

Revista Colombiana de Educación

Revista Colombiana de Educación

ISSN: 0120-3916

ISSN: 2323-0134

Universidad Pedagógica Nacional de Colombia

Tamayo, Carolina; Cuellar, Richard; Jaramillo, Diana; Charry, Oscar
Currículo [de matemáticas]: apuestas indisciplinadas de la comunidad gunadule de Alto Caimán
Revista Colombiana de Educación, núm. 87, 2023, Enero-Abril, pp. 438-463
Universidad Pedagógica Nacional de Colombia

DOI: <https://doi.org/10.17227/rce.num87-12406>

Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=413677447019>

- Cómo citar el artículo
- Número completo
- Más información del artículo
- Página de la revista en redalyc.org

UPEM
redalyc.org

Sistema de Información Científica Redalyc
Red de Revistas Científicas de América Latina y el Caribe, España y Portugal
Proyecto académico sin fines de lucro, desarrollado bajo la iniciativa de acceso
abierto



Currículo [de matemáticas]: apuestas indisciplinadas de la comunidad gunadule de Alto Caimán

Curriculum [of Mathematics]: Undisciplined Paths
of the Gunadule Community of Alto Caimán

Currículo [de Matemática]: Apostas
indisciplinadas da comunidade Gunadule
de Alto Caimán

Carolina Tamayo* 

Richard Cuellar** 

Diana Jaramillo*** 

Oscar Charry**** 

Para citar este artículo: Tamayo, C., Cuellar, R., Jaramillo, D. y Chary, O. (2023). Currículo [de matemáticas]: apuestas indisciplinadas de la comunidad gunadule de Alto Caimán. *Revista Colombiana de Educación*, (87), 438-463. <https://doi.org/10.17227/rce.num87-12406>



Recibido: 29/02/2020

Evaluated: 28/05/2021

* Doctora en Educación de la Universidade Estadual de Campinas (Unicamp) (Campinas, São Paulo, Brasil). Maestra de la Facultad de Educación de la Universidade Federal de Minas Gerais (Belo Horizonte, Minas Gerais, Brasil). Coordinadora para América del Sur de la Red Internacional de Etnomatemática (Redinet). carolinatamayo@ufmg.br; carolina.tamayoo@udea.edu.co

** Magister en Educación de la Universidad de Antioquia (Medellín, Colombia). Maestro indígena del Centro Educativo Rural Alto Caimán. altocaiman2017@gmail.com

*** Doctora en Educación de la Universidade Estadual de Campinas (Unicamp) (Campinas, São Paulo, Brasil). Maestra de la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia. Coordinadora del grupo de investigación Matemática, Educación y Sociedad (MES), adscrito a la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia (Medellín, Colombia). diana.jaramillo@udea.edu.co

**** Estudiante del Doctorado en Educación de la Universidad de Antioquia. Maestro de la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia. oscar.charry@udea.edu.co

Resumen

El propósito de este artículo es problematizar, desde las voces de maestros y líderes indígenas de la comunidad gunadule de Alto Caimán, el modelo disciplinar de organización del currículo de matemática presente en la "Escuela del Estado". Un modelo disciplinar que parece contribuir al fortalecimiento y legitimación de la interculturalidad funcional, propia del sistema dominante. Esta problematización emerge de dos investigaciones, y la realizamos apoyados en la perspectiva de la interculturalidad, en diálogo con una perspectiva indisciplinar de la educación matemática. Aquí presentamos, en primer lugar, la comunidad indígena gunadule de Alto Caimán, y las investigaciones realizadas con, por y para dicha comunidad. En segundo lugar, mostramos algunas distinciones entre la interculturalidad funcional, propia del sistema dominante, y la interculturalidad entendida críticamente, que se construye desde las comunidades que han sufrido un histórico sometimiento y subalternización. En tercer lugar, explicitamos algunas tensiones relativas al currículo de matemática en la comunidad gunadule, al mantener una organización disciplinar del conocimiento. En cuarto lugar, presentamos algunas apuestas indisciplinarias del pueblo gunadule para la construcción de un currículo [de matemáticas] otro. Así, concluimos que la propuesta de la comunidad gunadule de Alto Caimán de un currículo [de matemáticas] organizado a partir de las prácticas sociales –que se corresponde, a nuestro modo de ver, con una apuesta indisciplinar– hace posible una interculturalidad crítica de carácter decolonial que, además, propende por el respeto y la conservación de la Madre Tierra.

Palabras clave

currículo; educación matemática; cultura; poblaciones indígenas; educación intercultural

Keywords

curriculum; mathematics education; culture; indigenous populations; intercultural education

Abstract

The purpose of this paper is to problematize, from the voices of teachers and indigenous leaders of the Gunadule community of Alto Caimán, the disciplinary model of organization of mathematical knowledge present in the "Escuela del Estado". A disciplinary model that seems to contribute to the strengthening and legitimization of functional interculturality, typical of the dominant system. This problematization emerges from two investigations, and we carry it out supported by the perspective of interculturality, in dialogue with an indisciplin perspective of Education Mathematics. Here we present, first, the Gunadule indigenous community of Alto Caimán and the research carried out with, by and for this community. Second, we show some distinctions between functional interculturality, typical or the dominant system, and critically understood interculturality, which is built from communities that have suffered a historical subjection and subalternization. Third, we make explicit some tensions to the mathematics curriculum in the Gunadule community, by maintaining a disciplinary organization of knowledge. Fourth, we present some indisciplin bets of the Gunadule community for the construction of a different [mathematics] curriculum. Thus, we conclude that the proposal of the Gunadule community of Alto Caimán for a [mathematics] curriculum organized based on social practices -that corresponds, in our view, to an indisciplin commitment- makes possible a critical intercultural of decolonial nature that, in addition, tends to respect and conserve "Mother Earth".

Resumo

O objetivo deste artigo é problematizar, a partir das vozes de professores e líderes indígenas da comunidade Gunadule de Alto Caimán, o modelo disciplinar de organização do currículo de matemática presente na "Escola del Estado". Um modelo disciplinar que parece contribuir para o fortalecimento e legitimização da interculturalidade funcional, própria do sistema dominante. Essa problematização emerge de duas investigações, e a realizamos apoiadas na perspectiva da interculturalidade, em diálogo com uma perspectiva indisciplinar da educação matemática. Apresentamos aqui, primeiramente, a comunidade indígena Gunadule de Alto Caimán, e as pesquisas realizadas com, por e para essa comunidade. Em segundo lugar, mostramos algumas distinções entre a interculturalidade funcional, típica do sistema dominante, e a interculturalidade compreendida criticamente, que se constrói a partir de comunidades que sofreram sujeição e subalternização históricas. Em terceiro lugar, explicamos algumas tensões relacionadas ao currículo de matemática na comunidade Gunadule, ao manter uma organização disciplinar do conhecimento. Em quarto lugar, apresentamos algumas apostas indisciplinadas da comunidade Gunadule para a construção de um currículo [de matemática]. Assim, concluímos que a proposta da comunidade Gunadule de Alto Caimán, um currículo [matemático] organizado a partir de práticas sociais –o que corresponde, a nosso ver, a um compromisso indisciplinar– possibilita uma interculturalidade crítica de caráter decolonial que, além disso, tende para o respeito e conservação da "Mãe Terra".

Palavras-chave

currículo; educação matemática; cultura; populações indígenas; educação intercultural

Comunidad indígena gunadule¹ de Alto Caimán y dos investigaciones en este territorio indígena

El pueblo gunadule tiene su territorio en el golfo de Urabá, en Necoclí (Antioquia, Colombia), y en la región del Darién (entre Colombia y Panamá), por esto es una comunidad binacional. Sin embargo, la mayoría de ellos habita las islas de San Blas (Panamá), lugar considerado por los indígenas como su “Territorio Madre”.²

Las comunidades gunadules de Urabá han permanecido desde antes de la colonización española en el resguardo Caimán Nuevo. Este tiene un territorio de diez mil hectáreas en las que habitan aproximadamente 1300 indígenas. El resguardo recibe el nombre ancestral *Ipkguntiwala*³ y está dividido en Alto Caimán, Medio Caimán y Bajo Caimán. Posee características de bosque húmedo tropical y está atravesado por el río Caimán. La comunidad gunadule tiene una lengua propia (gunadule) y es, fundamentalmente, oral, sin registro de escritura. Esta comunidad tiene una organización socioeconómica comunitaria que no atiende a principios del capitalismo.

En esta comunidad hemos producido conocimientos, de manera colaborativa, con, por y para los gunadules de Alto Caimán,⁴ como puede verse en Tamayo (2012) y Cuéllar (2017). En esa producción colaborativa de conocimientos, hemos visitado en varias ocasiones su territorio, con la autorización y acogida de la comunidad en pleno. Particularmente, hemos trabajado en torno a la educación en el Centro Educativo Rural Alto Caimán (en sus dos sedes (figura 1). Allí, la comunidad y los investigadores hemos problematizado el currículo escolar indígena, en la búsqueda de una escuela indígena en la que sea posible mantener los conocimientos indígenas, que circulan en las prácticas sociales, asociados a los conocimientos [matemáticos]⁵ y a la identidad cultural de la comunidad gunadule.

1 De acuerdo con Green (2011), esta comunidad se nombra *gunadule* o *dule*; no es correcto nombrarla *kuna* o *tule*, como aparecen en algunos documentos de carácter estatal o en otras investigaciones. El nombre completo de este autor es Abadio Green Stocel, indígena líder gunadule. Además, es doctor en Educación de la Universidad de Antioquia, y es maestro de la Facultad de Educación de dicha universidad.

2 En adelante, las palabras o expresiones que tienen un significado propio o especial para la comunidad gunadule serán escritas entre comillas.

3 En adelante, las palabras propias de la lengua gunadule serán escritas en formato de letra cursiva.

4 En adelante, nos referiremos a la comunidad gunadule de Alto Caimán como *comunidad gunadule*.

5 Usamos aquí los corchetes cuadrados en la palabra *matemática*, en el sentido de Tamayo (2012, 2017), buscando problematizar la concepción de la matemática entendida únicamente como un campo disciplinar en el ámbito escolar. Hacemos esto, para pensar las matemáticas de otras maneras, como un conjunto de prácticas sociales (Miguel, 2016, 2018). Más adelante volveremos a esta discusión.



Figura 1. Sedes del Centro Educativo Rural Alto Caimán

Fuente: Cuéllar (2021) y Tamayo (2012).

En Tamayo (2012) y Cuéllar (2017), no solo fueron escuchadas las voces de dos maestros indígenas, Richard Cuéllar y Francisco Martínez, sino también las de los *sailas*⁶ y de otros miembros de la comunidad *gunadule*. De esa manera, en estas investigaciones se hicieron protagonistas las voces del *saila* Faustino Arteaga,⁷ del *saila* Jaime Melendres, de las lideresas y madres de familia Tulia Vélez y Felicia Martínez Lemos, del representante político de la comunidad Nazario Uribe y de los botánicos Roberto Cuéllar Santacruz y Félix Arteaga Castrillón.

Así, es nuestro propósito en este artículo problematizar, desde las voces de esos maestros y líderes indígenas de la comunidad *gunadule*, el modelo disciplinar de organización del conocimiento, presente en la “Escuela del Estado”. Un modelo disciplinar que parece contribuir al fortalecimiento y legitimación de la interculturalidad funcional, propia del sistema dominante. En ese sentido, consideramos importante empezar haciendo una distinción entre la interculturalidad funcional y la interculturalidad crítica.

De la interculturalidad funcional a la interculturalidad crítica: algunas implicaciones curriculares para la comunidad *gunadule* de Alto Caimán

La educación indígena de la comunidad *gunadule*, en Colombia, se viene discutiendo con mayor intensidad en los últimos veinticinco años, desde esfuerzos que han sido liderados, entre otras instituciones, por la Organización Indígena de Antioquia (OIA). Esta comunidad indígena ha venido

6 El *saila* o *sagla* es la máxima autoridad de la comunidad *gunadule*, es un sabio y un líder de la comunidad. Los *sailas*, desde la oralidad, socializan el conocimiento familiar, cultural y ancestral con todos los miembros de la comunidad.

7 En este artículo usaremos los nombres verdaderos de las personas que aportaron a la realización de estos estudios como representantes de las voces de la comunidad. Los autores de estas voces nos han dado su autorización para la publicación de sus nombres reales.

participando de forma activa en el proceso de construcción de los marcos legales que regulan la educación indígena en el país, aunque con mayor fuerza a partir de la reforma hecha a la Constitución Política de Colombia en 1991. En ella, se reconoce legalmente a las comunidades indígenas desde su organización social, costumbres, lenguas, creencias y tradiciones. De igual forma, se reitera el Decreto 1142 (del 19 de junio de 1978) del Ministerio de Educación Nacional (MEN) en el que se considera que:

La educación para las comunidades indígenas debe estar ligada al medio ambiente, al proceso productivo y a toda la vida social y cultural de la comunidad. En consecuencia, los programas curriculares asegurarán el respeto y el fomento de su patrimonio económico, natural, cultural y social, sus valores artísticos, sus medios de expresión y sus creencias religiosas. Los currículos deben partir de la cultura de cada comunidad para desarrollar las diferentes habilidades y destrezas en los individuos y en el grupo necesarios para desenvolverse en su medio social. (art. 6)

En esa línea se encuentra la política de etnoeducación, entendida en el artículo 55 de la Ley General de Educación (115 de 1994),

[...] como la educación para grupos étnicos, la que se ofrece a grupos o comunidades que integran la nacionalidad y que poseen una cultura, una lengua, unas tradiciones y unos fueros propios y autóctonos. Esta educación debe estar ligada al ambiente, al proceso productivo, al proceso social y cultural, con el debido respeto de sus creencias y tradiciones.

En esa misma ley se planteó que los currículos escolares de los grupos étnicos deberían estar establecidos dentro de los límites de las culturas propias; además, deberían responder a los intereses, necesidades y aspiraciones de cada grupo cultural en particular, de acuerdo con sus características socioculturales, económicas, políticas, lingüísticas, entre otras.

Sin embargo, parece que los esfuerzos del Estado colombiano en proponer distintas políticas constitucionales y educativas que propenden por el respeto de la diversidad y el interculturalismo no han sido suficientes, pues no garantizan la inclusión de los conocimientos propios de las distintas culturas en el currículo de matemática.⁸ Así lo expresan Peña-Rincón y Blanco-Álvarez (2015):

A pesar de la existencia de políticas constitucionales y una normatividad educativa que reconoce la diversidad sociocultural y de pensamientos matemáticos en Colombia, el proceso de cambio al interior de

8 Usaremos en este artículo la palabra *matemática* (sin “s”) para remitirnos a un significado que epistemológica, gnoseológica, ontológica y metodológicamente ha sido eurocéntrico (Lizcano, 2004; 2006). Usaremos la palabra *matemáticas* (con “s”) para remitirnos a otros significados que epistemológica, gnoseológica, ontológica y metodológicamente no son eurocéntricos.

la escuela ha sido muy variado a lo largo y ancho del país. Algunas instituciones educativas han avanzado en la incorporación de sus saberes propios más que otras, pero en general, los grupos étnicos continúan en la lucha por una educación propia y procesos de evaluación no estandarizados. (p. 224)

Para Walsh (2010), estas reformas constitucionales y educativas que surgieron en la década de 1990

[...] fueron parte de una nueva onda multiculturalista de corte neoliberal. Mientras su impulso venía de demandas sociales para una educación distinta, que pudiera elevar la calidad educativa y responder, entre otras cosas, a lo étnico y diverso desde el ámbito nacional, estas re-formas –tanto en su práctica como en su conceptualización– se esforzaron más por adecuar la educación a las exigencias de la modernización y el desarrollo que por interculturalizar el sistema educativo. (p. 7)

Concordando con Walsh (2007), este nuevo orden multiculturalista, que inició en Colombia con la Constitución de 1991, presenta una apertura hacia la diversidad, y surge como resultado, por un lado, de los movimientos de lucha y resistencia de los pueblos indígenas y afrodescendientes y, por otro, de una estrategia global y regional de inclusión promovida por organismos transnacionales, que buscaba incorporar a los más marginados dentro del mercado. En ese sentido, la interculturalidad, en el ámbito estatal, perdería el carácter crítico y transformador que le imprimieron algunos pueblos indígenas, para asumir un sentido multi- o pluriculturalista que buscaba la inclusión de la diversidad étnica dentro de las estructuras políticas, sociales y de conocimiento dominantes (Walsh, 2005).

Aunque los términos *multiculturalidad* y *pluriculturalidad* tienen genealogías y significados diferentes, es común encontrar en las políticas públicas un uso intercambiado de ellos sin diferenciarlos (Walsh, 2008). Según Walsh (2010), la multiculturalidad es un término utilizado principalmente en países occidentales para referirse a la multiplicidad de culturas que coexisten en un mismo lugar como producto de las inmigraciones; por su parte, la pluriculturalidad es un referente para América Latina, producto de la convivencia histórica entre blancos-mestizos con indígenas y negros. Ambos, según esta misma autora, promueven la tolerancia y el control del conflicto étnico, pero invisibilizan las desigualdades sociales y no modifican las instituciones y estructuras que mantienen la dominación de unos sobre otros.

En ese sentido, los discursos producidos en el marco del multi- y pluriculturalismo estarían enmarcados en una perspectiva funcional de la interculturalidad, es decir, una interculturalidad que se pone al servicio del sistema dominante. En palabras de Tubino (2016):

Cuando el discurso sobre la interculturalidad sirve para invisibilizar las condiciones de pobreza de nuestros pueblos indígenas, las crecientes asimetrías sociales, los enormes desniveles culturales y todos aquellos problemas que se derivan de una estructura económica y social, que excluye sistemáticamente a los sectores subalternizados de nuestras sociedades, entonces es posible decir que se está usando un concepto funcional de interculturalidad. (p. 71)

Para el caso colombiano, de acuerdo con Rojas y Castillo (2007), la multiculturalidad tiene su expresión en la política de etnoeducación. Una política que desde su enunciación “implica un acto de marcación cultural de los grupos étnicos y uno de demarcación del resto de la sociedad” (p. 16). Es decir, según estos autores, el multiculturalismo que es promovido en esas políticas estatales continúa definiendo la diferencia en términos *del otro* con respecto a los sectores dominantes, legitimando, así, nuevas formas de diferenciación excluyentes.

De esa manera, como argumentan Rojas y Castillo (2007), las políticas educativas para grupos étnicos en Colombia parecieran legitimar formas de representación de los pueblos indígenas enmarcadas en la perspectiva de la colonialidad. Una colonialidad que, según Walsh (2008), concentra su potestad en cuatro ejes interrelacionados:

El primer eje –la colonialidad del poder– se refiere al establecimiento de un sistema de clasificación social basado en una jerarquía racial y sexual, y en la formación y distribución de identidades sociales de superior a inferior: blancos, mestizos, indios, negros. Un segundo eje es la colonialidad del saber: el posicionamiento del eurocentrismo como la perspectiva única del conocimiento, la que descarta la existencia y viabilidad de otras racionalidades epistémicas y otros conocimientos que no sean los de los hombres blancos europeos o europeizados. La colonialidad del ser, un tercer eje, es la que se ejerce por medio de la subestimación, subalternización y la deshumanización. El último eje, uno que ha sido tema de menor reflexión y discusión, es el de la colonialidad de la madre naturaleza y de la vida misma. La que encuentra su base en la división binaria naturaleza/sociedad, descartando lo mágico-espiritual-social, la relación milenaria entre mundos biofísicos, humanos y espirituales, incluyendo el de los ancestros, la que da sustento a los sistemas integrales de vida y a la humanidad misma. (p. 136)

Pensamos, apoyados en Rojas y Castillo (2007), que acciones que promueve el Estado colombiano en las políticas educativas –como incluir los saberes indígenas, como si estos fueran un complemento de los saberes denominados como universales– no son suficientes para subvertir la colonialidad en sus cuatro ejes interrelacionados. Ese diálogo de saberes, que

pretende promoverse en esas políticas, termina por legitimar “las lógicas de representación en que se inscribe a unos y otros, reproduciendo las políticas de representación dominantes” (p. 21).

En contraposición, encontramos las apuestas de las investigaciones desarrolladas por Tamayo (2012) y Cuéllar (2017). En ellas, los autores buscan transgredir esa visión utilitarista de la interculturalidad, pensando las acciones educativas en diálogo con los sabios, líderes y lideresas de la comunidad indígena gunadule. Un diálogo que surge desde el “Plan de Vida” de su comunidad para “transformar las relaciones de poder dadas sobre el conocimiento que se manifiesta en la Escuela del Estado, al cuestionar el orden establecido en los currículos estatales” (Cuéllar, p. 154).

De acuerdo con Cuéllar (2017), para la cultura gunadule la educación no solo consiste en conocer la historia de origen, las prácticas sociales y los conocimientos relacionados con ellas, sino que también está

[...] en el diálogo con otras culturas, pues debemos trabajar juntos, así como *Baba/Nana dummadi*⁹ lo hicieron en el proceso de creación de la Madre Tierra, esto es, un diálogo intercultural-decolonial con otras culturas que nos permita apropiarnos de otros saberes y sobrevivir. (p. 150)

Los movimientos indígenas de lucha y resistencia, como los ocurridos en la comunidad gunadule de Alto Caimán, han venido abriendo otros horizontes, produciendo un giro que Walsh (2008) denomina *de carácter decolonial*. Este, a propósito del conocimiento y de la educación, según Walsh (2007), “requiere tomar con seriedad tanto las contribuciones como las implicaciones de historias locales y de epistemologías negadas, marginadas y subalternizadas” (p. 33).

En ese sentido, según Walsh (2017), con la colonialidad también nació la decolonialidad, como una forma de resistencia que le posibilitaría a los pueblos indígenas y afrodescendientes sobrevivir como cultura. La decolonialidad marca una distinción con el significado de descolonialidad, pues, al omitir la “s”, se busca poner en evidencia que no es posible deshacer o eliminar los patrones y huellas de la colonialidad, sino mantener una actitud permanente de transgresión e insurgencia, intentando desnaturalizar las dicotomías y jerarquías que fomenta la colonialidad (Giraldo y Fernandes, 2020).

-
- 9 Según la cosmogonía gunadule, al inicio todo fue oscuridad, así Papa Tummat (Baba) y Nan Tummat (Nana) fueron los seres creadores del mundo, y llamaron a la tierra “Madre Tierra”. Ella fue creada como un gran disco formado por doce capas. Cada capa estaba habitada por seres particulares y eran de naturaleza diferente. Sobre la piel de la “Madre Tierra” colocaron a todos los hermanos, incluyendo a los gunadule; después de eso, entregaron a Ibelele la tarea de vigilar y cuidar a cada uno de ellos. Esos dos dioses, Baba y Nana, no pueden existir uno sin el otro; si no es así, no se tiene la perfección, pues la perfección de Nana depende de la perfección de Baba y viceversa. Ellos conforman el eje de la historia, cosmogonía y cosmovisión gunadule (Green, 2011).

En suma, como lo señala Walsh (2010), mientras la interculturalidad funcional parte de los intereses y necesidades de la sociedad dominante, la interculturalidad crítica, en cambio, es una construcción desde los pueblos que han sufrido un histórico sometimiento y subalternización. La interculturalidad crítica,

Va mucho más allá del respeto, la tolerancia y el reconocimiento de la diversidad; señala y alienta, más bien, un proceso y proyecto social político dirigido a la construcción de sociedades, relaciones y condiciones de vida nuevas y diferentes. Aquí se refiere no solo a las condiciones económicas sino también a ellas que tienen que ver con la cosmología de la vida en general, incluyendo los conocimientos y saberes, la memoria ancestral y la relación con la madre naturaleza, entre otras. (Walsh, 2008, p. 141)

La interculturalidad crítica aún no existe, es un proyecto ético y político en construcción; un proyecto que problematiza constantemente la colonialidad y visibiliza otras formas de ser, pensar, saber y vivir que cruzan fronteras (Walsh, 2010). Desde esa perspectiva, según esta misma autora, no se parte del problema de la diferencia en sí o de la diversidad, sino del problema estructural-colonial-racial. Esto quiere decir que se parte es del “reconocimiento de que la diferencia se construye dentro de una estructura y matriz colonial de poder racializado y jerarquizado, con los blancos y ‘blanqueados’ en la cima y los pueblos indígenas y afrodescendientes en los peldaños inferiores” (Walsh, 2010, p. 4).

En ese sentido, y apoyados en esta autora, afirmamos que la interculturalidad crítica es un proyecto ético, político, social y epistémico –de saberes y conocimientos– de carácter decolonial. Consideramos que, en términos curriculares, como veremos a continuación, la construcción de la interculturalidad crítica en la comunidad gunadule de Alto Caimán ha estado en continua tensión con el modelo disciplinar de organización del conocimiento, presente en la “Escuela del Estado”.

Currículo [de matemáticas] y modelo disciplinar: algunas tensiones con la “Escuela del Estado”

En el ámbito nacional, desde el MEN, se ha promovido en las comunidades rurales –indígenas o no indígenas– el modelo curricular de “Escuela Nueva”. En este, según el MEN (2011), se planteó el “componente curricular y pedagógico” desde aspectos metodológicos tanto dentro como fuera

del aula. Sin embargo, todas las acciones deben estar enfocadas a la articulación de las “áreas obligatorias y fundamentales”.¹⁰

Respecto a este componente, queremos señalar que, a pesar de que la propuesta del Estado está orientada a facilitar diferentes espacios de aprendizaje, en la comunidad gunadule la “Escuela del Estado” tomó un rumbo diferente. Allí, esta pasó a ser un espacio considerado por la comunidad apenas para aprender la lengua castellana y las operaciones aritméticas básicas, de la cultura occidental. Esto, porque dentro de las tradiciones culturales gunadule, en relación con la propia historia, la “Escuela del Estado” ha tenido, durante mucho tiempo, la tarea de posibilitar que los niños, *a posteriori*, en sus vidas adultas, puedan establecer relaciones con la cultura del *guga* (del occidental, del que no es gunadule).

Conociendo que el Estado debe garantizar la educación para todos los ciudadanos del país, y considerando las apuestas de la comunidad, el maestro indígena Francisco hace un llamado para que desde la “Escuela del Estado” se haga efectiva la posibilidad de interactuar con la comunidad y con los *sailas* en los espacios designados para ello. En ese sentido, el maestro Francisco afirma: “[...] los niños van a la escuela no solo a aprender español... sino que también deben ir a aprender sobre medicina donde el sabio” (reflexión, 26 de julio de 2011, Tamayo, 2012, p. 61).

También es importante señalar que, en este componente curricular y pedagógico, desde el modelo de “Escuela Nueva”, se consideró el diseño de guías escolares. Estas fueron distribuidas en el territorio nacional, y a pesar del esfuerzo realizado por el MEN para orientar las acciones pedagógicas de los maestros en las zonas rurales, se desconocieron las realidades y contextos histórico-culturales indígenas. En la comunidad gunadule de Alto Caimán evidenciamos la poca o nula articulación de las situaciones problema propuestas en estas guías con el contexto indígena propio; no se evidencian en ellas la cosmogonía, la cosmovisión y la espiritualidad de la comunidad¹¹ (Tamayo, 2012).

10 Estas áreas son descritas en men (1994) en el apartado de áreas obligatorias y fundamentales, en el capítulo 1, sección tercera, artículo 23. Los grupos de áreas obligatorias y fundamentales que comprenderán un mínimo del 80 % del plan de estudios, son los siguientes: 1. Ciencias naturales y educación ambiental; 2. Ciencias sociales, historia, geografía, Constitución Política y democracia; 3. Educación artística; 4. Educación ética y en valores humanos; 5. Educación física, recreación y deportes; 6. Educación religiosa; 7. Humanidades, lengua castellana e idiomas extranjeros; 8. Matemáticas; 9. Tecnología e informática.

11 Asumimos que cada pueblo tiene su propia forma de entender y explicar su realidad y el origen de su realidad (cosmogonía), así como su propia forma de ver/observar el mundo en que se mueve (cosmovisión). Las cosmogonías constituyen también la ética/estética que fundamentan el movimiento del sujeto en ese mundo. La espiritualidad se refiere a los sueños, a las visiones, a las invocaciones, a la protección, a los espíritus, a las limpiezas. Se observa el sol, la luna, los animales, las plantas, las estrellas, el arcoíris, la oscuridad, el cosmos. Se escuchan los sonidos de la naturaleza, de los vientos, de las aguas, de los animales (Green, 2011; Tamayo, 2012; Jaramillo y Tamayo, 2012; Cuéllar, 2017).

Así, los contenidos propuestos para la “Escuela del Estado” desde el modelo educativo de “Escuela Nueva” están dotados de sentidos y significados culturales que no son cercanos a los de la comunidad gunadule. Sentidos y significados que no corresponden a los conocimientos que históricamente se han configurado a partir de las prácticas sociales de la comunidad gunadule y para el servicio de ellas. Como dice el maestro indígena Cuéllar (2017):

[...] existe una diferencia entre la forma en la que practicamos la educación gunadule y las prácticas de escolarización de la Escuela del Estado, pues este último espacio institucional está organizado disciplinalmente, además, en él, predomina la práctica de la escritura alfabética occidental que está desvinculada de las prácticas socioculturales gunadule. (p. 149)

Tamayo (2012) y Cuéllar (2017) coinciden en integrar en las dinámicas escolares los conocimientos oriundos de las prácticas sociales propias de las comunidades donde está inmersa la institución escolar. Tamayo (2012) explicita la importancia de (re)significar los currículos escolares en función de una relación dialógica entre conocimientos y prácticas sociales (Jaramillo, 2009; 2011). Estas últimas entendidas como “un conjunto regulado de acciones intencionales efectivas que movilizan simultáneamente conocimiento, propósitos, deseos, recuerdos, afectos, valores, poderes, etc., que son escenificadas conjuntamente por humanos y otros seres naturales” (Souza y Miguel, 2020, p. 171).

En esa dirección, es posible identificar, en la voz del maestro Francisco, cómo las prácticas sociales y el conocimiento se tornan unidad, en una dialéctica entre el ser humano y la naturaleza,

En la escuela, en el salón, uno hace teorías... En cambio, en la práctica social uno trabaja es practicando, uno da más conocimientos, ya uno ve el camino de lo que quiere hacer. Uno calcula o también puede dividir. Ahí salen muchas cosas... El cultivo del plátano no solo sirve para saber matemáticas sino también para alimentar y para la medicina. (Reflexión, 27 de julio de 2011, Tamayo, 2012, p. 65)

El concepto de práctica, así presentado, posibilita cuestionar el panorama en el que se ha presentado las propuestas educativas, por parte del MEN, para las comunidades del país, particularmente para la gunadule. Cuando se pone en marcha el modelo “Escuela Nueva”, no se pone de manifiesto en la “Escuela del Estado” la dialogía¹² entre las prácticas sociales de la comunidad gunadule y los conocimientos [matemáticos] producido a partir y al servicio de dichas prácticas. Así, la forma en que ha

12 Dialogía en el sentido propuesto por Bakhtin (2000). Para este autor, en la dialogía hay dos voces, dos conciencias, pero ninguna de las voces ni de las conciencias se superpone ante la otra. En la dialogía no hay superposición de poderes.

sido organizada la “Escuela del Estado” desde “Escuela Nueva” pareciera generar la exclusión de saberes cotidianos –provenientes de prácticas sociales– en las prácticas escolares.

Las prácticas sociales en las que circulan los conocimientos [matemáticos] de la comunidad gunadule no tienen relación con los conocimientos occidentales, pues los sentidos y significados en ambas culturas son legitimados y valorizados de formas diferentes. A modo de ejemplo, la forma de relacionamiento de la comunidad gunadule con la “Madre Tierra” está vinculada a su cosmogonía, a su cosmovisión y a su espiritualidad, como lo resalta Green (2011, p. 61),

[...] decimos [los pueblos indígenas] que la tierra es nuestra Madre, que todos los seres que habitamos somos sus hijas e hijos, porque dependemos de ella en cada instante de nuestras vidas, porque la estructura de nuestro cuerpo es igual a la de la tierra. Nuestro hígado, nuestros pulmones, nuestros huesos, la sangre que corre por nuestras venas son iguales a las quebradas, a las montañas, a los diferentes ecosistemas que hay en la “Madre Tierra”; por tanto, hay que protegerla, porque está tanto en nuestro propio cuerpo como en el aire que respiramos, el agua que bebemos, el sol que nos calienta y las plantas y animales que nos dan su sustento.

La “Madre Tierra” se torna centro de la cosmogonía, de la cosmovisión y de la espiritualidad de la comunidad gunadule; ella guía y da sentido a los conocimientos que han sido producidos de la relación entre ser humano y “Madre Tierra” o *Nabgwana*.¹³ De esa relación entre el ser humano gunadule y la “Madre Tierra” se derivan valores y prácticas sociales, estructuras y relaciones sociales. Prácticas, estructuras y relaciones que sitúan la axiología indígena diferentemente a los valores occidentales. Por ejemplo, como lo señala Cuéllar (2017), “la base en la que se fundamenta el conocimiento medicinal indígena guna es en el equilibrio, la armonía y la integridad entre la ‘Madre Tierra’, los seres humanos y el mundo espiritual” (p. 40).

Los maestros Richard y Francisco señalan la importancia de aprender, enseñar, conocer e indagar sobre su propia cultura en relación con sus raíces indígenas, cosmogonía, cosmovisión y espiritualidad; ello con la finalidad de la conservación cultural de la comunidad gunadule. En la voz de Richard,

[...] nosotros los maestros tenemos un trabajo muy grande para hacer. Pues si uno no escribe, **si no investiga con los sabios, se olvida todo**. Por ejemplo, el nombre de las plantas, la desembocadura de los ríos de la comunidad, lugares sagrados y la historia. **Todas esas cosas hay que enseñarlas** a los niños para **rescatar la cultura y fortalecerla**. Si uno

13 Nombre que se da a la “Madre Tierra” en lengua gunadule, madre de la abundancia.

enseña solo lo occidental se olvida todo lo propio. (Reflexión, 25 de julio de 2011, Tamayo, 2012, p. 70. (Resaltado del original))

En ese caminar que viene sufriendo la comunidad gunadule, en medio de tensiones políticas y de sueños, se evidencia la necesidad de (re)significar la educación indígena desde la escuela, desde el maestro y desde su formación, desde el tiempo y desde el espacio para enseñar y aprender en la comunidad. En ese sentido, en la voz de Nazario fue posible identificar algunos puntos de tensión entre el sistema educativo nacional –representado en la “Escuela del Estado”– y la educación indígena que la comunidad gunadule se sueña,

Es que prácticamente **tenemos un Estado dentro de otro Estado**; ahí es donde está la dificultad. Tenemos gobierno, economía, desarrollo, infraestructuras, conocimientos, educación, deporte, música, medicina y recreación propia... Entonces, es muy difícil, porque no podemos legislar nosotros solos las normas internas. Hoy le decimos al gobierno que nos nombre un maestro que oriente a los niños indígenas, que no esté ahí en una escuelita, en un sitio determinado, sino que esté en la familia, en la “Casa del Congreso”¹⁴, en una fiesta, en un trabajo comunitario. Pero uno no consigue un maestro así con el Estado, porque desde que se nombra a un maestro existe como la separación entre la “Casa del Congreso” y la “Escuela del Estado” ... Esto es problemático porque no llevamos [los gunadule] en la mente que *Baba* y *Nana* [los creadores] se formaron en una escuelita de paja [como la “Escuela del Estado”]. No. Ellos se formaron en la “Casa del Congreso”. Entonces, para relacionar esos espacios [La “Casa del Congreso” y la “Escuela del Estado”] se convierte en una dificultad, pues el maestro no va a tener la facilidad, ya que el Estado no cede el tiempo para esto. Se desvincula a los niños de nuestras raíces. (Entrevista, 29 de julio de 2011, Tamayo, 2012, p. 72. (Resaltado del original))

En la voz de Nazario, vemos la importancia y la necesidad de generar procesos de transformación que movilicen las dinámicas escolares en la “Escuela del Estado”, las formas de hacer y de saber de los maestros en relación con las actividades culturales. Nazario hace un llamado a mirar la educación de la comunidad gunadule en relación con la propia historia Gunadule.

Así, el currículo escolar en esta comunidad gunadule pareciera haberse reducido a los planes y programas de estudio que se instalan en el sistema educativo nacional que, evidentemente, y como ya lo hemos dicho, tienen poca o nula correspondencia con la espiritualidad, la cosmogonía y la cosmovisión de la comunidad gunadule. En síntesis, los planes

14 La “Casa del Congreso” de la comunidad gunadule es un lugar sagrado donde los niños, los jóvenes y los adultos se reúnen para escuchar a los *sailas*. Los *sailas*, desde la oralidad, socializan allí el saber familiar, cultural y ancestral con todos los miembros de la comunidad.

y programas de estudio parecen significar que el currículo está centrado en seleccionar, organizar, transmitir y evaluar el conocimiento enseñable, de acuerdo con ciertos principios de estructuración y disciplinarización homogeneizadores del contenido sugerido por las políticas educativas estatales. Según, Da Silva (1999),

No por coincidencia, el currículo es también uno de los elementos centrales de las reestructuraciones y de las reformas educativas [...]. Es por medio del currículo, que los diferentes grupos sociales, especialmente los dominantes, expresan su visión de mundo, su proyecto social, su “verdad” [...]. Las reformas curriculares definen los papeles de los maestros y de los alumnos y sus relaciones, ellas determinan lo que son los conocimientos y las formas válidas de verificar su adquisición [...], también producen los sujetos de los cuales habla, los individuos que interpela. El currículo establece diferencias, construye jerarquías, produce identidades. (p. 10)

En esa visión del currículo, pareciera que la función de la escuela y la del maestro es la de ser ejecutores de lo que se debe enseñar; lo que significa seleccionar y organizar los objetivos, contenidos y estrategias formativas que encuadran a los sujetos en formación, y, además, con la finalidad de que esos estudiantes respondan positivamente a las pruebas estandarizadas en el ámbito nacional e internacional. Pareciera, entonces, que la forma en que se ha pensado, organizado y estructurado el currículo escolar del Estado, a su vez disciplinarizado, estuviera centrado en formar sujetos para el mercado; sujetos que, al responder acertadamente a las pruebas estandarizadas, muestran índices de capacidad laboral para el futuro. Para Da Silva (1995):

El carácter disciplinar de la organización moderna del saber y del conocimiento es otra característica que ha sido destacada por las críticas posmodernas y posestructuralistas. En esta perspectiva, la disciplinarización del saber, su estricta y especializada división del trabajo, está teñida de relaciones de poder, como demostró principalmente Michel Foucault. La disciplinarización del saber en un sentido epistemológico, de organización y división del trabajo guarda una estrecha relación con la disciplinarización de la sociedad en el sentido político, de gobierno y control que contiene esa palabra. Es a través de este proceso de disciplinarización que, según Foucault, saber y poder se encuentran mutuamente implicados. La educación moderna es la institución disciplinar por excelencia, es decir, como institución organizada en torno a diferentes disciplinas en un sentido epistemológico y como institución encargada de la disciplina en un sentido político es tal vez el rasgo que la define más fuertemente, su característica más permanente e impermeable. Una perspectiva que cuestiona esa sociedad disciplinar encuentra en la escuela su principal blanco de ataque. (p. 11)

El *saila* Jaime nos dice, en esa dirección, contraria a la disciplinización, que “[en la comunidad gunadule] no hay un área específica para enseñar cestería, porque en esta práctica están todos los conocimientos” (reflexión, 26 de octubre 2011, Tamayo, 2012, p. 74).

En comunión con los maestros indígenas de esta comunidad, estamos en la búsqueda de posibilidades para “indisciplinarizar” el currículo escolar en la “Escuela del Estado”, y problematizar la forma en que ese currículo ha sido organizado. Como lo señalan Charry *et al.* (2020a), y Charry *et al.* (2020b), una forma para indisciplinar el currículo de matemática es proponer una organización curricular con base en prácticas sociales no escolares para que sean problematizadas en la escuela junto a los saberes escolares de manera indisciplinar. Por esto, asumimos con Tamayo (2012; 2017), como ya fue dicho, la escritura de la palabra matemáticas entre corchetes cuadrados para señalar que es posible darle otro uso, desde una perspectiva indisciplinar, ya no como un dominio unificado de conocimientos, sino como un conjunto de prácticas sociales (Miguel, 2016). De acuerdo con Miguel *et al.* (2012),

Lo indisciplinar pretende destacar el hecho de que una problematización siempre se centra, no en los contenidos o temas disciplinarios en sí y por sí mismos, previamente estructurados o no, sino en prácticas sociales tomadas como unidades básicas tanto de la acción educativa, como de la formación de profesores y de la investigación académica en educación. (p. 12)

Desde una perspectiva “indisciplinar”, no solo se busca problematizar en la escuela el carácter disciplinar de la educación, sino también, la forma cómo los conocimientos circulan, se producen y se practican en distintos contextos y campos de actividad humana (Souza y Miguel, 2020), pues, fuera de la escuela, “los conocimientos no se presentan de manera estática confinados en fronteras disciplinares, sino que siempre se movilizan a través de prácticas” (p. 170).

Pensamos que, de esa manera, es posible transgredir, en la escuela, las fronteras disciplinares que impiden reconocer como igualmente legítimas ciertas prácticas sociales (Miguel *et al.*, 2010). En esa misma dirección apunta Cuéllar (2017) al pensar una educación indisciplinar que busque

[...] cuestionar el hecho de que muchos saberes ancestrales en nuestra comunidad no se aprenden en la “Escuela del Estado”; en ella no se cruzan las supuestas fronteras entre culturas, parece que se demarcan con más fuerza las diferencias culturales, es como si no se pudiera conectar estos dos mundos distintos, mundo indígena y mundo occidental. (p. 32)

En ese sentido, continuando con este autor, pensar una educación indisciplinar implica problematizar prácticas sociales de la comunidad gunadule,

[...] es una educación que se da en todos los espacios de la vida de nuestra comunidad de forma sincrónica con la enseñanza que los *saglas* orientan en *Onmagednega*. En esta educación indisciplinar los conocimientos no están separados, jerarquizados o fragmentados, no existe un pensamiento lineal, pues la racionalidad que organiza los conocimientos de nuestro pueblo está basada en un pensamiento en espiral, lo que nos permite generar y compartir experiencias colectivamente, al conectar el presente con el pasado desde el estudio de las prácticas socioculturales y solo así, es posible ver el futuro, volviendo al pasado como un horizonte de posibilidades. (p. 153)

En las palabras de uno de los sabios de la comunidad gunadule, se pone en evidencia la necesidad de promover una educación indisciplinar que parta de las prácticas sociales y que se ponga al servicio de la comunidad:

Para mí, la educación es todo lo que hacemos nosotros en la vida cotidiana, o sea, practicar las prácticas sociales. Desde nuestra infancia hemos aprendido a hacer las cosas, empezando desde la familia, en la fiesta, en *onmagednega*, en los trabajos comunitarios, todo eso es educación, porque nos enseña a vivir bien en la comunidad y además a sobrevivir en el territorio. (Entrevista, 13 de octubre de 2016, Cuéllar, 2017, p. 153)

Así, consideramos que la puesta en escena del modelo de “Escuela Nueva”, con la división y organización de contenidos de manera disciplinar, evidencia en las comunidades indígenas –como parte de una política curricular del Estado–, tanto para la comunidad gunadule como para los investigadores, el desconocimiento de la relación indisoluble entre prácticas sociales y conocimientos [matemáticos]. Esto, porque dicha forma de organización disciplinar no muestra las movilizaciones producidas dentro de las prácticas sociales propias de la comunidad, sino que reitera una separación entre las prácticas sociales y los conocimientos [matemáticos] producidos desde y para ellas.

De igual manera, pareciera desconocerse, desde la propuesta de la “Escuela del Estado”, que –en las comunidades indígenas– las comunidades y la educación están íntimamente relacionadas, pues las formas de vida y la educación son consideradas comunitarias. En el pueblo gunadule, madres, padres y demás miembros de la comunidad, según su tradición, van enseñando a los más jóvenes a través de las prácticas sociales que desarrollan; aportando así a la constitución del pensamiento político, social y cultural. La apuesta de la comunidad gunadule, en este sentido, tiene que ver, también y como lo resalta Richard, con su sobrevivencia cultural,

[...] nosotros los pueblos indígenas [como el gunadule] estamos buscando fortalecer nuestra cultura, las historias ancestrales, nuestras tradiciones y costumbres, las que tenemos en nuestro pueblo. Entonces a partir de ahí nace este proyecto; para pensar un poco más sobre las matemáticas Dule y continuar investigando. (Reflexión, 29 de julio de 2011, Tamayo, 2012, p. 79)

Además de estas tensiones que han emergido desde la lucha de la comunidad indígena gunadule en Colombia por tener un currículo escolar indígena propio –mediado por la “Escuela del Estado” y por la “Casa del Congreso”–, hemos identificado, también, tensiones referidas al conocimiento [matemático] en las apuestas curriculares escolares.

En primer lugar, queremos mostrar cómo en esta comunidad hay tensiones referidas a los usos de la palabra “matemáticas”. Existen diferentes sentidos producidos hacia ese término, tanto desde las comunidades académicas occidentales como desde la comunidad gunadule. Por ejemplo, desde las raíces lingüísticas indígenas de la comunidad gunadule no existe la palabra “matemáticas”. En palabras de los *sailas* Jaime y Faustino,

Nuestros conocimientos son ancestrales, **porque cada pueblo de acuerdo con su origen tiene su historia de donde originó**. Porque cada cultura tiene su mundo de conocimientos, su filosofía y por la evolución del tiempo también va cambiando su modo de pensar; pero se sigue conservando lo que uno es. En nuestro caso se sigue siendo gunadule.

[...]

La palabra “matemática” no existe en nuestra cultura, existen los valores, contar, medir. Por ejemplo: en la construcción de vivienda, los dule no dicen que la casa es matemática, sino que ella tiene con unos sentidos, unos significados, unos conocimientos y unas acciones relacionadas con el ser humano. Los horcones largos son caciques, los pequeños son voceros; todo completo, la casa, significa la comunidad. Si miramos la casa completa, vamos a ver que todas las partes son cortadas exactamente, es decir, los cálculos son exactos. (Reflexión, 20 de abril de 2012, Tamayo 2012, p. 84)

Esas voces de los *sailas* nos muestran que los elementos que han sido desarrollados para sobrevivencia de la comunidad gunadule constituyen un conjunto de elementos culturales relacionados entre sí, que no pueden ser fragmentados. Otra vez, por eso nuestra opción por hablar en este artículo del conocimiento [matemático]; intentando, como dirían Miguel *et al.* (2010), “indisciplinarizar” el conocimiento. Una “indisciplinarización” que fue también apuntada por los *sailas* Jaime y Faustino:

[...] los Dule no clasificamos los núcleos temáticos, por eso **cuando el cacique habla en la “Casa del Congreso” todos los conocimientos se relacionan entre sí, es como un tejido**. Por eso es muy difícil entender

a un cacique desde una traducción, porque hay unas palabras que no podemos traducir porque no existe en español. (Reflexión, 20 de abril de 2012, Tamayo, 2012, p. 86). (Resaltado del original)

Contraria a esta postura de la comunidad, en el modelo educativo que ha orientado a las comunidades indígenas del país, desde la política educativa nacional, se ha identificado que predomina la enseñanza del conocimiento matemático en relación con la cultura occidental –la llamada “matemática dominante”¹⁵– y, además, conocimientos distanciados de los contextos histórico-culturales.

Al respecto, Lizcano (2004; 2006) ya planteaba invertir la mirada en la relación matemáticas y prácticas sociales: “¿Qué veríamos si, en lugar de mirar las prácticas populares desde la matemática, miráramos la matemática desde las prácticas populares?” (Lizcano, 2004, p. 125). Retomando a este autor, en estas investigaciones sugerimos invertir la mirada, no solo sobre el currículo escolar indígena, poniéndolo al servicio de las prácticas sociales, sino también posibilitando otras perspectivas bajo las cuales el conocimiento [matemático] se puede tornar centro de la cultura propia, en este caso de la comunidad gunadule en cuestión.

Pensamos y visionamos un currículo que abra la posibilidad de que en la escuela las prácticas sociales se constituyan en ejes centrales. Un currículo que nos posibilite hacer explícita –en la escuela y fuera de ella– la dialogía entre las prácticas sociales y los conocimientos [matemáticos].

De igual forma, soñamos con un currículo escolar indígena en el que sea posible pensar, como señala Jaramillo (2011),

[...] el conocimiento matemático como una actividad social, cuya producción y legitimación es resultado de la explicación de diferentes prácticas sociales en las que están involucrados los sujetos, a partir de los sentidos y los significados compartidos, respetando, así, los distintos saberes constituidos por los diversos grupos socioculturales al interior de estos. (p. 19)

Reconocemos, entonces, que los conocimientos [matemáticos] gunadules tienen sentido en la medida en que se reconocen las raíces culturales e históricas de las comunidades, y en la medida en que dichos conocimientos estén relacionados con la búsqueda de respuestas a problemas que se presentan en las necesidades originarias de esas prácticas. En este sentido, para la comunidad gunadule las matemáticas, como

15 Este término lo retomamos de D’Ambrosio (1997), para quien la matemática dominante es aquella que se aprende en las escuelas (“Escuelas del Estado”), que se ve en los currículos (occidentales), que se examina en las pruebas y exámenes.

todo tipo de conocimiento, forman parte de cada una de sus prácticas sociales, de sus “escuelas indígenas”; el conocimiento milenario no es fragmentado y forma parte de sus “significados de vida”.¹⁶

En esa apuesta, centrada en los sujetos y en las condiciones históricas y sociales de la comunidad gunadule colombiana, se reitera la importancia de que las dos escuelas que hay en esta comunidad (“Escuela del Estado” y la “Casa del Congreso”) comiencen a establecer diálogos. Estos se tornan fundamentales para la conservación y recuperación de la tradición ancestral de la comunidad gunadule. Diálogos replanteados desde la “Casa del Congreso”, donde la “Escuela del Estado” se integre a los procesos comunitarios a la luz de las prácticas sociales y conocimientos [matemáticos] de la cultura gunadule.

Desde el punto de vista de la interculturalidad crítica, ese diálogo debe ir más allá de una simple relación entre culturas, o, en términos curriculares, entre saberes. Se trata, como lo sugiere Walsh (2005), de “impulsar activamente procesos de intercambio que permitan construir espacios de encuentro entre seres y saberes, sentidos y prácticas distintas” (p. 45). En esa perspectiva, ambas investigaciones, Tamayo (2012) y Cuéllar (2017), presentan algunas apuestas indisciplinarias del pueblo gunadule que buscan construir relaciones de ser, de saber y de poder muy distintas de las que les fueron heredadas de la colonialidad.

Estas dos investigaciones, que emergieron en temporalidades diferentes, estuvieron vinculadas al “plan de vida” de la comunidad gunadule y se articularon con las necesidades específicas del territorio de Alto Caimán. En ese sentido, tanto en la investigación de Tamayo (2012) como en la de Cuéllar (2017), buscamos poner los conocimientos [matemáticos] al servicio de las prácticas sociales. Algunas de estas, problematizadas en la escuela en el marco de esas investigaciones, fueron el cultivo de plátano, la cestería, la botánica y la medicina.

Algunas apuestas indisciplinarias de la comunidad gunadule para la construcción de un currículo [de matemática] otro

Bajo la necesidad de construir una propuesta de currículo escolar gunadule, Green *et al.* (1995) emprendieron y asumieron la tarea de plasmar una primera propuesta de currículo escolar gunadule. Esta tenía como finalidad aportar otras formas de hacer y pensar la escuela indígena para el pueblo, brindando la posibilidad de dinamizar la cultura propia en la escuela.

16 Los “significados de vida” se constituyen en una herramienta propuesta por Green (2011, p. 12) para indagar por el origen de las palabras de la lengua Gunadule, y desde allí conocer el alma y el sentido de las cosas que la comunidad Gunadule viene re-creando desde su existencia.

Green *et al.* (1995) presentan la idea de la escuela indígena gunadule concebida desde la “Casa del Congreso” de la siguiente manera:

- » *Cosmogónica*. Expresa las formas de pensar y de sentir de la comunidad de acuerdo con cómo se concibe el mundo y la realidad.
- » *Comunitaria*. En la escuela, cada persona de la comunidad tiene responsabilidades en la formación de los niños y niñas dules.
- » *Productiva*. En cuanto a la recuperación de bienes y servicios culturales.
- » *Autónoma*. Se expresa por medio del uso de los diferentes espacios de socialización, siendo los ancianos, los especialistas y los *sailas* quienes enseñan a la comunidad.
- » *Administrativa*. La escuela asume, respeta y acata las decisiones tomadas por el cabildo como máxima autoridad administrativa.
- » *Ambulatoria*. Se define como la posibilidad de adelantar estudios en la casa de los sabios y desarrollar actividades en los espacios de producción.
- » *Intercultural*. Se plantea que para acceder a los conocimientos de otras culturas es necesario conocer primero la propia, en ese sentido, se toma conciencia de la riqueza cultural de la comunidad como constituyente de su identidad.

En esa propuesta, un aspecto fundamental fue que las áreas del currículo gunadule estuvieran basadas en las prácticas sociales y los conocimientos a ellas asociados, como la botánica, la lengua gunadule, la historia gunadule, las matemáticas gunadules, la agricultura y el arte. También se reconocieron los aportes de la matemática occidental¹⁷ y de la lengua española –desde una propuesta de bilingüismo, en la que partiendo de la propia cultura se establecía la posibilidad de conocer sobre otras culturas–.

En 2010, el proceso que iniciaron Green *et al.* (1995) comenzó a tornarse centro de discusión desde el Convenio *MEN-Ibgigundiwala* (MEN, 2010). Este reunía diferentes elementos que fueron foco de discusión en los proyectos desarrollados anteriormente en torno al currículo escolar indígena y la educación indígena gunadule. Esto fortaleció y dio continuidad a la lucha del pueblo gunadule frente a las diferentes discusiones con el Estado, para que se hiciera efectiva la propuesta educativa que viene emergido desde y para el pueblo gunadule.

17 Hacemos referencia a este término aludiendo a la matemática académica, como la llama Lizcano (2004, 2006); para quien la *matemática burguesa*, denominada también de *matemática occidental*, es de origen eurocéntrico.

En este sentido, el currículo escolar indígena se torna para la comunidad gunadule en “un ‘plan de vida’, en el que se busca conservar la vida del pueblo dule en relación con la protección de la Madre Tierra” (MEN, 2010, p. 3). Además, se hizo explícito, en esa propuesta, que se buscaba complementar –no reemplazar– los saberes gunadules con otros saberes y herramientas de Occidente y de otros pueblos, con el propósito de alimentar el “plan de vida”, enmarcado en un tejido de saberes y acciones con otros pueblos y otros pensamientos. En la voz de Nazario, vemos la importancia que estas investigaciones pueden tener para la comunidad gunadule,

Soy un convencido de que **hay que luchar** por el currículo propio, es una lucha, un **proceso** y hay que concientizar muy bien a la comunidad y explicarle muy bien los términos... porque confundimos la escuela con la educación... **son términos que tenemos que explicar** para que sean más adecuados y que la gente entienda. (Entrevista, 29 de octubre de 2011, Tamayo, 2012, p. 96). (Resaltado del original)

Otro elemento que consideramos importante resaltar del proyecto *MEN-Ibgigundiwala* (MEN, 2010) es la forma en que en él se asume el papel de interculturalidad, en el mismo sentido asumido por nosotros con base en Walsh (2008).

Esta perspectiva de interculturalidad intenta romper con la historia hegemónica y repetida de una cultura dominante y otras subordinadas; intenta (re)conocer las identidades tradicionalmente excluidas para construir una convivencia de respeto y de legitimidad entre los diversos grupos culturales de la sociedad. En ese sentido, según el *saila* Jaime,

Debemos estudiar y conocer ambas culturas, ambos conocimientos, si solamente estudiamos el conocimiento del otro significará la muerte de la cultura dule. Prevalecerá la otra cultura, no la de nosotros. Y las generaciones que vienen detrás de nosotros vendrán sin memoria, sin cultura y sometidas a la pobreza. (Reflexión, 26 de octubre de 2011, Tamayo, 2012, p. 98)

De esta manera, la comunidad gunadule quiere reconocer a la “Escuela del Estado” en relación intercultural crítica con la escuela de la “Casa del Congreso” –la escuela propia– y las escuelas indígenas que la componen. Dicha relación, basada en un principio de complementariedad, donde dos culturas se ponen en diálogo.

En el desarrollo de esta propuesta del currículo escolar indígena basada en el proyecto *MEN-Ibgigundiwala* (MEN, 2010) –que puede ser entendida como una resistencia cultural y política del pueblo gunadule colombiano para sobrevivir como cultura–, el pueblo esperaba negociar y discutir la relativización de las normas que regían/rigen los tiempos y las actividades en la escuela, propios de la “Escuela del Estado”.

Desde esta perspectiva, pensamos en un currículo que abra la posibilidad de que en la “Escuela del Estado” se incluyan las experiencias que surgen fuera de ella (prácticas sociales) en la comunidad gunadule y que, también, constituyen la forma en que cada sujeto se apropia de los conocimientos. Un currículo que posibilite hacer explícita –en la escuela y fuera de ella– la relación indisoluble entre las prácticas sociales y los saberes de la escuela. En pocas palabras, soñamos la construcción de un camino hacia una educación y un currículo que multipliquen los saberes culturales en vez de encajarlos en los saberes dominantes. Es decir, una educación que posibilite la trasgresión de los límites o fronteras entre dos culturas.

En esa línea, el maestro Cuéllar (2017) propone, para seguir pensando el currículo [de matemáticas] gunadule, un camino que parta de la sabiduría de seis plantas de protección:

[...] para aprender la medicina tradicional, es necesario practicarla, así como para aprender sobre las plantas de protección, hay que ir a buscarlas, conversar con ellas y escuchar a los sabios, ya que, solo desde ese ejercicio realizado al practicar las prácticas sociales, es posible entender cuáles son los conocimientos relacionados a cada uno de estos seres. (p. 3)

Para este maestro, es necesario reivindicar una educación indisciplinar que parta de las prácticas sociales e historias de la comunidad gunadule, buscando atender a las necesidades de su comunidad, en una íntima relación con la espiritualidad, la cosmogonía y la cosmovisión de los gunadules. El maestro, a través de su investigación, buscó que niños y niñas de la comunidad “reconocieran las plantas de protección partiendo desde su cosmogonía y cosmovisión, para ello [caminaron] juntos con los sabios, [aprendieron] con ellos y de ellos, reconociendo que las plantas son [sus] hermanos mayores y por ello es importante conocerlos” (Cuéllar, 2017, p. 28).

En uno de los encuentros con el sabio Roberto Cuéllar (2017), los estudiantes preguntaron: “¿Tenemos nuestra propia matemática?”; a lo que el sabio respondió:

En nuestra lengua no existe la palabra matemática, porque este término es de los *wagas* [personas no gunadules], por ejemplo, ellos también utilizan sus medidas. Actualmente como tenemos la Escuela del Estado ustedes como estudiantes ya están conociendo la matemática occidental, pero lo más importante es que ustedes también tienen que aprender nuestra propia forma de medir y en nuestra lengua decimos *owilubsae*, o sea medir. Nuestros grandes abuelos fueron expertos en medición porque ellos no necesitaban objetos para medir, sino usando su propio cuerpo como la medida. Solo se consigue un palo y se mide una brazada y con esa se mide el terreno para hacer la casa, para el cultivo. (p. 134)

Continuando con la reflexión del sabio Roberto Cuéllar acerca de los diferentes significados de la palabra “matemática”, podemos observar la búsqueda por un diálogo intercultural crítico entre las prácticas sociales de la comunidad gunadule y la matemática occidental:

Immal iddogedi igala gunadule puede ser una forma de interpretar la palabra “matemática”, sin decir que es lo mismo, pero es semejante a lo que aparece en la historia como la capacidad de ver, de mirar de observar la realidad del mundo social, política, económica dentro de la cosmogonía gunadule. Porque contar *ebisedi* expresa el tiempo y el espacio con sentido y coherencia, da cuenta de las formas de vida de la sociedad y comporta la normatividad desde el saber moral, también por la necesidad del hombre y la mujer crea unas reglas para construir su mundo de otra manera diferente lo que piensan otra cultura, por eso contar en Gunadule hace relación a la construcción familiar, a la sabiduría, a la música, diálogo intercultural, detrás de esa palabra está el significado. (Entrevista, 16 de enero de 2017, Cuéllar, 2017, p. 134)

A partir de las palabras de este sabio, podemos ver, como lo señala Cuéllar (2017), que los maestros indígenas pueden encontrar en la “Escuela del Estado” una oportunidad para transgredir las fronteras disciplinares, a partir de una problematización indisciplinar de prácticas sociales de la comunidad gunadule; buscando que niños, niñas y jóvenes, también “aprendan a conocer del territorio y del ambiente, la recuperación de las plantas medicinales, su cosmovisión, forma de gobierno, el dominio de la lengua y de la ley de origen” (p. 147).

A modo de cierre

La discusión planteada en este artículo, desde las voces protagonistas de maestros y líderes indígenas gunadules, no solo problematiza el carácter universal que algunos investigadores le han atribuido al conocimiento matemático occidental sino, también, la forma de organización curricular fundamentada en un modelo disciplinar. Para la comunidad gunadule, el conocimiento matemático no existe, en la lectura que Occidente lo comprende. Para la cultura gunadule existe el conocimiento. La cultura gunadule no disciplinariza, como Occidente, el conocimiento. Por ello, en este artículo hemos optado por hablar de conocimientos [matemáticos] (así, en corchetes cuadrados); intentando abandonar la idea de hablar –disciplinaria y compartimentalizadamente– del conocimiento matemático que hace parte del currículo escolar.

El currículo [de matemáticas] propuesto por la comunidad gunadule no presenta un conocimiento fragmentado, sino que está organizado en torno a prácticas sociales de la comunidad, que se problematizan de manera indisciplinar buscando transgredir fronteras disciplinares. Es en

esas prácticas sociales donde se evidencian las formas bajo las cuales la comunidad gunadule se relaciona y organiza el mundo (cosmogonía, cosmovisión y espiritualidad); y es en esas prácticas sociales donde se produce, se valida y se legitiman los conocimientos (matemáticos). De esa manera, concluimos que la propuesta de la comunidad gunadule de Alto Caimán de un currículo (de matemáticas) organizado a partir de las prácticas sociales –que se corresponde, a nuestro modo de ver, con una apuesta indisciplinar– hace posible una interculturalidad crítica de carácter decolonial que, además, propende por el respeto y la conservación de la “Madre Tierra”.

Referencias

- Bakhtin, M. (2000). *Estética da Criação Verbal*. 3.^a ed. Martins Fontes.
- Cuéllar, R. (2017). *Nabba nana gala burbaba nanaedi igala odurdagge gunadule durdagedi nega gine: igal dummadi maidi sabbimala soganergwa naggulemaladi*. La pedagogía de la Madre Tierra en una escuela indígena gunadule: un estudio sobre la sabiduría de seis plantas de protección. Universidad de Antioquia. http://ayura.udea.edu.co:8080/jspui/bitstream/123456789/2847/1/LB0051_richardnixon.pdf
- Charry, O., Jaramillo, D. y Tamayo, C. (2020a). Currículo de matemáticas: una problematización de la dicotomía teoría/práctica desde un territorio chocoano. *Revista Educação & Realidade*, 45(3), e106760. <http://dx.doi.org/10.1590/2175-6236106760>
- Charry, O., Tamayo, C. y Jaramillo, D. (2020b). ¿Matemáticas para todos? Deconstrucciones desde un territorio chocoano. *Revista Latinoamericana de Etnomatemática*, 13(4), 95-119.
- D'Ambrosio, U. (1997). Globalización, educación multicultural y etnomatemática. En Unesco (ed.), *Conocimiento matemático en la educación de jóvenes y adultos. Jornadas de reflexión y capacitación sobre la matemática en educación* (pp. 13-26). <http://unesdoc.unesco.org/images/0011/001159/115928so.pdf>
- Da Silva, T. T. (1995). El proyecto educacional moderno ¿Identidad terminal? *Revista Propuesta Educativa*, 13, 5-10. https://docs.google.com/document/d/1YytgRWdSAsYRubwID_qEL4h_h32ruJecrB2L-CWkHMc0/edit?hl=en_US&pli=1
- Da Silva, T. T. (1999). *O currículo como fetiche. A poética e a política do texto curricular*. Autêntica
- Giraldo, V. y Fernandes, F. S. (2020). Caravelas à vista: giros decoloniais e caminhos de resistência na formação de professoras e professores que ensinam matemática. *Perspectivas da Educação Matemática*, 12(30), 467-501.

- Green, A. (2011). *Anmal Gaya Burba. Significados de vida* [Tesis de doctorado, Universidad de Antioquia].
- Green, A., Cardozo, M. y Ochoa R. (1995). *Currículo tule*. Organización Indígena de Antioquia (OIA) y Secretaría de Educación y Cultura de Antioquia.
- Jaramillo, D. (2009). Entre o saber cotidiano e o saber escolar: um olhar a partir da etnomatemática. Utopia ou realidade? En C. Lopes y A. Nacarato (eds.), *Educacao matemática, leitura e escrita. Armadilhas, utopias e realidade* (pp. 153-177). Mercado de Letras.
- Jaramillo, D. (2011). La educación matemática en una perspectiva sociocultural: tensiones, utopías, futuros posibles. *Revista Educación y Pedagogía*, 23(59), 13-36.
- Jaramillo, D. y Tamayo, C. (2012). Práticas sociais, currículo e conhecimento matemático: tecidos ao interior de uma escola indígena. En G. A. Rosa y M. M. W. Paim, *Educação Básica: política e prática pedagógicas* (pp. 101-134). Mercado de Letras.
- Lizcano, E. (2004). As matemáticas da tribo europeia: um estudo de caso. En G. Knijnik, F. Wanderer y C. Oliveira (eds.), *Etnomatemática currículo e formacao de professores* (pp. 124-138). EDUNISC.
- Lizcano, E. (2006). *Metáforas que nos piensan: sobre ciencia, democracia y otras poderosas ficciones*. Traficantes de Sueños.
- Miguel, A. (2016). Entre Jogos de Luzes e de Sombras: uma agenda contemporânea para a educação matemática brasileira. *Perspectivas da Educação Matemática*, 9(20), 323-365.
- Miguel, A. (2018). Desconstruindo o mérito da escola meritocrática: uma profissão de fé. En L. Godoy, M. A. da Silva y V. Santos (org.), *Curriculos de matemática em debate: questões para políticas educacionais e para a pesquisa em educação matemática* (pp. 43-68). Livraria da Física.
- Miguel, A., Vilela, D. S. y Moura, A. R. (2010). Desconstruindo a matemática escolar sob uma perspectiva pós-metafísica de educação. *Zetetiké*, 18, 129-206.
- Miguel, A., Vilela, D. y Moura, A. R. (2012). Problematização indisciplinar de uma prática cultural numa perspectiva wittgensteiniana. *Revista Reflexão E Ação*, 20(2), 6-31.
- Ministerio de Educación Nacional (MEN). (1978). *Decreto 1142 de 1978. "Por el cual se reglamento el artículo 11 del Decreto Ley 088 de 1978 sobre educación de las comunidades indígenas"*. https://www.mineducacion.gov.co/1780/articles-102752_archivo_pdf.pdf
- Ministerio de Educación Nacional (MEN). (1994). Ley General de Educación 115. http://www.unal.edu.co/secretaria/normas/ex/L0115_94.pdf
- Ministerio de Educación Nacional (MEN). (2010). *Convenio Ibgigundiwala*. Sin publicar.

- Ministerio de Educación Nacional (MEN). (2011) *¿Qué es la Escuela Nueva?* <http://www.colombiaaprende.edu.co/html/mediateca/1607/articulo-89868.html>
- Peña-Rincón, P. y Blanco-Álvarez, H. (2015). Reflexiones sobre cultura, currículo y etnomatemáticas. En K. de la Garza y R. Cortina (ed.), *Educación, pueblos indígenas e interculturalidad en América Latina* (pp. 213-246). Ediciones Abya-Yala.
- Rojas, A. y Castillo, E. (2007). Multiculturalismo y políticas educativas. ¿Interculturalizar la educación? *Revista Educación y Pedagogía*, 19(48), 11-24.
- Souza, E. y Miguel, A. (2020). A encenação de práticas culturais na tessitura de outras escolas: a vida como eixo da ação educativa. *Rematec*, 15(33), 166-184.
- Tamayo, C. (2012). *(Re)Significación del currículo escolar indígena, relativo al conocimiento matemático, desde y para las prácticas sociales: el caso de los maestros indígenas dule de la comunidad de Alto Caimán* [Tesis de maestría, Universidad de Antioquia].
- Tamayo, C. (2017). *Vení, vamos a hamacar el mundo, hasta que te asustes: uma terapia do desejo de escolarização moderna* [Tesis de doctorado, Universidade Estadual de Campinas].
- Tubino, F. (2016). Los sentidos del interculturalismo latinoamericano y la utopía dialógica. *Cuyo*, 33(1), 69-77.
- Walsh, C. (2005). Interculturalidad, conocimientos y decolonialidad. *Signo y Pensamiento*, 24(46), 39.
- Walsh, C. (2007). Interculturalidad, colonialidad y educación. *Revista Educación y Pedagogía*, 19(48), 25-35.
- Walsh, C. (2008). Interculturalidad, plurinacionalidad y decolonialidad: las insurgencias político-epistémicas de refundar el Estado. *Revista Tabula Rasa*, 9, 131-152.
- Walsh, C. (2010). Interculturalidad crítica y educación intercultural. En J. Viaña, L. Tapia y C. Walsh, *Construyendo interculturalidad crítica* (pp. 75-96). Convenio Andrés Bello.
- Walsh, C. (2017). ¿Interculturalidad y (de)colonialidad? Gritos, grietas y siembras desde Abya Yala. En A. G. Diniz y D. A. Pereira (coords.), *Poéticas y políticas da linguagem em vias de descolonização* (pp. 19-53). Universidad de Integración Latinoamericana.