




***Tras los rastros de Sabaleta: caminando la palabra hacia la sanación del territorio***

Oscar Guillermo Charry Gutiérrez



Tesis doctoral presentada para optar al título de Doctor en Educación

Asesoras

Diana Victoria Jaramillo Quiceno, Doctora en Educación, Área de Educación Matemática

Carolina Tamayo Osorio, Doctora en Educación, Área de Educación Matemática

Universidad de Antioquia

Facultad de Educación

Doctorado en Educación

Medellín, Antioquia, Colombia

2023

---

|                            |  |
|----------------------------|--|
| <b>Cita</b>                | (Charry, 2023)   |
| <b>Referencia</b>          | Charry, O. G. (2018). <i>Tras los rastros de Sabaleta: caminando la palabra hacia la sanación del territorio</i> [Tesis doctoral]. Universidad de Antioquia, Medellín, Colombia. |
| <b>Estilo APA 7 (2020)</b> |  |

---



Doctorado en Educación, Cohorte XV.

Grupo de Investigación Matemática, Educación y Sociedad (MES).

Centro de Investigaciones Educativas y Pedagógicas (CIEP).



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

Universidad de Antioquia - [www.udea.edu.co](http://www.udea.edu.co)

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

## Tabla de contenido

|  |     |
|--|-----|
| Resumen .....  | 7   |
| Abstract .....   | 8   |
| Aperturas de caminos: encuentros de diversas <i>formas de vida</i> .....           | 9   |
| Sabaleta: siguiendo los <i>rastros</i> de nuestros ancestros.....                  | 32  |
| Mis confesiones.....   | 55  |
| El territorio chocoano como un “obstáculo” para el desarrollo .....                | 57  |
| Mi herencia educativa .....  | 66  |
| La purificación del territorio .....   | 79  |
| Inmerso en un “ciclo vicioso” .....  | 87  |
| La guerra en el Chocó .....  | 97  |
| Árbol de metáforas .....   | 102 |
| Prácticas sociales.....  | 103 |
| Formas de vida .....   | 104 |
| Imágenes.....  | 104 |
| En la dimensión del <i>otro</i> : entre el tiempo y el espacio .....               | 106 |
| Conquista y colonización española .....  | 108 |
| El programa de desarrollo de Truman.....   | 122 |
| La educación evangelizadora: un proceso <i>civilizatorio (disciplinario)</i> ..... | 128 |
| El currículo escolar [de matemática] al servicio del desarrollo .....              | 133 |
| El poder disciplinario .....   | 138 |
| Entre la teoría y la práctica.....   | 153 |
| Entre la escritura y la oralidad.....  | 158 |
| De vuelta al terreno “áspero” de las prácticas sociales .....                      | 162 |
| Encuentros con la comunidad de Sabaleta .....                                      | 165 |

|  |     |
|--|-----|
| Interferencias de la educación evangelizadora.....   | 166 |
| Prisioneros en una estructura <i>disciplinaria</i> .....   | 171 |
| <i>Caminar la palabra</i> hacia la <i>sanación</i> del <i>territorio</i> .....   | 204 |
| Transformaciones de las <i>prácticas sociales</i> de Sabaleta.....   | 217 |
| Nuevas <i>vivencias</i> de lenguaje.....   | 223 |
| El <i>territorio</i> como la vida misma .....  | 225 |
| El currículo escolar [de matemáticas] como un tejido de <i>prácticas sociales</i> de distintas <i>formas de vida</i> ..... | 229 |
| <i>Problematización indisciplinar</i> .....  | 231 |
| Palabras de agradecimiento.....  | 242 |

## Lista de figuras

|  |     |
|--|-----|
| <b>Figura 1</b> Ubicación de la comunidad indígena de Sabaleta .....   | 10  |
| <b>Figura 2</b> Institución Educativa Katío Chamí – Sabaleta .....   | 11  |
| <b>Figura 3</b> Algunos de los protagonistas de esta investigación.....  | 12  |
| <b>Figura 4</b> Equipo de Maestros Líderes en el Aula del año 2016 .....   | 15  |
| <b>Figura 5</b> Primeros días en el municipio de El Carmen de Atrato como Maestro Líder en el Aula del área de matemática .....  | 16  |
| <b>Figura 6</b> Rastros de los primeros pobladores .....   | 26  |
| <b>Figura 7</b> Sobre el nombre de la comunidad .....  | 26  |
| <b>Figura 8</b> Invitación del profesor Jose .....   | 31  |
| <b>Figura 9</b> dôchî drûa jûrâdâi (celebramos nuestro territorio).....  | 33  |
| <b>Figura 10</b> Fiestas de Sabaleta del año 2021 .....  | 35  |
| <b>Figura 11</b> Localización de Sabaleta en la zona llamada Carretera.....  | 36  |
| <b>Figura 12</b> Fundación del resguardo, educación y Escuela La Florida .....   | 37  |
| <b>Figura 13</b> Desplazamiento forzado .....  | 44  |
| <b>Figura 14</b> El territorio es la escuela.....  | 46  |
| <b>Figura 15</b> Prácticas sociales de Sabaleta: entre la tradición y la modernidad.....   | 49  |
| <b>Figura 16</b> Localización del departamento del Chocó en la región del pacífico colombiano .....  | 60  |
| <b>Figura 17</b> Pregunta de matemáticas del Cuadernillo de Preguntas Saber 11 sobre sistema de transporte masivo .....  | 93  |
| <b>Figura 18</b> Pregunta de matemáticas del Cuadernillo de Preguntas Saber 11 sobre inversiones en dólares en Estados Unidos.....                                     | 94  |
| <b>Figura 19</b> Representación del desembarco de prisioneros africanos en Cartagena de Indias .....   | 111 |
| <b>Figura 20</b> Paso del río Atrato por el pie de la cabecera municipal de El Carmen de Atrato .....  | 113 |
| <b>Figura 21</b> Discurso Inaugural del presidente de los Estados Unidos, Harry S Truman pronunciado el 20 de enero del año 1949. (Remisión en el tiempo-espacio)..... | 123 |

|   |     |
|---|-----|
| <b>Figura 22</b> Cuento de la Abuela Grillo de los pueblos indígenas de Ayoreo de Bolivia (Remisión en el tiempo-espacio) ..... | 127 |
| <b>Figura 23:</b> Vivienda tradicional .....  | 220 |
| <b>Figura 24</b> Figura de Jastrow .....  | 225 |
| <b>Figura 25</b> Te ara te .....  | 235 |
| <b>Figura 26</b> Midiendo con el cuerpo .....   | 238 |

## Resumen

Esta investigación doctoral es realizada con, por y para la comunidad indígena *Embera Chamí* de Sabaleta de El Carmen de Atrato (Chocó). Desde allí, junto con algunos líderes de la comunidad y profesores de la Institución Educativa Katío Chamí – Sabaleta, *problematizamos* el currículo escolar [de matemática]. Comprendemos la *problematización* como una *práctica decolonial*, que emerge de las luchas y resistencias de los pueblos indígenas históricamente colonizados; *problematización* que también se entreteje con una actitud *terapéutico deconstruccionista*. *Problematización* inspirada en las formas de pensar y practicar las filosofías de Ludwig Wittgenstein y Jacques Derrida. El currículo escolar [de matemática] lo entendemos, a partir de las contribuciones del filósofo Michel Foucault, como un *territorio* político inmerso en relaciones de poder, el cual fue homogeneizado como una estructura *disciplinaria* impuesta por la cultura *occidental* a través de diferentes formas de dominación. Así, argumentamos que, mientras esa estructura permanezca como el modelo de organización del conocimiento escolar, se perpetuará la jerarquía del conocimiento *occidental* y, por consiguiente, continuará la marginalización de los saberes propios de los pueblos indígenas. En ese sentido, la invitación del pueblo de Sabaleta es a *caminar la palabra* en procura de la *sanación* del currículo escolar [de matemática] que, para este pueblo, es el mismo *territorio*. *Sanación* que busca desnaturalizar las formas de violencia que legitimaron la subordinación de los conocimientos de esta comunidad. *Sanación* que invita, también, a realizar un *desplazamiento* del campo *disciplinario* al terreno de las *prácticas sociales*. Terreno en el cual los saberes indígenas y los de la cultura *occidental* pueden enriquecerse mutuamente. Así, proponemos ver el currículo escolar [de matemática] en una perspectiva *indisciplinar*, es decir, como un tejido de *prácticas sociales* de diferentes *formas de vida*.

*Palabras clave:* Currículo, Matemática escolar, Pueblos indígenas, Comunidad indígena Embera Chamí, Decolonial, Indisciplinar, Territorio.

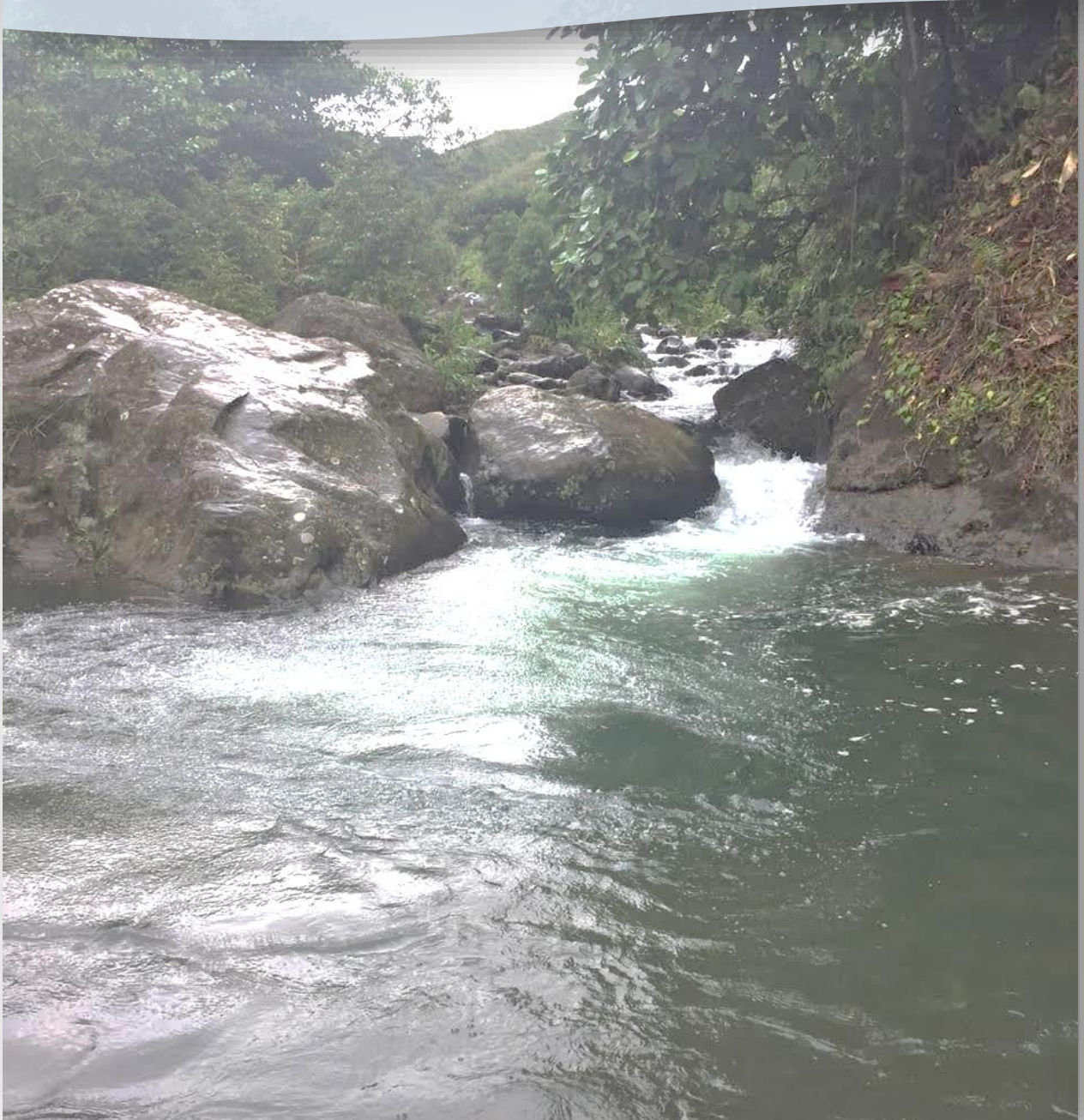
### Abstract

This doctoral research is carried out with, by and for the *Embera Chamí* indigenous community of Sabaleta in El Carmen de Atrato (Chocó). From there, along with some community leaders and teachers from the Katío Chamí – Sabaleta Educational Institution, we *problematized* the school [mathematics] curriculum. *Problematization* that is used in this research as a *decolonial practice*, which emerges from the struggles and resistances of the historically colonized indigenous peoples, which is also interwoven with a *deconstructionist therapeutic* attitude. *Problematization* inspired by the ways of thinking and practicing the philosophies of Ludwig Wittgenstein and Jacques Derrida. We understand the [mathematics] school curriculum, based on the contributions of the philosopher Michel Foucault, as a political *territory* immersed in power relations, which was homogenized as a disciplinary structure imposed by *Western* culture through different forms of domination. Thus, we argue that, if this structure continues to be the organization model of school knowledge, the hierarchy of *Western* knowledge will continue to be perpetuated, and, consequently, the knowledge of indigenous peoples will continue to be marginalized. In this sense, the invitation of the town of Sabaleta is to *walk the word* in search of the *healing* of the school curriculum [of mathematics] which, for this town, is the same *territory*. *Healing* that seeks to denature the forms of violence that legitimized the subordination of the knowledge of this community. *Healing* that also invites a shift from the *disciplinary* field to the field of *social practices*. Land in which indigenous knowledge and that of *Western* culture can be enrich each other. Thus, we propose to see the [mathematics] school curriculum in an *indisciplinary* perspective, that is, as a tissue of *social practices* of different *forms of life*.

**Keywords:** Curriculum, Mathematics school, Indigenous town, *Embera Chamí* indigenous community, Decoloniality, Indisciplinary, Territory.



## Aperturas de caminos: encuentros de *diversas formas de vida*



Sabaleta es una comunidad indígena localizada en jurisdicción del municipio de El Carmen de Atrato, en el departamento del Chocó; más exactamente, en el sitio conocido como “El Diez”, en el kilómetro 74 de la carretera que comunica Quibdó (capital del Chocó) con Medellín (capital del departamento de Antioquia) (Figura 1). Las personas que habitan en esta comunidad indígena (o resguardo) pertenecen al pueblo *Embera Chamí*<sup>1</sup>. Para el año 2019 residían en este lugar 755 *Emberas* que conformaban 177 familias, según el Censo elaborado por los líderes de la misma comunidad<sup>2</sup>.

**Figura 1**  
*Ubicación de la comunidad indígena de Sabaleta*



---

<sup>1</sup> En este documento, las voces de los miembros de la comunidad de Sabaleta, así como las palabras en *Embera* están en itálica y en un color diferente al negro.

<sup>2</sup> Esta información hace parte de un documento de la comunidad, titulado: “Fortalecimiento de las prácticas ancestrales en el Resguardo indígena de Sabaleta, Municipio de El Carmen de Atrato (Chocó)”. Este documento fue elaborado por los líderes del resguardo en el año 2019. En adelante, se citará como Sabaleta (2019).



En este resguardo se encuentra la Institución Educativa Katío Chamí – Sabaleta, que atiende principalmente a la población indígena que vive en la comunidad (Figura 2). Hasta el año 2022, los profesores de la sección de preescolar y primaria eran indígenas de la misma comunidad; mientras que, en secundaria y bachillerato, se contaba con profesores afrodescendientes<sup>3</sup> (o negros) procedentes del interior del Chocó<sup>4</sup>.

**Figura 2**  
*Institución Educativa Katío Chamí – Sabaleta*



---

<sup>3</sup> La expresión afrodescendiente (o negro) es utilizada por los miembros de la comunidad para referirse a los profesores provenientes del interior del Chocó. Aunque en la comunidad también los nombran en su propia lengua, como se verá más adelante.

<sup>4</sup> Durante los últimos años se han presentado varios cambios de profesores en secundaria y bachillerato, en particular, de aquellos que no son indígenas. En este documento se hará referencia, no al nombre del profesor, sino al área que enseña y, en algunos casos, al tiempo en que trabajó en la institución.



La estructura organizacional de la Institución Educativa está constituida de la siguiente manera: una rectora, quien es la representante legal y la primera autoridad de la institución; una secretaria, que ejerce como apoyo de la oficina de rectoría; una asistente, encargada de los servicios generales; un dinamizador, quien cumple las funciones de coordinador; un cuerpo docente, que está distribuido en las secciones de preescolar, primaria, secundaria y bachillerato; y los estudiantes, quienes están organizados por cursos que van desde preescolar hasta undécimo grado. En esta investigación participó, por lo menos, un miembro de cada uno de estos órganos (Figura 3).

**Figura 3**  
*Algunos de los protagonistas de esta investigación*



Durante los primeros años de formación, la interacción de los estudiantes de las secciones de preescolar y primaria con los profesores es en lengua *Embera Chamí*. En secundaria y bachillerato, se interactúa en lengua castellana. Esto no significa que se deje de emplear la lengua propia en este caso, ni tampoco que se abandone el castellano en las dos primeras secciones. Esta forma de organización de la educación en niveles atiende a la estructura curricular del Ministerio de Educación Nacional (MEN)<sup>5</sup>.

Cada una de las tres secciones anteriores está dividida en diferentes grados que van desde preescolar hasta undécimo grado. Año a año, los estudiantes deben aprender las siguientes asignaturas que componen el currículo escolar de la institución: matemática, ciencias naturales, ciencias sociales, español, agropecuaria y cosmovisión; esta última área, orientada al pensamiento indígena. Por su parte, los conocimientos que integran estas disciplinas se enseñan a los estudiantes de manera gradual, es decir, según un orden de dificultad progresiva. Así, los estudiantes de esta comunidad van avanzando bimestre a bimestre, año a año, atravesando por estas secciones, hasta culminar sus estudios en undécimo grado.

Este último año escolar, los estudiantes de Sabaleta deben presentar la Prueba Saber 11 para poder graduarse. Estas pruebas son exámenes estandarizados que aplica el Instituto Colombiano para la Evaluación de la Calidad de la Educación (ICFES) a todos los estudiantes de grado once del país, como un requisito para su ingreso a la educación superior. Estos exámenes constituyen un instrumento fundamental dentro de la estructura curricular estandarizada que propone el MEN, ya que con ellos se miden las competencias en las áreas de lectura crítica, matemática, sociales y ciudadanas, ciencias naturales e inglés.

En cierta forma, esta estructura de organización del conocimiento y, en general, de las *prácticas* escolares, es parecida a la que el filósofo Michel Foucault denomina como *disciplinaria*<sup>6</sup>. Esta estructura se caracteriza, dentro de otros aspectos, por la distribución de los individuos en el

---

<sup>5</sup> Información disponible en: <https://www.mineducacion.gov.co/portal/Preescolar-basica-y-media/>

<sup>6</sup> Teniendo en cuenta que en esta investigación no se busca encontrar la *esencia* de las palabras, sino que se quiere tratar de ver los usos de ellas en distintos contextos y situaciones diferentes, entonces, las palabras que aparezcan en cursiva irán cambiando de *aspecto* a medida que avanzamos en el documento.



espacio, y por el control de sus actividades (Foucault, 2002). Este modelo *disciplinario* le asigna a cada individuo un lugar en el tiempo, es decir, un rango que está determinado por su edad o por sus capacidades, buscando en todo momento vigilar y sancionar la conducta del individuo (Foucault, 2002).

En ese sentido, esta estructura también ilustra los dos ejes articulados que componen la arquitectura *disciplinaria*, de los que habla Alfredo Veiga Neto: el eje cognitivo y el eje corporal (Veiga-Neto, 1996; 2002). Por su parte, las pruebas estandarizadas cumplen un papel normalizador dentro de esta arquitectura. Estas pruebas son un buen ejemplo de los procedimientos de *examen* propios del modelo *disciplinario*. Como afirma Foucault (2002): “el éxito del poder disciplinario se debe sin duda al uso de instrumentos simples: la inspección jerárquica, la sanción normalizadora y su combinación en un procedimiento que le es específico: el examen” (p. 158).

Evidentemente, esta arquitectura *disciplinaria* no es propia del pensamiento indígena. Proviene de la cultura *occidental*. A lo largo de este texto se mostrará cómo esa estructura logró imponerse en la Educación Indígena gracias a diferentes formas de dominación; algunas de ellas muy violentas, como las que tuvieron lugar durante la conquista y colonización del continente americano; y otras, más solapadas, como las que se presentan en nuestros días, enmascaradas en la promesa (o el sueño) del *desarrollo* y la *inclusión* social (económica).

Justamente, la promesa de *desarrollo*, o el sueño del empoderamiento a través de la matemática, fue lo que hizo posible mi llegada por primera vez al *territorio* de Sabaleta. En ese tiempo, pensaba que la educación podía ser un camino para mejorar las condiciones de vida de las personas. A principios del mes de octubre del año 2016, aterricé en Quibdó —proveniente de la ciudad de Bogotá— para participar en el proyecto Jóvenes Excelentes y Líderes del Nuevo Chocó (JEL); un proyecto que tenía como objetivo contribuir al mejoramiento de algunos indicadores de calidad educativa de este departamento. Venía de trabajar como profesor de matemática durante casi doce años en un colegio privado de Bogotá. A pesar de que mi formación profesional era como ingeniero electrónico, toda mi experiencia laboral estaba enmarcada en el campo de la educación.



Entre otros factores, gracias a esta experiencia profesional, fui seleccionado para conformar uno de los componentes del proyecto, denominado Maestros Líderes en el Aula (MLA) (Figura 4). Este componente estaba dividido en las áreas de español, biología, química, física, inglés y matemática. Desde ese año (2016), y hasta finales del 2018, formé parte del equipo MLA del área de matemática.

**Figura 4**  
*Equipo de Maestros Líderes en el Aula del año 2016*



Durante mis primeras semanas en el Chocó estuve viviendo en la ciudad de Quibdó, hasta que, a principios del mes de noviembre, fui asignado al municipio de El Carmen de Atrato para apoyar algunas instituciones educativas de este lugar (Figura 5). Casi un mes después, nos mudamos con mi familia (mi esposa y mis dos hijas) a este municipio, y, con el tiempo, terminamos radicándonos en este lugar, e, incluso, todavía vivimos allí. De hecho, mi hija mayor se graduó en



el año 2021 de una de las instituciones de este municipio; mi hija menor se encuentra realizando sus estudios de bachillerato en esta misma institución; y mi esposa, desde principios del año 2021, se desempeña como rectora de la Institución Educativa de Sabaleta<sup>7</sup>.

**Figura 5**  
*Primeros días en el municipio de El Carmen de Atrato como Maestro Líder en el Aula del área de matemática*



Para el proyecto JEL, la calidad de la educación era el mejor referente del *desarrollo* de esta región (JEL, 2017). En ese sentido, como las pruebas estandarizadas nacionales constituían uno de los indicadores de calidad educativa, terminaron convirtiéndose en un mecanismo para poder monitorear el objetivo del proyecto. Así se logró identificar que las comunidades indígenas requerían de la atención del componente MLA, pues sus resultados en las Pruebas Saber 11 estaban

---

<sup>7</sup> De aquí en adelante se seguirá llamando así a la Institución Educativa Katío Chamí – Sabaleta.





muy por debajo de la media departamental (JEL, 2017). Hasta ese momento, el proyecto JEL se había centrado únicamente en algunas Instituciones Educativas no indígenas del Chocó.

Precisamente, el bajo desempeño en las Pruebas Saber 11 fue la razón por la cual decidimos apoyar a la Institución Educativa de Sabaleta en agosto del año 2018; además, porque esta institución está ubicada en un resguardo indígena que queda relativamente cerca de la cabecera municipal de El Carmen de Atrato. Gracias a esta iniciativa, establecí mis primeros diálogos con algunos líderes y profesores de la comunidad de Sabaleta.

A principios de ese mismo año (2018), había iniciado mis estudios de Doctorado en Educación en la Línea de Formación de Educación Matemática de la Universidad de Antioquia (Medellín). Mi interés en ese momento estaba orientado hacia la articulación del conocimiento escolar [de matemática] con el conocimiento cotidiano, pues había identificado que la relación entre estos dos tipos de conocimientos, en términos curriculares, era dicotómica y jerárquica.

La persona que decidió acompañarme en mi proceso de formación en el doctorado fue la profesora Diana Jaramillo; ella, en cierta medida, me ayudó a mirar en otras direcciones, y me invitó a andar por otros senderos. Ya en el camino, más o menos, pasados seis meses, se unió a este recorrido Carolina Tamayo, quien contribuyó significativamente a trazar algunas rutas posibles para esta investigación.

Nuevamente, el resguardo indígena de Sabaleta me abrió las puertas de su *territorio*; esta vez, para realizar el trabajo de campo de mi investigación doctoral con algunos líderes y profesores de la comunidad. El trabajo de campo comenzó en el segundo semestre de 2019. Aunque —como se contará más adelante—, no fue fácil conseguir el “permiso” inicial para el ingreso, a la larga terminaron uniéndose con mucho agrado a esta investigación los profesores y directivos de la institución y, también, un estudiante y algunos líderes de la comunidad.

Nuestro punto de encuentro para iniciar este recorrido fue el desequilibrio que identificamos entre el conocimiento llamado *occidental* y el conocimiento indígena, en el marco del currículo escolar [de matemática]. Es decir, si pusiéramos estos dos tipos de conocimiento en una balanza, esta se inclinaría en el *territorio* de Sabaleta hacia el conocimiento *occidental*. Sea este el momento



de señalar que, en adelante, y a lo largo del documento, el uso de los paréntesis cuadrados indicará que no es posible separar la matemática del currículo escolar, así como este último de las *prácticas sociales* que se llevan a cabo en el *territorio* pues, en una perspectiva indígena, todo está tejido. En ese sentido, desde esta mirada, el currículo escolar [de matemática] sería el mismo *territorio*.

Así, nuestro propósito fue intentar equilibrar la balanza. Esta fue la razón por la que empezamos a caminar por el *territorio* de Sabaleta, recorriendo, al mismo tiempo, su historia, para tratar de comprender cómo se llegó a construir en este *territorio* un currículo escolar [de matemática] que tenía una estructura *disciplinaria*, característica del pensamiento metafísico dualista de la cultura *occidental*.

Al mirar este problema en la perspectiva del filósofo Ludwig Wittgenstein, podría verse como una *enfermedad* filosófica causada por los *usos* metafísicos del lenguaje. Una *enfermedad* que se podría describir parafraseando el aforismo 115 de las *Investigaciones Filosóficas* de la siguiente manera: éramos prisioneros de una *imagen disciplinaria* de la matemática, y de ella no podíamos salir, pues reside en nuestro lenguaje, el cual parece repetírnosla inevitablemente (Wittgenstein, 1999).

De ese modo, la *terapia* —como la llama este filósofo— para *sanar* esta *dolencia* o *enfermedad* filosófica, consistiría en ampliar nuestra mirada, en tratar de tener una *visión panorámica* del mundo. Para Wittgenstein (2007), la *visión panorámica* “marca nuestra forma de representación, la manera como nosotros vemos las cosas. (Una especie de “visión del mundo” (...))” (p. 200). De ahí que, ampliar nuestra comprensión, consista en tratar de encontrar relaciones (concatenaciones) que antes no veíamos, es decir, hallar enlaces intermedios (Wittgenstein, 2007).

En ese sentido, a lo largo de este texto, se intenta develar las expresiones lingüísticas (o *imágenes*) que naturalizaron la violencia metafísica bajo la cual se construyeron las oposiciones binarias que sustentan esa estructura *disciplinaria*: *civilizado/salvaje*, *desarrollado/subdesarrollado*, *ser humano/naturaleza (animalidad)*, *escritura/oralidad*, *teoría/práctica*, dentro de algunas de ellas. Al respecto, con mis orientadores hemos mostrado, en algunos artículos derivados de esta investigación (Charry y Jaramillo, 2020; Charry et al, 2020a;



2020b; 2020c)<sup>8</sup>, que el currículo escolar [de matemática] es un espacio privilegiado para la metafísica; allí habitan las oposiciones binarias que sustentan el pensamiento *occidental*.

Según el filósofo Jacques Derrida, la tradición filosófica *occidental* nos acostumbró a pensar las diferencias a partir de una estructura metafísica dualista (Derrida, 1981). Es decir, en esta perspectiva, las diferencias son concebidas como oposiciones binarias. Y en estas oposiciones binarias no existiría una convivencia pacífica entre los dos términos, sino una violenta jerarquía; esto es, “uno de los dos términos gobierna al otro (axiológicamente, lógicamente, etc.), o tiene el lugar superior” (Derrida, 1981, p. 41); mientras que el segundo, el *otro* término de la oposición siempre será concebido con respecto al primero, como si fuera una complicación, una negación o separación de este; es decir, como si fuera su contrario.

Esta es una forma de pensamiento que, según Jonathan Culler, acompañó a los metafísicos a lo largo de la historia, desde Platón hasta Descartes, entre muchos otros. Ellos, en búsqueda de una cierta *pureza* (o *esencia* de las cosas), procedieron siempre de la misma manera: lo positivo antes de lo negativo, lo puro antes de lo impuro, el bien antes del mal (Culler, 1984). Esto muestra, como señala Rafael Haddock-Lobo, que, detrás de nuestros discursos, se esconde la estructura dualista, opuesta y jerárquica del ser/no-ser, del *adentro/afuera*, o de la presencia/ausencia (Haddock-Lobo, 2018).

En cierta forma, se podría decir que estas oposiciones jerárquicas, junto con las que se mencionaron antes, se han encargado de confinar la matemática dentro de una estructura *disciplinaria*, al establecer los límites entre el *adentro* y el *afuera* del currículo escolar. Es decir, la oposición entre la *escritura* y la oralidad, por ejemplo, marcaría las fronteras entre lo matemático y lo no-matemático; esto es, funcionaría como un muro intraspasable, dejando en un cierto nivel de exterioridad a los conocimientos orales de los pueblos indígenas. Lo mismo sucedería con las demás oposiciones jerárquicas, pues, en esta perspectiva, los conocimientos de los indígenas serían considerados como del mundo de las *prácticas* (de *afuera*), y, por ende, llevarían la marca del

---

<sup>8</sup> En estos artículos se puede ampliar la discusión sobre las oposiciones binarias entre el *desarrollo* y el *subdesarrollo*, la teoría y la *práctica*, la *disciplina* y la *indisciplina*, y la matemática y las *prácticas sociales*.



*salvajismo*, del *subdesarrollo*, de la *animalidad*; mejor dicho, de la *impureza*, como se mostrará a lo largo de este documento.

Claramente, esta estructura *disciplinaria* no se construyó exactamente de esa manera en el *territorio* de Sabaleta, pero sí tiene algunos rasgos característicos de ella. No se puede negar la influencia de los discursos del MEN en la construcción que se ha edificado en esta comunidad. Es decir, el currículo escolar [de matemática], entendido en una perspectiva foucaultiana, como un *territorio* político inmerso en relaciones de poder, tiene las *huellas* de la colonización, pero también tiene las *huellas* de la resistencia. Como dice Tomaz Tadeu da Silva: “obviamente, el resultado final es favorable al poder, pero nunca tan cristalinamente, tan completamente, tan definitivamente como el deseado” (Silva, 1999, p. 67).

En ese sentido, se podría decir que el poder no tiene un único centro, como, por ejemplo, el Estado colombiano. Por el contrario, el poder estaría distribuido a través de toda la red social y, por ende, no se posee, sino que se ejerce, y cualquiera puede hacerlo. Como señala Foucault (1993): “el poder funciona y se ejerce a través de una organización reticular. Y en sus mallas los individuos no sólo circulan, sino que están puestos en la condición de sufrirlo y ejercerlo” (p. 32).

Para Foucault (1998), “los discursos, al igual que los silencios, no están de una vez por todas sometidos al poder o levantados contra él” (p. 60). De ahí que los discursos puedan ser, al mismo tiempo, instrumento y efecto de poder, así como su obstáculo, su estrategia de resistencia. Es decir, “el discurso transporta y produce poder; lo refuerza, pero también lo mina, lo expone, lo torna frágil y permite detenerlo” (Foucault, 1998, p. 60). Esta perspectiva foucaultiana posibilita ver el currículo escolar [de matemática] como un espacio de lucha y de resistencia. Esto es, como un *territorio* político, donde se trasladan las disputas en torno a los distintos significados sobre lo cultural, lo social y lo económico (Silva, 1998). Como dice este último autor: “todo currículo es pura relación de fuerza” (Silva, 2001, p. 35).

Muchas veces, como señala Silva (1998), son los sectores dominantes los que intentan imponer su visión del mundo acudiendo a las reformas curriculares, y “aunque no tuvieran ningún otro efecto al nivel de la escuela y del aula, las políticas curriculares, constituyen, al menos como



texto, como discurso, un importante elemento simbólico del proyecto social de los grupos en el poder” (p. 3). De acuerdo con este mismo autor, las políticas curriculares, en ocasiones, provocan efectos sobre las *prácticas* escolares de los profesores, al actuar como criterios de *inclusión* y *exclusión* de los saberes que se enseñan en el aula, como se verá más adelante.

Justamente, como un movimiento de resistencia —inspirado en la memoria de sus ancestros—, los profesores y líderes de la comunidad me invitaron a que camináramos juntos por su *territorio*, con el fin de poder equilibrar (*sanar*) el currículo escolar [de matemática]. Esta era una invitación a *caminar la palabra*, a tener una conversa profunda con los mayores (sabios y sabedoras) de la comunidad, pero, también, con la naturaleza, como me dijo el profesor Jhon.

Esta era una invitación a *caminar la palabra* resistiendo a la *colonialidad* que aún sigue vigente en nuestra sociedad. Se trataba de un *caminar decolonial*, como lo llamaría Catherine Walsh. Para Walsh (2017), la *decolonialidad* emergió en el mismo instante de la *colonialidad*, como una posición ética y política, una actitud permanente de lucha y de resistencia de los pueblos históricamente colonizados. La idea de esta autora al suprimir la “s” del prefijo “des” en la palabra “descolonialidad” no es para promover un anglicismo, sino para marcar una distinción con el significado de “des” en español. Así, la expresión *decolonialidad* busca evidenciar que no es posible deshacer la *colonialidad*, o borrar las *huellas* de nuestro pasado colonial, sino, simplemente, transgredirla, esto es, atravesarla.

En ese sentido, *caminar la palabra decolonialmente* permite habitar las fronteras, los límites, las grietas que surgen de las resistencias, justo allí donde nacen las esperanzas pequeñas. Como dice Walsh (2017): “pienso en la flor que apareció de un día a otro en una pequeña rendija de las gradas exteriores de piedra y cemento de mi casa, en las dos hojas verdes que brotaron ante mis ojos desde el asfalto de una vereda en plena ciudad” (p. 82).

Así, *caminar la palabra decolonialmente* es un llamado a situarse en los linderos, como los llama María Lugones. Para esta autora, “la posición de “Lindero” empieza a ser vista como la posición desde la cual los líderes indígenas pueden (...) mantener la integridad del adentro” (Lugones, 2018, p. 79). Desde esta posición, de acuerdo con Lugones (2018), “el “adentro” y



“afuera” se verán como yuxtapuestos dependiendo del contexto” (p. 79); es así como la dicotomía rígida y esencialista entre el “adentro” y el “afuera” puede empezar a volverse dinámica y fluida (Lugones, 2018).

Muchas veces, los linderos, las grietas pasan desapercibidas, se vuelven imperceptibles por la naturalización de las jerarquías. Así que, al situarse en una perspectiva *decolonial*, se está frente a un ejercicio constante de refinamiento de los ojos, de los sentidos, de “la sensibilidad para poder ver, oír, escuchar y sentir lo muy otro deviniendo y siendo, y para reconocer en ello la esperanza pequeña que no solo grita, sino también afirma y camina la vida” (Walsh, 2017, p. 83).

De esa forma, *caminar la palabra decolonialmente* implica, como lo señala Nelson Maldonado Torres, realizar un cambio de actitud, de posición, de perspectiva “que se encuentra en las prácticas y las formas de conocimiento de los sujetos colonizados, desde los inicios mismos de la colonización (...)” (Maldonado-Torres, 2007, p. 160). Es un llamado a retornar a la memoria oral, a la memoria colectiva de los pueblos indígenas; en ella están los recuerdos de los ancestros, de los sabios y sabedoras, de los líderes y lideresas que dieron rumbo a las formas de lucha y resistencia; la memoria colectiva es la que moviliza la *práctica decolonial* (Walsh, 2017).

Una *práctica* que se podría articular con la *terapia filosófica wittgensteiniana*, al tratar de compilar los recuerdos de nuestros ancestros, al “compilar recuerdos para una finalidad determinada” como diría Wittgenstein (1999, §127). En este caso, la finalidad sería intentar esclarecer los caminos que llevaron a edificar una estructura *disciplinaria* en el *territorio* de Sabaleta.

Esta *práctica decolonial* también podría articularse con la *deconstrucción* derridiana, ya que nos invita a situarnos en la propia tradición filosófica. Justamente, la *deconstrucción* derridiana “trataba de deshacer, de descomponer, de desedimentar estructuras (...)” que sustentaban la tradición metafísica *occidental* (Derrida, 1997b, p. 25). Aunque, para algunos, esto parecería una operación negativa, es, en realidad, una condición para la construcción, o, como decía Derrida (1995): “(...) una afirmación (sobre todo política)” (p. 40).



Para Derrida (1997b), “más que destruir era preciso asimismo comprender cómo se había construido un <<conjunto>> y, para ello, era preciso reconstruirlo” (p. 25). Así, la *deconstrucción* sería similar a una operación de “desmontaje” de un edificio, que tendría como fin hacer visibles sus estructuras, para poder observar sus contradicciones, sus fisuras, sus grietas; en el caso de esta investigación, sería como caminar por la arquitectura *disciplinaria* para conocer cómo se edificó, y, de ese modo, poner en evidencia la fragilidad de su estructura.

En esta tarea de “desmontaje” del edificio *disciplinario*, el filósofo Michel Foucault será de gran ayuda, pues sus estudios se encargaron de mostrar cómo opera el modelo *disciplinario* en distintas instituciones sociales como la escuela, la cárcel, los hospitales, las fábricas y los cuarteles (Foucault, 2002). En otras palabras, este filósofo se encargó de estudiar las transformaciones de *prácticas sociales* en distintas instituciones, haciendo visibles las relaciones entre poder y saber (Veiga-Neto, 1996).

Así, en esta investigación se articulan los trabajos de Ludwig Wittgenstein, Jacques Derrida y Michel Foucault, entendiendo que entre estos tres filósofos existen semejanzas y diferencias, o, dicho en términos wittgensteinianos, sus obras mantienen *semejanzas de familia*, como, por ejemplo, en las formas de concebir el lenguaje. Los tres filósofos parten de la imposibilidad de la existencia de conocimiento o de pensamiento fuera de los *juegos de lenguaje*, en el caso de Wittgenstein, o de las *escrituras*, en el de Derrida, o del discurso, en el de Foucault, como lo señalan Antonio Miguel, Denise Vilela y Anna Regina de Moura. Para estos autores, estos tres filósofos se aproximan en sus maneras de concebir el lenguaje (Miguel, Vilela y Moura, 2010).

Por ejemplo, Foucault (1969) entiende el discurso más allá de un conjunto de signos, más bien, “como prácticas que forman sistemáticamente los objetos de los que habla” (p. 41). Este filósofo se aproxima a la noción de discurso como *juego de poder*: “juegos estratégicos de acción y reacción, de pregunta y respuesta, de dominación y retracción, y también de lucha” (Foucault, 1996, p. 7). En ese sentido, tanto Foucault como Wittgenstein coinciden en la comprensión del lenguaje como una *práctica*, es decir, en la perspectiva foucaultiana se habla de practicar el discurso, mientras que, en la perspectiva wittgensteiniana, de practicar el lenguaje o, mejor, los



*juegos de lenguaje* (Miguel, Vilela y Moura, 2010). Además, un discurso o *práctica* discursiva, así como un *juego de lenguaje*, no puede concebirse fuera de la *forma de vida* que lo genera o lo produce.

Esta concepción de lenguaje no está muy alejada de la que propone Derrida (2001) con la noción de *escritura* como un *juego de diferencias*, que supone

síntesis y remisiones que impiden que, en algún momento, en algún sentido, un elemento simple esté *presente* en sí mismo y no remita más que a sí mismo. Ya sea en el orden del discurso hablado o del discurso escrito, ningún elemento puede funcionar como signo sin remitir a otro elemento, el cual, él mismo tampoco está simplemente presente. (p. 32).

Para este filósofo, la *escritura* no es la presencia gráfica de alguna imagen acústica, ni tampoco la presencia fónica de un significado, pues el significado se instituye socialmente; es decir, es una construcción, y, por lo tanto, no puede estar fuera del sistema (Miguel, 2015a). En ese sentido, continuando con Derrida (2001):

Ese encadenamiento hace que cada “elemento” (...) se constituya a partir del rastro que han dejado en él otros elementos de la cadena o del sistema. Este encadenamiento, este tejido, es el *texto* que solo se produce en la transformación de otro texto. No hay nada, ni en los elementos, ni en el sistema, simplemente presente o ausente. No hay, de parte a parte, más que diferencias y rastros de rastros. (p. 32).

De acuerdo con Henry McDonald, Derrida ve la *práctica* del lenguaje similar a como lo hace Wittgenstein, esto es, como *juegos* singulares y repetitivos al mismo tiempo (McDonald, 2001). No obstante, para Wittgenstein, a diferencia de Derrida, la singularidad y la repetitividad no se oponen entre sí; es decir, “su lógica no está restringida a la forma de oposición binaria, sino que permite por gradientes de diferencial de significado —lo que Wittgenstein (...) llama— los “ritmos” y “tiempos” de diferencia de los juegos de lenguaje y las formas de vida” (McDonald, 2001, p. 31).

En ese sentido, se podría decir que, aunque entre estos tres filósofos hay diferencias, también hay ciertas concordancias que se podrían llamar familiares, pues, finalmente, ellos se





sitúan en los márgenes de la filosofía en su lucha contra el esencialismo y el dogmatismo propios del pensamiento *occidental*. Esas formas de lucha son las que podrían articularse a las de los pueblos históricamente colonizados, esto es, a la *práctica decolonial*.

En suma, tanto la *terapia* filosófica wittgensteiniana, como la *deconstrucción* derridiana podrían adherirse a una *práctica decolonial* pues, como señalan Antonio Miguel y Carolina Tamayo: “la decolonialidad denota (...) un campo de lucha, de deconstrucción en el sentido derridiano, o de desencantamiento wittgensteiniano” (Miguel y Tamayo, 2020, p. 32). En ese sentido, lo que moviliza esta *problematización* del currículo escolar [de matemática] es una actitud ético-política, una *práctica terapéutico deconstruccionista* en clave *decolonial* que, en este caso, estaría situada en el *territorio* de Sabaleta. Se trata de una *problematización* que consiste en intentar ver de otras maneras.

Así, *caminar la palabra decolonialmente* por este *territorio*, en cierto modo, significaba seguir los *rastros* de las *huellas* del camino dejadas por los primeros pobladores de Sabaleta, quienes llegaron a esta comunidad abriendo camino en la selva: “*cuentan los mayores que en el año 1870 llegaron a zonas cercanas a la carretera Quibdó – Medellín Abelino González, Hermeregildo Chaquiama, Polo Gutiérrez, José Manuel Baquiaza, Mauricio Tascón, Belisario González, entre otras personas pertenecientes a los Embera Chamí*”<sup>9</sup>. Estas personas venían desde San Antonio de Chamí, en el departamento de Risaralda, huyendo de la violencia que se presentaba en ese tiempo; pasaron por la comunidad de *karmata rua* en el municipio de Andes —conocida por los no-indígenas con el nombre de Cristianía—, hasta que, finalmente, se asentaron en el lugar que se conoce en la actualidad con el nombre de Sabaleta (Figura 6).

---

<sup>9</sup> Sabaleta (2019, p. 7).



**Figura 6**  
*Rastros de los primeros pobladores*



*Nota.* Fuente Google (s.f.). Adaptado con permiso del autor.

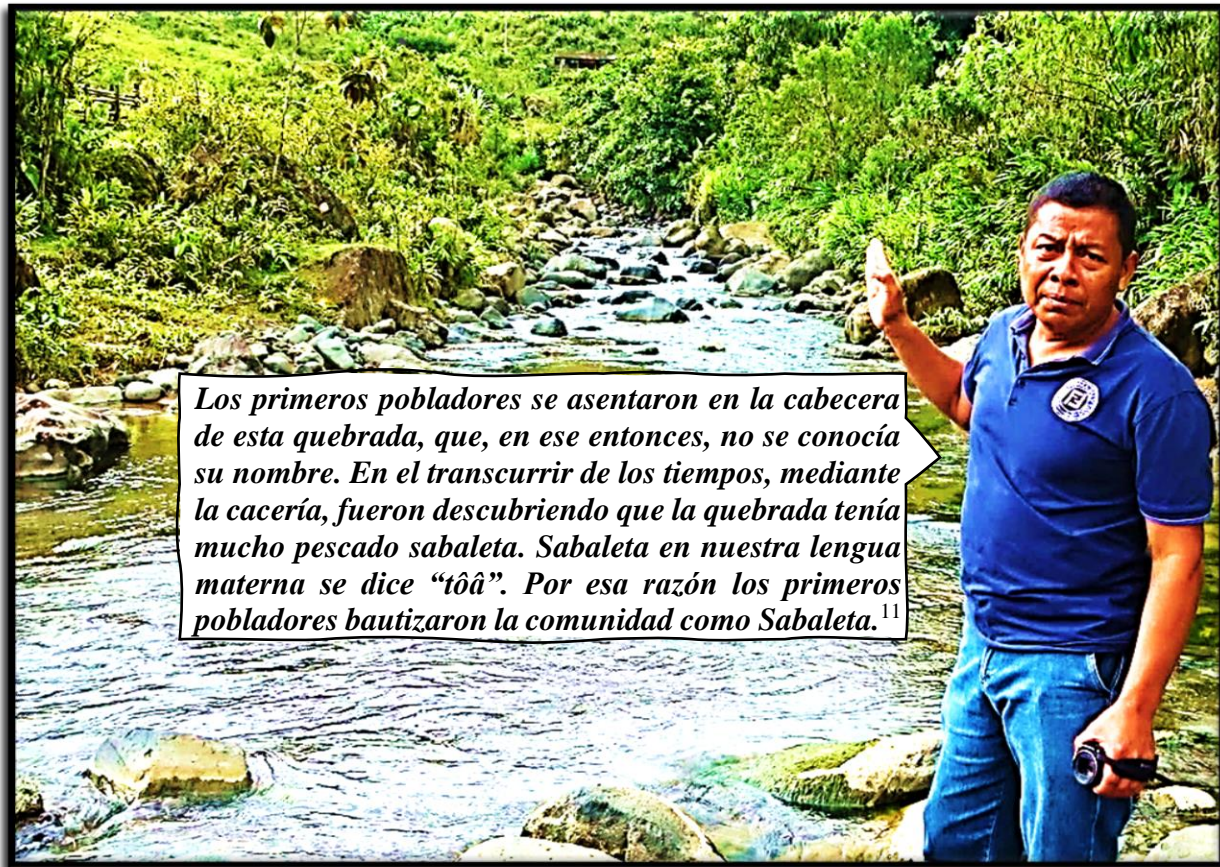
Sabaleta, además, es el nombre de un pez común de encontrar en los ríos y quebradas en los tiempos de los primeros pobladores (Figura 7). En sentido metafórico, es como si la invitación de los líderes y profesores de la comunidad a seguir los *rastros* de los ancestros, a perseguir las *huellas* del camino dejadas por los primeros pobladores, significara *ir tras* el pez Sabaleta.

**Figura 7**  
*Sobre el nombre de la comunidad<sup>10</sup>*

---

<sup>10</sup> Es pertinente aclarar que las figuras incluidas en este documento, más que un complemento de la información que se presenta, constituyen parte fundamental dentro del tejido que se está construyendo. Por eso, se invita a verlas (a leerlas) como un texto que habla por sí mismo. En ese sentido, las figuras presentan escenificaciones simbólico-corporales de los protagonistas de esta investigación; en algunas de estas figuras aparecen los cuerpos (los rostros) de ellas y ellos hablando con voz propia.





Se dice que la Sabaleta es una de las especies más importantes de peces que habitan en los pequeños ríos que nacen en nuestra cordillera central; algunas de estas especies también se pueden encontrar a lo largo de pequeñas quebradas, como lo señalan Andrés Montoya, Lina Castillo y Martha Olivera-Ángel. Estos peces se caracterizan por ser de color verdoso en la parte dorsal y de color plateado en los costados (Montoya, Castillo y Olivera-Ángel, 2006).

Estos mismos autores señalan que “existen movimientos migratorios laterales (cauce principal — quebradas — cauce principal) de individuos de sabaleta, como también de movimientos río arriba (...)” (p. 182). Esos movimientos migratorios son considerados por ellos

---

<sup>11</sup> Historia narrada por el profesor Jhon el 9 de septiembre de 2021. Esta historia, junto a las de otros profesores, fueron grabadas en formato de video en lengua *Embera Chamí*, y traducidas, posteriormente, al español con la ayuda del profesor Jhon.



como movimientos de protección; es decir, estos peces se mueven en estas direcciones buscando desplazarse a aguas con mejores condiciones de temperatura y de transparencia para su existencia.

De esa manera, esta invitación a *ir tras* los *rastros* de Sabaleta era como retornar a los orígenes, a las raíces del *Embera*, como cuando los animales eran gente, como cuenta Baltazar Mecha Forastero. Según Mecha (2007), la sabiduría, las habilidades del *Embera* las adquirió de la selva, de los animales del monte, quienes les enseñaron a realizar algunas tareas cotidianas como, por ejemplo, la construcción de vivienda. En ese sentido, *ir tras* Sabaleta implicaba aprender a seguir *rastros* como lo hacen los animales. Como diría Derrida (2008) —quien se adheriría seguramente a esta invitación—, seguir, proseguir, significa *ir tras*, ir “desde los <<finés del hombre>>, esto es, desde los confines del hombre hasta <<el paso de las fronteras>> entre el hombre y el animal” (p. 17).

De esa manera, se podría decir que nos disponíamos con los profesores y líderes a seguir los *rastros* de Sabaleta, a *ir tras* el animal —en este caso, el pez Sabaleta—, quien nos enseña a nadar en contra de la corriente (en contracorriente); a estar en un permanente movimiento para encontrar mejores aguas, a nadar por diferentes cauces y cuencas, siempre en procura de protección. En este caso, el recorrido por el *territorio* podría parecerse, como dice Derrida (2008), al

de un animal que trata de encontrar algo o trata de escapar. Acaso no se parece al recorrido de un animal que, orientándose con el olfato o el oído, vuelve a pasar más de una vez por el mismo camino con el fin de rastrear huellas, ya sea para olfatear ahí la huella del otro, ya sea para borrar la suya multiplicándola, justamente con la del otro, olfateando así lo que, en esta pista, le demostraría que la huella siempre es la de otro; y que al seguir la consecuencia o la dirección de esta doble señalización (de lo que se trata es del olfato y lo que se olfatea es siempre la huella del otro) (...)” (p. 72).

Algunas personas pensarán que los peces no tienen olfato, pero no es así. Se sabe que ellos tienen receptores olfativos que les permiten rastrear diferentes tipos de olores bajo el agua, su hábitat natural. Nosotros (los seres humanos), por supuesto, no podríamos hacerlo, hasta cuando



nos convirtamos en peces, pues si, como humanos, intentáramos olfatear bajo el agua, nos ahogáramos, nuestros pulmones se atragantarían con agua. Esto nos muestra que, a pesar de que podemos parecernos a los animales, en este caso, al pez Sabaleta, seguimos teniendo algunas diferencias.

Para el lector que se acerca a este documento, esta es una invitación a dejarse llevar por el pez Sabaleta, a adentrarse en sus aguas siguiendo el vaivén de su cuerpo en un recorrido que se hará por entre diversas *formas de vida*. Así, es Sabaleta quien llevará al lector por diferentes *espacio-tiempos*, como si fueran ríos y quebradas interconectados, para conversar con sus ancestros, sabios y sabedoras, autores y autoras, investigadores e investigadoras, profesores y profesoras, todos de distintas partes del mundo, en diferentes momentos históricos, pero, también, para conversar con la naturaleza. En pocas palabras, es Sabaleta quien permitirá al lector conectarse con cada uno de ellos y ellas, como si fueran *remisiones* del uno para el *otro*. Se trata, como dice Derrida (1997a), de “envíos de lo otro, de los otros” (p. 114), de *remisiones* que no son lineales, ni circulares o totalizantes; finalmente,

todo comienza con el remitir, es decir, no comienza. Desde el momento en que esa fractura o esa partición divide de entrada todo remitir, hay no un remitir sino, de aquí en adelante, siempre, una multiplicidad de remisiones, otras tantas huellas diferentes que remiten a otras huellas y a huellas de otros. (p. 120).

Estas *remisiones* le posibilitarán al lector nadar (moverse libremente) por el texto de diferentes formas, como lo hace el pez Sabaleta, entrando por el cauce del río, pero, también, por las quebradas con las que está interconectado; este viaje puede realizarse al “hacer clic”<sup>12</sup> en algunas palabras y fragmentos destacados (subrayados con color azul), que constituyen hipervínculos internos y externos al documento (a videos en YouTube, por ejemplo). Sin embargo, esto no significa que deban atender a estos hipervínculos fielmente. Cada uno puede recorrer estas aguas como mejor le parezca. Tal vez, para el primer recorrido podría ser recomendable dejarse

---

<sup>12</sup> Al pararse con el cursor del “mouse” encima de la palabra o texto en color azul subrayado, se les indicará a los lectores la función que deben realizar.



llevar por el pez Sabaleta, pues es quien conoce mejor el *territorio*. Una vez que, como lector, esté familiarizado, podrá empezar a nadar por este documento como pez en el agua.

Así, Sabaleta lo llevará a recorrer las *huellas* del camino dejadas por los primeros pobladores; los invitará a participar de sus fiestas tradicionales, conocidas con el nombre de *dâchî drua jûrâdâî*. Pasará por la Escuela la Florida, en donde conocerá sobre la educación de sus ancestros, y escuchará a un invitado especial. Volverá a los tiempos de la violencia y oirá los relatos acerca del desplazamiento forzado que sufrió la comunidad en el año 1998. Y para terminar el recorrido por este cauce, el lector se dará cuenta de las transformaciones que han sufrido sus *prácticas sociales* con el paso del tiempo.

En el camino, también podrá tomar por otras vertientes. Allí encontrará, por ejemplo, algunas de *mis confesiones*<sup>13</sup>: mis antiguas maneras de pensar, o, mejor dicho, las *imágenes* que me tenían *embujado*, pues como dice Wittgenstein (1999): “la filosofía es una lucha contra el embrujo de nuestro entendimiento por medio de nuestro lenguaje” (§ 109). De vez en cuando, podrá acercarse al *árbol de metáforas*, en donde encontrará tan solo algunos de estos frutos, pues los demás están regados por el terreno, y, cuando desee, podrá alimentarse de ellos para, así, refrescar un poco el pensamiento. Teniendo en cuenta que este es un trabajo que hago sobre mí mismo, sobre mi propia comprensión, pero, siempre, en relación con el *otro*, o los *otros*, el lector observará, en algún momento, mis *encuentros con la comunidad*, con aquellas personas con las que pude tener *nuevas vivencias de lenguaje*, pues, finalmente, lo que me (nos) moviliza este viaje es *la dimensión del otro*.

En definitiva, a esto nos convocan los líderes y profesores de Sabaleta, a tener nuevas *vivencias* de lenguaje, a ampliar nuestra perspectiva, a *deconstruir* nuestra herencia educativa, a seguir los *rastros* de nuestros ancestros. Se trata de una actitud ética y política inspirada en la

---

<sup>13</sup> Al hacer “ctrl+clic” en esta frase podrán viajar al espacio de las confesiones, en donde se encuentra un pequeño texto que describe ese apartado; al final de ese texto aparece una frase subrayada y en azul ([remisión en el tiempo-espacio](#)) que les posibilitará regresar a este párrafo. Con las demás frases de este párrafo podrán realizar este mismo ejercicio.



memoria de los *mayores*, que nos congrega, nos reúne para defender nuestro *territorio*, tal como nos invita el profesor Jose (Figura 8).

**Figura 8**  
*Invitación del profesor Jose*



---

<sup>14</sup> Entrevista el 15 de marzo de 2021.



## Sabaleta: siguiendo los *rastros* de nuestros ancestros





Una de nuestras formas de resistencia *territorial* es por medio de la celebración de nuestras fiestas tradicionales (*dâchî drua jûrâdâi*<sup>15</sup>) (Figura 9). Cada año, nuestra comunidad se reúne para conmemorar la fundación del resguardo. En esta celebración participan también los miembros de la Institución Educativa Katío Chamí – Sabaleta. De esa manera, esta fiesta se convierte en un espacio de encuentro de los profesores, directos y estudiantes, con el resto de la comunidad.<sup>16</sup>

**Figura 9**  
*dâchî drua jûrâdâi (celebramos nuestro territorio)*



<sup>15</sup> La *escritura* fonética de los *pueblos* indígenas en el Chocó es un proceso que se viene adelantando en los últimos años. Al tratarse de un proceso en construcción, la *escritura* de las palabras ha ido cambiando con el paso del tiempo.

<sup>16</sup> Escritos del profesor Alberto. En este apartado las palabras aparecen en colores diferentes al negro, pues corresponden a la voz de los profesores. En los casos en que las palabras no aparecen en *itálica* es porque se trata de una *paráfrasis* realizado por el investigador.



*Desde el año 1989, diez años después de la fundación del cabildo y la inauguración del resguardo, (...) se celebra cada año esta actividad cultural (...), se practican danzas, cantos, juegos e historias, y charlan los adultos con los jóvenes (...), además (...) tejen chaquiras, fabrican vestidos, elaboran canastos, elaboran platos de madera, cucharas.<sup>17</sup>*



*Esto es con el fin de que las nuevas generaciones tengan presente los legados que nuestros abuelos nos han dejado y para que como jóvenes conserven y tengan viva nuestra cultura (...). (Remisión en el tiempo-espacio)*



<sup>17</sup> Escritos (diario de campo) del profesor Alberto.



En la actualidad, esta celebración se conoce con el nombre de *dâchî drua jûrâdât*, y se viene realizando en la comunidad desde hace casi una década. Sin embargo, estas fiestas, aunque de una manera diferente, ya se venían desarrollando hace más de veinte años. El objetivo de esta actividad es evitar que se continúen perdiendo las tradiciones, los valores ancestrales, pues es importante que se mantenga viva la cultura de Sabaleta, no solo para el presente de la comunidad, sino también para su futuro (Figura 10).<sup>18</sup>

**Figura 10**  
*Fiestas de Sabaleta del año 2021*



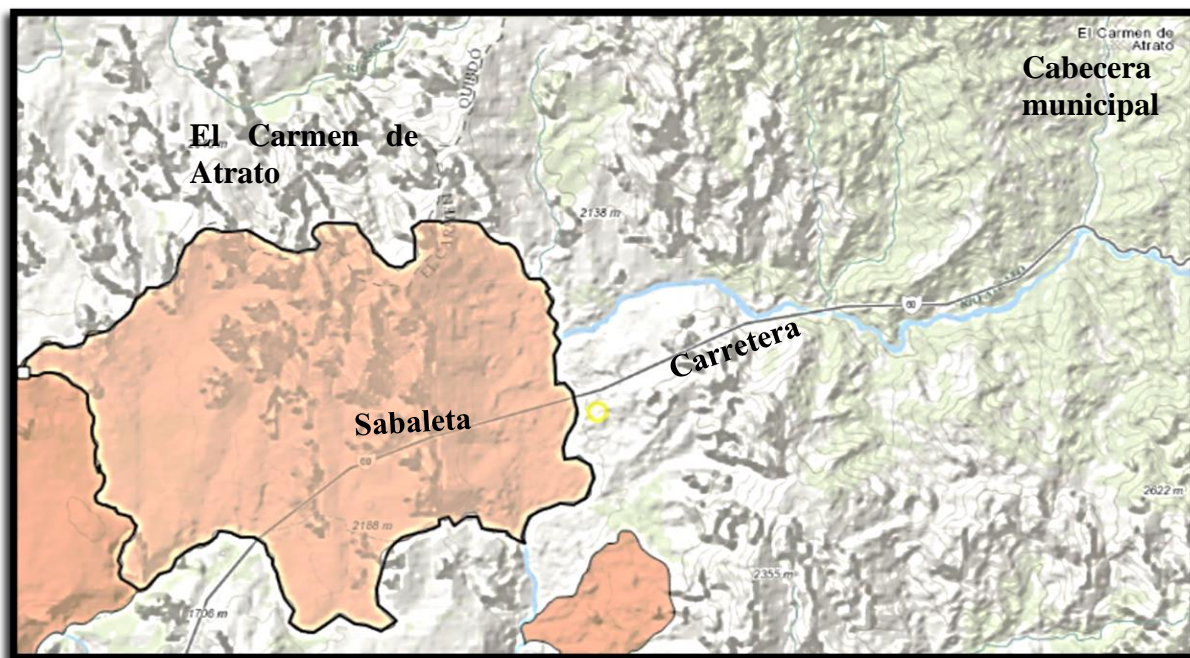
---

<sup>18</sup> Escritos del profesor Alberto.



El territorio de Sabaleta está localizado en el municipio de El Carmen de Atrato, a la margen derecha de la Carretera que conduce de Quibdó a Medellín (Figura 11)<sup>19</sup>. Al interactuar con otras culturas hemos venido perdiendo algunas tradiciones que es necesario recuperar. La cercanía de Sabaleta con la cabecera municipal de El Carmen de Atrato (Chocó), y la Carretera que comunica Quibdó (Chocó) con Medellín (Antioquia), que atraviesa por la comunidad, son algunos de los factores que han influido en la pérdida de nuestros valores ancestrales. Así, las relaciones comerciales que hemos establecido con otras personas del municipio, y de otras partes del país, han generado algunos desequilibrios en nuestro territorio en los últimos años.<sup>20</sup>  
([Remisión en el tiempo-espacio](#))

**Figura 11**  
*Localización de Sabaleta en la zona llamada Carretera*



<sup>19</sup> Sabaleta (2019). El mapa fue elaborado apoyado en el Observatorio de Territorios Étnicos y Campesinos. Disponible en: <https://mig.etnoterritorios.org/index.php/view/>.

<sup>20</sup> Escritos del profesor Alberto.



*El territorio constituye el espacio vital, es nuestra madre que nos acoge, protege y brinda todo, la vida y la existencia a todos los seres tanto visibles e invisibles, y dentro de ella encontramos calor, amor, ternura, armonía, comida, abrigo y techo (Figura 12).<sup>21</sup>*

**Figura 12**  
*Fundación del resguardo, educación y Escuela La Florida*



<sup>21</sup> Sabaleta (2019, p. 13).

<sup>22</sup> Historias narradas por el profesor Alberto el 16 de septiembre de 2021. Esta, junto a otras historias, fueron contadas en *Embera Chamí*. Las traducciones al español las realicé con la ayuda del profesor Jhon.



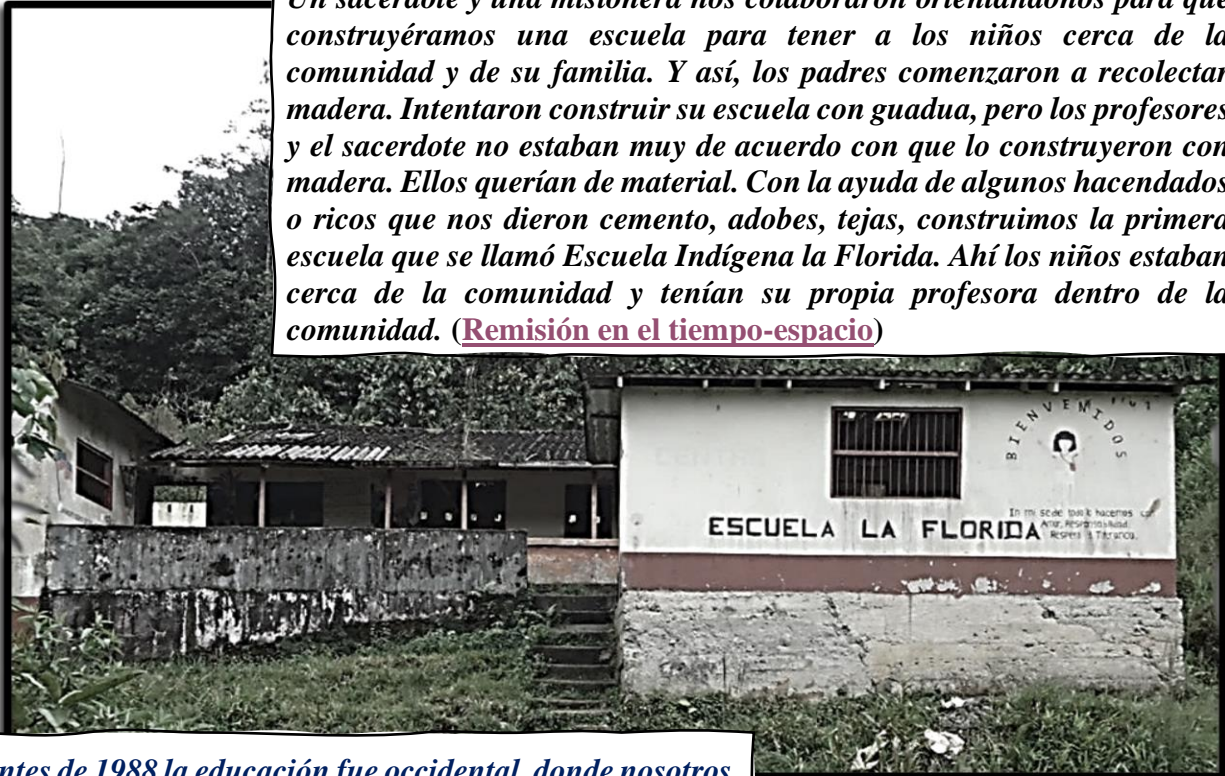


<sup>23</sup> Entrevista al profesor Alberto del 15 de marzo de 2021.

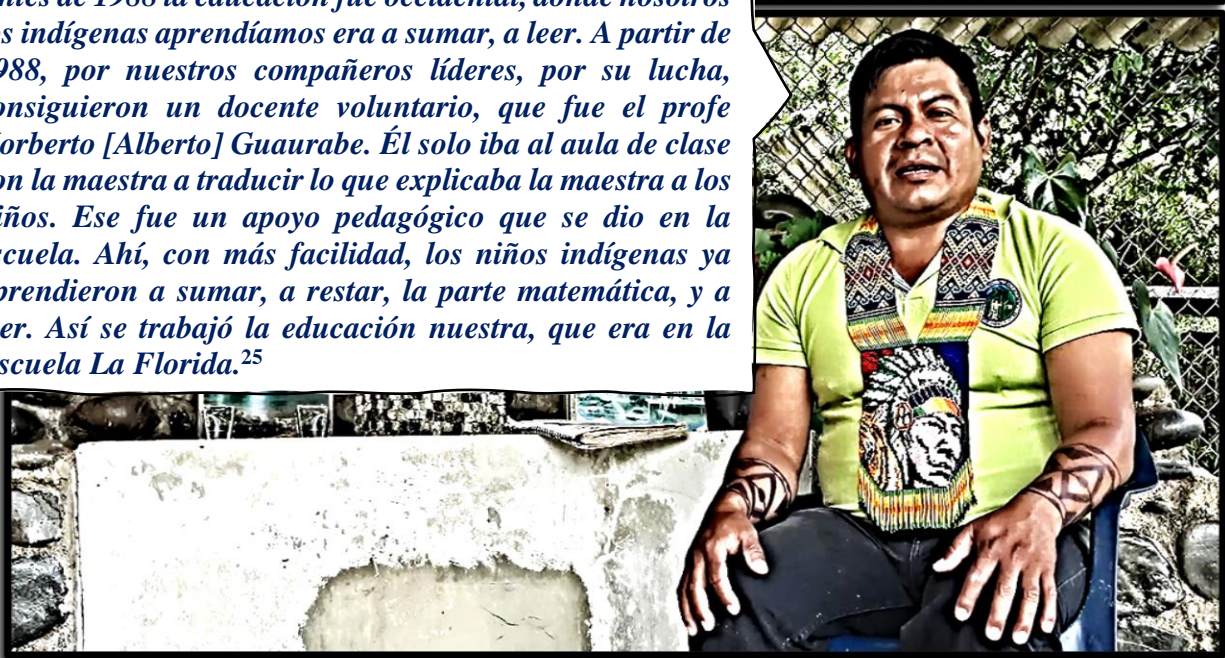
<sup>24</sup> Entrevista al profesor Jose del 15 de marzo de 2021.



*Un sacerdote y una misionera nos colaboraron orientándonos para que construyéramos una escuela para tener a los niños cerca de la comunidad y de su familia. Y así, los padres comenzaron a recolectar madera. Intentaron construir su escuela con guadua, pero los profesores y el sacerdote no estaban muy de acuerdo con que lo construyeron con madera. Ellos querían de material. Con la ayuda de algunos hacendados o ricos que nos dieron cemento, adobes, tejas, construimos la primera escuela que se llamó Escuela Indígena la Florida. Ahí los niños estaban cerca de la comunidad y tenían su propia profesora dentro de la comunidad. (Remisión en el tiempo-espacio)*



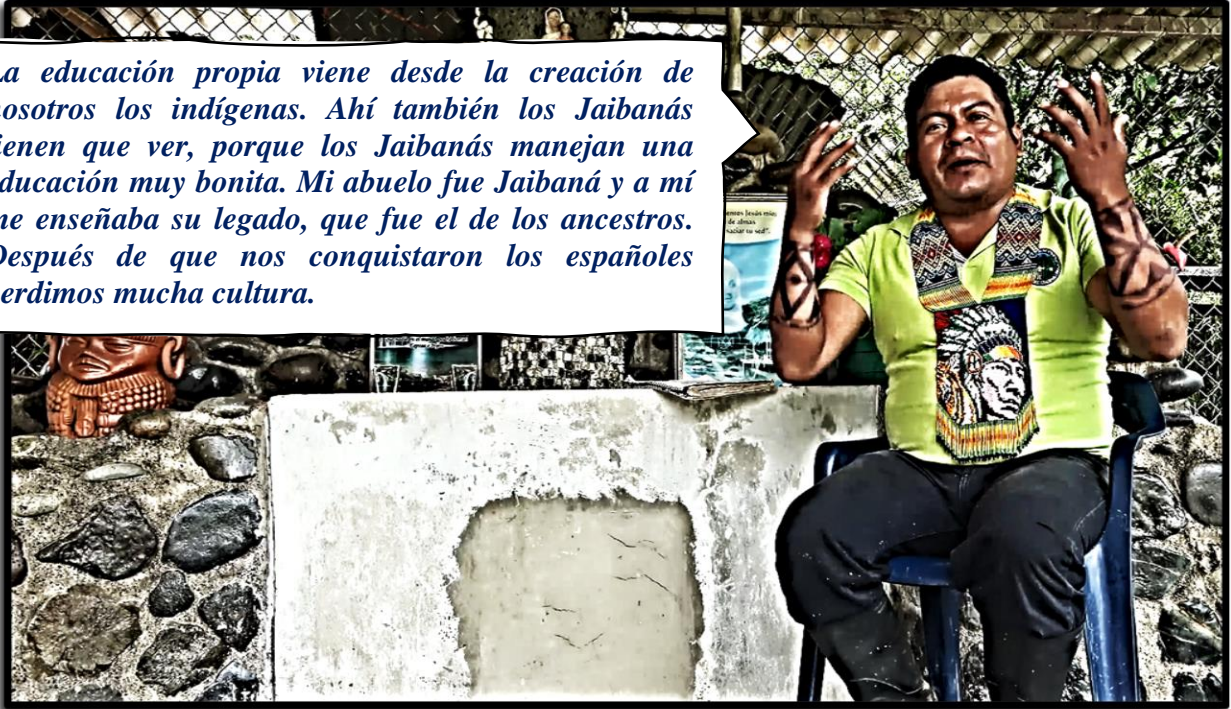
*Antes de 1988 la educación fue occidental, donde nosotros los indígenas aprendíamos era a sumar, a leer. A partir de 1988, por nuestros compañeros líderes, por su lucha, consiguieron un docente voluntario, que fue el profe Norberto [Alberto] Guaurabe. Él solo iba al aula de clase con la maestra a traducir lo que explicaba la maestra a los niños. Ese fue un apoyo pedagógico que se dio en la escuela. Ahí, con más facilidad, los niños indígenas ya aprendieron a sumar, a restar, la parte matemática, y a leer. Así se trabajó la educación nuestra, que era en la Escuela La Florida.<sup>25</sup>*



<sup>25</sup> Historia narrada por Efraín el 25 de septiembre de 2021.



*La educación propia viene desde la creación de nosotros los indígenas. Ahí también los Jaibanás tienen que ver, porque los Jaibanás manejan una educación muy bonita. Mi abuelo fue Jaibaná y a mí me enseñaba su legado, que fue el de los ancestros. Después de que nos conquistaron los españoles perdimos mucha cultura.*



Durante la pandemia, el líder indígena Guzmán Cáisamo fue invitado, a través de la organización FEDEOREWA, para hablar de la Educación Indígena en el departamento del Chocó. Este fue, tal vez, de los últimos espacios en los que pudimos contar con su presencia en esta tierra. Sin embargo, la memoria de Guzmán Cáisamo sigue presente en nuestras mentes, en nuestros corazones. Su legado perdurará por siempre en los documentos que le donó a este planeta, en los audios y videos que han quedado guardados, pero, en especial, en nuestra memoria, donde siempre estarán grabadas todas sus enseñanzas.







*De corazón, de verdad, cuando yo me conecto con ustedes es una fuerza que me da mi región Chocó. A pesar de que llevo cuarenta años en Antioquia, tengo mis raíces, mi corazón y mi placenta allá en mi resguardo Catrú. Y nunca he dejado de ser Embera Dobida de Catrú.*

*Mi primera escuela la tuve al lado de mis mayores, de mis grandes maestros: Jaibana, botánicos, sabedores propios de mi territorio y de mi cultura. Es allí donde, diría yo, logré fortalecer, sobre todo, el idioma Embera Bedea. Esa es una primera escuela que yo tuve. Yo diría que logré allí fortalecer mi forma de ser Embera Dobida y mi manera de ver el mundo. Aprendí al lado de los mayores todo lo que es la historia, todo lo que es el pensamiento propio, todo lo que ha sido la cultura, las ritualidades, todo eso.*

*Y luego, entonces, entro a una escuela; yo la llamo escuela capunia, escuela de las monjas. Un internado donde el modelo, básicamente, era el asunto de la evangelización. Y, por lo tanto, allí tuve la primera experiencia de tener una maestra, una monja. Allí se dio un encuentro de dos culturas, dos idiomas, dos formas de ver, de pensar. Allí entonces, fui educado en ese modelo, es decir, para ser cristiano y a aprender un poco el castellano.*

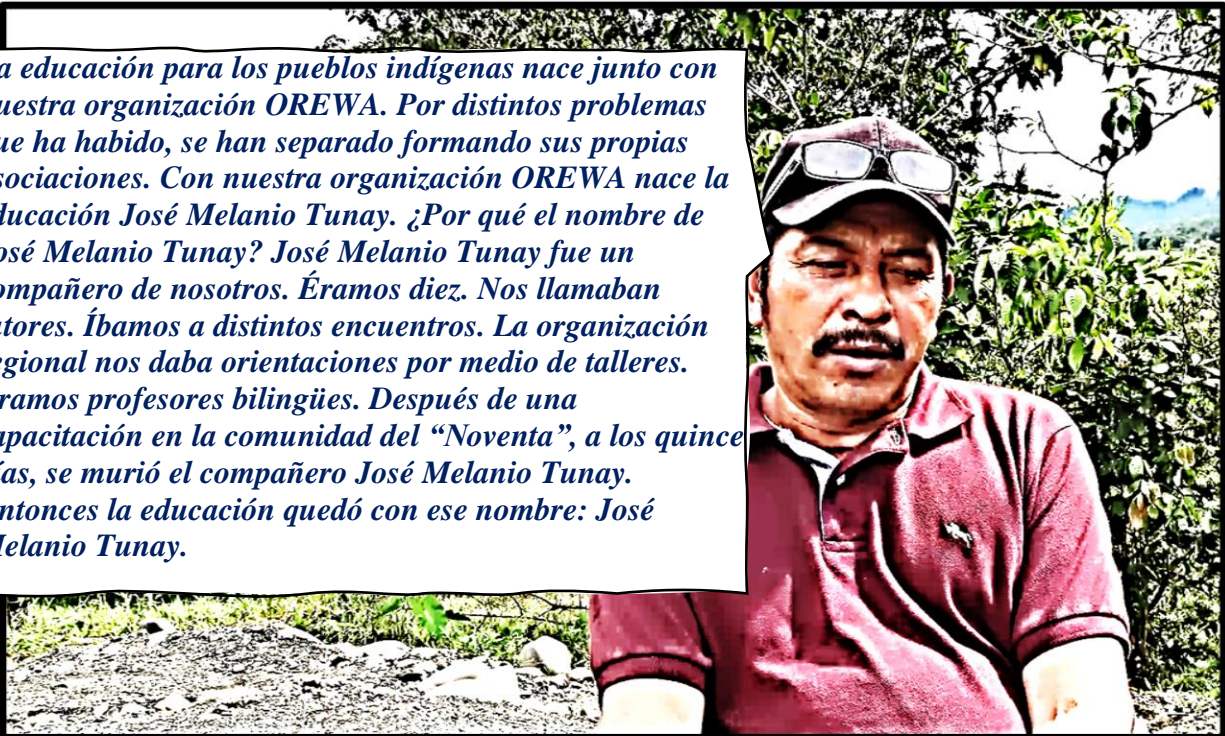
*En ese internado varias veces fui castigado. Bajo ese método de imponer ideas, de imponer metodologías, imponer cultura, imponer costumbres, imponer creencias e imponer idioma. Yo diría que eso fue una muerte cultural de cada uno de nosotros de los que pasamos por ahí, porque es que allí no se hablaban sobre historias de Ankore, historia propia de la región. ¡Nada! Ni las ritualidades. Hablar de Jaibana, nos decían, era una brujería. En fin, es decir, todo lo nuestro era malo.*

*El modelo educativo que se implementó en nuestro territorio para ser civilizados, como ellos nos decían, que los indios, los cholos como en ese tiempo nos decían, debían ser civilizados. Y una mirada de ser “la civilización” era que teníamos que aprender la forma como piensan ellos, la forma como razonan ellos, su lógica de pensamiento, su lógica de resolver los problemas, porque así está también orientada la matemática occidental. Sobre esa base empezamos a pensar qué es lo que queremos los pueblos indígenas para seguir siendo Embera.<sup>26</sup> (Remisión en el tiempo-espacio)*

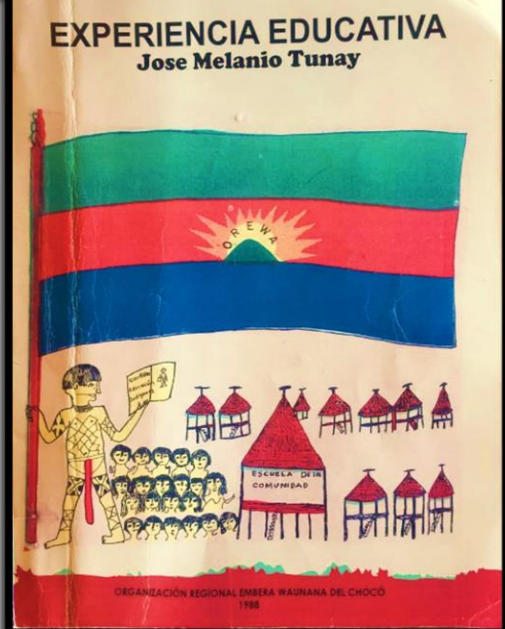
<sup>26</sup> Conferencia virtual dictada por Guzmán Cáisamo. Esta conferencia forma parte del registro de audio de la Institución Educativa Katío Chamí – Sabaleta, 2020. Imagen disponible en: <https://www.asorewa.org/noticias/politica-y-organizacion>.



*La educación para los pueblos indígenas nace junto con nuestra organización OREWA. Por distintos problemas que ha habido, se han separado formando sus propias asociaciones. Con nuestra organización OREWA nace la educación José Melanio Tunay. ¿Por qué el nombre de José Melanio Tunay? José Melanio Tunay fue un compañero de nosotros. Éramos diez. Nos llamaban tutores. Íbamos a distintos encuentros. La organización regional nos daba orientaciones por medio de talleres. Éramos profesores bilingües. Después de una capacitación en la comunidad del “Noventa”, a los quince días, se murió el compañero José Melanio Tunay. Entonces la educación quedó con ese nombre: José Melanio Tunay.*



*José Melanio Tunay fue uno de los compañeros que empezó la experiencia educativa de la organización. Nació en la comunidad de el Veintiuno (Carretera Quibdó-Medellín) ...José Melanio Tunay comenzó a enseñar a los niños sin perder clases; y a participar en cursos de capacitación y elaboración de cartillas propias de nuestra cultura. Era un maestro, no solo de los niños, sino de toda la comunidad, y siempre se mantenía ayudando en la organización de su comunidad y de la OREWA. En marzo de 1986 José Melanio es encontrado junto al río gravemente enfermo y murió unas horas después. Los médicos tradicionales dijeron que la causa de la muerte fue por jai-malo.<sup>27</sup>*



<sup>27</sup> Documento institucional: OREWA (1987, p. 4).





*Los pueblos indígenas, OREWA específicamente, empieza a pensar sobre la educación indígena. José Melanio Tunay fue la escuela que promovió que teníamos que pensar la escuela desde nosotros. Y allí, entonces, era muy importante consolidar la enseñanza en lengua. Hasta ese entonces (estoy hablando de la década setenta-ochenta) no se hablaba de la educación bilingüe intercultural.*

*Empezamos a participar en la construcción de un modelo educativo en el Ministerio [de Educación Nacional] que, más de uno de nosotros fuimos convocados. De ahí surge lo que llama la Etnoeducación. No queríamos más el modelo que nos enseñó a odiar al otro, a desconocer al otro, a despreciar al otro.*

*Hay que replantear mucho la historia: la historia de Colombia, la historia de América. Una cosa es aprender historia escrita y construida desde el pensamiento occidental. Todo el que escribe tiene una intención. Aprender historia de Colombia ojalá tenga varios ojos críticos. Que enseñen también la conquista de América por Cristóbal Colón, lo malo que fue, todos los verdugos que trajo para acabar, para asesinar los habitantes de América. Hoy hay que replantear la forma como se enseña la historia, la geografía, ciencias sociales, la matemática.*

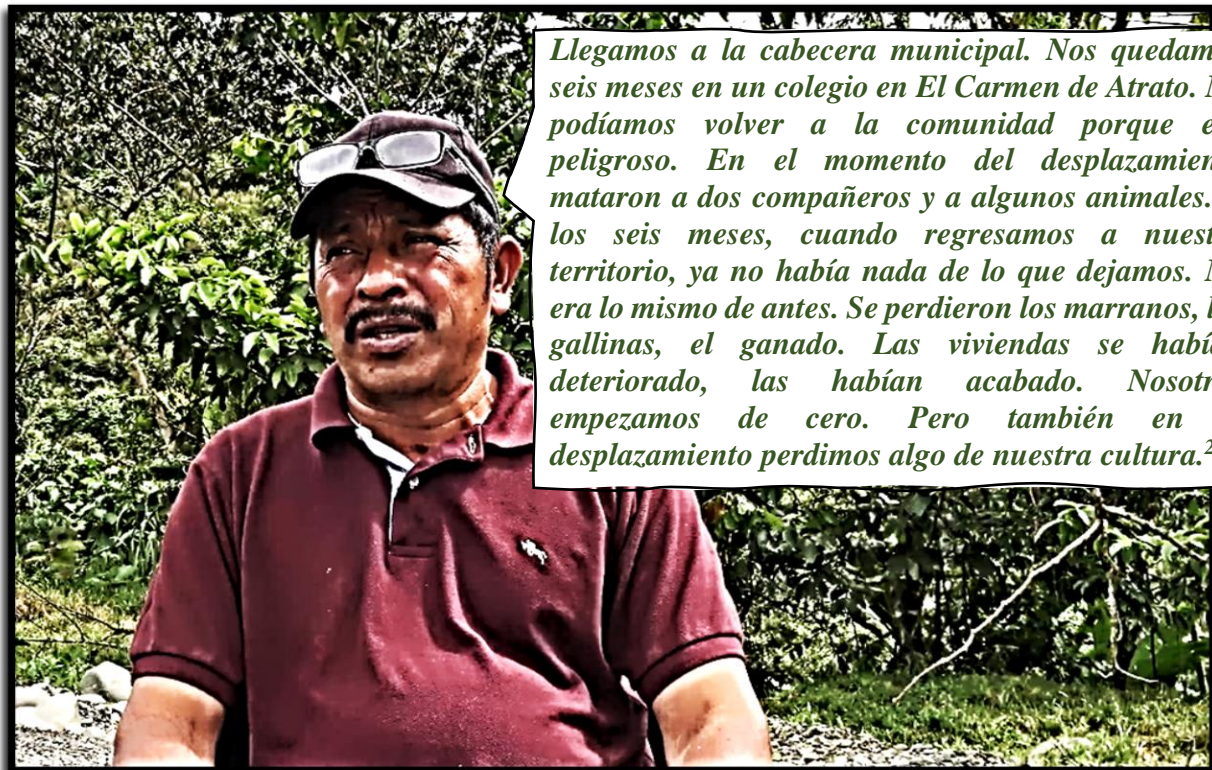
*Los pueblos indígenas aprendemos desde la práctica. El pensamiento de occidente es abstracto, por eso a veces nos quedamos mirando para arriba. Cuando entraba el profesor de matemáticas nos orinábamos de miedo. Porque ¡la matemática era un terror! Esto hoy ha cambiado, y eso es lo que queremos. No solamente es postura de que solamente se enseña en el aula, sino también en otros escenarios que son escenarios comunitarios, la minga, las organizaciones, trabajo comunitario, los rituales, etc., son escenarios donde se teje la vida social, cultural y política de las comunidades.<sup>28</sup> (Remisión en el tiempo-espacio)*

<sup>28</sup> Conferencia virtual dictada por Guzmán Cáisamo durante la pandemia. Esta conferencia forma parte del registro de audio de la Institución Educativa Katío Chamí – Sabaleta, 2020. Imagen disponible en: <https://www.asorewa.org/noticias/politica-y-organizacion>.



Desde el año 1984 y hasta 1998, los miembros de nuestra comunidad fueron hostigados y amenazados por diferentes grupos armados. En esas circunstancias, y ante la ausencia del Estado, en 1998, nuestra comunidad tuvo que desplazarse para la cabecera municipal de El Carmen de Atrato, dejando, entre otras consecuencias, pérdidas culturales (Figura 13).

**Figura 13**  
*Desplazamiento forzado*



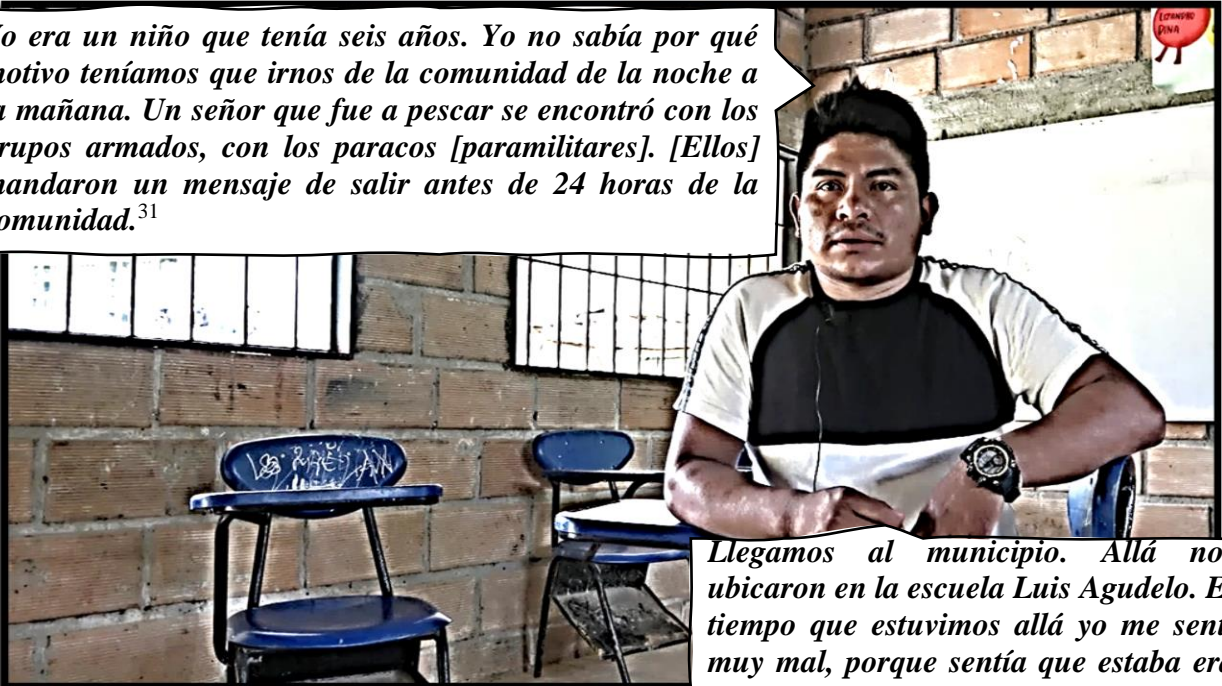
*De tantos bombardeos y disparos de fusiles nuestra madre tierra está esterilizada, ya no es como antes, el cultivo y los animales del monte eran abundantes.<sup>30</sup> ([Remisión en el tiempo-espacio](#))*

<sup>29</sup> Historia narrada por el profesor Alberto el 15 de marzo de 2021.

<sup>30</sup> Escrito del profesor Alberto sobre el desplazamiento forzado.



*Yo era un niño que tenía seis años. Yo no sabía por qué motivo teníamos que irnos de la comunidad de la noche a la mañana. Un señor que fue a pescar se encontró con los grupos armados, con los paracos [paramilitares]. [Ellos] mandaron un mensaje de salir antes de 24 horas de la comunidad.<sup>31</sup>*



*Llegamos al municipio. Allí nos ubicaron en la escuela Luis Agudelo. El tiempo que estuvimos allí yo me sentí muy mal, porque sentía que estaba encerrado, como metido en una cárcel. Y aquí en la comunidad los niños somos libres de salir a jugar con los compañeritos.*

*A los seis meses nos regresamos a la comunidad, y volvimos a recibir clase. Estudiábamos ya contentos en la escuela. Una vez recuerdo que un día hubo un combate cuando nosotros estábamos en descanso. La profesora dijo que nos metiéramos al salón, que nos escondiéramos. Yo recuerdo que eso fue como a las 12 del día. Nos tocó quedarnos hasta las 4 que duró el combate entre la guerrilla y los paracos. Yo como era un chico de 6 años, me daba miedo venir a la escuela, quedé con un temor. No sabía por qué motivo era que esa gente estaba en el resguardo.*  
**(Remisión en el tiempo-espacio)**

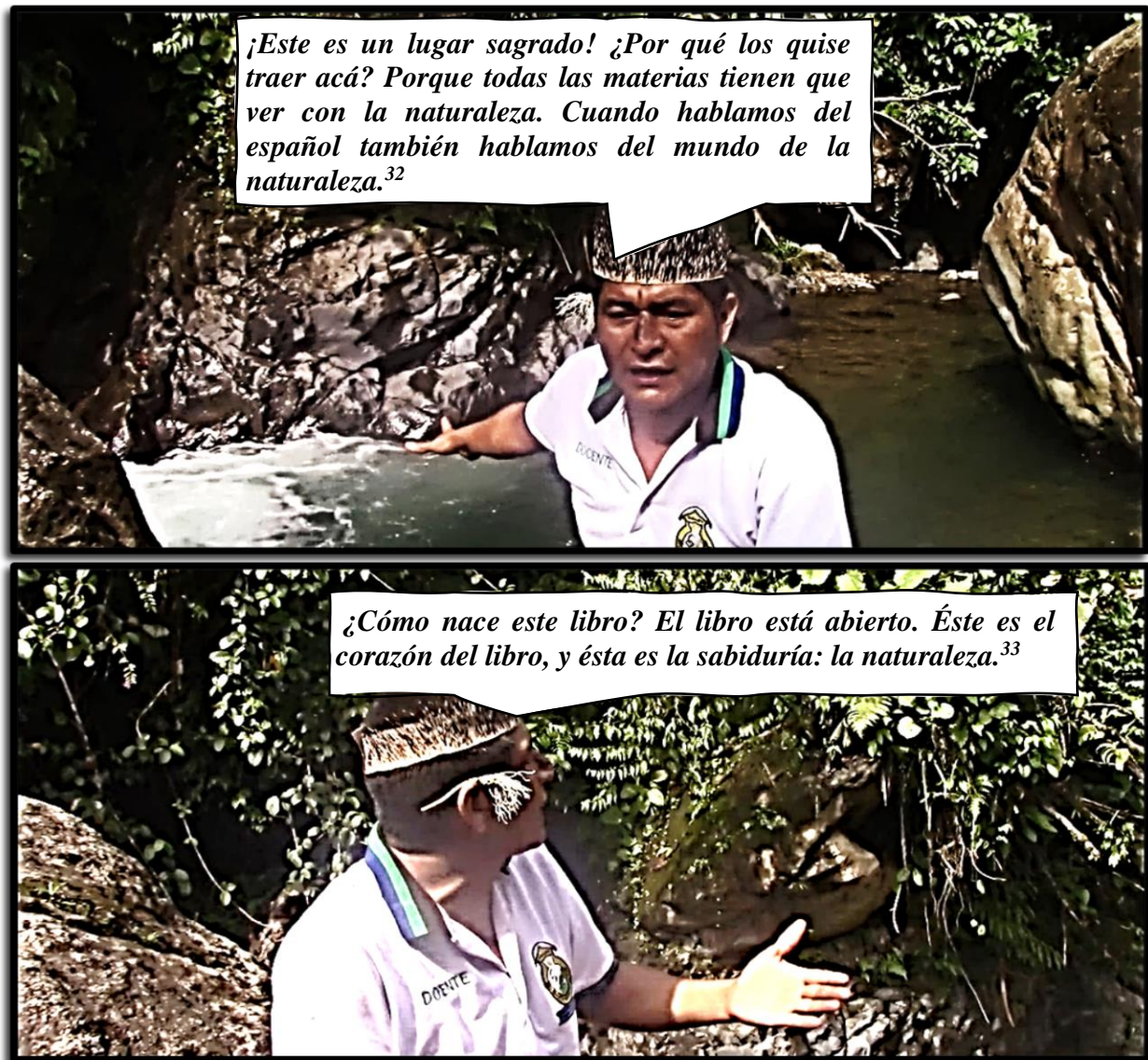


<sup>31</sup> Historia narrada por Alfonso el 7 de septiembre de 2021.



El territorio es la escuela; el territorio es el currículo escolar [de matemática]. En el territorio brotan los saberes que necesita la comunidad (Figura 14).

**Figura 14**  
*El territorio es la escuela*



<sup>32</sup> Historia narrada por Dario el 25 de septiembre de 2021.

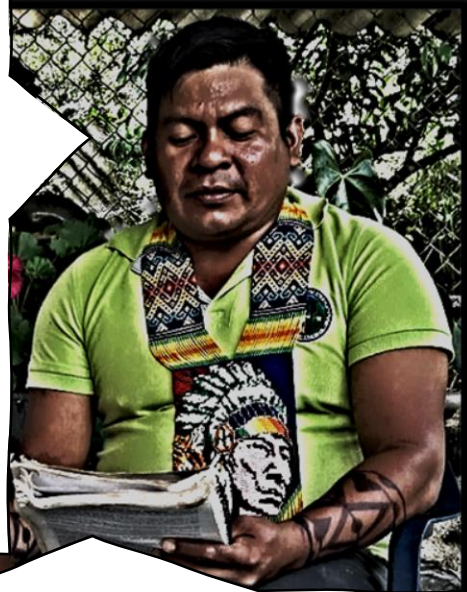
<sup>33</sup> Historia narrada por Dario el 25 de septiembre de 2021.



*La educación ancestral dice:*

*“(...) la selva les ha enseñado a nuestros pueblos desde el principio cómo vivir (...)”<sup>34</sup>*

*Nosotros, desde el principio, sabíamos verdaderamente cómo vivir, antes de la llegada de los españoles. Nos tomaron como si fuéramos unos animales salvajes, pero ¡mentiras!, antes de la llegada de los españoles, existía nuestra educación propia, que nos daban los Jaibanas, los parteros, los médicos tradicionales que trabajan con las plantas medicinales. Ahí nace la educación, en cómo podíamos comportarnos con nuestra Madre Tierra.<sup>35</sup>*



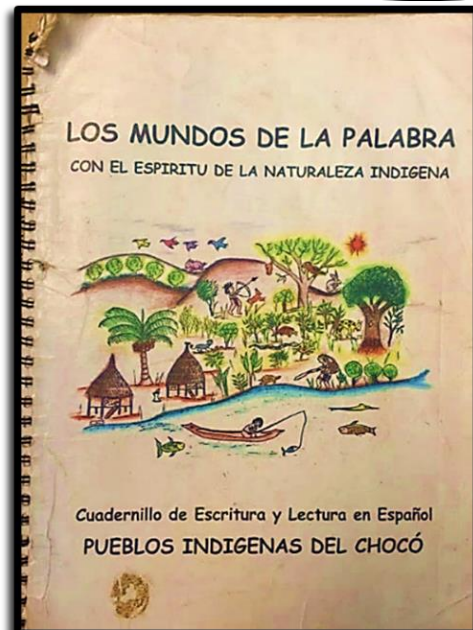
*“(...) y ahora que nuestros ancestros aprendieron a leer sus misterios y a escribir sus leyes...”*

*Cuando hablamos de leyes, hablamos de leyes de origen. Las leyes sí existían para nosotros, porque la Ley de Origen la manejaba el Jaibana, los grandes sabios.*

*“(...) Es grande el legado que nos han dejado los árboles vestidos de verde, los ríos cristalinos, el aire puro que son nuestros libros. La danza, la minga, el cántaro, el perfume, la flor. Profundos recuerdos de la infinita biblioteca que es la sagrada naturaleza (...)”*

*Por eso dice:*

*“(...) ahora hay que leer toda esta grandeza y a escribir con nuestras vivencias este testimonio de sabiduría que nos ha permitido existir y seguir siendo culturas diversas de hoy (...).<sup>36</sup> (Remisión en el tiempo-espacio)*



<sup>34</sup> Las comillas acá corresponden a los fragmentos que Efraín lee del libro titulado “Los mundos de la palabra con el espíritu de la naturaleza indígena”, de la antigua organización OREWA.

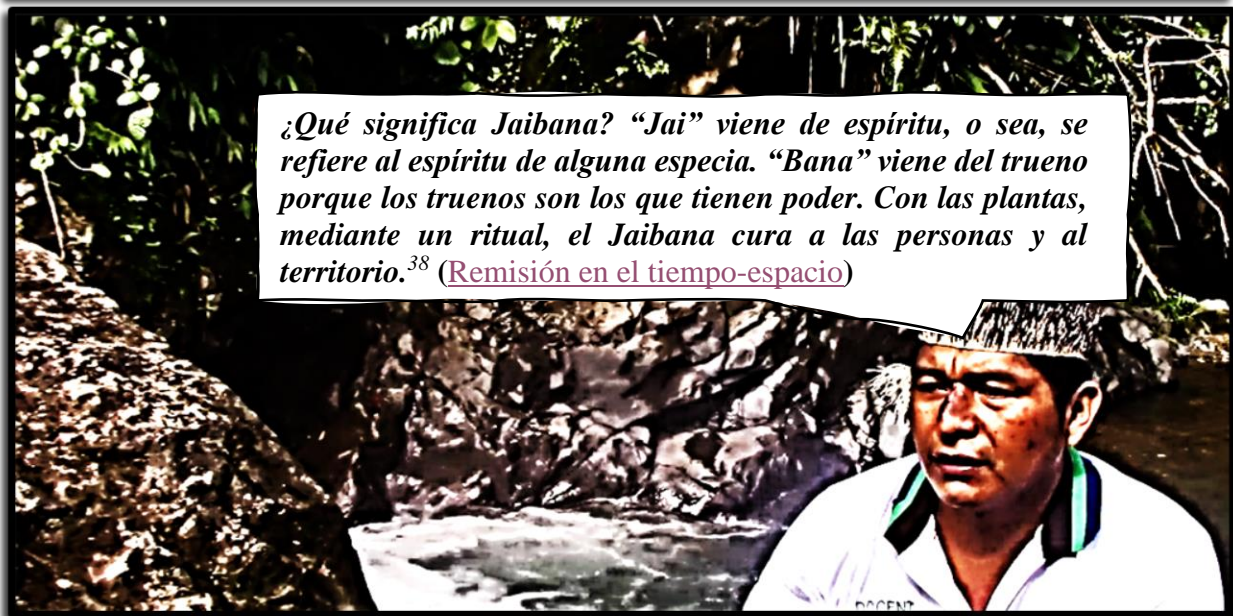
<sup>35</sup> Historia narrada por Efraín el 25 de septiembre de 2021.

<sup>36</sup> Historia narrada por Efraín el 25 de septiembre de 2021.





*¿Qué es la Ley de Origen? Es la vida y el mundo del ser indígena. Es como nos alimentamos, como construimos nuestras viviendas, como confeccionamos nuestros vestidos. La Ley de Origen está en todo el tejido cultural; abarca nuestra cultura, nuestra educación propia, nuestra sabiduría, el pensamiento ancestral.<sup>37</sup>*



*¿Qué significa Jaibana? “Jai” viene de espíritu, o sea, se refiere al espíritu de alguna especie. “Bana” viene del trueno porque los truenos son los que tienen poder. Con las plantas, mediante un ritual, el Jaibana cura a las personas y al territorio.<sup>38</sup> (Remisión en el tiempo-espacio)*

<sup>37</sup> Historia narrada por Jose el 16 de septiembre de 2021.

<sup>38</sup> Historia narrada por Dario el 25 de septiembre de 2021.





Nuestras *prácticas sociales* han ido cambiando con el paso del tiempo, entrelazándose con las de la cultura *occidental*. (Figura 15).

**Figura 15**  
*Prácticas sociales de Sabaleta: entre la tradición y la modernidad*



<sup>39</sup> Historia narrada por la profesora Nelly el 9 de septiembre de 2021.





*Los Chamí en los tiempos antiguos también utilizaron el arte de la cestería para la fabricación de canastos. Los canastos se utilizan para cargar el plátano, la leña, el maíz, la yuca. Además, los canastos también se venden.<sup>40</sup>*

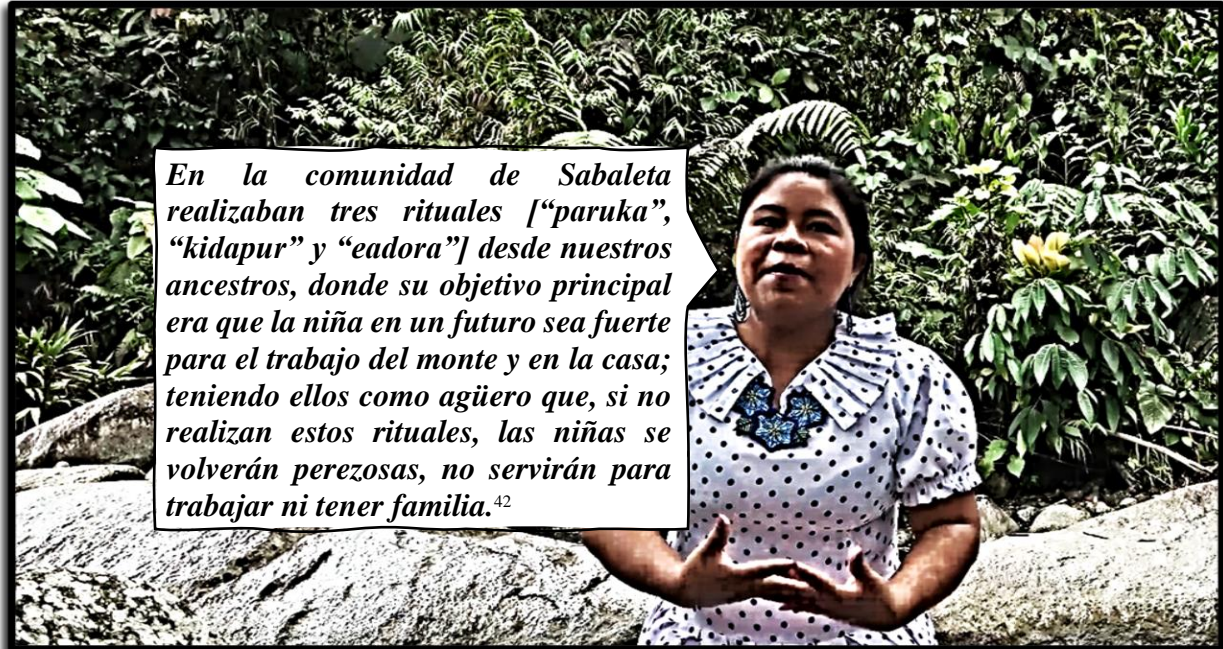


*Todas estas prácticas y utensilios para la cocina fueron cambiando con el pasar del tiempo. Hoy en día, el indígena realiza sus prácticas muy parecido a como lo hacen en la cultura occidental.<sup>41</sup>*

<sup>40</sup> Historia narrada por la profesora Olga el 9 de septiembre de 2021).

<sup>41</sup> Historia narrada por Deici el 9 de septiembre de 2021. Ella ocupaba el cargo de auxiliar de la Institución Educativa de Sabaleta en ese año.





*En la comunidad de Sabaleta realizaban tres rituales [“paruka”, “kidapur” y “eadora”] desde nuestros ancestros, donde su objetivo principal era que la niña en un futuro sea fuerte para el trabajo del monte y en la casa; teniendo ellos como agüero que, si no realizan estos rituales, las niñas se volverán perezosas, no servirán para trabajar ni tener familia.<sup>42</sup>*



*Anteriormente, para acompañar los rituales del jaibana se buscaba a algunas personas que tenían algún conocimiento en instrumentos musicales, como la charrasca, que era un instrumento hecho de guadua, y la tambora. Con estos instrumentos se celebraban las ceremonias del Jaibana. Ya los instrumentos que tenemos hoy son el bajo, la guitarra, la charrasca, la conga, etc. El género musical que se interpreta es en lengua Chamí dedicado a la vida de la comunidad, a los sitios sagrados, las historias de los mayores, a los animales, sobre la reseña histórica.<sup>43</sup>*

<sup>42</sup> Historia narrada por Gloria el 20 de septiembre de 2021. Ella ha sido durante estos años la secretaria de la institución. También hace parte del Grupo de las Mujeres. Un grupo de lideresas de la comunidad.

<sup>43</sup> Historia narrada por Jhon el 21 de septiembre de 2021.





*La danza expresa nuestra forma de vivir en comunidad. La danza siempre imita los movimientos de los animales, por ejemplo, como en la danza del “kurijia” (conejo), la danza del “ankoso” (gallinazo), la danza del “bokor” (sapo). La danza imita de acuerdo con el animal.<sup>45</sup>*



<sup>44</sup> Historia narrada por el profesor Orlando el 11 de octubre de 2021.

<sup>45</sup> Historia narrada por Jose el 16 de septiembre de 2021.



*La alimentación se basa en harinas que se producen con el maíz, plátano y yuca, combinado con carne silvestre y acuática, producto de la caza y la pesca. Como alimento líquido se utiliza la chicha de maíz, caña, chucula de plátano, planta llamada “wecique”, sumo de “milpesos”. Actualmente se incrementó en la alimentación otros productos, según los recursos económicos, como el arroz, papa, carne de res y de cerdo, tomate, zanahoria, entre otros; para el líquido se utiliza el agua de panela, gaseosa y refresco.<sup>46</sup>*



---

<sup>46</sup> Guaurabe et al (2011, p. 14).



*En nuestra comunidad de Sabaleta, la “minga” constituye parte fundamental de la educación del pensamiento indígena propio. Es un espacio de recreación, diversión, es un gran momento de andar juntos. Con ella se vive la idea propia del ser Embera bueno (“so bia”) y es importante porque gira en torno de la familia en relación con la comunidad.*



*Desde temprana edad, a los niños y niñas se les lleva para enseñarles los valores, las habilidades de cada trabajo, pero siempre con el ejemplo de los mayores. En la actualidad, se realiza y se invita a la minga por diversos motivos: matrimonios, ofrendas, trabajos comunitarios, como la construcción de una vivienda, de un puente, arreglo de caminos, para limpiar potreros, entre otros. Hoy en día, la comunidad Chamí, a través de las mingas de pensamiento, seguimos fortaleciendo la unidad, la solidaridad, para la permanencia de esta costumbre ejercida desde hace tantos años.<sup>47</sup>*

**(Remisión en el tiempo-espacio)**

<sup>47</sup> Historia narrada por Jhon el 7 de septiembre de 2021.



## Mis confesiones



Estas son las *confesiones* de un hombre (“el hombre”), “el ingeniero”, “el profesor” de matemática, “el investigador” que aprendió a representar el mundo (la realidad) en lenguaje matemático. “El hombre” que aprendió en la *escuela* a conocer la realidad a través de la *razón* o de la *mente*, como si este mundo de la vida, siempre abierto ante nosotros, fuera una representación de un mundo verdadero, preexistente en otro nivel de materialidad, ya sea en el mundo platónico de las ideas perfectas, ya sea en el mundo cartesiano de la *razón*.

“El hombre” que creyó que el universo, el mundo, la naturaleza, estaban escritos en lengua matemática; “el hombre” que, al igual que Wittgenstein (2009), era prisionero de una *imagen* metafísica de la matemática. Como afirma este filósofo: “una imagen nos mantuvo prisioneros. Y no podíamos salir de ella, pues reside en nuestro lenguaje, y éste parece repetírnosla inexorablemente”<sup>48</sup> (§ 115). Yo creía que a través de la matemática podía encontrar una cierta *esencia* que habitaba en el *territorio*. Como diría Wittgenstein (1995): “ninguna confesión religiosa ha pecado tanto por el mal uso de expresiones metafísicas como las matemáticas” (§ 6). Esta sería, justamente, una de las causas de mis problemas o “enfermedades” filosóficas, como las llama Wittgenstein (1999).

Para Wittgenstein (1999), nuestros problemas filosóficos son como “enfermedades” causadas por los *usos* metafísicos que hacemos del lenguaje, esto es, por la búsqueda permanente de la *esencia* de las cosas. En sus palabras: “el filósofo trata una pregunta como una enfermedad” (§ 255). Emplear esta metáfora implica entender que el lenguaje requiere *terapia*, y que no existiría un único método para tratar las “enfermedades” filosóficas. Como afirma Wittgenstein (1999): “No hay un único método en filosofía, si bien hay realmente métodos, como diferentes terapias” (§ 133).

Otras de las fuentes principales de las “enfermedades” filosóficas es que algunos llevamos una *dieta unilateral*, es decir, alimentamos nuestro “pensamiento sólo de un tipo de ejemplos” (§ 593). De esa manera, como señala Moreno (2012a), una *terapia* filosófica involucra varias tareas importantes. Antes que nada, se debe identificar las “enfermedades” que nos aquejan, esto es, tratar

---

<sup>48</sup> Traducción nuestra.





de localizar las *imágenes* que nos mantienen prisioneros. Además de eso, hay que intentar encontrar sus fuentes para poder brindar un tratamiento pertinente.

Así, parafraseando el aforismo 122, una fuente principal de nuestra falta de comprensión es que no tenemos una *visión panorámica* del uso del lenguaje (Wittgenstein, 1999). Hacia esta dirección apuntaría, precisamente, la *terapia* filosófica wittgensteiniana: tratar de deshacer nuestras confusiones filosóficas por medio de una *presentación panorámica* del uso de nuestro lenguaje.

Y, como “una confesión debe ser parte de la nueva vida” (Wittgenstein, 1995, § 99), entonces, me interesa esclarecer las bases sobre las que estaban cimentadas mis antiguas certezas, sin que esto implique, como señala este filósofo, “levantar una construcción, sino tener ante mí, transparentes, las bases de las construcciones posibles” (§ 30). De esa manera, sería posible despejar el terreno para poder dedicarme a otros menesteres. ([Remisión en el tiempo-espacio](#))

### **El territorio chocoano como un “obstáculo” para el desarrollo**

Debo *confesar* que, recién llegado al Chocó, creía que una de las mayores problemáticas de este departamento era el mal estado de sus vías, pues, en particular, la carretera que comunicaba Quibdó con Medellín no estaba completamente pavimentada (y no lo está todavía). Eventualmente, debía desplazarme de El Carmen de Atrato a Quibdó para asistir a reuniones en la Universidad Tecnológica del Chocó “Diego Luis Córdoba”.

Este recorrido tardaba aproximadamente 5 u 8 horas, dependiendo del estado de la carretera, pues dada la alta pluviosidad de la región, es común que se presenten algunos derrumbes. En ese entonces, consideraba que perdía mucho tiempo, pues la distancia que debía recorrer era de aproximadamente 90 kilómetros; un trayecto que, a una velocidad promedio de 60 kilómetros por hora, podía durar apenas hora y media.

En mis primeros recorridos por el *territorio* chocoano me dediqué a tratar de comprender algunas de las problemáticas de este departamento, valiéndome, inicialmente, del lenguaje matemático que había adquirido en la *escuela*. Me refiero a la *escuela* como todas aquellas



instituciones de educación básica, media y superior en las que he pasado gran parte de mi vida, aprendiendo, dentro de otras disciplinas, la matemática. ¡Es curioso! La institución de educación superior de la que me gradué como ingeniero electrónico se llama Escuela Colombiana de Ingeniería “Julio Garavito”.

Reconozco que era muy poco lo que sabía acerca de este departamento, salvo el insistente llamado que hacían muchos, desde la distancia, a la paz y al *desarrollo* de esta región. A lo lejos, algunos solo podíamos ver, entre otras cosas, el contraste entre la riqueza inexplorada del Chocó y la *pobreza* de su gente, así como sus carencias en materia de educación. Esta forma de representación del Chocó es la que aun predomina en diferentes textos que hablan sobre este lugar. Esta fuente alimentó mi pensamiento durante un buen tiempo y, debo *confesarlo*, había logrado convencerme de que el Chocó era un *territorio pobre*.

En distintos documentos que hablan sobre las principales problemáticas del Chocó, es común encontrar que se nombre este departamento como una región *pobre*. Esta es una de las expresiones utilizadas por algunos economistas para referirse a este lugar. De hecho, hace parte de la pregunta que titula el estudio “¿Por qué es *pobre* el Chocó?”, realizado por el economista Jaime Bonet. Según este economista, el Chocó se encuentra en una condición de “atraso relativo” con respecto al resto del país (Bonet, 2007). Así lo determinan diferentes indicadores económicos de índole estadística.

De acuerdo con el Departamento Nacional de Planeación (DNP, 2006), el Chocó es una de las regiones del país que cuenta con un Índice de Desarrollo Humano por debajo del promedio nacional. Este índice se basa en tres indicadores: esperanza de vida, nivel educacional y capacidad adquisitiva de bienes y servicios. También, teniendo en cuenta el Índice de Condiciones de Vida —que se fundamenta en indicadores de educación, capital humano, calidad de la vivienda y de los servicios públicos domiciliarios, entre otros—, el Chocó ocuparía el último lugar a nivel nacional (DNP, 2006).

En términos de Necesidades Básicas Insatisfechas (NBI), este departamento podría considerarse como uno de los más *pobres* del país, pues presenta una tasa de *pobreza* que supera



el 60% (DNP, 2006). Lo que quiere decir que, más de la mitad de la población del Chocó, cuenta con, al menos, una de las siguientes características: vivienda inadecuada, hacinamiento crítico, servicios públicos domiciliarios inadecuados, alto nivel de dependencia económica, o niños entre los 7 y 11 años que no asisten a ningún establecimiento educativo.

Adicionalmente, la población del Chocó se encuentra bajo una Línea de Pobreza que sobrepasa el 60% (DNP, 2006). Esto significa que, por lo menos, la mitad de quienes habitan en este lugar no cuentan con los ingresos suficientes para satisfacer las necesidades nutricionales básicas de una familia. A esta problemática se han venido sumando, en los últimos años, las altas tasas de desempleo que presenta el Chocó, si tomamos en cuenta los más recientes informes del Departamento Administrativo Nacional de Estadística (DANE). En el caso de Quibdó, de acuerdo con el estudio elaborado por el economista colombiano Jilmar Robledo-Caicedo, esta ciudad cuenta con los peores indicadores de *pobreza* del país. Además, en comparación con las 23 ciudades principales e intermedias de Colombia, Quibdó presenta el mayor Índice de Exclusión Social a nivel nacional (Robledo-Caicedo, 2019). Este Índice evalúa diferentes indicadores económicos: rendimiento académico, tasa de desempleo, tasa de analfabetismo, esperanza de vida, etc.

De acuerdo con Bonet (2007), dentro de las causas que explican la *pobreza* en el Chocó se encuentran sus características geográficas que, junto con otros factores, determinan las condiciones de *atraso* de este departamento. En esa misma dirección, el también economista Javier Pérez afirma: “la descripción y análisis físico de un territorio ha venido cobrando gran interés como determinante de las condiciones socio-económicas de la población” (Pérez, 2007, p. 7). Para Bonet (2007), el *territorio* chocoano “padece” de un “aislamiento natural” que es explicado por él en los siguientes términos: por el sur, el Chocó está encerrado por los Valles del San Juan, de la zona central y del Atrato; por el oriente, la cordillera occidental actúa como si fuera una “barrera natural”; y por el occidente, la serranía del Baudó se encarga de incomunicarlo con el litoral pacífico. En general, según Pérez (2007), las poblaciones que habitan en la región pacífica se encuentran separadas del interior del país por la cordillera occidental. Justamente, el departamento del Chocó se encuentra localizado en esta región (Figura 16).



**Figura 16**

*Localización del departamento del Chocó en la región del pacífico colombiano*



Fuente: Google (s.f.). Adaptado con permiso del autor.

Adicionalmente, el Chocó no cuenta con una salida al Océano Pacífico por una vía terrestre, y los ríos que lo atraviesan, según Bonet (2007), son un “limitante” para su desarrollo vial, pues implican la construcción de puentes que involucran mayores costos. Estas “adversidades”, como



las llama este autor, obligan al Chocó a asumir inversiones adicionales para su desarrollo vial, inversiones que otros departamentos “más afortunados no tuvieron que realizar” (p. 24). Para este autor, esto explica, hasta cierto punto, el problema económico que atraviesa la región.

Desde la perspectiva de Robledo-Caicedo (2019), el mal estado de las carreteras que comunican a Quibdó con el resto del país constituye un “obstáculo” para la competitividad económica de la ciudad. Dicho en otros términos, las malas condiciones de las vías, o la inexistencia de algunas de ellas debido a la geografía montañosa del departamento, encarece los costos de transporte de mercancías y, al mismo tiempo, lo aísla de las típicas actividades que forman parte de la economía *moderna*.

Es pocas palabras, es como si el problema económico que atraviesa el Chocó fuera culpa de su propio *territorio*, esto es, de sus características geográficas. En esa misma dirección, además de que los valles, los ríos, la serranía y la cordillera constituyen un “obstáculo” para el desarrollo vial, la alta pluviosidad de este lugar no solo empeora el estado de las carreteras; también afecta las actividades agropecuarias y ganaderas (Bonet, 2007).

Esta creencia, alimentada desde la economía, pretende justificar la *pobreza* del departamento, atribuyéndola a unas “características negativas” de su *territorio*, que se oponen a unas condiciones ideales para el *desarrollo* económico. Como señala el historiador chocoano Julio César Uribe: desde la perspectiva de algunos economistas, el problema de la *pobreza* en el Chocó “viene a ser el ecosistema chocoano de selva tropical húmeda” (Uribe, 1992, p. 129), que le agrega algunos “defectos” a las personas que habitan en este lugar.

Esta clase de enunciados se leen también en algunas de las páginas del documento publicado por la Contraloría General de la República<sup>49</sup> en el año 1943, sobre la Geografía Económica del Chocó. En este documento se argumenta que las condiciones geográficas del Chocó adicionan

---

<sup>49</sup> De aquí en adelante se nombrará solamente como Contraloría. Esta entidad es el máximo órgano de control fiscal del Estado colombiano. Dentro de algunas de sus funciones se encuentra la de contribuir a la modernización del Estado, a través del mejoramiento permanente de las entidades públicas.



“defectos” a las personas que van desapareciendo **“a medida que se escalan mayores alturas y mejores climas”**<sup>50</sup> (p. 138).

De lo anterior, se desprende la creencia de que las personas que habitan en climas templados o fríos, como el de El Carmen de Atrato, sean más “virtuosas”. Según el documento de la Contraloría, **“de ahí por qué el habitante de El Carmen de Atrato, municipio cuya jurisdicción comprende las alturas andinas occidentales, es más emprendedor y activo que el del interior del Chocó”** (p. 138). Es como si las “carencias” que agrega el *territorio* chocoano se fueran desapareciendo a medida que las personas se alejan de él.

En este panorama, Bonet (2007) plantea algunas sugerencias que ayudarían a mitigar las “desventajas” del *territorio* chocoano. Una parece obvia: mayor inversión en infraestructura vial, con el fin de poder comunicarlo con el resto del país y, así, brindarle a este departamento la posibilidad de una mayor participación en la economía colombiana. Otra, estaría relacionada con la promoción de proyectos de *desarrollo* como el puerto de aguas profundas en el Golfo de Tribugá, más concretamente, en el municipio de Nuquí. Esto podría generar un crecimiento económico departamental, lo que, a su vez, aumentaría “la eficiencia nacional a través de la conexión de zonas como el eje cafetero y Antioquia con un puerto más cercano que los actuales” (Bonet, 2007, p. 58).

Sin embargo, estas propuestas resultan paradójicas si las miramos desde la perspectiva de algunos de los pobladores del Chocó. Por ejemplo, para la antigua Organización Regional Embera Waunana del Chocó (OREWA), la apertura de la carretera que comunica Quibdó con Medellín posibilitó la colonización de los *territorios* indígenas que quedaban a orillas de ella (OREWA, 2010). Debido a la habilitación de la carretera, según esta organización, inició la extracción masiva de recursos madereros, faunísticos y mineros, así como “la ampliación de la ganadería extensiva característica del sudoeste antioqueño” (p. 32).

Fuera de eso, cuenta Uribe (1992) que, con la apertura de esta carretera, inició la colonización antioqueña que, en poco tiempo, terminó apoderándose del comercio regional. Es

---

<sup>50</sup> El subrayado en esta parte del documento corresponde a los enunciados que aparecen en el texto publicado por la Contraloría General de la República en el año 1943.



más, de acuerdo con el mismo Bonet (2007), la inauguración de esta vía en el año 1944 significó la quiebra de buena parte de la industria chocoana. Como relata este economista: “la pequeña industria chocoana existente fue incapaz de competir con los bajos costos ofrecidos por la industria antioqueña, de tal forma que terminaron cerrando sus plantas (...)” (p. 22).

Asimismo, de la inauguración de esta carretera se desprendieron otros eventos que afectaron la economía departamental. Uno de ellos, el surgimiento de Medellín como eje económico dominante; otro, la caída de las casas comerciales en Quibdó; y, finalmente, el aumento de la dependencia económica de la minería (Bonet, 2007). Además de esto, uno de los factores que incide en el problema económico del Chocó es su dependencia de esta práctica, particularmente, de la explotación de oro, una actividad con poca participación en la generación del valor agregado del país (Bonet, 2007).

Además, la mayor parte de la población chocoana sustenta su economía familiar mediante la práctica de la minería, y casi todos los productos que consume debe importarlos (Bonet, 2007). En ese sentido, era de esperarse que la apertura económica propiciada por la habilitación de esta carretera terminara beneficiando, principalmente, a los departamentos vecinos; mientras que, para el Chocó, significó la continuación de la explotación y el saqueo de sus recursos naturales.

Desde la mirada de la OREWA (2010), el *desarrollo* fomentado por el Estado colombiano mediante los Planes de Desarrollo atenta contra la diversidad natural que habita en sus *territorios*. Es decir, promueve la destrucción de la naturaleza en la búsqueda de la obtención de dinero. Según esta organización: “todos aquellos que ven el dinero como fin de desarrollo se creen con el derecho de llamarnos (...) subdesarrollados (...)” (p. 37).

Aparte de eso, según OREWA (2010), el discurso del *desarrollo* ha afectado el pensamiento de algunos indígenas que, hoy en día, prefieren desplazarse a las cabeceras municipales o a las ciudades principales en búsqueda de mejores condiciones de vida. Algunos, también, lo hacen para encontrar una oferta educativa que les permita alcanzar mejores ingresos económicos en el futuro. Lastimosamente, muchos de ellos no retornan a sus *territorios* y continúan su vida laboral en estos lugares.



De acuerdo con el indígena chocoano Baltazar Mecha Forastero, a los pueblos indígenas históricamente se le ha conducido hacia un único modelo de *desarrollo*; un modelo que tiene como objetivo primordial la obtención de bienes materiales, y que estaría sustentado en los “imaginarios de progreso, éxito y evolución desde el paradigma de la obtención del dinero como fin último” (Mecha, 2015, p. 28).

En esa misma línea, la propuesta del puerto marítimo en Tribugá sería un ejemplo de lo que se cuestiona acá: el privilegio de los intereses del ser humano por encima de la naturaleza. Además de que se sabe que este tipo de proyectos difícilmente traerá algún beneficio para las comunidades locales, lo peor es que, sin duda, promovería la destrucción de la biodiversidad en la región.

Por lo anterior, ante esta política de *desarrollo*, es inevitable desconocer el caso del puerto de Buenaventura. Según Pérez (2007), este puerto fue importante más para la economía nacional que para los pobladores de Buenaventura; en realidad, la esperanza que generó este proyecto derivó solamente en buenas intenciones. A diario se percibe el contraste entre las riquezas que pasan por Buenaventura y la *pobreza* de su gente; los lugareños se benefician muy poco de esta actividad. Como afirma este economista, “según los departamentos de origen y destino de la carga movilizada, desde y hacia Buenaventura (...), es evidente la importancia del puerto para las economías del Valle y de Cundinamarca (...)” (p. 20).

Tampoco se puede olvidar que la historia de este puerto está ligada con la historia de conquista y colonización de Buenaventura por parte de los españoles. Este *territorio* representó gran interés para ellos, pues lo utilizaron “como puerta de entrada al continente, como fortín militar con el único objetivo de continuar con la empresa conquistadora hacia el interior del país” (Pérez, 2007, p. 16). Según el historiador caldense (del departamento de Caldas) Alonso Valencia, el puerto en Buenaventura, desde sus orígenes en tiempos de la conquista y colonización española, fue un espacio estratégico para el *desarrollo* de Cali, pero trajo muy poco beneficio para las comunidades locales (Valencia, 2014). En palabras de este autor, “Buenaventura nace asociada a la ciudad de Cali y, por supuesto, nace dominada y contralada por ella. Desde luego, son los miembros de la élite caleña los dueños de Buenaventura durante todo el período colonial” (p. 242).





En esa misma dirección, el historiador chocoano Sergio Mosquera, también pone en duda el supuesto *desarrollo* que ha traído este puerto para sus pobladores. Al respecto, afirma:

Acaso ignoran que el Puerto de Buenaventura moviliza el mayor volumen de importaciones y exportaciones del país, y sin embargo, sus habitantes, en la mayoría afrodescendientes, viven en los límites de la pobreza absoluta, víctimas del paramilitarismo y cercados por el narcotráfico. (Mosquera, 2020, p. 304).

Así, navegando en este mar de contrariedades, casi no habría ningún camino hacia donde se pudiera seguir. La alternativa de un puerto de aguas profundas en el pacífico colombiano, así como un posible desarrollo vial en este lugar, parecen conducir, irremediabilmente, a un mismo fin: poner los intereses del *desarrollo* económico por encima de la vida en todas sus formas. Esto es, anteponer el beneficio económico del ser humano, a la protección y el cuidado de la naturaleza.

Por ejemplo, para Pérez (2007), la idea de construir un puerto en Bahía Málaga, que también se encuentra en Buenaventura, produciría un daño ambiental “que según algunos ecologistas destruiría el 70% de los recursos naturales en cerca de 20 años” (p. 23). Se sabe que algo parecido sucedería si se construye este puerto en el Golfo de Tribugá. De acuerdo con la organización OREWA (2010), esto implicaría la construcción de carreteras hacia Nuquí que atravesarían la selva de la Serranía del Baudó, lo que pondría en riesgo el ecosistema de esta zona.

Este debate sobre la construcción del puerto de Tribugá revivió en el año 2018 durante el gobierno del presidente Duque Márquez, cuando en el artículo 78 del Plan Nacional de Desarrollo 2018 – 2022, se planteó la construcción de un nuevo puerto en aguas profundas. A pesar de que el ministro de transporte de la época aclaró que se trataba de un puerto en un sitio diferente a Tribugá, la discusión que se generó sirvió para mostrar cómo un megaproyecto de esta índole podría llegar a destruir la gran biodiversidad que habita en este lugar.

En suma, desde la mirada de algunos pueblos indígenas y afrodescendientes del Chocó, la propuesta de *desarrollo* promovida por el gobierno nacional ha perpetuado el saqueo de sus recursos naturales; un saqueo que comenzó en la época de la conquista y colonización de este *territorio* por parte de los españoles. Como señala Uribe (1992): durante más de quinientos años,



personas provenientes de diferentes partes del mundo, han visto al Chocó como “una despensa natural, de la cual se puede sacar todo tipo de recursos naturales, todo tipo de materias primas (...)”. ([Remisión en el tiempo-espacio](#)).

### **Mi herencia educativa**

Me pregunto ahora ¿de dónde provienen esas *imágenes* que, de alguna forma, han legitimado la explotación de la naturaleza? ¿Cómo llegamos los humanos a creernos seres superiores a ella? ¿Qué discursos nos llevaron a pensar que éramos dueños y señores de la tierra? Para tratar de entender cómo llegamos a este *atolladero*, encontré inspiración en la filosofía de Jacques Derrida. Su filosofía me invita a releer, a poner otra mirada sobre la Biblia y algunos textos de los considerados padres de la filosofía *occidental*. Se trata de un ejercicio de lectura cuidadosa, atenta, minuciosa, que me permite escudriñar en mi propia herencia educativa para identificar algunas de las *imágenes* que han hecho de “el hombre” un ser supremo, un ser superior a las demás criaturas.

La educación recibida desde niño me dejó una herencia religiosa que me mostró cómo debe ser mi comportamiento en la tierra para alcanzar el Reino de los Cielos. Esa educación me habló del amor al prójimo, a nuestros semejantes, es decir, a nuestros hermanos, los demás seres humanos. En esta tradición religiosa, los seres no-humanos serían muy distintos a nosotros; ellos no tendrían *alma*, y, por tanto, no formarían parte del Reino de los Cielos cuando murieran. Ellos simplemente conformarían las posesiones materiales que el Todopoderoso nos entregaría aquí en la tierra.

En contraprestación, nosotros deberíamos ser buenos administradores de la obra de Dios, de lo que él nos habría dado para nuestro uso y beneficio. Así está escrito en la Biblia, en particular, en el libro del Génesis: “Dios los bendijo y les dijo: <<Sed fecundos y multiplicaos, poblad la tierra y sometedla; dominad sobre los peces del mar, las aves del cielo y cuantos animales se mueven sobre la tierra>>” (Biblia, 2015, Génesis, 1:28).



En un hogar católico como en el que yo crecí, me inculcaron que Dios nos creó, a los seres humanos, a su imagen y semejanza, y, por eso, estábamos llamados a ser los administradores de esta tierra, a cuidar de ella y de todos los seres que la habitan. Esa responsabilidad heredada, sin duda, nos otorgaba cierta autoridad sobre los animales, sobre las plantas y sobre los demás seres de la naturaleza, pero, al mismo tiempo, también nos exigía un trato respetuoso hacia ella.

Mis profesores, mi abuela y mi madre me enseñaron que arriba de nosotros, en el Cielo, existe un Dios que lo ve todo, que nos vigila y nos llama a tener un trato amoroso, en especial, con nuestro prójimo, es decir, con el otro ser humano, quien es nuestro hermano, pues todos los seres humanos somos hijos de un mismo Dios. Sin embargo, aunque los demás seres vivos no fueran nuestros hermanos, eso no significaba que podíamos disponer de ellos para hacer y deshacer a nuestro capricho.

Además, como católicos, me decían profesores, madre y abuela que era nuestro deber leer la Biblia, para conocer, entre otras cosas, nuestros orígenes. En el Génesis encontramos la historia de los orígenes del universo, de la tierra, de la existencia misma. En este libro se cuenta que Dios creó primero a “el hombre”, antes que a “la mujer”: “De la costilla tomada del hombre, el Señor Dios formó a la mujer y se la presentó al hombre (...) ésta será llamada hembra porque ha sido tomada del hombre” (Génesis, 2:22-23).

Antes de “el hombre” y de “la mujer”, el Señor Dios había creado la tierra y a los animales, y cuando creó a “el hombre”, los llevó ante él para que éste les diera un nombre: “(...) Dios formó de la tierra todos los animales del campo y todas las aves del cielo y los llevó ante el hombre para ver cómo los llamaba, ya que el nombre que él les diera, ése sería su nombre” (Génesis, 2:19).

En ese sentido, es como si Dios nos hubiera otorgado un cierto poder a los hombres: el poder de nombrar. Como dice el Génesis: “el hombre impuso nombre a todos los ganados, a todas las aves del cielo y a todas las bestias del campo (...)” (2:20). Entonces, pareciera que es “el hombre” (y no “la mujer”) el que es llamado a darle nombres a los animales. A estos seres vivos que habían nacido antes que él. Así, mientras Dios lo ve, “el hombre” va nombrando uno por uno a los animales.



Como precisa Jacques Derrida, “el hombre” “todavía sin mujer, iba a situarse por encima de los animales. Empezar a verlos y a nombrarlos sin dejarse ver ni nombrar por ellos” (Derrida, 2008, p. 33). Asimismo, como señala este filósofo, al parecer el hombre-hembra, es decir, el ser humano, era el llamado por Dios para someter la tierra y dominar (domesticar) a los animales.

En cierta forma, al releer estas citas bíblicas del Génesis, ahora apoyado en la filosofía de Jacques Derrida, me doy cuenta de que pareciera que Dios nos hubiera otorgado el poder para dominar, para someter a la naturaleza, y a todos los demás seres vivos. Según Derrida (2008), “Dios destina a los animales a experimentar el poder del hombre, para *ver* el poder del hombre en acto (...), para ver al hombre tomar el poder sobre todos los demás seres vivos” (p. 32).

De ese modo, en línea con este filósofo, es “el animal” quien recibe el nombre, pues, “al encontrarse privado de lenguaje, se pierde el poder de nombrar, de nombrarse, incluso de *responder* de su nombre. (¡Cómo si el hombre no recibiese también su nombre y sus nombres!)” (p. 35). Así, es la naturaleza (y la *animalidad* en ella) la que parece estar privada de lenguaje y, por eso, “el hombre” se otorga la potestad para nombrar al otro ser vivo, como, por ejemplo, a “el animal”. Como afirma Derrida (2008): “es una palabra, el animal, es una denominación que unos hombres han instituido, un nombre que ellos se han otorgado el derecho y la autoridad de darle al otro ser vivo” (p. 39).

Sin duda, mi creencia en una supuesta superioridad de “el hombre” por encima de cualquier otro ser, no solo la había adquirido gracias a la herencia religiosa, sino también durante mi paso por la *escuela*. La tradición filosófica *occidental* que me fue heredada, desde Platón hasta Immanuel Kant, pasando por René Descartes y otros tantos filósofos, me enseñó a posicionarme por encima de cualquier otro ser. De alguna forma, esta herencia filosófica corroboraba la idea de que se nos había otorgado a los hombres un cierto poder que se le negó a la naturaleza y, en particular, a “el animal”: el poder de lenguaje. Al respecto, señala Derrida (2008): “el animal está privado de lenguaje. O, más concretamente, de respuesta, de una respuesta que hay que distinguir precisa y rigurosamente de la reacción (...)” (p. 48).



Es decir, en esta tradición filosófica, lo que sería propio de “el hombre”, y, por ende, negado a “el animal”, sería el poder de *responder*. La *respuesta* de “el animal” para la mayoría de los filósofos tradicionales se ceñiría, simplemente, a una capacidad para emitir señales; capacidad que es ajena al lenguaje. En el caso de Platón, esta característica de no *respuesta* de “el animal”, también la compartiría la *escritura*, al menos como es comprendida por él en el Fedro (Derrida, 2008). Sobre esto, puntualiza Platón (1871): “el que piensa transmitir un arte, consignándolo en un libro, y el que cree a su vez tomarlo de éste, como si estos caracteres pudiesen darle alguna instrucción clara y sólida, me parece un gran necio (...)” (p. 342).

Para Platón (1871), un *escrito* no puede ser más que un medio para despertar reminiscencias en aquellos que ya conocen el objeto que este contiene. Como él afirma: “este es (...) el inconveniente así de la escritura como de la pintura; las producciones de este último arte parecen vivas, pero interrogadlas, y veréis que guardan un grave silencio” (p. 342). Mejor dicho, según este filósofo, los *escritos* no piensan, no dan explicaciones sobre el objeto que abarcan, o, si lo hacen, siempre *responden* la misma cosa; cuando ellos son insultados o despreciados injustamente, tienen que apelar al amparo de sus autores, porque son incapaces de defenderse por sí mismos.

En ese sentido, la *animalidad* de la *escritura*, que podría ser comparada con la de la naturaleza, tendría que ver con el hecho de que, así como ella, los *escritos* no *responden*; estos callan, guardan silencio ante cualquier pregunta que se les haga, o, sencillamente, *responden* siempre lo mismo, lo que es equivalente a no *responder* (Derrida, 2008).

Por su parte, en el proyecto de René Descartes, quien es considerado por algunos como el padre de la filosofía moderna, “el animal” sería visto como un *autómata* de carne y hueso; como “el objeto de un hombre que dice <<yo>>, <<yo soy>>, o <<nosotros>>, <<nosotros somos>>” (Derrida, 2008, p. 101). En esta perspectiva cartesiana, el “animal máquina” se convirtió en el espectáculo teórico de “el hombre” que dice ser el dueño de la *razón*; “el hombre” que puede ver a “el animal” sin que este lo pueda ver a él.

Al fin y al cabo, René Descartes, así como Platón, dedicó gran parte de su vida a la búsqueda del conocimiento de la *verdad* y al cultivo de la *razón*, aunque lo hizo por un camino diferente. A



pesar de que Descartes reconoce a Platón como uno de los primeros y principales filósofos que lo antecedieron, decidió no seguirlo ciegamente (Descartes, 1987b). De esa manera, formuló, empleando su propio *método* (Descartes, 2010), lo que para él sería el primer principio de la filosofía, es decir, la *verdad* que tanto andaba buscando: “yo soy, yo existo” o, en otros términos, “yo pienso, luego existo” (Descartes, 1987a; 1987b).

Con esta formulación, él quería mostrar, entre otros aspectos, que somos (o soy) *una cosa que piensa*; una *mente* que imagina y que siente, que nuestros sentimientos existen en nosotros en la medida en que son apenas formas de pensar; que nuestra *mente*, nuestra *alma* es una *substancia* completamente distinta del cuerpo (Descartes, 1987a). En fin, que “para *ser* no tenemos necesidad de extensión, de figura, de ser en algún lugar, ni de alguna otra cosa semejante que se pueda atribuir al cuerpo, y manifiestamente que nosotros somos en razón sólo de que pensamos” (Descartes, 1987b, p. 25).

Según él, esta filosofía (su filosofía) nos distinguiría “de los más salvajes y bárbaros”, toda vez que “cada nación es más civilizada y refinada en tanto que en ella mejor filosofan los hombres (...)” (Descartes, 1987b, p. 8). Esta filosofía nos separaría de “las bestias brutas que no tienen sino su cuerpo que conservar” (p. 9), de aquellos que se empeñan únicamente en buscar qué comer. Para él, los hombres deberían “dirigir sus principales preocupaciones hacia la búsqueda de la sabiduría, la cual es su verdadero alimento (...)” (p. 9).

Esto podría tomarse como un desafío al mandato de la Iglesia Católica. Recordemos que la Biblia nos dice lo siguiente: “No solo de pan vive el hombre, sino de toda palabra que sale de la boca de Dios” (Mateo, 4: 4). Esto quiere decir que nosotros, como cristianos, debíamos alimentar nuestro *espíritu* también de la palabra de Dios. Así, lo que buscaba René Descartes parecía una herejía contra los principios de mi tradición religiosa.

Esto me recuerda una frase que me dijo alguna vez una amiga ecuatoriana que conocí en Canadá, cuando estudiaba inglés en ese país. En un cuadro de Jesucristo, que me dio como regalo antes de devolverme para Colombia, me escribió lo siguiente: “querido amigo, recuerda siempre este pensamiento. El estudio y trabajo arduo te conducen al éxito temporal y se queda en esta vida.



El buscar a Dios y su Iglesia te ayudará a tener éxito espiritual y esto te llevará a la vida eterna. Espero lo busques”.

Lo anterior me hace pensar que, claramente, la filosofía de René Descartes se podría ver como un desafío al Dios de los cristianos. Es como si este filósofo estuviera promoviendo lo que Dios tanto les había prohibido a Adán y Eva: alimentarse del árbol del conocimiento del bien y del mal. Esta fue la razón por la que ellos, nuestros primeros padres, fueron desterrados del paraíso; el Pecado Original por el que ambos empezarían a sentir vergüenza de su desnudez.

Además, este fue el motivo por el cual una cierta serpiente sería maldecida, y “la mujer” estaría condenada a los fuertes dolores del parto, y al dominio de su marido. La serpiente, por haber instigado a Eva a la desobediencia; y ella, por haber caído en tentación y darle de comer de este fruto prohibido a su marido. Este último, “el hombre”, sería condenado a trabajar la tierra con esfuerzo, la cual, desde entonces, estaría maldita.

Así, nuestros primeros padres, al haber caído en la tentación de ser como dioses, de abrir sus ojos para poder ser conocedores del bien y del mal, nos heredarían a los cristianos, entre otras cosas, la vergüenza de la desnudez. Esta vez, el denominado padre de la filosofía moderna era quien nos incitaría, de nuevo, a revelarnos contra nuestro Dios. Sería este filósofo quien haría un llamado a la desobediencia, a la insubordinación.

Al respecto, Ramón Grosfoguel afirma que René Descartes fue el primer filósofo en retar la autoridad del Dios cristiano, autoridad sobre la que estaba sustentada la producción del conocimiento de aquella época (Grosfoguel, 2013). Recordemos que estamos hablando de principios del siglo XVII. Según Grosfoguel (2013), antes de este filósofo nunca se había visto que “el hombre” se atreviera a “producir un conocimiento no situado que fuera divino o equivalente a Dios” (p. 38). Es como si “el hombre” intentara ocupar la posición de Dios, como si buscara convertirse en el centro de la tierra y, así, ser el único capaz de producir un conocimiento verdadero; un conocimiento independiente del tiempo y del espacio; es decir, un conocimiento objetivo, neutral y universal.



Para Grosfoguel (2013), cuando René Descartes afirma que nuestra *mente* es de una *substancia* distinta del cuerpo, estaría aseverando que ella es semejante a nuestro Dios; “(...) que, flotando en el cielo, indeterminado por cualquier cosa terrestre, puede producir un conocimiento equivalente al <<ojo de Dios>>” (p. 36). Igualmente, la universalidad de este conocimiento sería equiparada con la universalidad del Dios cristiano, lo que significa que el conocimiento no estaría determinado o condicionado por alguna particularidad del mundo.

De esa manera, la filosofía cartesiana buscaría reemplazar al Dios de los cristianos, lo que, con el tiempo, daría lugar a una nueva “religión” que muchos profesamos hoy en día: la ciencia moderna. El proyecto cartesiano, como lo señala Derrida (2008), también estaría encaminado a la conquista y dominación de la naturaleza, pero, esta vez, por medio de la ciencia. Se trata de un proyecto que buscaría liberar a “el hombre” de la sumisión a un Dios, para contribuir a la fabricación de un sujeto dueño de sí mismo, dueño de la *verdad* y, tal vez, dueño del mundo y de la naturaleza. Este propósito se puede leer claramente en las siguientes palabras de Descartes (2010): “hacer como dueños y poseedores de la naturaleza (...)” (p. 84). En su proyecto, la matemática cumpliría un papel instrumental; ella posibilitaría la geometrización del mundo “conociendo la fuerza y las acciones del fuego, del agua, del aire, de los astros, de los cielos y de todos los demás cuerpos que nos rodean (...)” (p. 84).

Para este filósofo, el sometimiento de la naturaleza sería deseable, pues de ello dependería el bienestar humano; así lo decía:

lo cual es de desear, no sólo por la invención de una infinidad de artificios que nos permitirían gozar sin ningún trabajo de los frutos de la tierra y de todas las comodidades que hay en ella, sino también principalmente por la conservación de la salud (...). (Descartes, 2010, p. 84).

Este filósofo se refiere a la salud, esto es, al bienestar humano, como el primer y principal bien que debe buscar “el hombre”. Así, mi herencia cartesiana profundizó la separación entre el ser humano y la naturaleza; una separación fomentada desde el Génesis. De esa manera, la naturaleza se terminaría convirtiendo en algo externo, en una extensión de nosotros los seres humanos, en un





objeto que debíamos dominar para nuestro propio beneficio. Por su parte, la ciencia moderna se encargaría de otorgarnos el poder y la autoridad para representar el mundo en nuestros propios términos y, de esa manera, lograr el control de todo cuanto existe sobre la tierra.

Esta visión antropocéntrica del mundo y de la existencia misma, sería también promovida por la filosofía de Immanuel Kant. Más allá de las críticas a la teoría del “animal máquina”, cuando este filósofo reafirma la diferencia del “animal racional”, que es “el hombre”, lo hace partiendo del “yo” (Derrida, 2008). Es decir, el único ser que es capaz de tener el “yo” en su representación sería “el hombre”, y esto lo elevaría infinitamente sobre los demás seres que habitan sobre la tierra; sin excepción.

En la perspectiva kantiana, como señala Derrida (2008), “el <<yo>> es el <<yo pienso>>, la unidad originaria de la percepción trascendental que acompaña todas las representaciones” (113). Así, el sujeto sería “el hombre”, esto es, siempre la “misma persona”, aquella que será, por ende, el sujeto de la moral, de la *razón* y del derecho. Un sujeto, o una persona, que se antepone a la “cosa”, o a las “cosas”, que serían los “animales irracionales”, pero también, las plantas, los ríos, los árboles, etc., cosas sobre las que “el hombre” tendría una cierta autoridad y, por ende, de las cuales podría disponer a su capricho. Al respecto, afirma Kant (2009): “el hombre es la única criatura que tiene que ser educada (...)” (p. 27). Para él, todos los *progresos* de la cultura a través de los cuales se educa a “el hombre” debían estar encaminados hacia lo que él concebía era el objeto más importante del mundo: “el hombre” mismo, quien es el principio y el fin último de todo lo que existe (Kant, 2004).

De acuerdo con este filósofo, considerado como uno de los máximos exponentes del siglo de la Luces o la Ilustración,

el hecho de que el hombre pueda tener en su representación el *yo* le realza infinitamente por encima de todos los demás seres que viven sobre la tierra. Gracias a ello es el hombre una persona, y por virtud de la unidad de la conciencia en medio de todos los cambios que puedan sucederle es una y la misma persona, esto es, un ser totalmente distinto, por su rango



y dignidad, de las cosas, como son los animales carentes de razón, con los que se puede hacer y deshacer a capricho. (Kant, 2004, p. 5).

De esa manera, “el animal” y, por tanto, la naturaleza, estarían privados del “yo pienso”, del poder de pensar, de la *razón*, del entendimiento, algo que le sería propio únicamente a la persona, al ser humano. Ese poder sobre “el animal”, como afirma Derrida (2008), sería la esencia del “yo” que le señala un destino, el cual se le habría designado desde el Génesis: “marcar su autoridad sobre los seres vivos (...)” (p. 113).

Así, podría afirmar que mi herencia educativa me había enseñado a ver la naturaleza, la tierra, el *territorio*, como un espacio que debe ser domesticado, controlado, dominado por nosotros los seres humanos. Allí tendríamos la potestad, por ejemplo, para desviar los ríos y represar sus aguas; para talar los bosques, drenar los pantanos y los lagos; explotar la tierra, perforar los suelos para extraer petróleo o minerales y dinamitar las montañas para construir carreteras, solo por citar algunos ejemplos. Todo para nuestro propio beneficio y gracias a la autoridad que nos habría sido otorgada, al parecer, desde el Génesis; una autoridad que nos permitía situarnos por encima de la naturaleza.

Por su parte, el racionalismo moderno, inaugurado por René Descartes, legitimaría el sometimiento de la naturaleza por parte de “el hombre”. Este último sería considerado como el único ser racional, que se situaría por encima de todo lo que existe sobre la tierra. En el caso de “el animal”, este sería sometido a todo tipo de torturas, considerado como una simple “máquina”, incapaz de sentir algún dolor, pues su *respuesta* sería vista, apenas, como una mera reacción mecánica.

Hoy en día es difícil negar el desprecio que ha existido contra los animales a lo largo de la historia, al ser ellos objeto de todo tipo de maltrato por parte de nosotros. Aunque se hayan proclamado desde hace algún tiempo los derechos de los animales, la mirada hacia ellos es la de seres inferiores al servicio del bienestar humano. Se podría mencionar el caso de Colombia, en donde, solo hasta el año 2020, con la Ley 2047, se prohibieron los experimentos con animales para



la fabricación de cosméticos. Sin embargo, aún se siguen realizando otra clase de experimentos con ellos que, claramente, están prohibidos en los seres humanos.

En definitiva, en el campo de “el animal”, en la clausura de ese artículo definido, estarían encerrados, como en una selva virgen, en un terreno de pesca, caza o cría, en un matadero, un zoológico, o en cualquier espacio de domesticación, aquellos seres vivos a los que nosotros, los seres humanos, no reconoceríamos como nuestros semejantes, como nuestros prójimos o hermanos (Derrida, 2008).

En esta perspectiva, la matemática ha desempeñado un papel fundamental para conseguir la conquista de nuestro *territorio*. Ella ha posibilitado, por ejemplo, caracterizarlo en términos de oposiciones binarias y, también, definirlo como *pobre*, teniendo en cuenta sus condiciones geográficas. Ya hemos visto que este discurso de la *pobreza* fue la puerta de entrada a la continuación de la conquista y colonización del Chocó, algo que, en las últimas décadas, ha permitido legitimar su explotación y saqueo. Como afirma Arturo Escobar: “el tratamiento de la pobreza permitió a la sociedad conquistar nuevos territorios” (Escobar, 2007, p. 50).

En ese sentido, como destaca Gustavo Esteva, “la historia económica es una historia de conquista y dominación” (Esteva, 1996, p. 66). Según él, la emergencia de la economía no forma parte de un proceso evolutivo de nuestra sociedad, sino que es el resultado de una historia de sometimiento de otras formas de interacción social que existían en el mundo; se trata de una historia que muchas veces adoptó un carácter violento, destructivo y hasta genocida.

Aunque resulte difícil reconocerlo, la matemática que enseñamos en la *escuela* ha estado en función de ese modelo económico extractivista. Ella también ha sido parte de la historia de conquista y colonización de nuestro *territorio*. En relación con esto, los historiadores colombianos Clara Helena Sánchez y Víctor Albis cuentan que la enseñanza de la matemática nació en nuestro país con la tarea de formar los futuros ingenieros que se encargarían de dominar nuestra quebrada geografía (Sánchez y Albis, 2012). Ingenieros se sumarían a los que ya existían: algunos extranjeros y otros colombianos formados en el exterior. Todos estos ingenieros se encargarían del desarrollo vial de nuestro país para facilitar la actividad económica y comercial entre las distintas



regiones. En otras palabras, ellos serían los llamados a promover el *desarrollo* económico de nuestra nación.

Relata Illich (1996), que “ya en la época del vapor, el ingeniero había devenido el símbolo de la liberación, un Mesías que conduciría a la humanidad a conquistar a la naturaleza” (p. 164). En el caso de Colombia, los ingenieros serían, en principio, los llamados a sacar a nuestro país de una condición indigna en la que se encontraba: inicialmente, era la *incivilización*, y más adelante, el *subdesarrollo*.

Para ello, los ingenieros debían valerse de la matemática, la cual, en alianza con la ciencia y la tecnología, permitiría domar las condiciones físicas de nuestro país. Entre tanto, los economistas se encargarían de encontrar, por medio de distintos métodos estadísticos, algo que supuestamente estaba ahí en nuestro *territorio*: la *pobreza* y el *atraso*. Se trataría de una cierta esencia que, presuntamente, habitaba allí desde siempre.

En el caso de la educación matemática en Colombia, según Sánchez y Albis (2012), ella, desde su nacimiento, estuvo fuertemente vinculada con la tradición religiosa cristiana. Es imposible negar el lazo que las une, aun cuando, en la actualidad, ya no exista una relación tan estrecha entre ambas. Según estos historiadores, durante algún tiempo, la educación matemática estuvo ligada a la doctrina cristiana.

En la época de la colonia, la matemática era considerada como un conocimiento subversivo que se le negó a los “nativos”; a ellos se les impuso, en un principio, únicamente la doctrina cristiana, con el fin de conseguir su sometimiento (Sánchez y Albis, 2012). No obstante, más adelante, la matemática se convirtió en un conocimiento que sería de gran utilidad para todos.

De acuerdo con Sánchez y Albis (2012), este fue el ideal que movilizó la primera cátedra de matemática, que fue dictada por el sacerdote jesuita José Celestino Mutis en el Nuevo Reino de Granada, en el año 1761. Se conoce por estos historiadores, que esta cátedra hacía énfasis en la importancia de la matemática para todo tipo de personas, al tratarse de un método de razonamiento que tendría una gran utilidad práctica.



En la actualidad, el currículo escolar [de matemática] ha venido promoviendo esta misma consigna: “matemática para todos”<sup>51</sup>. Asimismo, como lo señalan Paola Valero y Gloria García, este currículo escolar [de matemática] se ha encargado de fabricar en Colombia al sujeto racional, que encarna a un ciudadano cosmopolita *moderno*, es decir, a un sujeto desarraigado de su *territorio* que adquiriría un cierto poder a través del aprendizaje de la matemática (Valero y García, 2014).

Entonces, se podría decir, que es también el currículo escolar [de matemática] el que le abre las puertas al *desarrollo* en Colombia a través de la educación, al encargarse de formar ciudadanos con maneras *modernas* de pensar, de ser y de estar en el mundo. En palabras de estas autoras:

El currículo de matemáticas encarna y pone a disposición de todos quienes lo operan las formas cosmopolitas de razonamiento, que se basan en la creencia de que la razón humana, basada en la ciencia, tiene la capacidad universal emancipatoria para controlar y cambiar el mundo y a la sociedad. (p. 504).

La *modernidad* aquí no es vista únicamente como un momento histórico comprendido entre los siglos XV y XX. También se entiende, en la perspectiva de Alfredo Veiga-Neto, como “una forma de estar en el mundo, un “trasfondo cultural” en el que el tiempo y el espacio se viven, experimentan y articulan de maneras muy peculiares (...)” (Veiga-Neto, 2004, p. 162).

Esta *imagen* de la matemática es la que ha sido alimentada por algunos profesores durante décadas en nuestras *escuelas*. Una matemática que nos otorgaría el poder y la autoridad para conquistar el mundo. De esa forma, se ha puesto el currículo escolar [de matemática] al servicio de un modelo económico extractivista que buscaría la dominación de la naturaleza. Entonces, se podría decir que, durante un buen tiempo, algunos profesores hemos venido alimentando una *imagen* de la matemática en función del discurso del *desarrollo*. Sin lugar a duda, hemos llevado una *dieta unilateral*.

---

<sup>51</sup> En Charry et al. (2020c), realizamos con mis co-orientadoras una *problematización* de la consigna “matemática para todos”.



Esto no significa que se pretenda negar la enseñanza de la matemática. Como sugieren Paola Valero, Melissa Andrade-Molina y Alex Montecino, simplemente se busca mostrar que “aquello que todo educador matemático adora —las matemáticas— puede ser un arma de doble filo” (Valero et al, 2015, p. 298), cuando no se problematizan las *imágenes* que normalizan su enseñanza, así como las que la niegan. Aunque esto último sea poco probable en nuestros tiempos.

Así, el poder de este discurso del *desarrollo* ha posibilitado la fabricación de un conjunto de saberes que han logrado sustentarlo, producirlo y recrearlo constantemente. Al fin y al cabo, como afirma el filósofo Michel Foucault: “poder y saber se articulan por cierto en el discurso” (Foucault, 1998, p. 59). Dicho en otros términos, el poder produce saber, y ellos dos están mutuamente implicados: “no existe relación de poder sin constitución correlativa de un campo de saber, ni de saber que no suponga y no constituya al mismo tiempo unas relaciones de poder” (Foucault, 2002, p. 28).

Esto significa, en la perspectiva de este filósofo, que no es la actividad de un sujeto de conocimiento la que produciría un saber, sino las relaciones de poder-saber las que lo constituyen, determinando sus formas y dominios probables; dicho en sus palabras: “no es posible que el poder se ejerza sin el saber, es imposible que el saber no engendre poder” (Foucault, 1980, p. 100).

En ese sentido, pensar el currículo escolar [de matemática], desde una perspectiva foucaultiana, implica entenderlo como un campo de saber que no puede estar fuera de las relaciones de poder. Esto significa que el poder no solo produce saber, sino que también fabrica y privilegia cierto tipo de subjetividades. De acuerdo con Tomaz Tadeu da Silva, es en el diferencial de poder, en el que unas culturas logran imponer sus significados, en la medida en que las relaciones de poder son, a la vez, el producto y la fuente del proceso de significación (Silva, 1998).

Desde esta mirada, existiría también un vínculo muy estrecho entre las relaciones de poder y las prácticas de significación (Silva, 1998). Por lo tanto, se podría decir que el currículo escolar [de matemática] es también un campo de producción de significados, es una práctica discursiva inmersa en un espacio de poder. De ese modo, como señala Foucault (1998), el poder no solo oprime, sino que también crea significados, produce saberes, fabrica subjetividades.



En esta perspectiva, es necesario admitir que las políticas educativas en Colombia han tenido efectos sobre nuestras decisiones curriculares como profesores de matemática. Ellas han estado orientadas hacia la fabricación de un sujeto *moderno*, quien sería el único capaz de alcanzar la promesa de un futuro mejor: la promesa del *desarrollo*. Un sujeto que se valdría de la matemática para mantener el control de su ambiente físico y social y, de esa manera, poder dominar el mundo a su antojo. Algo que no es más que una simple presunción de todos aquellos que creímos haber sido ungidos por el poder del lenguaje, el poder de la *razón*; un poder que nos habría sido heredado, probablemente, desde el Génesis y por los padres de la filosofía occidental. (Remisión en el tiempo-espacio)

### La purificación del territorio

Cuando llegué por primera vez al municipio de El Carmen de Atrato me sorprendió encontrar una gran cantidad de personas *blancas-mestizas*. Estaba acostumbrado a asociar al Chocó únicamente con la población negra. Con el paso de los días me fui percatando de que allí también habitan personas pertenecientes a los llamados *grupos étnicos*, en particular, a los pueblos *Embera Chamí* y *Embera Katío*, al igual que personas negras, aunque en número muy reducido.

En ese sentido, era posible encontrar en el mismo salón de clases a un representante de cada uno de estos grupos. Por esa razón, la propuesta curricular del componente MLA estaba orientada no solo al fortalecimiento de las competencias de los estudiantes en matemática; también debía incluir un enfoque intercultural que atendiera a la diversidad *étnica* que caracteriza a este municipio.

Además de esta particularidad, también ignoraba que en el departamento del Chocó existía un lugar —como El Carmen de Atrato— que alcanza en su cabecera municipal una altura de 1700 metros sobre el nivel del mar y que, por lo tanto, tiene un clima templado. Solía también relacionar la región chocoana solo con los climas cálidos.



El Carmen de Atrato es un municipio localizado en las estribaciones de la Cordillera Occidental, en límites con el departamento de Antioquia. Por consiguiente, a lo largo de su geografía puede abarcar una gran variedad de climas, desde los más cálidos, en las zonas cercanas al interior del Chocó, hasta los más fríos, en sitios localizados en los límites con Antioquia. En cierta medida, las características geográficas de este municipio, así como su conformación poblacional, me parecían muy diferentes a las del resto del Chocó. Para mí se ajustaban mucho más a las del departamento de Antioquia. De algún modo, el discurso proveniente del mundo de la economía me había enseñado a representar el *territorio* en términos de *pobreza* y de *riqueza*, no solo de acuerdo con sus condiciones geográficas sino, también, considerando las características de su población. Es decir, tomando en cuenta sus *formas de vida*.

En relación con este aspecto, Jaime Bonet y Adolfo Meisel intentan demostrar que, dentro de los factores que pueden llegar a ser determinantes en los niveles de ingreso de una región, se encuentran, además de la geografía, “las instituciones económicas” constituidas durante el periodo colonial (Bonet y Meisel, 2006). Estas “instituciones” serían entendidas por ellos como las reglas de juego, formales e informales, que regulan la actividad política y económica de una región.

Desde este punto de vista, las formas de organización económica y política de la sociedad determinarían sus niveles de ingreso. Por ejemplo, para Bonet y Meisel (2006), aquellas sociedades que promueven el ahorro, la inversión y la innovación tendrían mejores posibilidades de ser “prósperas” en el largo plazo (Bonet y Meisel, 2006). A esta variable “instituciones” y a la de “geografía”, se le agregaría la variable “cultura” como otra de las causas que, según ellos, explican las disparidades económicas entre las distintas regiones del país.

En términos estadísticos, la variable “instituciones” es aproximada por estos economistas empleando el porcentaje de personas de origen europeo que vive en cada departamento, lo que representaría el tamaño relativo del grupo colonizador. Por su parte, para medir el tamaño relativo del grupo colonizado, estos investigadores tienen en cuenta el porcentaje de esclavos calculado en los años 1843 y 1851.





La hipótesis que se desprende de esta variable, de acuerdo con Bonet y Meisel (2006), es que entre más grande sea la población colonizadora en la región, se tendrán “instituciones” con mejores dinámicas económicas. Es decir, habrá un mayor número de “instituciones” que privilegian la propiedad privada y, por consiguiente, “garantizan derechos de propiedad para un amplio sector de la sociedad (...)” (p. 30). En cambio, para estos economistas, cuando se tiene una población mayoritaria del grupo colonizado se esperaría que las “instituciones” fueran de índole extractivista, y, por lo tanto, el poder se concentraría en una pequeña élite, algo que desestimularía el *desarrollo* económico y la inversión, al identificarse un alto riesgo de expropiación.

En relación con la variable “cultura”, considerada por ellos “como un determinante clave de los valores, las preferencias y las creencias de los individuos” (p. 27), se tendría una mayor dificultad a la hora de medirla. Sin embargo, Bonet y Meisel (2006) la aproximan a las creencias religiosas. En esta perspectiva, se piensa que las diferencias culturales influirían igualmente en el desempeño económico. Al respecto, estos autores afirman que “los protestantes tendrían una serie de creencias que enfatizan el trabajo duro, la austeridad, el ahorro y en donde el éxito económico es una señal de haber sido escogido por Dios” (p. 31). Mientras que la creencia en otras religiones, como por ejemplo el catolicismo, “no promoverían el capitalismo y podrían bloquear su avance” (p. 31).

Como resultado del análisis de estas tres variables, Bonet y Meisel (2006) encontraron que la variable “instituciones” es la que mejor explica las disparidades en los niveles de ingreso entre las regiones. Esto indica que un número relativo más grande del grupo colonizador, es decir, de población *blanca*, se vería reflejado en mayores niveles de ingreso en la región. En sus palabras: “la presencia relativamente mayor del grupo colonizador determinaría el éxito relativo en términos de crecimiento económico en el largo plazo en las diferentes regiones” (p. 38).

Además de esto, Bonet y Meisel (2006) encontraron que la mayoría de estos grupos colonizadores se localizaron en zonas con climas templados o fríos, al considerar estas condiciones climáticas como más favorables para la salud y para el desarrollo de las actividades agrícolas. En



ese sentido, la distribución geográfica del grupo colonizador en nuestro país estaría correlacionada con la distribución de la *riqueza*.

Según estos economistas, “la razón para esta correlación espacial es que los conquistadores y colonizadores españoles crearon en el periodo colonial instituciones muy desiguales en las diferentes regiones de lo que hoy es Colombia” (p. 50). En el Chocó, por ejemplo, según ellos, estas instituciones eran principalmente explotadoras para la mayor parte de sus habitantes.

En pocas palabras, el *atraso* relativo del departamento del Chocó y, en general, del pacífico colombiano, estaría relacionado con la alta concentración de población *étnica* en estos lugares. De acuerdo con estos economistas, existiría un vínculo muy estrecho entre las “instituciones extractivistas” que se consolidaron en ciertas regiones del país durante el periodo colonial, con la cantidad de personas de origen afrodescendiente e indígena que terminaron asentándose en estas tierras.

En ese sentido, como señala Mosquera (2020), en nuestro país se construyó históricamente un imaginario que suele relacionar a las personas negras con los climas calientes y las zonas costeras, y a las personas blancas con los climas templados y fríos (Mosquera, 2020). Desde el siglo XVIII se creó una geografía física y humana del *territorio* colombiano asociada a jerarquías *raciales*, algo que ha estado acompañado de prejuicios y estereotipos acerca de las personas de determinadas regiones del país; esto es denominado por este autor como “el influjo del clima en las personas”, lo que quiere decir que, de acuerdo con el clima, son las personas.

En el documento de la Contraloría sobre la Geografía Económica del Chocó, también se promovía la idea de esa distribución física y humana en el *territorio* de acuerdo con la noción de *raza*. Según este documento, El Carmen de Atrato se considera un lugar muy agradable, no solo por la virtud de su clima, sino también por las características de su población que, en su mayoría (totalidad para ellos), serían personas blancas: **“El Carmen es un lugar de veraneo para los chocoanos debido a la bondad de su clima. Los habitantes, pertenecientes en su totalidad a la raza blanca, son de costumbres correctas, austeras y acogedoras”** (p. 616).



Según este documento, *étnicamente* la población carmeleña sería más antioqueña que chocoana, aunque política y geográficamente pertenezca a este departamento. De acuerdo con Mosquera (2020), de los estudios desarrollados por Francisco José de Caldas a principios del siglo XVIII, también se desprendió el imaginario de una distribución geográfica, en la cual el *progreso* estaría asociado con las montañas andinas, en donde residían principalmente las personas *blancas*; mientras que el *salvajismo*, la *barbarie*, el *atraso*, estarían relacionados con las regiones como el pacífico colombiano, donde habitaban, sobre todo, personas negras e indígenas.

Lo anterior promovió la idea de una supuesta inferioridad de estos últimos, quienes serían considerados como un “obstáculo” para la *civilización* y el *desarrollo* de nuestra nación (Mosquera, 2020). En ese sentido, en el siglo XX, la misión *civilizadora* se le asignaría a la gente *blanca*, pues los negros e indígenas serían considerados como incapaces de alcanzar el *desarrollo*. En ese tiempo, incluso, se llegó a pensar “que el desarrollo del Pacífico sólo sería posible sin la gente negra” (Mosquera, 2020, p. 299).

Esta misma forma de pensamiento se manifiesta en el documento de la Contraloría. En la presentación de este documento alude a la importancia de promover la inmigración al *territorio* chocoano, pues en esta “**extensión superficial de 46.725 kilómetros cuadrados se agita una población de 111.216 habitantes, en medio de riquezas inexploradas que reclaman la acción constructiva y técnica de nuevos contingentes**” (p. XII).

Se trataría de una inmigración que debía ser promovida por el Estado colombiano, y que tendría “**que ser tan caudalosa que doble a la actual población a fin de que se obtengan los frutos de redención que todos ambicionamos**” (p. XII). Se esperaba alcanzar este objetivo después de la Segunda Guerra Mundial, período que vendría acompañado de una era de industrialización del Chocó, gracias a la cual se aprovecharían las inmensas riquezas de este *territorio*. Una de las industrias que se aspiraba a que cobrara gran relevancia, según este documento, era la industria minera.

En otros términos, se estaría promoviendo allí el “desplazamiento” de la población “nativa”, de tal manera, que se pudiera ceder su *territorio* a los inmigrantes, quienes eran considerados



personas superiores, con mejores capacidades humanas e intelectuales. En pocas palabras, la propuesta de *desarrollo* para el *territorio* chocoano que pretendía la Contraloría era la colonización.

Uribe (1992) plantea una crítica a este documento de la Contraloría; afirma que esta propuesta de *desarrollo* partiría de la creencia en una supuesta “incapacidad de negros e indígenas para el trabajo, pues según sus abanderados, éstos viven en medio de riquezas inexploradas” (p. 113). De ahí que la Geografía Económica del Chocó señalara la necesidad de “higienizar” el *territorio* chocoano, lo que se lograría “**cuando sean reemplazadas las tribus de indios autóctonos que hoy pueblan y cultivan pequeñas parcelas de estas alturas (...) por colonos de las razas mestizas del interior o por europeos de la post-guerra (...)**” (p. 203).

Esto permite ilustrar, claramente, la supuesta superioridad de la *raza blanca-mestiza* por encima de la *raza negra-indígena*, argumento que legitimaría el proceso de colonización. En otras palabras, el proceso de “higienización” de las tierras chocoanas se habría conseguido, según esta lógica, cuando allí habiten personas “**que busquen el amparo de la medicina preventiva (los mestizos, los blancos), en vez de huir de ella, como sucede hoy con estas gentes de pura raza india americana o de pura raza africana trasplantada allí por la Colonia**” (p. 203).

Evidentemente, allí los conocimientos médicos tradicionales de los negros e indígenas eran reducidos a una condición de inferioridad, en relación con los conocimientos científicos alcanzados por los *blancos* y *mestizos*. Como anota la Geografía Económica del Chocó:

**La acción higienizante ha de tener como avanzada la penetración previa de estas tierras, ya de suyo acondicionadas por la naturaleza, por gentes de una celebración superior y suficiente para comprender los beneficios que se desprenden de la obediencia a las normas de la ciencia médica preventiva.** (p. 203).

En esta perspectiva, las *prácticas sociales* de las comunidades negras e indígenas serían catalogadas como *primitivas* y *atrasadas* o, apenas, como actividades de sustento o subsistencia, sin ningún objetivo económico (Pérez, 2007; Bonet, 2007). Así que la recomendación de parte del mundo de la economía estaría encaminada a la industrialización de estas prácticas. Esta era, justamente, la sugerencia que se hacía sobre las formas de explotación de oro y de platino en el



Chocó, pues esta actividad, desarrollada apenas de forma artesanal, debía ser llevada a cabo de manera científica (Bonet, 2007).

En ese sentido, se requeriría de la incursión de compañías extranjeras dotadas con maquinaria especializada para la explotación de las inmensas riquezas del *territorio* chocoano (Bonet, 2007). Como señala este economista: “eran muy notorias las diferencias en productividad minera entre los nativos y las grandes compañías extranjeras” (p. 14). Para sustentar esta idea, Bonet (2007) recurre a la siguiente cita del citado documento de la Contraloría: “**la industria en general se adelanta en el Chocó en una forma ciega y menos que empírica, casi primitiva; por lo cual ella demanda el más grande desgaste de energías humanas, con el más pequeño rendimiento efectivo en dinero**” (p. 369).

Aquí, además de vislumbrar el fomento de una actividad económica principalmente extractivista, también se evidencia la intención de abrirle las puertas a las compañías extranjeras, dadas las condiciones de *atraso* en que, presuntamente, se encontraba la industria chocoana. Esto estaría sustentado, también, en la idea de una capacidad intelectual superior atribuible a la gente *blanca*, que, de alguna forma, alcanzaría a la población *mestiza*, pues algo tenían de *blancos*.

Justamente, sobre los *mestizos*<sup>52</sup>, el documento de la Contraloría, hace afirmaciones de esta naturaleza: “**la cualidad empujadora de su tendencia universalista, que le da expedición para dominar con relativa asombrosa facilidad ciencias humanísticas e idiomas, pero muy poca matemática (...)**” (p. 137). Para Uribe (1992), las cualidades intelectuales de las que carecía el *mestizo*, en particular, sus limitaciones en matemática, procedían probablemente del hecho de que los *mestizos* no eran totalmente *blancos*.

Es decir, es como si los *mestizos* llevaran las marcas de una cierta *impureza* que provenía de la *raza* negra o indígena. Así, según este historiador, en la Geografía Económica del Chocó se evidencia una visión evolucionista étnico-cultural que tendría en la cúspide a la *raza blanca*, y al

---

<sup>52</sup> El documento, en realidad, habla de los *mulatos*, pues se asumía, en ese entonces, que el Chocó no tenía cruces entre el *blanco* y el *indio*, que era lo que se conocía como *mestizo*. En la actualidad, se hace referencia a los *mestizos* como el cruce entre diferentes *etnias*. Hecha esta aclaración, se seguirá empleando en nuestro caso esta última denominación.



*mestizo* en una escala inferior de *civilización* y *desarrollo*. Aunque este último estaría mucho más cerca del *blanco* que los negros e indígenas.

Es claro que, en nuestro país, finalmente, se construyó una supuesta identidad nacional que giraría alrededor de la categoría *mestizo*. Sin embargo, como lo sugiere Mara Viveros, “nunca desapareció la imagen de la blanquidad como sinónimo de modernidad, progreso y unidad nacional (...)” (Viveros, 2013, p. 80). Mejor dicho, según ella, es como si continuara el deseo latente de homogenización en torno al *blanco*, intentando adoptar las “buenas maneras”, los comportamientos, hábitos y costumbres que lo caracterizan.

Nuevamente, las recomendaciones provenientes del ámbito económico evidencian su carácter contradictorio. Al carecer de certeza, en el estudio de Bonet y Meisel (2006), sobre si la influencia del “legado colonial” en la *pobreza* de una región llega por la vía de las “instituciones” que se constituyeron, o por el capital humano que se consolidó en ese lugar, quedan abiertas dos alternativas; una un poco más optimista que la otra.

Teniendo en cuenta que sería mucho más sencillo, según estos economistas, mejorar el nivel de capital humano de una región que transformar sus “instituciones”, se recomienda una mayor inversión en el capital humano con el objetivo de mejorar la competitividad de las personas. Para Bonet y Meisel (2006), el capital humano constituye la base de la “prosperidad” económica de una región en el largo plazo.

Ahora bien, si finalmente las fuentes del crecimiento económico dependieran únicamente de las “instituciones”, igual no se habría perdido la inversión, porque, como ellos lo señalan, “podrán emigrar las personas hacia aquellos lugares cuyas instituciones son favorables para la riqueza de las regiones” (p. 51). Esta propuesta resulta paradójica, pues promueve la expulsión de los habitantes del Chocó, una idea constante en este departamento. Según cuenta Bonet (2007), “de acuerdo con los censos de población, el Chocó se muestra como uno de los territorios más expulsores de habitantes” (p. 33).

De ahí el nexo que existiría entre economía, educación y migración (Bonet, 2007), pues es lógico pensar que quienes no logran encontrar oportunidades laborales en su región tengan que



buscarlas en otros lugares del país. Una idea, al parecer, equivalente al “desplazamiento” de la población chocoana que proponía el documento de la Contraloría. Sería la continuación de la “higienización” del *territorio*; un proceso del que formaría parte importante el sistema educativo evangelizador instalado allí. Como describía la Contraloría a uno de los corregimientos del Chocó:

**Su territorio es habitado por indígenas de vida semi-salvaje y por lo mismo precaria. El gobierno, preocupado por la suerte de estos casi desvalidos seres humanos, ha propendido por el establecimiento de un internado o colonia para reunirlos y civilizarlos, en el río Catrú. (p. 676).**

Así, el papel que desempeñaría la educación en ese tiempo sería el de contribuir al proceso *civilizador* de los pueblos indígenas; ayudarlos a pasar de su estado de vida *salvaje* a uno más *civilizado*. Es como si se tratara de un procedimiento de *purificación*, de eliminación de las *impurezas*, lo que no hubiese sido posible sin la estrategia de marcación histórica que sufrió esta población. ([Remisión en el tiempo-espacio](#))

### **Inmerso en un “ciclo vicioso”**

El Chocó, históricamente, ha tenido bajos indicadores de calidad educativa. Esa es una de sus principales problemáticas. De acuerdo con Bonet (2007), este departamento tenía las tasas más altas de analfabetismo y de deserción escolar del país. Su desempeño en las pruebas de ingreso a la educación superior ha estado, históricamente, por debajo de la media nacional. Según el análisis realizado por el proyecto JEL (2017), esa es una constante en el departamento en los años recientes.

Desde un punto de vista económico, esto agravaría la crisis de *pobreza* en el Chocó, pues, para Robledo-Caicedo (2019), el logro educativo constituye uno de los componentes de mayor incidencia en el Índice de Pobreza Multidimensional. Este Índice permite identificar las condiciones de un hogar de acuerdo con los siguientes aspectos: estado de la vivienda, acceso al servicio de salud y nivel educativo, entre otros. Este economista argumenta que las poblaciones más *pobres* son, justamente, las que presentan los más bajos indicadores de calidad educativa.



En relación con lo anterior, actualmente es común encontrar diferentes estudios que relacionan la *pobreza* con los bajos indicadores de calidad educativa, medidos, en especial, por los resultados en pruebas estandarizadas. Un estudio preliminar elaborado por los economistas colombianos Andrés Sánchez-Jabba y Andrea Otero, encontró que las condiciones socioeconómicas familiares podían ser un buen predictor del logro académico de los estudiantes (Sánchez-Jabba y Otero, 2012). Según este análisis, los estudiantes provenientes de familias con condiciones socioeconómicas favorables tienden a tener mejores resultados en las pruebas de ingreso a la educación superior. Estos economistas utilizan el estrato social como medida del nivel socioeconómico de una familia, y lo relacionan con el desempeño académico. Los resultados muestran que los alumnos de estratos socioeconómicos más altos son quienes obtienen mejores puntajes en las pruebas estandarizadas. Lo que sugiere que serán quienes podrán acceder a las mejores instituciones de educación superior del país (en especial, las privadas), que, por lo general, acostumbran a elegir a los estudiantes con puntajes más altos.

Algo así venía pasando en el departamento del Chocó. Los estudiantes chocoanos, en su mayoría provenientes de familias *pobres* y con bajo nivel educativo, cada año obtenían los resultados más bajos en pruebas estandarizadas. Esto los conducía a recibir una educación superior de menor calidad, si querían continuar sus estudios universitarios. Lo anterior llevaría a pensar, como sugieren Sánchez-Jabba y Otero (2012), que, al parecer, la educación estaría contribuyendo al ciclo infinito de reproducción de las desigualdades sociales.

En ese sentido, la situación económica, educativa y de violencia del Chocó era descrita por Bonet (2007) como un “ciclo vicioso”. El desplazamiento forzado, derivado del conflicto armado colombiano, había generado migraciones masivas a diferentes lugares del país hacia finales de la década del 90 y principios del 2000 (Bonet, 2007; Robledo-Caicedo, 2019). Gran parte de estos movimientos migratorios del Chocó se dirigieron hacia Quibdó, contribuyendo al deterioro de los indicadores de *pobreza* de esta ciudad (Robledo-Caicedo, 2019). Una situación, que, como diría Bonet (2007), “complica aún más las condiciones de pobreza que vive el departamento y refuerza el ciclo vicioso en que se encuentra la economía departamental” (p. 52).





Esta visión concuerda con el análisis del DNP (2006), el cual afirma que uno de los factores que retarda el Desarrollo Humano es, precisamente, la violencia. En esa perspectiva, varios sectores del Chocó, en particular de Quibdó, se podrían entender como “trampas de pobreza” (Robledo-Caicedo, 2019). Es decir, el desplazamiento forzado aumentó el número de personas en condiciones de vulnerabilidad en la ciudad de Quibdó, y, la mayoría de ellas terminó localizándose en zonas que cuentan con los indicadores de educación más bajos, así como mayores índices de violencia y precarias condiciones de vida. Robledo-Caicedo (2019) lo describen de la siguiente manera:

En el escenario actual, la población más vulnerable, con menores ingresos, poco acceso a servicios públicos y menor logro educativo, está enfrentada a una oferta educativa escasa y de peor calidad. Al mismo tiempo esa oferta educativa se encuentra inmersa en entornos muy violentos, lo que puede constituir una trampa de pobreza. (p. 41).

En el marco de esta compleja problemática, presente durante varias décadas, emergió en el año 2016 el proyecto Jóvenes Excelentes y Líderes del Nuevo Chocó (JEL), como un esfuerzo para mejorar los indicadores de calidad educativa. Uno de los componentes de este proyecto era Maestros Líderes en el Aula (MLA), esfuerzo que buscaría contribuir a los procesos de enseñanza y aprendizaje en distintas Instituciones Educativas del Departamento.

Este proyecto marcaría una ruta (Plan Estratégico) que tendría como finalidad “lograr que la educación se convierta en el motor que impulse el desarrollo de las capacidades de los jóvenes para la generación de las innovaciones tecnológicas, económicas, sociales y ambientales, que conduzcan al desarrollo sostenible del departamento del Chocó” (p. 8). De esa manera, uno de los indicadores de calidad educativa a mejorar sería el desempeño en las pruebas de ingreso a la educación superior. Así, para el proyecto JEL (2017), la calidad de la educación en el Chocó sería “el mejor referente para el desarrollo de la región” (p. 27). Por esa razón, el Plan Estratégico proyectaría mejorar los resultados en pruebas estandarizadas nacionales:

En el 2027, se habrá mejorado significativamente la calidad de la educación básica y media del departamento del Chocó, logrando resultados en las pruebas de Estado por encima de la media nacional y con una tendencia al aumento, lo que redundará en el incremento



sostenido de las competencias académicas de los jóvenes chocoanos para acceder a la educación superior, para interactuar exitosamente en otros entornos diferentes a los propios y para la generación de las innovaciones tecnológicas, sociales y de liderazgo que son requeridas para impulsar el desarrollo de la región y del país. (p. 28).

Este Plan Estratégico fue elaborado en concordancia con la Ley 1753 de 2015, por la cual se expidió el Plan Nacional de Desarrollo 2014-2018 que, en su artículo 3 asume la educación “como el más poderoso instrumento de igualdad social y crecimiento económico en el largo plazo, con una visión orientada a cerrar brechas en acceso y calidad al sistema educativo”. Asimismo, en el Plan Nacional de Desarrollo 2018-2022, la educación sería considerada como:

(...) un elemento constitutivo del desarrollo humano, social y económico y, al mismo tiempo, un instrumento fundamental para la construcción de equidad social, entendida como la igualdad de oportunidades reales de las personas. Es, además, la principal herramienta para superar la pobreza y lograr inclusión social y productiva. (DNP, 2019, p. 318).

Desde esta perspectiva económica, uno de los retos más importantes para una región como el Chocó, sería alcanzar altos indicadores de calidad educativa. Resultaría lógico pensar que este logro podría contribuir a reducir, hasta cierto punto, la problemática de exclusión social (en términos económicos). En esta misma lógica, se podría esperar que, al mejorar la calidad de la educación, también mejoren los indicadores de *pobreza*. En esa dirección apuntaría el proyecto JEL y, en particular, el componente MLA, así como los Planes Nacionales de Desarrollo que se han mencionado hasta el momento.

Ahora bien, de acuerdo con el diagnóstico del Plan Nacional de Desarrollo 2018-2022 sobre las condiciones de vida de los *grupos étnicos*, se reconocen importantes desventajas de esta población, al compararla con la población sin pertenencia *étnica* (DNP, 2019). Por ejemplo, los indicadores de *pobreza* para los *grupos étnicos* están muy por encima de los del resto del país. Estos grupos presentan las tasas más altas de analfabetismo, bajo logro educativo, inasistencia escolar y desempleo. Además de que existe una brecha importante en su desempeño académico en pruebas estandarizadas, en relación con el resto de la población estudiantil del país.



Como lo ha señalado hace casi una década el economista colombiano Andrés Sánchez-Jabba, los estudiantes pertenecientes a una *etnia* han venido presentando un rendimiento inferior en pruebas estandarizadas, en comparación con sus pares no *étnicos* (Sánchez-Jabba, 2011). Por ejemplo, en los departamentos como el Chocó, donde reside un porcentaje muy alto de población *étnica*, se concentran los resultados más bajos en pruebas estandarizadas, en especial, en las áreas de matemáticas y español.

Lo que resulta paradójico del análisis de Sánchez-Jabba (2011) es que, aun cuando las condiciones socioeconómicas entre los estudiantes *étnicos* y *no-étnicos* fueran uniformes, de todas maneras, se esperaría que los resultados en las pruebas académicas de los estudiantes *étnicos* fueran inferiores. Es decir, así el nivel educativo, la *pobreza* y los ingresos de estos dos grupos fueran muy parecidos, existirían otros factores que pueden influir en los bajos resultados de los grupos *étnicos* en pruebas estandarizadas. Entre los factores que nombra este economista se encuentran la poca motivación y la baja autoestima.

El Plan Nacional de Desarrollo 2018-2022 también deja en evidencia otra de las problemáticas que se presenta en la población *étnica*: la mayoría de sus lenguas nativas se encuentran en riesgo de extinción. De hecho, muchas han desaparecido por completo, como también sucedió con muchos de los pueblos indígenas que habitaban en nuestras tierras antes de la llegada de los españoles.

En ese sentido, teniendo en cuenta el Plan Estratégico del proyecto JEL, y los Planes Nacionales de Desarrollo mencionados, a la educación en este departamento se le asignan dos tareas importantes: por un lado, debe promover la *inclusión* social (en términos económicos) y, de esa manera, garantizar la igualdad de oportunidades para todos sus ciudadanos; y, por otro lado, fomentar una educación pertinente para esta población.

Así, en la actualidad, de acuerdo con el Plan Nacional de Desarrollo 2018-2022, se hace necesario el fortalecimiento de los modelos Etnoeducativos que promuevan una educación pertinente para estas poblaciones. Esto significa que la educación en departamentos como el Chocó



tiene un esfuerzo doble: responder a las demandas económicas nacionales e internacionales, y, al mismo tiempo, fomentar la preservación de la cultura, lengua y tradiciones de los *grupos étnicos*.

Precisamente, el bajo desempeño de los estudiantes indígenas en pruebas estandarizadas motivó al componente MLA para apoyar algunas instituciones de comunidades indígenas para la presentación de la Prueba Saber en el año 2018. En el análisis elaborado por el proyecto JEL (2017), se identificó que “las instituciones indígenas concentran los puntajes más bajos en estas pruebas (siete de las últimas 10 con más bajo puntaje en las pruebas fueron indígenas en 2016)” (p. 24).

Un patrón parecido se venía presentando en El Carmen de Atrato pues, justamente, las Instituciones Indígenas que presentaron la Prueba Saber 11 en el año 2017 habían tenido los resultados más bajos del municipio (Charry y Jaramillo, 2018)<sup>53</sup>. Más allá de estos resultados, mi co-orientadora y yo queríamos resaltar que, independientemente de las diferencias *étnicas* y culturales de nuestro país, todos los estudiantes deberían realizar una misma prueba.

En ese sentido, recuerdo que el componente MLA decidió apoyar la Institución Educativa de Sabaleta. En parte, porque venían presentando la Prueba Saber 11 en los últimos años, y, también, por su cercanía con la cabecera municipal de El Carmen de Atrato. El recorrido en carro hacia la comunidad tardaba, en aquel entonces, una hora aproximadamente. Este apoyo lo brindamos en agosto del año 2018, a pocos días de la fecha de presentación de la prueba.

Para trabajar con los estudiantes de esta institución empleamos el material liberado por el ICFES en el año 2018 (ICFES, 2018). En este cuadernillo aparecen preguntas de matemática utilizadas en pruebas anteriores. El objetivo de utilizar este material era familiarizar a los estudiantes con este tipo de exámenes. En especial, nos interesaba aproximar a los alumnos a las distintas situaciones y contextos en los que debían aplicar sus conocimientos en matemática.

Debo reconocer que esta experiencia me dejó varias reflexiones. Para empezar, durante el trabajo con estos estudiantes fue necesaria la ayuda de un intérprete de la misma comunidad, pues su lengua materna no era el castellano. Además, los contextos que abordaba este material estaban

---

<sup>53</sup> Esta información la presenté durante el Encuentro Colombiano de Matemática Educativa (ECME-17) llevado a cabo en Bogotá en junio del año 2018.

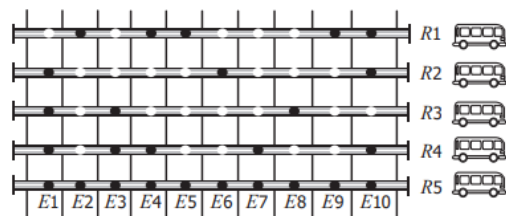


muy alejados de las *prácticas sociales* de la comunidad de Sabaleta. Sin exagerar, en algunas preguntas parecía que se estuviera hablando de otro mundo. La primera pregunta, por ejemplo, se refería al sistema de transporte masivo (Figura 17), algo muy familiar para una persona como yo que creció en Bogotá movilizándose en el Transmilenio, o que utilizaba el Metro de Medellín cuando viajaba a esta ciudad. No obstante, en el caso de Sabaleta, muy pocos estudiantes habían salido de su comunidad. Es más, muchos ni siquiera conocían Quibdó; una ciudad sin un sistema de transporte masivo como al que se hace referencia en la pregunta.

### Figura 17

*Pregunta de matemáticas del Cuadernillo de Preguntas Saber 11 sobre sistema de transporte masivo*

1. Un sistema de transporte masivo tiene varias estaciones ( $E1, E2, \dots$ ) sobre una avenida. En condiciones normales, de una estación a otra, un bus se demora 4 minutos, y en cada parada, 30 segundos. En la figura, los círculos sombreados representan las paradas de cada ruta ( $R1, R2, \dots$ ).



Figura

Un usuario que quiere ir de  $E1$  a  $E10$  en el menor tiempo, determinó, con base en la figura, que la ruta que más le convenía tomar era  $R2$  y estimó el tiempo que tardaría viajando en el bus así:

- I. Contó la cantidad de tramos entre estaciones consecutivas que había en su recorrido: 10.
- II. Multiplicó el número obtenido en I (10) por la cantidad de minutos (4) que tardará entre dos estaciones consecutivas: 40 minutos.
- III. Al resultado anterior le sumó 30 segundos por la parada que hará en  $E6$ : 40,5 minutos.

Este procedimiento es incorrecto en el(los) paso(s)

- A. I solamente.
- B. I y II solamente.
- C. II solamente.
- D. II y III solamente.

Nota. Fuente ICFES (2018, p. 5)



Adicionalmente, a lo largo de este cuadernillo se encontraban preguntas que hablaban de inversiones en dólares en los Estados Unidos (Figura 18), de un viaje a un museo, de empresas que realizan importaciones, de enfermedades derivadas de los malos hábitos alimenticios, de una escuela de natación en la que se usan dos piscinas, del sistema de comunicaciones de un hotel, de un crédito en una entidad financiera, de un parque de diversiones, de la construcción de edificios de apartamentos que tienen un determinado costo por metro cuadrado, etc.

### Figura 18

#### *Pregunta de matemáticas del Cuadernillo de Preguntas Saber 11 sobre inversiones en dólares en Estados Unidos*

2. Una persona que vive en Colombia tiene inversiones en dólares en Estados Unidos, y sabe que la tasa de cambio del dólar respecto al peso colombiano se mantendrá constante este mes, siendo 1 dólar equivalente a 2.000 pesos colombianos y que su inversión, en dólares, le dará ganancias del 3 % en el mismo periodo. Un amigo le asegura que en pesos sus ganancias también serán del 3 %.

La afirmación de su amigo es

- A. correcta, pues, sin importar las variaciones en la tasa de cambio, la proporción en que aumenta la inversión en dólares es la misma que en pesos.
- B. incorrecta, pues debería conocerse el valor exacto de la inversión para poder calcular la cantidad de dinero que ganará.
- C. correcta, pues el 3 % representa una proporción fija en cualquiera de las dos monedas, puesto que la tasa de cambio permanecerá constante.
- D. incorrecta, pues el 3 % representa un incremento, que será mayor en pesos colombianos, pues en esta moneda cada dólar representa un valor 2.000 veces mayor.

Definitivamente, el ICFES olvidó que, en esta comunidad indígena, como sucede en muchas partes del departamento del Chocó, e incluso, del país, las familias no cuentan con los ingresos suficientes para satisfacer sus *necesidades* básicas. ¡Mucho menos van a tener dinero para invertir en dólares en el exterior, o capacidad de endeudamiento para comprar un apartamento! Igualmente, me pareció impertinente hablar de malos hábitos nutricionales, de una escuela de natación con dos piscinas, de créditos con entidades financieras, de la compra de un apartamento, de sistemas de comunicación, en un contexto donde no se cuenta con señal de celular, ni acueducto y alcantarillado; o en donde, inclusive, aún sus fuentes de agua son naturales, es decir, provienen de nacimientos o quebradas.



Claramente, esta era una prueba más ajustada a las condiciones de vida de mis estudiantes en la ciudad de Bogotá. Para las estudiantes (pues trabajaba en un colegio femenino antes de mi llegada al Chocó) era muy familiar hablar de inversiones en el exterior, pues los trabajos de algunos de sus padres, en cierta medida, estaban relacionados con este tipo de negocios. Además, la mayoría estaba familiarizada con alguna moneda extranjera por sus viajes a Estados Unidos o a países de Europa. En pocas palabras, casi todos los contextos de las preguntas de la prueba eran muy cercanos a ellas.

Es notorio, entonces, que, sin importar las diferencias, todos los estudiantes de Colombia deben demostrar, en cada lugar del país, que son capaces de aplicar sus conocimientos en matemática en los contextos y situaciones que son familiares solo para algunos. Parece un panorama muy desalentador para quienes ven en la educación superior una oportunidad para mejorar sus condiciones de vida en el futuro, pues, en gran medida, del resultado de estas pruebas, dependerá la iniciación de sus estudios universitarios.

Para el proyecto JEL (2017), lo más injusto es que los resultados de estos exámenes no solo “dejan en mala posición al departamento, sino que también son utilizados para estigmatizar y justificar la falta de oportunidades para los jóvenes chocoanos y las limitaciones para transformar sus realidades” (p. 23). En pocas palabras, esto contribuye a seguir alimentando la idea, que tienen algunos, de que los chocoanos son los únicos responsables de su propia *pobreza*, y, por consiguiente, también de sus bajos resultados académicos.

Sin duda, diferentes medios de comunicación local y nacional se han encargado de difundir estas formas de representación de la población chocoana. Como cuando el periódico El Tiempo, uno de los de mayor de circulación del país, preguntaba en el año 1993 por el peor colegio de Colombia según los resultados de la Prueba ICFES (como se conocía en ese tiempo): “¿Y, sabe usted cuál es el peor colegio? Se llama Bachillerato Nocturno Julio Figueroa Villa, y queda en Quibdó (...). La miseria, razón de ser el peor colegio”<sup>54</sup>.

---

<sup>54</sup> Información disponible en: <https://www.eltiempo.com/archivo/documento/MAM-253479>



El Universal, el principal periódico de Cartagena de Indias (Bolívar), publicaba titulares como este en el año 2017: “Pésimos resultados en las Pruebas Saber 11”<sup>55</sup>. Un llamado de atención que estaría dirigido a los colegios de Bolívar, pero que no dejaba de mencionar a otros departamentos como el Chocó, probablemente, para hacer énfasis en “lo mal” que les había ido: “La Secretaría de Educación de Bolívar quedó en el puesto 88 de las 95 secretarías del país y solo por encima de Tumaco, Chocó, Vaupés y Magdalena”.

Como si fuera poco, algunos medios locales se han encargado de difundir esta clase de enunciados. Chocó7días, uno de los periódicos de la región, afirmaba en el año 2021: “Los estudiantes de los colegios del Chocó de nuevo quedaron en el vergonzoso último lugar a nivel nacional en las pruebas Saber 11, registrando un promedio de menos de 200 puntos en los últimos tres años”<sup>56</sup>. Al mirar históricamente, uno por uno, los titulares de prensa sobre los resultados del Chocó en las Pruebas Saber, se encontrarán expresiones como “los peores”, “se rajaron”, “los últimos”, “vergonzosos resultados”, entre otras.

Todo esto, según los medios de comunicación, parece ser una constante en la región del pacífico colombiano, si se tienen en cuenta los resultados en áreas como matemática en una prueba que aplicó el ICFES a estudiantes de los grados 3°, 5°, 7° y 9° de distintas instituciones del país. Sobre estos resultados la revista SEMANA titulaba: “La región del pacífico se rajó en matemáticas en las Pruebas Saber”<sup>57</sup>.

El Carmen de Atrato no escapó a este tipo de señalamientos. El turno, esta vez, fue para las Instituciones Educativas Indígenas que forman parte de este municipio. En el listado de los 50 “peores” colegios de Colombia, según los resultados en la Prueba Saber 11 del 2019, aparecerían dos de las cuatro instituciones que presentaron esa prueba y, ambas, eran indígenas. Sobre eso mismo hacía énfasis esta publicación, pero a nivel nacional: “De los 50 colegios cuyos estudiantes

---

<sup>55</sup> Disponible en: <https://www.eluniversal.com.co/educacion/pesimos-resultados-en-las-pruebas-saber-11-267497-BCEU381066>

<sup>56</sup> Disponible en: <https://choco7dias.com/choco-peor-resultado-academico-en-educacion-media-y-desmejora-cada-ano/>

<sup>57</sup> Disponible en: <https://www.semana.com/nacion/articulo/la-region-del-pacifico-se-rajo-en-matematicas-en-las-pruebas-saber/202251/>





obtuvieron las calificaciones más bajas en las Pruebas Saber 11 de este año, 26 están localizados en el departamento del Chocó, 47 son públicos y 22 son especialmente dedicados a la población indígena”<sup>58</sup>. ([Remisión en el tiempo-espacio](#))

### **La guerra en el Chocó**

Recuerdo que llegué al Chocó el 3 de octubre del año 2016, es decir, un día después del Plebiscito por la paz en Colombia. El día anterior a mi viaje, había participado de la consulta popular que buscaba la refrendación de los acuerdos de paz entre el Estado colombiano, en cabeza del presidente de la República Juan Manuel Santos, y las Fuerzas Armadas Revolucionarias de Colombia – Ejército Popular (FARC-EP). Tenía la esperanza de que ganara el “SÍ” en esa consulta popular, pero, ante el asombro de muchos, los resultados mostraban que el pueblo colombiano le decía “NO” al Plebiscito sobre los acuerdos de paz.

A mi familia y a mí nos embargaba un sentimiento de desconcierto y de miedo, al saber que al día siguiente viajaría a uno de los departamentos que más había sufrido las consecuencias del conflicto armado colombiano. La violencia era una de las palabras con las que se asociaba al departamento del Chocó. Los discursos difundidos por diferentes medios de comunicación me enseñaron a imaginar este departamento, sobre todo, en términos de violencia, guerra y muerte.

Afortunadamente, después de algunos días de renegociación de los acuerdos de paz con los sectores opositores, se firmó en la ciudad de Bogotá el “Acuerdo Final para la Terminación del Conflicto y la Construcción de una Paz Estable y Duradera”. Esto aconteció el 24 de noviembre del año 2016. Resultaba alentador que se empezara a hablar de paz en un país que, hasta el momento, solo había hablado de guerra.

Históricamente, también el municipio de El Carmen de Atrato había sido afectado por el conflicto armado colombiano. En particular, por las disputas entre grupos guerrilleros y paramilitares por el control de sus territorios. A propósito, recuerdo que cuando ingresé por vez

---

<sup>58</sup> Disponible en: <https://www.larepublica.co/especiales/mejores-colegios-2019/estos-son-los-50-colegios-con-los-peores-resultados-de-las-pruebas-saber-11-2944247>



primera a su iglesia, llamó mi atención una galería fotográfica ubicada en el costado izquierdo, muy cerca de la entrada. En esta galería aparecen las imágenes de algunas personas del municipio que murieron a causa del conflicto armado colombiano, en el periodo comprendido entre principios de los años 80 y finales de la primera década del 2000. Fueron casi treinta años en los que este municipio estuvo sometido al dominio de distintos grupos armados. Me sorprendió que la gran mayoría de las muertes registradas en esta galería habían sido causadas por grupos paramilitares. Creía que la mayor cantidad de víctimas se debía a la presencia de organizaciones guerrilleras presentes allí. Es más, recuerdo haber escuchado sobre una toma por parte de la guerrilla de las FARC en el año 2000. ¡Y cómo no recordarla! Diferentes medios de comunicación la registraron con titulares sugestivos como, por ejemplo, el del periódico El Tiempo: “EL TERROR LLEGÓ EN PIPETAS AL CARMEN. El artefacto había sido lanzado por los guerrilleros del frente 34 de las Farc que el sábado, durante 18 horas, se tomaron el Carmen de Atrato, en el departamento del Chocó”<sup>59</sup>.

No obstante, era muy poco lo que había escuchado sobre las incursiones armadas de los grupos paramilitares en este municipio. ¡Esa sí fue una sorpresa para mí! Como también lo fue notar que, dentro de los grupos guerrilleros que aparecían en la galería, se encontraba el Ejército Revolucionario Guevarista (ERG). Nunca, hasta entonces, había escuchado hablar de esa guerrilla. Poco tiempo después, me enteré de que el ERG era un movimiento guerrillero que había nacido en El Carmen de Atrato en el año 1993, producto de las divisiones internas en el Ejército de Liberación Nacional (ELN). El ERG se desmovilizó en el año 2008 en Guaduas, una de las veredas de ese municipio.

Más adelante, me enteré de que la población carmeleña, históricamente, ha sido víctima de distintos flagelos derivados del conflicto armado colombiano, como el desplazamiento forzado, el reclutamiento de menores, y las desapariciones. Como ha sucedido en distintas partes del país, como si fuera algo sistemático, la mayoría de la población afectada era, precisamente, la

---

<sup>59</sup> EL TERROR LLEGÓ EN PIPETAS AL CARMEN. El Tiempo, 8 de agosto de 2000. Disponible en: <https://www.eltiempo.com/archivo/documento/MAM-1214746>.



perteneciente a los llamados *grupos étnicos*, en especial, a los pueblos indígenas. Uno de estos pueblos que habita en El Carmen de Atrato, y que tuvo que desplazarse de su *territorio* por las amenazas de grupos paramilitares, fue el pueblo *Embera Chamí* de Sabaleta. En la década del 90, el conflicto armado se había agudizado allí, por las disputas entre los grupos guerrilleros y paramilitares por el control del *territorio*. El municipio se convirtió en un corredor estratégico para la expansión de los grupos paramilitares en la región, al estar ubicado en los límites entre los departamentos de Antioquia y Chocó (Rodríguez y Durán, 2008).

Durante esa misma década, la violencia política se agudizó en el municipio con la presencia de distintos grupos guerrilleros como las FARC, el ELN y el ERG, además del aumento de la fuerza pública (Rodríguez y Durán, 2008). Según el informe presentado por la Comisión de la Verdad (2022),

Con la masacre del 12 de junio de 1996 en el corregimiento de El Siete, municipio de El Carmen de Atrato (Chocó), los paramilitares comenzaron un régimen de terror que se sustentaba en acusaciones a las comunidades locales de colaborar con el ELN y ERG. (p. 123).

Como resultado de las amenazas de los grupos paramilitares, dos de las comunidades indígenas que habitaban en este *territorio* terminaron desplazándose, una de ellas, la de Sabaleta (Comisión de la Verdad, 2022). Según la Comisión de la Verdad (2002), la victimización sufrida por las comunidades indígenas, negras y campesinas del Chocó, “estuvo directamente vinculada al proceso de desplazamiento forzado en zonas aptas —o convertidas en aptas— para la explotación forestal, la ganadería extensiva y el proyecto agroindustrial de la palma aceitera” (p. 127).

Otros autores coinciden en relacionar el desplazamiento forzado en el Chocó y, en general, en el pacífico colombiano, con los grandes proyectos de *desarrollo* que se venían expandiendo en la región (Rodríguez y Durán, 2008; Escobar, 2004). De acuerdo con Escobar (2004), el desplazamiento forzado, que tiene un vínculo evidente con el conflicto armado, ha provocado una ruptura entre la conexión de los pueblos negros e indígenas con su *territorio*, favoreciendo la explotación de sus recursos naturales por agentes externos.



Algunos podrán preguntarse ¿qué pasa, entonces, con la consulta previa a las comunidades para decidir sobre la explotación de recursos naturales? ¿No se supone que las comunidades tienen derecho a ser consultadas previamente sobre la realización de ese tipo de proyectos en sus *territorios*? Para el autor Ramón Grosfoguel, en países como Colombia, cuando las comunidades locales no se dejan comprar con dinero para permitir el avance de proyectos de *desarrollo* en sus predios, “entonces aparecen los grupos paramilitares y se limpia étnicamente el territorio” (Grosfoguel, 2016, p. 141). En ese caso, la consulta previa se vuelve innecesaria en un lugar sin habitantes.

En ese sentido, es como si el discurso del *desarrollo* hubiera llegado al *territorio* de Sabaleta en su representación (interpretación) más violenta. Ya no se trataba solamente de la exclusión de sus conocimientos tradicionales en el currículo escolar, sino también de la expulsión de sus cuerpos fuera de su *territorio* ancestral. En ambos casos el efecto sería el mismo, pues, finalmente, el objetivo es explotar los recursos naturales de su *territorio*, ya sea por sus propias manos o por las de otros.

No pensaba que el discurso del *desarrollo* pudiera llegar tan lejos; que la industria, la ciencia —en nuestro caso, la matemática— se pusieran al servicio de la guerra. Definitivamente, las palabras de Wittgenstein (1995) en su época parecían un presagio de nuestros tiempos:

Podría ser que la ciencia y la industria, junto con su progreso fueran lo más duradero del mundo actual. Que toda presunción de un derrumbe de la ciencia y la industria sea por ahora y a largo plazo un mero sueño; y que tras infinitas calamidades la ciencia y la industria unifiquen el mundo, con ello me refiero a que lo resuman en uno, en el que, desde luego, vivirá cualquier cosa antes que la paz. Pues la ciencia y la industria deciden las guerras, o así lo parece (§ 364).

Algo de esto también lo hemos vivido en nuestras clases de matemática. ¿Cuántos de nosotros hemos utilizado ejemplos de la guerra para enseñar algunos conceptos? Ese es, justamente, el llamado de atención que nos hace D’Ambrosio (2008). Casi todos hemos utilizado alguna vez una función cuadrática para modelar la trayectoria de un proyectil, pero, probablemente,



no nos hemos detenido a conversar con nuestros estudiantes sobre las consecuencias del uso de las armas. Más allá de que esto se entienda como un simple ejercicio en el aula, lo cierto es que el discurso de la guerra también ha servido para fabricar matemática, así como la matemática para fabricar armas. ([Remisión en el tiempo-espacio](#))



## Árbol de metáforas



Con esta tesis, con visos filosóficos, no pretendo cambiar el mundo, pero sí, al menos, mi propia vida. Y, esto, tal vez, pueda servir de inspiración para otros. En cierta medida, esta reflexión filosófica es sobre mí mismo, sobre mi propia comprensión; en otras palabras, es sobre mi manera de ver el mundo. Esto es, justamente, lo que sugiere Wittgenstein (1995): “el trabajo filosófico — como en muchos aspectos sucede en la arquitectura— consiste, fundamentalmente, en trabajar sobre uno mismo. En la propia comprensión. En la manera de ver las cosas” (§ 84).

En esta labor de aclaración, o de esclarecimiento, no busco construir teorías (mientras estas pretendan ser estables, totalizantes y duraderas). Lo que quiero, en realidad, es encontrar nuevas *metáforas*, pues, como afirma ese filósofo: “una buena metáfora refresca el entendimiento” (§ 4). En ese sentido, parafraseando a Wittgenstein (1995, § 101), me inspiro en las construcciones intelectuales de otros, y las aprisiono apasionadamente, para esta tarea de esclarecimiento. ([Remisión en el tiempo-espacio](#))

### **Prácticas sociales**

De acuerdo con Elizabeth Souza y Antonio Miguel, las *prácticas sociales* son entendidas como una puesta en escena de un conjunto de acciones corporales que están entrelazadas con expresiones lingüísticas; este conjunto de escenificaciones simbólico-corporales está orientado por reglas que cumplen propósitos sociales específicos; las *prácticas sociales* no son estáticas ni comunicables, ellas se iteran, se resignifican, se empoderan, se tornan obsoletas (Souza y Miguel, 2020). Según estos autores, las *prácticas sociales* movilizan simultáneamente propósitos, recuerdos, anhelos, emociones, sentimientos, conocimientos, relaciones de poder y de saber, etc., y son escenificadas corporalmente, tanto por nosotros, como por otros seres naturales que habitan en el *territorio*.

Esta forma de comprender las *prácticas sociales* está en concordancia con la noción de lenguaje del filósofo Ludwig Wittgenstein. Para este filósofo no existiría un único lenguaje totalizante y completo, sino una multiplicidad de lenguajes o, en sus propios términos, de *juegos de lenguaje*. Wittgenstein (1999) denomina *juego de lenguaje* al “todo formado por el lenguaje y



las acciones con las que está entretejido” (§7). De esa manera, busca mostrar que el lenguaje no está constituido únicamente por los sonidos culturalmente regulados que emiten nuestras cuerdas vocales, sino también por las acciones con las que estos sonidos están entrelazados.

Así, las *prácticas sociales* se podrían ver, en una perspectiva wittgensteiniana, como *juegos de lenguaje* orientados por reglas, esto es, escenificaciones simbólico-corporales situadas en una *forma de vida* (Miguel, 2015a). Para Wittgenstein (1999), “la expresión <<juego de lenguaje>> debe poner de relieve aquí que hablar el lenguaje forma parte de una actividad o de una forma de vida” (§23). ([Remisión en el tiempo-espacio](#)).

### Formas de vida

Para Ludwig Wittgenstein, las *formas de vida* se establecen en el entrelazamiento entre lenguaje, cultura y visión de mundo (Wittgenstein, 2009). Como dice este filósofo: “(...) imaginar un lenguaje significa imaginar una forma de vida” (IF, §19). O sea, las *formas de vida*, en un *territorio* determinado, estarían constituidas por la totalidad de las actividades comunitarias inmersas en sus *prácticas sociales*. ([Remisión en el tiempo-espacio](#)).

### Imágenes

Según Arley Moreno, las *imágenes* son expresiones lingüísticas que sustentan nuestras certezas; ellas nos impiden pensar lo contrario de lo que dicen; a ellas les atribuimos una cierta necesidad, pues nos imponen normas de significado, y es por eso por lo que nos resistimos a abandonarlas (Moreno, 2012b). De ese modo, las *imágenes* nos imponen ciertos límites que son difíciles de sobrepasar. En pocas palabras: “la imagen se nos impone...” (Wittgenstein, 1987, Parte I, §14).

Aquí es importante aclarar que, para este filósofo, no todas las *imágenes* son malas o dañinas para nuestro entendimiento. Por ejemplo, “la imagen de la Tierra como esfera es una buena imagen que se acredita a sí misma en cualquier situación; también se trata de una imagen simple





—en resumen, trabajamos con ella sin ponerla en duda” (Wittgenstein, 2003, §147). Las *imágenes* que ponemos en duda son las que enredan nuestro pensamiento, más exactamente, las metafísicas.

Tampoco buscamos con esta filosofía destruir las *imágenes*. ¡Cómo si eso fuera posible! De hecho, las *imágenes* forman parte de nuestro lenguaje y, por lo tanto, de ellas dependen nuestras herramientas discursivas. Es así, que luchamos con ellas, esto es, mediante ellas: ¡no las intentamos destruir! Como nos aconsejaría Wittgenstein (1999): “no debo serrar la rama sobre la que estoy sentado” (§ 55). ([Remisión en el tiempo-espacio](#)).



## En la dimensión del *otro*: entre el tiempo y el espacio



Asimismo, los lectores podrán hacer un viaje entre el tiempo y el espacio, presenciarán los *acontecimientos* que se articulan en esta tesis como una *deconstrucción terapéutica* en clave *decolonial*. En ese sentido, se podrán situar en la dimensión del *otro*, esto es, en lo silenciado por mi (o nuestra) herencia educativa. Al fin y al cabo, es la responsabilidad y el respeto que le debo a la singularidad y a la *alteridad* del *otro* lo que me obliga a hablar, lo que me empuja a tratar de ser justo con ese *otro* que puedo ser yo mismo (o nosotros mismos), como lo sugiere Carlos Skliar. En los propios términos de Derrida (1997b): “la deconstrucción tiene lugar; es un acontecimiento que no espera la deliberación, la conciencia o la organización del sujeto, ni siquiera de la modernidad. *Ello se deconstruye (...)*. Está en deconstrucción (...)” (p. 26).



En pocas palabras, este *acontecimiento* es un acto de justicia con el *otro* (Skliar, 2006). Ese *otro* a quien se redujo a una condición de inferioridad, marginalizado y despojado de su *territorio*. Como si se tratara del *otro* de una oposición jerárquica, del término subordinado, degradado, reprimido, exiliado, sometido por mí (o nuestra) herencia filosófica *occidental*; una herencia que nos ha incitado constantemente a *normalizar* la sociedad, a intentar homogeneizarla con respecto a un supuesto “yo *normal*”.

Mejor dicho, la *deconstrucción* nos invita a situarnos en nuestra propia herencia educativa, intentando ser buenos herederos. Como apunta Derrida (1995): “la herencia no es nunca algo dado, es siempre una tarea. Permanece ante nosotros de modo tan indiscutible que, antes mismo de aceptarla o renunciar a ella, somos herederos, y herederos dolientes; como todos los herederos” (p. 68). Así, se trata de recibir nuestra herencia, pero no literalmente, como Jacques Derrida le precisa a Élisabeth Roudinesco: “ser fiel a la herencia para reinterpretarla y reafirmarla interminablemente” (Derrida y Roudinesco, 2009, p. 13). Es decir, evitar venerarla o recibirla como si fuera una totalidad.

Entonces, la pretensión sería honrar nuestra herencia permaneciendo fieles a ella, hablando en su propia lengua, tratando de hacer que esta revele, por sí misma, sus grietas y paradojas, aunque evitando constantemente condenarla a muerte. Al mismo tiempo, honrar nuestra herencia siéndole infieles, intentando resistir a la tiranía del “logos”, de la *razón*, de la metafísica *occidental*; reconociendo lo hegemónico y lo dogmático que hay en ella.

En ese sentido, es como si nuestra herencia nos delegara tareas que parecen contradictorias: recibir y, al mismo tiempo, seleccionar, “acoger lo que viene antes que nosotros y sin embargo reinterpretarlo (...)” (Derrida y Roudinesco, 2009, p. 13), algo que da muestras de nuestra finitud; sólo un ser finito hereda lo que es más viejo, más poderoso, más grande, y más perdurable que él, lo que lo obliga a saber elegir, esto es, le asigna una cierta responsabilidad: “uno es responsable ante lo que lo precede pero también ante lo venidero, y que por tanto aún está delante de uno” (p. 14).



En cierta forma, esta experiencia de la *deconstrucción* no debería acontecer sin amor. Como lo señala este filósofo en su entrevista con Élisabeth Roudinesco: “la experiencia de la “deconstrucción” nunca ocurre (...) sin amor (...). Comienza por homenajear aquello, aquellos con los que “se las agarra” (Derrida y Roudinesco, 2009, p. 13). En esta perspectiva, se habla de aquellos a quienes, de alguna manera, se admira sinceramente por su legado, pero no se les rinde culto, ni se les ignora ingenuamente al creer que solo forman parte del pasado. ([Remisión en el tiempo-espacio](#))

### **Conquista y colonización española**

Cuenta Uribe (1992) que, a principios del siglo XVI, es decir, dos décadas después de iniciado el proceso de conquista y colonización del continente americano, llegaron los españoles al *territorio* que hoy se conoce como el departamento del Chocó. Con la llegada de los ibéricos, como señala este mismo autor, se inicia una larga historia de conquista y de colonización, pero, al mismo tiempo, de resistencia del pueblo chocoano que se ha extendido hasta nuestros días.

El *territorio* chocoano se caracteriza por su inmensa riqueza cultural, además de su amplia variedad de ecosistemas, de flora, de fauna y de recursos minerales como oro, platino, cobre, entre otros (Uribe, 1992). Cuando llegaron los españoles, no solo se encontraron con esta gran cantidad de recursos naturales; también hallaron una enorme diversidad cultural expresada en las *prácticas sociales* de quienes habitaban en este lugar (Uribe, 1992). De acuerdo con este historiador, estas personas estaban organizadas en los *pueblos Noanamá, Chocó o Baudó, Cuna o Darién y Citará*. Los españoles, además de explotar sus tierras para extraer principalmente oro y platino, sometieron a sus habitantes, tratándolos como esclavos (Uribe, 1992).

Contaba el profesor Abadio Green, durante la reunión del Comité de Carrera de la Licenciatura en Pedagogía de la Madre Tierra<sup>60</sup> que, cuando los españoles invadieron las tierras de

---

<sup>60</sup> De esta reunión, que se llevó a cabo el 12 de diciembre de 2016, quedó el Acta del Comité de Carrera, que formó parte de la construcción posterior del Documento Maestro de la Licenciatura en Pedagogía de la Madre Tierra.



*Abya Yala* (nombre del continente de América en lengua *Gunadule*), ocasionaron, además de la muerte de los indígenas, el exterminio de diferentes culturas y de sus lenguas (UdeA, 2018). Como puntualiza la organización OREWA (1987): “los españoles vinieron a quitarnos nuestras mujeres, tierras, riquezas: nuestra cultura” (p. 8).

El interés de los invasores por las tierras chocoanas radicaba en las noticias que habían recibido acerca de la abundancia de oro en este lugar. Según Bonet (2007), fue dos siglos después de la conquista de América que los españoles ingresaron a esta zona, aunque se reconoce un periodo de poblamiento hacia el año 1510. Como relata este economista: “solamente cuando se agotaron los yacimientos antioqueños (las minas de Cáceres, Zaragoza y Remedios), los cuales determinaron el auge minero entre finales del siglo XVI y la tercera década del siglo XVII, fue cuando se comenzó a mirar al Chocó como una posible despensa de oro” (p. 7).

En ese momento, se inició una enorme campaña de “pacificación” de los pueblos indígenas, que dio sus primeros frutos solo hasta mediados del siglo XVII, en gran medida, por la labor que desarrollaron las misiones religiosas (Bonet, 2007). Como narra Uribe (1992), la participación de los misioneros jesuitas fue decisiva para el establecimiento de la Corona española, pues fueron ellos quienes lograron entablar relaciones con los indígenas por medio de intérpretes, hasta que lograron pactar el fin de la resistencia.

De acuerdo con Bonet (2007), no se tiene certeza de la cantidad de “nativos” que se encontraban en el Chocó antes de la llegada de los españoles. Sin embargo, lo que sí se sabe es que hubo una gran disminución de ellos durante el periodo de la conquista. Se estima que, hacia el año 1660, había en este lugar alrededor de 60.000 “nativos”; mientras que, en 1778 —año en el que se realizó el primer censo de la población chocoana— existían apenas 5.414; y ya, para 1808, la población “nativa” estaba muy disminuida, se tiene un registro de tan solo 4.450 personas (Bonet, 2007). Además de las armas españolas, fueron también las epidemias las que diezmaron la población indígena que habitaba en este lugar (Uribe, 1992). Según este historiador, enfermedades como la viruela, traídas por los invasores, causaron una gran cantidad de muertes en la población “nativa”. A esto se sumaba la férrea resistencia indígena que, además de la defensa de su *territorio*,



se enfocó en evitar la obligación a trabajar en las minas instaladas por los conquistadores (Uribe, 1992).

A pesar de que la Corona española había impartido órdenes que prohibían utilizar a los indígenas para trabajos forzados, se les seguía obligando a ejecutar este tipo de labores, y, por esta razón, muchos terminaron huyendo de sus tierras para eludir, incluso, el pago de tributos a la Corona española (Bonet, 2007). Esta misma situación la vivieron otros habitantes del resto del pacífico colombiano. Por ejemplo, como señala Valencia (2014), los indígenas que residían en zonas cercanas al puerto de Buenaventura eran obligados a trabajar como cargueros, “la forma más rentable de explotación de la fuerza humana utilizada por los invasores” (p. 233).

La resistencia de los “nativos”, sumada a las prohibiciones de la corona española, obligó a los españoles a traer esclavos de origen africano para reemplazar la poca mano de obra indígena que quedaba en ese tiempo (Uribe, 1992; Bonet, 2007; Valencia, 2014). Desde entonces, se presentó en el Chocó un proceso paulatino de importación de esclavos que empezó desde principios del siglo XVIII (Figura 19). Se tiene conocimiento de 600 esclavos que se importaron en el año 1704, y de 2.000 en 1724, y, así, poco a poco, los esclavos africanos fueron superando en número a la población “nativa”, hasta que, en 1782, la población negra ya era de 7.088 personas, cifra que casi triplicaba a la población indígena (Bonet, 2007).



**Figura 19**

*Representación del desembarco de prisioneros africanos en Cartagena de Indias*



*Nota. Fuente <http://www.cartagenainfo.com/saintpeterclaver/01.jpg>*

La presencia mayoritaria de población negra en el Chocó y, en general, en la región del pacífico colombiano, no solo se debió a la importación de esclavos para el trabajo en las minas, pues, como afirma el autor africano Achille Mbembe, “al iniciarse la conquista de tierras en América, tanto los afroibéricos como los esclavos africanos formaban parte de las tripulaciones de marinos (...)” (Mbembe, 2016, p. 43). Para este autor, la trata atlántica de mujeres y hombres originarios de África terminó por convertir a estas personas en objetos, en mercancía, en monedas de cambio. Este autor dice:

Prisioneros en el calabozo de las apariencias, a partir de ese instante pasan a pertenecer a otros. Víctimas de un trato hostil, pierden su nombre y su lengua; continúan siendo sujetos activos, pese a que su vida y su trabajo pertenecen a aquellos con quienes están condenados a vivir sin poder establecer relaciones humanas (p. 24).

Adicionalmente, de acuerdo con Valencia (2014), no todos los esclavos de origen africano se habían traído a la región del pacífico para la actividad minera. A algunos de ellos se les vinculó



a las labores propias de las nacientes haciendas, así como a la práctica de la agricultura. Igualmente, varios de los esclavos que arribaron a estas tierras, lo hicieron en las primeras embarcaciones de los españoles durante el periodo de la conquista.

Otra característica importante del proceso de poblamiento del Chocó es que no tuvo un gran asentamiento de personas *blancas*, en parte, porque ellos intentaban evitar el clima chocoano, el cual consideraban poco saludable por la proliferación de enfermedades tropicales (Bonet, 2007). En ese sentido, la gente *blanca* que para entonces residía en estas tierras solo buscaba enriquecerse en el menor tiempo posible para, luego, salir a otros lugares con mejores condiciones climáticas (Bonet, 2007).

El poblamiento de El Carmen de Atrato se produjo de una manera muy diferente a la del resto del Chocó. De acuerdo con los hermanos Marín Giraldo (Marino, Fanny y Lucía), oriundos de este municipio, la mayoría de sus habitantes son descendientes de antioqueños, quienes fueron los primeros colonizadores de este territorio (Marín et al., 1997). Según estos escritores, este fue uno de los lugares del Chocó que no colonizaron los españoles debido a que en sus tierras no abundaba el oro. De ahí que, en este municipio, según ellos, no se hayan presentado asentamientos de la cultura negra, y que, por lo tanto, predomine en este lugar “el blanco o mestizo descendientes de los colonizadores antioqueños” (p. 216).

Además de este hecho, la poca influencia que tuvo la cultura negra en El Carmen de Atrato durante un buen tiempo se debe, en gran medida, a que anteriormente no existía la carretera que comunica este municipio con Quibdó (Marín et al., 1997). Claro está, una vez se dio la apertura de esta vía, inició un intercambio cultural con los negros del interior del Chocó que se mantiene hasta nuestros días (Marín et al., 1997).

Según cuentan los hermanos Marín Giraldo, los primeros pobladores de este municipio fueron el señor Luis Agudelo Arroyave y su esposa Celedonia Ortiz, quienes provenían del departamento de Antioquia (Marín et al, 1997). De acuerdo con ellos, la pareja de esposos llegó a estas tierras en busca de caucho y de “guacas” o tesoros que, se creía, habían sido dejados por los indígenas en este lugar. Dicen los hermanos Marín Giraldo que “este matrimonio, como cabeza del





grupo colonizador, tuvo que sortear toda suerte de dificultades al tener que desplazarse abriendo trochas y caminos a través de la selva” (Marín et al, 1997, p. 19).

Se dice que la primera parte del nombre que le dieron a este municipio (El Carmen) fue en honor a la santísima virgen del Carmen, a quien Don Luis Agudelo le había hecho una promesa si salvaba la vida de una de sus hijas que había sido mordida por una serpiente venenosa (Marín et al, 1997). De acuerdo con estos escritores, la segunda parte del nombre del municipio (Atrato) proviene del río Atrato que nace en el cerro del Plateado y pasa por el pie de la cabecera municipal (Figura 20).

**Figura 20**

*Paso del río Atrato por el pie de la cabecera municipal de El Carmen de Atrato*



Es poco lo que se sabe de los primeros años de colonización de este *territorio*, pues no existe ningún escrito de la época. Lo que se conoce es gracias a la tradición oral (Marín, et al, 1997). Sin embargo, como afirman estos autores, se ha aceptado como fecha de fundación del municipio de El Carmen de Atrato el 21 de junio de 1874. Según ellos, la tradición oral de los pobladores deja entrever que, antes de la llegada de los colonizadores antioqueños, estaban asentados en estas tierras algunos indígenas pertenecientes a los pueblos *Citará*, *Embera Katío* y *Embera Chamí*. Estos indígenas, de acuerdo con Marín et al. (1997), probablemente provenían de las regiones vecinas de Risaralda, Caldas y Antioquia. En la actualidad, la mayor parte de los indígenas que viven en El Carmen de Atrato se encuentran localizados en la zona llamada Carretera, y están organizados en los resguardos del Dieciocho, la Puria y Sabaleta, entre otros.

Teniendo en cuenta los censos elaborados por el Departamento Administrativo Nacional de Estadística, DANE, en los años 2005 y 2018, la mayor parte de la población carmeleña<sup>61</sup> está conformada por personas *blancas-mestizas*, seguidas, en número, por miembros de los denominados *grupos étnicos*. El DANE es la entidad del Estado que se encarga de realizar periódicamente un recuento de los individuos que forman parte de la población colombiana, clasificándolos de acuerdo con su sexo, edad, pertenencia *étnica* (o autorreconocimiento *étnico*), dentro de otras variables estadísticas.

Contrario a lo que sucede con la población de El Carmen de Atrato, en el Chocó la mayor parte de sus habitantes pertenecen a los *grupos étnicos*. Este es un departamento mayoritariamente negro que tiene, también, presencia de personas indígenas. Su población más pequeña está representada por la gente *blanca-mestiza*. Como se observa, la conformación poblacional del Chocó no es fortuita; tiene sus raíces en la historia de conquista y colonización de sus tierras por parte de los españoles y es el telón de fondo de la construcción social de las diferencias con base en la noción de *raza*.

Según Grosfoguel (2012), en la época de la conquista, los españoles consideraban a los habitantes del continente americano como gente sin religión, gente sin *alma*, gente sin Dios, gente

---

<sup>61</sup> Gentilicio para referirse a las personas de El Carmen de Atrato.



más cercana a un animal que a un humano. Debido al imaginario cristiano de la época, esto tendría repercusiones profundas en las personas que habitaban ese *territorio*, pues, según este autor, si ellos “no tenían alma estaba justificado a los ojos de Dios esclavizarlos y tratarlos como animales” (p. 90).

De acuerdo con Mbembe (2016), al ponerse en duda la humanidad del indígena, también se legitima el despojo de sus tierras, pues “el problema radica en saber si el otro, el indígena, es un ser humano igual a los poseedores de tierras o si, por el contrario, puede ser desprovisto de todos sus derechos” (p. 121). Así, los europeos hacían notar que los indígenas “adoran ídolos y que sus dioses no son verdaderos dioses” (Mbembe, 2016, p. 121).

Continuando con este mismo autor, la humanidad del negro también era objeto de sospecha por parte de los europeos. Con el comercio de esclavos, la humanidad del negro se disuelve hasta el punto de afirmar que su vida le pertenece a otro: a su amo (Mbembe, 2006). Es decir, los negros dejaron de ser humanos para convertirse en una “cosa”. En ese sentido, el historiador chocoano Sergio Mosquera afirma: los europeos transformaron a los negros en “un animal (...), [que] pudo ser vendido, cambiado, alquilado, empeñado, entregado en dote, como cualquier mercancía que adquiere un valor de cambio en el mercado” (Mosquera, 2020, p. 44).

Así, el indígena y el negro fueron referidos a un estado de vida *salvaje* que legitimaba la apropiación de sus cuerpos, de sus *territorios*, pues, como señala Mbembe (2006), “a ojos del conquistador, la vida salvaje no es más que otra forma de vida animal, una experiencia horripilante, algo radicalmente <<otro>> (...), más allá de la imaginación y de la comprensión” (p. 40).

Además de esclavizarlos, los españoles también representaron a los negros e indígenas en sus propios términos. Cuenta Aníbal Quijano que los ibéricos llamaron *indios* a todas las personas que vivían en este continente; se trataba de una categoría racial, colonial y negativa que encerraba a la gente que había nacido en estas tierras (Quijano, 2000a). Se sabe que esta categoría identitaria surgió de un error geográfico por parte de los europeos, quienes creían haber llegado a la India. Incluso, cuentan que Cristóbal Colón murió convencido de esta idea. Como anota Enrique Dussel:



“(…) Colón muere en 1506 con la “conciencia” de haber descubierto el camino por el Occidente hacia el Asia; en ella siempre estuvo y murió pensando en ella” (Dussel, 1994, p. 29).

Cuando Cristóbal Colón pisó estas tierras, lo primero que vio fue gente *pobre*; así denominó a las personas que no vestían como él. Así se lee en su propio diario: “A las dos horas después de medianoche apareció la tierra (...). Luego vieron gente desnuda (...) gente muy pobre de todo. Ellos andaban todos desnudos como su madre los parió”<sup>62</sup>. Recordemos que la llegada de Colón, a lo que él creía eran las orillas de las Indias Occidentales, se produjo el 12 de octubre del año 1492.

Asimismo, las personas provenientes de diferentes pueblos de África, traídas forzosamente al continente americano, recibieron un nombre por parte de los ibéricos. De acuerdo con Quijano (2000a), a estas personas se les unificó en una única identidad colonial y negativa: negro. Las implicaciones decisivas que tuvo este proceso de marcación de los pueblos negros y de los pueblos indígenas son explicadas por este mismo autor en los siguientes términos:

La primera es obvia: todos aquellos pueblos fueron despojados de sus propias y singulares identidades históricas. La segunda es, quizás, menos obvia, pero no es menos decisiva: su nueva identidad racial, colonial y negativa, implicaba el despojo de su lugar en la historia de la producción cultural de la humanidad. En adelante no eran sino razas inferiores, capaces sólo de producir culturas inferiores. (Quijano, 2000a, p. 221).

Este patrón de poder colonial, que es denominado por este mismo autor como *colonialidad del poder*, estaría fundado en la idea de *raza*. Según Mbembe (2016), la palabra *raza*, que tendría sus orígenes en la esfera animal, sirvió para nombrar a la humanidad no-europea, y permitió que ésta fuera representada “a través de la impronta de un ser inferior” (p. 49). La noción de *raza*, enfatiza este autor, legitimó la estigmatización, la descalificación, la cosificación de aquellos a los que se quería someter. En ese sentido, de acuerdo con Quijano (2000a), sobre la base de la idea de *raza* se terminó clasificando a la población humana mundial en superiores e inferiores; en adelante, los negros y, también, los *indios*, pasaron a ocupar los últimos peldaños de una clasificación social que tenía al *blanco-europeo* en la cima.

---

<sup>62</sup> Disponible en <https://www.elhistoriador.com.ar/diario-de-a-bordo-de-cristobal-colon/>



Los orígenes de la *colonialidad del poder* se podrían localizar en el debate acerca de la humanidad del *indio*, pues de allí se desprendió, según Maldonado-Torres (2007), la supuesta superioridad de unas identidades sobre otras; “tal grado de superioridad se justificaba en relación con los grados de humanidad atribuidos a las identidades en cuestión” (p. 132). En este debate se pueden encontrar algunos vestigios de lo que este autor llama *colonialidad del ser*. Como dice Maldonado-Torres (2007): “la invisibilidad y la deshumanización son las expresiones primarias de la colonialidad del ser” (p. 150).

Este debate acerca de la humanidad del *indio* se terminó resolviendo, de acuerdo con Grosfoguel (2012), en el juicio de la Escuela de Salamanca en 1552, donde se señaló que los *indios* sí tenían *alma*, pero que eran *bárbaros* y que, por lo tanto, era necesario cristianizarlos. Se creería, entonces, que después de este juicio, los pueblos indígenas se liberarían por fin del yugo de los españoles, pero no fue así. Como relata Grosfoguel (2012), los indígenas pasaron del trabajo esclavo a otra forma de trabajo coercitivo, conocida en ese tiempo como *encomienda*. De esa manera, continuando con este autor, se terminó articulando la división del trabajo a partir de la idea de *raza*, pues “mientras los <<indios>> hacían trabajo forzado en la <<encomienda>>, el trabajo esclavo se asignaba a los <<africanos>>” (p. 91). Así comenzó, según Grosfoguel (2012), el comercio esclavo de los negros africanos en el Atlántico, una práctica que se extendió por varios siglos.

Este patrón de poder colonial también implicaba un patrón cognitivo que marcaba los conocimientos de los pueblos colonizados como inferiores, *primitivos*, como si fueran del pasado (Quijano, 2000a). Un patrón de poder que subordinó las formas de conocimiento del *otro* —en este caso, del negro y del indígena—, algo que es denominado por el autor Edgardo Lander, como *colonialidad del saber*, es decir, las formas de saber no-europeas fueron “transformadas no sólo en diferentes, sino en carentes, en arcaicas, primitivas, tradicionales, premodernas” (Lander, 2000, p. 10).

Esta forma de representación colonial del saber del *otro*, es decir, esta *colonialidad del saber*, según Walsh (2008), aún sigue vigente en nuestro sistema educativo. Con respecto a esto,



se podría mencionar que fueron las historias de Colón las que nos contaron a muchos durante nuestro paso por la *escuela*. Se trataba de una historia (“la historia”) que había sido escrita por el mismo colonizador, por “el hombre” *blanco-europeo* que, supuestamente, “descubrió América”.

Según Grosfoguel (2012), con el latín como la lengua escrita de aquel tiempo, y con la autoridad del conocimiento sustentada en la iglesia cristiana, era fácil que los escritos de Colón se difundieran ampliamente en las distintas *escuelas* de Europa. Estos escritos, más adelante, se propagarían en nuestro sistema educativo. De ese modo, fueron estas historias las que se narraron durante mucho tiempo en gran parte de nuestro continente.

Cuentan los autores Victor Giraldo y Filipe Fernandes que, en su país, Brasil, también se promovió la idea de la llegada de un hombre *blanco y civilizado* que traería el *progreso* a estas tierras *salvajes y atrasadas*, y que “su heroica misión era, por lo tanto, descubrir, explotar, llevar luz y civilización a estas tierras vírgenes; sacar de las tinieblas y del atraso a estos pobres bárbaros” (Giraldo y Fernandes, 2019, p. 468). Así, los sacrificios a los que serían sometidos los habitantes del continente americano estaban totalmente justificados, pues era la única forma en que ellos podrían liberarse de su condición de *salvajes e incivilizados*.

En ese sentido, además de la población mundial, la misma historia del conocimiento fue marcada por este patrón de poder colonial. Es como si el conocimiento hubiera tenido un único origen y color de piel: *blanco-europeo*. Catherine Walsh hace referencia a la filosofía kantiana como un ejemplo de esto. Según ella, para este filósofo “la única raza capaz de progreso en los ámbitos educacionales de las artes y las ciencias era la ‘blanca’ europea” (Walsh, 2005, p. 41).

Asimismo, en la formulación cartesiana “yo pienso, luego existo”, la “cosa que piensa”, según Dussel (2012), era de *raza-blanca-masculina-europea*, no era negra, ni indígena, y tampoco mujer. Al decir de Grosfoguel (2013): “ese <<yo>> no podía ser africano, indígena, musulmán, judío ni mujer (occidental o no)” (p. 52), pues estas personas ya eran consideradas inferiores en esa estructura *racial* de poder que tenía a “el hombre” europeo como único ser supremo.

De esa manera, las diferencias entre colonizadores y colonizados —establecidas a partir de la idea de *raza*— terminaron legitimando el sometimiento de los *pueblos* negros e indígenas. Como



señala Quijano (2000a): “en América, la idea de raza fue un modo de otorgar legitimidad a las relaciones de dominación impuestas por la conquista” (p. 203). Esta misma idea dio origen a las formas de explotación y control del trabajo, que iniciaron con la esclavitud y, más adelante, continuaron con la servidumbre. De hecho, el genocidio de los pueblos indígenas se debió, en parte, a que se les utilizó “como mano de obra desechable, forzados a trabajar hasta morir” (Quijano, 2000a, p. 207). Estas formas de explotación y control del trabajo giran, en la actualidad, alrededor del capital, el salario y el mercado mundial.

En suma, los europeos legitimaron el sometimiento de los pueblos negros e indígenas a partir de la construcción de una oposición jerárquica entre las personas *blancas* y las negras-indígenas, en donde estas últimas fueron reducidas a una condición natural de inferioridad que, incluso, puso en duda hasta su propia humanidad. Así, los indígenas y los negros, al ser ubicados en el reino de “el animal”, recibieron una marca que se mantiene hasta nuestros días: la marca de la *animalidad*, del *salvajismo*.

En la categoría “el animal”, estaría toda cosa que “no piensa”, que carece de lenguaje, de *razón*; con esas cosas se podría hacer y deshacer a capricho, pues “no son”, “no existen”. De allí que los saberes de los pueblos negros e indígenas hayan sido descartados, al ser reducidos a un estado de vida animal. En esta categoría estaría incluida, también, la naturaleza, junto con los demás seres que formamos parte de ella.

En ese sentido, hago énfasis aquí en las formas de representación colonial del *otro* —en nuestro caso, del negro y del indígena chocono—. Se ha visto cómo un grupo de personas pasó a ser parte de una categoría identitaria colonial que, además, los ubicó en la cara opuesta y negativa de una *forma de vida* superior; un grupo al que se le relegó a la condición de marginado, subordinado de una oposición binaria que le concede a la cultura *occidental* el lugar privilegiado.

Esta es, precisamente, la forma de representación de las diferencias que caracteriza al pensamiento binario *occidental*. Esta forma de representación de las diferencias se observa en la construcción filosófica de la oposición jerárquica entre “el hombre” y “el animal”. Una oposición que se evidencia en el pensamiento de filósofos como Platón, René Descartes e Immanuel Kant,



entre muchos otros. Estos filósofos trazaron una frontera que intentaría separar “el hombre” de “el animal”, al identificar una cierta *pureza* de “el hombre”, esto es, aquello que le sería *propio* solo a él para, de esa manera, otorgarle atributos que, obviamente, se le negaron a “el animal”.

Sin embargo, para Derrida (2008) no existe “el animal”, así, en singular, separado de “el hombre” por una única frontera. Para este filósofo, existe una multiplicidad de seres vivos que no se dejaría reunir en una categoría (la *animalidad*) opuesta o contraria a la *humanidad*. Esto no quiere decir que se deban ignorar o borrar las diferencias entre los seres humanos y los seres no-humanos, como tampoco intentar reunirlos en una sola categoría universal que los contenga (Derrida, 2008). Más bien, Derrida busca resaltar que, entre los seres no-humanos puede existir una multiplicidad heterogénea de seres vivos “que no se dejan homogeneizar, excepto por violencia y desconocimiento interesado, bajo la categoría de lo que se denomina el animal o la animalidad en general” (p. 65). En una perspectiva derridiana, no habría lugar para una supuesta exterioridad de un término con respecto al otro, no tendríamos ningún derecho a encerrar en una única categoría a todos los animales.

Derrida (2008) también atraviesa los límites entre los seres humanos y los animales, al señalar algunas características que podríamos compartir nosotros con ellos: el miedo, el pavor, el pánico o el sufrimiento, algo que da fe de “la finitud que compartimos con los animales, la mortalidad que pertenece a la finitud misma de la vida, a la experiencia de la compasión (...)” (p. 44). En pocas palabras, así como nosotros, los animales también pueden experimentar el sufrimiento.

Ciertamente, la *forma de vida animal* y la *forma de vida humana* presentan diferencias, por ejemplo, en el lenguaje. Como diría Wittgenstein (1999), “si un león pudiera hablar, no lo podríamos entender” (p. 199). No obstante, esas *formas de vida* compartirían lo que ese filósofo denomina *semejanzas de familia*. De acuerdo con Hans-Johann Glock y Mauro Condé, esta metáfora de la familia biológica es empleada por este filósofo en su lucha contra el esencialismo y el dogmatismo, propios del pensamiento *occidental* (Glock, 1997; Condé, 2004; 2020).





La noción *semejanzas de familia* posibilita señalar que no existe algo que sea común a todas las *formas de vida*, sean humanas o no-humanas; es decir, no existe una *esencia* que las atraviese a todas y que permita clasificarlas en una única identidad o categoría universal, sino que entre ellas solo se pueden observar parecidos que se superponen y entrecruzan, como sucede entre los distintos miembros de una familia. Como diría Wittgenstein (2009): “No se me ocurre mejor expresión para caracterizar estos parecidos que “semejanzas de familia”” (§ 67).

En ese sentido, este filósofo compara la capacidad de ocultarse que tienen las personas con la de los animales. Él se refiere a aquellas gentes que, históricamente, han sido perseguidas para exterminarlas, en particular, a los judíos. Aquí, nosotros también podríamos nombrar a los negros y a los indígenas, quienes intentaron ocultarse de los europeos para evitar recibir el tratamiento de esclavos y, más adelante, para no ser utilizados en trabajos forzados.

Para Wittgenstein, no es la capacidad de ocultarse la que habría sido producida por la larga persecución que los judíos sufrieron, sino, por el contrario, “es evidentemente cierto que sólo existen, a pesar de esta persecución, porque tienen inclinación a esta ocultación. Como podría decirse que un animal no se ha extinguido porque tiene la posibilidad o capacidad de ocultarse” (Wittgenstein, 1980, §110). Aunque, claramente, coincidimos con este filósofo al decir que esto no debe ser digno de alabanza.

Otro de los ejemplos que él brinda sobre *semejanzas de familia* entre la *forma de vida* animal y humana es el siguiente: “Los animales acuden al oír su nombre. Lo mismo que los hombres” (§391). Incluso, a la hora de demostrar sensaciones, Wittgenstein (1999) invita a pensar en la espera paciente de un perro a su amo en la puerta, y pregunta: “¿Puede esperar sólo quien puede hablar?” (p. 157). Las emociones o sensaciones, según este filósofo, describen un modelo “que se repite con diversas variaciones en el tejido de la vida” (p.167). Un modelo que no es estático, que puede variar de una *forma de vida* para otra, pues,

(...) si en una persona alteran las expresiones corporales de la aflicción y de la alegría, por ejemplo, con el tic-tac de un reloj, no tendríamos ni el transcurso característico del modelo de la aflicción ni el del modelo de la alegría. (p. 157).



Esto conduciría a pensar que es posible aprender también de la vida animal. Que no solo los hombres, como aseguraba Kant (2009), pueden enseñar. Para este último filósofo, “el hombre sólo por la educación puede llegar a ser hombre (...). Hay que notar que el hombre es sólo educado por hombres, hombres que, a su vez, están educados” (p. 31). En ese sentido, lo que aborrece este filósofo no es “el animal” en sí, sino la *animalidad* del propio hombre (Derrida, 2008).

De acuerdo con Kant (2009), la *animalidad* de “el hombre” podría ser curada por medio de la educación. Este filósofo dice que “un animal es todo ya por su instinto; una razón extraña ha cuidado ya de ello en lugar de él. Pero el hombre necesita de su propia razón” (p. 28). Así, en una perspectiva kantiana, la *humanidad* se manifiesta, en oposición a la *animalidad*, con base en un comportamiento orientado por los principios de la *razón*.

Esto sería lo que, según Kant (2009), separaría a “el hombre” de “el animal”. Algo parecido a lo que pensaba Platón (1871) cuando afirmaba: “(...) el alma que no ha vislumbrado la verdad, no puede revestir la forma humana. En efecto, el hombre debe comprender lo general; es decir, elevarse de la multiplicidad de las sensaciones a la unidad racional” (p. 296).

En esta perspectiva, la explotación de la naturaleza (y la *animalidad* en ella) estaría totalmente justificada, pues el ser humano sería concebido como el principio y fin de toda existencia. Esta relación jerárquica entre el ser humano y la naturaleza, sin duda, de herencia platónica, cartesiana y kantiana, aunque también con algunos vestigios de nuestra tradición religiosa, es denominada por Walsh (2008) como *colonialidad de la madre naturaleza y de la vida misma*. ([Remisión en el tiempo-espacio](#)).

## **El programa de desarrollo de Truman**

Probablemente, algunas de las comunidades indígenas y afrodescendientes que habitaban en el departamento del Chocó, hasta ahora se estarían enterando de que eran *pobres*. Es más, seguramente, esta palabra ni siquiera existía en su lengua materna. Sin embargo, no se puede negar que, de todas las construcciones discursivas de *occidente*, de todos sus mitos, tal vez, el más real,



sea la *pobreza*. Como dice Majid Rahnema: “la indigencia o la pobreza impuesta, sin duda, lastima, degrada y lleva a la gente a la desesperación. En muchos lugares, el hambre y la miseria claman al cielo” (Rahnema, 1996, p. 251). Con esto se quiere hacer énfasis en que la *pobreza* es una construcción de *occidente* impuesta en nuestro *territorio*.

Supongo que nuestros padres y abuelos, en sus tiempos, recibieron con gran asombro también la noticia de que eran *pobres*, y algunos de ellos, hasta *miserables*. Así se los haría saber el presidente de los Estados Unidos, Harry S. Truman, durante su Discurso Inaugural el 20 de enero del año 1949<sup>63</sup> (Figura 21). No sé cuántos días pudieron pasar hasta que ellos se enteraron de que ocupaban “**áreas subdesarrolladas**”, que vivían “**en condiciones cercanas a la miseria**”, que su alimentación era “**inadecuada**”. En fin, que su vida económica era “**primitiva y estancada**”.

### Figura 21

*Discurso Inaugural del presidente de los Estados Unidos, Harry S Truman pronunciado el 20 de enero del año 1949. ([Remisión en el tiempo-espacio](#))*

---

<sup>63</sup> Discurso Inaugural pronunciado por Harry S. Truman el 20 de enero de 1949 en el Capitolio de los Estados Unidos. En esta parte del documento el resaltado corresponden al discurso de Truman.





Nota. Fuente <https://www.youtube.com/watch?v=GNz3b3vopMo>

Tampoco sé cuánto tiempo pudo haber transcurrido hasta que se convencieron de que debían intentar salir de esta condición indigna llamada por Truman *subdesarrollo*. Afortunadamente, los Estados Unidos ofrecían al mundo sus **“avances científicos y progreso industrial (...) para aliviar el sufrimiento de estas personas”**. Lo hacían, pues consideraban su *pobreza* **“un obstáculo y una amenaza tanto para ellos como para zonas más prósperas”**.

Ese día, como señala Gustavo Esteva, se inauguraría la era de la hegemonía norteamericana: la era del *desarrollo* (Esteva, 1996). Así, nuestros padres y abuelos dejarían de ser lo que eran, en toda su diversidad, y pasarían a convertirse “en un espejo invertido de la realidad de otros: un espejo que los desprecia y los envía al final de la cola (...)” (Esteva, 1996, p. 53). Ellos serían representados en los términos de una cultura dominante, que se erigió como el patrón mundial a seguir. De esa manera, si nuestros antepasados querían escapar de esa condición indeseable denominada *subdesarrollo*, debían “hacerse esclavos de las experiencias y sueños de otros” (Esteva, 1996, p. 58).



Desde luego, antes del discurso de Truman, ya se hablaba de la *pobreza* en nuestros *territorios*. Solo que, como cuenta Arturo Escobar, en la época de la colonia, por ejemplo, la preocupación por la *pobreza* de los “nativos” estaba condicionada por la creencia de que ellos serían incapaces de alcanzar el *desarrollo* económico (Escobar, 2007). Según este autor, se creía que, “aunque los “nativos” pudieran ilustrarse algo con la presencia del colonizador, no podría hacerse gran cosa para aliviar su pobreza (...)” (p. 49).

Tampoco era la primera vez que alguien empleaba la palabra *subdesarrollo* para referirse a las áreas económicamente *atrasadas* (Esteva, 1996). En la década anterior al discurso de Truman, esta expresión apareció ocasionalmente en distintos documentos y libros que fueron publicados por Naciones Unidas. Sin embargo, como relata este autor, “sólo adquirió relevancia cuando Truman la presentó como emblema de su propia política” (p. 53).

Este programa de *desarrollo* del presidente Truman buscaría ayudar a “**los menos afortunados**” y, para lograrlo, ellos debían aprender “**por sus propios esfuerzos a producir más alimentos, más ropa, más materiales para vivienda, y más fuerza mecánica para aligerar sus cargas**”. Si seguían este camino, algún día, los *pobres* se volverían *ricos* y, por fin, llegaría “**la prosperidad y la paz**” a sus *territorios*. “**Una mayor producción**” sería “**la clave**” para alcanzar este sueño. Así, tarde o temprano, “**con la ayuda de Dios** —decía Truman—, **el futuro de la humanidad resultaría en un mundo de justicia, armonía y paz**”.

Con el tiempo, terminaríamos dándonos cuenta, como diría Wittgenstein, de que “lo que sueña un hombre casi nunca se cumple” (Wittgenstein, 1995, § 319). Según el filósofo, lo que sueña “un hombre”, por ejemplo, acerca del futuro del arte, de la ciencia o de la filosofía se haría realidad solo por accidente; finalmente, lo que “un hombre” ve no es la realidad, sino la continuación de su propio mundo. En nuestro caso, somos herederos de un poderoso discurso pronunciado por Truman, del sueño de “un hombre” que nos dejó unas *necesidades básicas* que antes no existían, y que, aun así, en la actualidad, pasamos gran parte de nuestras vidas intentando satisfacerlas. Como decía Iván Illich: hoy en día, muchos “aceptan sin cuestionamiento su condición



humana como dependiente de bienes y servicios, dependencia que ellos llaman necesidad” (Ilich, 1996, p. 158).

Hoy, la búsqueda del *desarrollo* se ha convertido en el sueño de muchos. Un *desarrollo* asociado, sobre todo, al poder adquisitivo de bienes y servicios. Es casi imposible escapar de este discurso tan poderoso. ¡Quién no se deja seducir por un carro lujoso, una casa grande, un viaje al exterior, una finca, etc.! Con esto no quiero decir que estoy a favor del discurso de la *pobreza*. Pienso, como Wittgenstein (1995) en su época, que “yo no quisiera que mis gentes se volvieran pobres, pues deseo para ellos un cierto poder. Aunque, también, que puedan utilizar bien este poder” (§ 107).

Es decir, creo que la “institución del dinero”, como la llama Wittgenstein (1999), puede verse como una forma de poder que debemos aprender a ejercer bien a lo largo de nuestras vidas, pero, que no puede convertirse en el centro y fin último de nuestra existencia, como sucede para algunos. Lo cierto es que no todos alcanzarán este gran sueño del *desarrollo*. Como dice Gustavo Esteva: “la mayor parte de la gente carecerá de automóvil familiar, no podrá registrarse en un Sheraton ni comerá en McDonald’s; tampoco logrará diez años de escolaridad y acceso a servicios médicos de buena calidad” (Esteva, 1996, p. 73).

Me pregunto, entonces, ¿qué discursos nos llevaron a creer que nuestras prácticas eran *primitivas* y *atrasadas*? ¿De qué manera la matemática logró convencernos de que éramos *pobres* y *miserables* y que, por lo tanto, estábamos urgidos de *desarrollo*? ¿Cómo fue que llegamos a concebir nuestro *territorio* como un área *subdesarrollada*? Intento entender cómo fue que terminamos pensando que la salvación de nuestra sociedad estaba en el tan anhelado *desarrollo* promovido por Truman. Es decir, ¿cómo fue que llegamos a este *atolladero*!

Sin duda alguna, también la naturaleza ha tenido que pagar un precio muy alto para hacer posible el programa de *desarrollo* que soñaba Truman. Los “**recursos (...) naturales del mundo**”, de los que debíamos disponer, o hacer un “**mejor uso**” de ellos —como decía él—, cada vez son más escasos. Asimismo, la naturaleza terminó convertida en una fuente de recursos al servicio del mercado de los hombres. Ella se volvió un simple objeto, del cual podíamos disponer para



satisfacer las *necesidades* humanas. Si continuamos en esa dirección, seguramente, no vamos a tener un lugar para vivir en el futuro.

Esto no significa que, antes del discurso de Truman, no se explotara indiscriminadamente la naturaleza. De hecho, como ya se mencionó, en el Chocó, esta práctica de expoliación del *territorio* viene desde la invasión de los españoles. Durante siglos, los recursos naturales de este lugar se han extraído para que otros obtengan un lucro económico. Solo que ahora, esta práctica extractivista estaba adornada de un discurso antropocéntrico y humanista, que buscaba ser legitimado por la fe cristiana.

En relación con la fe cristiana, decía Truman que “**nuestra fe en el Todopoderoso**” nos ayudaría a avanzar “**hacia un mundo donde la libertad del hombre esté segura**”. Un mundo en el que se pudieran garantizar la igualdad de oportunidades para todos los hombres, pues, según él, “**todos los hombres son iguales, porque son creados a imagen de Dios**”.

Ciertamente, estas buenas intenciones no incluían a la naturaleza ni a los demás seres no-humanos que forman parte de ella. Es decir, este programa de *desarrollo* contribuiría a la *normalización* de la subordinación y el sometimiento de los animales, plantas, árboles, ríos, mares, etc.; todo esto en nombre de los intereses y *necesidades* de “el hombre”. Como cuando el agua termina convirtiéndose en un negocio para satisfacer las ambiciones de algunos (Figura 22).

### **Figura 22**

*Cuento de la Abuela Grillo de los pueblos indígenas de Ayoreo de Bolivia*  
*([Remisión en el tiempo-espacio](#))*





Nota. Fuente [https://www.youtube.com/watch?v=AXz4XPuB\\_BM](https://www.youtube.com/watch?v=AXz4XPuB_BM)

En la perspectiva del *desarrollo*, pareciera que “el hombre” se creyera con el derecho y la autoridad para dominar, domesticar y someter a la naturaleza, y a todos los seres que habitan en ella, a quienes considerara como inferiores, con el único objetivo de satisfacer sus *necesidades básicas*. Así, desde esta mirada, como lo señala Mecha (2015), la naturaleza está “separada del ser humano y tan solo es un medio más para lograr la riqueza material” (p. 28). ([Remisión en el tiempo-espacio](#))

### **La educación evangelizadora: un proceso *civilizatorio* (*disciplinario*)**

Cáisamo (2012) describe el proceso *civilizatorio* vivido en los internados como una “amarga experiencia” (p. 202). Él cuenta que, a la edad de los 10 años, vivía con su familia en la región del río Catrú (en el Baudó), cuando llegaron unas personas vestidas de blanco de pies a





cabeza; las llamaba encapuchadas. Se refiere a las hermanas de la comunidad religiosa de la Madre Laura.

Al poco tiempo, los niños mayores de ocho años fueron internados y pasaron al cuidado de los curas y las monjas. Cáisamo (2012) relata cómo se escondió internándose en la selva, y describe las peripecias para treparse a un árbol para que no lo encontraran. Finalmente, le tocó entregarse porque sus padres recibieron la amenaza de ir a la cárcel si él no iba a la escuela: “los padres van a la cárcel y niños y niñas a la escuela, a estudiar” (p. 35).

Sin duda, la mayoría de nosotros, los profesores, hemos notado el parecido que tienen las *escuelas* con los hospitales, los cuarteles, las fábricas e, incluso, con las prisiones o cárceles. Como preguntaría Foucault (2002): “¿Puede extrañar que la prisión se asemeja a las fábricas, a las escuelas, a los cuarteles, a los hospitales, todos los cuales se asemejan a las prisiones?” (p. 210). Seguramente, algunos profesores hemos escuchado a varios de nuestros estudiantes referirse a la *escuela* como si se tratara de una cárcel.

Este tipo de educación que se les impuso a los indígenas se encargó de promover su muerte cultural. Así lo señala Cáisamo (2012):

(...) en todo ese proceso uno se va muriendo poco a poco de su identidad cultural, es decir, es como si uno entrara a otro mundo y sentirse obligado a despojarse poco a poco de su ser; su pertenencia, su forma de ser, su manera de pensar y de actuar, es negarse a sí mismo” (p. 202).

Es como si la tarea de exterminio cultural llevada a cabo por los españoles en la época de la conquista y colonización de estas tierras hubiese continuado por medio del sistema de educación que se instaló en los *territorios* de los indígenas. Como afirma Green (2007): “las escuelas fueron entonces el arma ideológica para vencer la resistencia de los indígenas, el medio a través del cual era posible inculcar la civilización y el nacionalismo (...), el sustituto del ejército (...)” (p. 231).

Para indígenas de otros pueblos esta experiencia fue muy parecida. Dora Yagarí, mujer *Embera Chamí* de la comunidad de *karmata rua* (Antioquia), cuenta que en los patios de las escuelas (internados) los niños y las niñas debían formarse en filas para rezar y cantar el himno



nacional de Colombia (Yagarí, 2017). En los salones, por su parte, los profesores les hacían memorizar las oraciones propias del catolicismo: el Padre Nuestro, el Ave María, entre otras.

Cuando pasaban a los niños y a las niñas al frente para rezar en voz alta, les pegaban con una regla si se negaban a hacerlo; también les pegaban si no se reunían a rezar el Santo Rosario; con una metodología muy parecida les enseñaron a leer, a escribir y a realizar las operaciones matemáticas; lo que la profesora escribía en el tablero, ellos debían copiarlo en sus cuadernos. Debían sentarse quietos y guardar silencio casi todo el tiempo.

Quietos y en silencio, la misma educación que yo recibí de niño. Casi toda mi infancia y adolescencia las pasé en Purificación, Tolima, un municipio pequeño, donde me desplazaba a pie entre la casa, la escuela y el lugar donde mi mamá fue nombrada para trabajar como profesora de inglés y español. Recuerdo que en la escuela me pegaban si hablaba con mis compañeros en clase. Un día, por ejemplo, la profesora me pegó con una regla por voltearme a pedirle algo prestado a mi compañero de atrás. Cogí mis cosas y me fui para donde mi mamá trabajaba. Volví a la escuela solamente cuando la profesora prometió no volver a pegarme.

Las consecuencias de este modelo educativo, sin duda, fueron devastadoras para los pueblos indígenas, quienes tenían otras espiritualidades y hablaban una lengua diferente al castellano. En estas escuelas, ellos tenían prohibido hablar su lengua propia, incluso, sus mismos compañeros se encargaban de vigilar que no lo hicieran en los espacios de descanso, pues les avisaban a los profesores para que los castigaran (Yagarí, 2017).

Ese modelo de educación evangelizadora se encargaría de prolongar la colonización de los pueblos indígenas, imponiéndoles las formas de ver, de pensar y de entender el mundo de los colonizadores, y negándoles sus conocimientos ancestrales. Sobre este modelo educativo, relata Green (2011): “sólo importaban los conocimientos de la cultura mestiza y los conocimientos llamados universales, para de esa manera insertarnos al mundo “civilizado”, “católico o protestante”, “castellanizado”, negando nuestra propia cultura, identidad y conocimientos” (p. 31)

Algunos de los indígenas sentían que sus profesores los trataban como si fueran brutos, *incivilizados* y, por ende, los querían despojar de toda señal de su *salvajismo*: sus vestimentas



típicas, sus costumbres, sus lenguas, su cultura (Cáisamo, 2012; Yagarí, 2017). Esos profesores les hacían olvidar todo aquello que formara parte de su pasado, de sus tradiciones. Esto, según ese modelo educativo, llevaría a los indígenas a una *forma de vida* más *civilizada*.

Cáisamo (2012) narra que en estas escuelas se manejaba una “disciplina muy rígida”, que no les dejaba tiempo para realizar otras actividades. Él explicaba la rutina diaria de la siguiente manera: hacia las seis de la mañana sonaba una “chicharra” que les indicaba el llamado para ir a misa, después a desayunar, y a hacer la fila para ingresar a los salones. Posteriormente, iban a almorzar, y, al final del día, sonaba una campana como señal para ir a la misa de la siete de la noche.

Según Cáisamo (2012), la campana era la encargada de ordenar la vida de los niños y de las niñas en el internado. Cuando no atendían a ese llamado, se les obligaba a “fuetazo”, porque el sonido de la campana, para los religiosos, “era la voz de dios, y por lo tanto, había que respetarla y obedecerla al pie de la letra” (p. 38). Todas estas prácticas, llevadas a cabo en la escuela, ilustran el proceso de *disciplinización* en su dimensión corporal.

De acuerdo con Foucault (2002), “la disciplina procede ante todo a la distribución de los individuos en el espacio (...). La disciplina exige a veces la clausura, la especificación de un lugar heterogéneo a todos los demás y cerrado en sí mismo. (...) el internado aparece como el régimen de educación si no más frecuente, al menos el más perfecto” (p. 130). Según este filósofo, el control minucioso del tiempo se lo debemos a las órdenes religiosas, maestras de la *disciplina* y especialistas de las actividades rutinarias.

Al parecer, también esta herencia religiosa nos ha dejado la idea de un programa o currículo escolar que se adelanta de manera lineal, progresiva, avanzando cada vez hacia actividades más complejas, mes a mes, año tras año, hasta la finalización del proceso educativo (Foucault, 2002). El producto final sería un sujeto *civilizado, disciplinado*, con conductas correctas, alejado del *salvajismo*, de la *animalidad*, como quería Kant (2009).

Para Kant (2009), “se manda los niños a la escuela no ya con la intención de que aprendan allí algo, sino para que se vayan acostumbrando a sentarse quietos y a observar puntualmente lo



que se les ha prescrito (...)” (p. 29). Allí, según él, los niños deben recibir disciplina para evitar que la *animalidad* dañe a la humanidad, tanto en lo individual como en lo social. En sus palabras, “disciplina es por tanto sólo amansar el salvajismo” (p. 41).

Pero esto debe ocurrir a tiempo, toda vez que el “descuido de la disciplina es un mal mayor que descuido de la cultura, pues este se puede corregir todavía con posterioridad; pero no es posible eliminar el salvajismo, y una omisión en la disciplina nunca puede ser reparada” (Kant, 2009, p. 32). La educación, desde la mirada de este filósofo, es el proceso para someter a tiempo a los niños a las leyes de la humanidad; todo, en procura del perfeccionamiento de la naturaleza humana. Un pensamiento parecido al de Platón (1992), quien sostenía:

(...) habrá que someter muy en tiempo los juegos de los niños a la más severa disciplina, porque por poco que ésta llegue a relajarse y que nuestros niños se extravíen en este punto, es imposible que en la edad madura sean virtuosos y sumisos a las leyes” (p. 107).

En ese sentido, se podría decir que la *escuela moderna* ha sido, históricamente, la institución social encargada de la *disciplinización* de los cuerpos de los niños. Allí se les enseña, antes que nada, a “sentarse quietos”, y a “observar puntualmente” lo que se les ordena (Veiga-Neto, 2002). Es decir, en este lugar se deben amoldar a una *forma de vida civilizada*. De esa manera, se entiende cómo con la educación se impusieron, hasta cierto punto, la lengua castellana y la religión católica en algunos de los pueblos indígenas de Colombia. Las interferencias causadas por la cultura *occidental* también se reflejan en las transformaciones que han sufrido algunas de las historias de origen de los pueblos indígenas.

Cuenta Abadio Green que “muchas historias de origen en diferentes culturas de *Abya Yala* se han vuelto un sincretismo religioso” (UdeA, 2018, p. 75). Algo parecido ha pasado, también, con muchas lenguas ancestrales, que hoy sobreviven con una gran influencia del castellano (UdeA, 2018). En Sabaleta, por ejemplo, la lengua *Embera Chamí* se ha venido entrelazando con la castellana, generando algunas tensiones por el riesgo latente de perder la lengua propia. ([Remisión en el tiempo-espacio](#))



## El currículo escolar [de matemática] al servicio del desarrollo

El discurso del *desarrollo* traería consigo distintas operaciones estadísticas comparativas que nos posibilitarían representar nuestros *territorios* en términos de oposiciones binarias: *desarrollo/subdesarrollo*, *adelanto/atraso*, *riqueza/pobreza*, entre otras. Según Arturo Escobar, en esta perspectiva, la *pobreza* está definida en función de una cierta carencia de dinero y de posesiones materiales, con respecto a un patrón de *riqueza* establecido por otros (Escobar, 2007). A manera de ejemplo, a algunos países se les definió como *pobres*, en relación con los patrones de riqueza de las naciones más adelantadas económicamente. Cuenta Escobar (2007) que, en el año 1948, el Banco Mundial definió como *pobres* a los países que tuvieran un ingreso per cápita menor a 100 dólares. En ese momento, dos tercios de la población mundial se convirtieron en sujetos *pobres*.

Como el problema en la lógica del *desarrollo* se relacionaba con la falta de *ingreso*, entonces, desde su nacimiento, la solución parecía obvia: crecimiento económico (Esteva, 1996; Escobar, 2007). Sin embargo, el crecimiento económico contribuiría al mejoramiento de los niveles de vida, pero de algunos pocos. En los últimos tiempos, es difícil negar que el *desarrollo* incrementa las desigualdades sociales y que las brechas entre *ricos* y *pobres* son cada vez más profundas. Dicho de otra manera, el *desarrollo* terminó aumentando las zonas de *pobreza*, la marginalidad y la exclusión social de aquellos a quienes Truman consideraba los “**menos afortunados**”; irónicamente, a los que él quería ayudar a “**alcanzar una vida digna y satisfactoria**”.

A pesar de eso, el “fantasma del desarrollo”, como lo llama Aníbal Quijano, se sigue apareciendo en nuestra época (Quijano, 2000b; 2012). Cuando creíamos que ese “fantasma” había desaparecido, en realidad, había regresado con más fuerza, esta vez, disfrazado de *desarrollo* humano y sostenible. Intentando enmendar los errores del pasado, se ha propuesto ahora, ya no *desarrollar* las cosas, sino a las personas (Esteva, 1996). Y, al mismo tiempo, ese *desarrollo* quiere



aparecer más amigable con el medio ambiente, por eso se hace llamar sostenible. Al parecer, el único afán de ese “fantasma” del *desarrollo* es sostener el sueño de Truman (Esteva, 1996).

No es la primera vez que ese “fantasma” cambia su nombre. Antes se hacía llamar *progreso*. Wittgenstein (1995) en su época, señalaba: “nuestra civilización se caracterizaría por la palabra <<progreso>>” (§ 30). De manera análoga, nuestros tiempos se han caracterizado por la palabra *desarrollo*. Cuenta José María Sbert, que, antes del discurso de Truman, las regiones *atrasadas* o *subdesarrolladas* eran conocidas como *incivilizadas* (Sbert, 1996). En esa perspectiva, el *progreso* significaba el paso de sociedades *primitivas* a *civilizadas*.

Así, tanto el *desarrollo* como el *progreso* han estado ligados a la metáfora del crecimiento biológico. Es por esta razón que, tal vez, es tan difícil poner estos términos en tela de juicio, pues nos han ofrecido un cambio positivo, una supuesta evolución en la que las sociedades, todas, avanzan hacia adelante atravesando diferentes etapas de desarrollo. En palabras de Linda Tuhiwai Smith, “según esta perspectiva, los humanos tienen el potencial de alcanzar una etapa en su desarrollo en la que pueden lograr el control total de sus facultades” (Smith, 2015, p. 58). Es como si fuera posible recorrer en orden diferentes etapas, hasta llegar al desarrollo moral. Algo así como lo que planteaba Truman: **“el hombre tiene la capacidad moral e intelectual (...) de gobernarse a sí mismo con la razón (...)”**.

En ese sentido, la ciencia y el *desarrollo* tendrían una relación congénita; en palabras de Claude Alvares, la ciencia sería el camino hacia el *desarrollo* (Alvares, 1996). De allí se desprende, probablemente, el lugar privilegiado que ocuparía la matemática en este nuevo proyecto, pues, como nos ha enseñado Ludwig Wittgenstein, ella sería considerada el lenguaje mismo de la ciencia. No es extraño, entonces, que la educación matemática terminara por encargarse de fabricar el sujeto racional, ideal para este nuevo programa, y que el currículo escolar buscara garantizar más y mejores matemáticas para todos.

En el caso colombiano, hacia la década del 90, nuestras políticas curriculares se pondrían al servicio de este nuevo programa. Los Lineamientos Curriculares de Matemáticas entrarían a formar parte del conjunto de documentos oficiales publicados por el Ministerio de Educación



Nacional (MEN), que buscarían hacer realidad el sueño del *desarrollo*. Así lo expresan las palabras del ministro de educación de la época: “en la antesala del nuevo milenio y en el contexto de la nueva sociedad de conocimiento, la educación se reconoce como la causa principal del progreso y de los avances que conocemos como desarrollo” (MEN, 1998, p. 2).

Aunque el llamado del ministro proponía también asumir una mirada diferente del *desarrollo* y, por lo tanto, de la educación. Se trataría de “una visión del desarrollo humano sostenible” que hiciera duradero el *progreso* tanto para nosotros como para las futuras generaciones (MEN, 1998, p. 2). En esta nueva perspectiva, para alcanzar mejores condiciones de vida, según el ministro, sería necesario “no tanto tener más sino ser más, pues ésta es la verdadera condición del progreso humano” (p. 2).

Esta perspectiva estaba alineada con la agenda internacional, liderada por la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE), en la búsqueda por una educación estandarizada. Para ello, era necesario obtener datos comparativos sobre el desempeño de los estudiantes de los países que conforman esta organización. Así nace en el año 1997 el Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos (PISA), que mide los conocimientos y habilidades de los estudiantes en áreas escolares, como, por ejemplo, matemática, considerada como una de las disciplinas esenciales para la plena participación de los ciudadanos en las llamadas sociedades *modernas* (OCDE, 2017).

El programa de evaluación PISA buscaría monitorear los objetivos internacionales relacionados con el *desarrollo* sostenible vinculado a la educación (OCDE, 2017). El enfoque de evaluación propuesto por este programa reflejaría el hecho de que, en las economías modernas, se privilegia, ya no tanto el saber, sino el saber-hacer; es decir, lo que son capaces de hacer los estudiantes con lo que saben. En ese marco de referencia, para la OCDE (2017), “la competencia matemática se define como la capacidad de un individuo para formular, emplear e interpretar las matemáticas en una variedad de contextos” (p. 19).

En nuestro país, el Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación (ICFES) sería la entidad encargada de evaluar las competencias de los estudiantes. De esa forma, se intentaría



monitorear uno de los ideales que se establece en nuestros Estándares Básicos de Competencias (EBC):

(...) ofrecer a toda la población del país una educación básica masiva con equidad y calidad, lo que implica buscar también la integración social y la equidad en y a través de la educación matemática, es decir, formar en matemáticas a todo tipo de alumnos y alumnas. (MEN, 2006, p. 47).

Este deseo, que se puede resumir en la consigna “matemáticas para todos”, se continuaría promulgando una década después con la publicación de los Derechos Básicos de Aprendizaje (MEN, 2016a). En este documento se afirmaría que “la educación de calidad es un derecho fundamental y social que debe ser garantizado para todos” (p. 5). En ese sentido, nuestra política educativa nacional tendría una meta parecida a la del proyecto JEL, pero para toda Colombia: “(...) cerrar las brechas existentes en términos de equidad, inclusión, acceso, participación y mejoramiento de la calidad de la educación para que Colombia sea el país mejor educado de América Latina al año 2025” (MEN, 2016b, p. 48).

En este entramado histórico, en el que la *civilización*, y posteriormente el *desarrollo*, se equipararon al *progreso* científico, tecnológico e industrial, saber matemática se convirtió en una *necesidad* para nuestra sociedad. Así, algunos profesores e investigadores del campo de la educación matemática aceptamos finalmente, sin cuestionamientos, que el “fracaso en matemáticas” era un problema relevante que requería nuestra atención. Si utilizamos las mismas palabras de Truman, es como si “no saber matemática” se hubiera convertido en una “amenaza” y en un “obstáculo” para el *desarrollo* de nuestra región. En medio de esta demanda social, como apuntan Alexandre Pais y Paola Valero, el campo de investigación de la educación matemática “emergió con la tarea de encontrar nuevas maneras de lograr que la asignatura de matemáticas en el currículo alcance a todos los estudiantes” (Pais y Valero, 2012, p. 3), tal como lo hemos visto también en nuestras políticas curriculares nacionales.

De esa forma, empezaba a darme cuenta de que algunos profesores e investigadores habíamos sido *embruados* por una *imagen desarrollista* de las matemáticas. Es decir, estábamos





convencidos de que las matemáticas harían posible el *desarrollo*. Así, yo comenzaba a reconocer que el problema del “fracaso en las matemáticas escolares” formaba parte de una construcción discursiva que, con el paso del tiempo, algunos, simplemente, naturalizamos. En términos de Wittgenstein (2003): “a menudo somos embrujados por una palabra” (§ 435). Una vez prisioneros de esa *imagen*, apunta Antonio Miguel, no queda más remedio que concebir nuestra tarea de educadores como la de aquel que busca que los conocimientos científicos se puedan enseñar en las escuelas de la manera más didáctica posible (Miguel, 2016b). En esta perspectiva, la matemática en la *escuela* se ha convertido en una mera transposición didáctica de los conocimientos considerados como académico-científicos. Por ende, la tarea del investigador en el campo de la educación matemática no sería otra sino la de investigar las formas de optimización de esa transposición.

De acuerdo con Valero (2017b), fue después de la Segunda Guerra Mundial “que una serie de tecnologías científicas permitieron colocar la educación, en general, y la educación matemática, en particular, en el centro de las nociones de capital humano” (p. 130). Aquí el papel que desempeñaría la educación matemática, como campo de acción pedagógica, sería fundamental: formar la mayor cantidad de mano de obra calificada. Todo, en nombre del *progreso* económico y del *desarrollo* de un país.

En esta perspectiva, el “fracaso escolar en matemáticas” se convirtió en una preocupación económica y, también, política y, en especial, democrática (Valero, 2017a). Y, además, el logro en matemática se volvió un indicador del capital humano y, por ende, del crecimiento económico (Valero, 2017b). Así, los nuevos métodos estadísticos, combinados con un mayor poder de cómputo, hicieron posibles los estudios comparativos entre individuos, regiones y naciones. En pocas palabras, la misma estadística posibilitó representar el desempeño en matemática en términos de la oposición binaria: *éxito/fracaso*.

En este punto es necesario aclarar que no se está afirmando que la competencia matemática es un asunto irrelevante para nuestra sociedad. Por el contrario, como hemos visto hasta acá, en las últimas décadas, la formación de ciudadanos con buenas competencias en matemática es una



preocupación para países como el nuestro. Lo que se expone es que, como señala Valero (2018), “la articulación de la competencia matemática con la ciudadanía ha sido moldeada en estrecha relación con una fuerte racionalidad económica” (p. 52).

De ese modo, la educación matemática y, en particular, el currículo escolar [de matemática], se orientaron, principalmente, por (y para) los intereses de la economía. Todo esto, dentro de una agenda internacional que buscaba promover la ciencia y la tecnología como motor de *desarrollo* de las naciones del mundo. En este contexto, la educación matemática se convertiría en una fábrica de sujetos competentes al servicio del mercado laboral.

Hasta este punto, podría afirmar que la filosofía wittgensteiniana me ha llevado a chocar de frente con los límites de mi propio lenguaje matemático. ¡Colisión que me ha dejado con algunos “chichones”! De acuerdo con este filósofo: “los resultados de la filosofía son el descubrimiento de algún que otro simple sinsentido y de los chichones que el entendimiento se ha hecho al chocar con los límites del lenguaje” (Wittgenstein, 1999, § 119). Además, esta filosofía me ha permitido reconocer que la matemática ayudó a encubrir el *embrujo* del *desarrollo*.

Así, el descubrimiento de este embrujo le ha dejado algunos “chichones” a mi entendimiento. No obstante, como señala este filósofo, “éstos, los chichones, nos hacen reconocer el valor de ese descubrimiento” (§ 119). Al tratar de entender cómo llegamos a este *atolladero* del que no podíamos salir, se empezaron a vislumbrar otros senderos. Ahora puedo seguir caminado, aunque lentamente, pues, sin duda, continuaré chocando, una y otra vez, con los límites de mi lenguaje matemático y asumir, como advierte Wittgenstein (1995) que “con la mochila filosófica llena sólo puedo ascender lentamente la montaña de las matemáticas” (§12). ([Remisión en el tiempo-espacio](#))

### **El poder disciplinario**

El costo que tendrían que pagar algunos pueblos por el *desarrollo* económico sería muy alto. Sobre esto, cuenta Escobar (2007) que un grupo de expertos convocados por Naciones Unidas



para el diseño de políticas encaminadas al *desarrollo* económico de los países *subdesarrollados*, concluyó:

Hay un sentido en el que el progreso económico acelerado es imposible sin ajustes dolorosos. Las filosofías ancestrales deben ser erradicadas; las viejas instituciones sociales tienen que desintegrarse; los lazos de casta, credo y raza deben romperse; y grandes masas de personas, incapaces de seguir el ritmo del progreso deberán ver frustradas sus expectativas de una vida cómoda. Muy pocas comunidades están dispuestas a pagar el precio del progreso económico. (p. 20).

Para Dussel (2012), el programa de exterminio de las culturas negras e indígenas, de sus sabidurías, espiritualidades, etc., estaría cimentado sobre el mito de la *modernidad*, que se caracteriza por la creencia de que existe una sociedad *avanzada* (la *occidental*), que le podría otorgar a la más *atrasada* (la *no-occidental*) las bondades de su *civilización*. Esto la autorizaría moralmente para imponer procesos *civilizatorios* a los pueblos considerados inferiores, *bárbaros* y *primitivos*. Este argumento es muy parecido al que justificó la imposición del programa de *desarrollo*: una cultura, presuntamente más *desarrollada*, se encargaría de promover la *modernización* de diferentes áreas alrededor del mundo catalogadas como *atrasadas*.

En ese sentido, el proyecto de *desarrollo*, que hunde sus raíces en la modernidad *occidental*, se encargaría de subordinar a los pueblos negros e indígenas, así como a sus saberes, intentando ajustarlos a un modo *occidental* de ver, de entender y de estar en el mundo (Escobar, 2011). De ese modo, el *desarrollo* demanda la conquista permanente de nuevos *territorios*, para luego transformarlos en los moldes de un orden *racial logocéntrico* (Escobar, 2004).

Desde el punto de vista de este mismo autor, el *desarrollo* es un proyecto cultural que buscaría ordenar el mundo de acuerdo con unos principios racionales. Esta es la idea metafísica de una supuesta realidad del mundo que puede ser descubierta, ordenada y controlada por medio del lenguaje de la ciencia, el lenguaje de la *razón*. En este contexto, el *desarrollo* sería, sobre todo, *modernización*.



Para el autor Emmanuel Lizcano, bien sea bajo el discurso del *progreso*, del *desarrollo*, o de la *modernización*, la ciencia se ha encargado de colonizar y, hasta cierto punto, arrasar con las demás concepciones del mundo; es como si se tratara de una “religión científica” que, finalmente, se ha impuesto a casi toda la humanidad (Lizcano, 2009). Una “religión” que, sin duda, ha sido devastadora, pues sometió al mundo a sus propios designios. En esta perspectiva, Lizcano (2006) señala,

Todo el proyecto científico y toda la racionalidad ilustrada (y la política que lo acompaña), pueden pensarse como una des-comunal empresa contra las culturas populares y los saberes vernáculos. Desde su origen, hasta nuestros días, en que se ha disfrazado bajo el lenguaje de modernización y desarrollo. (p. 196).

En este proceso de *desarrollo*, de *modernización* de nuestra sociedad, finalmente se han implantado las formas de representación de *occidente*. En particular, se ha impuesto el lenguaje matemático. En el caso de la población mundial, esta sería concebida como un conjunto finito de elementos que pueden ser clasificados en distintas variables estadísticas. Así, desde la mirada *occidental*, los grupos humanos se verían como una colección de elementos clasificados en diferentes categorías: *blancos*, *mestizos*, *negros* e *indígenas*, entre otras. Todos ellos habitando un área previamente definida en términos matemáticos. Un área, que, de acuerdo con sus características, puede catalogarse como *desarrollada* o *subdesarrollada*. De igual forma, los grupos humanos, distribuidos en ella, estarían clasificados entre *civilizados* y *primitivos*, entre *ricos* y *pobres*, teniendo en cuenta sus maneras de ver y de entender el mundo (cosmovisiones), sus lenguas, cultura, costumbres, tradiciones, *prácticas sociales*, en fin, sus *formas de vida*.

Cuenta Linda Tuhiwai Smith que, después de varios siglos de colonización y de expropiación de los *territorios* indígenas, finalmente, estos les fueron devueltos a ellos (a los diferentes pueblos indígenas alrededor del mundo), pero en forma de parcelas, de reservas o de “pedazos de tierra reservados al pueblo indígena que alguna vez lo poseyó todo” (Smith, 2015, p. 83). Esta devolución de tierras comenzó en Colombia hacia finales del siglo XIX con la Ley 89 de 1890, “por la cual se determina la manera como deben ser gobernados los salvajes que vayan



reduciéndose a la vida civilizada”. Así, se les entregó a los pueblos indígenas unas tierras en forma de resguardos, que debían ser administrados por ellos como dicta esta Ley.

De ese modo, se les retornó un *territorio* representando en términos geométricos de área y de perímetro. Se trata de un espacio delimitado, medido en distintas unidades, al cual se le puede definir un precio por hectárea o por metro cuadrado. Esa forma de representación del *territorio* en términos matemáticos, que se encarga de definir con exactitud las cualidades, los parámetros y las dimensiones del espacio, ha afectado, en cierto sentido, las relaciones del indígena con su *territorio* (Smith, 2015).

Según esta autora, ese lenguaje ha influido en la fragmentación del espacio en distintas dicotomías: público y privado, rural y urbano, interior y exterior, etc. En ese sentido, el *territorio* se ha transformado en un espacio dividido, en un espacio fragmentado que se puede definir y medir (Smith, 2015). Se podría decir que el uso de la matemática ha inspirado también al hombre a someter la naturaleza, a dominar el mundo valiéndose de sus técnicas y conceptos, y a aliarse con la ciencia y la tecnología para el control del *territorio* (Bishop, 2005).

Desde entonces, los pueblos indígenas se vienen organizando en Cabildos que están encargados de ejercer el control y la autoridad en la jurisdicción de los resguardos. En el caso de Sabaleta, por ejemplo, el Cabildo está conformado por el Gobernador, quien es la principal autoridad en el *territorio*. Esta persona, junto con las demás que conforman el conjunto de autoridades indígenas, se eligen por voto popular.

En otras palabras, es nuestro sistema democrático el que les impone la persona que ocuparía ese cargo, esto es, aquella que obtenga la mayoría de los votos o, en otros términos, “la mitad más uno”. Entonces, ese “uno”, que puede ser cualquier individuo de la población, está en la capacidad de elegir al Gobernador. Aquí se introduce un concepto de individualidad que no estaba en la cosmovisión de los pueblos indígenas. Estos pueblos no tenían una forma de pensamiento individualista, sino colectiva.

Además de eso, también se les obliga, a las comunidades indígenas, a pensar la población en términos estadísticos, ya que, dentro de las funciones del Cabildo, establecidas en la Ley 89 de



1890, está la elaboración de Censos. En ellos se debe llevar un registro del número de personas que habitan el resguardo, discriminado por familias, género, grupos de edades, entre otras variables; también se debe anotar el número de nacimientos y de decesos que se van presentando año a año. Es decir, se les impuso a los indígenas una forma de representación de la población como un conjunto finito de elementos que pueden ser clasificados en distintas variables estadísticas. Así, los grupos humanos estarían organizados de acuerdo con la “teoría de conjuntos”, como si conformaran un conjunto de “individuos atómicos, cada uno idéntico a sí mismo, todos iguales entre sí, numerables y sumables” (Lizcano, 2002, p. 186). Todos ellos ocupando un espacio cartesiano “formado por el amontonamiento de puntos muy pequeñitos (...)” (Lizcano, 2002, p. 189), en el cual los lugares serían “in-diferentes”, semejante a un inmenso terreno sobre el que se extienden las ciudades y sus industrias.

En pocas palabras, aunque se retornaron los *territorios* a los pueblos indígenas, estos han sido de nuevo colonizados, esta vez, a través del lenguaje matemático. Se trata de una cierta generosidad condicionada por el lenguaje del colonizador. Como dice Smith (2015):

Para el mundo indígena las concepciones occidentales de espacio, de arreglos y exhibiciones, de la relación entre personas y el paisaje, de la cultura como objeto de estudio han significado no solamente que su mundo se ha representado de maneras particulares hacia Occidente, sino que su visión del mundo, la tierra y los pueblos han sido radicalmente transformados en la imagen espacial de Occidente. (p. 82).

Esto es, el *territorio* se les retorna a los indígenas, pero ahora como un espacio que debe ser domesticado, controlado, dominado por medio del lenguaje matemático; es decir, como un espacio cartesiano que puede ser conquistado por “el hombre”. Todo, en beneficio de un ser humano que se otorga el poder y la autoridad para situarse por encima de la naturaleza, para hacer con ella lo que le plazca.

Así, la sociedad *occidental* nos acostumbró a representar a los grupos humanos en sus propios términos. Esta forma de representación, de herencia colonial, sigue vigente en nuestros días, aunque con expresiones diferentes. Las huellas de ese patrón de poder colonial,



evidentemente, continúan perpetuando la marcación de las diferencias entre colonizadores y colonizados; diferencias que se establecieron en la época de la conquista y colonización de nuestro continente.

Desde entonces, a los negros e indígenas se les ha reducido a una condición de *otredad* en relación con una *forma de vida* dominante y privilegiada: la de los *blancos-mestizos*. Esta forma de representación colonial del otro, de acuerdo con los autores colombianos Axel Rojas y Elizabeth Castillo, se manifiesta en nuestro país en la política de Etnoeducación (Rojas y Castillo, 2007).

Una política que habla de una educación para *grupos étnicos*, que se ofrece a comunidades “que integran la nacionalidad y que poseen una cultura, una lengua, unas tradiciones y unos fueros propios y autóctonos, ligada al ambiente, al proceso social y cultural, con el debido respeto de sus creencias y tradiciones” (Ley 115 de 1994, Artículo 55). Dentro de la categoría *grupos étnicos* no solo estarían incluidos los pueblos indígenas y negros (o afrodescendientes), sino también los raizales, palenqueros y rom que habitan en el territorio colombiano.

Se sabe que esta política, junto con otras, han sido el producto de las luchas de los *grupos étnicos* por una educación propia. Sin embargo, por medio de ella, todos aquellos pueblos que habían sido homogenizados por los europeos, como se mencionó antes, en dos identidades *raciales*, coloniales y negativas, esta vez, son reunidos por el Estado colombiano en una misma categoría: *grupos étnicos*.

Lo anterior, de acuerdo con Walsh (2007), tiene algunas implicaciones sobre estos grupos humanos. Entre otras cosas, se continúan reafirmando las marcas de su pasado colonial. Según esta autora, este tipo de políticas ilustra un proceso dual: la marcación de los *grupos étnicos* —los *anormales*—, y la demarcación de los grupos dominantes —los que corresponden a la *norma* o *normalidad*— (Walsh, 2008). De esa manera, este proceso asume, implícitamente, la *no-etnicidad* de los *blancos-mestizos*. En palabras de esta autora: “las políticas de nombrar, sin duda, son parte del peso aún presente de la colonialidad” (Walsh, 2017, p. 67).

Aunque la política de Etnoeducación ha posibilitado la reivindicación de los derechos de los indígenas y afrodescendientes, también se ha encargado de perpetuar las formas de



representación colonial de estos pueblos (Walsh, 2008). En esa misma dirección, Rojas y Castillo (2007) afirman que, mientras esta política se conciba como “una educación para grupos étnicos”, se continuará naturalizando las jerarquías sobre las cuales se han configurado históricamente las diferencias.

Para estos autores, “en esta naturalización, los sectores subordinados permanecen definidos por su otredad, en relación con los sectores dominantes, y no les reconoce capacidad suficiente para definir, en sus propios términos, la forma y los propósitos de su proyecto educativo” (p. 20). Tal vez, a estos sectores subordinados se les conceda el derecho de tener una propuesta Etnoeducativa propia pero, finalmente, se les evaluará bajo un sistema estandarizado que no tiene en cuenta sus conocimientos sino, exclusivamente los de la cultura occidental.

En ese sentido, como puntualizan Eduardo Restrepo y Axel Rojas, “la puerta que se abre con la etnoeducación se cierra con el sistema de evaluación (...)” (Restrepo y Rojas, 2012, p. 169). Más aún, si aquellos estudiantes que egresan de una institución orientada bajo una propuesta Etnoeducativa desean realizar una carrera universitaria, se tendrán que enfrentar con un sistema de educación superior que atiende, principalmente, a un modelo *occidental* en el que, como afirma Grosfoguel (2013), el legado cartesiano sigue vigente como criterio de legitimación del conocimiento.

De acuerdo con Carlos Skliar, este es un patrón característico de las políticas educativas actuales, en el cual se crea la ilusión del reconocimiento de las diferencias del *otro*, pero, al mismo tiempo, esas diferencias son subordinadas, convirtiéndolas “en puro exotismo, en pura alteridad de “afuera”” (Skliar, 2002, p. 92). Se trata de un proceso de *alterización* del *otro* que mantiene impunes a los sectores dominantes al lenguaje de la designación, es decir, estos sectores continúan inmunes a la relación con la *alteridad* (Skliar, 2005).

En esta perspectiva, las diferencias son utilizadas para fabricar a los *otros*, a los diferentes, los llamados *anormales*. De ese modo, como señala Skliar (2005), los diferentes obedecen a una invención en la que las diferencias son clasificadas en mejores o peores, positivas o negativas,





buenas o malas, superiores o inferiores, etc. En esta lógica, los diferentes son posicionados como si fueran contrarios a la noción de una *norma* (o de lo *normal*).

En otras palabras, la *anormalidad* sería lo otro de la *norma*, como la *barbarie* lo otro de la *civilización* y, por consiguiente, siguiendo esta misma lógica binaria, la mujer se convertiría en la complicación o el problema de la diferencia de género, como el negro y el indígena de la diferencia *racial* (Skliar, 2005). Así, según este mismo autor, en estas oposiciones binarias existiría una distribución desigual de poder entre los dos términos.

Según Foucault (2002), “lo Normal se establece como principio de coerción en la enseñanza con la instauración de una educación estandarizada y el establecimiento de las escuelas normales (...)” (p. 171). En otras palabras, de acuerdo con este filósofo, el poder de la *norma* aparece con la disciplina; se trata de un poder de *normalización* que impone la homogeneidad, pero, al mismo tiempo, también individualiza permitiendo las desviaciones y aprovechando las diferencias para ajustarlas unas a otras.

La disciplina, como resalta Foucault (2002), tiene lugar en el transcurso de los siglos XVII y XVIII como otra forma de dominación diferente a la de la esclavitud y a la servidumbre. Esta no busca la apropiación de los cuerpos ni promueve una relación permanente de dominación sobre el *otro*. La disciplina, según este filósofo, “aumenta las fuerzas del cuerpo (en términos económicos de utilidad) y disminuye esas mismas fuerzas (en términos políticos de obediencia)” (p. 127); esto con el fin de enderezar conductas, de fabricar cuerpos dóciles, es decir, fáciles de conducir.

Se trata, además, de un proceso *civilizatorio* que se llevaría a cabo también en la escuela, para crear un sujeto más humano (humanizado), alejado de la *animalidad*, del *salvajismo*, esto es, más *civilizado* gracias al poder ejercido por la *normalización disciplinaria* (Veiga-Neto, 1996). En palabras de este mismo autor: “las escuelas también disciplinan para normalizar” (p. 263). De allí la relevancia que tendría el examen para ajustar a una cierta norma a todos los individuos de una población. A través del examen se puede ejercer una mirada *normalizadora*, una constante vigilancia que posibilita calificar y clasificar, para luego castigar.



Las formas de caracterización del *otro* (el no-yo) que se han venido mostrando hasta acá, podrían ayudar a ilustrar lo anterior. Hemos visto que, mediante un procedimiento de diferenciación se fabricó un conjunto de marcadores para señalar las diferencias y, de esa manera, poder individualizar, clasificar a los individuos en un determinado orden que haga visibles a aquellos que necesiten corrección, es decir, a quienes deben ser ajustados a una idea de *norma*.

De ese modo, según Foucault (2002), “el examen combina las técnicas de la jerarquía que vigile y las de la sanción que normaliza” (p. 171). Se podría decir que el examen es, como la Prueba Saber en nuestro país, el instrumento que se ha encargado de establecer una cierta visibilidad sobre los individuos (en nuestro caso, los pobladores del Chocó), por medio de la cual se busca diferenciarlos y sancionarlos. Es por esto por lo que el examen forma parte importante del procedimiento de *normalización disciplinaria*.

Como señala Foucault (2002): “el examen hace entrar también la individualidad en un campo documental (...), coloca a los individuos en un campo de vigilancia los sitúa en una red de escritura” (p. 176). De ese modo, el poder disciplinario, haciéndose invisible, termina imponiendo a aquellos que quiere someter un mecanismo de visibilidad obligatoria, pues como afirma este filósofo: “en la disciplina, son los sometidos los que tienen que ser vistos” (p. 174).

Se podría decir, entonces, que los grupos dominantes continúan atribuyéndose el poder y la autoridad para nombrar a los *otros* sin dejarse nombrar, para verlos sin dejarse ver. Esta sería una de las tantas estrategias coloniales de dominación, en la cual, el colonizador representa al *otro* — al colonizado— en su propia lengua. Como asegura Derrida (1997c): “toda cultura se instituye por la imposición unilateral de alguna “política” de la lengua. La dominación, es sabido, comienza por el poder de nombrar, de imponer y de legitimar los apelativos” (p. 23).

Aquí, vale aclarar que no se trata de una película de buenos y malos, o de colonizadores, de un lado, y colonizados, del otro. Finalmente, como diría Derrida (1997c): “toda cultura es originalmente colonial” (p. 23). Aunque tampoco se pretende encubrir la brutalidad con la que los europeos conquistaron nuestras tierras; inicialmente, a través de la violencia armada y, posteriormente, valiéndose de estrategias más disimuladas, escondidas bajo un supuesto



humanismo universal. Lo que se quiere mostrar es que, en cierta forma, y en algún momento de nuestras vidas, todos hemos oscilado entre esos dos lados (colonizadores o colonizados).

Como se evidencia, bajo esta violencia metafísica también se ha representado históricamente a los pueblos negros e indígenas, proceso de marcación que no ocurre ante su mirada pasiva. Obviamente, estos pueblos han asumido una fuerte resistencia frente a esta acción *normalizadora* de la población mundial, ejecutada por la cultura *occidental*. En ese sentido, se podría sostener que las historias de los pueblos negros e indígenas han servido para mostrarnos otras perspectivas, para ampliar nuestra mirada, para obtener una *visión panorámica* del mundo, y, de esa manera, dejar de alimentarnos siempre de las mismas historias, esto es, de las narrativas hegemónicas de los grupos colonizadores. Por ejemplo, sabemos ahora que, como un gesto de resistencia, el término *indio*, finalmente, fue rechazado por parte de los indígenas.

Ellos, en la actualidad, aceptan ser llamados como pueblos indígenas, pues esta denominación simboliza las luchas de los grupos humanos históricamente colonizados. De acuerdo con Linda Tuhiwai Smith, mujer *maori* de Nueva Zelanda, este “es un término que internacionaliza las experiencias, los problemas y las luchas de algunos de los pueblos colonizados del mundo” (Smith, 2015, p. 27). Según ella, esta expresión surgió en la década de los setenta, en particular, de las luchas de la Hermandad Indígena Canadiense (Canadian Indian Brotherhood) y del Movimiento Indo-Americano (AIM). En Colombia, el término *indio* también fue rechazado por algunos pueblos originarios de estas tierras y, en cambio, acceden a ser llamados como indígenas. Al respecto, dice Guzmán Cáisamo Isaramá: “sin duda, aceptamos el término indígena y no indio porque hace parte del proceso de lucha para la reivindicación social y cultural desde los movimientos indígenas (...)” (Cáisamo, 2012, p. 204).

A pesar de esto, estos pueblos indígenas prefieren emplear sus propias expresiones que reflejan la relación que tienen con el *territorio* que habitan. El pueblo de Guzmán Cáisamo Isaramá, de donde también proviene Baltazar Mecha Forastero, se autodenomina como *Embera*, que significa “persona”, gente que piensa, actúa, siente y hace; gente que tiene su propia lengua, historia y manera de ver el mundo (Cáisamo, 2007; 2012; Mecha, 2007; 2015). Además, estos pueblos



también emplean sus propias palabras para referirse a las personas no-indígenas. El término para nombrar al negro es *Embera paima* o *Chiparré*, que significa gente negra; para referirse al *blanco*, emplean la expresión *Embera Torró* (gente *blanca*); y, también, utilizan la palabra *campurúa* o *capunúa* para nombrar a la cultura *mestiza* en general, es decir, al no-indígena (Cáisamo, 2007).

Según estos mismos líderes indígenas, en los *Embera* se presentan diferencias dependiendo del lugar donde habitan, dividiéndose en *Embera Dóbida* (gente de río), *Embera Eyabida* (gente de montaña) y *Embera Chamí* (gente de selva). Todos estos pueblos, aunque provienen de un mismo tronco lingüístico, no hablan la misma lengua (Cáisamo, 2007). Los *Embera Chamí* de Sabaleta, por ejemplo, tienen su propia lengua, cultura y cosmovisión, y se han constituido en la interacción con otras culturas que habitan en el municipio de El Carmen de Atrato. En ese sentido, se podría decir que ellos presentan diferencias con los *Embera Chamí* de otras partes del país. En pocas palabras, cada pueblo tiene su propia lengua, cultura y manera de ver el mundo, o dicho en términos wittgensteinianos, cada pueblo tiene sus *formas de vida*. Y, aunque entre los *Embera* se presenten diferencias, también pueden compartir *semejanzas de familia* en sus hábitos, conductas, comportamientos, costumbres, tradiciones, visión de mundo, en fin, en sus *prácticas sociales*. Con esto se quiere indicar que no existe algo común a todos esos pueblos indígenas que nos permita clasificarlos en una identidad o categoría universal, como hicieron los europeos, sino que podemos observar, a lo sumo, *semejanzas de familia*.

En cuanto al término *negro*, sabemos que aconteció algo muy diferente a lo que ocurrió con la palabra *indio*. Esta expresión, como señala Mbembe (2016), finalmente fue aceptada y asumida por algunos negros como símbolo de resistencia. Cuenta este mismo autor que,

Históricamente, aquéllos que habían sido bautizados con el apodo de «negro» —y, en consecuencia, habían sido marginados o separados— terminaron por aceptar vivir con él. (...) En un gesto consciente de inversión, a veces poético, a veces carnavalesco, otros aceptaron portar ese patronímico deshonroso, símbolo de abyección, para hacer de él un emblema de belleza y de orgullo; para convertirlo en la insignia de un desafío radical, de un llamado a la revuelta, la desertión y la insurrección. (p. 101).



Después de todo y, también, como un movimiento de resistencia al proceso de marcación al que se les sometió, algunos pueblos indígenas y afrodescendientes de Colombia, desde hace más de una década, han asumido un distanciamiento frente a la Etnoeducación, al considerar que esta propuesta ha perdido su carácter político y emancipatorio (Rojas y Castillo, 2007; Castillo, 2008; Restrepo y Rojas, 2012). Lo anterior, según Castillo (2008), se da como resultado de la implantación de un modelo educativo nacional estandarizado, en el cual “la atención a las demandas de la diversidad representa más un problema que una prioridad” (p. 22).

Hoy en día, en particular, los pueblos indígenas eligen hablar de un Sistema Educativo Indígena Propio (SEIP); una propuesta que tiene como fin “generar condiciones pertinentes y adecuadas para el establecimiento del diálogo de saberes, prácticas y conocimientos, y para el reconocimiento y protección de la diversidad étnica y cultural” (Decreto 1953 de 2014, Artículo 40). Con esta iniciativa, ellos buscan plantear, en sus propios términos, un modelo educativo más pertinente para sus *territorios*.

Algunos hemos adherido progresivamente a este tipo de movimientos. En mi caso, particularmente, al de los pueblos indígenas. Se trata de una adhesión que ha estado acompañada por un sentimiento de respeto y solidaridad con el *otro*, que invita a estar siempre a la vanguardia de las luchas contra toda forma de opresión y de injusticia, aunque, también, a estar dispuestos a convertir estos movimientos en objeto de problematización, siempre y cuando sea necesario. Esto es, asumir la capacidad para criticar también los excesos provocados por las luchas.

A este gesto de inversión, a este movimiento de lucha y de resistencia, seguramente, también se hubiese unido el filósofo Jacques Derrida. Al ser interrogado por Élisabeth Roudinesco sobre una posible alianza suya con movimientos históricamente oprimidos, Derrida señaló que lo haría en algunas situaciones, pues, según él, “hay que asumir responsabilidades políticas que nos ordenan cierta solidaridad con los que luchan contra tal o cual discriminación (...)” (Derrida y Roudinesco, 2009, p. 31).



Incorporarse a las luchas de los marginalizados, minorizados, deslegitimados es, evidentemente, una apuesta que haría este filósofo, mientras se trate de una alianza temporal y hasta cierto límite. Esto, justamente, le expresó Jacques Derrida a Élisabeth Roudinesco:

Puedo entonces aceptar una alianza momentánea, prudente, al tiempo que subrayo sus límites, haciéndolos tan explícitos e inteligibles como sea posible. Por lo tanto, no vacilo en apoyar, por modestamente que sea, causas tales como las de las feministas, los homosexuales, los pueblos colonizados, hasta el momento en que desconfío, hasta el momento en que la lógica de la reivindicación me parece potencialmente perversa o peligrosa. (Derrida y Roudinesco, 2009, p. 31).

Esta actitud derridiana invita a asumir en cada momento una posición (o posiciones), lo que implica no tomar “partido”. En palabras del autor Rafael Haddock Lobo: “Cuando una posición (...) se torna un “partido”, comienza a tener sus himnos y sus banderas, en ese momento ya se está representando en los mismos moldes que el “opresor” (...)” (Haddock-Lobo, 2007, p. 87). Se trata, entonces, de una actitud que nos moviliza a adherirnos, hasta cierto punto, a este gesto de inversión que vienen promoviendo los pueblos indígenas.

Así, invertir la jerarquía sería visto, en una perspectiva derridiana, como un acto de justicia con la *alteridad* misma, con ese *otro* que ha sido históricamente sometido o condenado a ocupar siempre una posición subordinada. Para Derrida (1981), desatender este gesto de inversión, significaría olvidar la estructura conflictual y subordinante que subyace tras el pensamiento metafísico dualista. Dentro de los objetivos que tendría este gesto (o fase) estaría poner en evidencia que el término históricamente subordinado, reprimido o marginalizado, también puede ocupar la posición dominante. De esa manera, se podría comprender cómo opera la afirmación del primer término de la oposición, y la negación del segundo, esto es, se develaría la violencia metafísica bajo la cual se construyó la relación jerárquica entre los dos términos.

Obviamente, privilegiar el elemento que siempre fue suprimido, marginalizado o reprimido por la filosofía *occidental* no es el objetivo final de la *deconstrucción*, pues, en ese caso, estaríamos enfrentados a una nueva oposición jerárquica. Eso no significa que la fase de inversión sea un



tiempo perdido (Derrida, 1981). De hecho, sería un error desacreditar prematuramente esta fase, ya que, como señala este filósofo, “la necesidad de esta fase es estructural; es la necesidad de un análisis interminable: la jerarquía de las oposiciones duales se restablece siempre” (p. 42).

En ese sentido, *deconstruir* una oposición jerárquica implica, en un momento dado, invertir la jerarquía. Esta es una fase que va mucho más allá de intercambiar los términos. Es decir, no se trata de una simple inversión de perspectiva, en donde, por ejemplo, se le otorga al término subordinado todo aquello de lo que había sido privado por la tradición *occidental*. Consistiría, más bien, en multiplicar pacientemente las diferencias, haciendo aparecer las fisuras, las grietas de las fronteras de lo propio sobre las cuales estaría sustentada la oposición jerárquica (Derrida, 2008). De esa manera, la *deconstrucción* de una oposición jerárquica intentaría, justamente, multiplicar los límites; atravesarlos para, así, hacer aparecer “su artificio histórico, también su violencia, es decir las relaciones de fuerza que se concentran y se capitalizan en ellas hasta perderse de vista” (Derrida, 1997b, p. 7). Así, la *deconstrucción* solo sería posible cuando habitamos la estructura misma metafísica dualista, es decir, a partir de un cierto interior inadvertido (Derrida, 1986).

Desde allí, se podría provocar un *dislocamiento* o *desplazamiento positivo* de las oposiciones binarias, más allá de las dicotomías del pensamiento metafísico dualista. Esta otra fase intentaría “transformar los conceptos, desplazarlos, volverlos contra sus presupuestos, reinscribirlos en otras cadenas, modificar poco a poco el terreno de trabajo y producir, así, nuevas configuraciones” (Derrida, 1981, p. 24). De esa manera, la *deconstrucción* se valdría de un doble gesto o dos fases (inversión de la jerarquía y *dislocamiento*) que, según este filósofo, no tendrían un orden cronológico.

Así, la *deconstrucción* nos llama a situarnos en nuestra propia tradición, a valernos de la lengua en que esta es enunciada, con el mismo apoyo del material desplazado, pues, como dice Derrida (1986), “la empresa de la deconstrucción es en cierto modo arrastrada por su propio trabajo” (p. 33). De ahí que ella deba entenderse más allá de un *análisis*, “sobre todo porque el desmontaje de una estructura no es una regresión hacia el *elemento simple*, hacia un *origen indescomponible*” (Derrida, 1997b, p. 25).



Algo parecido sucede con la *terapia* filosófica wittgensteiniana. Ella nos invita a atravesar los límites del *análisis*. A realizar un *análisis*, pero sin fundamentos últimos; sin explicaciones que engloben los conceptos en principios generales; sin categorías que, en la tradición filosófica *occidental*, por lo regular, buscan la igualdad, la identidad y la universalidad; sin construir teorías totalizantes y completas que, en su afán por generalizar, terminan por ocultar las diferencias (Condé, 2004; 2020).

De ahí la riqueza que ofrece la noción *semejanzas de familia*, al enfatizar siempre en la diferencia, en la *no-esencia*, evitando que caigamos en la búsqueda de la igualdad, de la identidad, de la universalidad (Condé, 2004). En pocas palabras, las *semejanzas de familia*, al permitir establecer analogías entre *prácticas sociales*, dejan al descubierto tanto las similitudes como las diferencias, por ejemplo, entre diferentes épocas, contextos, en fin, *formas de vida*. De esa manera, esta noción posibilita realizar una *presentación panorámica*, organizada por medio de relaciones analógicas (Moreno, 2012a).

Así como la *terapia*, tampoco la *deconstrucción* debe comprenderse como un método, o como una herramienta metodológica aplicable a cualquier problema. De hecho, habría que inventar un método para cada caso. Sobre esto hace énfasis Derrida (1997b): “la deconstrucción no es un método y no puede ser transformada en método” (p. 26). En este caso, estaríamos hablando, no de un método genérico, sino de una actitud metódica, ética y política, de lucha y de resistencia, esto es, siempre situada en el *territorio*.

Ahora bien, se podría decir que la *deconstrucción* es una *estrategia*, siempre y cuando estemos dispuestos a admitir que no tiene una finalidad predeterminada. Como advierte Derrida (1997b): “la estrategia sin finalidad —pues me sostengo en ella y ella me sostiene—, la estrategia aleatoria de quien confiesa no saber a dónde va, no es pues finalmente una operación de guerra ni un discurso de la beligerancia” (p. 22). En ese sentido, la *deconstrucción* no sería un acto ni una operación, es decir, no existiría un sujeto *deconstructor*, pues ella, como señala Derrida (1997b), simplemente, *acontece*. ([Remisión en el tiempo-espacio](#))





### Entre la teoría y la práctica

En cierta forma, nuestra herencia platónica nos enseñó a representar la relación entre la teoría y la práctica como una oposición jerárquica. Para Platón (1992), existían dos mundos: uno visible o sensible —el mundo físico—, y otro invisible o inteligible —el mundo de las ideas perfectas—. Él pensaba que el único camino posible para salir del mundo sensible, es decir, de la caverna, y llegar al mundo inteligible —donde habita la *verdad*—, era a través de la educación. En esa realidad dual, “el hombre” (y no “el animal”) sería el único capaz de alcanzar ese propósito (Veiga- Neto, 2015).

Así que el *plan de educación* en *La República* de Platón (1992), para hacer posible ese camino de ascensión (o de *purificación*), es decir, para pasar del mundo profano al mundo sagrado, de las tinieblas a la luz, de la ignorancia a la *verdad* (a la *esencia*), estaba compuesto por algunas disciplinas que hoy en día forman parte de la matemática: la aritmética, la ciencia del cálculo y la geometría, entre algunas de ellas.

Al enunciar ese *plan de educación*, este filósofo iba pasando de los números a las superficies, y de las superficies al desarrollo en profundidad, pero, al no encontrar todavía una ciencia avanzada para este fin, entonces, se saltó a los sólidos en movimiento. Como él decía: “después de la geometría debí hablar del desarrollo en profundidad; pero viendo que en esta materia no se ha hecho sino descubrimientos ridículos, la he dejado aparte, para pasar a la astronomía, es decir, al movimiento en profundidad” (p. 220).

No obstante, desde la mirada de Platón (1992), la única manera de contemplar la *verdad* era a través de la *razón* y del pensamiento. Por lo tanto, las formas en que se venía estudiando la astronomía en aquella época le parecían inapropiadas, pues, aunque dirigían su mirada hacia lo alto, es decir, hacia los astros que adornan el cielo, lo hacía para *conocer* objetos sensibles. En ese sentido, afirma:

Si alguno intenta conocer algo sensible, niego que llegue a conocer nada porque nada de lo sensible es objeto de la ciencia, y sostengo que su alma no mira a lo alto, sino hacia abajo, aunque esté nadando boca arriba sobre la tierra o sobre el mar. (p. 221).



Esta *imagen* platónica de los dos mundos, según Veiga-Neto (2006; 2015), acabó por convertirse en una *verdad* naturalizada en nuestro tiempo. De acuerdo con este autor, bajo esta *imagen* platónica, el mundo no solo fue dividido, sino también jerarquizado (Veiga-Neto, 2015). Por un lado, existiría un mundo sagrado (superior), poblado por representaciones *mentales*; se trataría del mundo de las *ideas* y formas perfectas, del mundo de las teorías. Y, por otro lado, un mundo profano (inferior), habitado por objetos sensibles, aquí se estaría hablando del mundo de lo concreto e imperfecto, del mundo de las prácticas.

Es claro que la teoría sería apenas una vía de ascenso al mundo sagrado, pues ella, así como la ciencia, es una representación de la *idea* del *bien*, pero no es el *bien* en sí mismo (Platón, 1992). Además, más allá de que, desde una perspectiva platónica no habría una correspondencia exacta entre las oposiciones binarias *inteligible/sensible* y *teoría/práctica*, lo que sí se puede decir es que, bajo esta *imagen* platónica de los dos mundos, se ha naturalizado la oposición jerárquica entre la teoría y la práctica (Veiga-Neto, 2015). Es por esta razón, que, para Veiga-Neto (2006), algunos seguimos creyendo “que vivimos en un mundo que tiene, arriba de sí, un mundo ideal, habitado por ideas y formas perfectas, un mundo inteligible, que puede regir lo que acontece aquí en nuestro mundo imperfecto y profano, un mundo sensible” (p. 7). En otras palabras, es como si la teoría pudiera explicar la práctica.

De esa manera, al naturalizar esta oposición jerárquica, terminamos construyendo un problema que se volvió importante en el campo curricular: tratar de establecer relaciones entre la teoría y la práctica. Se podría afirmar, entonces, que este problema existe en la medida en que reside en nuestro lenguaje. Aquí, Wittgenstein (1995) nos diría algo como esto: “si hubiera una <<solución>> de los problemas lógicos (filosóficos), sólo deberíamos pensar que en algún tiempo no tuvieron solución (y también entonces se debió poder vivir y pensar)” (§ 26).

Foucault (1980) nos ayuda a *desplazar* este problema más allá de las oposiciones jerárquicas propias de la metafísica *occidental*. Esto es, posibilita que veamos estos dos términos (la teoría y la práctica) entrelazados el uno al otro. Para él, “la teoría no expresa, no traduce, no



aplica una práctica; es una práctica” (p. 79). Mejor dicho, en nuestro caso, se podría mencionar, apoyados en las contribuciones de este filósofo, que la matemática también es de este mundo.

En esa misma dirección, diría Lizcano (2002) que la matemática también es indígena, o sea, que nació en algún lugar, donde habitaron ciertas personas con maneras particulares de ver y de entender su realidad. De ese modo, este autor nos invita a tratar de invertir la mirada, a cambiar el lugar desde el que se mira. Es decir, a situarnos ahora, como investigadores y profesores, en las *prácticas sociales*, pues, tal vez, desde allí, podamos ver la matemáticas de otra maneras. Una matemática que, finalmente, se impuso a los pueblos indígenas, lo mismo que se impuso la religión católica.

De todas las disciplinas que hicieron parte del currículo escolar que les fue impuesto a los indígenas alrededor del mundo, posiblemente la menos problematizada fue la matemática (Bishop, 2005). Se creía que la matemática era única, neutral y universal, que estaba conformada por conocimientos absolutos, abstractos e independientes de las *prácticas sociales* (Lizcano, 2002; 2006; Bishop, 2005; D’Ambrosio, 2008). Probablemente, algunos profesores éramos (y, tal vez, otros sigan siendo) prisioneros de una *imagen* metafísica de la matemática, de un modelo hegemónico de racionalidad, característico del pensamiento platónico y cartesiano. Al ser *hechizados* por una *razón* abstracta, fundamentalista y centralizada, algunos no nos dimos cuenta de que la matemática fue uno de los mecanismos más poderosos que utilizaron los europeos para imponer su forma de ver el mundo.

Este imperialismo cultural europeo no solo logró imponer su matemática casi en todo el planeta. También se encargó de borrar las huellas de todas las culturas que habían contribuido al desarrollo de esa disciplina (Bishop, 2005). De ahí se desprende no solo el carácter único, universal y atemporal que se le ha atribuido a la matemática, sino también la creencia de que los que contribuyeron a su desarrollo fueron solamente los europeos (Lizcano, 2002). Es por esto por lo que la expresión *occidental* es objeto de problematización en este documento, pues algunos profesores e investigadores, en algún momento de nuestras vidas, hemos creído que la matemática proviene únicamente de la cultura *occidental* europea. Advierto: no queremos que se piense que la



matemática no debería enseñarse a los pueblos indígenas. Lo que nos interesa, en realidad, es tratar de desnaturalizar las *imágenes* que han hecho que ella se presente ante nosotros casi como un “mito”. En términos de Wittgenstein (1987) “lo más probable es que la expresión verbal del resultado de una demostración matemática tienda a simular ante nosotros un mito” (Parte III, § 26).

De esa manera, la matemática se ha adornado de un discurso sagrado que hace pensar que sus conocimientos brotaron de la nada, como si ella hubiera trascendido el tiempo, el espacio, los distintos contextos y las diferentes culturas que han existido a través de la historia (Lizcano, 1992). En ese sentido, señala Foucault (1969), las matemáticas fueron un modelo para “los discursos científicos en su esfuerzo hacia el rigor y la demostrabilidad; pero para el historiador que interroga el devenir efectivo de las ciencias, son un mal ejemplo, un ejemplo que no se debería, en todo caso, generalizar” (p. 155).

De forma parecida al caso de la matemática *occidental* surgió el mito de que la ciencia moderna proviene solamente de hombres *occidentales* (Grosfoguel, 2016). En el caso de esa ciencia, también los aportes de otras culturas fueron borrados mediante un proceso de *purificación* que se legitimó a través del discurso *racial moderno* que hacía de “el hombre” *blanco-europeo* un ser humano superior a los demás (Grosfoguel, 2016). Según este mismo autor, las consecuencias de este proceso de *purificación* fueron devastadoras para los pueblos indígenas y negros, pues se vieron reflejadas en una destrucción masiva de sus conocimientos.

Este proceso de *purificación*, que tuvo lugar desde la conquista del continente americano, se continuó con el surgimiento de la ciencia *moderna* (Santos, 2019); una ciencia que se ha encargado de deslegitimar los conocimientos producidos por los pueblos históricamente colonizados. Para Foucault (1993, p. 150), la ciencia moderna emergió “como campo general y policía disciplinaria de los saberes (...)” y, de esa manera, acabó por descalificar, por reducir a la minoridad, los conocimientos de las culturas diferentes a la *occidental*.

Así, también, surgió una forma de organización *disciplinaria* del conocimiento *occidental*, que no solo fragmentaría los saberes reduciéndolos a disciplinas, sino que privilegiaría el conocimiento denominado como científico (Foucault, 1993). Esta forma de organización



*disciplinaria*, que inscribió los conocimientos dentro de una estructura jerárquica gobernada por el poder de la ciencia *moderna* (Foucault, 1993) se impuso en el mundo, por encima de las perspectivas holísticas de otras culturas (D'Ambrosio, 2008).

En ese sentido, se podría decir que la estructura *disciplinaria* que hoy conocemos del currículo escolar [de matemática] no hizo parte de un proceso natural e inevitable, sino que fue el resultado de una imposición cultural. Según D'Ambrosio (2008), el pensamiento platónico secuencial de los griegos, entrelazado con el pensamiento cartesiano, dio como resultado una organización *disciplinaria* del conocimiento.

En cierta medida, las marcas de esta herencia platónica y cartesiana habitan en las políticas curriculares en Colombia, manifestándose mediante la fragmentación del conocimiento en disciplinas: matemática, español, ciencias sociales, ciencias naturales e inglés (MEN, 2006). Y al interior del mismo campo de la matemática, a través del fraccionamiento del pensamiento en: métrico, espacial, numérico, aleatorio y variacional (MEN, 1998).

Además de lo anterior, este legado colonial lo ilustra también la noción de competencia matemática (saber hacer en contexto) (MEN, 1998), en donde se ha promovido la separación entre el saber y el hacer, esto es, entre la teoría y la práctica. En ese sentido, afirma el MEN (1998): “el aprendizaje de las matemáticas debe posibilitar al alumno la aplicación de sus conocimientos fuera del ámbito escolar” (p. 18). Es como si existiera una relación directa entre el saber que se enseña en la *escuela* y el que circula en la vida, o, en otras palabras, como si las *prácticas sociales* pudieran verse como aplicaciones de la matemática.

De esta manera, al estar *embruados* por esta *imagen disciplinaria* de la matemática, algunos profesores e investigadores hemos llegado a concebir el currículo escolar [de matemática] como un conjunto de conocimientos abstractos, neutrales, universales e independientes de las *prácticas sociales*. Como si se tratara de un cuerpo unificado de conocimientos que forma parte de una simple transposición didáctica a la *escuela* de la matemática académico-científica.

Algunos todavía creen que estos conocimientos, así, fragmentados, jerarquizados y sistematizados, deben enseñarse en la *escuela* de manera gradual o secuencial, para que los



estudiantes los puedan aplicar en distintos contextos y, de esa forma, también demuestren sus competencias en las pruebas estandarizadas. En otras palabras, el currículo escolar [de matemática] se ha puesto al servicio del mercado, pues, como señala Green (2011), “los currículos están al servicio de la formación científica y tecnológica que los países (...) necesitan para sus mercados” (p. 60).

Así, el privilegio de la matemática no solo se debe a la sobrevaloración del conocimiento científico, sino también a que su enseñanza en las *escuelas* es considerada como “una condición necesaria para la inclusión económicamente privilegiada de los ciudadanos nacionalizados en la división social del trabajo” (Miguel, 2018, p. 83). Desde esta perspectiva, los distintos conocimientos que pueden llegar a formar parte del currículo escolar son seleccionados teniendo en cuenta su aporte al desarrollo de la ciencia y la tecnología.

Se podría afirmar, entonces, que, en esa estructura *disciplinaria*, en la cual se privilegia el conocimiento científico, no tendrían cabida los saberes indígenas, además, porque no resultarían tan útiles para el modelo económico dominante, en el que las formas de conteo de Sabaleta, por ejemplo, serían, tal vez, insuficientes. En el encuentro con los profesores me hablaron de algunas de esas formas. ([Remisión en el tiempo-espacio](#))

### **Entre la escritura y la oralidad**

El privilegio que se le viene otorgando a la *escritura* estaría relacionado, probablemente, con la hegemonía de la ciencia *moderna*. Para Derrida (1986), “la escritura no sólo es un medio auxiliar al servicio de la ciencia —y eventualmente su objeto— sino que es en primer lugar (...) la condición de posibilidad de los objetos ideales y, por lo tanto, de la objetividad científica” (p. 37).

Esto se refleja en la estructura del currículo escolar [de matemática]. De acuerdo con Gelsa Knijnik, en el campo del currículo escolar, la *escritura* que se practica en las clases está caracterizada por el formalismo de los enunciados matemáticos, es decir, está marcada por la abstracción, por la teoría (Knijnik, 2006). En el caso de los conocimientos orales, ella señala que estos “están fuertemente amalgamados con las prácticas que los producen” (p. 156); de modo que



si los separamos del contexto del cual emergieron, los estaríamos despojando de sus significados culturales propios.

En ese sentido, culturas con tradición oral como las comunidades negras, indígenas y hasta las campesinas, en las cuales los conocimientos que circulan en sus *prácticas sociales* son, en su mayoría, orales, serían representadas, en esta estructura jerárquica, como inferiores, al carecer de la *escritura* que es altamente valorada por la cultura *occidental*. En el caso de las comunidades negras, de acuerdo con Luz Valoyes, estas “son representadas como aquellas en las cuales se favorece la acción sobre el pensamiento, el cuerpo sobre la mente y la oralidad sobre la escritura. En ese sentido se presentan como divergentes de formas de racionalidad occidentales” (Valoyes, 2017, p. 141).

En el contexto de la *escuela*, en particular, de la clase de matemática, esta presunta falencia (ausencia de la *escritura*) posicionaría a las comunidades negras como inferiores a la hora de aprender esa disciplina (Valoyes, 2017). En ese sentido, aquellos estudiantes que privilegian la oralidad sobre la *escritura* tendrán mayores dificultades para aprender un sistema simbólico fundamentalmente *escrito*, como, por ejemplo, el álgebra (Valoyes, 2017).

En tal perspectiva, según esta misma autora, la denominación *blanco-mestizo* estaría asociada con la *escritura*, mientras que la designación negro-indígena se relacionaría con la oralidad. Este posicionamiento jerárquico entre lo *blanco-mestizo* y lo negro-indígena, sustentado en la dicotomía jerárquica *escritura/oralidad*, termina dividiendo la clase de matemática en dos grupos: un grupo, de los estudiantes que tendrían más posibilidades de aprender matemática, al hacer parte del grupo humano privilegiado por el poder de la *escritura*; y, el otro grupo, de los estudiantes con menos posibilidades de aprender esta asignatura por provenir de grupos humanos con tradición oral (Valoyes, 2017).

Siguiendo esta misma lógica, la oposición jerárquica entre la *escritura* y la oralidad, de acuerdo con Mbembe (2016), dividiría en dos a las sociedades humanas: “las sociedades primitivas regidas por la <<mentalidad salvaje>> y las sociedades civilizadas por la razón y dotadas, entre otros, del poder que les confiere la escritura” (p. 93). Entonces, a los *blancos-mestizos*, además de



otorgárseles el poder de lenguaje, como ya vimos, ahora también se les concede el poder de la *escritura*.

En ese sentido, la *escritura* sería considerada como la huella de una *civilización* superior, mientras que la oralidad formaría parte de las sociedades *primitivas* o *salvajes* (Smith, 2015). De manera análoga, la *escritura* pertenecería al mundo de la teoría como la oralidad al de la práctica; oposiciones jerárquicas que se han manifestado tanto en el campo curricular como en el ámbito de la investigación.

Aquí, el mismo Platón<sup>64</sup> (1871) parece que nos ayudaría a invertir la jerarquía entre la *escritura* y oralidad. Recordamos que este filósofo desconfiaba de la *escritura*, al considerarla exterior a la memoria, lo cual la emparentaría con la pintura. En la perspectiva platónica, según Derrida (1975), ambas (la *escritura* y la pintura) son llamadas a comparecer ante el tribunal del *logos*, pues serían “impotentes para representar dignamente a un habla viva, para ser su intérprete o portavoz, para sostener una conversación, para responder a las preguntas orales, y entonces no valdrán nada. Son estatuillas, máscaras, simulacros” (p. 207).

Esta tradición platónica, que humilla y excluye a la *escritura*, fue reeditada, repetida, de acuerdo con Derrida (1975), por Ferdinand de Saussure. Ambos (Platón y Saussure) coinciden en otorgarle a la *escritura* una posición de exterioridad. Para Saussure (1945), por ejemplo, “la lengua (...) tiene una tradición oral independiente de la escritura, y fijada de muy distinta manera; pero el prestigio de la forma escrita nos estorba al verla” (p. 52).

Para este lingüista, la *escritura* es la representación externa del lenguaje; no es ni siquiera un “vestido”, es su “disfraz”; dicho en sus propios términos: “(...) la escritura vela y empaña la vida de la lengua: no es un vestido, sino un disfraz” (p. 57). No obstante, como dice Derrida (1986):  
(...) si la escritura es “imagen” y “figuración” exterior, esta “representación” no es inocente. El afuera mantiene con el adentro una relación que, como siempre no es de mera

---

<sup>64</sup> Recordemos que en las obras de Platón el protagonista es su maestro Sócrates. Es como si Platón le hiciera decir cosas a Sócrates, como si él jamás hubiera *escrito* sus obras.





exterioridad. El sentido del afuera, siempre estuvo en el adentro, prisionero fuera del afuera, y recíprocamente. (p. 46).

No olvidemos que la *deconstrucción* derridiana no consiste simplemente en invertir la jerarquía, sino también en develar la violencia que hay en ella, y en tratar de encontrar relaciones originales y simples entre la *escritura* y la oralidad, así como entre el *adentro* y el *afuera* (Derrida, 1986). En ese sentido, este filósofo afirma: “hay una violencia originaria de la escritura porque el lenguaje es, en primer término (...), escritura” (p. 49).

En ese sentido, la lengua oral es ya una *escritura*; este término (*escritura*) se refiere a todo aquello que esté envuelto en una cadena de significaciones, es decir, de *rastros* (Derrida, 1986). Para este filósofo, el discurso, tanto oral como escrito, formaría parte de una cadena de significación, esto es, de un tejido que estaría constituido por un *juego de diferencias*: *rastros* de otros *rastros*.

Así, en la *escritura* se presentaría siempre una multiplicidad de *remisiones*: otros tantos *rastros* diferentes que nos *remiten* a otros *rastros* y a *rastros* de *otros* (Derrida, 1997a). De allí que no podamos hablar de un *rastro* originario. Esta forma de ver la *escritura* a través del concepto de *rastro*, según Derrida (2008), busca “traspasar las fronteras del antropocentrismo, el límite de un lenguaje confinado en el discurso y las palabras humanas” (p. 125). Para este filósofo, el *rastro* concierne “diferencialmente a todos los seres vivos, a todas las relaciones de lo vivo con lo no-vivo” (p. 125).

En esta perspectiva, además, la *escritura* es ya un acto o una escenificación como lo señala Derrida (1975): “la escritura es, pues, ya escenificación” (p. 99). Esta forma de entender la *escritura* posibilita que atravesemos las fronteras entre lo literario y lo metafórico, entre la realidad y la ficción, en fin, entre el discurso filosófico y el discurso literario, y, de esa manera, poder intervenir en el terreno filosófico-teórico, así como en el político-práctico (Derrida, 1997b).  
([Remisión en el tiempo-espacio](#))



## De vuelta al terreno “áspero” de las prácticas sociales

Hemos visto cómo la evaluación estandarizada se ha convertido en un poderoso instrumento para internar alcanzar la homogeneización de nuestra sociedad. Es como si se tratara de un nuevo *panóptico*, enriquecido por los avances tecnológicos y un mayor procesamiento de datos, que busca procurar una vigilancia permanente de los individuos que quiere someter. Pues, según Foucault (2002), el efecto *panóptico* pretende inducir “un estado consciente y permanente de visibilidad que garantiza el funcionamiento automático del poder” (p. 185).

En ese sentido, la evaluación estandarizada adopta la forma de un aparato arquitectónico que sostiene una relación permanente de poder, independientemente de quien la ejerza. Como señala Foucault (1996), el *panóptico* mantiene una “vigilancia permanente sobre los individuos por alguien que ejerce sobre ellos un poder (...)” (p. 90). Pero no solo los vigila, también crea un saber sobre ellos, y este saber se organiza en torno a la *norma* (Foucault, 1996). Así, la evaluación estandarizada se comportaría como un *panóptico*, al cumplir con tres funciones específicas: vigilancia, control y corrección, que promueven la *normalización* de los individuos.

Este proceso de *normalización*, que se ejerce sobre los indígenas a través de la evaluación estandarizada, puede describirse de la siguiente manera. Los estudiantes son evaluados en otra lengua (la lengua española) y, por ello, deben aprender a leerla y a escribirla. Luego, se les compara con los hablantes de esa lengua española y, finalmente, son clasificados en categorías.

Aquí la sanción social es implacable, pues, como ya vimos, de acuerdo con sus resultados en esas pruebas estandarizadas, los indígenas, pero también los negros del Chocó son designados con apelativos peyorativos. De esa manera, se somete al *otro* a una constante vigilancia, que puede ser ejercida por cualquier miembro de la sociedad, como diría Foucault (2002), es una vigilancia *normalizadora* que permite medir, comparar, sancionar, “encauzar o corregir, a quien hay que clasificar, normalizar, excluir, etc.” (p. 177).

De esa manera, se le niega su lengua al *otro* (al indígena y al negro), y se le impone una lengua “única”, y solo se le autoriza a hablar cuando sea de lo “mismo”. Según Derrida (1997c),



se reducen las lenguas al “Uno”, esto es, a la hegemonía de lo homogéneo, pues, “en la tierra de los hombres de hoy, algunos deben ceder a la homo-hegemonía de las lenguas dominantes, deben aprender la lengua de los amos, el capital y las máquinas, su idioma para sobrevivir o para vivir mejor” (p. 19).

En ese contexto, los indígenas de Sabaleta han pagado un precio muy alto por la inclusión social, como también ha sucedido en otros *territorios* indígenas alrededor del mundo (Estrada, 2007; Micanquer, 2007; Sinigüí, 2007; Cáisamo, 2007; 2012; Green, 1998; 2007; 2011; Mecha, 2007; 2015; Domico, 2010; Smith, 2015; Cuellar, 2017; Yagarí, 2017). Para poder acceder al mercado laboral o a la educación superior en busca de mejores oportunidades o de un “vivir mejor”, sería necesario el abandono de su lengua.

Una lengua que, según Mecha (2007), ha existido desde el mismo momento de la creación del *Embera*. Es por eso que solo es posible comprenderla en su relación con el *territorio* que habitan, “no se puede buscar el significado de la palabra en otro idioma, sino en la naturaleza y en el cuerpo mismo” (p. 112). Desde esta perspectiva, el abandono de la lengua implica el abandono del *territorio* y del cuerpo, y también de la cultura, o en pocas palabras, implica dejar de ser *Embera*.

Como señalan Valero y García (2014), por medio del currículo escolar [de matemática] se excluyen las subjetividades no deseadas; aquellas relacionadas con *formas de vida* diferentes, que pudieran llegar a ser, incluso, irreconciliables con las del sujeto deseado; este último, dotado de las competencias necesarias para contribuir al *desarrollo* económico de las naciones.

En ese sentido, el modelo *disciplinario* —articulado en sus dos ejes indivisibles: el corporal y el cognitivo— opera como un armazón de fondo que da estructura a los muros que nos encierran, esto es, que nos someten como sujetos modernos. Es por esta razón que este modelo está involucrado en los procesos de subjetivación (Veiga-Neto, 2002; 1996). En otras palabras, este modelo termina imponiéndonos “el límite a partir del cual están los otros, así comienza la diferencia” (Veiga-Neto, 2002, p. 163).



En suma, se podría decir que el currículo escolar [de matemática], al tener una estructura *disciplinaria*, se ha convertido en un lugar privilegiado para la violencia metafísica. Mejor dicho, fue colonizado por innumerables dicotomías jerárquicas: *civilizado/salvaje*, *desarrollado/subdesarrollado*, *teoría/práctica*, *oralidad/escritura*, *conocimiento occidental/conocimiento propio*, por mencionar algunos ejemplos.

Desde nuestro punto de vista, mientras esa arquitectura *disciplinaria* permanezca como el modelo de organización del conocimiento que da forma al currículo escolar [de matemática], se perpetuará el privilegio del conocimiento *occidental* y, por consiguiente, seguirán excluidos, marginales y subordinados los saberes *cotidianos* de los pueblos indígenas. En otros términos, los saberes indígenas, bajo esta estructura *disciplinaria*, se considerarán exteriores, exóticos, *diferentes*, o, simplemente, folclóricos.

De ese modo, esta estructura metafísica dualista, que constituye el currículo escolar [de matemática], nos ha llevado de nuevo a un *atolladero*. Como diría Wittgenstein (1999), el pensamiento metafísico dualista nos conduce “al terreno helado en donde falta la fricción y así las condiciones son en cierto sentido ideales, pero también por eso mismo no podemos avanzar” (§107). Para poder avanzar, será necesario, como lo sugiere este filósofo, regresar a la fricción del “terreno áspero” de las *prácticas sociales* (Condé, 2004; 2020). ([Remisión en el tiempo-espacio](#)).



## Encuentros con la comunidad de Sabaleta



Estos encuentros con varios integrantes de la comunidad *Embera Chamí* fueron llevados a cabo en la Institución Educativa de Sabaleta, y tenían como finalidad reflexionar sobre asuntos relacionados con la educación en la comunidad. En estos espacios se planearon las actividades que desarrollaríamos como colectivo. En ese sentido, nuestros sueños e intereses se fueron entrelazando hasta encontrar algunos caminos posibles que, todos y todas, acordamos seguir.

En la perspectiva filosófica en la que se apoya esta investigación es imposible pensar en un lenguaje privado, mejor dicho, en un lenguaje que esté por fuera de las *prácticas sociales*, como si la constitución de la subjetividad pudiera darse mediante un proceso de meditación metafísica, como pretendía René Descartes. Al respecto, Mauro Condé señala que “la subjetividad emerge en la medida en que entramos en el orden de lo simbólico, nos introducimos en el lenguaje (...) de una forma de vida” (Condé, 2004, p. 80). Es decir, no es posible concebir al sujeto fuera de una *forma de vida*, ya que este se constituye en y por el lenguaje, a partir de las relaciones intersubjetivas con el *otro* (Condé, 2004).

En esa misma línea, aquí no es posible hablar de un conocimiento individual, sino colectivo, pues en la memoria oral que habita en las historias de Sabaleta, en sus danzas, música, rituales, etc., no existe un saber que le pertenezca a una sola persona. Si bien es cierto que algunos miembros de la comunidad podían llegar a tener mayor autoridad que otros, esto no significaba que los saberes fueran de su propiedad. Es por eso por lo que esta investigación la presenta un colectivo, entendido como el tejido de distintas *formas de vida* que se fueron entrelazando al *territorio* Sabaleta.

Además, es por esta razón por la que los miembros de este colectivo tienen un rostro y hablan con voz propia. Ellos también son los autores de esta investigación. En este conocimiento colectivo habitan los *rastros* de los mayores, de los jóvenes, de los niños y niñas, de los ancestros de la comunidad de Sabaleta, y de aquellas personas que, por alguna razón, ya no se encuentran caminando con nosotros. ([Remisión en el tiempo-espacio](#))

### **Interferencias de la educación evangelizadora**



En uno de nuestros encuentros con la comunidad de Sabaleta, conversábamos acerca de las interferencias en las historias de origen (cosmogonías), producto del sistema educativo evangelizador que se impuso en los *territorios* indígenas. Algunos miembros de la comunidad consideran que las personas del resguardo están confundidas por las diversas versiones que existen sobre la creación del ser humano.

—*¿Qué persona me puede decir cómo fue la creación del ser Embera?* —preguntaba el profesor Jose— *¿Por qué hay Embera Chamí, Embera Katío, Embera Dóbida ...? Desde la creación del mundo, del universo, según dicen, Dios hizo todo el universo, y como no había quién lo cuidara, hizo el hombre. Y la mujer salió de la costilla del hombre. Pero ¿de dónde salió el Embera?*<sup>65</sup>

Sabemos que cada pueblo indígena tenía sus propias formas de explicar el origen de la vida y de la existencia misma (Yagarí, 2017). Sin embargo, con la intervención de la religión católica estas historias se han entrelazado con las narraciones acerca de la creación del universo que aparecen en la Biblia, puntualmente, en el Génesis. Debido a esto, también algunas tradiciones de los pueblos indígenas han cambiado.

En el caso de Sabaleta, cuentan los profesores Alberto, Dario, Efraín y Nelly que, anteriormente, el indígena amaba y convivía con la naturaleza, y “*le rendían honores y tributos ya que la creían su madre (...)*” (Guaurabe et al, 2011, p. 13). En la actualidad, ellos “*están muy ligados a la religión católica ya que hasta allí [llegaron] los sacerdotes y religiosos a evangelizar (...)*” (p. 13). Esta es la religión que profesan hoy en día, aunque reconocen que fue también gracias a la intervención de la iglesia católica que se han perdido algunas de sus tradiciones.

Estas interferencias se manifiestan, además, en las relaciones entre hombres y mujeres en estos pueblos. Gloria Helena Domico menciona, en su trabajo de maestría, que algunas historias

---

<sup>65</sup> Encuentro del 19 de marzo de 2021.



de origen de su pueblo tienen pensamientos propios del catolicismo (Domico, 2010). Ella se centra, principalmente, en las que orientan las relaciones de pareja en su comunidad.

Al volver a mirar las historias de su pueblo, esta autora encontró, por ejemplo, que algunas de ellas tienen palabras que no se dicen en lengua *Embera*, lo que le hace pensar que provienen de los relatos de la religión católica. Además, en estas historias se decía, incluso, que “(...) Karagabí (líder espiritual) le había quitado las fuerzas a las mujeres, porque eran muy bravas; decían que había que castigar a las mujeres como en la historia de Barakoko (pájaro de luna)” (p. 27).

Precisamente, el profesor Efraín contó en este mismo encuentro una historia que se me hizo muy parecida a la del Pecado Original que aparece en la Biblia.

*—En nuestro mito —decía Efraín— había una escalera de bejuco hacia arriba, para llegar allá donde estaba “âkôre” [el Padre de los Embera]. Y, ¿qué pasó? Que por una mujer que desobedeció, que quería subir, y hasta ahí llegó. Por eso fue que nos dispersamos (...).<sup>66</sup>*

En el Pecado Original, recordemos, fue por culpa de la desobediencia de “la mujer” — quien, además, incitó a “el hombre” a comer de un fruto prohibido— que se produjo la expulsión de ellos dos del Paraíso. Todo parece indicar que, de alguna manera, esta narración terminó entremezclándose con la de este pueblo indígena.

Aquí se aprecia una oposición jerárquica que, hasta el momento, había pasado desapercibida. Sabíamos de la relación dicotómica entre “el hombre” y “la mujer”, pero no nos habíamos puesto a pensar en que también existiría una cierta jerarquía entre la mujer *blanca* y la mujer *mestiza-negra-indígena*. En ese sentido, la *colonialidad* no solo instituyó una clasificación social con el hombre *blanco* en la cima, y el negro-indígena en los peldaños más bajos, sino que, en los últimos lugares de esa estructura social racializada y jerarquizada, quedaron ubicadas las mujeres *mestizas*, negras e indígenas.

---

<sup>66</sup> Encuentro del 19 de marzo de 2021.





Esto es, justamente, lo que advierte María Lugones, que habría que agregar un quinto eje a la *colonialidad*, a saber, la *colonialidad de género* (Lugones, 2018). (Ya habíamos hablado de la *colonialidad del poder, del ser, del saber y de la naturaleza*). Según esta autora, aunque los movimientos feministas se encargaron de problematizar las formas de opresión del hombre hacia la mujer, y algunos autores, como los que se mencionaron antes, han problematizado la *colonialidad*, todos ellos olvidaron que a la mujer indígena, a la mujer afrodescendiente y a la mujer *mestiza*, es decir, la mujer *no-blanca*, también se le redujo a una posición de inferioridad con respecto a la mujer *blanca*.

Estos movimientos también olvidaron, como señala esta autora, que a la mujer indígena y a la mujer negra, en los procesos coloniales, se les redujo a *bestias*, es decir, “las mujeres blancas prestaron atención en su feminismo solamente a la dicotomía que las subordina, no a la dicotomía que las hacía a ellas humanas y a nosotras bestias” (Lugones, 2018, p. 88).

Asimismo, los hombres, que han luchado contra la *colonialidad*, lo han hecho pensando siempre en “la raza sin género y, por lo tanto, siguen pensando que nos toca sólo a nosotras solucionar el “problema de la mujer”” (Lugones, 2018, p. 82). Además de eso, también se ha olvidado que, al interior de sus mismos pueblos, algunas de ellas ocupan, hoy en día, una posición subordinada (Lugones, 2018). Como relata esta autora,

Entonces, cuando pensamos en la mujer indígena, y la mujer negra, nos urge preguntar cómo es que llegaron a ser subordinadas en nuestras propias comunidades indígenas, afro, mestizas, cuando la paridad (...) la relación binaria, es la base de la organización de la vida en esas comunidades. ¿Qué camino colonial moderno (...) nos llevó a integrar dentro de nuestras comunidades y nuestros corazones que las mujeres son subordinadas? (p. 87).

En cierta forma, según esta autora, algunas comunidades, tanto indígenas como afrodescendientes, han internalizado en sus *territorios* la *colonialidad de género*. De esa manera, Lugones (2018) nos muestra que “los problemas no sólo vienen de “afuera” (p. 89), pues, para ella, el “adentro” y el “afuera” se entrelazan de ciertas formas que logran ocultar la deshumanización y la subordinación.



De igual forma, algunas lenguas ancestrales sobreviven hoy en día con una gran influencia del castellano (UdeA, 2018). En Sabaleta, la lengua *Embera Chamí* se ha entrelazado con la española, generando algunas tensiones por el riesgo que se corre de perder la lengua propia. Esto lo conversamos en el último encuentro (en el marco del trabajo de campo) que tuvimos a principios del año 2022.

*—Lo importante es que sepamos español, pero también no olvidar nuestra lengua materna —decía el profesor Alberto—. La lengua de nosotros es como “Chami-ñol”, porque se revuelve mucho la lengua española con la lengua propia.<sup>67</sup>*

En ese sentido, revitalizar la lengua propia es una de las invitaciones que siempre le ha hecho el profesor Efraín a la comunidad de Sabaleta, pues, como él me dijo alguna vez:

*—La cultura sigue, siempre y cuando, nosotros hablemos nuestra lengua.<sup>68</sup>*

Cuando Efraín fue Gobernador del resguardo entre los años 2019 a 2021 (pues ahora el Gobernador es el profesor Jose), insistía mucho en la importancia que tenía para los niños y niñas de Sabaleta el hecho de que no perdieran su lengua propia. Las palabras de Efraín fueron traídas a uno de nuestros encuentros por la Rectora de la Institución Educativa, para hacer un llamado hacia la preservación de la lengua:

---

<sup>67</sup> Encuentro llevado a cabo el 23 de marzo del 2022.

<sup>68</sup> Entrevista del 24 de octubre de 2019.



*—El año pasado —decía la rectora—, yo recuerdo mucho que Efraín cuando estaba de Gobernador invitaba a las mamás en las casas a que no olvidaran la lengua propia. Efraín hacía mucho la invitación: ¡no olviden su lengua propia! Porque una vez un niño deja de hablar su lengua está perdiendo su origen.<sup>69</sup>*

Sin embargo, el llamado que se viene haciendo desde la Licenciatura en Pedagogía de la Madre Tierra es a no quedarnos en esas interferencias. Debemos continuar nuestro camino hacia la *sanación*, pues quedarnos en la queja y el lamento por lo que ha pasado (y sigue pasando), nos impediría avanzar (UdeA, 2018). Un ejemplo de este proceso de *sanación* lo brinda Abadio Green en el caso de las lenguas ancestrales (UdeA, 2018). La idea es que estas lenguas, junto con la lengua castellana, se puedan enriquecer mutuamente, finalmente, el castellano, aunque se nos haya impuesto, es el idioma que permite comunicarnos entre los distintos pueblos indígenas y no-indígenas de Colombia.

Es pertinente aclarar que no se pretende negar las distinciones entre idioma, lengua y lenguaje. Se sabe que tales distinciones son necesarias. Sin embargo, y como apunta Derrida (1987), no es posible “que se las pueda sostener con todo rigor, y hasta su límite extremo” (p. 7). Más aún, cuando lo que interesa en esta tesis, justamente, es desdibujar los límites, las fronteras que las separan. Mejor dicho, atravesarlas. ([Remisión en el tiempo-espacio](#))

### **Prisioneros en una estructura *disciplinaria***

En el segundo semestre de 2019 inicié el trabajo de campo de mi investigación doctoral con algunos profesores y líderes de la Institución Educativa de Sabaleta. Era la segunda vez que solicitaba permiso a la comunidad para ingresar a su *territorio*. Aunque, en esta ocasión, este

---

<sup>69</sup> Encuentro del 23 de marzo de 2022.



trámite no resultó sencillo, pues encontré una gran resistencia, por parte de los líderes indígenas, a los procesos de investigación provenientes de afuera.

Por esa razón, mantengo presente en mi memoria el primer encuentro con algunos de los profesores de Sabaleta. A esa reunión asistieron únicamente los profesores indígenas, pues la mayoría eran los mismos líderes de la comunidad. Entre ellos, estaba Efraín, quien, en ese entonces, era el Gobernador del resguardo y profesor de la sección de preescolar; también estaba Dario, encargado del área de matemática. Mi objetivo era contarles de qué se trataba la investigación doctoral que me proponía adelantar, además de invitarlos a participar de ella.

Recuerdo que, después de presentarme y de hablarles acerca de algunos de los aspectos de mi vida personal y profesional, les mencioné, a grandes rasgos, en qué consistía la investigación que quería desarrollar con ellos. Al finalizar mi intervención, el profesor Dario tomó la palabra y dijo lo siguiente:

*—Solo espero que no suceda lo mismo que pasó con otra señora que nos pintó pajaritos en el aire, nos sacó nuestros saberes y se fue para enriquecerse con ellos. Eso mismo pasa con muchos investigadores que vienen a nuestra comunidad, sacan nuestros saberes propios, van a otros lugares a compartirlos para beneficiarse de ellos, y nuestra comunidad queda igual: pobre. Otros dicen que es importante aprender nuestra cosmovisión, pero va uno a ver, y, en la práctica, no aplican nada. Sólo quieren adueñarse de nuestros saberes para luego hablar de ellos en otros lugares<sup>70</sup>. (Diario de campo del investigador, 19 de septiembre de 2019).*

En una entrevista posterior a este encuentro con la profesora de matemática de bachillerato, quien es de origen afrodescendiente, hablamos, justamente, sobre el mismo tema que tuve con los

---

<sup>70</sup> En adelante, el texto que se encuentre en itálica, negrilla y con diferentes colores corresponde a los encuentros y entrevistas que tuve con los profesores y líderes de la comunidad.



líderes indígenas. Entre otras cosas, le pregunté por qué ellos estaban tan desconfiados con mi investigación; en particular, mencioné el caso del profesor Dario, a quien noté muy prevenido.

*—El indígena es muy prevenido por circunstancias que ya ha tenido —me contó la profesora—. Hay personas que se han venido a presentar, se han apropiado de información, y después cuando logran el objetivo se han ido, y, entonces, no le retornan a ellos la investigación que hicieron.<sup>71</sup>*

Recordé, entonces, que desde tiempo atrás, distintos líderes indígenas colombianos (Baltazar Mecha, Abadio Green, Gloria Elena Domico, Luis Ernesto Sánchez Portilla, entre otros), venían hablando acerca de esta problemática. Algunos investigadores, en ocasiones, han llegado a sus *territorios* únicamente a extraer información necesaria para sus tesis o publicaciones científicas, y se van sin retornar algo a la comunidad (Mecha, 2007; Green, 2007; 2011).

En los casos en que estos investigadores han devuelto algún tipo de material, lo han hecho, con frecuencia, en un lenguaje que los pueblos indígenas no comprenden (Domico, 2010). Por esta razón, según Green (2007), las comunidades les cierran las puertas a ciertos investigadores; en particular, a aquellos que solo piensan en su beneficio personal, o en el de la institución a la que representan.

Para Mecha (2007), las formas de practicar la investigación que los pueblos indígenas cuestionan estarían enmarcadas en una concepción de interculturalidad que promueve la explotación de sus saberes, así como la imposición de otras formas de conocimiento. Él establece una analogía entre las maneras como las empresas multinacionales han explotado los recursos naturales de sus *territorios*, con las formas como algunos investigadores han extraído sus conocimientos ancestrales. En ambos casos, según este indígena, se evidencia una actitud extractivista que no deja beneficios para sus comunidades.

---

<sup>71</sup> Entrevista realizada el 31 de octubre de 2019.



En esa misma línea, este líder indígena chocoano compara los investigadores que se autodenominan científicos, con los cangrejos ermitaños, llamados por los pobladores del pacífico colombiano como *cakiríficos*. Estos cangrejos, según este líder indígena, se apoderan de una concha de caracol ajena y, luego, se creen sus dueños absolutos.

Mecha (2007) afirma que esta actitud es semejante a la de algunos investigadores que solo han buscado apropiarse de sus saberes indígenas. Es decir, estos investigadores científicos —o *cakiríficos*, como él los denomina—, han llegado a sus *territorios* únicamente a extraer sus saberes, para luego patentarlos y, de esa manera, como los cangrejos ermitaños con las conchas de caracol, sentirse dueños únicos y absolutos de ellos (Mecha, 2007).

Esta actitud extractivista, según Grosfoguel (2016), tiende a cosificar los conocimientos, los recursos naturales y todas las *formas de vida* humana y no-humana. Esto es, las transforma en cosas, en objetos que son extraídos y explotados para el beneficio personal, sin importar la destrucción que pueda ocasionar esa actividad. Para Boaventura de Sousa Santos, esta actitud extractivista se manifiesta, algunas veces, también en el campo de la investigación, cuando, por ejemplo, se extrae alguna idea de una comunidad indígena para apoderarse de ella, y, así, presentarla como si fuera propia (Santos, 2018).

Entonces, en algunas ocasiones, los saberes indígenas no son simplemente negados por la cultura *occidental*, sino que se pueden convertir en materia prima al servicio del mercado, cuando son asimilados por esta cultura. Es decir, pasan por un proceso de transformación que los convierte en un producto comercializable con el fin de obtener una ganancia económica.

Grosfoguel (2016) nos presenta un ejemplo de este proceso de asimilación en el contexto de algunos pueblos con tradiciones ancestrales. Cuando una planta y un tambor —que tienen significados políticos, éticos y espirituales para ellos— son transferidos a *occidente*, acaban por convertirse en simple mercancía: “la planta en sustancia alucinógena y el tambor en ritmo sin espiritualidad” (p. 139). En otras palabras, los conocimientos de estos pueblos son despojados de sus sentidos culturales, despolitizados y descontextualizados. Literalmente, transformados en objetos.



Hoy en día, es común que algunos de estos pueblos denuncien la apropiación de sus saberes ancestrales para fines lucrativos. Por ejemplo, Sánchez (2007) menciona que, en el mundo actual, las industrias farmacéuticas han venido produciendo capital a costa de la sabiduría que los indígenas tienen sobre las plantas medicinales. Algunas de estas industrias, según él, han llegado a ganar mucho dinero como producto de esta actividad, sin importar el daño cultural y ambiental que se le ocasione a sus pueblos. Para los pueblos Gunadule, de hecho, las plantas son sus hermanas. Sin ellas no habría vida en la tierra (Green, 2011). Así lo expresa también Richard Cuellar: “todas las plantas son protectoras de la naturaleza, son el equilibrio de la tierra, desde nuestra perspectiva no son un objeto, son seres vivos que nos pueden salvar la vida en la enfermedad (...)” (Cuellar, 2017, p. 28).

En ese sentido, las tensiones vividas al comienzo de este primer encuentro con los indígenas de la comunidad de Sabaleta se tornaron comprensibles para mí, pues ellos ya habían tenido algunas experiencias negativas con ciertos investigadores. Afortunadamente, en mi caso, se fueron dando cuenta, a medida que conversábamos, de que mis intenciones con la comunidad eran muy distintas.

Después de un silencio incómodo como producto de las palabras de Dario, el profesor Efraín expresó lo siguiente:

*—¡Usted se ve diferente! Solo espero que este proceso no se vaya a dañar en el camino, pues mi sueño es dejar una institución para la comunidad en las mejores condiciones. Incluso, siempre hemos querido dejar una Mate-Chamí que parta de nuestra cultura.<sup>72</sup>*

Esta no fue la única vez que Efraín me habló de la *Mate-Chamí*. En una entrevista que tuvimos más adelante, en la que él me contó cuál era uno de sus sueños para Sabaleta, volvió a mencionarme la importancia que esta tendría para su educación. Según él, esa matemática —o como ellos la llaman, *Mate-Chamí*— debería formar parte de su currículo escolar, pues la idea es

---

<sup>72</sup> Diario de campo del investigador, 19 de septiembre de 2019. Las siguientes citas que hablan del primer encuentro también forman parte de este diario.



que, en sus aulas de clase, también se enseñen los conocimientos ancestrales de su pueblo, y se cuenten las historias de Sabaleta.

—*Uno de mis sueños como docente y como líder comunitario del resguardo de Sabaleta —me dijo Efraín en esa entrevista—, es que nuestros hijos conozcan nuestra historia, nuestras leyes, nuestras vivencias. Eso es lo que he buscado como docente, que nuestra educación propia avance. Por ejemplo, hemos hablado de la Mate-Chamí, que es la matemática en el mundo Chamí. Nuestro sueño es hacerles ver a nuestros hijos cómo fue fundada, creada nuestra comunidad: la autonomía, el territorio, la cultura y la unidad más que todo. Que ellos lo conozcan por medio de la educación. Eso es lo que nos soñamos algunos profesores.*<sup>73</sup>

Me llamó mucho la atención la manera de denominar las *prácticas* matemáticas. Efraín las refirió con el nombre *Mate-Chamí*. Es como si estuvieran hablando de una matemática indígena que se antepone a la matemática no-indígena. O, en otras palabras, tratando de resaltar que no existe solamente el conocimiento matemático *occidental*. Esta es, precisamente, la ruptura que proponía la Etnomatemática, en cabeza del autor Ubiratan D’Ambrosio, considerado el padre de este programa: tratar de ampliar nuestra visión acerca de lo que conocemos como matemática.

Desde sus inicios, este programa de investigación ha intentado “entender el saber/hacer matemático a lo largo de la historia de la humanidad, contextualizado en diferentes grupos de interés, comunidades, pueblos y naciones” (D’Ambrosio, 2008, p. 17). De ese modo, el programa Etnomatemática se ha encargado de mostrar que no existe una única matemática —así, en singular—, sino que existen tantas matemáticas como *prácticas sociales* que las produzcan y las legitimen. En esta perspectiva, la única matemática no sería la desarrollada por la cultura *occidental*, como pensaban (o pueda que piensen todavía) algunos. Dicho en palabras de D’Ambrosio (2008):

---

<sup>73</sup> Entrevista realizada el 24 de octubre de 2019.





Individuos y pueblos, a lo largo de sus existencias y a lo largo de la historia, han creado y desarrollado instrumentos de reflexión, de observación, instrumentos materiales e intelectuales (que llamo *ticas*) para explicar, entender, conocer, aprender para saber y hacer (que llamo *matema*) como respuesta a necesidades de sobrevivencia y de trascendencia en diferentes ambientes naturales, sociales y culturales (que llamo *etnos*). (p. 58).

Así, desde esta mirada, se podría afirmar que la *Mate-Chamí* sería una etnomatemática practicada por el pueblo *Embera Chamí* de Sabaleta, pues, como señala D'Ambrosio (2008): “etnomatemática es la matemática practicada por los grupos culturales (...)” (p. 9). Sin embargo, como se ha señalado, la pregunta por la *esencia* de las cosas, en este caso, la pregunta por la definición de la Etnomatemática, nos termina confundiendo conceptualmente. Por ejemplo, cuando llamamos etnomatemáticas a las *prácticas sociales* de los grupos culturales, caemos, de nuevo, en el campo de la clausura, de la *disciplina*, al intentar determinar si esas *prácticas* son etnomatemáticas o no. En otros términos, como señalan Antonio Miguel, Denise Vilela y Anna Regina de Moura, el poder *disciplinario* vuelve a capturarnos (Miguel, Vilela y Moura, 2010).

Además, en algunos casos, se emplearía el término etnomatemática para nombrar *prácticas* tradicionales; mientras que el término matemática o matemáticas se utilizaría para nombrar *prácticas modernas*. En pocas palabras, volvemos a caer en una dicotomía jerárquica, a saber, *modernidad/tradición*. De todas maneras, no se puede negar que el programa Etnomatemática ha conseguido ampliar las fronteras del campo de la Educación Matemática, y que este se ha convertido, en los últimos años, en un espacio de lucha y de resistencia, al cual nos hemos adherido algunos profesores e investigadores.

En ese sentido, de acuerdo con Alexandrina Monteiro, cuando los pueblos indígenas llaman a sus *prácticas* como matemáticas, existe en esta denominación un carácter simbólico y político que busca hacer una contraposición al conocimiento de los grupos dominantes, en este caso, al conocimiento matemático desarrollado por la cultura *occidental* (Monteiro, 2005). En cambio, según ella, si esta denominación proviniera de nosotros, lo que se pondría en evidencia es “nuestra forma de entender los procedimientos presentes en la matemática que muestran semejanzas y



diferencias con los saberes presentes en esas prácticas específicas” (p. 25). Es decir, seríamos nosotros quienes estaríamos atribuyéndonos el poder de llamar matemáticas o no-matemáticas a las *prácticas* de los grupos culturales.

En este caso, según Lizcano (2002), la asimilación permanece como el criterio de validación del conocimiento. Bajo este criterio, los patrones de referencia para legitimar o deslegitimar las *prácticas sociales* de los *otros*, estarían sustentados en la misma matemática que aprendimos en la *escuela*. De ese modo, seríamos tentados permanentemente a afirmar que unas *prácticas* son más o menos *desarrolladas* dependiendo de su grado de semejanza con la matemática *occidental*.

Evitando caer en ese juego, he aprendido con el colectivo de Etnomatemática de la Licenciatura en Pedagogía de la Madre Tierra a emplear la metáfora *nee ta tonobibaria*, que en lengua *Embera Chamí* significa “lo que hace brotar las semillas”; es decir, es el *territorio* el que hace brotar los conocimientos o saberes. Finalmente, el *territorio* es el espacio en el que se teje la trama de la vida en todas sus formas.

Poco a poco, este primer encuentro se fue tornando mucho más tranquilo. Incluso el profesor Dario empezó a señalar algunas de las formas en las que yo podría aportarle a la educación en su comunidad.



*—De pronto usted nos puede ayudar un poco con este nuevo asunto que se viene hablando: las competencias —me dijo Dario a manera de sugerencia.*

*—A propósito de ese tema de las competencias —contesté—, me gustaría contarles una experiencia que tuve en Doña Josefa (Chocó) con los estudiantes de grado once. A principios de este año, participé de un proyecto con la Secretaría de Educación del Chocó que buscaba mejorar las competencias en matemáticas. Una de las actividades que recuerdo en este momento es la siguiente. Al preguntar por sus platos típicos, un estudiante mencionó el “sancocho de pacó”, y contó cómo era su preparación. Yo les pregunté cómo harían para venderlo si querían reunir fondos para los grados de final de año. Esa pregunta desencadenó una discusión acerca de los costos de ingredientes, y del precio que podría tener cada plato de sancocho con el fin de obtener una ganancia.*

*—En ese momento los estudiantes comentaron que habría un inconveniente con el costo de uno de los ingredientes, pues la fruta “pacó” no se vendía en su pueblo, sino que se encontraba en los solares o patios de sus casas. Es decir, esa fruta la regalaban. Así se fue desarrollando un diálogo acerca de algunos conocimientos matemáticos, y también, de la cultura chocoana —comenté al final de mi intervención.*

*—¡Esa idea me gustó! —afirmó Dario con emoción—, sobre todo porque aquí todos llegan preguntando sobre nuestros conocimientos propios, pero no nos aportan nada.*

Recuerdo que ese día me había acompañado mi esposa, algo que, desde entonces, se volvió costumbre. Justamente, así fue como ella empezó a crear una relación muy cercana con los miembros de la comunidad. Durante nuestro recorrido a casa, hablé con ella sobre lo incómodo que fue, en un comienzo, el primer encuentro. Una vez llegamos, procedí a registrar lo sucedido en mi diario de campo. Lo hice, en parte, como una forma de desahogo. No me imaginaba que los procesos de negociación con las comunidades indígenas pudieran resultar tan tensos. Esto ocurre también en otros lugares del mundo, no solo en Colombia. Smith (2015), quien habla desde Nueva



Zelanda, cuenta que la investigación se ha convertido en una palabra “sucia” para algunos pueblos indígenas, ya que “está intrínsecamente ligada al imperialismo y colonialismo europeos” (p. 19). Según ella, esta palabra evoca malos recuerdos, provoca desconfianza y, en ocasiones, hasta silencio.

De esa manera, empezaba a darme cuenta de que la investigación no era una actividad neutral y objetiva, sino que se desarrollaba en medio de un conjunto de condiciones sociales, políticas y económicas que la tensionaban. Se trata de una actividad inmersa en relaciones de poder. Entonces, el permiso que solicité ese día implicaba mucho más que un consentimiento informado. Es más, para ganarme realmente su confianza y aprecio tuvieron que pasar varios meses. Como señala Smith (2015):

El consentimiento no se da tanto para un proyecto o para una serie de preguntas específicas sino para una persona, por su credibilidad. El consentimiento indica confianza y asume que esta confianza no solamente será recíproca, sino que también será negociada constantemente —es una relación dinámica más que una decisión estática—. (p. 184).

Es por esto por lo que siempre he recordado las palabras de Efraín: “*solo espero que este proceso no se vaya a dañar en el camino*”. Obviamente, durante el trabajo de campo vivimos varios momentos de tensión, pero los fuimos resolviendo con mayor tranquilidad. Hoy en día, somos aceptados casi como si formáramos parte de la comunidad de Sabaleta. Hablo en plural, porque, la mayoría de las veces, me han acompañado en nuestros encuentros mi esposa y mis dos hijas.

De este primer encuentro me quedaron varias inquietudes por resolver. Una de ellas, también en el ámbito curricular. Me preguntaba cómo se podrían articular los conocimientos matemáticos escolares con los conocimientos *cotidianos* de la comunidad de Sabaleta. Más aún, cuando la cultura *occidental* nos había hecho creer que la ciencia *moderna* era la única capaz de producir un conocimiento válido gracias al método científico, oriundo de la *modernidad*. Es decir, tanto en el campo curricular como en el de la investigación científica, el criterio para legitimar el



conocimiento universalmente válido será la asimilación. De ahí que resulte pertinente el cuestionamiento realizado por Mecha (2007):

¿Cuándo van a aceptar nuestro conocimiento, que no está categorizado de esa forma, si nuestro conocimiento existe en nuestro cuerpo, mente, corazón y en la naturaleza, de una forma implícita y explícita, de manera oral y aplicable solamente por la experiencia y la observación? (p. 109).

Esto significa que el conocimiento indígena no es único o absoluto, no está fraccionado ni sistematizado y, mucho menos, clasificado jerárquicamente como el conocimiento científico *occidental*. Este conocimiento no se adquiere de manera individual sino colectiva, por medio de la charla, del juego, de la observación o de la imitación, y se transmite de generación en generación a través de la tradición oral (Mecha, 2007).

De acuerdo con este autor, el conocimiento o saber indígena no estaría en una estructura abstracta sino en la naturaleza, en sus cuerpos, en sus corazones, en sus *prácticas sociales*; es decir, la teoría no podría ser separada de la práctica, así como tampoco el ser humano de la naturaleza ni la mente del cuerpo. Además, en esta perspectiva, el ser humano no ocuparía un lugar privilegiado con respecto a la naturaleza, como propone *occidente*.

Cabe aclarar que no estamos haciendo una distinción entre conocimiento y saber, aun cuando no podemos ignorar que ella existe desde un punto de vista etimológico (Santos, 2018). Coincidimos con este autor, al no hacer esta diferenciación, ya que detrás de la dicotomía entre conocer (con la *razón*) y saber (con el cuerpo y los sentidos) se oculta la estructura dualista del pensamiento platónico y cartesiano: *razón/cuerpo*.

De hecho, para los pueblos indígenas, los conocimientos ancestrales estarían ligados al respeto y protección de la naturaleza (Mecha, 2007). Todo lo que hay dentro de la tierra y fuera de ella tiene vida, y es importante para mantener el equilibrio del universo, lo que garantizaría la supervivencia del ser humano. Como afirma este mismo autor: “al ser hijos de la Madre Tierra, también somos naturaleza y por lo tanto si acabamos con ella, acabamos con nosotros mismos” (Mecha, 2015, p. 48).



De acuerdo con este líder indígena, el conocimiento no se puede concebir fuera de la naturaleza. Afirma: “el mantener la unidad de pensamiento con la naturaleza es un mandato de nuestros creadores (...), existe una verdadera relación y unión de fibras o de venas entrelazadas entre el indígena y la existencia de todo lo que hay en el universo” (Mecha, 2015, p. 16).

En ese sentido, Mecha (2007) cuestiona la forma como se ha venido empleando el conocimiento producido por *occidente*. En algunos casos, se ha utilizado para explotar la naturaleza, o para destruir la tierra que, para ellos, es su propia Madre. Además, ese conocimiento ha sido empleado en la fabricación de armas o de bombas atómicas, por medio de las cuales se han eliminado ciudades enteras, además de exterminar distintas *formas de vida* natural.

Según Mecha (2007), parece que el no-indígena (el *occidental*) no ha logrado entender que la Madre Tierra es la razón de la existencia de nosotros mismos, pues arrasa con todo lo que encuentra a su paso: “descubren un pozo de petróleo, que para nosotros es la sangre de la Madre Tierra, y los no indígenas lo explotan y lo destruyen; descubren una mina de oro y pasa lo mismo (...)” (p. 106).

Esta forma de pensamiento, característico de la cultura *occidental*, refleja la relación jerárquica que creemos tener con la naturaleza y, además, nuestras maneras de concebir el tiempo y el espacio. Por ejemplo, la palabra “casa” nos hace pensar en una estructura arquitectónica compuesta por habitaciones, separadas unas de otras, con un espacio para la cocina, otro para el comedor, y así, con cada uno de los lugares en los que estarían divididas nuestras actividades diarias.

Si extendemos esta analogía a la forma de organización en la ciudad, nos encontraremos con una estructura semejante: el tiempo y el espacio completamente fragmentados, divididos y jerarquizados. No obstante, para los pueblos indígenas, tradicionalmente el tiempo y el espacio son concebidos en relación con sus actividades productivas, buscando siempre mecanismos de adaptación al contexto natural, y no de control y dominio del *territorio*.

En ese sentido, para Mecha (2007), el diseño arquitectónico de *occidente* ilustra claramente la forma de pensamiento de los *civilizados*: es individualista, excluyente, fragmentado,



cuadrulado como su propia “casa”. En cambio, en los *Embera*, según él, no se habla de “casa” sino de *te ara te o verdadero hogar*; se trata de un *territorio* donde no existen las divisiones ni la privacidad, solo hay unidad; un espacio en el que pueden convivir en armonía las personas con los demás seres naturales.

Por supuesto que el pensamiento indígena del que habla Baltazar Mecha Forastero ha venido cambiando, por lo menos, en Sabaleta, debido a la intervención de otras culturas. Es decir, los modos de ver, de entender y de estar en el mundo del pueblo *Embera Chamí* de Sabaleta, se han ido entrelazando con la *forma de vida* no-indígena. Sin embargo, a pesar de la interferencia ocasionada por la cultura *occidental*, la comunidad de Sabaleta conserva, particularmente, su lengua ancestral.

Esta forma de pensamiento *disciplinario* promueve distintas confusiones a la hora de pensar una posible organización curricular en el contexto indígena, como veremos a continuación. Me contaban los profesores de la Institución Educativa de Sabaleta que, desde el año 2018, venían trabajando en la construcción de un Tejido de Saberes, que inició para la sección de primaria, y que, ahora, se realizaba también para bachillerato.

Ese Tejido de Saberes era una propuesta curricular construida en el marco de la normatividad establecida por el Sistema Educativo Indígena Propio (SEIP). Estaba liderada por la Federación de Asociaciones de Cabildos Indígenas del Chocó (FEDEOREWA); entidad encargada de administrar y gestionar la educación de algunos de los resguardos indígenas del Chocó. Según esta organización, el Tejido de Saberes es un documento vivo (en constante construcción y reflexión), que busca poner en diálogo los conocimientos escolares con los conocimientos propios de las comunidades indígenas (FEDEOREWA, 2019).

El propósito de los profesores de Sabaleta era poder enseñar en su institución tanto los conocimientos ancestrales de su pueblo, como los saberes provenientes del mundo *occidental*. En las entrevistas que tuve con algunos de ellos, hacían énfasis en este objetivo. Efraín, por ejemplo, me dijo lo siguiente:



*—La relación entre los conocimientos de occidente y los propios debe ser balanceada; yo digo iguales. No recargar mucho a lo occidental, ni tampoco mucho a lo nuestro.<sup>74</sup>*

Por su parte, el profesor Alberto, más antiguo de la institución, expresó algo parecido con estas palabras:

*—La idea de tener nuestra propia educación es no perder nuestra cultura. No perder nuestros valores ancestrales. Es importante conocer las dos culturas, la occidental y la propia, para no perder lo que nosotros queremos hacia un futuro.<sup>75</sup>*

Pero esto requería un proceso de adaptación por parte de los profesores no-indígenas que venían trabajando de tiempo atrás en la institución. A propósito de esto, la profesora de matemática de bachillerato señaló lo siguiente:

*—Nosotros venimos de una parte occidental y hacemos un intercambio de cultura cuando entramos a un territorio diferente o a una etnia diferente, como son los indígenas. A mí como docente me toca adaptarme al medio al cual estoy llegando, acoplarme y mirar cuáles son sus costumbres, sus creencias y apropiarme del dialecto de ellos.<sup>76</sup>*

A pesar de que todos los profesores indígenas habían crecido en Sabaleta y hablaban muy bien su lengua propia, se sentían algo confundidos al pretender relacionar sus conocimientos ancestrales con los de *occidente*. Esto, al conservarse esa estructura de pensamiento *disciplinario*

---

<sup>74</sup> Entrevista realizada el 24 de octubre de 2019.

<sup>75</sup> Entrevista realizada el 15 de marzo de 2021

<sup>76</sup> Entrevista realizada el 31 de octubre de 2019





de la cual todos somos herederos, hasta ellos, quienes se educaron bajo un modelo *occidental* en los colegios de El Carmen o de otras partes del Chocó.

Esta estructura *disciplinaria*, además de encargarse de organizar el conocimiento que debe enseñarse en la institución, se ocupa también de dividirlos a ellos, como profesores, asignándoles a cada uno la disciplina que le corresponde enseñar. Estas mismas confusiones eran las mías, en especial, teniendo en cuenta que mi investigación estaba enmarcada en el campo de la educación matemática.

En el siguiente encuentro de ese año (2019) con los profesores de Sabaleta, estuvimos hablando acerca del Tejido de Saberes y de las formas como se podría producir un diálogo entre los conocimientos escolares y los saberes propios de la comunidad. Recuerdo que mencioné la práctica de elaboración de collares como un ejemplo para este fin. Lo hice porque ese día, justamente, estaban confeccionando collares algunas mujeres de la comunidad.

—*En la confección del collar* —les dije— *se parte de la sabiduría indígena.*<sup>77</sup>  
—*¿Cuándo se entrelaza con el conocimiento occidental?* —pregunté a continuación.  
—*¡Cuando deciden comercializarlo!* —respondí inmediatamente.

Con esto, quería señalar que el mundo en el que vivimos nos imprime una cierta *necesidad* de usar el conocimiento matemático con el fin de entablar, de manera adecuada, nuestras relaciones comerciales con el *otro* —en este caso, con el *occidental*—. En otras palabras, cuando aparece la “institución del dinero” empieza a arribar la matemática *occidental*. En parte, la importancia de la matemática para este pueblo estaría relacionada con la economía, así lo decía Efraín en la entrevista que tuvimos:

---

<sup>77</sup> Encuentro realizado el 5 de noviembre de 2019 en uno de los salones de la Institución Educativa de Sabaleta.



—*Para nosotros la matemática es importante porque los números son primordiales para hacer las cuentas; con la suma, la resta, la multiplicación, la división. En la vida, es importante para manejar la economía propia, y se tiene que aprender.*<sup>78</sup>

Indudablemente, se nos ha impuesto una visión utilitarista de la matemática. Es como si la matemática nos otorgara un cierto poder para dominar el campo de la economía y de la administración. Sin embargo, en el contexto de algunos pueblos indígenas, esto tendría implicaciones importantes. En la investigación de maestría de Carolina Higuita se puede identificar lo que Abadio Green pensaba al respecto:

Las matemáticas no indígenas se han constituido en el derrotero del camino para que la otra cultura [la occidental] llegue mucho más fácil a nuestras culturas. (...). Con respecto a las matemáticas, se trata de aprenderlas para que los otros que llegan no nos engañen cuando queremos vender algún producto (...). Eso es lo que le han enseñado a los indígenas, creyendo que aprendiendo la lengua castellana y las matemáticas podemos defender la cultura, pero resulta que no. Por privilegiar esos saberes está, detrás, toda una ideología que nos aleja más de la cultura propia, de las tradiciones propias. (Higuita, 2014, p. 43).

Nunca había pensado que la matemática podría servir para continuar el legado colonizador de la cultura *occidental*. No me imaginé que podría convertirse, al parecer, en “el arma secreta del imperialismo cultural europeo”, como lo señala Alan Bishop. Según Bishop (2005), la educación, el comercio y la administración fueron algunos de los campos intermediadores en la invasión cultural de *occidente* por medio de la matemática. Por esta vía se terminarían imponiendo las unidades de medida, los números, las operaciones y los sistemas de conteo *occidentales*.

Parafraseando a D’Ambrosio (2008), pareciera que, si el indígena no aprende la matemática *occidental*, siempre será víctima de engaño en sus transacciones comerciales. En esa lógica, si el indígena no aprende la lengua castellana, ni cubre su desnudez, no accederá a los beneficios de la sociedad dominante. En este mundo, probablemente la matemática indígena —la *Mate-Chamí*—

<sup>78</sup> Entrevista realizada el 24 de octubre de 2019.



será de poca utilidad. Precisamente, en ese encuentro con la comunidad de Sabaleta, mencioné cómo podría convertirse la matemática en otra forma de colonización, si se mantiene una estructura *disciplinaria* de organización del conocimiento.

*—El Tejido de Saberes puede fortalecerse a partir de lo propio—les dije—, porque si uno empieza a tejer a partir de las áreas, por ejemplo, a partir de la matemática occidental, terminan haciendo lo mismo que hemos hecho siempre: ¡colonizando! O sea, enseñando la matemática, enseñando el español, y dejando la lengua propia, y eso es lo que ha venido pasando. Aquí estamos, es, partiendo de las prácticas cotidianas de las comunidades.*

*—Ahí encajaría con el Tejido de Saberes —replicó el profesor Alberto.*

*—Es que es una manera como se puede organizar [el Tejido de Saberes] —le respondí— porque nosotros estamos acostumbrados a organizar todo por conocimientos. O sea, hacemos como un empaquetamiento: esto es de matemáticas, esto es de español.*

La profesora Nelly, una de las lideresas de la comunidad y quien trabajaba entonces en la sección de primaria, comentó con tono interrogativo:

*—O sea, primero vamos a la práctica. Y de la práctica sacar la teoría.*

*—Suponga que usted se pone a enseñar matemáticas —le dije—. ¿No les ha pasado que usted les enseña eso a los muchachos y luego les pide que lo apliquen en algo de la vida real y no lo hacen? Porque siempre partimos de la teoría para la práctica.*

*—Ese tema que usted está hablando yo ya lo he oído —comentó el profesor Alberto—: de una teoría para llegar a una práctica. Yo siempre lo he visto es al revés: de la práctica irse a la teoría. Digamos un ejemplo, a uno le explican una cosa, le explican por escrito, y ahí es donde uno se queda enredado.*



El profesor Orlando —de la comunidad de Sabaleta y encargado del área de agropecuaria en la institución— expuso su manera de ver la relación entre la teoría y la práctica.

*—Desde mi punto de vista, debiera ser desde la práctica —señaló Orlando—. Uno después de que ya manipula todo, cuando va a ir a la teoría, ya sabe de qué se va a hablar. Pero, en cambio, nosotros siempre hemos trabajado la teoría y después la práctica.*

*—Pero no significa que la práctica no tenga teoría. La práctica ya tiene una teoría. Ahí, está una teoría —le respondí. (Remisión en el tiempo-espacio)*

*—Según lo que hemos investigado con los “viejos” —nos contaba el profesor Dario—, cuando los números son grandes, ¿qué hacen? Cogen las fases de la luna. En la fase de la luna son treinta días, en treinta días un mes. Entonces, dos lunas serían dos meses, serían sesenta.*

*—Llegaban a doce —continuó Alberto—, y como la fase de la luna es cada treinta días, entonces empezaban a contar con el mismo dedo, con un solo dedito. Para el año, como el año tiene doce meses, pero solo tienen sus diez dedos, entonces cogían ahora uno de cada pie.*

Avanzando en la conversación, de nuevo nos encontramos con otro de los límites que nos impone la estructura *disciplinaria*: la relación dicotómica y jerárquica entre *escritura* y oralidad.

*—El [indígena] habla, solamente tenemos [conocimiento] oral, pero no escribimos —señaló el profesor Alberto, dando a entender como si se tratara de un problema.*

*—Nosotros somos de pura oralidad —enfaticó Dario—, todos aquí, desde el más pequeño hasta el más grande, somos de pura oralidad, sino que lo que a nosotros nos falta es escribir. Entonces, ahora que nosotros tenemos todo, investiguemos la oralidad, y ahora vamos a escribir con la ayuda del profesor Oscar.*



Parecía, entonces, como si yo pudiera suplir esa supuesta carencia: su falta de *escritura*.  
([Remisión en el tiempo-espacio](#))

Así, empezábamos a darnos cuenta de que la estructura *disciplinaria*, sobre la cual estaba cimentado el currículo escolar en Sabaleta, continuamente imponía ciertos límites; hacía que los conocimientos indígenas se presentaran siempre como si fueran de “afuera”. Es por esta razón que estábamos pensándonos otra forma de organización curricular, otro currículo escolar que no estuviera subordinado a ese modelo *disciplinario*.

*—El conocimiento indígena no encaja con la disciplinarización —les dije en ese encuentro—. O sea, no encaja con que esto es de matemáticas, esto es de español, porque la tradición indígena está fundamentada en la práctica.*

En esa misma dirección, Dario intentaba señalar que mi investigación no debería centrarse únicamente en el área de matemática, pues estaríamos cayendo, de nuevo, en el encierro.

*—Usted nos habla en general —comentó Dario—. Sería muy bueno, como usted nos está diciendo, trabajar matemáticas, pero también vamos a arrancar con español, con [ciencias] naturales, ¿de qué nos sirve si nos vamos a empaquetar a una sola área! ¿Y las demás qué?*

Esta misma sugerencia la expresó Jose, el profesor del área de cosmovisión, en el encuentro de principios del año 2020.

*—Sería muy bueno que en este proyecto estuvieran casi todas las materias<sup>79</sup>—dijo Jose.*

Y luego añadió:

---

<sup>79</sup> Encuentro llevado a cabo en la institución el 25 de febrero de 2020.



—*Es que hoy en día no hay una materia que solo pueda ser ella. En algún momento debe tener en cuenta otras asignaturas. Por ejemplo, en cosmovisión yo no solo puedo estar hablando del mundo indígena, de cosmovisión indígena, sino que debo meterle también lo occidental, para comparar lo indígena con lo occidental.*

De esa manera, noté que la investigación también estaba enmarcada en una estructura *disciplinaria*. En ella se manifiesta la dicotomía jerárquica entre la teoría y la práctica. Como señala Smith (2015): “en todas las disciplinas la investigación está ligada a la teoría” (p. 67). Como bien sabemos, en el campo de la investigación científica, el criterio para validar o legitimar el conocimiento del *otro*, por lo regular, ha sido el criterio de asimilación. En esa perspectiva, los pueblos indígenas han sido oprimidos por la teoría. Al respecto, Smith (2015) destaca:

Cada vez que nos detenemos en el modo en que nuestros orígenes han sido estudiados, nuestras historias recontadas, nuestro arte analizado, nuestras culturas diseccionadas, medidas, hechas trizas o distorsionadas, nos damos cuenta de que las teorías no han actuado ni con consideración ni con ética. (p. 67).

En ese sentido, Santos (2008) problematiza las formas de conocer al *otro* de la cultura *occidental*. Señala que, desde la perspectiva de la ciencia *moderna*, conocer significa cuantificar, es decir, “el rigor científico se mide por el rigor de las mediciones” (p. 28). Allí, la matemática ha proporcionado a la ciencia *moderna* un instrumento de análisis para la verificación y legitimación del conocimiento universalmente válido, a través del método científico; un método que estaría fundamentado en una de las reglas cartesianas que consiste en dividir la complejidad de un problema para luego establecer relaciones causales entre las partes (Santos, 2008).

Desde esta mirada, el conocimiento científico “es un conocimiento causal que busca la formulación de leyes, a la luz de las regularidades observadas, con el fin de predecir el comportamiento futuro de los fenómenos” (p. 29). Se podría afirmar, entonces, que el método científico promovió la fragmentación de los conocimientos y, también, la separación entre el sujeto y el objeto de investigación.



Poco tiempo después, el trabajo de campo con los profesores de Sabaleta se interrumpió por la pandemia de la COVID-19. Aquí tendríamos otro claro ejemplo de las formas como opera el modelo *disciplinario* en nuestras *prácticas* cotidianas, no aplicado al saber sino al cuerpo. Este tiempo de pandemia sirvió para darme cuenta, como señala Foucault (2002), de que la *disciplina* está presente en distintos escenarios y momentos de nuestra vida.

El 11 de abril de 2020 se diagnosticó el primer caso de COVID-19 en el departamento del Chocó. Se registró en el municipio de Quibdó y correspondió a una mujer de 47 años que trabajaba como auxiliar de enfermería en el hospital San Francisco de Asís<sup>80</sup>. La preocupación por este primer caso estaba justificada en las condiciones de *pobreza* del departamento y en las dificultades en el sistema de salud para enfrentar una pandemia como esta.

Para evitar una posible crisis generada por la pandemia y tratar de prevenir el colapso del sistema de salud en el departamento, la gobernación del Chocó emitió el Decreto 0079 del 20 de marzo de 2020. En este decreto se presentaron las medidas tomadas en el departamento en relación con la contingencia. A continuación, se presentarán algunas de ellas.

(1) Se establecen puestos de control terrestre, fluvial y aéreo para el ingreso de las personas al departamento. (2) Se ordena el aislamiento social entre las 8:00 p.m. del 20 de marzo del 2020, hasta las 5:00 a.m. del 24 de marzo del 2020, con el fin de limitar la libre circulación de personas en el territorio; exceptuando algunas actividades prioritarias como la adquisición de alimentos y medicinas. (3) Se decreta la “custodia preventiva familiar” de niños, jóvenes, mujeres embarazadas y personas mayores de 70 años; lo que quiere decir que deberán permanecer en sus casas entre las 6:00 p.m. y las 6:00 a.m., hasta el 20 de abril de 2020. (4) Se advierte que la violación de estas medidas ocasionará sanciones penales.

En el municipio de El Carmen, además de las medidas tomadas por la gobernación del departamento del Chocó para la contención de la pandemia, se estableció el “Pico y Cédula” para la compra de productos de primera necesidad y de medicamentos, según el último dígito de la

---

<sup>80</sup> ¿Quién es el primer contagiado de coronavirus en Chocó? Revista Semana. 11 de abril de 2020. Disponible en: <https://www.semana.com/nacion/articulo/quien-es-el-primer-contagiado-de-coronavirus-en-choco/663043>



cedula. Otras de las medidas tomadas en este municipio fueron: toque de queda durante los fines de semana entre las 6:00 p.m. y las 5:00 a.m.; restricciones de ingreso al municipio para personas de otros lugares, cierre de almacenes, papelerías, salones de belleza, y limpieza de calles y fachadas. El incumplimiento de algunas de estas medidas daría lugar a una sanción penal.

En general, desde que comenzó la cuarentena, que luego se convirtió en “aislamiento inteligente”, todos los días en el país se presentaba en los diferentes medios de comunicación la siguiente información, según datos del Instituto Nacional de Salud (INS)<sup>81</sup>: nuevos casos de COVID-19 por municipio, ciudad y departamento; número de personas recuperadas, número de personas fallecidas con sus respectivas edades, género, comorbilidades asociadas y lugares de origen, entre otros datos.

También, se presentaban rankings de ciudades y departamentos por cantidad de contagios y muertes por COVID-19, o por tasa de contagio. Según esos datos, el Chocó tenía la segunda tasa de contagio más alta del país, apenas superada por el departamento del Amazonas<sup>82</sup>. Dependiendo de los resultados por municipios y departamentos, los mandatarios (alcaldes o gobernadores) ajustaban las medidas para mantener el control de la epidemia. Estas medidas se me hicieron muy parecidas a las que se emplearon para el manejo de la epidemia de la peste en el siglo XVIII. Foucault (2002) nos comparte algunas de ellas:

Una estricta división espacial: cierre naturalmente, de la ciudad y del “terruño”, prohibición de salir de la zona bajo pena de la vida (...) El día designado, se ordena a cada cual que se encierre en su casa, con la prohibición de salir de ella so pena de la vida (...) Cuando es preciso en absoluto salir de las casas, se hace por turno, y evitando todo encuentro. No circulan por las calles más que los intendentes, los síndicos, los soldados de la guardia (...). (Foucault, 2002, p. 181).

---

<sup>81</sup> Disponible en: <https://www.ins.gov.co/Paginas/Inicio.aspx>

<sup>82</sup> Otro dato inquietante. Chocó tiene la segunda Tasa de Contagio de COVID-19 más alta de Colombia. Chocó 7 días. 19 de junio de 2020. Disponible en: <https://choco7dias.com/otro-dato-inquietante-choco-tiene-la-segunda-tasa-de-contagio-de-covid-19-mas-alta-de-colombia/>





Me sorprendió mucho darme cuenta de la similitud entre las medidas de protección tomadas en ambos casos, en especial, por tratarse de épocas muy distantes. Estamos hablando de siglos de diferencia. Evidentemente entre ellas también hay distinciones muy claras, particularmente, en las formas de sanción o de castigo. Sin embargo, ambos casos se parecen mucho en la exigencia del encierro o la clausura. Las medidas que limitaban el espacio en aquella época, según Foucault (2002), eran supervisadas de forma permanente: “todos los días, el intendente recorre la sección que tiene a su cargo, se entera si los síndicos cumplen su función, si los vecinos tienen de qué quejarse; ‘vigilan sus actos’”. (p. 181). En nuestro caso, era la policía local la que se encargaba de las rondas de vigilancia, una característica más de este modelo *disciplinario*.

Adicionalmente, se realizaba un registro permanente de los vivos y de los muertos; “la relación de cada cual con su enfermedad y su muerte pasa por las instancias del poder” (Foucault, 2002, p. 182). Esto mismo se llevó a cabo durante la pandemia de la COVID-19, aunque, ahora, valiéndose de los avances en el procesamiento de datos, los cuales facilitarían aún más los procedimientos de *examen*.

Así, este modelo *disciplinario* puede describirse como un espacio cerrado, reticulado, vigilado, jerarquizado, en el que cada individuo ocupa un lugar fijo, en donde se regulan los movimientos y se registran los sucesos; en donde se ejercen mecanismos de control sobre los cuerpos, que hacen que cada persona esté permanentemente ubicada entre los enfermos, los vivos y los muertos, en fin, los introduce en un campo documental (Foucault, 2002).

Según este filósofo, “los hospitales del siglo XVIII han sido en particular grandes laboratorios para los métodos escriturarios y documentales” (p. 176). En estos lugares fueron comunes los constantes registros, las transcripciones y la transmisión de datos a otros organismos, así como el conteo de enfermedades, recuperaciones o muertes de un hospital, ciudad o nación (Foucault, 2002).

En nuestro caso, la pandemia de la COVID-19 empezó a desaparecer (a convertirse en endemia) por el proceso de vacunación, que tuvo lugar a principios del año 2021. Gracias a la vacuna, se comenzaron a flexibilizar, aún más, las medidas tomadas por el gobierno nacional. Se



hablaba ahora de un protocolo de bioseguridad: uso obligatorio de tapabocas, disposición de espacios de limpieza y desinfección a la entrada de los recintos, entre algunas medidas.

Así, poco a poco, se fueron retomando las diferentes actividades cotidianas. Y, justamente, por esos días, reanudamos los encuentros con la comunidad de Sabaleta. Esto no significa que no estuviéramos en contacto durante el periodo de encierro. Por el contrario, aprovechamos para estar en constante comunicación a través de la aplicación “WHATSAPP”.

Cuando nos volvimos a encontrar, hablamos, en particular, también de las experiencias vividas durante la pandemia. El profesor Alberto me contaba, por ejemplo, que nunca se imaginaron que ese virus, que se había originado en un lugar tan lejano, pudiera llegar a su comunidad.

*—El COVID es una enfermedad que llegó de la noche a la mañana —me dijo el profesor en una entrevista que tuvimos en la comunidad—. Escuchamos que, por allá, en la China, estaba muriendo mucha gente de una enfermedad. En ese momento la comunidad quedó muy preocupada. Algunos, asustados, tenían ranchos ya en el monte para irse a refugiar allá.<sup>83</sup>*

*—Y hablamos con los Jaibanas [médicos espirituales], con los yerbateros —continuó—. Nos quedamos tres meses experimentado con plantas. Íbamos recolectando para qué servía la planta de cada uno. El uno decía que esta planta servía para curar fiebre, el otro decía que para la diarrea. Entonces, hicimos una asociación de plantas: las juntamos. A nosotros nos dio COVID, y como ya teníamos las plantas, con las plantas empezaron a prepararse bebidas. La gente se fue aliviando. (...) Eso es todo lo que nos pasó, y aquí estamos.*

---

<sup>83</sup> Entrevista realizada el 15 de marzo de 2021.



En ese sentido, la pandemia, en cierta forma, le permitió a la comunidad reencontrarse con sus saberes ancestrales, volver a sus prácticas medicinales: a sus plantas. Esto lo destacó el profesor de Sociales:

*—Una cosa que quiero resaltar —me dijo— es la forma como, digamos, estos dos años que han sido de crisis, ellos han afrontado la situación de la pandemia. Noté, durante el tiempo que he estado acá, que lo hicieron con su propia medicina, y esa medicina les ha servido mucho porque han sabido superar la crisis y, hoy en día, en Sabaleta, viven en una total normalidad porque su medicina ancestral ha sido vital para superar esta situación.<sup>84</sup>*

Volver a encontrarme con la comunidad de Sabaleta me permitió seguir conociendo un poco más acerca de sus historias. Como, por ejemplo, las formas cómo se fue constituyendo la Institución Educativa. En el año 2012, la Escuela Indígena la Florida pasó a ser un Centro Educativo, denominado Centro Educativo Indígena Katío Chamí. En el 2015, según la Resolución 02839 del 10 de noviembre de 2015 de la Secretaría de Educación Departamental del Chocó, se convirtió en Institución Educativa, llamándose ahora Institución Educativa Katío Chamí – Sabaleta.

Esto dio lugar a la contratación de profesores afrodescendientes para que trabajaran en la sección de bachillerato. Además, también implicó la estructuración de un currículo escolar contextualizado al *territorio*, que recibiría el nombre de Proyecto Educativo Comunitario (PEC). Esta propuesta curricular se diseñó, por una parte, “en procura de fortalecer el territorio, con bienestar social; desde el conocimiento ancestral, a partir de la familia, para el arraigo cultural y social (...)” (PEC, 2015, p. 8). En ese sentido, apuntaría en la misma dirección del Tejido de Saberes, promovido por la organización FEDEOREWA.

---

<sup>84</sup> Entrevista realizada el 16 de septiembre de 2021.



El PEC de Sabaleta se elaboró, también, “en el marco de la normatividad establecida por el MEN (...) para responder a las oportunidades sociales, económicas y culturales del entorno y contexto (...)” (PEC, 2015, p. 8). De esa manera, tenía que responder a “la formación de seres humanos con un perfil basado en competencias básicas, ciudadanas y específicas que le permitan el ingreso al mundo laboral o la educación superior” (p. 20).

Lo anterior, trajo algunas tensiones, en términos curriculares, para los profesores de una Institución Educativa como la de Sabaleta. Sobre esto conversé con la profesora de matemática. Ella me contaba que debían ajustar sus “planes de área” a lo que les pedía, por un lado, FEDOREWA, y, por el otro, el Ministerio de Educación Nacional.

*—Hace como un año, o dos años más o menos —me contó ella—, fue que la FEDEOREWA nos ha estado diciendo que nosotros reestructuremos el plan de área, que no lo llamemos plan de área, sino Tejidos de Saberes.<sup>85</sup>*

Me contaba también que, al mismo tiempo, debían seguir respondiendo a las demandas del currículo nacional estandarizado. En particular, porque lo que establecía el Ministerio de Educación Nacional en su propuesta curricular era, justamente, lo que evaluaba el ICFES.

*—Como el Ministerio de Educación [Nacional] —me decía ella— ahora nos habla de los Derechos Básicos de Aprendizaje, de los DBA, que es lo mínimo que el estudiante debe saber durante un año lectivo. Entonces, eso era lo que hablábamos con el rector; para nosotros sentarnos y reorganizar esos planes de área, para que se trabaje más, con eso, que es lo que evalúa el Ministerio de Educación [Nacional] a los estudiantes con las pruebas ICFES, con las pruebas Saber.*

---

<sup>85</sup> Entrevista del 31 de octubre de 2019.



Esto sitúa, probablemente, a los profesores en una *situación de frontera*, como la denomina Carolina Tamayo, en el caso de la comunidad indígena Gunadule de Alto Caimán (Antioquia), con quienes desarrolló su investigación de maestría (Tamayo, 2012). Es decir, por un lado, los profesores de este tipo de instituciones deben responder a las demandas del Ministerio de Educación Nacional que promueve un currículo por competencias, y, por otro lado, tienen que atender a las necesidades locales del *territorio*.

Sobre esta situación conversamos durante uno de los encuentros con los profesores de bachillerato, sobre todo, porque, en cabeza de ellos, estaba la responsabilidad de los resultados en las Pruebas Saber. Recuerdo que mencioné durante este encuentro algo muy parecido, en relación con la *situación frontera*.

*—Entonces, por un lado, está FEDEOREWA que pide lo propio, pero, por el otro lado, está el Ministerio de Educación Nacional.<sup>86</sup> —les dije en ese encuentro.*

*—Yo diría que tres —agregó el profesor de sociales —, porque está la comunidad, está FEDEOREWA y está el Ministerio. O sea, son tres. Porque, incluso, Sabaleta se reúne con los docentes. Aquí los papás, los mismos líderes, tienen la capacidad de exigirles a los docentes y decirles lo que [deben] lograr con la Institución Educativa: que los muchachos aprendan tal cosa. Porque ellos mismos son conscientes de lo que necesitan para mantenerse en el territorio, para sostener algunas cosas que han logrado a través de luchas con el gobierno.*

*—Entonces —continuó hablando el profesor de sociales—, están los intereses de la comunidad. FEDEOREWA tiene otros intereses totalmente distintos, porque ellos simplemente administran la educación. Es más, ellos hacen un proyecto educativo general. Nos dicen: esto es lo que queremos que haga cada institución que pertenezca aquí. Y luego viene el Ministerio que nos mide igual como a todo el mundo. Nos mide*

---

<sup>86</sup> Encuentro con los profesores de bachillerato el 20 de marzo de 2021.



*igual que un colegio en Medellín, en Bogotá, en Cali. Entonces nos dicen: si quieren recursos de calidad demuestren que son una institución de calidad.*

*—Yo creo que las pruebas ICFES —en ese momento, intervino la profesora de español— no miden el nivel educativo de los estudiantes. Y mucho menos los de acá, los indígenas o los afros. Porque yo pienso que esas pruebas ICFES vienen diseñadas directamente para los estudiantes de Bogotá. Esas pruebas ICFES deberían ser diferentes. Para Bogotá unas, para el Chocó otras, para las comunidades indígenas otras, porque no las vamos a ganar. ¡Mire el Chocó!: siempre ha estado entre los últimos puestos en las pruebas ICFES y yo creo que es por eso, porque esas pruebas no vienen diseñadas para nosotros.*

Esta misma crítica la realizaba el profesor Efraín durante nuestra entrevista. Recuerdo que ese día le pregunté puntualmente por qué ellos presentaban la Prueba Saber 11.

*—La verdad, nosotros aceptamos las Pruebas Saber 11 porque es lo que manda el Estado —me respondió—. Está estipulado en una Ley de educación a nivel nacional, y nosotros lo respetamos, que conozcan ese mundo también. Pero también me gustaría que ellos [el ICFES] conozcan nuestro mundo, que recopilen nuestra historia. Y que esa historia salga en esa prueba del ICFES. Porque es que esas pruebas del ICFES solo traen [cosas] del mundo occidental. En esas pruebas que se meta algo de nuestra cultura.<sup>87</sup>*

Claramente, la Prueba Saber en Colombia, además de desconocer el contexto donde se desenvuelve la vida de los pueblos indígenas y afrodescendientes, también está diseñada en un formato que atiende enteramente al mundo *occidental*. Se trata de una prueba escrita en lengua española y dividida en cinco áreas: matemática, lectura crítica, sociales y ciudadanas, ciencias naturales e inglés. En particular, sobre la prueba de inglés hablé con el profesor Efraín.

<sup>87</sup> Entrevista realizada el 24 de octubre de 2019.



—*Para nosotros el inglés no es tan importante* —me dijo—. *¿Por qué no es tan importante? ¿Cuándo un Efraín va a ir a Estados Unidos a hablar inglés?* [Risas]. *No sé por qué nos obligan a aprender esa asignatura. Otra cosa es que a Efraín le gusta la asignatura de inglés y la va a aprender. Eso me nació.*

En relación con la obligatoriedad de la prueba de inglés, sabemos que ellos pueden decidir durante la inscripción si la presentan o no. Pero, más allá de eso, lo que se resalta acá es que son los pueblos indígenas los que se tienen que acomodar a las formas de pensamiento hegemónicas. Esa fue una de las mayores críticas del profesor Efraín a la Prueba Saber.

Pensando en la difícil tarea que tendría el ICFES si decide escuchar las críticas de estos profesores, quienes señalan, en cierta forma, la poca pertinencia de la Prueba Saber 11 para sus pueblos, indudablemente, tendrían que reformularse varias cosas. Para empezar, hay que reconocer que los contextos que maneja esa prueba, como ya se señaló, están muy distantes de las *prácticas sociales* de estos pueblos.

En particular, habría que tener en cuenta que la lengua del indígena, por lo regular, no es el castellano. Además, su lengua nativa es principalmente oral, aunque algunos vienen adelantando procesos de escritura hace algunos años. Hay que señalar, también, que su forma de pensamiento no atiende a una estructura *disciplinaria*.

Por lo tanto, sus conocimientos no están empaquetados en áreas o materias, sino que circulan de manera oral en sus *prácticas sociales*. Algunos podrían pensar, entonces, que la solución sería que, específicamente, los estudiantes indígenas no presenten esa prueba. Pero esto traería otra clase de problemas. El profesor de sociales señaló uno de ellos durante nuestro encuentro:

—*Todavía, excepto el Cauca, en ningún otro lugar existe una Universidad [indígena]* —resaltó el profesor de sociales—, *y los estudiantes que están en las etnias acá, y terminan*



*el bachillerato, no se van a ir al Cauca. Ellos se presentan a la UTCH [Universidad Tecnológica del Chocó “Diego Luis Córdoba”], ellos se presentan a las que hay en Quibdó, o se presentan a una en Medellín en el caso de los de aquí. ¿Y qué van a aprender allá? Lo occidental.*<sup>88</sup>

En otras palabras, se les estaría limitando la oportunidad a los estudiantes indígenas de continuar sus estudios en alguna universidad del país. Esto nos deja, de nuevo, en el “limbo”. De todas maneras, lo que interesa es procurar entender cómo llegamos a este *atolladero*. No pretendemos plantear alguna solución al problema que tendría el ICFES si escucha el llamado que le vienen haciendo, hace bastante tiempo, los movimientos indígenas y afrodescendientes.

Suficiente tenemos con nuestras propias tensiones, al tener que atender a dos mundos al mismo tiempo: el indígena y el *occidental* (me incluyo aquí porque desde hace ya varios años vengo apoyando los procesos educativos en esta institución). En las *escuelas* indígenas los profesores debemos realizar una doble tarea: velar por la conservación de la cultura, lengua y tradiciones indígenas y, al mismo tiempo, intentar preparar a los estudiantes para que puedan interactuar con el mundo *occidental*.

Esta es, al parecer, una de las mayores tensiones a las que se ven enfrentados los profesores que enseñan en comunidades indígenas. La profesora de matemáticas de la Institución Educativa de Sabaleta resaltaba la difícil tarea que tenían a la hora de decidir si enseñan el conocimiento propio o el conocimiento *occidental*.

*—[Aquí] hablan de una educación propia —manifestó la profesora—, porque todo lo quieren propio, pero el gobierno, cuando los va a evaluar, no los evalúa con lo propio, sino, a nivel del país.*

<sup>88</sup> Encuentro con los profesores de bachillerato el 20 de marzo de 2021.





Aunque el ICFES insista en que los resultados de esas pruebas no buscan generar comparaciones entre instituciones, municipios o departamentos, estos resultados son utilizados por entidades no estatales para establecer rankings de los mejores colegios, que luego se publican en distintos medios de comunicación. Esto hace que los profesores de instituciones educativas, como la de Sabaleta, que apuestan por una de educación propia, se enfrenten, constantemente, con la dicotomía entre el conocimiento *occidental* y el conocimiento propio.

Por lo regular, en esa dicotomía, la estructura *disciplinaria* del currículo escolar desempeña un papel homogeneizador, promoviendo la jerarquía entre estas dos formas de conocimiento. Distintos autores, de diferentes partes del mundo, veníamos señalando esta tensión: (Monteiro, 2005; Jaramillo, 2011; Monteiro y Mendes, 2011; Pais y Valero, 2012; Tamayo, 2012; 2017a; 2017b; Higueta, 2014; Peña-Rincón y Blanco-Álvarez, 2015; Miguel, 2018; Charry y Jaramillo, 2020; Charry et al, 2020a; 2020b; 2020c; Jaramillo et al, 2022).

Casualmente, el día que tuve la entrevista con la profesora de matemática, habían llegado los resultados de la Prueba Saber 11. Entonces, aproveché para preguntarle cómo hacían para preparar a los estudiantes para esa prueba.

*—Nosotros cuando comienza el año iniciamos el proceso para irlos preparando a ellos, para que se enfrenten a esa prueba —me respondió—. Entonces iniciamos a trabajar con las cartillas que nos dan, pero también contextualizando al medio, acá donde nosotros nos encontramos.*

Estas palabras me hicieron recordar cuando apoyé a los estudiantes el año anterior en su preparación para la Prueba Saber 11. Es común que los profesores recurramos a las cartillas que son liberadas por el ICFES, o las que nos entregan algunas empresas dedicadas a la preparación de estudiantes para esta clase de exámenes. Coincidió con ella en que este proceso no era sencillo, pues para los estudiantes de esta institución el español es como su segunda lengua.



*—La verdad, hasta donde han presentado las pruebas, no hemos obtenido buenos resultados —me dijo—, porque igual los muchachos tienen dificultades en la comprensión lectora y en el proceso de las operaciones. Nosotros tratamos de dar lo más que se puede. Trabajamos con la cartilla paso a paso, les vamos explicando todos los procesos para que ellos puedan asumir el rol allá cuando les toque presentar el examen.*

Al hablarme puntualmente sobre los resultados de los estudiantes afloraba un sentimiento de desilusión y, a la vez, de impotencia, al no saber qué más hacer para que ellos mejoren su desempeño en este tipo de pruebas estandarizadas.

*—Pues, uno se siente, a veces, digámoslo así, como desanimado —expresó la profesora—. Dice uno: ¡será que yo no estoy haciendo el proceso bien! Porque nosotros damos lo más que podemos. Nosotros queremos que el establecimiento avance.*

Resulta difícil pensar que esa prueba pueda adaptarse a las *formas de vida* indígenas, por lo menos, como está estructurada. Más, cuando sabemos que tiene sus raíces en el discurso del *desarrollo* y, que, por consiguiente, lo que busca medir es la capacidad de un estudiante para abordar problemas del mundo de la economía, de las ciencias, de la administración, etc. Mejor dicho, se trata de una prueba que mediría la habilidad para representar el mundo en términos de la *institución del dinero*; una *institución* que, como se ha visto, le pone precio a la Madre Tierra.

Aunque resulte extraño para algunos, este discurso del *desarrollo* se instaló en el pensamiento indígena también a través de las políticas curriculares que promueve el Estado colombiano. En Sabaleta, el Proyecto Educativo Comunitario tiene las marcas de este pasado colonial. En él se propone “fomentar el pensamiento emprendedor, la creatividad y la innovación como factores que faciliten el ingreso de los estudiantes en los procesos sociales, económicos y culturales (...) [para] su propio desarrollo, el de su región y el de nuestro país” (PEC, 2015, p. 20). De modo que la formación en competencias se consideraría importante, ya que posibilita que los



estudiantes pongan “en práctica el conocimiento mediante la solución a problemas de la vida cotidiana, del entorno y contexto” (PEC, 2015, p. 21). En pocas palabras, este Proyecto Educativo Comunitario promovería la formación de ciudadanos con las competencias necesarias para aportar al *desarrollo* de su pueblo, región y nación.

Esto se identificó en uno de nuestros encuentros. La comunidad ya venía dándose cuenta de que su propuesta curricular apuntaba al mundo *occidental*, en particular, a esa forma de concebir la relación con la naturaleza, con el *territorio*, con la Madre Tierra, que proviene del discurso del *desarrollo*. En este encuentro participó uno de los *mayores* (sabios de la comunidad), uno de los *jaibanas* que pertenecían al resguardo.

El *jaibana* invitó a mirar el PEC como un Plan de Vida para la comunidad, a situarlo en el *territorio* de Sabaleta. Ante esa postura, hice mi anotación. A continuación, destaco los apartes pertinentes de la conversación:

—*Miremos el PEC.* —propuso el profesor Jose para indicarnos algo.

—*¡Está muy occidentalizado!* —exclamó luego con contundencia—. *Miremos un ejemplo muy claro: ¡por el uniforme! Si estamos hablando de una educación propia ¿por qué las niñas no pueden tener sus vestidos que las identifican como Chamí? Vamos a revisar si eso está en el PEC o no.*<sup>89</sup>

—*Yo creo que tenemos que organizar el PEC* —señaló la rectora—. *Tener claro qué queremos y para dónde vamos.*

—*Yo no creo que todo lo occidental sea malo: hay que saber elegir* —les dije—. *El hecho de que tengan un uniforme o no es importante, porque el uniforme tiene que ver con la homogeneización. Y la sociedad siempre ha querido homogeneizarnos. Todos tenemos que ser iguales, pero no iguales a los indígenas, no iguales a los negros, sino iguales a los occidentales.*

Aquí, mi intervención:

---

<sup>89</sup> Encuentro realizado el 19 de abril de 2021.



—*Esto es un Plan de Vida: lo que pensamos y queremos hacer en nuestro territorio para el futuro. Pensemos el PEC de esa manera, como nos dice [el jaibana<sup>90</sup>], como un Plan de Vida, así es más fácil mirar para dónde vamos.*

—*El compañero [jaibana] debe llevar sus historias [a nuestras aulas de clase]. [Contarles a nuestros estudiantes] cómo fue fundado nuestro resguardo, por qué se llama Sabaleta. Colaborarnos, brindarnos su conocimiento ancestral.* —sugirió el profesor Efraín.

—*Muchos [de nuestros estudiantes] no conocen su propia historia* —afirmó la rectora en la misma dirección de lo que venía hablando Efraín—. *Miren no más en la pregunta que [Efraín] hizo el día de las fiestas; ¿cuándo fue fundado Sabaleta? Y ninguno de los niños sabía. [Es importante], que [nuestros estudiantes] conozcan de dónde vienen, que se acepten como son, que reconozcan su lugar.*

Recordaba que Efraín mencionó en la entrevista que tuvimos, que algunos de sus conocimientos se habían perdido, como producto de la violencia en los años noventa. Sin embargo, resaltó la importancia de volver a conversar con los mayores para recuperarlos:

—*La educación propia está en nuestros ancestros* —me dijo—. *A pesar de la violencia, de la guerra de los 90, ahí fue cuando la perdimos.*<sup>91</sup>

Efraín se refería al desplazamiento forzado que sufrió la comunidad de Sabaleta en el año 1998. ([Remisión en el tiempo-espacio](#))

### ***Caminar la palabra hacia la sanación del territorio***

Después de casi un año de encierro, por cuenta de la pandemia, por fin, empezamos, de nuevo, a encontrarnos con los *otros*, a volver a juntarnos. Pasaban los primeros meses del año 2021 cuando parecía que todo empezaba a *normalizarse*. Sin embargo, los momentos más difíciles de la pandemia, para nosotros, para nuestra familia, se vivirían justamente en ese año. En junio, mi

<sup>90</sup> No damos el nombre de esta persona, pues no contamos con el permiso para ello.

<sup>91</sup> Entrevista realizada el 24 de octubre de 2019.



esposa y yo, finalmente, enfermamos de COVID-19 y volvió la cuarentena (así la veíamos), al menos, para nosotros. En los primeros días del mes, enfermó mi esposa, y hacia los últimos días, enfermé yo.

Esta vez, el encierro era en un cuarto pequeño, donde nadie más podía entrar, salvo que hubiese tenido recientemente esa enfermedad (eso creíamos). Se sentía como estar encerrados en nuestros propios cuerpos, inmovilizados por la falta de aire. Los pulmones funcionaban a medias, por eso, incluso, después de recuperarnos, nos costaba mucho trabajo afrontar algunas actividades físicas rutinarias.

Poco a poco, fuimos *sanando*, y de este proceso terminaron formando parte algunos miembros de Sabaleta, pues recurrimos a su medicina, ya que, hasta ese momento, ninguno de nosotros dos tenía el esquema de vacunación completo. Yo, por ejemplo, recibí la primera dosis justo ocho días antes de enfermarme. Éramos muy “jóvenes” para alcanzar a recibir el esquema a tiempo, pues el proceso de vacunación empezó con las personas mayores y, en particular, con quienes tuvieran algunas comorbilidades asociadas con el empeoramiento de la enfermedad.

Pero no fue la única forma en que la comunidad de Sabaleta participó en nuestra *sanación*. Ya con un poco más de fuerzas, aunque con los pulmones todavía afectados, nos invitaron a caminar, a volver a recorrer las *huellas* de los ancestros de Sabaleta. Lo hacían para tratar de equilibrar la educación en su comunidad. Habíamos identificado que estaba muy desequilibrada, que se inclinaba mucho hacia el mundo *occidental*, mejor dicho, que estábamos confinados en una estructura *disciplinaria*. De modo que la propuesta de Sabaleta era tratar de traspasar los muros escolares que nos habían mantenido prisioneros por mucho tiempo. Éramos prisioneros de una *imagen disciplinaria*.

Estos recorridos por Sabaleta, sin duda, fueron *terapéuticos* (*sanadores*) en el sentido filosófico, metafórico y literal de esas palabras. Había que *sanar* nuestro lenguaje, nuestros pensamientos, nuestros corazones, nuestros cuerpos, y, desde luego, nuestro *territorio*. *Sanar* el *territorio* implicaba *sanar* nuestra educación, *sanar* nuestro currículo escolar [de matemática], que vendría siendo como el corazón de nuestra *escuela*; el *territorio*, en cierto modo, les da vida a



nuestras actividades en el aula, las orienta. Así, *sanar* significaba, ante todo, ampliar nuestro campo visual, tratar de tener una *visión panorámica* del mundo.

La propuesta que construimos con los profesores y líderes de la comunidad para llevar a cabo este proceso de *sanación* estaba orientada a seguir los *rastros* de nuestros ancestros, a volver a recorrer las *huellas* del camino dejadas por ellos. Es decir, a situarnos en nuestra propia herencia. *Sanar* nuestra herencia, implicaba un proceso de *deconstrucción*, sin duda, amoroso. Al fin y al cabo, aquellos que identificamos como colonizadores también son nuestros ancestros, es decir, en nuestro lenguaje aún habitan los *rastros* de ellos. Esto nos llevaría a volver a mirar cómo fue que llegamos a construir en nuestro propio *territorio* la estructura *disciplinaria* de la que queríamos escapar.

Sin embargo, no podríamos permanecer en un cierto *afuera*, tendríamos que volver a algún *adentro*, intentando, continuamente, evitar caer en la clausura, en el encierro al que nos ha pretendido someter nuestra herencia filosófica tradicional; herencia que nos acostumbró a ver y a entender el mundo por medio de dicotomías y jerarquías. Así, combinando estratégicamente el *adentro* y el *afuera*, podríamos continuar dentro de nuestro sistema educativo, sin seguirlo literalmente.

En ese sentido, nos propusimos visitar el lugar por donde llegaron los primeros pobladores, conocer sus nombres, así como saber de dónde provenía el nombre que ellos le habían dado a la comunidad. También, decidimos visitar algunos *lugares sagrados* (asumiendo los riesgos que esto implica), para reconocer lo que ellos nos pueden enseñar. De ese modo, diferentes espacios de la comunidad se podrían convertir en escenarios de aprendizaje.

Adicionalmente, conversaríamos con algunos de nuestros *mayores*, sabios y sabedoras, con todas aquellas personas que han cuidado de nuestros saberes ancestrales. Por ejemplo, las mujeres que aún practicaban la cestería, la confección de vestidos y collares. Mientras caminábamos, hablaríamos, además, de los orígenes de la educación en Sabaleta. Esto nos ayudaría a comprender cómo había cambiado nuestra educación y, también, nuestras prácticas tradicionales. La palabra



(nuestras) significa que todo esto también hace parte de nuestro pasado (del tuyo y del mío), pues finalmente los ancestros de Sabaleta también son nuestros ancestros.

Al final de los recorridos, nuestro plan fue reunir todos estos aprendizajes en una serie<sup>92</sup> (discontinua) con varios episodios que contendrían una pequeña parte de la historia de Sabaleta. Allí se contaría, dentro de otros aspectos, cómo se fundó la comunidad, la educación, el Cabildo, y también los momentos vividos durante el desplazamiento forzado. Además, se retomarían algunos apartados de esta serie para elaborar un libro de historias de Sabaleta.<sup>93</sup> Una buena parte de esta serie estaría narrada en lengua *Embera Chamí*, pues la idea era dejar un material que pudiera relatar estas historias con los *rastros* de nuestra lengua ancestral.

Nos imaginábamos que, algún día, cuando, tal vez, nosotros ya no estemos, los niños y niñas de la comunidad (y, por qué no, de otros *territorios*), podrían ver y escuchar una historia que había sido narrada en la lengua de sus ancestros. Una lengua que contenía los *rastros* de diferentes *formas de vida*. En ella estaría entretejida la tradición oral y la *escritura*, así como la teoría y la práctica.

Finalmente, queríamos tener listo este material para poderlo presentar en la celebración de las fiestas tradicionales de Sabaleta. Unas fiestas que conmemoran la fundación del resguardo, y que se llevan a cabo cada año, a mediados del mes de octubre. El nombre que recibe esta celebración tiene un significado muy profundo en torno a la manera como ellos entienden, perciben, sienten y viven el *territorio*, es decir, como una celebración de la vida en todas sus formas.

---

<sup>92</sup> Esta serie está disponible en el canal de YouTube de la Institución Educativa de Sabaleta: [https://www.youtube.com/channel/UChyVaP\\_k-Oiajg\\_yWh39wbw/featured](https://www.youtube.com/channel/UChyVaP_k-Oiajg_yWh39wbw/featured). Ambos (la serie y el canal) son productos derivados de esta investigación doctoral. En el canal de YouTube se montaron, además, algunos de los videos de las fiestas de Sabaleta de los últimos años que fueron grabados durante el trabajo de campo de esta investigación, junto a otros videos que la comunidad ya tenía.

<sup>93</sup> Este libro de historias es otro de los productos derivados de esta investigación doctoral, además de la página web de Sabaleta (<https://sabaleta.nicepage.io/Inicio.html>) en donde se encontrarán los enlaces a los demás productos: la serie, el canal de YouTube y el libro de historias en formato eBook (libro en construcción). Es importante aclarar que nos encontramos en el proceso de gestión del dominio oficial con el Ministerio TIC. Se espera poder tener la sede electrónica (sitio web) en los próximos meses. Sin embargo, todo este material que se ha mencionado fue retornado a los participantes de la comunidad en memorias USB.



Uno de los recorridos que hicimos por el *territorio* de Sabaleta fue, como mencioné, por el lugar donde llegaron los primeros pobladores. Ese día, nos acompañaron algunos líderes y lideresas de la comunidad, y también directivos, profesores, estudiantes y exalumnos de la Institución Educativa de Sabaleta. Conversamos, entre otras cosas, sobre quiénes habían sido los primeros pobladores, cómo habían llegado a este *territorio*, cómo eran sus *formas de vida* antes, y por qué llamaron Sabaleta a esta comunidad.

Volver a recorrer las *huellas* del camino dejadas por los primeros pobladores de Sabaleta, es decir, seguir sus *rastros*, es una práctica de investigación que también llevaban a cabo en el pueblo de Guzmán Cáisamo. Esta práctica en su lengua se conoce como *akú wanda chi gerú o da*, que significa seguir el *rastro* de las *huellas* del camino o *mirar bien* (Cáisamo, 2007). Esta es una expresión empleada por los *mayores* de su pueblo para invitarlos a indagar por sus conocimientos ancestrales, que se pueden encontrar en sus *prácticas* cotidianas como la siembra, la caza, la construcción de vivienda, la danza, la música, las historias, entre otras *prácticas* que se realizan en distintos momentos de la vida diaria.

Seguir el *rastro* de las *huellas* del camino o *mirar bien*, de acuerdo con Cáisamo (2007), “implica tener la capacidad de observar con ojos de águila, de escuchar los sonidos de la naturaleza y las palabras de las personas, de interpretar y de analizar lo que ocurre en el entorno” (p. 225). Es también un llamado a escuchar a nuestros niños, niñas y jóvenes, y a invitarlos a participar de todos los espacios donde se comparten los conocimientos de la comunidad a través de la tradición oral; “es una forma de volver a mirar el rostro de nuestros antepasados (...)” (Cáisamo, 2012, p. 72).

Esta práctica de investigación también es muy parecida a la que propone Abadio Green. Este líder *Gunadule* nos invita a investigar a partir de los orígenes de nuestros pueblos indígenas, buscando las raíces de sus palabras; es otra manera de aprender las historias de origen a través de lo que él denomina *significados de vida* (Green, 2007; 2011). Como dice Green (2011):

(...) hay otras maneras de aprender la historia, en este caso desde los significados de vida, y de esa manera, darnos cuenta de la riqueza que hay en las palabras cuando se transmite el conocimiento y el origen de un pueblo, empleando la metáfora y la poesía como





componentes que dan belleza a las historias, lo cual permite acercarnos a la cultura y al conocimiento milenarios. (p. 186).

Esta sería otra manera de reconocer la sabiduría que habita en la memoria de nuestros ancestros, pues nos permite tejer la historia por la palabra de los *mayores* y, de esa forma, procurar mantener la huella de la memoria de nuestros antepasados (Green, 2011). Algo muy parecido a lo que venía realizando Baltazar Mecha Forastero. Por ejemplo, según este líder indígena, para su pueblo, “investigar es “unui”, buscar, ver, encontrar (u = sembrar; nu = mañana; i = boca, borde, ala). Sembrar la palabra para el mañana o para el futuro (...)” (p. 112).

Sin duda, eso era lo que estábamos haciendo en ese momento con los líderes y profesores: sembrando en el *territorio* de Sabaleta la palabra para el mañana, para el futuro. Como diría Wittgenstein (1995): “hay reflexiones que siembran y reflexiones que cosechan” (§ 451). Por ahora, podremos estar seguros de que nuestras reflexiones estaban sembrando esperanzas pequeñas en el *territorio* de Sabaleta, pues estábamos trayendo aquí la memoria de nuestros antepasados, la memoria de sus luchas que aún siguen vigentes, y que nos permiten sembrar semillas de *decolonialidad*, de resistencias, de insurgencias como las llama Walsh (2017).

Sembrar la palabra, en la perspectiva de Wittgenstein (1995), sería “como una semilla fresca que se arroja al terreno de la discusión” (§ 11). Una semilla que busca dejar una herencia distinta a las generaciones venideras. Esa era la principal razón por la que estábamos recorriendo el *territorio* de Sabaleta. Acudiendo a su memoria oral, en parte, para tratar de esclarecer cuáles fueron los caminos que nos llevaron a las confusiones que enfrentábamos en ese momento.

Sin embargo, mis formas de conocer eran muy diferentes a las de los pueblos indígenas, pues estaban permeadas por mi herencia educativa. Como señala Abadio Green:

Ir al otro y volver del otro, no es problema intelectual, es un problema del corazón... Conocer la vida de los pueblos, hacer la pregunta necesaria que conduzca al saber, no sale del conocimiento del científico, sino del corazón del hermano, de la hermana. Sólo así es posible que las personas puedan salir de su mundo y entrar en los otros mundos. De lo contrario, es posible que vayan y regresen, pero sin comprender, pisando las hierbas que



dan vida, porque imaginan que son maleza, profanando la tierra porque la ven como negocio, violando el agua con su indiferencia. Se podrá ir a muchos mundos, pero si no se tiene el corazón preparado, no veremos nada. Triste forma de conocer. (Green, 1998, p. 19).

Esto me condujo a pensar que, tal vez, llevaba mucho tiempo viajando (caminando) por una misma zona creyendo que era todo lo que existía. No me había dado cuenta de que existían otros mundos. Aquí Wittgenstein (1995) diría algo como esto: “¡Qué pensamiento tan pequeño puede llenar toda una vida! ¡Cómo se puede viajar toda la vida por la misma pequeña zona y creer que no hay nada más!” (§280).

Creía que, porque había viajado (o caminado) por muchos lugares alrededor del mundo durante varios años de mi vida, lo había conocido casi todo. No me había dado cuenta de que me la pasaba viendo siempre lo *mismo*. Como dice Wittgenstein (1995):

Todo se ve en una curiosa perspectiva (o proyección): la zona por la que se viaja de continuo parece ser enormemente grande; todas las zonas de alrededor parecen estrechos terrenos marginales. Para bajar a la profundidad no se necesita viajar mucho; no necesitas para ello abandonar tu ambiente cercano y habitual. (§280).

En otras palabras, podría pasarme la vida viajando (o caminando) por diferentes mundos, pero sin comprender nada, podría recorrer el *territorio* de Sabaleta “pisando las hierbas que dan vida”, creyendo que son maleza, o “profanando la tierra” al considerarla como un negocio, todo esto, mientras estuviera atrapado por formas metafísicas de dar sentido al mundo y a la vida misma.

Por su parte, el profesor Dario nos invitó a visitar uno de los *lugares sagrados* de la comunidad, pues, según él, este era uno de los sitios donde se podría encontrar la sabiduría de su pueblo. Él quería enseñarnos que la naturaleza era como un libro abierto. Un libro que estaría relacionado con todas las materias que forman parte del currículo escolar. Dario nos quería mostrar en dónde quedaba el corazón de este libro abierto que, para él, era la naturaleza.

En esa misma línea, el profesor Efraín nos llevó hasta su lugar de origen, esto es, a su casa materna. Allí nos leyó algunos fragmentos del libro titulado “Los mundos de la palabra con el espíritu de la naturaleza indígena”. Un libro que había sido escrito por la antigua organización



OREWA. Para mí, esa invitación de Efraín era como la que Fedro le hizo a Platón: a salir a caminar, a traspasar las fronteras de su “ciudad”, a dar un paseo fuera de los muros que la encierran, para leer los discursos que había encontrado *escritos* en un papel (Platón, 1871).

Debo *confesar* que yo pensaba muy parecido a Platón (1871), cuando él le explicaba a Fedro las razones por las cuales no quería salir: “así es, pero es porque quiero instruirme. Los campos y los árboles nada me enseñan, y sólo en la ciudad puedo sacar partido del roce con los demás hombres” (p. 286). No obstante, Platón (1871) accede a salir porque le intriga saber lo que Fedro llevaba bajo su manto:

Sin embargo, creo que tú has encontrado recursos para curarme de este humor casero. Se obliga a un animal hambriento a seguirnos, mostrándole alguna rama verde o algún fruto; y tú, enseñándome ese discurso y ese papel que le contiene, podrías obligarme a dar una vuelta (...) a cualquiera parte del mundo, si quisieras. Pero, en fin, puesto que estamos ya en el punto elegido, yo me tiendo en la yerba. Escoge la actitud que te parezca más cómoda para leer, y puedes comenzar. (p. 268).

Durante mi paso por la *escuela* había aprendido a instruirme a través de la lectura de los libros, por eso, la invitación de Efraín me pareció tan familiar en un principio. Pero me fui dando cuenta, a medida que lo escuchaba leer y comentar ese libro, que su intención era muy parecida a la del profesor Dario: trataba de mostrarnos que la naturaleza también podía enseñarnos, si aprendíamos a leerla. Esta misma invitación nos la realizó el profesor Jose; él quería que conociéramos la Ley de Origen que había sido *escrita* por sus ancestros. Es por eso por lo que nos invitaban a caminar, o a caminar la palabra (*dachi bedea jarakaridau*) como decía el profesor Jhon.

—[Caminar la palabra]— según el profesor Jhon— *es dialogar, tener conversa profunda con los sabios, con los Jaibanas, con los Yerbateros, con las Parteras, todas aquellas personas que manejan el saber. Caminar la palabra es cuando nosotros nos comunicamos con todo, y también sabemos leer la naturaleza. La naturaleza cada rato está diciendo el acontecer del día. De allí es que uno viene a donde los hijos y les dice:*



***hoy vi, hoy va a pasar esto, o tal sabio dijo estos saberes. Todo esto significa caminar la palabra.***<sup>94</sup>

Así, empezaba a entender que no solo aprendemos de los libros, de los *mayores* (o de las personas que manejan un saber), sino que también aprendemos de la naturaleza. Pero ¿cómo leer la naturaleza?, me pregunté. Si mis *vivencias de lectura*, como las llama Wittgenstein (1999), habían estado mediadas por las formas de leer que aprendí en la *escuela*. Si la única forma de leer la naturaleza que conocía hasta ese momento era la que Galileo Galilei me había enseñado.

Para Galileo (1981), la naturaleza era como un libro abierto que debíamos ir descubriendo. Para ello, según él, nuestro conocimiento no debería estar sustentado únicamente en la doctrina de algún célebre autor, pues es como si creyéramos que la filosofía es una novela producto de la fantasía de algún hombre. De acuerdo con Galileo (1981):

La filosofía está escrita en ese grandísimo libro que tenemos ante los ojos, quiero decir, el universo, pero no se puede entender si antes no se aprende a entender la lengua, a conocer los caracteres en los que está escrito. (p. 63).

Ciertamente, Galileo (1981) estaba hablando de la lengua matemática: “Está escrito en lengua matemática y sus caracteres son triángulos, círculos y otras figuras geométricas; sin ellos es como girar vanamente en un oscuro laberinto”. (p. 63). En esta perspectiva, es como si la naturaleza guardara una cierta *esencia* que podría ser conocida gracias a nuestro pensamiento, a través de la *razón*.

Me preguntaba ¿cómo podía ser la naturaleza un libro escrito en lengua matemática, si los pueblos indígenas, antes de conocer la matemática, ya habían aprendido a leerla? En otras palabras: ¿cómo podía ser la matemática una lengua universal (la única lengua) por medio de la cual se desentrañarían los misterios de la naturaleza, si ellos lo venían haciendo, pero a través de su propia lengua? ¿Qué pensarían al escuchar a un profesor de matemática decir que la naturaleza está escrita en lengua matemática? Es como si les dijéramos que la única manera de leer la naturaleza, o de ver y de entender el mundo en el que vivimos es representándolo a través del lenguaje matemático.

<sup>94</sup> Entrevista del 4 de marzo de 2022.



Estas preguntas también se las hacía el autor español Emmanuel Lizcano, cuando citaba la metáfora galileana que, según él, sustenta gran parte de nuestro pensamiento (Lizcano, 2002). Este autor no solo pensaba en los indígenas, sino también en los campesinos que, supuestamente, no sabían leer, y que no conocían la matemática, pero que, aun así, interactuaban y se entendían con la naturaleza de otras maneras. Pensando en los campesinos *analfabetas*, Lizcano (2002) se preguntaba:

¿Qué querría decir para ellos que sin haber aprendido ese extraño lenguaje “es humanamente imposible entender una sola palabra”? ¿Qué son propiamente humanos hasta que lo aprendan? ¿Qué en realidad no han entendido ni “una sola palabra” y que, por lo tanto, todo su saber resulta ser ahora mera ignorancia? (p. 4).

En este caso, era yo quien parecía una persona *analfabeta*, pues no sabía leer en las formas en que los pueblos indígenas lo venían haciendo, mejor dicho, en la *escuela* nunca me habían enseñado a leer de otras maneras. Sin embargo, en ningún momento me sentí acusado por no saber hacerlo desde una perspectiva indígena. Más bien, me parecía que la invitación de los profesores de Sabaleta era a tener otras *vivencias de lectura*, a *caminar la palabra*, a tener una *conversa profunda*, no solo con los sabios, sino también con la naturaleza.

En ese sentido, empezaba a entender que la naturaleza también era como un libro abierto, un libro que podía leerse de una manera diferente a la que había aprendido con Galileo Galilei. Es decir, nuestro *territorio* podía ser nuestro currículo escolar [de matemática], pues, es del *territorio*, de donde brotan las matemáticas, como enseña Miguel Monsalve: las matemáticas son “lo que se puede aprender del lugar, del territorio, en relación, por supuesto, con la cultura y la lengua vinculadas a él” (UdeA, 2018, p. 117). En pocas palabras, como he aprendido con la Licenciatura en Pedagogía de la Madre Tierra: la Madre Tierra es nuestra gran pedagoga (UdeA, 2018).

De este recorrido por Sabaleta, aprendí, entre otros aspectos, que la Ley de Origen es la vida y el mundo del indígena, es la narración originaria y espiritual del mundo *Embera*; la Ley de Origen debe verse reflejada en todas las actividades cotidianas que se llevan a cabo en el *territorio*. La Ley de Origen es el “derecho mayor”, como lo llama Green (1998), que no tiene nada que ver



con la “obsesión con los criminales y los delincuentes, entre otras cosas, porque si los hay, llegaron con la propiedad y con el lucro” (p. 21). En términos generales, la ley, desde una perspectiva indígena, va mucho más allá de lo que yo había aprendido en la *escuela*.

También aprendí que el *jaibana* era, como para nosotros, el médico general, el internista, el ortopedista, el cardiólogo, el otorrinolaringólogo, el sicólogo, etc., además de ser el veterinario, el maestro y el guía espiritual de la comunidad. Mejor dicho, en una sola persona estaba concentrado todo lo relacionado con la salud, educación y espiritualidad indígena. En nuestro caso, nos faltaría alguien que cumpliera la función del *jaibana* asociada a la *sanación del territorio*.

Es decir, entendí que los problemas de salud, vistos desde una perspectiva indígena, no pueden entenderse de manera aislada; no se puede separar el cuerpo de la mente, del corazón, ni tampoco del *territorio*. En ese sentido, es como si nuestras enfermedades también provinieran de la falta de armonía y de equilibrio en nuestras relaciones con la Madre Tierra.

Como señala Cáisamo (2012), “el saber, la sabiduría, el conocimiento, el modo de pensar y todo proceso de aprendizaje está relacionado con la naturaleza, porque allí emerge toda forma de conocimiento” (p. 146). De ahí la importancia de los *lugares sagrados*, pues en ellos habitan los espíritus de los animales, de las plantas y de otros seres vivos que forman parte de la práctica curativa del *jaibana* (Cáisamo, 2012).

Así, los *lugares sagrados* guardan la sabiduría de estos pueblos indígenas, pero ¡hay que tener cuidado!, pues, a veces, es recomendable no ir solos a ellos; debemos ir acompañados, por lo regular, de un *jaibana*. Según Yagarí (2017), algunos de estos *lugares sagrados* es mejor no visitarlos, pues en ellos habitan muchos *espíritus* o *jai* (como los llaman en su pueblo) que podrían llegar a enfermarnos.

Para las *Embera Chamí* de *Karmata Rúa*, “todos los animales, todas las plantas, las piedras y los peñascos, las nubes, el arcoíris, el rayo, el trueno tienen espíritus que los cuidan” (Yagarí, 2017, p. 25). Para ellos, los minerales, como el oro, también tienen *espíritus* cuidadores, y cuando los *lugares sagrados* son profanados para la extracción de minerales, los *espíritus* cobran este



saqueo con la vida de las personas (Yagarí, 2017). Ellos creen que esta es la razón por la que “en las minas no faltan los muertos ya sea de modo accidental o violenta” (Yagarí, 2017, p. 22).

El profesor Jose, en uno de nuestros encuentros, justamente, nos advertía sobre los riesgos que podríamos correr si íbamos solos a estos lugares.

*—Según los sabios —nos contó el profesor Jose—, cuando hablamos de sitios sagrados es porque nadie va allá a esos lugares; solamente los Jaibanas, por medio de los espíritus (...).<sup>95</sup>*

Sin embargo, Jose también resaltaba la relevancia que tendrían estos lugares para la educación de la comunidad.

*—(...) ¿por qué son sitios sagrados? ¿Cuál es la importancia y cuáles son los riesgos cuando una persona va allá? O, ¿por qué ninguna persona puede ingresar a ese sitio sagrado, porque si va, no vuelve? —eran algunos de los interrogantes que, según él, se les deberían resolver a los estudiantes de Sabaleta.*

La importancia de los *sitios sagrados* también radica en que allí habitan muchas de las plantas medicinales. Aquí recuerdo las palabras que me dijo el profesor Efraín en la entrevista que tuvimos:

*—Yo conozco Sabaleta y le puedo decir: Oscar, nos vamos a conocer plantas medicinales. Pero si yo no fui autorizado por el maestro [sabio], la maldad que nos va a hacer es la siguiente: que nosotros no podamos salir del bosque; la mente se nos pierde. Por eso, hablamos de sitios sagrados.<sup>96</sup>*

---

<sup>95</sup> Encuentro del 19 de marzo de 2021.

<sup>96</sup> Entrevista del 24 de octubre de 2019.



Hasta ese momento nunca había pensado en la posibilidad de que otros seres diferentes a los humanos pudieran tener *espíritus*. La educación religiosa (católica) que recibí desde pequeño me impedía pensar siquiera en la posibilidad de que los animales, las plantas, y mucho menos, las piedras o los minerales pudieran poseer *espíritus*. Sin embargo, esto no me imposibilitaba sentir respeto, y, tal vez, un poco de miedo, al visitar algunos de estos *lugares sagrados* de Sabaleta.

Esta visión del pueblo *Embera Chamí* la comparten otros pueblos indígenas de diferentes *territorios*. Los Gunadule de Alto Caimán (Antioquia), como señala Abadio Green, también creen que en los *sitios sagrados* habitan *espíritus*, y que algunos de ellos pueden llegar a enfermarnos o a desequilibrarnos (Green 2011). Richard Cuellar, por ejemplo, dice que los *sitios sagrados* “son lugares donde los seres espirituales y vivos —que pueden ser benignos y malignos— habitan (...) (Cuellar, 2017, p. 27).

Según Cuellar (2017), en los *sitios sagrados* también se encuentran las plantas medicinales que son utilizadas por los botánicos o sabios (*médicos*) de la comunidad. Los Embera Dóbida de Catrú (Chocó) piensan de manera semejante, pues, de acuerdo con Cáisamo (2012), los *sitios sagrados* son como las “farmacias porque en ella encontramos toda clase y variedad de plantas medicinales para las actividades preventivas y curativas” (Cáisamo, 2012, p. 279).

De acuerdo con Cuellar (2017), es común encontrar los *sitios sagrados* en montañas, llanuras y a orillas de ríos o quebradas. No obstante, algunos de estos lugares, como lo señala también Green (2011), están localizados en el agua, ya sea en el río o en el mar; por ejemplo, uno de los *sitios sagrados* del pueblo Gunadule de Alto Caimán, conocido en lengua *dule* como *olobilya*, está ubicado en el mar, cerca al Cabo Tiburón. La forma de reconocer que este *sitio sagrado* se encuentra ubicado en el agua es si su nombre está compuesto por la palabra *bilya* (Green, 2011).

En la lengua *dule*, de acuerdo con Green (2011), la mayoría de las palabras son compuestas. En ese sentido, la palabra *olobilya* se puede segmentar de la siguiente manera: *olo*, que significa oro o columna vertebral de la Madre Tierra; *bil*, que significa los pisos de la Madre Tierra; y *ya*,





que quiere decir orificio (Green, 2011). Como se puede ver, cada palabra en lengua *dule* lleva consigo los saberes del pueblo que la tejió a través de los años (Green, 2011).

Algo parecido sucede con la lengua *Embera* como lo señala Baltazar Mecha Forastero. Él dice que cada palabra de su pueblo está asociada con sus *prácticas sociales*. En el caso de la palabra “hablar”, por ejemplo, (que en su lengua se dice *pedea*) significa “ir al maizal”, y la palabra “saber” (*qawai*) quiere decir “tejer y guardar” (Mecha, 2007). Es decir, para el *Embera* no es posible encontrar el significado de una palabra fuera de sus *prácticas sociales*, mejor dicho, fuera de su *territorio*. ([Remisión en el tiempo-espacio](#))

### **Transformaciones de las *prácticas sociales* de Sabaleta**

A lo largo de la historia, los pueblos indígenas alrededor del mundo han sufrido diferentes transformaciones en sus *prácticas sociales*, en sus tradiciones, en sus valores ancestrales, en su lengua, en su cultura, en fin, en sus *formas de vida*. En el caso de Sabaleta, su *forma de vida* se ha ido entrelazando con las de otras culturas con las que han establecido relaciones en distintos momentos de la historia. Esto ha influido en sus formas tradicionales de ver, de entender, de sentir y de estar en el *territorio*. En pocas palabras, su *forma de vida* ha sufrido diferentes transformaciones con el paso del tiempo.

Estas transformaciones o cambios no son vistas acá en términos de buenos o malos, de positivos o de negativos, o como si se tratara de un proceso *evolutivo*, en donde pasaron de un estado *primitivo* (de *atraso*), a otro más *desarrollado* (*avanzado*). Justamente, esta metáfora biológica del crecimiento se ha problematizado en este documento. Lo que se intenta mostrar, en realidad, es que estos cambios no formaron parte de un proceso natural, sino que han sido el resultado de una imposición cultural tras siglos de dominación y de sometimiento de los pueblos históricamente colonizados por parte de la *forma de vida occidental*.

La dominación y el sometimiento de estos pueblos ha estado sustentada en diferentes tipos de violencia que se presentaron en la época de la conquista y colonización de América, y que se manifiestan aún en nuestros días, en maneras más disimuladas. Estos modos de violencia se pueden



observar, por ejemplo, en los procesos de constitución histórica de la *forma de vida* chocona, y en particular, de la de Sabaleta.

Aquí la dominación va más allá del sentido negativo al que acostumbramos a asociarla. Se trata de un conjunto de prácticas (discursivas y no discursivas) ejercidas por una *forma de vida* dominante para conducir a los *otros* a su dominio, a su morada, a su cultura. En ese sentido, se puede decir, que la *inclusión*, en el campo curricular, es también una acción de dominación, pues como lo señalan Alfredo Veiga-Neto y Maura Corcini Lopes, “presupone traer para el campo de acción de algunos ‘aquellos otros’ que, históricamente, no pertenecían al campo que fueron de él excluidos” (Veiga-Neto y Lopes, 2011p. 110).

En pocas palabras, educar a los *otros* (incluirlos en un sistema educativo determinado) significaría conducirlos hacia una cierta *forma de vida*. Consiste en una acción que es ejercida por cualquier cultura. De ahí que la educación haya participado (y siga participando) activamente en la transformación de las *prácticas sociales* de Sabaleta. La educación ha desempeñado un papel clave en las formas de dominación a las que han sido sometidas las personas que habitan en esta comunidad.

En los recorridos que hicimos por Sabaleta pudimos evidenciar, dentro de otros aspectos, los cambios que ha tenido la comunidad en las últimas décadas, en particular, en sus *prácticas* tradicionales. Estos cambios, han estado influenciados, en cierta medida, por la interacción que ha tenido la comunidad de Sabaleta con otros pueblos indígenas y no-indígenas que habitan en El Carmen, y también en municipios aledaños.

En la actualidad, las formas de dominación de la cultura *occidental* sobre *otros* son distintas; se llevan a cabo mediante un proceso de *modernización*. Por ejemplo, cuando visitamos la casa de la tía de la profesora Nelly, nos contaron que, antes de que existieran las telas, las mujeres del resguardo fabricaban sus vestidos utilizando materiales que se podían encontrar en el medio. En la actualidad, las mujeres de la comunidad no solo tienen acceso a las telas para la fabricación de sus vestidos; tienen, también, máquinas de coser.



Esto mismo se evidencia en los instrumentos musicales que se utilizaban antes para acompañar los rituales del *jaibana*, así como en sus maneras tradicionales de vestir. Según los profesores Alberto, Dario, Efraín y Nelly, anteriormente, ningún miembro de la comunidad acostumbraba a usar calzado; los hombres, por ejemplo, utilizaban taparrabo, y adornaban su cuello con collares (Guaurabe et al, 2011<sup>97</sup>). Hoy en día, como lo señalan estos profesores, tanto las mujeres como los hombres utilizan calzado y se visten con pantalones. Lo que aún se mantiene de esa costumbre es que las mujeres siguen utilizando, de vez en cuando, sus vestidos tradicionales.

En el caso de la música, aunque los instrumentos hayan cambiado un poco, se sigue empleando para armonizar rituales de los *jaibanas* y, especialmente, para revitalizar la lengua, la historia, las tradiciones del pueblo *Embera Chamí* como nos lo contó el profesor Jhon. Es decir, la música se convirtió en una forma de resistencia empleada por este pueblo para preservar su cultura. Como dice el profesor Jose:

*—La música llama a los jóvenes, a los niños y a la comunidad a un momento de felicidad, a un momento de armonía, a un momento de unidad, donde todos podemos compartir conocimientos, ideas; es un momento de estar reunidos como comunidad.*<sup>98</sup>

Igualmente, las danzas se volvieron un medio de expresión de sus saberes, de sus conocimientos, de sus prácticas cotidianas. Ellas ilustran sus maneras de resistir, de aprender, de enseñar y de seguir haciendo. Algo que ocurre también en otros pueblos indígenas de Colombia. Para el pueblo de Los Pastos, en Nariño, como cuenta Blanca Myriam Estrada Nasner, las danzas emergieron en medio de la violencia, como formas de manifestación cultural de sus conocimientos, como “esencia de una cultura que muestra los distintos momentos de un proceso de sobrevivencia” (Estrada, 2007, p. 100). En ese sentido, para estos pueblos, la educación va más allá de las teorías; la educación es la vida misma.

---

<sup>97</sup> Este fue el trabajo de grado de estos profesores en la Normal Superior Manuel Cañizales.

<sup>98</sup> Entrevista del 15 de marzo de 2021.



Algunas de las *prácticas* tradicionales de Sabaleta que cambiaron significativamente, fueron las relacionadas con la construcción de vivienda. Cuenta el profesor Jose, en uno de sus *escritos*<sup>99</sup>, que sus antepasados vivían en “bohíos” que tenían forma redonda; estos se construían sobre unos pilotes para que quedaran a una cierta altura; el piso “*era de madera o esterilla de palma, los laterales eran del mismo material y el techo de hoja de palma u otro material como el “platanillo” o “vendeaguja”*” (Figura 23). Según él, en el año 1997 la comunidad salió beneficiada de un proyecto de vivienda, en donde se construyeron diez casas hechas de material (ladrillo y cemento) y de tejas de Eternit.

**Figura 23:** *Vivienda tradicional*



Desde entonces, se empezaron a construir otras casas siguiendo ese mismo estilo, cambiando la forma redonda tradicional por una rectangular. Estas modificaciones también se

---

<sup>99</sup> Escrito del profesor Jose sobre la vivienda en la comunidad.



vieron reflejadas al interior de las viviendas. Antes no tenían divisiones como en las actuales, donde, por medio de muros, se separan los cuartos, baños, sala, comedor, cocina, etc. En pocas palabras, sus casas empezaron a parecerse cada vez más a las nuestras.

Asimismo, sus formas de alimentación han ido transformándose, entremezclándose con las de otros pueblos. Anteriormente, su dieta estaba basada en los productos que cosechaban en su *territorio*, pero, ahora, debido a la interacción con otras culturas, han incorporado a su dieta otro tipo de alimentos, como, por ejemplo, las gaseosas. Según el profesor Jose, los cambios en la alimentación de la comunidad les han traído algunas enfermedades, pues ellos no estaban acostumbrados a consumir la comida de otros pueblos. Como él narra en nuestra entrevista:

—*Ahora muchos indígenas dejaron de consumir las comidas típicas, (...) ya ahora consumen mucho lo del pueblo [El Carmen], entonces, debido a esto, trae muchas consecuencias en la parte de la salud.*<sup>100</sup>

En suma, son varias las *prácticas* de la comunidad de Sabaleta que cambiaron al interactuar con la cultura *occidental* (como ellos la denominan). Las nuevas *prácticas* que se han introducido en su cultura han traído consigo, además, el ingreso de otros artefactos tecnológicos. Este efecto también se evidencia en sus prácticas culinarias, como lo contó Deici. En ese sentido, una de las tradiciones que se ha perdido en la comunidad es la celebración de algunos rituales, como los que nombraba Gloria: *paruka, kidapur y eadora*. En la actualidad, rara vez se llevan cabo estos rituales, que se le realizaban a las niñas de la comunidad en otros tiempos.

Sin embargo, no todas las *prácticas* tradicionales del pueblo de Sabaleta desaparecieron, o cambiaron significativamente. Algunas se mantienen, aunque con propósitos diferentes. Como medio de subsistencia, Sabaleta sustenta hoy su economía con la venta de productos agrícolas, de prendas de vestir y de canastos, entre otros objetos elaborados tradicionalmente. Por ejemplo, nos contaba la profesora Olga que los canastos eran fabricados en otros tiempos para cargar diferentes

---

<sup>100</sup> Entrevista del 15 de marzo de 2021.



productos, mientras que, en la actualidad, su venta se ha convertido en una de las fuentes de ingreso económico de algunas familias de la comunidad.

Con el ingreso de los indígenas al modelo económico de *occidente*, cambiaron significativamente sus *prácticas* de intercambio de productos y de trabajos comunitarios. El “trueque” era el método que utilizaban para el intercambio de productos pecuarios, agrícolas, de medicina tradicional y, también, para la realización de los trabajos comunitarios como la siembra y la limpieza (Sabaleta, 2019). Este intercambio se hacía “*de acuerdo con la suma del objeto que tenga el dueño (...), se evalúa cuánto vale, de acuerdo con eso se hace el trabajo, lo que la persona o el miembro de la comunidad quiere*” (Sabalera, 2019, p. 12).

El pueblo de Sabaleta empleaba diferentes mecanismos de adaptación al medio para llevar a cabo sus prácticas tradicionales. En ellas, se puede evidenciar que el tiempo y el espacio se entrelazaban armónicamente, para poder ajustarse, por ejemplo, a los ciclos de la luna. Sobre esto también nos habló el profesor Orlando cuando nos invitó a que conociéramos la huerta de la Institución Educativa de Sabaleta.

Con estas actividades productivas se buscaba satisfacer únicamente las necesidades alimentarias de los miembros de la comunidad. En otros tiempos no era necesario recurrir a la producción extensiva, por eso no empleaban tecnologías sofisticadas, pues no fundamentaban su economía en la acumulación de capital, y sus *prácticas* productivas no estaban orientadas a la obtención de una ganancia en dinero (en la moneda pesos colombianos, en este caso). ([Remisión en el tiempo-espacio](#))



## Nuevas *vivencias* de lenguaje



La invitación de Sabaleta es a tener nuevas *vivencias visuales*, nuevas *vivencias* de lectura y de *escritura*. Según Wittgenstein (1999), “una fuente principal de nuestra falta de comprensión es que no vemos sinópticamente el uso de nuestras palabras” (§ 122). Es decir, no tenemos una *visión panorámica* del *uso* de nuestro lenguaje. En esta perspectiva, el término *uso* está relacionado directamente con la significación, pues, según este filósofo: “el significado de una palabra es su uso en el lenguaje” (§ 43).

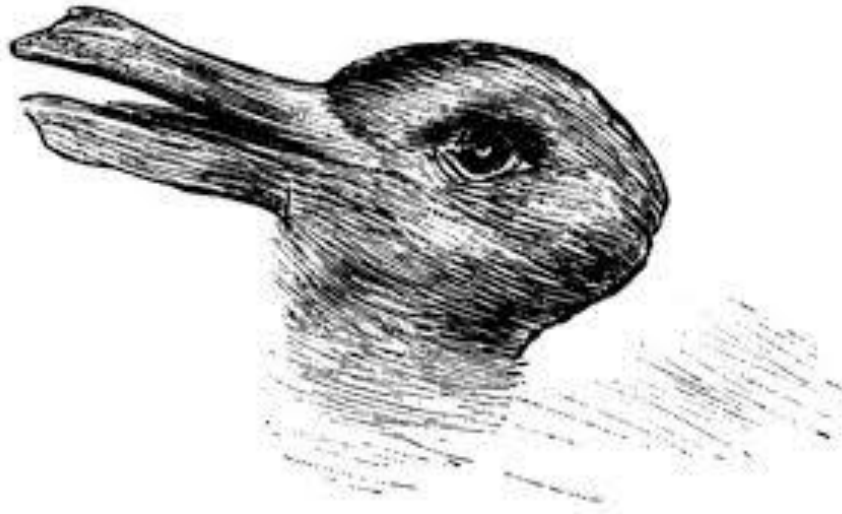
De esa manera, el significado de una palabra está determinado por el *uso* que hacemos de ella en nuestro *lenguaje* cotidiano. Es decir, situaciones y contextos diferentes pueden generar distintas significaciones para una misma palabra. De tal forma que la significación es el resultado del *uso*, y, por lo tanto, no proporciona la *esencia* de la cosa. Sin embargo, el *uso* de una palabra, dentro de contextos y situaciones diferentes, no es libre o arbitrario. Está regido por las reglas que constituyen la *gramática*, o como anota Condé (2004): “las significaciones surgen del uso de las palabras, mediadas por reglas, a partir de nuestras prácticas sociales, de nuestros hábitos, de nuestra forma de vida” (p. 52).

Lo mismo que sucede con las palabras pasa con las figuras. Es decir, no vemos la *esencia* de las figuras, sino que vemos *aspectos* que pueden cambiar dependiendo de nuestra perspectiva, como, por ejemplo, cuando en la siguiente figura (Figura 24), en un momento dado, cambia de pato a conejo, o, mejor dicho, cambia de *aspecto*. Aunque también puede suceder, como señala Wittgenstein (1999), que “(...) me hubiera sido mostrada la figura, y que yo nunca hubiera visto en ella otra cosa que un conejo” (p. 172). Por supuesto que esto tampoco significa que la figura haya cambiado completamente, pues “la expresión del cambio de aspecto es la expresión de una nueva percepción, junto con la expresión de la percepción inmodificada” (p. 174).





**Figura 24**  
*Figura de Jastrow*



*Nota.* Fuente <https://enroquedeciencia.blogspot.com/2018/09/ilusion-de-jastrow.html>

En ese sentido, tener una *vivencia visual* (ver un *aspecto*) es como “(...) vivir el significado de una palabra” (Wittgenstein, 1999, p. 191), o, en otros términos, cada cultura tendría sus propias *vivencias visuales* que, como afirma Claudia Guerra, “les permite ver objetos y símbolos de maneras diferentes” (Guerra, 2010, p. 277). Entonces, así como las palabras adquieren su significado en los *usos* del lenguaje, también las figuras lo hacen por medio de la percepción dependiendo de las *vivencias visuales* que tengamos (Guerra, 2010). Esto significa, en otros términos, que experimentar nuevas *vivencias* de lenguaje nos ayudaría a ampliar la visión que tenemos del mundo en el que vivimos. ([Remisión en el tiempo-espacio](#))

### **El territorio como la vida misma**

Para los indígenas, celebrar el *territorio* significa celebrar la propia vida, pues, en este lugar —sagrado para ellos— se llevan a cabo sus *prácticas sociales*. *Prácticas* en las cuales se manifiestan, se producen, y se reproducen continuamente sus *formas de vida*: su lengua, su cultura,



sus costumbres, sus maneras de ver, de entender, de estar y de ser en el mundo. Para ellos, el *territorio* tradicionalmente no es un espacio cartesiano, como aprendimos algunos, y como, de alguna manera, se les impuso verlo.

Más allá de las diferencias que se presentan entre los distintos pueblos indígenas que habitan en nuestro país, ellos coinciden en las maneras de relacionarse con la naturaleza; es decir, en sus formas de comportarse en el *territorio*, de acuerdo con sus respectivas historias de origen. Por ejemplo, para el pueblo *Embera Chamí* de Sabaleta el territorio es como su propia Madre que los protege, los acoge y les brinda la vida.

De acuerdo con Mecha (2015), el comportamiento del *Embera* en su *territorio* está mediado por una relación de respeto, de protección y de equilibrio con la naturaleza. Por eso emplean mecanismos de adaptación al medio, es decir, se trata de una relación de interdependencia mutua. A diferencia de los no-indígenas, el mandato del creador de los *Embera*, como ya se dijo, es a mantener una unidad de pensamiento con la naturaleza. En esta perspectiva, si dañamos o exterminamos el *territorio*, estaríamos acabando con nuestra propia existencia.

Estas formas de relacionamiento con el *territorio* presentan *semejanzas de familia*, por ejemplo, con las del pueblo *Gunadule* de Alto Caimán (Antioquia). Para ellos, las plantas son también sus hermanas, ellas son seres vivos igual que nosotros. A diferencia de lo que aprendimos con nuestra herencia religiosa, que nos dice que debemos intentar someter dichas plantas. Desde la mirada de los *Gunadule*, los seres humanos no se posicionan por encima de la naturaleza, pues como señala Cuellar (2017), “el hombre y la mujer no fueron creados para estar por encima de la naturaleza sino como parte de ella, es decir, somos naturaleza, y por eso la llamamos Madre” (p. 28).

Según los *Gunadule*, fueron los árboles, las plantas y todos los animales los primeros en habitar la tierra (Green, 2011), algo parecido a lo que registra el Génesis sobre la creación del universo. Sin embargo, para ellos, el mandato de sus creadores (*Baba* y *Nana*) no era a sentirse superiores a los demás seres, más aún, cuando fueron las plantas y los animales “los primeros en



llegar, por lo tanto eran sus hermanas y hermanos mayores, a quienes les deberían respeto y obediencia” (Green, 2011, p. 98).

Por su parte, el Mito de la creación del *Embera* no solo invierte la relación jerárquica promovida en el Génesis entre el ser humano y la naturaleza, o entre “el hombre” y “el animal”, sino que también problematiza la creencia que se tenía de que “el hombre” salió de “el animal” (del mono) como producto de un proceso evolutivo. Al respecto, cuenta Mecha (2007):

Quando Tachi Aqoré y Nana crearon a la gente (embera), no había animales; el animal salió del embera. Por eso se dice que todos los que tienen nombre de animales eran embera, y no es al contrario, como lo plantea occidente, que dice que “el hombre salió del mono”. El hecho de que los animales sean producto de la gente no significa que el ser embera sea superior a los animales; no, aquí no se categoriza la creación. (p. 115).

Como se puede observar, entre diferentes pueblos se comparten semejanzas en las formas de concebir el origen de la vida y del universo. Por ejemplo, al igual que en los *Gunadule*, también para los *Embera* el creador no es un individuo como señala el Génesis, sino una familia, un par: padre y madre juntos. Así mismo, la mujer ocupa un lugar importante en esta perspectiva indígena, pues simboliza la unidad, el equilibrio, la vida y la pervivencia de la cultura. En el caso de los *Embera*, los valores culturales se heredan de la mujer (Cáisamo, 2012).

En ese sentido, las historias de origen de los pueblos indígenas posibilitan traspasar los límites de la mirada antropocéntrica, presente en nuestra herencia religiosa y en la tradición filosófica *occidental*; un legado *occidental* que sigue vigente en nuestra educación. Como invita Green (1998), qué tal si pensáramos, cómo nos enseñan las historias de origen de los pueblos indígenas que,

(...) cuando siembras la yuca debes sembrar dos, porque si una no nace, la otra vivirá; para saber, como lo saben los Embera Chamí, que se debe sembrar suficiente maíz para la gente... pero también para las ardillas y los micos; para decirnos que hay que pagar a la Madre Tierra el árbol que se corta; (...) para exigirnos que mantengamos vivas las fuentes



de agua; para decirnos que todo está sostenido, que el rwiría (el petróleo) y las piedras están trabajando (...)” (p. 21).

En otros términos, los pueblos indígenas nos enseñan (a los no-indígenas) que podemos relacionarnos de otras maneras con la naturaleza, con la Madre Tierra. Ellos nos invitan a reconstruir las relaciones con el *territorio*, a recuperar el equilibrio perdido, intentando mantener una unidad del pensamiento con el hacer del día a día (Green, 1998). Es una lucha por el *territorio* que implica reconstruir las relaciones que han sido fracturadas por nuestra herencia colonial.

No podemos seguir anteponiendo el interés del capital por encima de la vida, como advierte Patricio Guerrero Arias. Esa actitud ecocida, que caracteriza el modelo económico vigente, no es más que un suicidio del ser humano. Nos urge, tal vez, una *alteridad biocétrica*, como la llama Guerrero (2010), es decir, una que ponga la vida en todas sus formas como eje de nuestras actividades cotidianas. Esto implica una construcción diferente de la ética de la *alteridad*, del reconocimiento de la Madre Tierra, de la naturaleza como ese *otro*, así como lo es el río, el mar, el árbol, con quienes debemos aprender a “entrar en un diálogo de seres, de saberes, y sentires, si queremos seguir tejiendo la sagrada trama de la vida” (Guerrero, 2010, p. 37).

Esta forma de relacionamiento con la naturaleza de los pueblos indígenas nos ayudaría a entender que nuestros Planes de Desarrollo pueden verse como Planes de Vida que se tejen entre todos los seres de la naturaleza, en una relación de respeto y de interdependencia mutua con la vida en todas sus formas. Eso lo hemos señalado en reiteradas ocasiones (Charry y Jaramillo, 2020; Charry et al, 2020a; 2020b; 2020c). En otras palabras, lo que se propone acá es que nuestro Plan de Vida en el *territorio* esté ligado al cuidado y protección de nuestra Madre Tierra. Y, qué tal, si también vemos nuestro currículo escolar [de matemática] como un Plan de Vida, como lo sugería el *jaibana* de Sabaleta. Esto significa que nuestra educación, nuestro currículo escolar emerge de las necesidades y problemáticas de nuestros *territorios*. Esto significa que los seres humanos también podemos aprender del *territorio*, de nuestra Madre Tierra. ([Remisión en el tiempo-espacio](#)).



### **El currículo escolar [de matemáticas] como un tejido de *prácticas sociales* de distintas *formas de vida***

Estos pueblos indígenas nos invitan a buscar el significado de una palabra en las *prácticas sociales*. En parte, nuestras confusiones conceptuales, como advierte Wittgenstein (1999), se deben a que, por lo regular, buscamos una supuesta *esencia* de las palabras, es decir, un significado único. Para evitar dichas confusiones conceptuales este filósofo hace una invitación parecida a la de los pueblos indígenas: debemos reconducir “(...) las palabras de su empleo metafísico a su empleo cotidiano” (§ 116).

En términos de Wittgenstein (2009), se podría decir que nuestras confusiones conceptuales provienen de que “no tenemos una *visión panorámica* del uso de nuestras palabras” (§122). En esta perspectiva, el objetivo de la *terapia* filosófica wittgensteiniana es deshacer nuestras confusiones conceptuales al realizar una *presentación panorámica* del uso de nuestro lenguaje, valiéndonos de relaciones analógicas o *semejanzas de familia* entre los diferentes *juegos de lenguaje*.

Así, este filósofo, al igual que los pueblos indígenas, enseña que el lenguaje [matemático] no es un medio de representación del mundo, sino una forma de actuar o de interactuar en el mundo. De ese modo, se difuminan las fronteras establecidas por el pensamiento platónico, cartesiano, kantiano, galileano, entre muchos otros, que siempre han buscado separar el lenguaje [matemático] del mundo. Desde esta mirada, las jerarquías también desaparecen, ya que, entre *juegos de lenguaje* no existiría uno que englobe a todos los demás, y tampoco habría una esencia común que los atraviese a todos, sino que, apenas, podríamos reconocer entre ellos *semejanzas de familia*.

En ese sentido, en una perspectiva wittgensteiniana, las matemáticas se verían como *juegos de lenguaje* que cumplen propósitos humanos normativos (Miguel, 2015; 2016b; Miguel y Vianna, 2019). Estos *juegos de lenguaje* constituyen las acciones e interacciones que los humanos establecen entre ellos y con otros seres naturales en distintas *prácticas sociales* (Miguel y Vianna, 2019).



En esta perspectiva, el currículo escolar [de matemáticas] puede verse como un tejido de diferentes *juegos de lenguaje* que se van entrelazando, por *semejanzas de familia*, al *problematizar* nuestras *prácticas sociales*. Es en este tejido que se establecerían los criterios de nuestra racionalidad; una racionalidad holística, no totalizante y sin fundamentos últimos, que se distribuye, como afirma Condé (2004, p. 35), “en una red multidireccional de “semejanzas de familia””. De esa manera, tal vez, se lograría transgredir la racionalidad abstracta e ideal que heredamos de la cultura *occidental*.

Asimismo, tanto los pueblos indígenas como Wittgenstein (1999), invitan a retornar al “terreno áspero” de nuestras *prácticas sociales*, a retomar nuestras actividades cotidianas, aquellas que se entrelazan con nuestras expresiones discursivas. Desde esta perspectiva, se *dislocan* las relaciones dicotómicas y jerárquicas entre el ser humano y la naturaleza pues, como señalan Miguel y Vianna (2019),

ningún juego de lenguaje podría estar constituido exclusivamente por interacciones entre humanos. Solamente interactuando con otros seres naturales —y, dentro de ellos, también con los seres tecnológicos— es que los humanos, como seres naturales, pueden constituir los juegos de lenguaje. Independientemente de si las máquinas pueden o no pensar, ellas participan efectivamente en la vida de los humanos. (p. 39 – 40).

De igual forma, en esta perspectiva, las dicotomías y jerarquías entre la *escritura* y la oralidad, así como entre la teoría y la práctica también se *dislocan*, ya que los *juegos de lenguaje* nos permiten entender que no existe un momento para aprender una teoría y otro para aplicarla, pues lo que, en realidad, se aprende es una *práctica social*, y esto solo se puede hacer llevándola a cabo (Miguel, 2018). Como señala este mismo autor, “la pedagogía de los juegos de lenguaje es la única que puede imitar la vida, porque vivir es jugar, ya sea que sepas o no las reglas del juego o si el juego tiene reglas o no” (Miguel, 2016b, p. 348). En pocas palabras, los *juegos de lenguaje* están ahí, en las *prácticas sociales*, como nuestra propia vida (Wittgenstein, 2003).



Así, en el terreno de las *prácticas sociales*, la fractura que se produjo entre la *forma de vida occidental* y la *forma de vida* indígena desaparece, pues, como enseña la Licenciatura en Pedagogía de la Madre Tierra:

Todo está tejido, todos y todas estamos tejidos, este principio cuestiona la visión fragmentada y dicotómica de los sujetos y las culturas, entre el pensar y el hacer, entre la razón y la espiritualidad, entre la teoría y la práctica. (UdeA, 2018, p. 54).

Esto significa que todos y todas hacemos parte del tejido de la vida. De ahí que los *juegos de lenguaje* de las diferentes *formas de vida* que habitan en el mundo pueden ser llamados a formar parte de este tejido, incluyendo los de las disciplinas que constituyen el currículo escolar, siempre y cuando contribuyan a la *sanación* y protección de nuestros *territorios*.

En esa misma línea, podemos señalar que un tejido de diferentes *juegos de lenguaje* es un tejido de diferentes *formas de vida*. Así, en el terreno de las *prácticas sociales*, el currículo escolar [de matemáticas] no se vería más como una estructura *disciplinaria* edificada a partir de oposiciones jerárquicas, sino, ahora, como un tejido de distintas *formas de vida* que se van entrelazando, por *semejanzas de familia*, al *problematizar* nuestras *prácticas sociales*.

Cuando hablamos de *problematizar*, nos referimos a una actitud que nos invita a situarnos siempre, como profesores e investigadores, en las *prácticas sociales*. Se trata de una perspectiva *indisciplinar* que busca traspasar las fronteras *disciplinarias* procurando mostrar las formas de producción, circulación, validación y legitimación del conocimiento en diferentes campos de la actividad humana. Pues los modos en que se manifiestan los conocimientos fuera de los muros escolares, esto es, en las *prácticas sociales*, no están confinados, encerrados o empaquetados en una estructura *disciplinaria*. ([Remisión en el tiempo-espacio](#))

### ***Problematización indisciplinar***

Tradicionalmente, el tiempo y el espacio del indígena de Sabaleta no solo estaban ligados a sus prácticas productivas, sino también a sus maneras de percibir y de sentir el *territorio*; maneras



que han cambiado al sostener relaciones comerciales con *formas de vida* diferentes a la suya. En ese sentido, se podría decir, como lo señalan Souza y Miguel (2020), que las *prácticas sociales* “se resignifican, se empoderan o se tornan obsoletas (...)” (p. 17). Algo semejante sucede con el lenguaje, pues, para Wittgenstein (1999),

no es algo fijo, dado de una vez por todas-, sino que nuevos tipos de lenguaje, nuevos juegos de lenguaje, como podemos decir, nacen y otros envejecen y se olvidan. (Una figura aproximada de ello pueden dárnosla los cambios de la matemática). (§ 23).

En otros términos, cuando cambian los *juegos de lenguaje*, evidentemente, también cambian los conceptos y, por ende, los significados de las palabras (Wittgenstein, 2003). Razón por la que podríamos afirmar que nuestra lucha es, simplemente, contra una tendencia; tendencia que algún día desaparecerá, será reemplazada por otra y, entonces, en palabras de Wittgenstein (1995), “nadie entenderá nuestros argumentos en su contra; no comprenderá por qué hubo que decir todo eso” (§ 243).

En particular, la lucha que se viene dando con la comunidad de Sabaleta es contra la estandarización de nuestra educación. Esto no significa que pretendamos proponer un camino opuesto, algo así como una *desestandarización* de la educación. Lo que buscamos, en realidad, es tratar de ver nuestra educación de otras maneras, al recorrer los *rastros* de nuestros ancestros, al caminar por nuestro *territorio*, por nuestras *prácticas sociales*, en fin, al *caminar la palabra*.

Pero no se trata de un *caminar* lineal ni unidireccional, pues, como señala Dora Yagarí (2017), para los pueblos indígenas el tiempo no es lineal, sino que va en espiral. De esa manera, caminamos en espiral, recorriendo los *rastros* de nuestros ancestros, recuperando la memoria del pasado, a través de sus historias y de sus luchas y, con esos aprendizajes, pensar nuestro presente, para así, poder proyectar nuestro futuro.

Mientras caminamos en espiral, recurrimos constantemente a nuestras fuentes orales. Una oralidad expresada también en la música, en las danzas, en las historias de origen, en los rituales, mejor dicho, en las *prácticas sociales*. Una oralidad que, como lo indica Yagarí (2017), representa la palabra y la memoria de nuestros ancestros, representa nuestra lengua ancestral que nos permite





escuchar la naturaleza; una oralidad que no es posible vivir, sentir ni expresar a través de la escritura fonética.

Esto no quiere decir que no nos apoyamos en la escritura fonética en español; por el contrario, en esta investigación nos hemos valido de ella en muchas ocasiones, así como nos apoyamos también en diferentes herramientas tecnológicas que nos permiten comunicarnos entre pueblos indígenas y no indígenas, y que nos dan la posibilidad de contar nuestras historias de otras maneras. Pues, como afirma Domico (2010): “investigar también es aprender de otros pueblos indígenas y no indígenas (...)” (p. 42)

Al *caminar la palabra* con la comunidad de Sabaleta me fui dando cuenta de que reconocía otros *aspectos* de las cosas, que podía aprender a *mirar bien*, como nos enseñó Guzmán Cáisamo o, dicho en términos wittgensteinianos, que podía ampliar mis *vivencias visuales*. De acuerdo con Claudia Guerra, nuestra capacidad de observar estaría mediada por nuestra *vivencia visual*, lo que quiere decir que no vemos las cosas como son, sino que vemos aspectos que cambian de acuerdo con nuestra perspectiva (Guerra, 2010). En ese sentido, en los recorridos por Sabaleta empecé a *sanarme*, poco a poco, de una cierta enfermedad que Wittgenstein (1999) llama *ceguera de aspectos*.

Este padecimiento o *enfermedad filosófica* causada por los *usos* metafísicos del *lenguaje* no tenía nada que ver con un problema intelectual. Era un asunto relacionado con la voluntad. Es decir, al estar prisionero de una *imagen* metafísica de la matemática, solo veía, por ejemplo, en las figuras de los vestidos que nos mostraba la profesora Nelly, líneas rectas, triángulos, rectángulos, o, en general, figuras geométricas, cuando, en realidad, para ellos, estas figuras lo que mostraban eran las montañas y los caminos de su *territorio*.

Es como si se me hubiera revelado un *aspecto* que antes no veía. Es decir, la figura era la “misma” pero, ahora, yo veía algo diferente. Como dice Wittgenstein (1999): “la expresión del cambio de aspecto es la expresión de una nueva percepción, junto con la expresión de la percepción inmodificada” (p. 174). En otras palabras, ahora puedo ver cosas que antes no veía.



Por ejemplo, ahora puedo ver las matemáticas como un “juego” o, incluso, como una danza, un baile, pues como apunta Wittgenstein (1987): “si la matemática es un juego, entonces jugar un juego es hacer matemática, ¿y por qué no también bailar?” (Parte V, § 4). De ese modo, al ver las matemáticas como *juegos de lenguaje* que cumplen propósitos humanos normativos, podríamos relacionarlas, por *semejanzas de familia*, con las danzas tradicionales de la comunidad de Sabaleta, así como con sus *prácticas* cotidianas de confección de canastos, de collares, de vestidos, etc.

Desde esta perspectiva, ya las matemáticas no intentarían explicar nuestras *prácticas*, sino que llegarían a nuestros *territorios* para interactuar con ellas. De ese modo, Wittgenstein (1999) nos posibilita atravesar los límites entre la teoría y la práctica, la ciencia y la ancestralidad, cuando afirma: “Naturalmente, la matemática es, en cierto sentido, una doctrina — pero también un hacer” (p. 202).

En ese sentido, podríamos decir que cuando las mujeres tejen un canasto, un collar o un vestido, *hacen matemáticas*, pues siguen un conjunto de reglas que componen la *gramática* de esos *juegos de lenguaje*, hasta llegar inequívocamente al diseño deseado, ya sea del canasto, del collar o del vestido. Si, al final de ese proceso, estos objetos no quedan como el diseño planeado, ellas sospecharán del algoritmo que siguieron. Algo parecido sucede cuando *hacemos matemáticas*, es decir, cuando llevamos a cabo esos *juegos de lenguaje* normativamente regulados.

En otros términos, podemos decir que las mujeres *hacen matemáticas* cuando realizan esas *prácticas* o, en otras palabras, cuando escenifican acciones corporales, no porque en ellas se movilizan formas geométricas, como en el caso de los vestidos que nos mencionaba la profesora Nelly, sino porque para realizar estas *prácticas* se sigue un conjunto de reglas, o un algoritmo que lleva un diseño determinado. Como dice Miguel (2016):

(...) participar en juegos de lenguaje regulados normativamente, es decir, hacer matemática, es también permitir que nuestros cuerpos se dejen gobernar por las reglas, algoritmos o scripts de esos juegos para que podamos lograr los propósitos a los que apuntan. (p. 340).



Algo diferente pasaría con el juego del ajedrez que, aunque presenta *semejanzas de familia* con el *juego de lenguaje matemático*, en ese juego no se puede definir inequívocamente quien será el ganador de la partida (Miguel y Vianna, 2019). En otras palabras, no hay ningún algoritmo que pueda seguir alguno de los dos jugadores al pie de la letra que le garantice la victoria.

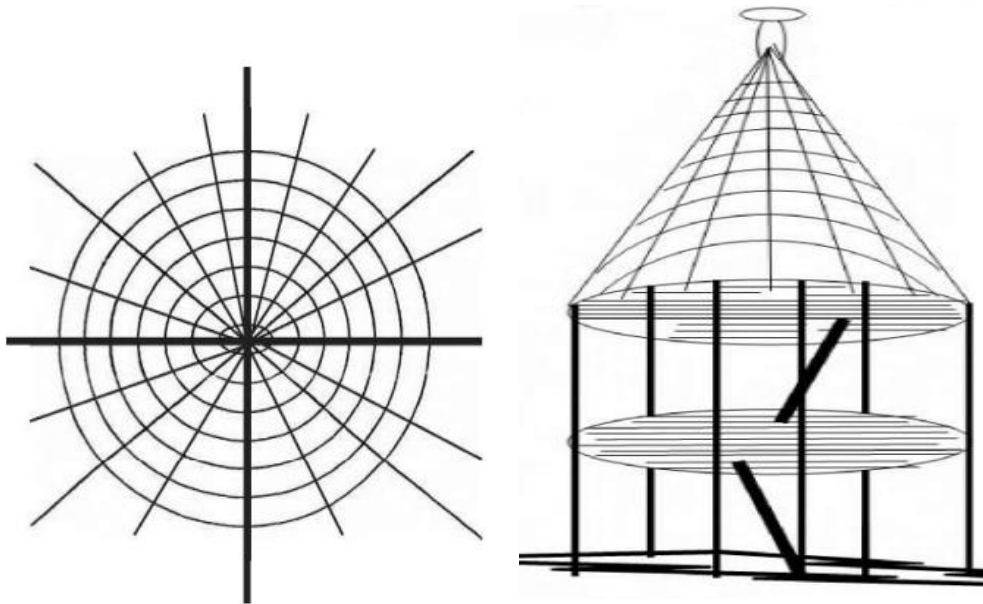
En ese sentido, esta forma de *hacer matemáticas*, es decir, confeccionar un canasto, un collar o un vestido, se parece a cuando realizamos una demostración matemática, o cuando seguimos los pasos para realizar una división por dos cifras, o cuando tocamos un piano siguiendo una partitura, ya que estaríamos siguiendo conscientemente un conjunto de reglas preestablecidas mientras escenificamos acciones corporales o, en otras palabras, realizamos el *performance corporal* (Miguel, 2016b).

Sin embargo, esta no sería la única forma de *hacer matemáticas*. Cuando realizamos un *performance corporal* de forma intuitiva o espontánea, o sea, sin seguir un guion, en donde, simplemente, estamos haciendo una imitación personalizada de otras actuaciones corporales que cumplen propósitos sociales normativos, entonces, también estaríamos *haciendo matemáticas* (Miguel, 2016b). Este el caso de las danzas, a través de las cuales se transmiten diversos conocimientos ancestrales, imitando, por ejemplo, los movimientos de los animales. Aquí tenemos un caso muy puntual en donde ellos, los animales, nos enseñan.

Otro caso podría ser el de la vivienda tradicional de este pueblo, es decir, en la forma como aprendieron los *Embera* a construir su *te ara te* (verdadero hogar). El arquitecto de esa construcción, por así decirlo, fue la araña (Mecha, 2007). Según él, el diseño ya estaba, pues se basaba en la telaraña, solo faltará hilar la punta o el vértice y quedarán las cuatro bases que corresponden a los guayacanes. En la siguiente figura (Figura 25), que se ha adaptada del texto de Mecha (2007), se puede observar el proceso.

**Figura 25**  
*Te ara te*





Nota. Fuente Mecha (2007, p. 116)

En ese sentido, si imitamos los movimientos corporales de la araña para construir su telaraña, al final, tendremos nuestro *te ara te*, digamos que en dos dimensiones. Y al halar del centro de ese diseño podremos tener, finalmente, la edificación casi completa. Faltaría hacerle algunos arreglos adicionales, como ponerle el piso, por ejemplo. De esa manera, una de las formas para verificar que alguien ha aprendido una *práctica social*, como la de la construcción tradicional de vivienda, es realizándola. Pues como señala Miguel (2016b): pedirle a alguien que hable o escriba, como yo lo estoy haciendo, sobre cómo realizar una *práctica cultural*, es lo mismo que pedirle que realice la *práctica* de hablar o escribir. Una cosa es hablar o escribir de la *práctica* y otra es llevarla a cabo.

En resumen, podríamos aprender una *práctica social* de dos maneras, a través de dos estilos: mediante el *estilo gramatical* o el *estilo de la pintura*, como los denomina Miguel (2016b). El primero, cuando seguimos reglas preestablecidas teniendo plena conciencia de ese acto. El segundo, cuando imitamos el performance corporal de alguien más. En este segundo caso, se podría mencionar el aprendizaje de la lengua (Miguel, 2016b). Este autor aclara que es imposible



aprender una *práctica* a través de solo uno de los dos estilos; ambos, en cierta forma, estarían involucrados en el proceso de aprendizaje, aun cuando se pueda requerir más de uno que de otro.

Una de las *prácticas sociales* tradicionales que aún sigue vigente en la comunidad de Sabaleta, y en donde se podría evidenciar lo anterior, es la *minga*. Recordemos que la *minga* es la fiesta del trabajo; es una celebración que les permite estar juntos en torno a distintas actividades. Allí se charla, se baila, se cuentan historias, se come, se ríe, se goza. Justamente, unos días antes de la celebración de las fiestas de Sabaleta, en donde íbamos a presentar todo este trabajo, se realizó una *minga* para hacer unos arreglos a la Institución Educativa.

Ese día de la *minga*, Wilian, quien es uno de los líderes de Sabaleta, y el dinamizador de la institución, dirigió los arreglos que se iban a hacer en los baños. En la *minga* participaron tanto profesores como estudiantes de la institución. La idea era solucionar el problema de la falta de agua en los baños, conectando la cisterna, el lavamanos y los baños con un nacimiento de agua a través de una manguera. Por su experiencia en el área de la construcción y de la topografía Wilian fue quien coordinó la actividad. Como él nos contó ese día:

***—He trabajado en muchas empresas con la topografía.<sup>101</sup>***

Nos dijo que había aprendido a articular las *prácticas* de medida de longitudes que se realizan con instrumentos específicos, como la cinta métrica, con las *prácticas* tradicionales que realizaba su pueblo. Nos mostró, por ejemplo, cómo podía medir algunas longitudes pequeñas con su propio cuerpo (Figura 26).

***—Yo, de la punta del dedo hasta aquí donde tengo un quiebre en el brazo, aquí en esta parte, como les estoy señalando, ya tengo un metro. Entonces, sino tengo metro [instrumento de medición], entonces corto una cabuya, corto un polo y con eso mido.***

---

<sup>101</sup> Wilian (minga del 11 de octubre de 2021).



**Figura 26**  
*Midiendo con el cuerpo*



Wilian nos mencionó el caso de que, si fuera a realizar algún trabajo sencillo, de carpintería, por ejemplo, y olvidara llevar la cinta métrica, entonces podría utilizar esa estrategia, pues también tenía otras mediciones de longitud establecidas con algunas de sus extremidades. Nos mostraba que una “palma” de su mano, al ser abierta, es decir, la medida de longitud que hay entre el extremo de su dedo pulgar y el de su dedo meñique, medía 20 centímetros.

Ese día otros profesores también hablaron de *prácticas* de medida tradicionales. El profesor Alberto mencionó que sus antepasados no conocían la matemática y que, aun así, llevaban a cabo las mediciones empleando su cuerpo como instrumento de medida.



—*Ellos no sabían qué era la matemática* —dijo el profesor Alberto refiriéndose a sus antepasados—. *No sabían sumar, restar, dividir, ni las mediciones; lo hacían empíricamente.*<sup>102</sup>

La profesora de matemáticas de ese año<sup>103</sup>, quien es afrodescendiente, nos habló acerca de algunas unidades de medida tradiciones de su pueblo, que todavía se empleaban en Quibdó:

— *Una ensarta, por ejemplo, cuando vamos a comprar pescado, son 6 pescados* —nos contó ese día—. <sup>104</sup> *Una arroba son 50 pescados.*  
—*Esto todavía se maneja en Quibdó* —agregó.

Me quedó sonando lo de la arroba de pescado, pues tenía en mi mente que una arroba en el Sistema Internacional de Medidas que yo había aprendido en la *escuela* equivalía a 12.5 kilogramos. En ese sentido, 50 pescados podían pesar menos que eso. Entonces, le pregunté que, si no importaba el tamaño del pescado, como queriendo decir, a mayor tamaño, mayor peso. Obviamente, yo estaba analizando esa situación a partir del sistema de medidas que conocía.

—*No importa el tamaño* —respondió—. *Si el pescado es grande o pequeño, una arroba son 50 pescados.*

Así continuamos hablando de las *prácticas* de medida en distintas actividades que llevan a cabo tanto los indígenas como los afrodescendientes. Por ejemplo, en la confección de vestidos, en la preparación de los alimentos, e incluso, en sus *prácticas* de medicina tradicional. Al final, la profesora de matemática dijo lo siguiente:

<sup>102</sup> Alberto (minga del 11 de octubre de 2021).

<sup>103</sup> En el año 2021, se tenía una profesora diferente a la que mencionamos antes. Por ese se utiliza la expresión “de ese año”.

<sup>104</sup> Profesora de matemáticas de la institución en el año 2021 (minga del 11 de octubre de 2021).



—*Tanto los afros como los indígenas son semejantes en las formas de medir.*

En ese sentido, me di cuenta de que la *minga* es un escenario donde se pueden tejer saberes provenientes de diferentes culturas. A medida que conversábamos, los participantes de esta fiesta daban ejemplos de las formas cómo se llevaba a cabo la *práctica* de medida en su cultura. Asimismo, mencionaban otros campos de actividad humana donde ella se realizaba. Wilian comparó la práctica de medida con instrumentos *occidentales*, con la forma como ellos lo hacían tradicionalmente empleando su propio cuerpo.

Así, al *problematizar* una *práctica social* se movilizan diferentes saberes de manera *indisciplinar*, es decir, estos saberes no están confinados en fronteras *disciplinarias*, sino que circulan libremente, incluso, de manera oral, como vimos en este caso. Esta *problematización* nos desplaza por diferentes campos de actividad humana, por diferentes contextos y culturas, para mostrarnos, como decía la profesora de matemática, que nuestras *prácticas* se parecen. En una perspectiva wittgensteiniana, se diría que nuestras *prácticas sociales* presentan *semejanzas de familia*.

De esa manera, una *problematización* de *prácticas sociales* posibilita, en cierta medida, traspasar los muros escolares. Es decir, posibilita que emerjan otros conocimientos que, por lo general, no son tenidos en cuenta al interior del aula. Adicionalmente, se puede decir que una *problematización indisciplinar* no es un método pedagógico, pues no sigue un camino uniforme, como lo señala Nakamura (2014).

Tampoco niega los saberes escolares; estos saberes pueden ser llamados a participar de la *problematización* cuando alguno de los participantes lo haga. Son los participantes quienes, a través de sus cuestionamientos o necesidades, propician el desplazamiento hacia otros campos de actividad humano o hacia otros contextos. En ese sentido, en una *problematización indisciplinar* de *prácticas sociales* no hay un guion preestablecido ni alguien que dirija los caminos hacia donde se deba avanzar; no hay una temática que se utilice como pretexto para enseñar conocimientos de





una asignatura determinada (Nakamura, 2014). Una *problematización indisciplinar* lo que buscaría, sencillamente, es que aprendamos a ver de otras maneras (Miguel et al, 2010; 2012).  
([Remisión en el tiempo-espacio](#))



### Palabras de agradecimiento

Para terminar, por lo menos este documento, porque nuestro caminar continúa, debo decir que no es posible generalizar en una gran conclusión todas las reflexiones que han emergido durante este recorrido. Al fin y al cabo, como diría Wittgenstein (1999): la filosofía “deja todo como está. Deja también la matemática como está (...)” (§ 124). Igual, como lo dije al principio, no estaba buscando cambiar el mundo, sino, tan solo, aprender a verlo de otras maneras. Tal vez, este trabajo podría llegar a inspirar a otros, pero, de todas formas, cada uno tendría que recorrer su propio camino.

Es claro que lo dicho en este texto pretende mostrar las formas de violencia a través de las cuales se nos impuso una *imagen disciplinaria* de la matemática. Eso no significa que haya dejado de amarla. Por el contrario, solo buscaba bajarla del lugar sagrado (platónico, tal vez) donde se encontraba, para, así, poderla amar tal y como ella es: la matemática es de este mundo. Finalmente, algunos de mis mejores recuerdos han girado alrededor de la enseñanza de esta asignatura, ya sea en el colegio donde trabajé en Bogotá, o en los colegios que sigo apoyando aquí en el departamento del Chocó.

Es por eso por lo que me parece importante recalcar que, esta perspectiva filosófica, en la cual me apoyo en esta investigación, no busca destruir nuestra herencia; simplemente, intenta verla de otras maneras. No intentaría borrar, por ejemplo, mi herencia religiosa; este fue el legado de mi abuela y de mi madre. De hecho, recuerdo las palabras de mi abuela, días antes de morir; dijo algo como esto: “esta es la única herencia que puedo dejarles: la fe en Dios”. Justamente, fue uno de los rituales de la religión católica el que marcó mi último recuerdo de la familia reunida, antes de que la muerte empezara a separarnos. La última foto en la que aparecemos todos (incluidos mi abuela y mi suegro, quienes ya no nos acompañan) es de la Primera Comuni3n de mi hija menor.

Incluso, el sueño del *desarrollo* que perseguí por mucho tiempo, y que, por cierto, fue lo que me motivó a estudiar Ingeniería Electrónica, ha hecho posible, en cierta medida, mi llegada a este hermoso lugar, donde vivo actualmente con mi familia: el departamento del Chocó. Gracias al



Proyecto Jóvenes Excelentes y Líderes del Nuevo Chocó estoy en este *territorio*. Este proyecto no solo me brindó una oportunidad de trabajo, sino que también me llevó a cambiar radicalmente mi vida; me ayudó a *sanar*, tanto física, como emocional y espiritualmente. Y no solo eso, también me apoyó financieramente durante el primer año de desarrollo de esta investigación doctoral. Nada de esto hubiera sido posible sin la ayuda generosa y desinteresada de Jeferson Asprilla.

Los mejores momentos de mi vida en los últimos años los he pasado entre los caminos, las quebradas y los ríos del Chocó, en particular, de El Carmen de Atrato. Este municipio nos abrió las puertas a mi esposa, a mis hijas y a mí, para continuar nuestras vidas en un espacio alejado de los afanes propios de la ciudad, pues en El Carmen de Atrato no hay tráfico pesado, no hay trancones (o tacos). Esto no implica que haya dejado de querer a mi ciudad natal: Bogotá.

Sin duda alguna, muchas de las personas que habitan en este municipio nos han hecho sentir que no estamos solos, que no somos foráneos, sobre todo, los miembros de la comunidad de Sabaleta. Los profesores, líderes y demás personas que habitan en este resguardo nos han hecho sentir parte de su *territorio*, de su *forma de vida*. Más allá de la investigación que realizamos juntos, quedó una bonita amistad. Nos une la oportunidad que le brindaron a mi esposa de ser la rectora de su Institución Educativa. Y, también, estamos tejidos a través de la Licenciatura en Pedagogía de la Madre Tierra. Una licenciatura de la cual formo parte desde principios del año 2021 como profesor, y en la que algunos miembros de la comunidad de Sabaleta vienen adelantando sus estudios universitarios, en particular, Alfonso Velásquez, quien nos acompañó durante el trabajo de campo de esta investigación.

Sea esta la oportunidad para agradecerle a Alfonso, Efraín, Alberto, Jhon, Dario, Nelly, Jose, Orlando, Olga, Deici, Gloria, Willian, y también, a mi esposa, por brindarme (y brindarse) la posibilidad de recorrer este camino de la investigación. De igual forma, a los profesores afrodescendientes quienes nos acompañaron por algún tiempo. Con ellas y ellos aprendí a ver la matemática, el currículo escolar y la investigación de otras maneras. Pero, más que eso, aprendí a ver, vivir y sentir la vida de otra forma. Hoy me queda la tarea de poner en práctica las enseñanzas que me han dejado sus ancestros. A ellas y a ellos también les debo gratitud por compartir su



memoria con nosotros. En ese sentido, sus luchas no han sido en vano, ellas siguen muy vivas en nuestros cuerpos, corazones y mentes, esto es, en nuestras *prácticas sociales*, nuestras *formas de vida*.

Me llena de júbilo saber que los *rastros* de sus ancestros, así como los de nosotros (profesores, directivos, líderes, estudiantes, y los míos), han quedado inscriptos para la posteridad en esta investigación; son como las palabras sembradas para el mañana o para el futuro, como decía Baltazar Mecha Forastero. Ese era justamente uno de nuestros propósitos en un principio: dejar un legado para las futuras generaciones; la posibilidad de una educación, un currículo escolar [de matemáticas] que afirme la vida en todas sus formas. Probablemente, esto sea una pequeña siembra para el futuro de Sabaleta.

Una siembra que no hubiera sido posible sin la decisión y la determinación de mi co-orientadora Diana Jaramillo. Ella, no solo me abrió, en cierta forma, las puertas de la Universidad de Antioquia y del Doctorado en Educación, sino que también me invitó a ser parte de su familia. Hoy seguimos caminando juntos, pues, sin duda, esta relación que hemos construido perdurará por siempre. Las *huellas* que Diana Jaramillo ha dejado en mi vida, seguramente, han sido (y serán transmitidas) a mis futuras generaciones, como ya está sucediendo, por ejemplo, con mis hijas. Su presencia en mi vida ha sido importante para poder atravesar este camino que, por momentos, se tornó pesado y triste, en especial, durante la pandemia. Gracias por todo.

Esta siembra se realizó, también, desde la distancia, con el apoyo incondicional de mi co-orientadora Carolina Tamayo, quien se unió a este recorrido un semestre después de haber iniciado este doctorado. Su pasión y amor por esta investigación fue tan grande como la mía. Definitivamente, su visión nos trajo hasta acá. Esto es algo que se lo agradecerá por siempre la comunidad de Sabaleta; su ayuda desinteresada y amorosa nos permitió, en muchos momentos, abrir caminos. Aún desde Brasil, Carolina Tamayo logró hacer presencia en el *territorio* de Sabaleta, y de esa manera, sembrar su palabra. Al igual que con Diana Jaramillo, indudablemente, seguiremos caminando juntos.



A través de Carolina Tamayo también pude conocer a distintas personas que, desde Brasil, siempre estuvieron apoyándome: el Dr. Filipe Santos Fernandes de la Universidade Federal de Minas Gerais-UFGM (Belo Horizonte, Minas Gerais, Brasil), el Dr. Antonio Miguel y la profesora Dra. Elizabeth Souza de la Universidade Estadual de Campinas-UNICAMP (Campinas, Sao Paulo, Brasil), quienes me recibieron durante mi pasantía virtual, y realizaron contribuciones importantes a esta investigación.

Igualmente, el Grupo de Investigación Matemática, Educación y Sociedad (MES), así como el Grupo de Estudio en Filosofía, adscrito al grupo anterior, y el Seminario Permanente de la Línea de Educación Matemática, también formaron parte importante de mi proceso de formación. Les agradezco a las personas de estos grupos de investigación y del grupo de estudio por leerme y escucharme atentamente cada semestre durante estos años. Gracias por su compromiso con esta investigación, por sentirla, en muchos momentos, como si fuera suya.

Además, hago aquí una mención importante al programa de Becas de Doctorado del Bicentenario de Minciencias. El apoyo financiero que me brindaron durante los últimos años de desarrollo de esta investigación fue fundamental para alcanzar las metas que me tracé en un principio. Este programa llegó justo en el momento que más lo necesitaba. Muchas gracias Minciencias.

Finalmente, también le agradezco a Jorge Ignacio Sánchez por su revisión exhaustiva, juiciosa, rigurosa de este documento; por ayudarme a embellecerlo y hacerlo un poco más entendible para cualquier persona que se acerque a él. Sin duda, Ignacio logró entrelazarse con este texto de una forma armónica, al punto de lograr pasar desapercibido.

Antes de abandonar la palabra para que ella camine sola, quiero dedicar esta investigación a los pueblos históricamente colonizados, de los que aprendí a defender, con determinación, las causas justas. En particular, al pueblo de Sabaleta que, a pesar de todo el sufrimiento causado por la violencia, sigue viviendo, sonriendo, amando, queriendo y sembrando. Sin odio en su corazón ha decidido avanzar para poder dejarle un legado a las futuras generaciones de Sabaleta: celebrar el *territorio*, que significa celebrar la vida.



## Referencias

- Alvares, C. (1996). Ciencia. En: Wolfgang Sachs (Ed.) Diccionario del Desarrollo: una guía del conocimiento como poder (pp. 32–51). Lima, Perú: Pratec
- Bishop, A. J. (2005). Las matemáticas occidentales: el arma secreta del imperialismo cultural. In: BISHOP, A. J. Aproximación sociocultural a la educación matemática. Cali: Universidad del Valle, p. 27-41.
- Bonet, J. (2007). *¿Por qué es pobre el Chocó?*, Banco de la República, Cartagena.
- Bonet, J. y A. Meisel (2006), “Polarización del ingreso per cápita departamental en Colombia, 1975 – 2000”, Documentos de trabajo sobre economía regional, 76, Banco de la República – Centro de Estudios Económicos Regionales, Cartagena.
- Cáisamo, G. (2007). Kirincia bio o kuitá (" Pensar bien el camino de la sabiduría"). *Revista Educación y Pedagogía*, (49), 215-226.
- Caísamo, G. (2012). *Pensar bien camino de la sabiduría* [tesis de doctorado]. Medellín: Universidad de Antioquia.
- Castillo, E. (2008). Etnoeducación y políticas educativas en Colombia: la fragmentación de los derechos. *Educación y Pedagogía*. Vol. 10. No. 52. 15-26.
- Charry, O. & Jaramillo, D. (2020). Currículo de matemáticas y desarrollo en debate: reflexiones desde un territorio chocoano. *REMATEC*, 15(33), 31-52.
- Charry, O., Jaramillo, D. & Tamayo, C. (2020a). Currículo de matemáticas: una problematización de la dicotomía teoría/práctica desde un territorio chocoano. *Revista Educação & Realidade*, 1-22. [https://www.scielo.br/pdf/edreal/v45n3/en\\_2175-6236-edreal-45-03-e106760.pdf](https://www.scielo.br/pdf/edreal/v45n3/en_2175-6236-edreal-45-03-e106760.pdf)
- Charry, O., Tamayo, C., & Jaramillo, D. (2020b). ¿Matemáticas para todos? Deconstrucciones desde un territorio chocoano. *Revista Latinoamericana de Etnomatemática*, 13(4), 95-119. <https://www.revista.etnomatematica.org/index.php/RevLatEm/issue/view/38>
- Charry, O., Tamayo, C. & Jaramillo, D. (2020c). “Indisciplina” en Chocó: una problematización de las prácticas disciplinarias en tiempos de pandemia. *Revista Latinoamericana de Etnomatemática*, 13(1), 125-149. <https://www.revista.etnomatematica.org/index.php/RevLatEm/article/view/605>
- Comisión de la Verdad (2022). Hay Futuro si hay verdad. Informe Final. Bogotá.
- Contraloría General de la República (1943), Chocó, Geografía Económica de Colombia, Tomo VI, Bogotá.
- Condé, M. (2004). *As Teias da Razão: Wittgenstein e a crise da racionalidade moderna*. Belo Horizonte: Argumentum.



- Condé, M. (2020). *Wittgenstein e os filósofos: "semelhanças de família"*. Belo Horizonte [MG]: Fino Traço.
- Cuéllar, R. (2017). *Nabba nana gala burbaba nanaedi igala odurdagge gunadule durdagedi nega gine: igal dummadi maidi sabbimala soganergwa naggulemaladi. (Spanish: La pedagogía de la Madre Tierra en una escuela indígena Gunadule: un estudio sobre la sabiduría de seis plantas de protección)*. Universidad de Antioquia, Medellín, Colombia. Available in: <[http://ayura.udea.edu.co:8080/jspui/bitstream/123456789/2847/1/LB0051\\_richardnixon.pdf](http://ayura.udea.edu.co:8080/jspui/bitstream/123456789/2847/1/LB0051_richardnixon.pdf)>.
- Culler, J. (1984). *Sobre la deconstrucción. Teoría y crítica después del estructuralismo*. Madrid: Cátedra.
- D'Ambrosio, U. (2008). *Etnomatemática: Eslabón entre las tradiciones y la modernidad*. México: Limusa.
- Departamento Nacional De Planeación (2015). *Plan Nacional de Desarrollo 2014-2018 (Colombia)*. Bogotá: DNP.
- Departamento Nacional De Planeación (2019). *Plan Nacional de Desarrollo 2018-2022: Pacto por Colombia, pacto por la equidad*. Bogotá: DNP.
- Derrida, J. (1975). *La farmacia de Platón*. Madrid: Fundamentos.
- Derrida, J. (1981). *Positions*, trans. Alan Bass. London: Athlone.
- Derrida, J. (1986). *Of grammatology*. Baltimore: Johns Hopkins University Press.
- Derrida, J. (1995). *Espectros de Marx: el estado de la deuda, el trabajo del duelo y la nueva internacional*. Madrid: Trotta.
- Derrida, J. (1997a). *La retirada de la metáfora*.
- Derrida, J. (1997b). *El tiempo de una tesis: deconstrucción e implicaciones conceptuales*.
- Derrida, J. (1997c). *El monolingüismo del otro*. Buenos Aires: Manantial.
- Derrida, J. (2001). *Posições* (T. T. da Silva Trad.). Belo Horizonte: Autêntica.
- Derrida, J. (2008) *El animal que luego estoy si(gui)endo* (trad. cast. C. de Peretti y C. Rodríguez Marciel), Madrid, Trotta.
- Derrida, J. & Roudinesco, E. (2009). *Y mañana qué*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Descartes, R. (1987a). *Meditaciones metafísicas y otros textos*. Madrid: Gredos.
- Descartes, R. (1987b). *Los principios de la filosofía*.
- Descartes, R. (2010). *Discurso del método*. Ediciones Colihue SRL.



- Domínguez, G. (2010). *Reflexionar las relaciones de pareja entre hombres y mujeres en algunas historias del origen del pueblo Embera Katío* [Tesis de maestría]. Medellín: Universidad de Antioquia.
- Dussel, E. (1994). El encubrimiento del otro: hacia el origen del mito de la modernidad.
- Dussel, E. D. (2012). Meditaciones anti-cartesianas. Sobre el origen del discurso anti-filosófico de la modernidad.
- Escobar, A. (2004). Desplazamientos, desarrollo y modernidad en el pacífico colombiano, en *Restrepo y Rojas, Conflicto e invisibilidad. Retos de los estudios de la gente negra en Colombia*. Cali: Editorial Universidad del Cauca.
- Escobar, A. (2007). *La invención del Tercer Mundo: construcción y deconstrucción del desarrollo*. Editorial Norma.
- Escobar, A. (2011). Una minga para el posdesarrollo. *Signo y pensamiento*, 30(58), 278-284.
- Esteve, G. (1996). Desarrollo. En Wolfgang Sachs (Ed.) *Diccionario del Desarrollo: una guía del conocimiento como poder* (pp. 52–79). Lima, Perú: Pratec.
- Estrada, B. M. (2007). Recrear la espiritualidad ancestral a través de la danza y la música como formas de educación propia. *Revista Educación y Pedagogía*, (49), 99-102.
- FEDEOREWA (2019). *Experiencia Educativa Bilingüe Intercultural José Melanio Tunay*. (Documento inédito). Quibdó: FEDEOREWA.
- Foucault, M. (1969). *La arqueología del saber*. Siglo xxi.
- Foucault, M. (1980). *Microfísica del poder*. España: La Piqueta.
- Foucault, M. (1993). *Genealogía del Racismo* (A. Tzveibel Trad.). La Plata, Argentina: Altamira.
- Foucault, M. (1996). *La verdad y las formas jurídicas*. Revista de Filosofía.
- Foucault, M. (1998). *Historia de la sexualidad*, tomo I. México DF: Siglo XXI.
- Foucault, M. (2002). *Vigilar y castigar; nacimiento de la prisión*. 1ª, ed. Buenos Aires: Siglo XXI Editores, Argentina.
- Galileo, G. (1981). *El ensayador*, Ed. Aguilar, Buenos Aires.
- Giraldo, V., & Fernandes, F. S. (2019). 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.  
<https://periodicos.ufms.br/index.php/pedmat/article/view/9620>.
- Glock, H. J. (1997). *Dicionário Wittgenstein*. Rio de Janeiro: Zahar.
- Green Stocel, A. (1998). El otro soy yo. Su Defensor. Periódico de la Defensoría del Pueblo para la Divulgación de los Derechos Humanos, 5(49), 4-7.





- Green, A. (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. *Revista Educación y Pedagogía*, (49), 227-237.
- Green, A. (2011). *Significados de vida: Espejo de nuestra memoria en defensa de la madre tierra*. [Tesis de doctorado]. Medellín: Universidad de Antioquia.
- Grosfoguel, R. (2012). El concepto de «racismo» en Michel Foucault y Frantz Fanon: ¿Teorizar desde la zona del ser o desde la zona del no-ser? *Tabula Rasa*, (16), 79-102.
- Grosfoguel, R. (2013). Racismo/sexismo epistémico, universidades occidentalizadas y los cuatro genocidios/epistemicidios del siglo XVI. *Tabula Rasa*, (19), 31-58. Disponible en: <http://www.revistatabularasa.org/numero-19/02grosfoguel.pdf>.
- Grosfoguel, R. (2016). A estrutura do conhecimento nas universidades ocidentalizadas: racismo/sexismo epistêmico e os quatro genocídios/epistemicídios do longo século XVI. *Sociedade e Estado*, 31(1), 25-49.
- Guerra, C. B. (2010). A Percepção visual em Wittgenstein e a Teoria dos Aspectos| Visual perception in Wittgenstein and the Theory of Aspects. *Liinc em revista*, 6(2).
- Guerrero, P. (2010). *Corazonar: una antropología comprometida con la vida*.
- Haddock-Lobo, R. (2007). *Para um pensamento úmido – A filosofia a partir de Jacques Derrida* [PhD Thesis]. Pontifícia Universidade Católica Do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro.
- Haddock-Lobo, R. (2018). PENSAR-TEMER. LA DECONSTRUCCIÓN COMO CRÍTICA A LA METAFÍSICA YA LA ONTOLOGÍA Y COMO AFIRMACIÓN DE LA ESPECTRALIDAD CONSTITUTIVA DEL PENSAMIENTO. *Instantes y Azares: Escrituras Nietzscheanas*, (23).
- Higuita, C. (2014). *La movilización de objetos culturales desde las memorias de la práctica de construcción de la vivienda tradicional Embera Chamí: posibilidades para pensar el (por)venir de la educación (matemática) indígena* [Tesis de Maestría]. Universidad de Antioquia, Medellín.
- Illich, I. (1996). Necesidades. En: Wolfgang Sachs (Ed.) *Diccionario del Desarrollo: una guía del conocimiento como poder* (pp. 32–51). Lima, Perú: Pratec
- Jaramillo, D. (2011). La educación matemática en una perspectiva sociocultural: tensiones, utopías, futuros posibles. En: *Educación y Pedagogía*, 59 (23). pp. 13-36. Universidad de Antioquia.
- Jóvenes Excelentes y Líderes del Nuevo Chocó, Locomotora de Pensamiento (2017). *Compendio para la calidad de la educación en el departamento del Chocó*. Quibdó: JEL. Recuperado el 9 de abril del 2018 en <https://www.utch.edu.co/portal/images/Plan-de-Mejoramiento-de-la-calidad-listo.pdf>



- Kant, I. (2004). *Antropología en sentido pragmático*.
- Kant, I. (2009). *Sobre Pedagogía*. Editorial Universidad Nacional de Córdoba.
- Knijnik, G. (2006). La oralidad y la escritura en la educación matemática: reflexiones sobre el tema. *Educación matemática*, 18(2), 149-165.
- Lizcano, F. E (1992). De Foucault a Serres: notas para una arqueología de las matemáticas. *Theoria. Revista de Teoría, Historia y Fundamentos de la Ciencia*, 7(1/2/3), 499-507.
- Lizcano, F. E (2002). Las matemáticas de la tribu europea: un estudio de caso. *En II Congreso Internacional de Etnomatemática*, Ouro Preto (MG), Brasil.
- Lizcano, E. (2006). *Metáforas que nos Piensan: sobre ciencia, democracia y otras poderosas ficciones*. Madrid: Traficantes de Sueños.
- Lizcano, E. (2009). La ideología científica. Nómadas. *Critical Journal of Social and Juridical Sciences*, (99).
- Lugones, M. (2018). Hacia metodologías de la decolonialidad. En: Leyva, X., Alonso, J., Hernández, A., Escobar, A., Köhler, A. (et al). *Prácticas otras de conocimiento(s). Entre crisis, entre guerras*. Tomo III (pp. 75–92). Clacso, Ed. <http://www.jstor.com/stable/j.ctvn96g99.6>
- McDonald, H. (2001). Wittgenstein, Narrative Theory, and Cultural Studies. *Telos: Critical Theory of Contemporary*, vol. n. 121, p. 11-53.
- Marín, M., Marín, F. y Marín, L. (1997). *Sobre mi tierra. Municipio de El Carmen de Atrato — Monografía—*. El Carmen de Atrato.
- Martín, E. (2015). *Nuestra Sagrada Biblia*. Bogotá: San Pablo.
- Maldonado-Torres, N. (2007). Sobre la colonialidad del ser: contribuciones al desarrollo de un concepto. *El giro decolonial. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*, 127-167.
- Mbembe, A. (2006). *Necropolítica*. Madrid: Melusina.
- Mbembe, A. (2016). *Crítica de la razón negra. Ensayo sobre el racismo contemporáneo*. Buenos Aires: Futuro anterior.
- Mecha, B (2007). Una mirada de emberá sobre el conocimiento y la investigación. *Revista Educación y Pedagogía*, (49), 103-118.
- Mecha, B. (2015). *La unidad entre la diversidad natural y cultural como herramienta metodológica*. (Documento inédito). Chocó: Quibdó.
- Miguel, A. (2015). A Terapia Gramatical-Desconstrucionista como Atitude de Pesquisa (Historiográfica) em Educação (Matemática). *Perspectivas da Educação Matemática*, 8(18).



- Miguel, A. (2016a). Historiografía e terapia na cidade da linguagem de Wittgenstein. No prelo. *Bolema* 30(55), p.368-389. Rio Claro.
- Miguel, A. (2016b). Entre Jogos de Luzes e de Sombras: uma agenda contemporânea para a educação matemática brasileira. *Perspectivas da Educação Matemática*, 9(20).
- Miguel, A. (2018). Desconstruindo o mérito da escola meritocrática: uma profissão de fé. En: L. Godoy, M. A. da Silva, V. Santos (Org.). *Curriculos de matemática em debate: questões para políticas educacionais e para a pesquisa em Educação Matemática* (pp. 69-88). São Paulo: Editora Livraria da Física. (pp. 43-68). São Paulo: Editora Livraria da Física.
- Miguel, A., & Vianna, C. R. (2019). tigres, talos e deuses ex machina. *Wittgenstein na Educação*, 21-46.
- Miguel, A., & Tamayo, C. (2020). Wittgenstein, terapia e educação escolar decolonial. *Revista Educação & Realidade*, 45(3), 1-22. <https://www.scielo.br/pdf/edreal/v45n3/2175-6236-edreal-45-03-e107911.pdf>.
- Miguel, A., Vilela, D. S., & De Moura, A. R. (2010). Desconstruindo a matemática escolar sob uma perspectiva pós-metafísica de educação. *Zetetiké*, 18, 129-206.
- Miguel, A., Vilela, D. S., & De Moura, A. R. (2010). Desconstruindo a matemática escolar sob uma perspectiva pós-metafísica de educação. *Zetetiké*, Campinas, 18, p.129-206.
- Miguel, A., Vilela, D., & De Moura, A. R. (2012). Problematização indisciplinar de uma prática cultural numa perspectiva wittgensteiniana. *Revista Reflexão E Ação*, 20(2), 6-31.
- Micanquer, W. O. (2007). Siguiendo las huellas de los mayores: la educación propia para la defensa del territorio y la cultura. *Revista Educación y Pedagogía*, 19(49), 91-94.
- Ministerio de Educación Nacional. (1994). Ley General de Educación 115. Bogotá: MEN. Recuperado de [https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-85906\\_archivo\\_pdf.pdf](https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-85906_archivo_pdf.pdf).
- Ministerio de Educación Nacional. (1998). Lineamientos Curriculares de Matemáticas. Bogotá: MEN. Recuperado de [chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-89869\\_archivo\\_pdf9.pdf](chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-89869_archivo_pdf9.pdf)
- Ministerio de Educación Nacional. (2006). Estándares Básicos de Competencias en Matemáticas. Bogotá: MEN. Recuperado de [chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-340021\\_recurso\\_1.pdf](chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-340021_recurso_1.pdf)
- Ministerio de Educación Nacional. (2016a). Derechos Básicos de Aprendizaje -V2- Matemáticas. Recuperado de [chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/https://www.colombiaaprende.edu.co/sites/default/files/files\\_public/2022-06/DBA\\_Matematicas-min.pdf](chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/https://www.colombiaaprende.edu.co/sites/default/files/files_public/2022-06/DBA_Matematicas-min.pdf)



- Ministerio de Educación Nacional. (2016b). Documento Fundamentación Teórico de los Derechos Básicos de Aprendizaje (V2) y de las Mallas de Aprendizaje para el Área de Matemáticas. Bogotá: MEN.
- Monteiro, A. (2005). Currículo de matemática: reflexões numa perspectiva Etnomatemática. 7º Encontro de Educação Matemática, *Asocolme*, Tunja.
- Monteiro, A. y Mendes, J. (2011). Prácticas sociales y organización curricular: cuestiones y desafíos. *Revista Educación y Pedagogía*, Medellín, Universidad de Antioquia, Facultad de Educación, vol. 23, núm. 59, enero-abril, 2011, pp. 37-46.
- Montoya-López, A. F., Carrillo, L. M., & Olivera-Ángel, M. (2006). Algunos aspectos biológicos y del manejo en cautiverio de la Sabaleta *Brycon henni* Eigenmann, 1913 (Pisces: Characidae). *Revista Colombiana de Ciencias Pecuarias*, 19(2), 180-186.
- Moreno, A. R. (2012a). Wittgenstein e a epistemologia.
- Moreno, A. R. (2012b). Introduction to an epistemology of use. *Caderno crh*, 25(SPE2), 73-95.
- Mosquera, S. (2020). *Negro ni mi caballo. Historia del racismo en Colombia*. Quibdó: Editora Géminis S.A.S.
- Nakamura, M. (2014). *Problematização indisciplinar de práticas socioculturais na formação inicial de professores* [Dissertação de mestrado]. Universidade Estadual de Campinas, Campinas-Brasil.
- OCDE. (2017). Marco de evaluación y de análisis de PISA para el desarrollo: Lectura, matemáticas y ciencias.
- OREWA (1987). *Experiencia educativa José Melanio Tunay*. Quibdó: Asociación Orewa (OREWA).
- OREWA (2010). *Lo que queremos y pensamos hacer en nuestro territorio*. Quibdó: Asociación Orewa (OREWA).
- Pais, A. y Valero, P. (2012). Researching research: mathematics education in the Political. *Educational Studies in Mathematics*, *Dordrecht*, v. 80, n. 1, p. 9-24.
- Peña-Rincón, P., & Blanco-Álvarez, H. (2015). Reflexiones sobre cultura, currículo y etnomatemáticas. En K. de la Garza & R. Cortina (Eds.), *Educación, pueblos indígenas e interculturalidad en América Latina* (pp. 213–246). Quito: Ediciones Abya-Yala.
- Pérez, G. J. (2007). *Historia, geografía y puerto como determinantes de la situación social en Buenaventura*. Documentos de Trabajo sobre Economía Regional, No. 91. Banco de la República, Cartagena.
- Quijano, A. (2000a). “Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina”. In: Lander, E. (comp.). *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas*. Buenos Aires: CLACSO.



- Quijano, A. (2000b). El fantasma del desarrollo en América Latina. *Revista del CESLA. International Latin American Studies Review*, (1), 38-55.
- Rahnema, M. (1996). Pobreza. En: Wolfgang Sachs (Ed.) *Diccionario del Desarrollo: una guía del conocimiento como poder* (pp. 32–51). Lima, Perú: Pratec
- Restrepo, E., y Rojas, A. (2012). Políticas curriculares en tiempos de multiculturalismo: proyectos educativos de/para afrodescendientes en Colombia. *Revista currículo sem Fronteiras*, 2(1) 157-173.
- Rodríguez, D., y Durán, J. (2008). *Gente de Guaduas. Una lucha por el honor y el terruño*. Editorial Nuevo Milenio. Medellín.
- Rojas, A., y Castillo, E. (2007). Multiculturalismo y políticas educativas ¿interculturalizar la educación? *Revista Educación y Pedagogía*, 19(48), 11-24.
- Robledo-Caicedo, J. (2019). *La pobreza en Quibdó: Norte de carencias*. Documento de Trabajo sobre Economía Regional y Urbana; No. 277.
- Sánchez, C. H., & Albis, V. (2012). Historia de la enseñanza de las matemáticas en Colombia. De mutis al siglo xxi. *Quipu*, 14(1), 109-157.
- Sánchez-Jabba, A. (2011). Etnia y desempeño académico en Colombia. Documentos de Trabajo Sobre Economía Regional y Urbana; No. 156.
- Sánchez, A., & Otero, A. (2012). Educación y reproducción de la desigualdad en Colombia. *Reportes del emisor*, 54, 1-4.
- Sánchez, L. E. (2007). Salud y enfermedad: conceptos universales que necesitan atención universal. *Revista Educación y Pedagogía*, 19(49), 95-97.
- Santos, B. (2008). *Un discurso sobre las ciencias*. In: B. Sousa (ed.). *Una epistemología del sur: la reinención del conocimiento y la emancipación*. México DF: Siglo XXI-CLACSO.
- Santos, B. (2018). *The end of the cognitive empire. The coming of age of epistemologies of the south*. London: Duke University Press.
- Santos, B. (2019) *El Fin del Imperio Cognitivo: la afirmación de las epistemologías del sur* (A. Torradellas Trad.) Madrid: Editorial Trotta.
- Saussure, F. (1945). *Curso de lingüística general*.
- Sbert, J. M. (1996). Progreso. En: Wolfgang Sachs (Ed.) *Diccionario del Desarrollo: una guía del conocimiento como poder* (pp. 299–318). Lima, Perú: Pratec
- Silva, T. T. (1998). Cultura y currículo como prácticas de significación. *Revista de Estudios del Currículum*, 1(1), 59-76. Barcelona: Pomares-Corredor.
- Silva, T. T. (1999). *Documentos de Identidad. Una introducción a las teorías del currículo*, 2º Ed. Belo Horizonte: Autêntica Editorial.



- Silva, T. T. (2001). Dr. Nietzsche, curricularista, con aportes del profesor Deleuze: una mirada post-estructuralista de la teoría del currículo. *Pensamiento Educativo*, 29, 15-36.
- Sinigüí, S. Y. (2007). ¿Es posible ser indígena en la ciudad? Sobre estudios indígenas y afrocolombianos. Memoria personal. *Revista Educación y Pedagogía*, (49), 119-124.
- Skliar, C. (2002). Alteridades y pedagogías: O... ¿Y si el otro no estuviera ahí?. *Educação & Sociedade*, 23, 85-123.
- Skliar, C. (2005). Poner en tela de juicio la normalidad, no la anormalidad. Políticas y falta de políticas en relación con las diferencias en educación. *Revista Educación y pedagogía*, (41), 11-22.
- Skliar, C. (2006). Pensar al otro sin condiciones: desde la herencia, la hospitalidad y la educación. In *Improntas* (pp. 11-33).
- Smith, L. T. (2015). *A descolonizar las metodologías: investigación y pueblos indígenas*. Santiago, Chile: Lom ediciones.
- Souza, E., & Miguel, A. (2020). A Encenação de Práticas Culturais na Tessitura de Outras Escolas: a vida como eixo da ação educativa. *REMATEC*, Belém, 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, Medellín.
- Tamayo, C. (2017a). *Vení, vamos hamacar el mundo, hasta que te asustes: una terapia do desejo de escolarização moderna* [PhD Thesis]. Universidade Estadual de Campinas, São Paulo.
- Tamayo, C. (2017b). A colonialidade do saber: Um olhar desde a Educação Matemática. *Revista Latinoamericana de Etnomatemática*, 10(3), 39-58.
- Universidad de Antioquia (2018). *Documento Maestro. Programa Licenciatura em Pedagogía de la Madre Tierra*. Medellín: Universidad de Antioquia.
- Uribe, J. C. (1992). *El Chocó: Una historia permanente de conquista, colonización y resistencia*. Quibdó.
- Valencia, A. (2014). Los orígenes coloniales del Puerto de Buenaventura. *Historia y Memoria* No.9, julio-diciembre, Tunja, pp. 221-246.
- Valero, P. (2017a). El deseo de acceso y equidad en la educación matemática. *Revista Colombiana de Educación*, (73), 99-128.
- Valero, P. (2017b). Mathematics for All, Economic Growth, and the Making of the Citizen-Worker. In T.S. Popkewitz, J. Díaz & C. Kirchgasser (Eds.), *A political sociology of educational knowledge: Studies of exclusions and difference*, 117-132.



- Valero, P. (2018). Capital humano: O currículo de matemática escolar e a fabricação do homus oeconomicus neoliberal. In E. V. Godoy, M. A. da Silva, & V. d. M. Santos (Eds.), *Currículos de matemática em debate: Questões para políticas educacionais e para a pesquisa em Educação Matemática*, 43–68.
- Valero, P. y García, G. (2014). El Currículo de las Matemáticas Escolares y el Gobierno del Sujeto Moderno. *Boletim de Educação Matemática* (28), 49, 491-515. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/2912/291231725003.pdf>
- Valero, P., Andrade-Molina, M. & Montecino, A. (2015). Lo político en la Educación Matemática: de la Educación Matemática Crítica a la Política Cultural de la Educación Matemática. *Revista Latinoamericana de Matemática Educativa*, 18(3), 287-300.
- Valoyes, L. (2017). Inequidades raciales y educación matemática. *Revista Colombiana de Educación*, (73), 127–150. <https://doi.org/10.17227/01203916.73rce127.150>
- Veiga Neto, A. (2002). De Geometrias, Currículo e Diferenças. IN: *Educação e Sociedade, Dossiê Diferenças*. Campinas: 79.
- Veiga-Neto, A. (2004). Currículo, cultura e sociedade. *Educação Unisinos*, 8(15), 157-171.
- Veiga-Neto, A. (2006). Na oficina de Foucault. *Foucault*, 80, 79-91.
- Veiga-Neto, A. (2015). Anotações sobre as relações entre teoria e prática. *Educação em foco*, 113-140.
- Veiga-Neto, A., & Lopes, M. C. (2011). Gubernamentalidad, biopolítica e inclusión. In: SALCEDO, R. A. C.; DÍAZ, D. L. M. (Org.). *Gubernamentalidad y Educación: discusiones contemporáneas*, 105-126.
- Viveros, M. (2013). Imágenes de la masculinidad blanca en Colombia: raza, género y poder político. Universidad Nacional de Colombia.
- Walsh, C. (2005). Interculturalidad, conocimientos y decolonialidad/Inter-culturality, knowledge and decolonialism. *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. (2017). Entretejiendo lo pedagógico y lo decolonial: luchas, caminos y siembras de reflexión-acción para resistir, (re)existir y (re)vivir. *Alternativas*.
- Wittgenstein, L. (1987). *Observaciones sobre los Fundamentos de la Matemática*. Traducción de A. G. Suárez; U. Moulines. Madrid: Alianza.
- Wittgenstein, L. (1995). *Aforismos, cultura y valor*. Espasa Calpe.



- Wittgenstein, L. (1999). *Investigaciones Filosóficas*. Philosophische Untersuchungen. Barcelona: crítica.
- Wittgenstein, L. (2003). *Sobre la certeza* (Vol. 346). Barcelona: Gedisa.
- Wittgenstein, L. (2007). *Observaciones Sobre o Ramo Dourado de Frazer*. Almeida, J. (Trad.). Almeida, J. J. A. Em Suplemento da Revista Digital AdVerbum, (2), 186-231.
- Wittgenstein, L. (2009). *Philosophical investigations*. GEM Anscombe (Transl.), Oxford, UK: Blackwell.
- Yagarí, D. M. (2017). *Ēbērã Sõ Bía (Embera de Buen Corazón), Referente de la Educación Propia Ēbērã Sõ Bía Kavabidru: Dachí Evarimiká nurēadaita* [tesis de maestría]. Medellín: Universidad de Antioquia.

