrían las actuales prácticas de construcción, reconstrucción y recuperación de los conocimientos y saberes de sujetos y colectivos pertenecientes a pueblos originarios o ancestrales. Esto desde una postura crítica frente a los procesos de diferenciación y exclusión que han pretendido enunciar el conocimiento a partir de la invisibilización y fagocitación, tanto de lo que llamamos "otros" lugares de enunciación, como de los sujetos, organizaciones, comunidades y movimientos sociales que demandan el reconocimiento desde su propia historicidad. Es entonces que los saberes, conocimientos, y prácticas decoloniales surgen como *"(...) un pensamiento de frontera que transgrede los presupuestos epistemológicos convencionales y reconoce la "multiplicidad de voces" (...) que pueden reconfigurar críticamente los diseños globales, (...) contribuyendo desde la "diferencia colonial" a la construcción de pensamientos críticos alternativos, que posibiliten prácticas concretas de descolonización"* (Cuevas, 2005, p. 8).

En este orden de ideas una opción decolonial del saber/poder en el marco de los procesos de reivindicación de los saberes, conocimientos, sensaciones y opciones de vidas "otras" ha de

pensarse necesariamente como una irrupción del sujeto y su ser, así como de la noción de lugar en tanto referente desde el cual se construye el conocimiento situado en la singularidad y sensaciones de quien lo produce (Pineda, 2015). Un conocimiento que en el caso de las comprensiones que pudiéramos tener en relación a los pueblos originarios y minorías étnicas implicaría subvertir los supuestos epistemológicos básicos que han referenciado la construcción de los referentes oficiales de las estructuras, discursos y prácticas de la política y lo político que emergieron en el contexto del nacimiento de los estados nacionales del siglo XIX, a partir de dicotomías convencionales expresadas en la relación entre razón/sensación y civilización/barbarie (Wallenstein, 1998).



Molas de animales simétricos con efectos cósmicos

2. saiglas, Argals, Siguis y Wagas: diálogo de voces altas y bajas frente al poder de la palabra escrita

2. Saiglas, Argals, Siguis y Wagas: diálogo de voces altas y bajas frente al poder de la palabra escrita

El diálogo entre voces altas y bajas como lo proponemos apela a una de las preguntas que construye la opción decolonial que nos guía ¿cómo, acerca de qué y quién dialoga? Puesto que en cualquier diálogo donde se conjuguen múltiples voces, surgen definidores y definidos que, quizá, puedan identificarse a través de una búsqueda consiente guiada por interrogantes tan simples como las mencionadas. Estas preguntas tienen la potencia de propiciar lo que se ha llamado el desprendimiento epistémico (Mignolo, 2008), es decir, el darse cuenta que estamos en una matriz colonial del poder, y que dentro de ella se nos ha asignado un lugar, pero que ese lugar es posible habitarlo de forma cómoda y ciega, pero también es posible habitarlo desde el cuestionamiento cotidiano, pues una de las potencias de la colonialidad es hacernos pensar que el lugar en donde nos encontramos nos es consustancial, y por ende, distante de opciones “otras”.

El **¿cómo?** Este se ha venido mencionando a lo largo de esta reflexión, la forma en que lo asumimos contempla un diálogo polifónico, es la puesta en escena de múltiples voces que transitan y materializan prácticas de saber/poder en Ibgigundiwala. Estas voces no son ni todas ni dicen todo acerca del saber/poder en la comunidad, es más, son parciales y compuestas por silencios múltiples. Ahora, son las tensiones en su estructuración interna y su enunciación el valor que tienen, pues no son o pretenden ser respuestas. El dar cuenta de estas voces en la forma en que se presentan es un acto performativo que pretende interpelar a quien lee. /Voz sinérgica/ siguiendo los aportes de la investigadora argentina Karina Bidaseca y su equipo de trabajo (2007 y 2008), esperamos que quién lea, pueda preguntarse, en el mejor de los casos "(...) *discernir las voces de los actores, cuándo es la suya propia,*

cuando es un discurso totalmente libreteado (momento pre-discursivo) y no se sale de la forma; cuándo dejan ver esa voz "genuina", cuando es una voz sofocada, mimetizada o silenciada" (pp. 3-12).

¿Acerca de qué? "El poder de la palabra escrita" es el diálogo a abordar, puesto que la palabra escrita ha sido uno de los instrumentos políticos mediante el cual se ha pretendido gestionar las diferentes manifestaciones de ser/saber/y poder de los pueblos originarios en América y el mundo. Por medio de esta se ha invisibilizando, nombrado lo diferente y al diferente como: bárbaro, peligroso y carente de un lugar legítimo de enunciación. En este sentido, no es de extrañar que cuando se le preguntó al abuelo Manuel Galindo, Saigla y otrora Cacique primero de Ibgigundiwala, este señalara como una tensión histórica en la comunidad la entrada de los procesos de alfabetización a partir de la educación occidental:

Gueb escuela gualulenonígúí íbí mil noveciento guíndiba adí an wíchuldaete,
 anga soísundo gueb hermanamala ubononille,
 hermanamal soínoníguitelle, bemal escuela sulile bemal guosulí,
 ímísti bemal agu ímal itoguelle, ímal yop amal ímalle waimal pínsaet nígasulí,
 sabur dule, agu neí ítolle pínsaet sate,wai amalní sumalle,
 deisugu bidígúí pemal gusmogaldíballe pínsae niga, maí neí ítogue,
be escuela doisaldina be maí ídogue bemal gudamogoet sorsí waimal amalga sumalle,
 antí deí ídodalle andí me onosille.

Saiglag Manuel Galindo Santa Cruz,
Indígena de la Comunidad Kuna Tule de Ibgigundiwala,
Necoclí, Antioquia, Colombia, 2015.

.....
 Cuando nació la escuela de los occidentales,
no sé en qué año sería, porque yo de años no sé, le dije al profesor.
 Cuando llegaron las monjas empezaron a inculcarnos,
 que sin una escuela no podríamos vivir, sin educación,

sín escribir y leer no se puede pensar, andarían como un animal.
Nos trataban como seres sin conciencia, como si fuéramos seres sin pensamiento,
como animales del monte, así pensaban los occidentales de nosotros.
Yo siempre he dicho que los occidentales me hablan estando equivocados,
así lo entiendo yo, se equivocan al decírnos eso
(Traducción de la entrevista, Martina Yabur).

Dialogar sobre la palabra escrita nos ayuda a cuestionar las estructuras, instituciones, sujetos, procesos y prácticas que de una u otra forma referencian en una comunidad el reconocimiento de sí mismos y de los otros. /Voz neutra de la academia/ Siguiendo las ideas de Jerome Bruner (1986), cuando plantea la importancia de la construcción narrativa del "Yo", podríamos decir que cuando construimos narrativamente la forma de estar en el mundo, a la vez se construye las posibilidades fácticas de existir en el mismo. De ahí que lo que digo de mí y dicen de mí se sustenta en la identificación de las voces de los otros, pues son estas las que dotan de sentidos la cotidianeidad que se habita en términos relacionales. Ahora, la tensión surge cuando la narración es apropiada y gestionada de manera totalizante con el fin de hegemonizar la existencia del otro, cuestión que la escritura ha permitido en tanto expresión del colonialismo y la colonialidad, puesto que:

La acción de conquistar no sólo se definió a partir de prácticas materiales y violentas como la encomienda, la esclavitud y la conversión religiosa, sino también mediante prácticas simbólicas como la escritura: una acción a partir de la cual la alteridad del mundo indígena americano fue clasificada, cosificada, apropiada y representada con acuerdo a parámetros epistemológicos europeos (Solodkow, 2009, p. 2).

¿Quién dialoga? Proponemos entonces un acercamiento a los lugares de enunciación de: Saiglas, Argals, Siguis y Wagas. Estos presentaran sus voces, no porque se trate estrictamente de una representación escrita de una emisión vocal sonora, estas hacen su

presencia /Voz prestada/ en el sentido de la voz en Bajtín (1979), esto es, como manifestación de un orden simbólico hecho palabra que da cuenta de la memoria semántico social de un mudo poblado de palabras ajenas: las voces de las otras personas, de opiniones, de posiciones individuales y de grupos sociales. Es en este sentido que dialogan: **Saiglas**, jefe político-religioso en las comunidades Kuna Tule. Es elegido comúnmente por votación en la Onmaggednei (reunión comunitaria), su permanencia en dicho cargo depende de su comportamiento, de su disposición para seguir en él y de la misma voluntad de la comunidad. Sus principales funciones son el regir las ceremonias religiosas, entonar los cantos metafóricos religiosos; ordenar la celebración de los Onmaggednei a fin de aconsejar al pueblo para que en todo el pueblo reine la paz y armonía, conceder permiso a los que quieren viajar a otras comunidades, afrontar toda clase de problemas que se pudieran presentar como: epidemias, robo, peleas, etc. Son depositarios no solo de la autoridad político administrativa, sino también de la tradición oral Gunadule en la cual esta se sustenta, su voz da cuenta del mundo metafórico y la cosmogonía de sus antepasados; **Argals y Siguis**, vocero el primero y traductor el segundo, ambos prestan su voz para hablar por otros. En la cosmogonía Kuna Tule, el Argal es el puente para la comprensión del mundo metafórico que componen los saberes y conocimientos del Saigla, su función es ayudar a la comunidad a comprender la palabra del Saigla acerca del mundo Kuna Tule. El Sigui, es un traductor de las palabras que se pronuncian en el idioma GunaDule al Castellano, si bien pareciera un simple traductor, su función implica el seleccionar palabras y con esto el dotar de significados lo que se quiere decir acerca del mundo Kuna Tule. En la presente reflexión mi voz participará a partir de una suerte de lugar de enunciación híbrido entre Argal y Sigui, seré traductora pero mi ser se hará presente en la significaciones que manifieste en el diálogo; **Wagas**, son los extranjeros o los no Kuna Tules, son los occidentales, habitantes nuevos del mundo Kuna Tule. Sus comprensiones en el diálogo propuesto estarán presentes

a partir del discurso normativo-axiológico que encarnan algunas de las prescripciones que emiten con el ánimo de gestionar la vida de los pueblos originarios y comunidades ancestrales, esto es, la razón waga.

/La voz ancestral, el Saigla / Ecos del pasado, la memoria del despojo: el mito de Olo Gubilel y Olo Dilesop...

Gueb aguín arbachundo aguín OLo ígal maguibbalsundo,
Olo Gubilel gunaisundo,
deiyop Olo ígalba nadap, nadap,
dalgalsundo dule onosamogad dule yergangulle itomosundo,
dule danimo, daní daní, na eboy abingunonimolle,
tagalgu nía danído nía OLO Utero babse golnonille, deguitre guenadlle,
bab Olo Gubilel, guenate bía be danille,
suldaguenñe weguín an arbasogalye , deisoguella,
baba Olo Gubilel ga soímasundo OLo Luteroga, bía be danimolle,
sulsogue an wguín an gudille, an weguín arbasogalmolle,
yal obagal wía e rey a idolemosundo weguínd arbasogalied, iguí be bab nulle,
nía Olo Gubilelga sogue, be bab niva soguelle,
eye an bab nígalle iguí nuille, napirsoguella, bab OLo Guadulle an a machille,
dedinmosunlle, be bba nigasoguella eye eye, an bab nígalle,
iguí nuimolle, an bab nuí daguen soguenñe Esnud dullelle,
escoro dule yal abahaled,
deisoguella anmal guenagan idolelle,
an agal danimolle Utero ga sogued,
yalguín arbagegal bab olo Gubilel amba soímoga,
aga arbagega danille, bab Olo Gubilel carta nígad bab na carta nag a uwisad,
cartaba arbadoed wendí níadi sated a aga iwilesad danído a agal,

anmal dule sunnan aga guegueguad , pingued nigagua ,
togadoga sulye imal be soudagolle waimal imbaba bega sogalile be sudosulye,
waimaldin deiyopsulye eiso sumaloed ,
bedi gana be dagolle, bab deagar danille.

.....

Olo Gubilel empezó a trabajar en la tierra, pero primero empezó hacer un camino,
en ese camino de lejos ve a alguien venir caminando hacia él,
que cada vez se acercaba más y más,
luego llego donde él estaba, y era el diablo, llamado Olo Lutero,
Olo lutero muy amablemente lo saludo, como estas hermano de dónde vienes,
Bab Olo Gubilel le responde como estás hermano,
vengo a trabajar la tierra, y Bab Olo GUBilel le preguntó usted dónde viene,
Olo lutero le responde, bueno yo vengo también a trabajar la tierra así como usted, ahh
entonces somos hermanos? y estoy trabajando del otro lado,
el diablo le preguntó, tienes padre, como se llama tu padres,
entonces Olo Gubilel le respondió sí tengo padre se llama Bab Olo Guadule,
y tu padre como se llama le pregunta Olo Gubilel ,
el diablo le respondió mi padre se llama, Esnud Dulelle,
entonces el diablo le respondió creo que somos hermanos,
y tenemos el mismo pensamiento, porque venimos a trabajar la tierra,
venimos hacer el mismo fin.

Bab Olo Gubilel vino acá en la tierra, con una carta,
donde su señor padre le dejó, donde decía todo como trabajarle a la tierra,
como crear los ríos, .etc.

En ese tiempo el diablo no tenía una carta donde le explicaba cómo debería trabajar acá
en la tierra, desde esa época venimos pecando;
por eso nosotros los indígenas somos respetuosos.

Desiguo niade babga soisundo,

an carta daille bab carta ganiguíd we yalguín arbagoed,
dival nasigued uwa galega nasídaboed, sili gal urbendagoed belguable,
urbidagoed, aga waimaldin deimogad dogus beí sabimalad carta mayoed,
anmaldi deisulid nonoguí unilad, padre mal bedagued carta,
saiglan bedagued namadamaloed wagul dada yorgudagoed,
carta guen canisuldo ga uwisad carta níaga, gueb nan бага arban,
dat Olo Gubilel gueb nanse nonibalíd, nande ha soisundo bia be dugudille, suldagueñe an
webal gudille Olo ígalba an dule dagalye,
an guenaye anmalde na guenandelle,
an ga carta uisatem nande ga sogalsundo íviga ga carta ga uwisaye, mimi Olo willosye,
íguí neí samalle, bab yop neí samaíd.

.....

Entonces el diablo le dijo a Bab Olo Gubilel,
que le mostrara la carta, pero esa carta le dejó su Señor,
donde decía como construir la casa, como hacer un río, como construir un parque, como
sembrar las cosechas etc.,
por eso los occidentales siempre tiene sus libros,
donde consultar, para construir una casa,
nosotros los indígenas no somos así,
están en nuestra cabeza porque ha pasado en generación en generación,
miren hasta un sacerdote tiene que recurrir a un libro para predicar,
miren nuestros caciques, empiezan a cantar desde la mañana hasta 12 de la tarde sin tener
un libro, entonces Olo Gubilel le mostro la carta al diablo,
en ese tiempo ya estaba trabajando con su compañera,
llamada Olo Dilesop la compañera le pregunto a Olo Gubilel donde estabas,?
estabas en ese camino llamado Olo Igal,?
Olo Gubilel le responde sí, y de pronto veo a alguien a acércame hacia a mí,

y era un hermano y me dijo que los dos podemos trabajar juntos esta tierra y le entregue la carta, entonces la compañera le dijo a su a Olo Gubilel,
porque le entregaste esa carta a él, los vas a condenar el futuro a mis nietos niños.
Por eso mira los occidentales como están en la ciudad, solo quieren construir edificios demasiados grandes, quieren ser como Dios⁴.

/Mi voz, una mirada Argal-Sigui/ la escritura como estrategia y práctica de la colonialidad... Tradicionalmente se ha considerado las lenguas indígenas como ágrafas, sin escritura que sustente las estructuras culturales y relacionales en las que se fundan. /Voz prestada, una posible representación/ *"Es necesario tener presente que las culturas indígenas son culturas de la oralidad, y que ello significa, que son culturas de la argumentación. Esto se aprecia, por ejemplo, en las asambleas comunales, donde las decisiones no son tomadas a partir del voto de la mayoría sino por el consenso al que se llega a partir de argumentaciones de los comuneros"*(Biondi y Zapata,1994, p.23). Si nos referenciamos en el mito de Olo Gubilel y Olo Dilesop narrado por el Sailag Manuel Galindo Santa Cruz, observamos que esto no siempre fue así, en las cosmogonía Kuna Tule la escritura no era exclusiva de los occidentales, puesto que Baba (Paba-Dios padre) les había dejado una carta con instrucciones para un buen vivir en la tierra, y el no tener estas instrucciones escritas es consecuencia del engaño y el despojo que Gubilel sufrió por parte de Olo Lutero, de ahí que el extranjero el nuevo -Waga- en las tierras de los Kunas sea el poseedor de dichas instrucciones.

⁴ Entrevista al Saiglag Manuel Galindo Santa Cruz, Indígena de la Comunidad Kuna Tule de Ibgigundiwala, Necoclí, Antioquia, Colombia, 2015.

Más allá de cuestionar el carácter ágrafo de las culturas indígenas, el mito da cuenta del despojo del saber y el conocimiento del cual fueron víctimas los Kuna Tule, quedándoles a estos como única salida para preservar el conocimiento ancestral la oralidad. Situación que crea una tensión entre oralidad y escritura, oralidad que es asumida por los Kuna Tule, y escritura que es apropiada por los Wagas, quienes le adjudican a esta una suerte de carácter divino y por tanto legítimo en tanto instrumento de la razón y el poder que da el conocimiento del cómo vivir en la tierra bajo unos parámetros únicos y verdaderos.

La tradición cultural ha impregnado occidente del texto sagrado, de la palabra revelada por escrito. Así se sentaron las categorías del autor único, primero Dios y la imprenta demostró posteriormente que el texto, profano ya pero sagrado en las categorías culturales, era inmodificable. La universalidad era entonces posible. La obra empezada por el CREADOR podía ser completada con escrupulosidad y respeto a través del dominio del objeto sagrado llamado escritura, manejado esta vez por hombres que –y esto era reiterado como cuestión de fe- había sido creado a imagen y semejanza de Dios. Transitamos así por el mundo de versiones únicas, necesariamente inmodificables, asociaciones entre el PODER y la escritura. (Biondi, 2003, pp. 19-20).

Desde la voz del Sailag Manuel comprendemos que una vez que los Kunas Tule son despojados, la nueva palabra escrita clausura la cotidianidad y sume a la comunidad en la perturbación de una relación con el cosmos que es nombrada como profana, una representación ajena que los estigmatiza. Así, con los signos de la espada y el bautismo legitimados en las escrituras de carácter divino, las cosas son nombradas de nuevo, muchas de ellas se tornan irreconocibles; transformando en forma radical las relaciones de los hombres y mujeres Kuna Tule con la tierra. Tal despojo es una expresión de "*ego exterminium*" (Yo extermino), condición de posibilidad del "*ego cogito*" (Yo pienso) cartesiano y el "ego conquiro" (Yo conquisto), ideal de subjetividad iniciado durante el eufemísticamente llamado "encuentro" entre europeos y gente del "nuevo mundo" en el siglo XV (Dussel, 2008). Así las cosas:

(...) el colonizado, se vuelve domable y explotable; idea que atravesará muy fuertemente el pensamiento filosófico y científico (y por ende, político) de los siglos venideros; [esta comprensión] legitimará la visión del otro no-europeo como un 'estado de barbarie'; el 'ego cogito', ocultará en términos epistemológicos un complejo problema ontológico: Yo pienso (otros no piensan o no piensan adecuadamente), luego soy (otros no son, están desprovistos de ser, no deben existir o son dispensables (Maldonado-Torres, 2007, p. 144).

/Voz Waga, la inclusión/ el discurso institucional y el sesgo universalista...⁵

La Atención a Grupos Étnicos es para el Ministerio de Educación Nacional un proyecto estratégico y transversal que se apoya en un amplio marco normativo, garantizando una educación pertinente y el reconocimiento de la diversidad cultural. En este sentido, el cambio estructural en la atención educativa para los grupos étnicos se manifiesta en una política pública sectorial con énfasis intercultural y plurilingüe que reconoce, acompaña y se formula con la participación, concertación y en cooperación con las autoridades y organizaciones representativas de los pueblos indígenas, comunidades afrocolombianas, palenqueras, negras, raizales y rom con el fin de formular, diseñar e implementar los sistemas etnoeducativos propios, comunitarios e interculturales, con fundamento en los artículos 7º y 10º de la Constitución Política, el Título III Capítulo 2 de la Ley 115 de 1994, el Decreto Reglamentario 804 de 1995, y los convenios y tratados internacionales. La adopción del Convenio 169 de la OIT y su ratificación en Colombia mediante la Ley 21 de 1994 constituyen un avance significativo en la política de atención educativa a grupos étnicos, la cual está transitando de la "Etnoeducación" como política de reconocimiento a la diversidad, identidad, respeto e inclusión en un país multicultural, a la construcción de una política participativa en el marco del reconocimiento de los "Sistemas Etnoeducativos,

⁵ El texto que se presenta como "Voz Waga..." hace parte del Proyecto de Fortalecimiento de La Educación Media y Tránsito a la Educación Terciaria 2014-2021, Marco de Planificación Para Grupos Étnicos (MPGE) del Ministerio de Educación Nacional de Colombia. Este es solo un ejemplo de los discursos que referenciados en una supuesta razón que busca la prosperidad para todos los habitantes del llamado territorio nacional, propone intervenciones en las comunidades indígenas del país, muchas de ellas sin consultar la cosmogonía nativa de quienes serán objeto de tales intervenciones. Estos programas van desde la entrega de tablets y masificación del internet, con el fin de que los indígenas accedan a las llamadas TICs, hasta la creación de diccionarios de la lengua nativas de las comunidades al idioma Español.

Propios, Comunitarios e Interculturales". Esta se viene formulando con la participación de los representantes y organizaciones de los Grupos. Se establecerán las competencias específicas que requieren los jóvenes como **ciudadanos del mundo**. (...) Competencias que formen en los jóvenes habilidades cognitivas, emocionales y sociales que les permitan promover procesos de convivencia pacífica, **responsabilidad democrática** y valoración de la diversidad existente en las sociedades. (...) El mayor acceso y permanencia de los jóvenes de grupos étnicos en la educación media reduce su exposición a vincularse a actividades económicas informales o ilegales; a ser reclutados por grupos armados ilegales; y a presentar embarazos tempranos (MINEDUCACIÓN, 2014, P.21).

/La voz de quien vivió, el Saigla / El conocimiento de la experiencia y el conocimiento occidental, la cotidianidad alterada...

An pega soímogoena, an we ígal itonaigusbalí, Frontínokin Amelicia, Milton,
 Samuel, Nixon, Samuel amal, anse eguislegalmogat,
 anga sogalit Abadio, an acu quepe an itoguena, ibí anse golenonímoga,
 anga sogue sailagan pela nanagoeñe anmal,
 gueí bali damalat, dei aní dumagueguin an maí,
 an sogalsundo deiyop anmal ígal itoquet niga, dumat sogalsundo an naoe,
 a solba saila baí pe naoe, paí naoe, bel onogo sailgan melu pucua,
 Argalde, abal sogue, íbígá wis gamaídioguella, tulemal puguasoguella,
 antí dumat chugudina, an gueí sogue sulí, an nade,
 anca Abadio sogalsundo, pemal dulemal na odurdago, soco puguat Chamí dule,
 Embera dule, Katío dule, Senu dule, anga sogalsundo Abadio,
 pedín dule pe na odordamogo, pegan pe nuscan, Embera eganmo, Senu dule ambamo,
 Katío dule, ambamo, egat, egat na odurdanaímalo, waí anmal odurdanísuldo,

.....

Una vez tuve una reunión de profesores en esa reunión estaba Samuel,
 Milton, Amelicia, Nixon y Abadio, Abadio nos invitó a todos los Saigla y los Arcal,
 en ese tiempo yo era el cacique mayor; algunos decidieron no ir,
 yo como cacique mayor decidí ir, primero no entendía bien de que se trataba la reunión,

en esa reunión, iban a ir las comunidades como Chamíes, los káticos,
los Embera y los Senú y sus miembros de la comunidad,
en esa reunión los caciques les enseñaría a sus miembros de su comunidad,
las historias o preguntas que tenía para hacerle a sus caciques,
eso me dijo Abadio, que ningún occidental nos iban a enseñar, sino que nos iban
preguntar.

Aguín profesor anga sumagalundo, an pega sogolle,
pe pírga bígua pe nígalle, an aguín gunaícu an 58 diva,
pato 60 nigadíballe aguín anca sogalsunndo an pese ímal eguíscolsunolle,
pe 60 años, pe nígasocu, pe neí itogalgu, pe sapín cuacun, pe neí íguí pe dagalle,
an pese eguísille anga soísundo.

.....

En ese entonces había un maestro que me hizo una pregunta por el conocimiento,
pero antes de eso me preguntó cuántos años tenía,
no me acuerdo muy bien, si en ese tiempo tenía 58, o 60 años, muy bien,
la pregunta era que cuando yo era joven y ahora en ese tiempo aproximadamente tenía 58
o 60 años, y cómo veía el mundo, ya he vivido tanto tiempo,
si el mundo ha cambiado; el maestro me hizo esa pregunta

napírille an pega sogolle an toto dungualguo,
an neí itononícu an epínsae 12 años diva, escuela sulí,
waímal tígasul bancu nanaí, Turboguí wís puguabine,
necoclíguín wís puguamoga, wuaímal doídar sulí, carretera sulí,
an neí dagalgu, anmal escuela níga soísundo,
escuela dumat Universidadche anse pelgusí,
an Onmagedneguí an ga obarísille,
we Onmagednet Universidad ase belgusille, dule Ina wísit ase belgusille,
dule absoguet ase guín doímai, dule Naípe ígal wísit doímale,
dule gabur ígal wísille quín sílle,

dule síguí gaet quín sille, aguín durdabolle,
pela ase perquisisoñe anga ga soisundo,we e walalle, we e walalle dumat maí,
Universidad pelgusile

.....

La respuesta a la pregunta fue que en ese tiempo yo tenía más o menos 12 años, no había escuelas occidentales, ni mucho menos occidentales, vivían muy retirados de nosotros, ya ellos vivían en Necoclí y Turbo pero poco. No había carreteras, pero sí teníamos nuestra propia escuela y una Universidad, le hablé sobre Onmagedneguín, es donde nos enseñan y aprendemos sobre las raíces de nuestros antepasados, es donde nos enseñan la defensa de la madre tierra, es en donde cantamos a nuestros hijos e hijas, es donde nos enseñan plantas medicinales, y cantos de curación y hasta como espantar a los espíritus malignos, y los conocimientos ancestrales que esto era nuestra existencia y de nuestro pasado y así le empecé a contar.

aguín nei guaguenguín an dagalgu, dule guepe maestro sunabi,
omegan maestra bel guable maestro sunabille, an dagal, anga soisundo,
an ibíga an pega an deisoille, al papagan an dagalgu uwa duguín na soe,
mas diguedí, mas arpagueguín, mas emied, nade agal agal,
omegan, nei duríet, tí suelt, mol enuguet so mamaret, oba magueguín,
cae suedí, cae emíet, cae eguret na gademoga, ome gan maestro sunabí a na nusgan na
odurdague, escuela sulín, an pega sogue,

.....

Cuando empecé a tener conciencia de las cosas,
en cada casa, habían maestros y mujeres maestras, todos eran maestros,
porque te digo esto, porque mis abuelos ya sabían sembrar y a sobrevivir en la tierra,
y tenía conocimientos ancestrales, en cada casa se les enseñaba la pesca,
y como sembrar la yuca, como trabajar a la tierra etc.,

y las mujeres se les enseñaba como cocinar y a lavar, a tener la casa organizada etc.

Entonces las mujeres son maestras de sus hijos,
les enseñaba cómo tratar a la tierra y de la siembra, y el conocimiento,
escuelas no había, como ya había dicho

waímal escuela sulí, deisogudina nagan guarsusale gotamalo punamala aídemalo,
dice nama, tibul amimalolle, tibul aníguagoe aníguagoe, dí na sunaoe, noníguile, toto neí
durioe toto neí durwínaiguoe, maestrat na nusgan na odurdailegalid
guímal danímaloel ogobo gat amígoe nue gan ga síoe, deisugu punamala undargusale mai
itomoga, dí suet guísqualí, neit duriet wisít, guímal danío pato soinaí, nana an ogopsolle ,
ogobe, mas gunen nígale, oculell

.....
No había escuelas occidentales entonces en la madrugada las madres llaman a sus hijas
que se levanten a hacer su cotidianidad o sea a lavar, a organizar el hogar,
a tener en orden la casa, como es maestra en su hogar empieza a enseñarles a sus hijos
desde que se levanta hasta que se duermen.

Si viene alguien a la casa, tiene que darle de beber, o de comer si tienen,
así con el tiempo las niñas empieza a educarse desde su casa.

Nan guena nan yogodusuli, nan noníguo, guíl daníguile ambamolle,
machímala amba babgan ga uwanáimolle, doadiballe datlle guildiballe,
pega golnonígoe ana bemal puguamalsoguelle, eye an gusille,
bab gusísulí, bab nade mas eminade, guíl serret be dadguele gachí ga be obatolle,
gachíguín me omesolle, gachíguín be onagolle, aguín bab abíndagolle,
weiyop an dagalit, maestrot íbí wíchulí sumbague nusgaga, belguable naednaga sumalle
nusgangala, nangan ambamo

.....
Los padres también le dicen lo mismo a sus hijos,
de atender bien a las personas que vienen a preguntar por él, decirles que los papás no
se encuentran se fueron a trabajar, que sí gusta le deja una razón, le dije así al profesor,

que como no íbamos a saber educar a los hijos, si somos maestros de nuestra propia hogar
y de conocimientos.

Siempre en la historia de los Gunadule viene la educación desde su casa,
las mamas les enseñan a sus niñas y los papas a sus niños, es una tradición que viene
desde nuestros antepasados, y todavía se da.

Sedugustiba babgan, camu wisit, al ambegasoguet maestro malbiète,
camu burí onamague, gamubaldí na machígan na odurdaíbuguat,
bane deguí, bane deguí guagur arbanao saburba na odurdaínai deisogudína,
gueb escuela gualulenonigui ibi mil noveciento guíndiba adi an wichuldaete, gwaged.

.....

Cuando anochecía los padres empiezan a enseñarles a sus hijos a tocar las flautas y a
contar la historia de las flautas y tenga conocimiento de la flauta para así seguir con la
tradición.

Así pasaba los días, los meses y el año.

Cuando iban al campo los padres con sus hijos les enseñaban sobre la siembra de las
cosechas de maíz, la siembra de la yuca de la caña etc.

Cuando nació la escuela de los occidentales esto cambió⁶.

/Voz universal, el discurso redentor/ ¿Habría que preguntar o indagar qué países e
instituciones le dan cumplimiento real al convenio o Declaración de las Naciones Unidas
sobre los Derechos de los Pueblos Indígenas, o prestan algo de atención a lo que reza su
artículo 31?

1. Los pueblos indígenas tienen derecho a mantener, controlar proteger y desarrollar
su patrimonio cultural, sus conocimientos tradicionales, sus expresiones culturales
tradicionales y las manifestaciones de sus ciencias, tecnologías y culturas,
comprendidos los recursos humanos y genéticos, las semillas, las medicinas, el
conocimiento de las propiedades de la fauna y la flora, las tradiciones orales, las

⁶ Entrevista al Saiglag Manuel Galindo Santa Cruz, Indígena de la Comunidad Kuna Tule de Ibgigundiwala,
Necoclí, Antioquia, Colombia, 2015.

literaturas, los diseños, los deportes y juegos tradicionales, y las artes visuales e interpretativas. También tienen derecho a mantener, controlar, proteger y desarrollar su propiedad intelectual de dicho patrimonio cultural, sus conocimientos tradicionales y sus expresiones culturales tradicionales.

2. Conjuntamente con los pueblos indígenas, los Estados adoptarán medidas eficaces para reconocer y proteger el ejercicio de estos derechos

/Mí voz, colaboraciones desde la academia/ exordio para una opción decolonial...

Aquellos espacios de enunciación que denominamos razón Waga nos evidencian un conjunto de reglas de *formación discursiva* que colaboran expresa o tácitamente en la construcción y mantenimiento de la diferencia cultural, la producción del saber sobre el Otro, y con esto la negación/creación de la alteridad materializada en identidades sociales y raciales. Se nos pide que dialoguemos con los Wagas en las condiciones que su razón manda, que adquiramos competencias para ser ciudadanos del mundo, responsables democráticamente, que su razón guie nuestra existencia. Es así que la escritura y la educación totalizante occidental deviene en "(...) *instrumento de aprehensión, conjuración y representación de esa supuesta otredad abyecta: la forma de traducir la diferencia radical e irreductible y el modo específico de articulación de un conjunto de saberes jerárquicos y axiológicos (epistemes) que justifican y legitiman la posesión de la vida de los Otros*" (Solodkow, 2009, p. 7). Frente a comprensiones, prácticas, discursos e instituciones emergentes en y desde la colonialidad, la opción posible ha de traducirse entonces en una firme convicción de ser, pensar y hacer rupturista, que de forma a proyectos pedagógicos desde una explícita desobediencia a los cánones del conocimiento instituido que invisibiliza los conocimientos situados en los seres, saberes y viveres particulares. Esto es: "(...) *partir de un re-conocimiento del mundo en que se vive -y que generalmente no se "mira"*" (Palermo, 2014, p. 136). Construir, rescatar y demandar una historia y memoria de los olvidados que valide formas no occidentales de conocimiento. Es entonces que la opción decolonial

implica y demanda un posicionamiento epistémico, político y ético que permita la posibilidad de hablar sobre mundos y conocimientos de “otros” modos.



Mola de madre Tierra

3. los caminos del conocimiento Gunadule : de onmagdnei y los planes de vida

3. Los caminos del conocimiento GunaDule⁷: de Onmagdnei y los Planes de vida

Los conocimientos indígenas han resistido, a lo largo de siglos, no sólo a calificativos de “obsoletos”, “atrasados”, “ineficientes”, no científicos, etc., sino también al propio interés que en la actualidad se ha tenido sobre estos, por su importancia médica o simbólica, por la posibilidad de ser utilizados con fines completamente mercantilistas, y por ser funcionalizados para sustentar un discurso político que normativamente dice ser respetuoso y garantista de la pluralidad de ideas y formas de vida, pero que en la práctica no logra materializarse de forma no solo efectiva, sino también de forma coherente con lo que dice representar.

En Colombia desde la Constitución Política de 1991 se nos ha dicho a los pueblos originarios que se nos reconoce plenamente como miembros de este país, que nuestra diferencia enriquece la amalgama que conforma el sustrato de la nación colombiana. Se olvida esta retórica que es precisamente la idea de “una” nación colombiana, quizás, una de las mayores amenazas que hemos tenido que enfrentar para defender la esencia de lo que somos. Toda vez que la llamada inclusión basada en el dialogo de saberes, codificado por la razón occidental (waga), ha dejado por fuera parte de lo que constituye nuestro ser, prestando solo atención a aquello que pueda ser medido, clasificado, referenciado y sobre todo, a lo que pueda ser planificado. Las técnicas que referencian el supuesto diálogo entre culturas, poco o nada, prestan atención a los lenguajes corporales, a los dolores, a lo no dicho, a las frustraciones, a las intenciones, a las comprensiones construidas -sobre la base de la desconfianza- que tenemos de las relaciones de poder que nos proponen, etc., todo

⁷ Cuando mencionamos la palabra GunaDule estamos utilizando la forma adjetivada del sustantivo Kuna Tule. Así, cuando decimos “conocimiento GunaDule”, nos referimos al conocimiento de los Kuna Tule.

esto no les interesa. Estos elementos tácitos del diálogo quizás no los ayuden a configurar sus “políticas públicas” o simplemente no les es funcional a su discurso waga. Es en estos sentidos que en este apartado de la reflexión proponemos hablar sobre el conocimiento *GunaDule*, *Onmagdnei* y *los Planes de Vida*, no para hacer una evaluación o descripción tecnócrata de estos, sino, para develar en las conexiones que puedan tener estos, una tensión, cuya raíz creemos, es clara evidencia de la presencia de la razón waga en Ibgigundiwala, en todo caso, una manifestación de la colonialidad que aun pretende someternos.

/Mi voz, quién quiere conocer/ un punto de partida hacia el conocimiento GunaDule...

Entender un poco más sobre las tramas visibles e invisibles que conectan todo lo que involucra el conocer desde el lugar de enunciación GunaDule, nos pone de presente una situación elemental; que los sentires, las creencias, los poderes y los pensares nos habitan a todos, y que estos son el fundamento del saber, por tanto se ofrecen a todos, y están abiertos a conocer otras dimensiones del vivir, además de constituir saberes abiertos a la transformación. El conocimiento GunaDule se construye sin egoísmos. Puesto que todos los seres somos hermanos: hijos de la misma madre y creación de *Baba* y *Nana* para vivir en armonía.

Bela weligwale neg iddolenai guali.

Babdummad Nandummadbo duddu nuegan
dulongude. Bela duddu dulaledede.

Anmar burbagan ba selealidba,
anmar burbagan ba daniggidba, wegí soglege.

.....
Todo fue una gran fiesta. Baba y Nana dieron
vida a las flores y ellas se movieron vivas.

Cuando decimos esto, significa que eran nuestras propias imágenes;
ellas encarnaban nuestras vidas.

“¡Babdummad adsagannir nega magoediba an noniggí.

Nega sidsiddigi an nonisuli.

Baba Nanbo adsagannir dumma di anga ogasa,

aa magoediba an noniggí,

gwenadganga nega magoega an nonisunna...!”

.....
¡Llegué hasta aquí con la fuerte luz de Baba.

No surgí de la oscuridad.

Baba y Nana me dieron su luz y con ella estoy,

y vine a ofrecer esa claridad a todos...!

Ibler nue wisi, Babdummad Nandummadbo,

ibmar we nabbagi obesad dule wargwennagadsulid,

bela Ologwadule e abgilagangadid.

.....
Ibler sabía que todo lo que Baba y Nana habían creado

no era para un grupo,

sino para todos los hijos de la madre tierra⁸.

El conocimiento GunaDule se da en la casa, en el día a día, este se brinda a quien visita la casa, que igualmente como un acto de cortesía, el conocimiento GunaDule propone escuchar lo otros tengan que decir, lo que quieran compartir, el conocimiento GunaDule es una práctica existencial comunitaria.

Nangan namaggedgi, anmar dadgan durdagdegude,

⁸ Aiban Wagua, En defensa de la vida y su armonía. Elementos de la espiritualidad Kuna Tule. Textos del babigala.

bulagwa damalad,
na bulagwa negsemalad.

.....

A través de hermosos cantos,
los abuelos desde niños empezaron a ser formados para vivir en comunidad.

Na bule gwenadgan bendagdii nanasmala,
na bule bulagwa negseemaladi, aadi anmar welidar saoe di babmosar.
Anmar, wesig nue arbassurmardibe, anmar ibudibe, inaduleddibe, ieddibe..., binsa anmar
arbasayobi gudmarsunnoe.

.....

La comunidad es la que nos posibilita la alegría en esos sitios.
Si no servimos debidamente a la comunidad, nuestro nombre de inaduled, de ied...,
no nos va a hacer felices,
y habremos perdido el tiempo en esta tierra.

El problema frente al saber/poder se presenta cuando quien llega con un conocimiento a la casa cree este es mejor, y quiere que todos sepamos lo que él sabe, el compartir un saber, se convierte entonces en una imposición, en un acto de violencia y arrogancia, en una práctica que alimenta las estructuras de la desigualdad. La anulación de la posibilidad de asumir diversos saberes y vivires frente a otros que sí lo pueden hace de la desigualdad la condición de posibilidad para la marginación y opresión de culturas y sociedades, puesto que *"La inequidad se ha gestado, y en buena medida perpetuado, por la imposición y generalización de un modelo de vida hegemónico. [Generando que] Diversos grupos hayan sido aminorados, colonizados, explotados y violentados, [atrapados en] relaciones económicas y de poder muy desiguales, así como en condiciones multiculturales dispares en toda América y el mundo (Camou-Guerrero et al, 2014, pp. 30-31).*

El conocimiento GunaDule se debe compartir con igualdad, con la convicción de que yo conozco y tú conoces, y que ambos estamos en esta tierra, que lo que tú haces me afecta y lo que yo hago te afecta, que nuestro saber es un poder que nos conecta, es un saber que los padres creadores nos dieron a todos, a cada quien lo suyo, si ese equilibrio se quiebra sobrevendrá el desarmonía y con ella los pesares.

Bela sabbidulagan,
digwar dudduganase baggar na argan oyobugnanae.
Anba sabbí nuganiggadile,
gege dungue olliduddugwad bendagsulír, díi ga burba dagsulír.

.....
Todos los árboles,
hasta las algas más acuosas y pequeñitas, se dan la mano.
El árbol más fuerte no puede crecer sin la tierra blandita,
sin el agua suave.

Unnilagwa Baba Nandummadbogwa, sunna nan Ologwadule ganar osulogoe.
Gege dule baíd we ibmar ímagge.
Dule Nabgwana wíomalad, na duggín sanwíomala,
na duggín gíndagmaladí,
binsarsunna gwenadgan dummad obomarbalí.

.....
Sólo Baba y Nana podrían destruir a la tierra madre.
Quien usurpa ese poder y lesiona a Nabgwana, se hace daño a sí mismo y muere,
conmoviendo y haciendo llorar a otros hermanos suyos⁹.

⁹ Aiban Wagua, En defensa de la vida y su armonía. Elementos de la espiritualidad Kuna Tule. Textos del babigala.

/La voz de quien transita entre el mundo GunaDule y el Waga, Iα (hermano mayor)/

rescatar la tradición, compartir el saber...

Todos los pueblos y comunidades del mundo han creado su pensamiento y su cultura a lo largo de los años, de muy diversas maneras. Mi cultura kuna tule, desde la primera infancia, comienza a transmitir su cultura (...) el papel fundamental de esa transmisión lo desempeñan la madre, las hermanas o las tías, por medio de los cantos de arrullo (...) Por que los cantos de arrullo tienen que ver con las actividades que se hacen en las comunidades (...) Todas estas enseñanzas lo hace la mujer en la casa, o sea la primera formación que recibimos los Kuna tule es de nuestras madres.

Cuando vamos creciendo, la casa del congreso [Onmagdnei] se convierte en nuestro centro educativo, lugar donde las autoridades tradicionales cantan sobre nuestras historias, sobre los comportamientos, sobre las actividades comunitarias, sobre los problemas que tengan al interior de la comunidad, y sobre todo se hace mucho énfasis de sentirnos orgullosos de los que somos, ser Olotule. Esta transmisión se hace por medio de un lenguaje bello y metafórico, en cantos a través de los cuales los saklamal dan su mensaje a la comunidad reunida. Después de los cantos el arkal (el vocero) traduce su significado por medio de palabras sencillas.

(...) en la edad adulta, la metodología de aprendizaje que la cultura Kuna tule ha utilizado, ha sido que el alumno que quiere aprender un conocimiento se acerque a la persona que es sabedora de un saber. El alumno debe ir a vivir a la casa del maestro (...) los alumnos deben ayudar al maestro en diferentes actividades que tenga en su casa y en su comunidad. La transmisión del conocimiento se hace personalizada, porque no se trata de transmitir un conocimiento únicamente, sino que también se aconseja al alumno para que pueda vivir con la sociedad de manera armónica Para eso se aprenden saberes que le permitan aportar a su sociedad, con una actitud de equilibrio por el amor a la tierra, a la sociedad y a su familia. (...) el maestro va a la comunidad donde pertenece el alumno y en una asamblea da la noticia de que el alumno ya sabe el conocimiento transmitido (...) y la asamblea de la comunidad, desde su autoridad ancestral, felicita y da consejos para que sus conocimientos sirvan para el bienestar de la colectividad¹⁰.

¹⁰ ABADIO GREEN STOCEL. La Lucha de los siete hermanos y su hermana Olowaili en defensa de la Madre Tierra: hacia la pervivencia cultural del pueblo Kuna Tule, artículo de la revista Educación Pedagógica No. 49 U de A. Páginas, 227-237. Septiembre-Diciembre de 2007.

Nerdummagana na e igargan wisimalad ogwananagude.
Dula bela iddobuggwa guali.

.....
Entonces los nelegan compartieron sus conocimientos,
y junto a ellos estaba el pueblo¹¹.

/Voz fraterna, quién quiere dialogar/Igal...el camino al plan de vida...

El Pueblo GunaDule asume la educación propia como el camino y los instrumentos con que cuenta el plan de vida y la cultura conducentes a la conservación de la comunidad y la protección de la Madre Tierra. Los principios de la educación son los mismos con los que el Pueblo GunaDule ha construido su vida a lo largo de miles de años (...) La tierra es nuestra madre: hogar único y en equilibrio donde se desarrolla la vida. Todos los seres son vivos: todos los seres tienen un espíritu y un aliento de vida con los que es posible relacionarse. Su interacción permite el equilibrio del planeta. Todos los seres somos hermanos: hijos de la misma madre y creación de Baba y Nana para vivir en armonía. Todos los pueblos somos hermanos: diversos y en convivencia según el mandato de los Creadores y según las situaciones históricas que hemos vivido. En la interculturalidad vivida en condiciones de equidad y autonomía. Estos principios parten del pensamiento GunaDule en relación directa con la Madre Tierra y avanzan en la búsqueda de miradas sociopolíticas y relaciones interculturales a partir de la identidad GunaDule.

La Madre Tierra, con sus criaturas y sus pueblos, está en peligro de exterminio. Hay que conocer las causas de esta situación para saber orientar la educación. Hay dos modelos de vida y de educación: el GunaDule y el occidental que se han encontrado con consecuencias negativas para el Pueblo GunaDule.

Buscamos conservar la vida del Pueblo GunaDule y proteger la Madre Tierra, lo cual es posible en la interacción con otros pueblos y pensamientos. No buscamos remplazar nuestros saberes sino aprender y compartir en el propósito de que la vida del planeta

¹¹ Aiban Wagua, En defensa de la vida y su armonía. Elementos de la espiritualidad Kuna Tule. Textos del babigala.

siga siendo posible. Tenemos mucho que aprender de Occidente y de otros pueblos y Occidente tiene mucho que aprender de nosotros¹².

/Voz Waga, el plan de vida/ la inclusión de la diversidad en la gestión de lo público...

Quienes expidieron la Constitución política de Colombia de 1991 plasmaron entre los derechos contemplados en la carta aquellos que buscaban la inclusión de pueblos y culturas invisibilizados por la nación colombiana. Se trataba de subsanar las heridas causadas por siglos de explotación y dominación por parte de la mayoría mestiza, heredera de formas de dominación coloniales, originadas en la conquista y continuadas durante la colonia y la república. A la Asamblea Nacional Constituyente, instancia que reunió representantes de los partidos políticos y de organizaciones sociales de la sociedad civil, resultaron elegidos dos representantes de los pueblos indígenas, los cuales, a su vez, debían representar a los afrocolombianos. Una de las formas que hallaron los constituyentes para subsanar siglos de exclusión fue la de elevar los territorios indígenas a entidades territoriales indígenas (ETI), como una de las divisiones territoriales reconocidas al mismo nivel que otras en las que está dividida la nación: departamentos y municipios, y de las no desarrolladas y reglamentadas de región –asociación de departamentos– y provincia –asociación de municipios–.

No obstante, la reglamentación de las ETI se ha visto obstaculizada por múltiples factores, entre los se pueden mencionar la desconfianza en la capacidad que tienen los pueblos indígenas para gestionar y administrar recursos y territorios que incluyan no sólo a personas reconocidas como indígenas, sino también a los mestizos que habitan y colindan con esos territorios, o las visiones que consideran que las ETI no garantizarían la preservación de la soberanía nacional en zonas de frontera o cercanas a ella, donde está ubicada la mayoría de los resguardos indígenas (...).

El mecanismo previsto en la Constitución política para la inclusión de los pueblos indígenas fue garantizar su participación en los ingresos corrientes de la nación, conocidos antes como recursos de transferencias (ley 60 de 1993) y denominados ahora recursos de participación (ley 715 de 2001). Mediante dichos recursos se deben hacer las inversiones necesarias por medio de planes, programas y proyectos que

¹² Palabras de Milton Santacruz Aguilar, Líder Gunadule de la Organización Indígena de Antioquia –OIA- y del resguardo de Ibgigundiwala zona de Urabá, Docente de la Licenciatura en Pedagogía de la Madre Tierra, DIVERSER y Programa de Educación Indígena de la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia. Licenciado en Etnoeducación, Magíster en Educación. En: Pensamiento Político, Vol 2, enero-jjui, 2012.

garanticen su reproducción física y social. Los recursos de participación están destinados a facilitar la inclusión y visibilidad de los pueblos indígenas en la sociedad colombiana, resaltando la diversidad cultural existente en la nación y el mantenimiento de su modo y lógica de vida, así como a ejercer el derecho a practicar sus usos y costumbres en los resguardos.

Considerando la particularidad de los planes de desarrollo en los territorios indígenas, la Organización Nacional Indígena de Colombia (Onic) impulsa el concepto de planes de vida, resaltando la necesidad de construir una visión propia del desarrollo, que permita cumplir con los objetivos constitucionales y con las metas que se trazaron las organizaciones indígenas desde el comienzo de sus luchas por lograr su reconocimiento e inclusión equitativa en la nación colombiana¹³.

/La voz “escrituraria”, la razón waga/ la ley (decreto 1953 de 2014), el deber ser, el discurso normativo, un encuentro obligado...

Por el cual se crea un régimen especial con el fin de poner en funcionamiento los Territorios Indígenas respecto de la administración de los sistemas propios de los pueblos indígenas hasta que el Congreso expida la ley de que trata el artículo 329 de la Constitución Política

ARTÍCULO 70. ALCANCE DEL EJERCICIO DE COMPETENCIAS Y FUNCIONES PÚBLICAS. Las competencias y funciones públicas que les corresponden a los Territorios Indígenas serán aquellas para las cuales hayan cumplido con los procedimientos y requisitos conforme a lo establecido en este decreto.

ARTÍCULO 80. FINANCIACIÓN. El ejercicio de las competencias y funciones públicas asignadas a los Territorios Indígenas se financiará con cargo a los recursos del Sistema General de Participaciones correspondientes a cada sector. La asignación especial del SGP de los Resguardos Indígenas se destinará para financiar los proyectos de inversión de acuerdo con lo establecido en el presente decreto.

ARTÍCULO 15. DE LOS PLANES DE VIDA. Los planes de vida o sus equivalentes son el principio rector de los procesos de planeación y administración de las competencias y funciones públicas de que trata el presente decreto.

¹³Juan José Vieco, Planes de desarrollo y planes de vida: ¿diálogo de saberes? En: mundo amazónico 1, 2010, P. 136.

ARTÍCULO 16. CONDICIONES GENERALES PARA LA ADMINISTRACIÓN DE COMPETENCIAS, FUNCIONES Y RECURSOS. Cuando decida asumir las funciones y competencias públicas a que se refiere este decreto y administrar los respectivos recursos, la Autoridad Propia del Territorio Indígena presentará una solicitud ante la entidad pública competente acreditando los requisitos establecidos en el presente decreto para la asignación especial de SGP o para las participaciones sectoriales.

ARTÍCULO 17. PRESUPUESTO ANUAL. Para la programación y administración de los recursos de que trata el presente decreto cada Territorio Indígena, Resguardo Indígena y Asociación de Resguardos elaborará un Presupuesto Anual de Inversión con base en la proyección de recursos que le sean comunicados, identificando los respectivos componentes sectoriales y de la asignación especial del SGP, según las certificaciones con que cuente, con sus correspondientes gastos operativos de inversión, cuando a ello haya lugar.

ARTÍCULO 20. EJECUCIÓN DE RECURSOS. Los actos o contratos que expidan o celebren los Territorios Indígenas, según sea el caso, para la ejecución de los recursos a que hace referencia el presente decreto, se regirán por las normas del Estatuto Orgánico de Presupuesto, el Estatuto de Contratación Estatal, las normas contables que para este efecto defina la Contaduría General de la Nación y las demás disposiciones complementarias, y por las disposiciones vigentes para aquellos sectores en los cuales haya sido certificado.

ARTÍCULO 21. ASESORÍA Y ASISTENCIA TÉCNICA. La Dirección de Asuntos Indígenas, ROM y Minorías del Ministerio del Interior, en coordinación con el Departamento Nacional de Planeación y las autoridades sectoriales correspondientes, brindarán la asistencia técnica a las autoridades propias de los Territorios Indígenas, a los resguardos indígenas y a sus asociaciones para el cumplimiento de las funciones y la administración de los recursos a que hace referencia el presente decreto. Atendiendo a lo dispuesto en el inciso anterior, las Secretarías departamentales de Planeación, o el órgano que haga sus veces, desarrollarán anualmente programas de capacitación, asesoría y asistencia técnica a los Territorios Indígenas, Resguardos Indígenas o a sus asociaciones para la adecuada programación y uso de los recursos

/Voz Ised, los límites, mi crítica /de Onmagdnei a los planes de vida, tensiones del diálogo...

Como mencionamos al comenzar este momento de la reflexión, el objetivo de la misma no es evaluar desde parámetros técnicos o normativos la figura de los “planes de vida”. Abordamos un dialogo frente a estos en contraste con la idea cosmogónica de Onmagdnei en Ibgigundiwala, solo con el fin de cuestionar las condiciones de posibilidad de este instrumento de planeación/gestión, en tanto vemos en el mismo la materialización de un “diálogo de saberes” direccionado desde la visión institucional burocrática del Estado colombiano –razón waga-. En este sentido en tanto opción decolonial consideramos que nuestro aporte al dialogo radica en generar preguntas como, ¿la idea de desarrollo puede ser el punto de referencia para gestionar la vida en los pueblos indígenas? ¿Por qué los instrumentos de planificación tradicionalmente utilizados en Colombia –planes de desarrollo departamentales y municipales esencialmente– no son satisfactorios para los pueblos indígenas? Y, finalmente, teniendo en cuenta que normativamente se exige cierto grado de coordinación entre los planes de desarrollo estatal y privado y los planes de vida indígenas, donde los primeros son respaldados por el conocimiento técnico y los segundos por visiones cosmogónicas del vivir ¿es viable un real diálogo de saberes entre estos?

Frente a las anteriores preguntas podemos decir inicialmente que la idea de desarrollo no hace parte de la esencia del vivir de los pueblos ancestrales, y que la materialización del mismo a partir de la concepción de planificación que occidente ha construido a lo largo de su historia tampoco ha regido nuestro devenir y ser “indígena” en la tierra. Sin embargo esto no significa que las comunidades indígenas nunca nos hayamos pensado el cómo vivir bien, o cuales deberían ser los parámetros para regir nuestra existencia, es decir, que careciéramos de un plan en y para la vida. /Voz de la academia, palabras prestadas/ Ahora, lo que se hace presente cuando hablamos de planes de vida y planes de desarrollo frente a objetivos de vida y de sociedad es que estamos ante comprensiones del saber/poder distintas: “(...) de

una parte, los planes de vida que desde lo local reivindican una visión desde el lugar (...) De otra están los planes de desarrollo que reproducen los planteamientos de la modernidad y de la globalización, favoreciendo los objetivos clásicos del desarrollo: el crecimiento económico, la homogeneización cultural y la economía de mercado”(Vieco, 2010, p. 139).

/Voz ancestral, el Saigla/ qué contiene el desarrollo, de dónde se construye...

Imisguína animal buído, animal dule, imiste plan de vida ibisogue,
imiste plan de vida sogued ibí animal plan de vidamoga, waimaldín plan de vida,
be iguí neí nígued, carro be níguo, ibí be níguoed, be mas níga, arroz be níga, nade. Yosald
we animal plan de vidamogad, plan de vida Onmaggednegad neído, ibíga Onmaggednega
digasuldaníguíd, dule sedaníguíd,
dule pinsaed daídíd doa bega pinsaed dagoed, saigmal,
be iguí daelguebe, ibí unal be gudi,
plan de vida be digasul be pinsaoed we waimal obarred

.....
Ahora hablan de plan de vida, que quiere decir plan de vida,
para los occidentales es como tener su futuro tener una casa,
planear tener un carro, para planear tener a futuro ; el plan de vida para nosotros es vivir
bien, planear una siembra de arroz, siembra de plátano etc.,
es así nuestro plan de vida, plan de vida es Onmaggnega significa planear tu futuro, para
vivir bien, para no sufrir más adelante y también el que nos ha enseñado a ser consciente
de las cosas, ¿quién te ha enseñado ser consiente?,
pues los caciques, para pensar en nuestro futuro,

pero los occidentales nos han tratado de enredar en esto, para nosotros es entonces el pensar en el futuro, para poder sobre vivir, enseñarles a nuestros hijos la tradición de la cultura¹⁴.

/Mi voz, quien aprende/ Vemos entonces que nuestra planificación en un sentido cosmogónico y ancestral se lleva a cabo a lo largo de toda nuestra vida, que el desarrollo para los pueblos indígenas es el vivir bien, pero también el conocer bien. Es conocer cómo se enseña en Onmagdnei¹⁵, es decir, compartimos con nuestra comunidad en tato seres, vivires y saberes. Dimensión esta que termina riñendo con los planes de vida, ya que difícilmente los complejos tejidos que nos constituyen como seres indígenas, podrán ser escritos y concretados de forma tal que guarden coherencia con los instrumentos técnicos de planificación que devienen de la razón waga.

Babdummad anmarga onmaggedneg obesnade,
we negaogaryagunneggi, anmar nosale, bela anmarse gollebuggwa,

¹⁴ Entrevista David Castrillón, Saigla, cacique Mayor de la comunidad Ibgigundiwala de Caimán Nuevo Antioquia, mayo, 2015.

¹⁵ "En cada comunidad kuna se ubica, como centro o núcleo de la vida de los kunas, la "Casa del Congreso" (Onmagdnei u onmakednega, en kuna, "casa de reuniones"). En ella se reúne la población adulta de 3 a 5 veces por semana, en la tarde y por varias horas, para escuchar cantar o narrar al Saigla o "jefe", historias de la tradición oral, lo mismo que para debatir y resolver los problemas que se van presentando en la comunidad. Muchas de las historias que enuncia el Saigla son cantadas y constituyen piezas importantísimas de la mitología kuna. Narran episodios de un pasado remoto, el tiempo primigenio anterior a la humanidad en que se crearon las cosas que componen el universo, y son tenidas por referencias históricas que son determinantes para comprender el mundo actual y su configuración. Algunos de estos relatos tienen una estructura más cercana a la leyenda, pues aluden a los neles, chamanes reales (se nombran y se ubican en un cierto orden cronológico o histórico), que jugaron un rol fundamental en el establecimiento de los pueblos y la cultura kuna. Ciertos de estos neles son ubicados en un tiempo remoto en que aún se estaba terminando de forjar el mundo, por lo que se relacionan con algunos de los personajes primigenios (no humanos), mientras que otros son ubicados en un relato que explica la migración de los kunas desde territorios hoy colombianos hasta la tierras que hoy ocupan, venciendo diversos problemas como enfermedades, accidentes geográficos y otros. Constituyen, así, una epopeya kuna. para escuchar cantar o narrar al Saigla o "jefe", historias de la tradición oral, lo mismo que para debatir y resolver los problemas que se van presentando en la comunidad" (Guevara, 2009, p. 15).

anmar gí nudaglebuggwa.

.....

Baba nos dejó el onmagednega,
y en este negaogaryagunnega,
donde nuestro pueblo nos va juzgando diariamente¹⁶.

Ahora, tal lógica acorralla a los habitantes y líderes de Ibgigundiwala, haciendo que lo que otro fuera esencial para nuestras vidas, ahora esté pasando a un segundo plano. Así las cosas, el diálogo de saberes que proponen los planes de vida en tanto instrumento de planificación que debe guardar coherencia con la razón waga, implica formas híbridas de relaciones sociales, económicas y políticas. Las cuales producen tensiones, la mayoría de ellas, resultado de las dos fuerzas que chocan en la figura del plan de vida cuando se pretende que conjugemos: por un lado, la protección de nuestras tradiciones, que incluyen prácticas comunitarias y solidarias de relacionarnos en la cotidianidad; y por otro lado, las dinámicas sociales, económicas y políticas que resultan de una economía de mercado acorde a maneras modernas de relacionarse, donde se privilegia lo individual y global, por sobre lo comunal, local y doméstico. En este sentido:

La principal característica de los planes de desarrollo impulsados por el Estado en los territorios indígenas es el fomento de la generación de ingresos económicos mediante la integración creciente al mercado. De esta manera, se piensa, se cumplirá con el objetivo de “elevar la calidad de vida”, que figura en todos los objetivos de los planes de desarrollo estatales. Esta concepción lleva implícita una visión particular del desarrollo, que en última instancia es la forma en que el Estado colombiano entiende cómo debe establecer su relación con los pueblos indígenas (Vieco, 2010, p. 142).

Anmar, Babdummad Nandummadbo maíd iedele,

¹⁶ Aiban Wagua, En defensa de la vida y su armonía. Elementos de la espiritualidad Kuna Tule. Textos del babigala.

e irgargan basur dagdele, gwenadgan sabbídulegen,
anmar irwabuggwad, wiodele... bonísaglagan anmargí agnídoe,
nunmagged dummadi dagledagoe, geg anmar bendaglege gudsunnoe,
anmar unni burgwedsunna.

.....

Cuando nos olvidamos de Baba y Nana,
cuando marginamos sus preceptos,
cuando aplastamos y destruimos a nuestros aliados como son las plantas,
los árboles, los arbustos... es cuando entra el desequilibrio,
es cuando el dolor se hace más fuerte que el remedio, y viene la muerte¹⁷.

¹⁷ Aiban Wagua, En defensa de la vida y su armonía. Elementos de la espiritualidad Kuna Tule. Textos del babigala.



Mola de iguana con las capas de tierra en su interior

Reflexion provisional frente a lo dicho:

Annal pinsaed amigüega (busquemos entre todos eso

Que no sabemos)

Reflexión provisional frente a lo dicho: Anmal pinsaed amigüega (busquemos entre todos eso que no sabemos)

La historia kuna Tule es el paradigma de un pueblo que se ha construido a través de la resistencia al asedio permanente que la comunidad ha sufrido desde el siglo XVI, otrora de parte de soldados, conquistadores, monjas, frailes, colonos y comerciantes, hoy de parte de políticos, multinacionales, paramilitares, guerrillas, narcos, el Estado en sus diferentes manifestaciones, todos ellos convencidos en algún momento de la historia de que su misión era mostrar a los indígenas el desatino que significaba mantener su modo de vida, labor que han realizado bien por la fuerza de la palabra o de las armas. Esto es, una razón redentora sustentada en lo fundamental, por un lado, en una impronta evangelizadora/colonizadora; y por el otro, en rezagos del discurso de la ilustración republicana, en la medida en que ambas razones se creyeron designadas para mostrar a los infieles y a los incivilizados los beneficios de dejar de "ser" lo que eran. Ahora, tal misión redentora de la civilización occidental ha tenido en los Kuna Tule un adversario que ha defendido su propio deseo colectivo frente al 'destino manifiesto' del colonizador (Chaparro, 2013, p. 10).

Así, muchas de las estrategias de defensa de los Kuna Tule han tenido su lugar de enunciación y praxis en los campos del saber/poder. Puesto que históricamente los saberes y conocimientos ancestrales, tradicionales y populares, como también las formas de vivir, ser y sentir derivadas de estos, han sido víctimas de lógicas de la colonialidad del poder y del saber (Quijano, 2010). Esto es, una suerte de herencia cognitiva que sustenta prácticas de dominación contra quién se sale de los márgenes designados como normales por quien detenta el poder. Lógica que se reactualiza constantemente, dando pie a nuevos discursos cuyo trasfondo no es otro que la imposición de una historia única. Historia que se construye y narra funcional para quien detenta el poder, puesto que "(...) *cómo se cuentan, quién las*

cuenta, cuándo se cuentan, cuántas historias son contadas, depende del poder. El poder no solo de contar la historia de los "otros", sino de hacer que esa historia sea la historia definitiva" (Adichie, 2009). Una historia que en el caso colombiano ha pretendido no solo contar la historia de los pueblos originarios, sino también su presente y su futuro, bien sea por la vía de la exclusión violenta o de la inclusión eufemística mediante el pretender que seamos parte de eso tan abstracto, difuso y complejo que llaman nación colombiana, ya sea en su manifestación totalizante, o en su versión plural, multi e intercultural, en todo caso una gran narrativa que deviene de un pasado colonial.

Por tanto, desde la práctica histórica de los pueblos ancestrales se ha luchado por que el conocimiento propio sea se transmitido, compartido, reproducido, puesto en práctica, en tanto medio y fin para reproducir y mantener viva la sabiduría de las comunidades indígenas. En tal sentido fue que abordamos el diálogo propuesto, tratando de evidenciar algunos de los efectos de esa relación entre saber y poder. Así, no solo cuestionamos esa manifestación de la colonialidad afincada en la racionalidad tecno-científica que pretende imponer modelos únicos para la producción de conocimientos, dejando por fuera cualquier otro tipo de "epistemes" (tradicionales o ancestrales). También presentamos un diálogo en donde diferentes voces dijeron que las formas de acceder al conocimiento son múltiples, que estas implican el intercambio cotidiano de energía y materia, física y espiritual, que habitar la tierra es entonces conocerla, y que si el fin de nosotros en esta, era vivir bien, entonces esto también ha de significar conocer bien.

Lo cual, nos pone de presente la necesidad de analizar los alcances que tendrían las actuales prácticas de construcción, reconstrucción y recuperación de los conocimientos y saberes de sujetos y colectivos pertenecientes a pueblos originarios o ancestrales. Propender por que en el día a día los saberes y conocimientos generen prácticas decoloniales, esto es "(...) un pensamiento de frontera que transgrede los presupuestos epistemológicos convencionales y

reconoce la "multiplicidad de voces" (...) que pueden reconfigurar críticamente los diseños globales, (...) contribuyendo desde la "diferencia colonial" a la construcción de pensamientos críticos alternativos, que posibiliten prácticas concretas de descolonización" (Cuevas, 2005, p. 8).

En este sentido y teniendo de presente que lo que hemos propuesto como dialogo no tiene otro fin que transformar prácticas en mi comunidad Ibgigundiwala, que el conocimiento valido para una politóloga indígena no es aquel que está en los anaqueles de las bibliotecas, sino el que te indigna, el que te da rabia, el que te da esperanza para pensar en cambios a si sean lejanos, es que creemos que una reflexión provisional que cierre –por ahora- la conversación que iniciamos unas páginas atrás, no puede ser otra que compartir preguntas, es decir, llevar un poco de Onmagdnei a quién se acerque a este dialogo. Es entonces que reafirmando lo que se propuso en un comienzo, que consideramos pertinente generar reflexiones y prácticas que tengan como punto de partida, no solo cuestionamientos a los discursos como el de la inter y la multiculturalidad en tanto parámetros de lo institucional burocrático estatal, en un país como Colombia, o la crítica decolonial que te insta a evidencia el lugar que te han asignado en la llamada "matriz colonial del poder", sino por demás preguntas como:

¿Es la ciencia la única productora de conocimientos legítimos?

¿En qué lugar de las estructuras cognitivas occidentales queda la llamada apertura a la pluralidad de saberes y formas de saber?

Cuando nos hablan del tan mencionado "diálogo de saberes", sobre todo en los espacios educativos: ¿Qué realmente dialoga al ponernos a dialogar? ¿Dónde quedan los sueños, sentires, miedos, creencias, preocupaciones, confianzas y desconfianzas en los diálogos que se proponen?

¿La idea de desarrollo puede ser el punto de referencia para gestionar la vida en los pueblos indígenas?

¿Por qué los instrumentos de planificación tradicionalmente utilizados en Colombia no son satisfactorios para los pueblos indígenas?

¿Es viable un real diálogo de saberes entre la razón waga que pretende gestionar la vida y las cosmogonías de los pueblos ancestrales?

Y quizás la que puede ser más simple o más compleja para quien esta en mi lugar de enunciación y praxis: ¿Cómo y desde que lugares tratar de conocer cuando esto conlleva invocar el pasado, una memoria, recuperar los datos de una historia, un saber que se te ha despojado y ponerla en diálogo con otros saberes ajenos que se debe pasar por propios y ficcionalizar, simultáneamente, una experiencia que no sabes si es de tu esencia o no pero que se debe invertir y representar?

Bibliografía

Aiban Wagua (2011). En defensa de la vida y su armonía, Elementos de la espiritualidad guna. Textos del babigala.

Achugar, Hugo. (1992). "Historias paralelas / Ejemplares: La historia y la voz del otro". En: Revista de Crítica Literaria Latinoamericana, Año 18, No. 36, La Voz del Otro: Testimonio, Subalternidad y Verdad Narrativa (1992), pp. 51-73.

Adichie, Chimamanda Ngozi, (2009). "El peligro de la historia única". Video: conferencia TED. En: <https://www.youtube.com/watch?v=4gH5oB1CMYM&hd=1> consultada el 30/7/2014.

Anzaldúa, Gloria. (1981). "La Prieta." In: MORAGA, Cherríe, and ANZALDÚA, Gloria (eds.). This Bridge Called My Back: Writings by Radical Women of Color. New York: Kitchen Table, pp. 198-209.

.....(1981). "Speaking in Tongues: A Letter To Third World Women Writers." In: MORAGA, Cherríe, and ANZALDÚA, Gloria (eds.). This Bridge Called My Back: Writings by Radical Women of Color. New York: Kitchen Table, pp. 165-173.

.....(1987). Bordelands/La Frontera. The New Mestiza. San Francisco: Spinters/Aunt Lute.

.....(2000). "Falando em línguas: uma carta para as mulheres escritoras do terceiro mundo". Revista Estudos Feministas, v. 8, n. 1, p. 229-236.

Bajtín, Mijaíl M.,(1975). Problemas literarios y estéticos [en ruso], Moscú, Judozhestvenaia Literatura, 1975.

Bhabha, Homi, (2002). El lugar de la cultura. Buenos Aires: Manantial.

Bidaseca, Karina, (2008). "Mujeres blancas buscando salvar a las mujeres color café de los hombres color café". O reflexiones sobre desigualdad y colonialidad desde el feminismo poscolonial. Documento interno de trabajo. IDAES-UNSAM.

Castro-Gómez, Santiago; Grosfoguel, Ramón. (2007). El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global. Siglo del Hombre Editores.

Chakarbarty, Dipesh. (1999). "Historias de las minorías, pasados subalternos". En: Revista Historia y grafía, año 6, N° 12.

Chaparro, Adolfo. (2013). 'Mujeres mola' o la máquina de imágenes míticas. En: AISTHESIS N° 53 (2013): 9-27. Chile: Universidad Católica de Chile.

Cuevas Marín, Pilar. (2005). "Colonialidad y memoria: a propósito del cuerpo y el lugar". En: Revista Guaca, No 2, Segundo semestre, Lima, 2005.

Dussel, Enrique. (2000). "Europa, modernidad y eurocentrismo". En: Lander, E.: La colonialidad del saber: Eurocentrismo y ciencias sociales. Buenos Aires: Perspectivas latinoamericanas, CLACSO.

Escalona Aguilar, Miguel Ángel; Núñez Madrazo, Cristina. (2014) ¿Diálogo de saberes? La investigación acción participativa va más allá de lo que sabemos

Escobar, Arturo. (2000). "El lugar de la naturaleza y la naturaleza del lugar: ¿globalización o posdesarrollo?" En: La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas Latinoamericanas, compilado por Edgardo Lander. Buenos Aires: CLACSO. pp. 113-143.

Escobar, Arturo. (2003). "Mundos y conocimientos de otro modo. El programa de investigación modernidad/colonialidad latinoamericano". En: Tabula Rasa (1), pp. 51-86. Bogotá: Enero-Diciembre.

----- (2004). "Más allá del tercer mundo". En: Nómadas, n° 20 (abril). Bogotá. pp. 86-100.

Fals Borda, Orlando. (1981) [1970]. Ciencia propia y colonialismo intelectual. Bogotá: Carlos Valencia Editores.

Garzón Martínez, María Teresa. (2015). "Seguir al conejo blanco": Santiago Castro-Gómez y el oficio del genealogista. En: Nómadas (43). Colombia: Universidad Central. Pp. 218-229.

Green Stocel, Abadio. (2007). La Lucha de los siete hermanos y su hermana Olowaili en defensa de la Madre Tierra: hacia la pervivencia cultural del pueblo Kuna Tule, artículo de la revista Educación Pedagógica No. 49 U de A. Páginas, 227-237. Septiembre-Diciembre de 2007.

Guevara Berger, Marcos. (). Sobre el valor pragmático del mito. Apuntes desde la mitología comparada de talamanca y kunas. En: Anuario de Estudios Centroamericanos, Universidad de Costa Rica, 35-36: 11-35, 2009-2010.

Lander, Edgardo. (2000). "Ciencias sociales: saberes coloniales y eurocentrismo". En: La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Edgardo Lander (compilador). Perspectivas latinoamericanas. Buenos Aires: CLACSO.

Lepe Carrión, Patricio. (2014). Apuntes sobre la objetivación del 'cuerpo' como 'naturaleza': del ego conquiro al ego cogito. En: Nómadas. Revista Crítica de Ciencias Sociales y Jurídicas (42).

Maldonado-Torres, Nelson. (2008). Against War. Views from the Other Side of Modernity. Durham: Duke University Press.

----- (2004). The Topology of Being and the Geopolitics of Knowledge: Modernity, Empire, Coloniality. Disponible en www.Afyl.org

Mignolo, Walter. (2003). Historias locales/ diseños globales. Colonialidad, conocimientos subalternos y pensamiento fronterizo. Madrid: Akal.

----- (2000). "Diferencia colonial y razón posoccidental". En: La reestructuración de las ciencias sociales, editado por Santiago Castro-Gómez. Bogotá: Instituto de Estudios Sociales y Culturales PENSAR. Pp. 3-28.

Mouffe, Chantal. (2007). Entorno a lo político. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

Quijano, Aníbal. (2000). "Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina". En: Lander, E. (ed.): La colonialidad del saber: Eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas. Buenos Aires: CLACSO.

Restrepo, Eduardo. (2006). "Diferencia, hegemonía y disciplinación en antropología". En: Universitas Humanística 62. Pp. 43-70.

Rozo Gauta, José. (2004). Sistémica y pensamiento complejo. Vol. II. Sistémica, educación y transdisciplinariedad. Medellín: Biogénesis.

Spivak, Gayatri Chakravorty. (1985). "Subaltern studies. Deconstructing Historiography". En: Subaltern Studies IV. Writings on South Asian History and Society, Guha, R. ed. Delhi: Oxford University Press.

Solodkow, David Mauricio Adriano, (2015), Ficción Biopolítica y eugenesia en el Martín Fierro. Bogotá: Universidad de los Andes, Ediciones Uniandes.

Wallerstein, Immanuel. (1999). "La cultura como campo de batalla ideológica del sistema-mundo moderno". En: Pensar (en) los intersticios. Teoría y práctica de la crítica poscolonial, editado por Santiago Castro-Gómez, Oscar Guardiola-Rivera y Carmen Millán de Benavides. Bogotá: Instituto de Estudios Sociales y Culturales PENSAR; Centro Editorial Javeriana. pp. 163-187.

----- (Coordinador). (1998). Abrir las ciencias sociales. México: Siglo Veintiuno Editores.

Walsh, Catherine. (2009). Interculturalidad, Estado, sociedad. Quito: Universidad Andina Simón Bolívar.

Walsh, Catherine; et al. (2002). Indisciplinar las ciencias sociales: Geopolíticas del conocimiento y colonialidad del poder. Perspectivas desde lo andino. Quito: Editorial Abya Yala.

Vieco, Juan José. (2010). Planes de desarrollo y planes de vida: ¿diálogo de saberes? En: mundo amazónico 1, pp. 135-160.

Zemelman, Hugo. (2008). "Pensar Teórico y Pensar epistémico". México: Instituto de pensamiento y cultura en América AC.