

**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***

CAROLINA HIGUITA RAMÍREZ

**DEPARTAMENTO DE EDUCACIÓN AVANZADA
FACULTAD DE EDUCACIÓN
UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA
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***

**TRABAJO DE INVESTIGACIÓN PARA OBTENER EL TÍTULO DE
MAGÍSTER EN EDUCACIÓN**

CAROLINA HIGUITA RAMÍREZ

**Orientadora:
DIANA VICTORIA JARAMILLO QUICENO**

**DEPARTAMENTO DE EDUCACIÓN AVANZADA
FACULTAD DE EDUCACIÓN
UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA
2014**

**UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA
FACULTAD DE EDUCACIÓN**

TRABAJO DE INVESTIGACIÓN DE MAESTRÍA

**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***

Carolina Higueta Ramírez

Orientadora: Diana Victoria Jaramillo Quiceno

Nota de aceptación

Firma del presidente del jurado

Diana Victoria Jaramillo Quiceno

Firma del jurado

Elizabeth Castillo Guzmán

Firma del jurado

Jaqueline Mendes Rodrigues

Firma Coordinador de la Línea de Formación “Educación Matemática”

René Alejandro Londoño Cano

**Medellín
2014**

*A la comunidad Embera Chamí de Valparaíso,
especialmente a los maestros, a los niños, a las niñas y
a los jóvenes presentes y que están (por)venir.
Espero que la palabra, aunque escrita,
les posibilite reinventar sus tradiciones,
sus prácticas, sus sentidos de estar en el mundo.*

AGRADECIMIENTOS

Gracias a:

Dios, por mostrarme cada día su inmensa grandeza a través de las personas con las que compartí y a través de los lugares que conocí.

Mi familia, por apoyarme y animarme cada día a ser mejor; especialmente a mi abuela: motor de vida.

Mi orientadora, por creer en mí y por permitirme tejer con ella otras utopías en la educación matemática.

Luz Marina Díaz Gaviria, por mostrarme un camino en la investigación referido a la educación indígena. Camino que se ha convertido en mi proyecto de vida. También gracias por su apoyo incondicional.

La *comunidad indígena Embera Chamí de Valparaíso*, por su convicción en creer que otros mundos son posibles y por enseñarme que solo con “otros” (seres humanos y Madre Tierra) se puede lograr la armonía que nuestro país necesita.

Juan Carlos Jamiy Juagibioy, por su humildad e interés desmedido para recorrer y volver a recorrer este camino y por su sensibilidad para captar con su lente los mejores momentos.

El “*Grupo de investigación Matemáticas, Educación y Sociedad-MES*”, por creer en las capacidades humanas y profesionales de las personas. También gracias por las conversaciones sostenidas y a las múltiples orientaciones que le hicieron a esta investigación.

A *Jackeline Mendes Rodrigues*, profesora de la *Universidade São Francisco-USF* (Brasil) por las reflexiones compartidas y los caminos señalados, que posibilitaron escribir y pensar otros recorridos. Gracias por ese “excedente de visión”.

El “*Grupo de Pesquisa Educação, Linguagem y Práticas Culturais-PHALA*”, por darme la posibilidad de conocerlos desde sus textos, desde sus voces y poder compartir algunas ideas que en nuestro país ya veníamos pensando. Un agradecimiento especial a los profesores Anna Regina Lanner de Moura y Antonio Miguel por su amistad académica y personal.

A *Elizabeth Castillo*, profesora de la Universidad del Cauca (Colombia) por la confianza —desde el principio— en trabajos como éstos. Trabajos que piensan y discuten la diversidad. También por sus reflexiones —desde lo oral y lo escrito— que posibilitaron tejer diálogos, enriquecer nuestras ideas.

La *Licenciatura en Pedagogía de la Madre Tierra*, por permitirme hacer parte de ella, por los espacios compartidos y por las amistades creadas. Un agradecimiento especial a los profesores y estudiantes del énfasis de Lenguajes e Interculturalidad por creer en mi juventud y compartir sus saberes, sus haceres y sus seres.

La *Universidad de Antioquia*, por la posibilidad que tuve de estar dedicada exclusivamente a la investigación bajo la modalidad de “estudiante instructor”. Apoyo que me posibilitó disfrutar de los seminarios, de los encuentros académicos y de las lecturas del mundo.

La *Facultad de Educación, al Departamento de Educación Avanzada de la Facultad de Educación y a la Dirección de Posgrados de la Universidad de Antioquia*, por el apoyo económico y académico para realizar la pasantía con el grupo PHALA en el Brasil. Pasantía que se convirtió en un escenario que me posibilitó abrir mi horizonte teórico y metodológico de la investigación en educación matemática.

Tabla de contenido

AGRADECIMIENTOS	V
Resumen	XIII
Presentación	1
Tejiendo y destejiendo: yo, la investigadora.....	9
<i>Acontecimiento</i> I. Participación en proyectos de investigación con y para comunidades indígenas de Antioquia	10
<i>Acontecimiento</i> II. Caminando con la Licenciatura en Pedagogía de la Madre Tierra ..	13
<i>Acontecimiento</i> III: <i>Experiencia</i> con los documentos (orales y escritos).....	18
El problema vislumbrado	22
El pueblo Embera y Embera Chamí: un proceso histórico en la reinención de identidades.....	31
La Comunidad Embera y la Madre Tierra	32
El Espacio del pueblo Embera.....	35
La Comunidad Embera Chamí de Valparaíso	39
La Comunidad Embera Chamí y la Escuela	41
El desplazamiento de la comunidad Embera Chamí y la reinención de su cultura	48
El camino para aproximarnos a las memorias de la práctica de la construcción de la vivienda tradicional Embera Chamí.....	59
Diario de la investigadora	76
Fichas temáticas	79
Encuentros con el Cabildo	79
Círculos de <i>Jaibanás</i>	83
Entre-vistas	96
Entre-vistas narrativas	97
Entre-vistas conceptuales	99
Entre-vistas de grupo de discusión	100
Encuentro con las jóvenes.....	102
Discusiones con los maestros	103
Los escenarios	106
Sede del Cabildo.....	106
La casa de Don Vicente Vargas o la casa de los siete colores.....	107
La escuela	107
El <i>purradé</i> : ¡un lugar más que para dormir!	111
Sobrevivencia/Trascendencia	115
Tierra/Cosmos.....	119
Los astros: la luna (jedákΘ) y el sol (umada).....	120
El agua	122
La madera	123
Ética/Estética.....	123
Política/Simbolismo	125
Corazón/Razón.....	127
El <i>purradé</i> como símbolo de sus identidades	129
Personas especializadas para construir los <i>purradé</i>	131
La estructura del <i>purradé</i>	134

<i>Dalli drua-Embera drua</i>	135
<i>Lliamberá drua</i>	135
<i>Amakará drua</i>	136
<i>Ango torró drua</i>	136
<i>Ankoré drua</i>	136
Tras las causas del desaparecimiento de la estructura física del <i>purradé</i> en el suroeste antioqueño	137
El legado de la práctica del <i>purradé</i>	141
La movilización de objetos culturales desde las memorias de la práctica de la construcción del <i>purradé</i> : elementos para la discusión	145
La movilización de objetos culturales en la práctica de construcción del <i>purradé</i> desde el campo de las matemáticas académicas o eurocéntricas	156
La movilización de objetos culturales en la práctica de la construcción del <i>purradé</i> desde la matemática ancestral o desde la matemática Embera Chamí	158
Aproximaciones y distanciamientos de los objetos culturales medida, número y forma en la práctica de construcción del <i>purradé</i>	161
Medida	162
Número	167
Forma	172
Notas para una problematización transgresiva de la educación (matemática) indígena Embera Chamí	175
Nota 1. La escuela en la comunidad indígena Embera Chamí de Valparaíso: las utopías	176
Nota 2. Una problematización transgresiva de la práctica de construcción del <i>purradé</i> en la escuela para pensar el (por)venir de la educación (matemática) indígena	191
Nota 3. Condiciones de posibilidad para una problematización transgresiva de la práctica de la construcción del <i>purradé</i> en la escuela indígena Embera Chamí	196
Para continuar tejiendo y destejiendo	202
Reflexiones finales	207
Referencias bibliográficas	209

Tabla de Ilustraciones

Ilustración 1. Construcción del <i>purradé</i> , 19 de julio de 2013. Fotografía: Juan Carlos Jamioy Juangibioy.....	1
Ilustración 2. Imitación de un <i>purradé</i> en la comunidad Embera Chamí, Valparaíso (Antioquia), 17 de noviembre de 2009. Fotografía: Luz Marina Díaz Gaviria ...	30
Ilustración 3. Mapa oficial de Colombia. Fuente: IGAC-Instituto Geográfico Agustín Codazzi	35
Ilustración 4. Mapa físico de Colombia. Fuente: IGAC-Instituto Geográfico Agustín Codazzi	36
Ilustración 5. Mapa de las comunidades indígenas en Antioquia	38
Ilustración 6. Segundo encuentro con el Cabildo, 15 de abril de 2013. Fotografía: Carolina Higueta Ramírez	81
Ilustración 7. Carta a los <i>Jaibanás</i> parte I	85
Ilustración 8. Carta a los <i>Jaibanás</i> parte II	86
Ilustración 9. Primer Círculo de <i>Jaibanás</i> , 10 de mayo de 2013. Fotografía: Juan Carlos Jamioy Juangibioy	87
Ilustración 10. Segundo Círculo de <i>Jaibanás</i> , 17 de julio de 2013. Fotografía: Juan Carlos Jamioy Juangibioy	89
Ilustración 11. Dibujo de la vivienda tradicional Embera Chamí, 17 de julio de 2013. Fotografía: Carolina Higueta Ramírez	89
Ilustración 12. Contruyendo el <i>purradé</i> , 19 de julio de 2013. Fotografía: Juan Carlos Jamioy Juangibioy	90
Ilustración 13. Tercer Círculo de <i>Jaibanás</i> , 19 de julio de 2013. Fotografía: Juan Carlos Jamioy Juangibioy	91
Ilustración 14. Participantes del primer Círculo de <i>Jaibanás</i>	93
Ilustración 15. Participantes del segundo Círculo de <i>Jaibanás</i>	94

Ilustración 16. Participantes del segundo Círculo de <i>Jaibanás</i>	95
Ilustración 17. Entre-vista conceptual, Guzmán Cáisamo Isaramá, 13 de julio de 2013. Fotografía: Érika Rojas Ramírez	100
Ilustración 18. Entre-vista de grupo de discusión, 20 de abril de 2013. Fotografía: Carolina Higueta Ramírez	101
Ilustración 19. Encuentro con lo jóvenes, 17 de julio de 2013. Fotografía: Juan Carlos Jamioy Juangibioy	103
Ilustración 20. Maestro Octavio Tascón Vélez, 18 de julio de 2013. Fotografía: Carolina Higueta Ramírez	105
Ilustración 21. Maestro Abelardo Tascón Vélez, 10 de agosto de 2013. Fotografía: Carolina Higueta Ramírez	105
Ilustración 22. Árbol surrumbo o <i>siape</i> , 18 de julio de 2013. Fotografía: Juan Carlos Jamioy Juangibioy	165
Ilustración 23. Material necesario para construir el <i>purradé</i> , 18 de julio de 2013. Fotografía: Juan Carlos Jamioy Juagibioy.....	173
Ilustración 24. Dibujo mapa del Resguardo Indígena Marcelino Tascón, 18 de julio de 2014. Fotografía: Carolina Higueta Ramírez	187

Tabla de Figuras

Figura 1. Unidad dialéctica sobrevivencia/trascendencia	118
Figura 2. Unidad dialéctica tierra/cosmos	119
Figura 3. Unidad dialéctica ética/estética	125
Figura 4. Unidades dialéctica de la práctica de construcción del purradé	129
Figura 5. Mundos del <i>purradé</i>	137
Figura 6. Representación simbólica del currículo escolar Embera Chamí	199

Lista de Tablas

Tabla 1. Encuentros con el Cabildo	82
Tabla 2. Entre-vistas narrativas.....	98
Tabla 3. Entre-vistas conceptuales.....	99
Tabla 4. Entre-vistas de grupos de discusión	102
Tabla 5. Encuentro las jóvenes de la comunidad	103
Tabla 6. Discusiones con los maestros.....	104

Resumen

Nuestra investigación se situó en una perspectiva sociocultural de la educación matemática y, específicamente, en la etnomatemática y en la educación indígena. La pregunta de investigación fue ¿Cómo se movilizan objetos culturales desde las memorias de la práctica de la construcción de la vivienda tradicional Embera Chamí para pensar el (por)venir de la educación (matemática) indígena? Así, los objetivos del estudio fueron: en primer lugar, analizar la movilización de objetos culturales desde las memorias de la práctica de la construcción de la vivienda tradicional Embera Chamí; y, en segundo lugar, problematizar esa movilización de objetos culturales para pensar el (por)venir de la educación (matemática) indígena.

Nuestras fuentes de inspiración teórica fueron los planteamientos de la comunidad indígena Embera Chamí y de autores como D'Ambrosio (1999; 2008; 2011), Miguel (2008; 2010), Thompson (2011), Walsh (2005; 2007a; 2007b), entre otros.

El camino metodológico para aproximarnos a la práctica de la construcción de la vivienda tradicional Embera Chamí y a los objetos culturales en ella movilizados fue desde la historia oral. Un camino que nos permitió la evocación de memorias a partir de registros como: el diario de la investigadora, las fichas temáticas, los encuentros con el Cabildo, los encuentros con el Círculo de *Jaibanás*, los encuentros con los jóvenes, las discusiones con los maestros y las entre-vistas. En el análisis deconstructivo de estos registros hicimos visible en primer lugar, un posicionamiento cultural, político y simbólico de la comunidad indígena Embera Chamí desde la movilización de objetos culturales tales como: medida, número y forma, posibilitando, así reflexiones para pensar el (por)venir de la educación (matemática) indígena. Y en segundo lugar, la comprensión de que a medida que dicha movilización de objetos culturales se realizó se dio un proceso de identificación de la comunidad, no solo con el otro igual a mí (esto es el indígena) sino también con el otro no indígena. Así entonces, resaltamos la importancia de que al ser los objetos culturales movilizados por los sujetos, estos mismos objetos culturales movilizaron al sujeto.

Palabras-clave: educación matemática, educación indígena, etnomatemática, historial oral, identidades, disciplinarización, indisciplinarización.

Presentación



Ilustración 1. Construcción del *purradé*, 19 de julio de 2013. Fotografía: Juan Carlos Jamioy Juagibioy

La ilustración 1 hizo parte de la representación realizada sobre el proceso de construcción de la vivienda tradicional Embera Chamí o *purradé*; corresponde a la construcción del techo realizado con *jea kidua*, es decir, con hojas de palma. Tomamos esta imagen como una metáfora, a partir de la cual pretendemos mostrar los motivos y la forma en que fue desarrollada la investigación.

Pensar sobre la educación indígena y, en particular, sobre el (por)venir de la educación (matemática) indígena en la escuela se ha convertido para nosotros¹ desde hace algunos años, en objeto de estudio desde el cual hemos pretendido, de manera colectiva, presentar algunas reflexiones. Unas de esas reflexiones e ideas que han sido discutidas y pensadas con los maestros de la escuela y con otros miembros de la

¹ Ese nosotros lo constituyeron mi orientadora, yo y otros miembros del grupo de investigación Matemática, Educación y Sociedad (MES).

comunidad. Otras, sin embargo, han quedado abiertas para continuar tejiéndose, entrelazándose (como pudimos observar en la imagen del *purradé*, en donde algunas partes del techo aparecían tapadas y otras están aún por cubrir).

Algunas de esas reflexiones conjuntas nos ha hecho pensar sobre la necesidad de una dialogía² entre las prácticas culturales de la comunidad Embera Chamí (poseedora de una sabiduría) con los conocimientos de otras culturas en el contexto de la escuela, por ejemplo Jaramillo & Berrío (2011). Fue precisamente a partir de esta necesidad que nos planteamos como pregunta de investigación la siguiente: ¿Cómo se movilizan objetos culturales desde las memorias de la práctica de la construcción de la vivienda tradicional Embera Chamí para pensar el (por)venir de la educación (matemática) indígena? En este sentido, los objetivos del estudio fueron: uno, analizar la movilización de objetos culturales desde las memorias de la práctica de la construcción de la vivienda tradicional Embera Chamí; y, dos, problematizar esa movilización de objetos culturales para pensar el (por)venir de la educación (matemática) indígena.

Frente a este cuestionamiento y los objetivos propuestos, algunos aspectos deben ser aclarados aquí. El primero de ellos hace referencia a las memorias de la práctica. Considerar las memorias de la prácticas se justifica desde el hecho de que, por ejemplo, la práctica de la construcción del *purradé* no es realizada en la actualidad (por diversas razones, entre ellas, la falta de materiales propios para el desarrollo mismo de dicha práctica). Sin embargo, este hecho no se convirtió para nosotros en un impedimento, pues fue a partir de la evocación de las memorias que elementos de la práctica se tornaron visibles.

El segundo se refiere al uso de la expresión “las memorias”, en plural, y no en singular. Con este uso pretendemos dar cuenta de la concepción misma que tenemos de dicha noción; es decir, que son los sujetos, a partir de sus historias y a partir de sus

² La dialogía desde nuestra comprensión hace referencia a la necesidad que un sujeto plantea de tejer diálogos (a veces tensionante) entre dos aspectos, elementos o posiciones diferentes para posibilitar otras comprensiones, en este caso, en el campo de la educación (matemática). Cuando se teje una dialogía no se plantea una jerarquización entre los aspectos o elementos.

experiencias —resultantes de esa dialéctica entre lo individual y lo colectivo—, quienes seleccionan, crean, reinventan situaciones, hechos relacionados con la práctica, a partir de lo que ellos mismos vivieron o de lo que fue contado por otras personas. La evocación de estas memorias, usando un término de Bosi (1994; 2003), fue una tarea asignada a las personas con más edad. Esto es, dentro de la comunidad Embera Chamí, dicha evocación fue traída hasta nosotros por los *Jaibanás*³ y sabios, pues ha sido precisamente a ellos a quienes la comunidad les ha encomendado esa función, la de recordar.

Nuestra elección de estudiar una práctica que, como ya dijimos, no existe en la actualidad desde la acción misma, y de estudiar los objetos culturales que en ella son movilizados radicó en el hecho de que es en esa práctica —la construcción del *purradé*—donde mejor se expresa el pensamiento y la sabiduría de la cultura Embera Chamí.

El tercer aspecto, está referido a la noción de (por)venir que aparece en relación con la educación (matemática) indígena. En ambas palabras el paréntesis tiene un carácter deconstructivo, esto significa, desde nuestra perspectiva, poner en duda, poner en cuestión, algunas ideas que habitualmente, aparecen como verdades.

Con respecto al (por)venir, hemos de decir, y en el sentido de Larrosa (2001), que este expresa discontinuidad en el tiempo y apertura de los sujetos para recorrer nuevos caminos, en este caso, en el campo de la educación y de la educación (matemática) indígena. Caminos que no pueden ser anticipados, proyectados, precedidos, prescritos, fabricados por nosotros porque estarán condicionados por el hombre por venir, el tiempo por venir, las palabras por venir.

Con respecto a la educación (matemática), con la última palabra en paréntesis, es nuestra intención, cuestionar las matemáticas como una disciplina en el contexto

³ Los *Jaibanás* son los médicos tradicionales de la comunidad, son quienes curan los dolores del cuerpo y del espíritu de los indígenas Embera Chamí. Así mismo, ellos cuidan y protegen el territorio.

de la educación indígena. Cuestionamiento⁴ que emergió desde la relación con las prácticas culturales de la comunidad Embera Chamí.

Presentada la forma en cómo fueron concebidas las nociones de memorias, (por) venir y educación (matemática), mostraremos el camino recorrido para alcanzar los objetivos propuestos.

El camino también es una metáfora utilizada para describir el proceso mismo de la investigación. La parte interior del techo del *purradé* representa, para la cultura Embera Chamí, la idea de camino, en la que se hace necesario tejer y destejer, recorrer y volver a recorrer. Así, el camino para aproximarnos a las memorias de la práctica y a la movilización de objetos culturales fue el de la historia oral, como un método que nos permitió un reconocimiento y una valoración de las voces de quienes por mucho tiempo estuvieron silenciados. Voces a partir de las cuales se generaron reflexiones que antes poco (o nada) habían sido consideradas en el campo de la educación y que apuntan a una transformación de la escuela y de los sujetos que la constituyen.

Conjuntamente produjimos diversos registros: el diario de la investigadora; las fichas temáticas —a partir de las cuales se establecieron relaciones con autores en el campo de la educación matemática y de los estudios culturales—; audiovisuales de los encuentros con el Cabildo, con los Círculos de *Jaibanás*, con los jóvenes, con los maestros; y, entre-vistas⁵. Los datos encontrados en esos registros nos permitieron un análisis deconstructivo —un proceso de deconstrucción y construcción— de ideas para pensar el (por)venir de la educación (matemática) indígena. Dicho análisis permitió, así, la emergencia de seis capítulos que constituyen este trabajo de investigación.

En el primer capítulo *intitulado “(Re)constituyendo memorias en nuestra subjetividad como investigadores: el caso de Carolina. “El sentido de lo que*

⁴ Cuestionamiento que en el trabajo de investigación de Tamayo (2012) ya comenzaba a vislumbrarse.

⁵ La entre-vida es comprendida aquí en sentido planteado por Kvale (2011), más adelante esta noción será explicitada.

hacemos desde aquello que nos atraviesa” pretendemos mostrar el *movimiento* a partir de algunos *acontecimientos* seleccionados que dan cuenta del proceso que como sujeto investigadora he venido teniendo en la investigación en un campo específico, el de la educación (matemática) en comunidades indígenas.

En el segundo capítulo, intitulado “*El pueblo Embera y Embera Chamí: un proceso histórico en la reinvención de identidades*” intentamos hacer visible aspectos que, en el tiempo y en el espacio, vienen identificado a los Embera Chamí ubicados en el municipio de Valparaíso (Antioquia). Aspectos que se tornaron clave para pensar la movilización de objetos culturales y el (por)venir de la educación (matemática) indígena.

En el tercer capítulo, intitulado “*El camino para aproximarnos a las memorias de la práctica de la construcción de la vivienda tradicional Embera Chamí*”, procuramos dar cuenta del camino metodológico recorrido, mostrando los ires y venires de la investigación.

En el cuarto capítulo, intitulado “*El purradé: ¡un lugar más que para dormir!*”, tratamos de hacer visible la sabiduría del pueblo Embera Chamí, movilizada desde las memorias de la práctica de la construcción de la vivienda tradicional o *purradé*.

En el quinto capítulo, intitulado, “*La movilización de objetos culturales desde las memorias de la práctica de la construcción del purradé: elementos para la discusión*”, pretendemos, en un primero momento, mostrar nuestra concepción sobre los objetos culturales, y, en un segundo momento, mostrar la movilización de algunos objetos culturales enunciados desde la práctica estudiada.

En el sexto y último capítulo, intitulado “*Notas para una problematización transgresiva de la educación (matemática) indígena Embera Chamí*”, presentamos algunas notas referidas a una problematización transgresiva de la práctica de la construcción del *purradé* y a objetos culturales que en ella fueron movilizadas. Nos referimos a *notas* en el sentido de Larrosa (2001), es decir, a reflexiones y lecturas que deberán continuar escribiéndose, leyéndose.

Presentación

Un último apartado de este trabajo de investigación está referido a algunas ideas y reflexiones que consideramos necesarias resaltar y que fueron movilizadas en relación a pensar el (por)venir de la educación (matemática) indígena Embera Chamí. Presentamos además otras ideas que tendrán que seguir siendo pensadas con otros sujetos, en otros tiempos, en otros espacios, con otros autores. Ideas que, como la imagen que encabezó esta presentación, reflejan un inacabamiento de la investigación, traducida en la necesidad continua de seguir investigando.

(Re)constituyendo memorias en nuestra subjetividad como investigadores: el caso de Carolina. “El sentido de lo que hacemos desde aquello que nos atraviesa”⁶

Este capítulo no está escrito en primera persona del plural, toda vez que intento, como Carolina, la “investigadora principal”, mostrar el *movimiento* que como sujeto he venido teniendo en el proceso de la investigación en un campo específico: el de la educación (matemática) en comunidades indígenas. Ese *movimiento* ha implicado necesariamente una reinención de las *memorias* y de aquello que Larrosa (2009) ha denominado *experiencia*. *Experiencia* entendida como una forma de estar en el mundo, de habitarlo, que niega la neutralidad de los sujetos en el ver, en el decir y en el hacer en la construcción de utopías en educación (matemática).

Lo que voy hacer a continuación es seleccionar —toda vez que la memoria no es ingenua, por el contrario, ella es selectiva y creadora— y describir aquellos *acontecimientos* que aparecieron y continúan apareciendo ante mí, en mi camino, que fueron extraños, que siguen siendo extraños y que me han atravesado para cuestionarme, para preocuparme y para inquietarme. *Acontecimientos* que, quizá, no solo aparecieron para mí, sino también para quienes recorrieron este camino junto conmigo, incluso a quien en este momento está leyendo este texto.

Antes de describir esos *acontecimientos*, considero que es necesario explicitar qué es lo que entiendo por *acontecimiento*. Se trata, no apenas, de un ejercicio de esclarecimiento para quien lee, sino, y más bien, de esclarecer para mí misma de qué se trata y por qué la palabra viene cobrando cada vez más sentido en mi discurso, en mi vida.

Había escuchado varias veces la palabra *acontecimiento*, sin embargo solo una vez la escuché con un significado y un sentido que a mí, particularmente, me resultaba interesante. La palabra aparecía en un documento de Larrosa (2006) intitulado “La experiencia”. En este documento, la palabra *acontecimiento* estaba

⁶ Expresión utilizada por Larrosa (2009) para referirse a la *experiencia*.

relacionada, desde mi comprensión, con algún evento o suceso que, sin buscarlo, sin ni siquiera pensarlo estaba ahí en mi camino, se aparecía ante mí.

Sin duda alguna, hubo muchos eventos que sucedieron, que conocí, que recorrí, pero solo algunos cobraban una importancia para mí y es ahí precisamente cuándo ese algo empieza a tornarse importante en mi formación y (de)formación académica, a tener sentido. Es por esto que la palabra *acontecimiento* resulta conveniente para nombrar aquello que yo creía clave para que hoy investigue, estudie, piense, problematice el objeto de este trabajo. Pero, sin duda alguna, esta concepción de *acontecimiento* estaba ligada únicamente a un algo, es decir a una situación, a un hecho en un tiempo y en un espacio. Dicha concepción de *acontecimiento* era limitada, en la perspectiva de eso que Larrosa (2009) había planteado, pues no se trataba solamente de un algo sino también de un alguien o de un eso. En este sentido Larrosa (2009) dice:

(...) No hay experiencia por tanto, sin la aparición de un alguien, o de un algo, o de un *eso*, de un *acontecimiento* en definitiva, que es exterior a mí, extranjero de mí, extraño a mí, que está fuera de mí mismo, que no pertenece a mi lugar, que no está en el lugar que yo le doy, que está fuera de lugar. (p. 15)

Empezaba así entonces la comprensión de que no era solo el lugar y la situación, sino, también unos *alguienes* que eran diferentes a mí, que tenían otras ideas que para mí eran extrañas, que vivían en otros lugares, que tenían otras posiciones, otras historias, otros sueños, otras utopías. Otros con los que empezaba a relacionarme. Una relación que se fue tejiendo desde ese mismo sentimiento de extrañeza —recorrer caminos desconocidos a los que quizás no estaba muy acostumbrada—. Se trataba entonces de escuchar otras voces, de mirar otros gestos, de compartir otras ideas. Esos *acontecimientos* implicaban un compartir de la *experiencia*, es decir, posibilitaron que algo pasara en mí, pasara en ellos, pasara en nosotros.

A veces a ese *alguien* le conocía el rostro, otras veces solo la voz, otras veces, tenía la sensación de conocerlo desde lo que ya me habían hablado de él o de ella, algunas de esas personas con el tiempo pude conocerlas, otras no, pero quedaron mis

idearios sobre ellas. Otras veces ese *alguien* estaba presente desde los documentos, desde los textos que había escrito y que por algunas razones estaban en mis manos. Así, tanto los lugares, los sucesos, como las personas y los documentos se convirtieron para mí en *acontecimientos*.

Acontecimientos que se constituyeron, no precisamente por lo que comprendí de esos otros⁷, sino más bien por lo que pude pensar a partir de mi relación con ellos, o mejor, de lo que pudimos crear, soñar y reflexionar de manera conjunta.

A continuación describiré de manera detallada cada uno de los *acontecimientos* que he seleccionado. Todos los *acontecimientos* que mencionaré están estrechamente ligados, suceden casi de manera simultánea. Sin embargo, opté por describir cada uno independientemente para facilitar una forma de escritura y de lectura.

Tejiendo y destejiendo: yo, la investigadora

*"La utopía está en el horizonte.
Yo sé muy bien que nunca la alcanzaré,
que si yo camino diez pasos,
ella se alejará diez pasos.
Cuanto más la busque menos la encontraré
porque ella se va alejando
a medida que yo me acerco.
¿Entonces para qué sirve la utopía?
Para eso, para caminar."⁸*

(Fernando Birri⁹, citado por Eduardo Galeano¹⁰, 2011)

Pensar e intentar plantear un problema de investigación, algo en lo que creemos que hace falta estudiar o que es necesario estudiar de otra forma, está necesariamente permeado por quienes hemos sido, quienes somos o, mejor, quienes venimos siendo. Es por esto, que no puedo presentar aquello que motivó y que

⁷ Me refiero específicamente a los líderes y maestros indígenas Embera Chamí que participaron de la investigación y a mí orientadora.

⁸ Este epígrafe fue pronunciado por Eduardo Galeano, citando a Fernando Birri, en una entrevista realizada por Jaume Barberà el 23 de mayo de 2011 en *Singulars* TV3.

⁹ Director de cine argentino. Es mejor conocido como el padre del nuevo cine latinoamericano. Ganador de reconocimientos en el Festival Internacional de Cine en Innsbruck (2010) y el premio Cóndor de Plata en Argentina (2010).

¹⁰ Periodista y escritor uruguayo. Es uno de los más representativos escritores latinoamericanos. Ganador entre otros del premio Stig Dagerman (2010).

fundamentó esta investigación, sin antes rememorar y contar aquellos *acontecimientos* que han hecho y que hacen que hoy yo piense lo que esté pensando, y que haya cambiado, transformado muchos de mis pensamientos. Debo advertir que, quizás, mañana, alguna de estas ideas o tal vez todas las que hoy expreso, sean transformadas; pero, al fin y al cabo, en eso consiste la investigación: en seguir tejiendo y destejiendo siempre. La investigación consiste en caminar, aludiendo a lo ya dicho por Fernando Birri para referirse a la utopía (en el epígrafe). De esta manera, a continuación, muestro tres *acontecimientos* que me han constituido en mi subjetividad como investigadora, y a partir de los cuales se crea este trabajo.

Acontecimiento I. Participación en proyectos de investigación con y para comunidades indígenas de Antioquia

En mi proceso de formación, o mejor diría de (de)formación, he tenido la posibilidad de participar de algunas investigaciones que al interior de la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia han tenido la ilusión de transgredir paradigmas teóricos y metodológicos tradicionales y traspasar fronteras para hacer investigación con y para las comunidades indígenas de Antioquia.

Digo, han tenido la ilusión porque no es fácil hacer investigación en contextos —espacios, tiempos, personas y prácticas¹¹— diferentes a los que tradicionalmente hemos realizado investigación. Y no es fácil, porque nuestros trabajos con comunidades indígenas en el campo de la educación (matemática) apenas inician, ello implica crear tejidos otros.

No es fácil —soy reiterativa— porque implica despojarnos de los idearios que hemos construido en una lucha contra nosotros mismos para salirnos de los paradigmas epistemológicos del conocimiento matemático en el cual fuimos educados (anclados aún en el paradigma de la modernidad).

¹¹ La noción de práctica será profundizada en los capítulos siguientes. Sin embargo, por ahora, podemos decir que práctica hace referencia al conjunto de haceres y decires en y de las comunidades.

Y digo también **con** y **para**¹² las comunidades indígenas para significar algunas ideas. La preposición **con** significa que los proyectos no han sido pensados por los académicos de la Universidad de Antioquia, sino que han sido propuestos conjuntamente con las comunidades indígenas, desde las voces de maestros indígenas, sabios indígenas, hombres y mujeres indígenas. Voces que participan de una lucha histórica en la búsqueda de una educación propia¹³.

La preposición **para** expresa que los resultados de las investigaciones aportan a las discusiones que a nivel educativo se vienen dando en las comunidades. Aportes que se traducen en otras formas posibles de educación.

Los proyectos a los que me refiero y en los que yo misma he participado desde la escucha, la lectura, la propuesta y el hacer, son:

- Higueta, C. (2011). *La medida desde la medicina tradicional: el caso de una comunidad Embera Chamí* (Trabajo de grado de pregrado, no publicado). Universidad de Antioquia, Medellín.
- Jaramillo, D; Tamayo, C. & Higueta, C. (en prensa). *Prácticas sociales, currículo y conocimiento matemático*. Universidad de Antioquia, Medellín.
- Tamayo, C. (2012). *Resignificación 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* (Disertación de Maestría). Universidad de Antioquia, Medellín.

Mi participación directa en estas investigaciones ha estado acompañada de la incertidumbre, no solamente en el sentido de recorrer lugares antes desconocidos sino también de la incertidumbre y la tensión de no saber cómo hacer las cosas; del sentimiento de desesperación de cómo hablar, qué decir, cómo preguntar; de aprender a escuchar “nuevas” palabras, “nuevas” ideas, conocer otras personas. Paralela a esta

¹² La negrilla aquí y en adelante es nuestra.

¹³ De acuerdo con Castillo (2008) “(...) Los movimientos indígenas prefieren hablar de *educación propia*, y de este modo reafirmar su posición política frente al Ministerio de Educación, al referir, con este concepto, su derecho al control pleno de los recursos y los mecanismos educativos escolares en territorios indígenas.” (p. 21)

incertidumbre aparece también la alegría del compartir, sabedora que esos miedos no son apenas míos sino que son conjuntos, en la convicción de que es mejor caminar juntos que quedarnos en el mismo punto, aun cuando los caminos se tornen pedrosos, difíciles de recorrer.

La participación en estas investigaciones y las conversaciones, especialmente con los maestros, los niños, las niñas y los líderes de las comunidades indígenas Dule y Embera Chamí en diferentes escenarios —en sus comunidades, pero también en espacios como la Universidad de Antioquia— nos permitió, además de lo expresado anteriormente, tanto a ellos como a mí, conocer, (re)conocer y sentir las preocupaciones, que en el ámbito educativo aquejan a estas comunidades.

Unas preocupaciones que tienen que ver, entre otras, con: unas políticas educativas que desconocen los procesos históricos y culturales de las comunidades; la formación de maestros que trabajan en estos contextos; la arquitectura y el currículo escolar que se propone y cómo se propone. Esta última preocupación hace referencia a la fragmentación o, más bien, a la disciplinarización¹⁴ de los conocimientos que son enseñados a niños y a jóvenes en sus comunidades, desde una institución llamada “escuela”. Los conocimientos que en esa escuela se presentan aparecen alejados de las tradiciones y de las prácticas mismas de la comunidad. En esa dirección, Walsh (2007b) afirma:

En América Latina, esta geopolítica [*del conocimiento*] se evidencia, sobre todo en el mantenimiento del eurocentrismo como la única o por lo menos la más hegemónica perspectiva dominante del conocimiento, una perspectiva presente tanto en las universidades, como en las escuelas y colegios, que exalta la producción intelectual euro-americana como “ciencia” y conocimiento universal, relegando el pensamiento del sur al estatus de “saber localizado”. Claramente negado (...). (p. 28)

Esta idea de Walsh (2007b), junto a los planteamientos de algunos miembros de las comunidades, plasmados en trabajos como los de Higueta (2011) y Tamayo (2012), traducen la necesidad de otros espacios, otras voces, otros tiempos. Espacios,

¹⁴ Este término lo comprendemos, aquí, como la fragmentación dada al conocimiento en disciplinas, varias como: matemáticas, lengua castellana, ciencias naturales, religión, etc., pero también a la fragmentación de los cuerpos, de los tiempos y los espacios. Este término será discutido, de manera amplia, más adelante.

voces y tiempos que, histórica y culturalmente, han sido constituyentes de la educación de las comunidades indígenas.

Espacios propios y oriundos de las prácticas que parecen no ser los espacios de la escuela. Voces que son las voces de los silenciados, de los oprimidos, en el sentido de Freire (2005). Algunas de ellas ya han desaparecido, otras, cada vez, con un tono más bajo y pausado. Tiempos que transgreden la lógica del minuto a minuto —hora tras hora— presente en el cronograma escolar, y en esa necesidad incesante del estar haciendo; en un hacer que no moviliza ni constituye a los sujetos.

Acontecimiento II. Caminando con la Licenciatura en Pedagogía de la Madre Tierra

Este *acontecimiento* lo constituyó la oportunidad que he tenido de caminar desde el 2009, junto con otras personas, en el programa de la Licenciatura en Pedagogía de la Madre Tierra¹⁵(LPMT). Dicho programa está constituido por diferentes sujetos entre sabios, líderes y maestros de las comunidades indígenas de Antioquia, pero también por profesores y estudiantes no indígenas con formaciones diversas, en tiempos y espacios diferentes. Son precisamente esos sujetos quienes, desde el contacto directo o indirecto de la palabra, el gesto, la mirada, la sonrisa, han atravesado mis ideas transformando no solamente mi decir sino también mi hacer.

En 2009, mi participación en la Licenciatura en Pedagogía de la Madre Tierra consistía en un acompañamiento, desde la escucha y desde la observación, de los

¹⁵ La Licenciatura en Pedagogía de la Madre Tierra es un programa de formación que hace parte de la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia. Su legitimación se da partir de la Resolución Académica 1752 del 18 de agosto de 2005, expedida por esta misma entidad; y obtiene por el Ministerio de Educación Nacional de Colombia (MEN) su registro calificado N 513 el 01 de febrero de 2011, El programa tiene por objetivo cuestionar y atender las problemáticas que a nivel educativo se presentan en las diferentes comunidades indígenas de Antioquia desde la formación de maestros indígenas. referida a la Licenciatura en Pedagogía de la Madre Tierra. Este programa de formación en su primera cohorte se propuso para los cinco pueblos indígenas de Antioquia, estos son: Senú, Dule, Embera Chamí, Embera Eyábida (o Katío) y Embera Dóbida. El ciclo básico de la Licenciatura que comprende los tres primeros años toma como ejes temáticos los siguientes: reencuentros con nuestros saberes y nuestras realidades; diálogo con los otros, y, el futuro que soñamos. Los dos últimos años hacen parte del ciclo de profundización. Profundización que se propone desde tres énfasis: lenguajes e interculturalidad, ordenamiento y autonomía territorial, y, salud comunitaria intercultural. La razón de estos énfasis obedece fundamentalmente a las necesidades que vienen teniendo las comunidades indígenas en estas áreas.

encuentros que los estudiantes indígenas de las diferentes regiones del departamento de Antioquía tenían. En ese momento, para mí, se trataba de escuchar a unas personas y a unas lenguas que me eran desconocidas. Personas y lenguas que me fueron invisibilizadas a lo largo de mi formación académica (anclada, también, en el paradigma de la modernidad).

Posteriormente, comencé a participar en los espacios de planeación, propios de la Licenciatura. En ellos se discutían unas ideas teóricas y metodológicas referidas a la formación de maestros, en este caso, indígenas. Ideas que a pesar de ser muy atractivas, en términos educativos, no dejaban de causarme extrañeza, toda vez que no hacían parte de mis géneros discursivos¹⁶. Mi participación inicial fue en el seminario de Etnomatemática¹⁷.

Dicho seminario era liderado por la profesora Diana Jaramillo, con el apoyo del profesor Miguel Monsalve (y un equipo que lo acompañaba), y de otros profesores, estudiantes y egresados de la Licenciatura en Educación Básica con énfasis en Matemáticas de la Universidad de Antioquia. Además se contaba también con el respaldo de líderes indígenas, maestros de instituciones escolares públicas y privadas.

Este seminario tenía entre sus objetivos (re)conocer y valorar los conocimientos matemáticos producidos por y en las comunidades indígenas de Antioquia. La importancia de este seminario era visible, tanto en el plan de estudios de la Licenciatura, como desde el interés demostrado por los estudiantes semestre a semestre.

Desde este seminario, aprendí, con profesores y estudiantes, que, históricamente, las matemáticas, junto con la religión católica y la lengua castellana,

¹⁶ Los géneros discursivos comprendidos en el sentido propuesto por Bajtin (1998) como “enunciados (escritos y orales) concretos y singulares que pertenecen a los participantes de la praxis humana de una u otra esfera (...). La riqueza y diversidad de los géneros discursivos es inmensa, porque las posibilidades de la actividad humana son inagotables y porque en cada esfera de la praxis existe todo un repertorio de géneros discursivos que se diferencia y crece a medida de que se desarrolla y se complica la esfera misma.” (p. 248)

¹⁷ Este seminario aparecía en el plan curricular y, aun hoy, desde el primer semestre hasta el octavo.

una vez llevados a la institución llamada escuela se han convertido en conocimientos promotores de la exclusión y de la homogenización de la cultura de los pueblos indígenas.

En este sentido, D'Ambrosio (2011) plantea:

La Matemática europea, con su carácter de infalibilidad, de rigor, de precisión, afirmó su presencia excluyendo otras formas de pensamiento, principalmente por el hecho de ser un instrumento esencial y poderoso en el mundo moderno. Realmente, ser racional se identifica con dominar la Matemática. La Matemática se presenta como un dios más sabio, más milagroso y más poderoso que las divinidades y otras tradiciones culturales. (p. 211)¹⁸

Es sobre esta significación de las matemáticas, cuestionada por D'Ambrosio (2011), que discutirla, al interior del seminario, se tornó clave en la idea de reconocer, valorar y legitimar los saberes de los pueblos indígenas en dialéctica con las prácticas y tradiciones.

Dichas discusiones implicaban unos diálogos entre los sujetos del seminario con visiones diferentes desde su ser y desde su hacer como profesores de matemáticas; cada uno con significados y sentidos distintos sobre la naturaleza de las matemáticas y de sus procesos de enseñanza y de aprendizaje. Es decir, se producían, en el seminario, encuentros y desencuentros que nos llevaban, algunas veces, a acuerdos para atender a los intereses de los estudiantes en sus comunidades. Pero, otras veces, esos encuentros y desencuentros se convertían en movilizadores de cuestionamientos epistemológicos, teóricos y metodológicos sobre las matemáticas, que nos dirigían a pensarnos otras lecturas y otras formas de hacer.

Algunas de las cuestiones y las temáticas que debieron ser discutidas y consideradas en el seminario con los estudiantes fueron orientadas desde las problemáticas de las comunidades. Inicialmente, escuchábamos dichas problemáticas y la forma cómo ellas eran afrontadas. Posteriormente, eran propuestas otras formas posibles de solucionarlas. Soluciones que nos daban pie para hacer interpretaciones y análisis desde las matemáticas.

¹⁸ Todas las traducciones del portugués al español y del inglés al español son de nuestra autoría.

Lo anterior hizo que, desde el seminario, reconociéramos que, en prácticas y acciones de los estudiantes indígenas (sobre todo los que eran maestros) en sus comunidades, también había una producción de matemáticas. Esto nos lo dejó ver la voz de uno de los estudiantes de la Licenciatura, cuando contó que:

El profe (...) de Etnomatemática una vez me dijo que las medidas estaban hechas y la matemática en nuestros pueblos estaba lista. Hoy soy consciente que lo que pasa es que no hemos explorado, ni tampoco hemos valorado, nuestra matemática indígena ancestral. (Entre-vista narrativa, Luis Jerónimo Tascón Cértiga, 26 de junio de 2013)

Desde mi consideración, el hecho de que Luis Jerónimo, ya culminando su proceso de formación de la Licenciatura, reconociera la existencia de la “matemática indígena ancestral”, tenía que ver, no solamente con la interiorización de unas voces (las de los profesores) que permanecieron en él, sino también con la necesidad misma de las comunidades de tener un posicionamiento de igualdad con la cultura occidental que por décadas las han dominado, no solamente desde el saber, sino también desde el ser, como lo afirma Walsh (2005).

Desde mi perspectiva, me parece que cuando el profesor de Luis Jerónimo y el propio Luis Jerónimo hablan de la “matemática” y de la “matemática indígena ancestral”, respectivamente, es una consecuencia de la disciplinarización de los conocimientos oriundos de las prácticas y, consecuentemente, de la disciplinarización de esas prácticas.

Considero, también, que cuando la comunidad indígena, en la voz de Luis Jerónimo, legitima el término “matemática indígena ancestral” es para mostrar, tal vez, que en la escuela indígena no solo deben enseñarse los conocimientos de afuera, es decir, de la cultura occidental, sino que también deben enseñarse los conocimientos de la propia cultura indígena.

Mi preocupación por comprender la tensión establecida entre “matemáticas”, “matemática indígena ancestral”, prácticas y disciplinarización aumentó cuando comencé mi participación en el énfasis de Lenguajes e Interculturalidad, en 2011.

El colectivo que discutía este énfasis estaba constituido por sujetos con diversas formaciones académicas. Un grupo de personas que, durante muchos años,

incluso antes de la creación de la LPMT, venía acompañando diferentes procesos educativos y políticos en las comunidades indígenas de Antioquia. Acompañamiento que posibilitaba un conocimiento profundo sobre las necesidades de dichas comunidades, sobre las formas de relacionarse con ellas, y sobre las formas de hacer investigación por, para y con esas comunidades.

La participación en este colectivo me posibilitó establecer otras comprensiones de las prácticas; no solo desde las matemáticas sino también desde la historia y la antropología. Lo que Green¹⁹ (2011) denomina “los significados de vida”.

Es decir, comencé a reflexionar sobre las prácticas, pero ya no desde una sola disciplina (matemáticas), sino desde las diversas disciplinas, o sea, una mirada interdisciplinar de la práctica.

En la Licenciatura fueron múltiples los espacios físicos para hablar de las prácticas; desde espacios de ciudad hasta espacios de universidad (salones y exteriores); desde espacios rurales hasta espacios de Resguardos. En varias ocasiones eran los sabios de las comunidades quienes, valiéndose de la oralidad y de las diferentes escrituras, nos decían sobre las prácticas. Sabios que nos mostraron que hablar de una práctica implica, necesariamente, hablar de otra práctica. Esto es, sabios que nos mostraron diferentes tejidos de prácticas.

Desde ese escuchar a los sabios comprendí que para las comunidades indígenas de Antioquia, las prácticas que perduran desde las memorias y la realidad están asociadas a su cosmovisión y a su cosmogonía. Una cosmovisión entendida como el tejido colectivo de ver el mundo, y, una cosmogonía entendida como el

¹⁹ Abadio Green Stocel es un líder indígena Guna Dule de la comunidad de Caimán Bajo en el municipio de Apartadó, Antioquia. Es Magíster en Etnolingüística de la Universidad de los Andes, y, Doctor en Educación de la Universidad de Antioquia. Actualmente es profesor de la Licenciatura en Pedagogía de la Madre Tierra y coordinador del Programa de Educación Indígena de la Universidad de Antioquia.

tejido colectivo para comprender su origen. En la voz del estudiante LPMT, Alejandro González, la cosmogonía es

Como el nacimiento, el surgir del pensamiento. Es el nacimiento de la inteligencia. Es el nacimiento de la materia, y al decir materia nos referimos a la creación, a la creación con todas sus connotaciones, de todas las criaturas, incluido el hombre. (Entre-vista de grupos de discusión, Alejandro González Tascón, 28 de marzo de 2013)

Desde los sabios aprendí que, en dialéctica con esas prácticas, aparece el conocimiento o, en términos de los sabios, aparece la sabiduría.

La sabiduría se expresa y se constituye conjuntamente con la práctica. Es decir, la práctica y la sabiduría constituyen una unidad dialéctica. Una sabiduría o un conocimiento que, como lo sugirió Tamayo (2012), no está disciplinarizado ni fragmentado. Así, no hay en ese conocimiento algo que se denomine matemáticas, religión católica o lengua castellana, por poner apenas unos ejemplos.

Mis reflexiones sobre las tensiones entre “matemáticas”, “matemática indígena ancestral”, prácticas y disciplinarización estuvieron permeadas, también, por otro *acontecimiento*: la *experiencia* con los documentos orales y escritos.

Acontecimiento III: Experiencia con los documentos (orales y escritos)

Este *acontecimiento*, como he dicho antes, se dio de manera simultánea con los dos *acontecimientos* anteriores o, mejor aún, los constituía.

La *experiencia* con los documentos es un nombre que está inspirado en los planteamientos de Larrosa (2009) cuando se refiere a la *experiencia* de la lectura. Sin embargo, la opción de llamarlo *experiencia* con los documentos y no precisamente de la lectura²⁰, como lo sugiere Larrosa (2009), tiene que ver con un llamado de atención que quiero hacer respecto a lo que la palabra documento puede significar y que se asume en este trabajo.

El documento lo comprendo aquí, de acuerdo con lo que plantea Zuluaga (1999), como:

²⁰ Por supuesto, es importante aclarar que en esta *experiencia* la lectura está ahí, hace parte de este proceso, está concebida en la misma noción de documento.

(...) *registro*²¹ de una práctica y no como testimonio mudo que debe llenarse de contenidos desde otra discursividad. En los registros se ha hablado desde un ejercicio de saber cruzado por instituciones, discursos, sujetos y prácticas diferentes. En este sentido, el documento es un tejido relacional que permite una reescritura metódica de lo dicho. (p. 140)

Esta noción de documento me permitió comprender seis aspectos clave:

Primero, en y desde dónde se producen los documentos.

Segundo, cómo se producen los documentos.

Tercero, el llamado de atención que la autora hace de forma insistente, cuando afirma que el documento no es mudo, esto es, el documento siempre tiene la intención de decir, de comunicar algo, sea para recordar, sea para reclamar, sea para criticar, sea para proponer, sea para crear, sea para recrear. El documento no es neutro, nunca lo será.

Cuarto, la necesidad de entender el documento comprendido en el tiempo y en el espacio en que fueron producidos, y no desde otras discursividades.

Quinto, el documento concebido como un tejido en el que participan múltiples voces; él nunca es producido individualmente, siempre es producto del contacto directo e indirecto con lo otro, con el otro.

Y, sexto, cómo el documento posibilita a quien lo lee, una reescritura de lo dicho, esto es, lo que posibilita ver, lo que posibilita decir sin que sea necesariamente lo mismo que el autor del documento plantea.

Es la potencialidad que tiene esta noción la que hace que la lectura de los documentos se constituya en un *acontecimiento*, esto es, una lectura que *me* atraviese, que *me* inquiete, que *me* cuestione, que *me* posibilite pensar.

Muchos de los documentos que (re)conocí durante el proceso fueron consecuencia de conversaciones con líderes de las comunidades, con sabios, con niños, con niñas, con maestros. Fueron estos documentos orales que posibilitaron compartir las sensaciones, los gestos, las expresiones de cada una de las personas en

²¹ La cursiva es de la autora.

la palabra pronunciada. Estos documentos estaban cargados de tristeza y de alegría, de decepción y de esperanza, de nostalgia y de sueños, pero, sobre todo de realidad y de utopía.

Cada palabra, cada gesto remitía a una relación entre el presente, el pasado y el futuro, como lo afirma el poeta y ensayista de literatura indígena Rocha²² (2012):

Todos estamos de cara al pasado, de espaldas al futuro. Lo que tenemos a la vista es lo que ha ocurrido. El lenguaje es el conjunto de cuánto hemos tenido y acumulado. Pero lo verdaderamente poderoso y significativo no está en la palabra formal, reglamentada y organizada, sino en la palabra viviente, en su capacidad de revelar y de conmover. (p. 14)

Esa palabra viviente a la que hace referencia Rocha (2012) guardaba, sin duda, un poder no solo conmovedor sino creador y recreador de las historias, de los sueños, de lo que eran y vienen siendo los indígenas Embera Chamí.

Esa palabra tenía el poder de acercarnos a lugares lejanos y a palabras poco usadas, no pronunciadas. Eran palabras que planteaban no solo un comprender del presente sino que posibilitaban, al mismo, tiempo empezar a recorrer “nuevos” caminos, incluso volver a recorrer, aunque ahora en espacios y tiempos diferentes, incluso con personas diferentes.

También me acompañaron los documentos escritos, generalmente de algunos autores con los que creíamos —en el colectivo— que podíamos tejer un diálogo, desde otras nociones de práctica, de escuela y de matemáticas. Eran documentos producidos en diferentes partes del mundo, en épocas y tradiciones distintas, quizá

²² Miguel Rocha Vivas es bogotano. Él es poeta, fotógrafo, autor de literatura de viajes, ensayista del diálogo entre culturas. Ha ganado dos becas nacionales de investigación en literatura y Premio Nacional de Investigación en Literatura. Entre sus aportes académicos interculturales pueden señalarse: la fundación del Programa Literaturas Indígenas en Colombia y América de la Pontificia Universidad Javeriana; la coordinación y cocreación del Programa de Interacciones Multiculturales de la Universidad Externado de Colombia; así como de la Cátedra de Pueblos Indígenas; y la coorganización del Primer Encuentro Nacional de Escritores en lenguas Indígenas. Entre sus obras de simbolismo comparado, adaptación literaria, educación intercultural, ensayo, poesía, aforismos, narrativa de viajes y su trabajo como antologista pueden destacarse, entre otras: *El héroe es nuestra imagen* (2004); *Perumanta qachis aswan allin willakuyña* (2005); *Palabras mayores, palabras vivas* (2010). Información tomada de Rocha (2012)

con intereses diferentes a los nuestros, pero en cuyas líneas percibíamos encuentros y desencuentros.

Tanto los documentos orales como los escritos implicaban no solo una, sino dos, tres y hasta más lecturas. Lecturas en voz alta, en voz silenciosa. Lecturas en la soledad, en la compañía. A veces una lectura acompañada por los maestros, o por mi orientadora, o por otros. Esa lectura me implicaba también escuchar. Escuchar era para mí algo que creía saberlo, pero que el tiempo me demostró lo difícil y, a la vez, lo importante que era. En ese sentido, recuerdo a Larrosa (2009):

(...) en la escucha uno está dispuesto a oír lo que no sabe, lo que no quiere, lo que no necesita. Uno está dispuesto a perder pie y a dejarse tumbar y arrastrar por lo que le sale al encuentro. Esta dispuesto a transformarse en una dirección desconocida. (p. 25)

Ese proceso de aprender a escuchar no era fácil. A la mayoría de las personas no nos gusta escuchar lo que no queremos. Pero lograr escucharlo y después caer, derrumbarnos, pensar que lo que hemos creído no es más, que esas certezas que teníamos son cuestionadas por otros, me dejaba, en ocasiones, con la sensación de no saber qué camino seguir. A veces el tiempo pasaba y los cuestionamientos seguían presentes. Cuestionamientos en relación a la práctica, a las matemáticas, a la escuela indígena. Cuestionamientos que mostraré en el transcurso de este trabajo, pues es en ese tejido en el que cobrarían importancia.

Estos tres *acontecimientos* que, aunque presentados de manera separada, están íntimamente relacionados, fueron los que me posibilitaron, nos posibilitaron, plantear el siguiente problema de investigación. Un problema que refleja los intereses de una comunidad indígena Embera Chamí con la que he venido pensando, dialogando y haciendo. Por lo anterior, de ahora en adelante hablaré en primera persona del plural, para significar lo que juntos hemos tejido y destejido, para dar cuenta de cómo el conocimiento es construido de manera colectiva.

El problema vislumbrado²³

Desde el primero de los *acontecimientos*, ya expuesto, comenzábamos a entender la necesidad de estudiar las prácticas propias de cada una de las comunidades indígenas, en relación con las matemáticas para pensar la escuela o mejor *una escuela indígena otra*. Un problema que en nuestro contexto colombiano comienza apenas a discutirse desde trabajos como Berrío (2009)²⁴, Costa (2009), Higuaita (2011), Jaramillo & Berrío (2011), Jaramillo (2011), Tamayo (2012), Jaramillo, Tamayo & Higuaita (en prensa) y Jaramillo & Tamayo (2012).

Sobre tal perspectiva no se trataba solamente de empezar a estudiar las prácticas, sino de estudiarlas en relación a un saber que históricamente ha tenido un poder en el currículo escolar —las matemáticas— y que ha estado cargado con unas adjetivaciones que en las comunidades indígenas ha servido para excluir, como se evidencia, por ejemplo, en los estudios de Jaramillo (2011), y, Monteiro & Mendes (2011).

Nos sentíamos, así, inquietos por un campo que sin duda alguna fue y continúa siendo resbaloso, pero sobre el que creíamos que podríamos decir algo, desde reflexiones sobre las luchas que históricamente las comunidades indígenas vienen haciendo respecto a una escuela que dignifique su cultura.

Una educación que considere unos espacios y tiempos otros, pero, que, además, considere y posibilite, al mismo tiempo, el relacionamiento intergeneracional que ha sido fundamental en los procesos de formación de las comunidades. Así, entonces, no era un problema que apenas estaba emergiendo, sino que era un

²³ Vislumbrar de acuerdo al diccionario de la Real Academia Española “viene del latín *vis* que significa apenas y *lumināre* alumbrar” (2013). Así, se trata de ver algo de manera confusa o por falta de luz. Significa, además, conocer imperfectamente o conjeturar por leves indicios algo inmaterial. Es por estos significados atribuidos, que proponemos la palabra vislumbrado en el sentido de plantear aquello que vemos, desde la distancia, como un problema.

²⁴ Este trabajo fue el primero en la línea de Etnomatemática de la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia a nivel de pregrado con las comunidades indígenas Dule y Embera Chamí. Es a partir de los planteamientos allí propuestos y de las inquietudes allí despertadas que continuamos realizando investigaciones con estas comunidades.

problema ya sentido por las comunidades y sobre el que todavía quedaban y quedan muchas cosas por decir.

En ese camino de ir reflexionando y tejiendo diálogos con las comunidades fue necesario una lectura que nos posibilitará mirar los aspectos teóricos y metodológicos que habían sido puestos en escena en diversos trabajos de nivel de pregrado, maestría y doctorado, así como en artículos y libros. Pero también realizamos una lectura que nos posibilitara vislumbrar aquellas puertas que se dejaron abiertas, caminos que todavía teníamos que recorrer. En ese caminar a través de la lectura, encuentros y desencuentros fuimos teniendo.

Inicialmente, por ejemplo, en los proyectos de Berrio (2009) y de Higuita (2011) presentados en el marco de la etnomatemática, tratamos de estudiar unas prácticas sociales en relación con las matemáticas. Sin embargo, fueron unas relaciones tímidamente establecidas. Si bien estos proyectos intentaron comprender en qué consistía la práctica de la medicina tradicional (en la comunidad indígena Embera Chamí) y la siembra de plátano (en la comunidad indígena Dule), trayendo voces de niños, de niñas, de maestros y de líderes de las comunidades indígenas, la tensión de pensar la escuela y lo que en ella debía enseñarse nos hizo pensar en cómo los saberes presentes en esas prácticas podían ser legitimados desde el discurso de las matemáticas. Se trataba, entonces, de enseñar las matemáticas no solo a luz de la disciplina misma sino, y fundamentalmente, considerando aspectos culturales para su enseñanza y para su aprendizaje.

Nuestras actuaciones allí y la reflexión sobre lo realizado, nos llevaron a considerar la lectura de otras investigaciones, pero esta vez internacionales, que nos ayudaran a apuntar otros caminos en el campo de la Etnomatemática.

Covián (2005), por ejemplo, busca reflexionar sobre el papel del conocimiento matemático en las prácticas de la cultura Maya, particularmente desde los mecanismos de construcción de la vivienda tradicional, teniendo como perspectiva

teórica en educación matemática la socioepistemología²⁵. Ese trabajo se concentra en un análisis de la matemática necesaria en la construcción de la vivienda Maya, por ejemplo, la pendiente de la recta.

El trabajo desarrollado por Gerdes²⁶ (2010) con el pueblo indígena Bora, en Perú, presenta una interpretación de los tejidos y la decoración de dos tipos de cestos desde la mirada de la geometría, desde las matemáticas.

Consideramos que en los estudios anteriores, se trata de una lectura de las prácticas sociales de las comunidades indígenas en relación a las matemáticas eurocéntricas. Esa lectura, así considerada, nos causaba algunas insatisfacciones. Pues dilucidábamos que en las comunidades y en sus prácticas sociales habían otros aspectos, otros elementos que no eran precisamente disciplinares. Aunque por los movimientos y las interacciones que se venían dando, algunos de los discursos de la cultura occidental estaban siendo apropiados por los mismos indígenas; y allí, la escuela, efectivamente, estaba cumpliendo un papel importante.

Es así como, desde la necesidad de ampliar el horizonte conceptual y metodológico, encontramos en Mendes (2001) otra posibilidad de comprender las relaciones posibles entre las prácticas sociales y el conocimiento matemático. La propuesta de esta autora se refiere a comprender las matemáticas en el contexto en que se desarrollan, en este caso en la comunidad indígena del Xingú en Brasil. El propósito de esta autora en su investigación es:

²⁵ De acuerdo con Cantoral (2013) “La socioepistemología nace en la escuela mexicana de Matemática Educativa a finales de los años ochenta y se extiende muy pronto hacia Latinoamérica y otras latitudes durante los años 90 del siglo XX. Su objetivo fue atender, colectivamente, un problema mayor: explorar formas del pensamiento matemático, fuera y dentro de la escuela, que pudiesen difundirse socialmente, caracterizarlos para su uso efectivo entre la población.” (p. 43)

²⁶ Paul Gerdes es inglés. Profesor Catedrático de Matemática de la Universidad Pedagógica en Mozambique, África; Vice-Presidente para África Austral de la Academia Africana de Ciencias; Ex-presidente de la Comisión de la Unión Matemática Africana para la Historia de la Matemática en África (1986-2013); Presidente del Grupo Internacional de Estudio de Etnomatemática; Ex-Rector/Presidente de la Universidad Pedagógica, Mozambique (1989-1996); Asesor Principal de Investigación y Calidad, ISTEg-University Boane, Mozambique. El profesor Gerdes es un luchador y activista político en la reivindicación de las ideas matemáticas de los pueblos africanos al campo de las matemáticas.

Presentar una discusión entre las prácticas de numeramiento-letramiento del grupo Kaiabí en el contexto de la formación de profesores del parque indígena de Xingú, buscando establecer una relación entre esas prácticas y la práctica dominante por la institución escuela desde el punto de vista de los profesores indígenas y de la profesora-formadora-analista. (p. X)

En esa investigación se reconoce cómo una práctica social —la práctica de numeramiento-letramiento— tiene unos significados otros, distintos a los establecidos en la práctica dominante de la escuela. Y es a partir de este reconocimiento que se plantea, como una necesidad, el tejer diálogos entre ambas prácticas.

En esa investigación se reconoce la práctica numeramiento-letramiento como una práctica social presente en los dos contextos (el de la comunidad y el de la escuela), pero donde los significados de algunos aspectos relacionados con la matemática, como la numeración, por ejemplo, son diferentes. Se evidencia que para la comunidad en las prácticas de numeramiento-letramiento hay unos significados diferentes de los “asignados” en la escuela, en este caso, con respecto a los números.

Consideramos que Mendes (2001) presenta una mirada diferente a las planteadas por Covián (2005) y Gerdes (2010).

En Tamayo (2012) emergen otros elementos que apuntan a profundizar la discusión entre las prácticas sociales y el conocimiento matemático. El objeto del estudio de esa investigación es “el currículo escolar indígena relativo al conocimiento [matemático] en la comunidad indígena Dule de Alto Caimán”. La apuesta de esta investigadora está colocada en la necesidad de tejer una dialogía entre las prácticas sociales y el conocimiento [matemático].

Tamayo (2012) se refiere al conocimiento [matemático], esta última palabra en corchetes, expresando que al interior de la comunidad Dule la palabra “matemáticas” no tiene un sentido o significado, como el construido por occidente. En esta dirección, Tamayo (2012) afirma:

(...) queremos discutir cómo en esta comunidad hay tensiones referidas a la comprensión del término “matemáticas”. Existen diferentes sentidos producidos hacia ese término, tanto desde las comunidades académicas occidentales como desde la

comunidad Dule. Por ejemplo, en las raíces lingüísticas ancestrales del pueblo Dule no existe la palabra "matemáticas". (p. 82)

Y más adelante la autora plantea: "para la comunidad Dule, el conocimiento matemático no existe, en la lectura que occidente lo comprende. Para la cultura Dule existe el conocimiento. Es por ello que en este trabajo hemos optado por hablar del conocimiento [matemático]." (Tamayo, 2012, p. 84).

Para la comunidad indígena Dule, de acuerdo con Tamayo (2012), el conocimiento no está disciplinarizado, no está fragmentado; el conocimiento, todo, se constituye en unidad. Esta idea fue sustentada desde la voz de los sabios que participaron en la investigación. Por ejemplo, Doña Tulia afirmó, refiriéndose a la cultura occidental: "Mi padre me decía, miren bien los Guaga [los occidentales], visten muy distinto que nosotros, sus fiestas son diferentes, sus conocimientos también... Nosotros somos diferentes a ellos, somos Dule, con otros vestidos, otros conocimientos y con fiestas diferentes". (p. 72)

Esta reflexión procura trasgredir paradigmas que hoy aparecen como resultado, en la cultura occidental, de la racionalidad propia de la modernidad y, consecuentemente, de la disciplinarización del conocimiento.

La reflexión sobre la disciplinarización del conocimiento en las comunidades indígenas, que esta autora deja abierta para el análisis es un planteamiento sobre el cual profundizaremos más adelante, procurando dar continuidad a la problematización de la educación [matemática] indígena.

Otro aspecto presente en el trabajo de Tamayo (2012) tiene que ver con la dialéctica establecida entre las prácticas sociales y el conocimiento [matemático]. Al respecto la autora expresa:

Así, asumimos en este proyecto que las prácticas sociales están en dialéctica con el conocimiento producido en la actividad humana, pues cuando se modifica la realidad externa al sujeto, al mismo tiempo se transforman diversas cualidades de los conocimientos que ya se tenían apropiados. (p. 66).

Esta relación que Tamayo (2012) propone como dialéctica se convierte, también, en objeto de reflexión de nuestra investigación. Esto porque, de acuerdo con

los aportes de Miguel (2008, 2010) y Walsh (2008), y a diferencia de otras posturas, los conocimientos —o mejor los *objetos culturales*²⁷— existen en las prácticas, es decir se movilizan en ellas, tienen vida en ellas. Así, no es necesario tejer diálogos entre los *objetos culturales* y las prácticas porque ellos ya son unidad.

Dicha apreciación coincide también con los planteamientos de algunos líderes y sabios de la comunidad indígena Embera Chamí, desarrollados en otros proyectos de investigación como Jaramillo, Tamayo & Higueta (en prensa). En la investigación que proponemos defendemos esta idea última, de carácter epistemológico, y proponemos estudiarla en un marco que transgreda la racionalidad propia de la modernidad y de la colonialidad. Una modernidad de la que Walsh (2007a) dice:

(...) sirve, por un lado, como perspectiva para analizar y comprender los procesos, las formaciones y el ordenamiento hegemónico del proyecto universal del sistema-mundo (a la vez moderno y colonial) y, por el otro, para visibilizar, desde la diferencia colonial, las historias, subjetividades, conocimientos y lógicas de pensamiento y vida que desafían esta hegemonía. (p. 104)

Esa racionalidad, anclada en el paradigma de la modernidad y de la colonialidad, al decir de esta autora, plantea entre otras, la *colonialidad del saber*. Una *colonialidad* entendida como aquella:

(...) que no sólo estableció el eurocentrismo como perspectiva única de conocimiento, sino que, al mismo tiempo, descartó por completo la producción intelectual indígena y afro como “conocimiento” y, consecuentemente, su capacidad intelectual. (Walsh, 2007a, p. 104)

Ciertamente, es desde una mirada crítica a esa modernidad y a esa colonialidad que se posibilita visibilizar un diálogo entre los planteamientos de la comunidad indígena Embera Chamí y los de algunos autores, desde la educación matemática, como D’Ambrosio (1999; 2008; 2011) y Miguel (2008; 2010), desde los estudios interculturales, como Walsh (2005; 2007a; 2007b; 2008) en el estudio de las prácticas, las matemáticas y la escuela.

²⁷ Abandonamos aquí la idea de hablar de conocimientos y saberes, proponiendo la idea de hablar de *objetos culturales*, más adelante presentaremos los argumentos de esta decisión y ahondaremos sobre dichos objetos. La apuesta por los *objetos culturales* es central en este trabajo de investigación.

Así, poco a poco, el objeto de estudio sobre el que proponíamos este trabajo iba esclareciéndose con las lecturas de los documentos (orales y escritos), que nos dejaban ver las posibilidades de relación entre prácticas, matemáticas y escuela para pensar la educación (matemática) indígena. Sin embargo, la inquietud sobre cuál práctica considerar parecía no estar solucionada aún.

Para ello, teníamos dos opciones: la primera, considerar prácticas que identificaran a la comunidad y que se realizaran en ese momento; o, la segunda, prácticas que si bien estaban asociadas a la comunidad Embera Chamí ya no estaban presentes desde la acción misma, y que tendrían que estudiarse desde las memorias (desde los recuerdos, las remembranzas de dicha práctica).

Cualquiera de las opciones elegidas, una práctica vigente desde la acción o desde las memorias, nos remitiría a una problematización del momento presente. Una problematización que nos conllevaría a pensar una escuela y una educación (matemática) que fuera coherente con las necesidades e intereses actuales de los Embera Chamí.

Un primer grupo de prácticas, por ejemplo, los tejidos, la cestería, la cerámica tejían una relación de presente a presente, dado que eran prácticas que se realizaban en el momento de la investigación. Un segundo grupo de prácticas, por ejemplo, la construcción de la vivienda tradicional, remitían a una relación necesaria con las memorias. La decisión de tomar una u otra práctica implicó un diálogo amplio, en particular con los maestros de la comunidad.

Entre las dos opciones señaladas anteriormente, la práctica de la construcción de la vivienda tradicional nos generaba interés, tanto a los maestros como a nosotras. Este interés estaba dado porque siempre que hablábamos sobre aquello que caracterizaba al pueblo Embera y Embera Chamí referenciaban, entre otros aspectos, el *jaibanismo*, la lengua y la vivienda.

La sensación de nostalgia que se transmitía sobre la vivienda —*purradé*, en lengua Embera Chamí— nos impresionaba; no solamente por el hecho de que ya no se realizaba, sino también por la sabiduría que con ella parecía “perdersé”.

Así, nuestro interés empezó a direccionarse hacia la práctica de la construcción de la vivienda tradicional. Además, algunos estudiantes de la LPMT habían iniciado ya algunas indagaciones²⁸ sobre dicha práctica.

Estas indagaciones fueron motivadas desde el seminario de Etnomatemática que hacía parte de la Licenciatura. Los estudiantes intentaron tejer algunas ideas en donde relacionaban esa práctica con lo que se había denominado matemáticas. El interés fundamental no estaba centrado, en ese momento, en pensar la educación, sino que estaba focalizado en visibilizar “una matemática Embera”, “una matemática ancestral”. Juan Camilo Vélez, un estudiante de la Licenciatura afirmó en este sentido:

La construcción de un *purradé* no es simplemente parar unos palos por pararlos y taparlos. No, esto en el fondo tiene una historia. Una historia tiene algo que contar. Y en ese contar es donde uno se va dando cuenta que los indígenas tenían o utilizaban su propia matemáticas en todo momento. Uno de esos ejemplos es la construcción del *purradé*. (Entre-vista narrativa, Juan Camilo Vélez Tascón, 16 de abril de 2013).

Luis Jerónimo Tascón, el otro estudiante que había consultado sobre dicha práctica, nos manifestó que:

(...) los arquitectos Embera, o los sabios —pues entre nosotros ellos son sabios pero también son arquitectos— tienen la medida. Pero desde ese punto de vista, en esa época no tenían metros, entonces las medidas cómo eran. Primero era la vara ¿cierto?, los pasos, a veces se cortaban ramas de los árboles que estaban derechos y se contaban cuántos pasos, así se averiguaba la medida, a qué distancia iban a quedar las cintas en el *purradé*. Si uno ve matemáticamente, eso da una precisión. Una precisión que se ve así, que se ve como un rombo, así y se va juntando y todo lo que va acá tiene su medida [indicando sobre un *purradé* que estaba construido a la entrada de la comunidad en una maqueta]. Primero el que está aquí arriba tiene su medida que es más pequeña, pero son las mismas cantidades, ¿cierto? Ahí va aumentando, va aumentando, va aumentando y todo eso da con lo que es la matemática Embera. (Entre-vista narrativa, Luis Jerónimo Tascón Cértiga, 26 de junio de 2013)

²⁸ Estas indagaciones fueron realizadas por los estudiantes entre el 2009 y 2010.



Ilustración 2. Imitación de un *purradé* en la comunidad indígena Embera Chamí, Valparaíso (Antioquia), 17 de noviembre de 2009. Fotografía: Luz Marina Díaz Gaviria

El optar por esta práctica, la construcción de la vivienda tradicional, como foco de esta investigación, nos implicó, además, asumir un reto no solamente conceptual sino también metodológico, pues se trataba de estudiar una práctica que solo estaba presente en las memorias de los sabios. Eso aumentaba nuestra incertidumbre en el proceso. Incertidumbre, en el sentido que Larrosa (2009) propone:

No se puede saber de antemano cuál va ser el resultado de una experiencia, adónde puede conducirnos, qué es lo que va a hacer de nosotros. Y eso porque la experiencia no tiene que ver con el tiempo lineal de la planificación, de la previsión, de la predicción, de la prescripción, sino con el tiempo de la apertura. (p. 33)

Así, poco a poco fuimos construyendo la pregunta orientadora de esta investigación: *¿Cómo se movilizan objetos culturales desde las memorias de la práctica de la construcción de la vivienda tradicional Embera Chamí para pensar el (por)venir de la educación (matemática) indígena?*

El pueblo Embera y Embera Chamí: un proceso histórico en la reinención de identidades

*Los pueblos indígenas dependían por completo de la naturaleza.
Por eso, para ellos la vida, toda vida, era sagrada. En ningún
momento se veían separados de la naturaleza ni del cosmos.
Lo que se le hacía a la Tierra y a sus habitantes se les hacía
también a ellos mismos. Todo era parte del Uno.
Los animales y las plantas del planeta no eran objetos.
(Schaefer, 2008)*

Cuando nos referimos a la comunidad Embera y en particular a los Embera Chamí ubicados en el municipio de Valparaíso (Antioquia, Colombia), tenemos la sensación de que no podemos decir todo sobre ellos, sobre sus identidades. Esta misma sensación aparecía latente en esta investigación. Esto porque, primero, no somos personas perteneciente a su cultura. Apenas nos hemos acercado poco a poco a ella desde las historias de la comunidad, desde el compartir sus problemáticas, y sus retos, y, muy especialmente desde la educación. Y, segundo, porque, como lo expresa Hall (2011), no podemos “(...) hablar de identidad como una cosa acabada, deberíamos hablar de identificación, y verla como un proceso en andamiento (...)” (p. 39).

Es precisamente ese proceso en andamiento al que nos aproximamos en este capítulo. Tratamos aquí de hacer visible aspectos que en el tiempo y en el espacio vienen identificado a los miembros de la comunidad Embera Chamí como Embera Chamí. Aspectos que se han tornado clave para pensar la movilización de objetos culturales y el (por)venir de la educación (matemática) indígena.

La selección de los aspectos presentados fue producto de un tejido —suscitado en los diferentes encuentros y escenarios compartidos con la comunidad— elaborado desde las voces de líderes e integrantes de la comunidad Embera Chamí.

La Comunidad Embera y la Madre Tierra

Referirnos a los Embera Chamí es referirnos, primero, a personas que pertenecen a una comunidad caracterizada, principalmente, por su conexión con la Madre Tierra, como lo afirma Schaefer (2008) en el epígrafe de este capítulo. Se trata de una relación de interdependencia entre los indígenas y la Madre Tierra, ambos son “uno”. “Sin la Madre Tierra no hay humanos”, afirman algunos líderes indígenas.

Históricamente los pueblos indígenas han venido tejiendo esa relación para satisfacer unas necesidades de sobrevivencia y trascendencia. Sobrevivencia y trascendencia en el sentido expuesto por D’Ambrosio (2008):

En todas las especies vivas, la cuestión de la supervivencia es resuelta por comportamientos de respuesta inmediata, aquí y ahora, elaborada sobre lo real y recurriendo a experiencias previas (conocimiento) del individuo y de la especie (incorporada en el código genético). El comportamiento se basa en conocimientos y al mismo tiempo produce nuevo conocimiento. Esta simbiosis de comportamiento y conocimiento es lo que denominamos instinto, que resuelve la cuestión de la supervivencia del individuo y de la especie.

En la especie humana, la cuestión de la supervivencia está acompañada por la de la trascendencia: el “aquí y ahora” es ampliado al “dónde y cuándo”. La especie humana trasciende espacio y tiempo pero además lo inmediato y lo sensible.” (p. 27)

Como lo expresa el autor, la sobrevivencia ha estado ligada al “aquí y ahora” como una forma de satisfacer esas necesidades inmediatas y para la cual la Madre Tierra o también llamada *Pachamama*²⁹ ha servido a los pueblos indígenas.

Al mismo tiempo, esa posibilidad de relacionarse con la *Pachamama*, esto es, con los seres de la naturaleza considerados por la cultura occidental como “vivos y no vivos”, les ha posibilitado a los pueblos indígenas crear unas sabidurías que se han transmitido a través de la palabra, de generación en generación, buscando formas otras de ser y de estar en el mundo. Sobre esta perspectiva Guerrero (2007) manifiesta:

(...) la sabiduría precede a la razón, al logos, a la ciencia, pues la humanidad, desde sus más tempranos tiempos, no tenía el logos cartesiano como horizonte para la comprensión de la realidad y para tejer la vida, su pensamiento era profundamente

²⁹ De acuerdo con Rocha (2012) “*Pacha* no es literalmente tierra (*allpa*), como cuando decimos pachamama (madre tierra). *Pacha* es una expresión del cosmos como vientre, como útero, como orden pluriversal. *Pacha* es continuidad espacio-temporal. (...) *Pacha* es una expresión de abundancia y totalidad vital. Es lo que nos antecede, no que no es, lo que nos sigue.” (p. 109)

simbólico, ricamente metafórico, se sustentaba en la dimensión simbólica de la palabra, el mito, la magia, la imaginación, los valores estéticos (...) (p. 75)

Es lo simbólico, lo metafórico, la palabra, el mito, la imaginación, lo que ha contribuido para que estos pueblos trasciendan en el tiempo y en el espacio. Así, entonces, su relación con la Madre Tierra no es solo de sobrevivencia sino también de trascendencia. Sin la una no existe la otra.

Esta característica que une a los Embera como comunidad indígena es, también, un elemento diferenciador con otras comunidades indígenas. Elemento diferenciador que está dado por los sujetos que la constituyen, por los tiempos y los espacios que habitan. De ahí que sean también diferentes las formas de estos sujetos relacionarse con la Madre Tierra, cuando en esa relación se preguntan sobre el ¿qué?, el ¿cómo?, el ¿por qué?, el ¿para qué? el ¿con quién? y el ¿dónde?

En Colombia existen varios pueblos indígenas. De acuerdo con la Organización Nacional Indígena de Colombia-ONIC existen 102 pueblos. Entre ellos están los pueblos Guambiano, Páez, Kogi, Wayú, Arhuaco, Kamsá, Dule y Embera. Estos pueblos constituyen una población de 1.378.884 indígenas (censo de 2005³⁰). Estos pueblos indígenas están ubicados por todo el territorio nacional, lo que hace, como dijimos anteriormente, que tengan unas diferencias en la lengua, las prácticas y tradiciones, que los hacen particulares. Cada pueblo viene constituyendo una cultura.

Aquí, nos referimos a la noción de cultura desde la perspectiva de dos autores: D'Ambrosio (2008) y Thompson (2011).

En D'Ambrosio (2008) la cultura es comprendida en términos de aquello que es compartido y compatibilizado por un grupo de personas:

Al reconocer que los individuos de una nación, de una comunidad, de un grupo comparten sus conocimientos, tales como el lenguaje, los sistemas de explicaciones, los mitos y cultos, la gastronomía y las costumbres, y también sus comportamientos, compatibilizados y subordinados a los sistemas de valores acordados por el grupo, decimos que esos individuos pertenecen a una cultura. (p. 19)

³⁰ Departamento Administrativo Nacional de Estadística-DANE (2005). Manual técnico del censo general 2005. Recuperado de <https://www.dane.gov.co/censo/files/ManualTecnico.pdf>

En esta concepción de cultura, reconocemos que aquello que es característico de un grupo está dado por lo que los une desde la acción, pero también desde la palabra que les posibilita crear y generar conocimiento en el marco de unos valores que son asumidos y respetados por el grupo.

Junto a esta noción de cultura consideramos necesario profundizar en dos elementos planteados por Thompson (2011) en una “concepción estructural” de cultura cuando plantea:

Formularé lo que puede ser llamado una “concepción estructural” de la cultura, con lo que quiero significar una concepción que de énfasis *tanto*³¹ al carácter simbólico de los fenómenos culturales [formas simbólicas] *como* al hecho de tales fenómenos estar siempre insertados en contextos sociales estructurados. (p. 181)

Así, Thompson (2011) considera en su noción de cultura la preocupación por el contexto. Es decir, además del espacio y del tiempo, el autor indaga por la movilización de unas formas simbólicas.

Este autor se refiere a formas simbólicas como a “(...) una amplia variedad de fenómenos significativos, desde acciones, gestos, rituales hasta manifestaciones verbales, textos, programas de televisión y obras de arte”. (p. 183)³². Esta noción de formas simbólicas será discutida más adelante.

Tanto D’Ambrosio (2008) como Thompson (2011) hacen evidente cómo dentro de la cultura están presentes elementos compartidos y creados, y cómo se tejen unas relaciones de poder. Sin embargo, existe entre los autores una diferencia que desde nuestra comprensión es importante.

D’Ambrosio (2008) se refiere a “conocimientos”, mientras que Thompson (2011) se refiere a “formas simbólicas”. Estas “formas simbólicas” son, también, llamadas por Miguel (2008; 2010) “objetos culturales”. Es nuestra elección en esta investigación nos referiremos a formas simbólicas u objetos culturales y no precisamente a conocimiento. Posteriormente, en el capítulo intitulado “La

³¹ La cursiva es del autor.

³² Esta noción de “formas simbólicas” será discutido ampliamente más adelante.

movilización de objetos culturales desde las memorias de la práctica de construcción del *purradé*: elementos para la discusión”, esclareceremos esta decisión.

El Espacio del pueblo Embera

Históricamente, el lugar ancestral del pueblo Embera ha estado ubicado en los departamentos colombianos de Chocó y Risaralda (véase Ilustración 3). Sin embargo, por su característica de nómadas, pero también por los problemas sociales, políticos y económicos del país, presentes por décadas, los Embera han sido desarraigados de sus lugares de origen y han tenido que desplazarse a otros departamentos como el de Antioquia. Tierras otras en las que han intentado hacer y crear vida, a pesar de las transformaciones que esto pueda generar en sus relaciones con la Madre Tierra.

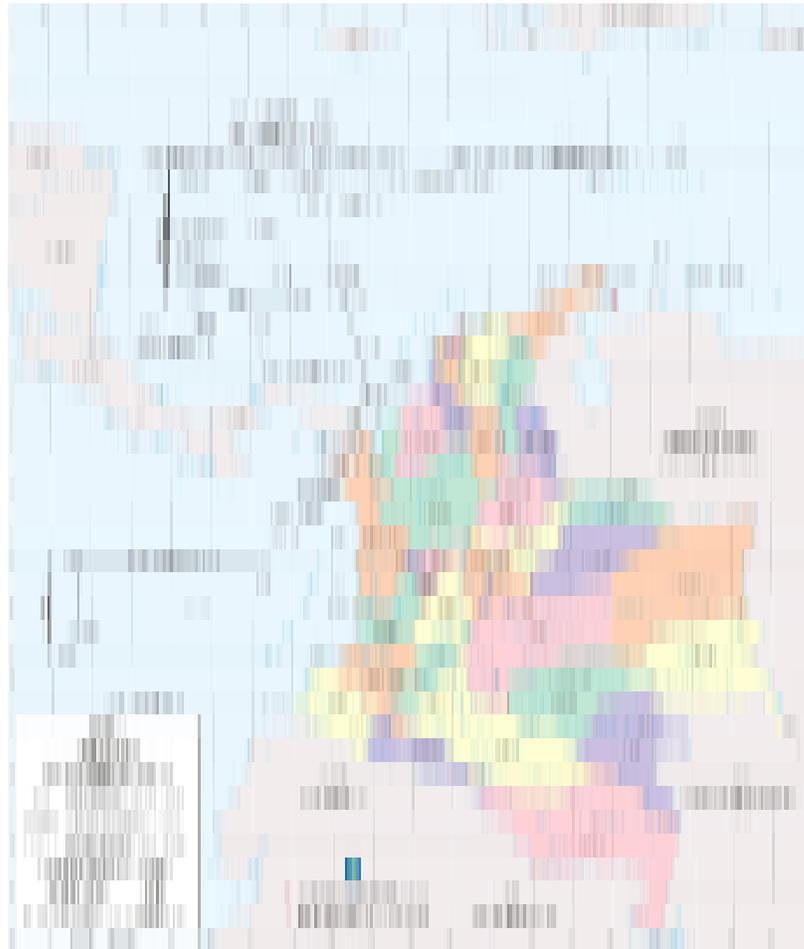


Ilustración 3. Mapa oficial de Colombia. Fuente: IGAC-Instituto Geográfico Agustín Codazzi

*El pueblo Embera y Embera Chamí:
un proceso histórico en la reinención de identidades*

Estos cambios de lugares han traído consigo una división del pueblo Embera en tres grupos: Embera Eyábida o Katío; Embera Dóbida; y Embera Chamí. Esta clasificación obedece a las variaciones lingüísticas y geográficas (véase Ilustración 4). Los Eyábida o Katío viven en las montañas, los Dóbida cerca a los ríos y los Chamí en la región Andina.



Ilustración 4. Mapa físico de Colombia. Fuente: IGAC-Instituto Geográfico Agustín Codazzi

Dicha división hace, además, que tanto sus historias como sus saberes sean diferentes, como lo expresó William, líder indígena Embera Katío:

Lo que pasa es que cuando hablamos en Antioquia, nos referimos a 5 pueblos. Pero los Embera son una sola raíz; pero está dividida en 3 o 4 pueblos; por ejemplo está

Embera Chamí, Embera Katío y Embera Dóbida. Pero, uno haciendo toda la historia de cada uno, a pesar de ser la misma raíz Embera, no es lo mismo Embera Katío con Embera Chamí, se cambia mucho, totalmente. Tienen una historia muy diferente, tienen una forma de vivir muy diferente, hasta quizá una forma de producción muy diferente, el idioma o la lengua es muy diferente también. (Entre-vista narrativa, William Carupia, 15 de marzo de 2013)

El discurso de este líder resaltaba las diferencias establecidas a partir del espacio ocupado por cada una de las comunidades Embera. En la metáfora utilizada, referida el árbol, “es una sola raíz”, significando que como Emberas, históricamente, pertenecían a un mismo lugar, realizaban las mismas prácticas, incluso tenían un mismo lenguaje, pero con el pasar del tiempo, y por las razones anotadas anteriormente, este pueblo fue dividiéndose paulatinamente.

En este mismo sentido, Hall (2011) plantea con respecto a la constitución de las identidades, la importancia del lugar, afirmando: “El ‘lugar’ es específico, concreto, conocido, familiar, delimitado: el punto de las prácticas sociales específicas en que nos moldearon y nos formaron y con las cuales nuestras identidades están estrechamente ligadas” (p. 72). Desde esta afirmación, consideramos que, a pesar de que en la actualidad muchos Embera Chamí no se encuentran en los mismos lugares, u que otros tal vez no nacieron o incluso ni conocen sus lugares ancestrales, es a partir de las memorias, de la tradición oral y de sus relaciones en estos lugares que sus identidades vienen siendo inventadas y reinventadas.

Los Embera Chamí se encuentran actualmente ubicados en los departamentos de Antioquia, Bolívar, Caldas, Caquetá, Cauca, Chocó, Córdoba, Nariño, Putumayo, Risaralda y Valle del Cauca. Cuentan con una población aproximada de 49.686 Emberas³³. Algunas de estas comunidades Embera Chamí están en lugares apartados de los cascos urbanos de los municipios, otros en lugares próximos y otros se encuentran viviendo en las zonas urbanas.

³³ Organización Indígena de Antioquia. (2007a). *Política organizativa de los pueblos indígenas de Antioquia: Volver a recorrer el camino*. Medellín: Organización Indígena de Antioquia.

En el departamento de Antioquia es visible esta situación. Los Embera Chamí, en su mayoría, están ubicados en el suroeste Antioqueño (véase Ilustración 5).



Ilustración 5. Mapa de las comunidades indígenas en Antioquia

Sobre la ubicación actual de los Embera Chamí en el departamento de Antioquia, el líder indígena Embera Katío, William Carupia, afirmó:

La ubicación geográfica, por ejemplo, de los Chamí de Suroeste, Embera que son Chamí y están a dos horas de Medellín, está cerquita de los cascos urbanos, casi están en lo urbano, la mayoría ya están urbanizados, están en casa campesina. Esa es una característica muy diferente que ve usted en un Embera Eyábida o en un Embera Katío, que es muy diferente su Resguardo. El territorio del Embera Katío tiene terrenos más grandes. Comparando territorios, Chamí con Katío, son muy diferentes, porque los Resguardos son inmensos. Le pongo un ejemplo simplemente de Valparaíso, el Resguardo no llega ni a las 300 hectáreas. Pero un Resguardo de Murri, por ejemplo, el Resguardo Chaquenoda, es de 1200 hectáreas. (Entre-vista narrativa, William Carupia, 15 de marzo 2013)

La insistencia del líder indígena en el lugar y lo que dicho lugar posibilita en las comunidades visibiliza, sobre todo, dos aspectos: uno, referido al asunto del terreno, y a los recursos naturales disponibles para continuar o no realizando sus prácticas —por ejemplo, la construcción del *purradé*. Dos, referido a las relaciones que cada comunidad puede tejer con personas de otros grupos culturales, por ejemplo, y en este caso, los campesinos, dada la cercanía a ellos. Estos dos elementos parecen ser, entre otros, transformadores de las identidades del pueblo Embera Chamí.

La Comunidad Embera Chamí de Valparaíso

Los Embera Chamí del Suroeste de Antioquia y, particularmente, los ubicados en el municipio de Valparaíso, están allí desde hace más de 70 años. Si bien no eran sus lugares ancestrales, en aquellas tierras intentaron crear espacios en los que pudieran vivir, pero manteniéndose indígenas.

En 1940, estos indígenas Embera Chamí se concentraron en la finca “La María”, en donde se desempeñaron como agregados³⁴ dedicándose al cultivo del maíz, la yuca y el plátano; también se dedicaron, a la pesca y a la caza. Estas actividades propias de su cultura les permitían, no solamente trabajar y recibir una remuneración por su labor diaria, sino también continuar ejerciendo algunas de las prácticas que realizaban anteriormente y sobre las cuales tenían unos saberes. Por

³⁴ Se consideraba personas “agregadas” a aquellas que trabajan la tierra para otros, la cuidan y protegen, pero sin ser dueñas de ellas.

ejemplo, un saber para producir alimentos de calidad, sin ningún tipo de químicos, considerando que la Madre Tierra les brindaba los elementos necesarios para ello.

Las casas en las que vivían eran estilo campesino, construidas en las mismas fincas en las que trabajaban. Los *purradés*, que eran las viviendas tradicionales en las que vivían en sus tierras ancestrales, ya no fueron construidas en estos lugares, entre otras razones, porque los materiales propios para dicha construcción no se encontraban en su totalidad en estas tierras, dificultando la realización de los mismos.

Las mujeres se dedicaban a las labores de la casa y a cuidar los niños. Las niñas siempre acompañaban a las madres en estas labores. También unas mujeres aprendían sobre las plantas medicinales y los procesos de curaciones sencillas; otras aprendían sobre la cestería. Todos estos aprendizajes se iban dando a medida que surgían necesidades de satisfacer cuestiones relacionadas con la protección de la vida, con la decoración de las casas y con el diseño de elementos necesarios para las tareas mismas del hogar. Los niños, a medida que iban creciendo, aprendían las labores de los hombres, fuera de casa, propias del campo.

Después de la jornada laboral, las familias se reunían a compartir las *experiencias* del día, a contar historias, a cantar y a danzar, y a realizar otras prácticas, por ejemplo, la del *jaibanismo*. En esta práctica, los hombres se dedicaban a la curación de enfermedades espirituales y corporales con el uso de plantas y cantos. Los *Jaibanás* estaban dedicados también a la protección del territorio y de la comunidad. Todas estas actividades se realizaban en su lengua, la Embera Chamí. En sus casas, los niños y las niñas aprendían a ser Embera Chamí. Las formas de aprender estaban dadas por el observar, el escuchar, el hacer y el practicar.

Durante este tiempo, los Embera Chamí mantenían relaciones con los campesinos, no solamente en términos de terratenientes y agregados, sino también realizando sus labores junto a los campesinos de la zona. Los Embera Chamí se dedicaron además a la siembra del café. Si bien, esta última no era una práctica conocida para ellos, con el tiempo, y dada la zona geográfica habitada, esta práctica se fue convirtiendo en un sustento para ellos.

En 1960, los Embera Chamí pasaron de ser agregados a ser dueños de las tierras. Esto, gracias a la donación de tierras realizada por el señor Vicente Vargas³⁵ –dueño de buena parte de las tierras campesinas en Valparaíso. Dicha donación se realizó, no sólo por un acto de solidaridad con la comunidad y con sus sufrimientos, sino por el deseo de Vargas de que quienes por años habían protegido la tierra, continuarán haciéndolo. En un video intitulado “Historia de la comunidad la María: un canto de esperanza”³⁶, se escucha a Vicente Vargas en este acto de donación:

- Vicente: Horacio, recoge la gallada [refiriéndose a la comunidad Embera Chamí] que voy a darles el oro.
- Horacio: Pronto me fui imaginando, imaginando ¿cuál era el puñado de oro? Cuando me di cuenta cuál era el puñado de oro que Vicente trataba de regalarnos a cada uno: de a una cuadra de tierra.
- Vicente: Uno mira el oro como lo más precioso, y no ve que la tierra es más preciosa que el oro. Porque la tierra es, es la Madre Tierra. La que produce, la que nos da el bienestar, la que nos da la vida, la que nos da todo. El oro es la tierra.

Esta donación, les permitió a los Embera Chamí continuar ejerciendo las prácticas que venían realizando y, de alguna manera, mejorar su calidad de vida; pero, también, les permitió iniciar un proceso organizativo para comprender cómo se estaban constituyendo sus identidades como Embera Chamí y cómo seguirían reconstituyéndola. Además, la comunidad continuaba trabajando y cuidando a la Madre tierra.

La Comunidad Embera Chamí y la Escuela

Paralelo a estos procesos organizativos de los Embera Chamí, se creó para el año 1984, al interior de la comunidad la María, una escuela llamada “Escuela Mixta

³⁵ Dentro de la comunidad hay un gran reconocimiento a la labor de Vicente Vargas, no solo por la donación realizada, sino por el acompañamiento continuo que él brindó en diversos procesos organizativos que se dieron al interior de la comunidad. Vargas estuvo hasta el 20 noviembre de 2011, fecha de su fallecimiento, apoyando a la comunidad.

³⁶ Invitamos al lector a ver este video, disponible en: <http://www.youtube.com/watch?v=gFonc-97R38>. Según el testimonio del maestro indígena Abelardo Tascón, quien también aparece en el video, la primera voz del hombre no indígena corresponde a la voz de Vicente Vargas.

la Aurora”. Escuela que trajo consigo algunas directrices en contravía a las prácticas y a las tradiciones de la comunidad.

La escuela fue creada para atender a niños campesinos y a niños hijos de los dueños de las fincas cercanas a la comunidad. Contaba con los grados de primero a quinto de primaria. Sin embargo, la escuela también recibió algunos niños indígenas Embera Chamí, los que hablaban el español. Se trataba de niños indígenas que hasta esta fecha no conocían la escuela, no habían pertenecido nunca a ella. Niños indígenas que aprendían en casa y en los espacios de las prácticas que realizaban sus padres.

Esos aprendizajes de los niños, así como su lengua, no fueron considerados, a la hora de la enseñanza y del aprendizaje, en esa escuela a la que comenzaron a asistir. Esto, a pesar de que seis años antes de su creación, en 1978, el Estado Colombiano había expedido el Decreto 1142, que consideraba en su Artículo 6 que:

La educación para las comunidades indígenas debe estar ligada al medio ambiente, al proceso productivo y a toda la vida social y cultural de la comunidad. En consecuencia, los programas curriculares asegurarán el respeto y el fomento de su patrimonio económico, natural, cultural y social, sus valores artísticos, sus medios de expresión y sus creencias religiosas. Los currículos deben partir de la cultura de cada comunidad para desarrollar las diferentes habilidades y destrezas en los individuos y en el grupo necesarios para desenvolverse en su medio social.” (p. 2)

Esta educación no fue la que se visibilizó en la escuela. El maestro era un *kapuria mukira*, expresión Embera Chamí que en español significa “hombre no indígena”. El maestro utilizaba el español como la lengua oficial, y a los niños Embera Chamí se les prohibió hablar su propia lengua.

Las materias ofrecidas eran las impartidas en las demás escuelas del país y organizadas disciplinariamente de igual forma: matemática, castellano, ciencias naturales, ciencias sociales, religión católica, entre otras. El castellano y la matemática eran las materias que mayor privilegio tenían en el currículo. En ellas se debían desarrollar habilidades básicas como: escribir castellano, leer castellano y contar. El desarrollo de estas habilidades se constituyó en una razón suficiente para que los padres enviaran a sus hijos a la escuela; pues eso posibilitaría que, en el

futuro, ellos se defendieran de las otras culturas, en un ejercicio de sobrevivencia. En ese sentido, traemos aquí las palabras del profesor Abadio Green:

Carolina: (...) Particularmente en las escuelas hay dos conocimientos que usted ya ha mencionado anteriormente: las lenguas y las matemáticas. Ellos parecen ser los más importantes en las escuelas. ¿Qué papel han ocupado, por ejemplo, las matemáticas en los contextos indígenas y en las escuelas indígenas?

Abadio: Las matemáticas no indígenas se han constituido en el derrotero del camino para que la otra cultura [refiriéndose a la occidental] llegue mucho más fácil a nuestras culturas. ¿Por qué la educación del Estado ha priorizado esa parte, la lengua castellana y las matemáticas? Pareciera entonces que estos conocimientos son los que ocupan un lugar grande, mientras que los otros no. Por eso, cuando en las comunidades entra la educación del Estado, los padres de familia, de nuestras comunidades, dan también ese lugar a dichos conocimientos. Entiendo que los abuelos nuestros, los padres nuestros, ven la importancia de aprender el castellano para poder conversar, para poder hablar y para poder defenderse en los contextos no indígenas. Los padres decían “yo enseño a mis hijos que aprendan el castellano”. Con respecto a las matemáticas, se trata de aprenderlas para que los otros que llegan no nos engañen cuando queremos vender algún producto. Para que no nos sigan engañando necesitamos saber, necesitamos saber sumar, restar, multiplicar y dividir. 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.

(Entre-vista conceptual, Abadio Green Stocel, 02 de julio de 2013)

En esta entre-vista se hizo visible como la escuela, esto es, la educación del Estado, apareció como una institución impuesta, en este caso a la comunidad indígena en Valparaíso. Una escuela, que no surgió desde las comunidades indígenas y que trajo como consecuencia la enseñanza de unos conocimientos fragmentados, disciplinarizados y ajenos a la cultura indígena.

En paralelo a estos conocimientos, particularmente en el proceso de enseñanza-aprendizaje³⁷ de la matemática, de la lengua castellana y de la religión

³⁷ Nos referimos, de manera intencional, a proceso de enseñanza-aprendizaje porque, para la época, el hecho de enseñar, y esto es el profesor como poseedor del conocimiento, suponía un aprendizaje del estudiante, este último considerado como un receptor pasivo de lo enseñado.

católica estaba presente —de igual manera hoy— una ideología propuesta desde el gobierno, que perpetuó la dominación sobre los pueblos indígenas, sobre los pueblos minoritarios, manteniendo así, unas relaciones de poder desde el territorio y la educación. Una dominación que, en palabras de Abadio Green, ha servido para alejar a los niños, a las niñas y a los jóvenes de las culturas indígenas propias.

La matemática, en esta escuela, estaba asociada al tratamiento de los números naturales, traducida en la enseñanza de las cuatro operaciones básicas: suma, resta, multiplicación y división. Concepción de la enseñanza de la matemática que, para esa fecha, estaba en correspondencia con los debates que en los años 80 se daban a nivel nacional, en términos, de lo que se debía enseñar. Para esa época, el debate educativo giraba entre enseñar las cuatro operaciones o enseñar la “matemática moderna.”³⁸ La primera idea parecía ser la más defendida y aplicada en esta escuela.

El currículo de esta escuela debía regirse por las directrices que desde el Ministerio de Educación Nacional se daban. Así, entonces, se continuaba con la idea jerarquizada de los contenidos y de una única relación profesor-estudiante. El profesor actuaba como detentor de todo el conocimiento y el estudiante debía aprender lo impartido en la escuela.

Años más tarde, el nombre de escuela Mixta la Aurora cambió por el de Escuela Rural Indigenista La María, ¿A qué se debió el cambio de nombre? ¿Qué implicaciones a nivel del currículo tenía este cambio?

Los niños campesinos habían comenzado a dejar la escuela y los niños indígenas eran los que ocupaban este lugar. ¿Se podría entender esto como un apoderamiento de la escuela por parte de los indígenas? Sí, desde tiempo atrás los procesos organizativos indígenas venían luchando en muchos campos, entre ellos el político y cultural por el derecho a una educación propia con características

³⁸ Esta “Matemática Moderna” tenía, de acuerdo con el Ministerio de Educación Nacional (MEN) (1998), “(...) énfasis en las estructuras abstractas; profundización en el rigor lógico, lo cual condujo al énfasis en la fundamentación a través de la teoría de conjuntos y en el cultivo del álgebra, donde el rigor se alcanza fácilmente; detrimento de la geometría elemental y el pensamiento espacial; ausencia de actividades y problemas interesantes y su sustitución por ejercicios muy cercanos a la mera tautología y reconocimiento de nombres.” (p. 5)

interculturales. Es en este sentido que estamos convencidos que era este el inicio real y concreto que permitió soñar en la construcción de un currículo propio —aún hoy por construir.

Para caminar en el propósito de lograr la educación propia, la comunidad indígena tuvo que enfrentar —y continúa haciéndolo— varias problemáticas. Inicialmente, el cambio de nombre no tuvo implicaciones con respecto al currículo. Este seguía siendo dirigido por un maestro *kapuria mukira*.

Solo hasta el año 1996 se hizo el nombramiento del primer maestro indígena: Abelardo Tascón Vélez³⁹. Tener un maestro indígena fue derivado de tres procesos clave: uno, de la generación de políticas en el campo educativo de la Organización Indígena de Antioquia-OIA⁴⁰; dos, de la culminación en 1995 de un proceso de formación propia, denominado “Profesionalización de Docentes Indígenas de Antioquia”; y, tres del apoyo de las secretarías de educación municipal y departamental.

El maestro Abelardo recibió su formación inicial en escuelas de comunidades *kapurias* y viene participado activamente en proyectos educativos liderados por la OIA. Abelardo participó de la primera profesionalización de docentes indígenas⁴¹ entre 1992 y 1995. Un proyecto que tuvo entre sus propósitos:

Generar procesos pedagógicos que posibiliten una mirada crítica a la función de la escuela hoy y a los diferentes procesos formativos que necesitamos para nuestros hijos y el resto de la comunidad, que conduzcan a los pueblos indígenas a resignificar sus identidades, que permita hacer conscientes los cambios culturales y señalar

³⁹ Abelardo Tascón Vélez es Embera Chamí, líder del pueblo indígena. Bachiller pedagógico de la Normal de Frontino-Antioquia. Licenciado en Pedagogía de la Madre Tierra, con énfasis en Lenguajes e Interculturalidad, en la Universidad de Antioquia, en el año 2013.

⁴⁰La Organización Indígena de Antioquia (OIA) (2007b), es “una organización social de base, constituida jurídicamente como entidad de derecho público, encargada de la representación política de las comunidades indígenas de Antioquia pertenecientes a la comunidad a los pueblos Dulé, Senú y Embera. A través de la reivindicación de la integridad y del pleno ejercicio de los derechos humanos y étnicos, propone asegurar la vida digna, el bienestar comunitario y la pervivencia de estos pueblos. Por esto, en su plataforma política acoge los principios rectores del movimiento indígena nacional: Autonomía, Territorio, Cultura y Unidad”. (p.8)

⁴¹ La profesionalización docente tenía como objetivo la capacitación de 26 docentes indígenas y se realizó mediante el convenio entre la Organización Indígena de Antioquia-OIA y la Escuela Normal Superior de Frontino.

críticamente como pueblos cuales de estos cambios contribuyen con mejorar nuestras condiciones materiales y espirituales que nos permiten Vivir Bien y estar preparados para la acción política. (OIA, 2008, p. 21)

Proyecto que atravesó, en el sentido de Larrosa (2009), el ser y el hacer del maestro Abelardo y que se evidenció en su autobiografía cuando él narró:

Ya había hecho hasta noveno grado y en la comunidad tenía algunos avances como líder, por eso me escogieron para ir a estudiar a la Normal del Municipio de Frontino, en el programa de la profesionalización de maestros indígenas en Antioquia, que fue una directriz de nuestra Organización Indígena de Antioquia, OIA, desarrollado en convenio con la secretaría de educación departamental.

Cuando ingresé a esta formación sentí que estaba cumpliendo una parte de mis sueños que tenía para realizar en mi vida. Así, me dediqué a estudiar bastante y nos encontrábamos cada semestre para estudiar. Eran 6 semestres para lograr el objetivo y poder salir con título de bachiller pedagógico. Al principio estuve muy lejos de alcanzar las metas, pero, al pasar del tiempo, todo estaba a mi alcance; realizábamos las tareas de investigación dentro de la comunidad para cumplir con la exigencia de la Normal. En los espacios de cada semestre me dedicaba a trabajar en fincas cercanas al Resguardo para seguir financiando mi estudio; ahí todavía mis padres y mis hermanos no entendían lo que yo quería. Seguí estudiando, viajaba cada semestre para cumplirle a los estudios. Mis padres nunca le dieron atención a lo que yo estaba haciendo. Cuando terminé, me causó nostalgia el ver que mis compañeros de estudio en su día de grado estaban acompañados por los parientes como hermanos, padres y amigos. Todos dispuestos para disfrutar, compartían una gran felicidad de haber cumplido una gran expectativa en sus vidas. Pero ahí estuve yo sin acompañantes, sin nadie de mi comunidad, sin mis padres, sin mis hermanos, obteniendo el título que me acreditaría para ejercer lo que yo siempre había querido hacer, ser docente. Recibí el título de bachiller pedagógico de las manos del señor gobernador de Antioquia. (Abelardo Tascón Vélez, 2013, p. 13)

En la narración, se hicieron visibles las dificultades, no solo de tipo económico, sino también en términos de la distancia y la soledad que tuvo que afrontar el maestro Abelardo para conseguir lo que desde hace muchos años era su sueño: ser maestro. Se trataba, más que de cumplir un sueño individual, de aportar, posteriormente, en la defensa de su cultura, del territorio y de la educación.

Fue así como iniciaron las reflexiones conjuntas entre Abelardo y la comunidad, sobre los elementos para considerar una educación propia. Al mismo tiempo que estas reflexiones iniciaban, salieron algunos Decretos del Estado, como el

1490 de 1990 en el que se promulgaba la metodología de Escuela Nueva⁴². Esta metodología debería ser adoptada por todas las escuelas ubicadas en las zonas rurales del país, exceptuando, como lo afirma el Artículo 7, las poblaciones étnicas minoritarias. Es decir, la escuela Rural Indigenista la María podía decidir si asumía o no esta propuesta de Escuela Nueva.

Las cartillas⁴³ fueron adoptadas en la escuela generando tensiones en el maestro. Una de ellas, era la tensión de responder a los criterios establecidos a nivel nacional, pero al mismo tiempo su intención de valorar la sabiduría de la cultura Embera Chamí. Abelardo se estaba enfrentando, al decir de López (2004) a una dicotomía entre:

(...) compromisos directamente relacionados a su papel: el primero tal vez, en relación a la realidad, al contexto, a los conocimientos y a la comunidad para la cual desarrolla y direcciona su acción pedagógica; otro se inscribe en el dominio, sistematización y difusión del conocimiento de gran valor social y económico – conocimientos acumulados y organizados sobre una concepción eurocéntrica. (379)

Sin embargo, y a pesar de esta tensión —entre la sabiduría de las comunidades indígenas Embera Chamí y las epistemologías eurocéntricas—, el maestro Abelardo tomó una posición importante que marcó la diferencia con el maestro anterior. Dicha posición fue la inclusión de la lengua Embera Chamí en el currículo escolar, pues Abelardo ya era el nuevo maestro pero además era indígena, como ellos.

La enseñanza y el aprendizaje de la matemática estaban limitados, por diversas razones, a lo propuesto desde estas cartillas. Las actividades, planteadas allí, desconocían la sabiduría Embera Chamí, pues fueron pensadas, en principio, para comunidades campesinas. En estas cartillas se valoraba, parafraseando a Jaramillo (2011), el conocimiento científico, el conocimiento académico, privilegiando la aplicación técnica y desconociendo y olvidando las necesidades e intereses de la comunidad.

⁴² “Es un modelo pedagógico que surgió en Colombia en la década del 70, como respuesta a las necesidades educativas de los niños de primaria de las zonas rurales del país. El profesor es multigrados, es decir, atiende varios grados al mismo tiempo”. (Ministerio de Educación Nacional-MEN, s.f.)

⁴³ No es mi interés en este trabajo discutir las razones que llevaron al maestro a seguir las cartillas.

El currículo, en esta perspectiva, estaba representado por la organización de contenidos propuestos en las cartillas de Escuela Nueva, muy lejanos de la cosmovisión, la cosmogonía y la espiritualidad Embera Chamí. Se hacía del currículo propio una ilusión, un objetivo no logrado, a pesar de las directrices y las luchas de la OIA.

El desplazamiento de la comunidad Embera Chamí y la reinención de su cultura

Tres años más tarde, después de iniciar en la escuela un proceso de valoración de las tradiciones, desde la lengua Embera Chamí, ocurrió un evento que pondría de nuevo a la comunidad en una situación en donde el proceso de identificación Embera Chamí, como dice Hall (2011), sería dislocado, en el sentido de que “nuevos” problemas aparecerían, y el exterior estaría cada vez más cercano.

En el año 1999 se produjo un deslizamiento de tierra en la vereda donde vivía la comunidad. Deslizamiento ocasionado por fallas geológicas y, al mismo tiempo, por la utilización excesiva de la tierra. La magnitud del deslizamiento implicó el desplazamiento de la comunidad al casco urbano del municipio de Valparaíso.

El lugar asignado para albergar a la comunidad Embera Chamí fue la escuela del pueblo, lugar al que asistían la mayor parte de los niños y jóvenes no indígenas. Su permanencia en este lugar se convirtió, más tarde, en una forma de resistencia para que el Estado colombiano les devolviera sus tierras.

Este sería, sin duda, el contacto más directo y de mayor duración que tuvieron los Embera Chamí, en esa época, con otra cultura, la cultura del municipio de Valparaíso. Si bien los Embera Chamí se relacionaban con los dueños de las fincas y demás campesinos en las horas de trabajo o de jornal, como se decía en aquella época, la frontera que por años habían intentado establecer como una forma de protección, no pudo mantenerse ante esta situación. Vicente Vargas manifestó este temor en el video ya referenciado (“Historia de la comunidad la María: un canto de esperanza”):

(...) personalmente yo tuve mucho temor de que la juventud de pronto se nos perdiera en Valparaíso, que al juntarse con la juventud blanca, cogiera malos vicios. Pero, entonces, pensamos en la recuperación cultural, empezamos la parte de la danza, de la música.

La vida de los Embera Chamí cambió y, consecuentemente, también cambió su relación con la Madre Tierra. Ya no había donde cultivar alimentos, ni plantas medicinales. Los miembros de la comunidad no podían pescar, ni cazar. No había tierra. Este y otros aspectos ocasionaron que los niños, las niñas y los jóvenes salieran de la escuela a conocer otras personas, otras prácticas, que en ocasiones eran contradictorias con la cosmovisión, la cosmogonía y la espiritualidad Embera Chamí.

La anterior situación obligó a los sabios y a los padres de familia a diseñar actividades para el tiempo en que permanecieron en el pueblo. El objetivo principal con estas actividades era recrear parte de la tradición de su pueblo, buscando “preservar” la cultura.

Lo vivido durante cuatro años posibilitó que la comunidad se cuestionara, se repensara a sí misma. Desde los mandatos la Constitución de 1991, el apoyo de la OIA y el apoyo de otras entidades, la comunidad consiguió volver a sus tierras, y esta vez con la convicción de que la escuela tendría una función determinante en la reinención de sus prácticas y de sus tradiciones. “La escuela soñada” se refería a la creación de una escuela que reconociera la sabiduría de su pueblo y que tejiera diálogos interculturales. “Escuela soñada” que hoy todavía es una utopía.

Con la asignación de las nuevas tierras, los Embera Chamí pudieron volver a practicar la caza y la pesca. Algunas prácticas fueron reemplazadas por el monocultivo del café, como uno de los efectos de la globalización y, claro está, de los procesos de colonización de la cultura antioqueña.

Otras prácticas desaparecieron gradualmente, por ejemplo, la siembra y preparación de la medicina tradicional. Este debilitamiento en la práctica de la medicina tradicional obedecía, entre otras causas, al uso de la medicina occidental por parte de los miembros de la comunidad.

Ante esta situación, en la comunidad Embera Chamí, el maestro Abelardo era, sin duda, uno de los más preocupados, en particular en el aspecto educativo, desde el estudio de las prácticas de su comunidad. Él veía como, poco a poco, algunas prácticas eran reemplazadas, y otras parecían desaparecer.

La participación del maestro Abelardo en las propuestas lideradas por la OIA, el Instituto Departamental para la Educación Indígena (INDEI) y la Universidad de Antioquia —como parte constitutiva en su formación como maestro y como líder Embera Chamí— le permitió, comprender, tanto a él como a su comunidad la importancia de pensar y tejer diálogos con personas indígenas y no indígenas para continuar caminando hacia los sueños y la utopía.

Es por esto que, tomando como referencia la práctica de la medicina tradicional, se construyó en 2003 una cartilla intitulada: “*Recuperación cultural de plantas de Jaibanás, medicinales, artesanales y alimentarias: comunidad indígena María-Valparaíso*” en la que participaron los niños, las niñas, los jóvenes y los adultos de la comunidad.

En este proceso, el maestro Abelardo desempeñó un papel fundamental, pues su sabiduría, así como la de otros líderes, permitió volver a hablar de aquellas plantas medicinales que siempre habían formado parte de su vida como indígenas. El trabajo realizado en este proyecto posicionó al maestro como un líder comunitario. Este posicionamiento más tarde le permitió, además de participar en nuevos proyectos, liderarlos.

Si bien este trabajo no tuvo inicialmente efectos en la escuela, sí propició en el maestro la convicción de que era posible, quizá, más adelante, crear algunos proyectos que siguieran esta línea de estudio referida a la práctica de la medicina tradicional.

Y es en 2009, gracias a la participación del maestro Abelardo en la Tecnología en Escuela de Gobierno Indígena⁴⁴, que logró, desde sus reflexiones sobre la sabiduría ancestral, la cultura occidental, y la invitación de Diana Jaramillo y Katerinne Berrío —investigadoras preocupadas por la enseñanza y el aprendizaje de las matemáticas en contextos indígenas— a tejer algunas conversaciones referidas a su cultura y a la escuela.

Como resultado de estas conversaciones, se desarrolló el trabajo de Berrío (2009) intitulado: *“La medida” en un contexto de escuela indígena: el caso del pueblo Tule y el caso del pueblo Embera-Chamí*⁴⁵. Dicho trabajo tenía como propósito: “analizar la relación que se puede tejer entre las prácticas cotidianas de la siembra de los pueblos indígenas Tule y Embera-Chamí, y la producción de un conocimiento matemático referido a la medida en un contexto escolar indígena” (Berrío, 2009, p.5).

En este estudio, la siembra de plantas medicinales fue abordada alrededor de la medida, desde donde se iniciaron algunas reflexiones sobre la longitud.

El trabajo para Berrío finalizó, pero el interés del maestro Abelardo por continuar el proceso de construcción de una escuela diferente, con el apoyo de personas que tuviesen una perspectiva de defender y valorar la sabiduría ancestral, era notorio. Nuestros acercamientos a estos intereses, se lograron desde el seminario de Etnomatemática, lo que nos permitió conocer las acciones que el maestro Abelardo venía realizando sobre la práctica de la medicina tradicional.

Sobre estas últimas acciones, y para este tiempo, lo más importante era profundizar en la comprensión de los conocimientos matemáticos sobre la medida en

⁴⁴ La Tecnología en Escuela de Gobierno Indígena fue apoyada por la Organización Indígena de Antioquia (OIA), Instituto Departamental para la Educación Indígena (INDEI), y, la Universidad de Antioquia desde el grupo de investigación DIVERSER y el seminario de etnomatemática.

⁴⁵ El proyecto de Berrío (2009) se desarrolló en 12 meses en el marco del proyecto “El conocimiento matemático desencadenador de interrelaciones en el aula” de la Universidad de Antioquia, financiado por Colciencias. Fue el primer proyecto desarrollado en el Centro Educativo Rural Indigenista La María que contó con la participación de los niños de los grados tercero y cuarto. El proceso adelantado allí representó, dentro de la comunidad Embera Chamí y de la Licenciatura en Educación Básica con Énfasis en Matemáticas, el primer proyecto con, para y por las comunidades indígenas.

relación a la preparación y utilización de la medicina tradicional. Propuesta que nació del maestro y sobre la cual se generó la construcción del proyecto intitulado “*La medida desde la medicina tradicional: el caso de una comunidad Chamí*”⁴⁶ que se realizó entre el 2009 y el 2011.

Este proyecto tenía por objetivo “analizar los conocimientos matemáticos referidos a la medida, producidos desde la preparación y utilización de la medicina tradicional, como una práctica social de la comunidad indígena Embera Chamí de Valparaíso, Antioquia.” (Higuíta, 2011, p. 5). Para lograrlo, fue necesario el estudio, de manera conjunta, de dicha práctica. En él participaron niños, niñas, maestros y personas de la comunidad especializadas en el tratamiento y uso de las plantas. Desde esta reunión en torno a la práctica de la medicina tradicional se propusieron algunas actividades para la escuela, en la que se discutieran elementos propios de la práctica y contenidos que debían y podían ser discutidos en la escuela, y atendiendo, al mismo tiempo, a unas exigencias curriculares del Ministerio de Educación Nacional, en particular desde el área de Matemáticas.

La práctica de la medicina tradicional hace referencia en las culturas indígenas a las “(...) formas propias de concebir el proceso del nacimiento, el bienestar, la enfermedad y la muerte” (OIA, 2007a, p. 130). Las enfermedades pueden ser del espíritu o del cuerpo, y para cada una de ellas hay personas especializadas en la comunidad. En este marco, hay un reconocimiento a los *Jaibanás*, a los botánicos, a las parteras y a otras personas que, por su contacto con la Madre Tierra, conocen sobre plantas medicinales y curan enfermedades comunes como dolor de estómago, dolor de cabeza y cólicos, entre otras.

Los *Jaibanás*, sin duda, son personas de las más respetadas al interior de la comunidad. Ellos son los médicos tradicionales, además son una muestra propia de las identidades del pueblo Embera Chamí. Los *Jaibanás* tienen la sabiduría de las

⁴⁶ Este trabajo fue realizado por Carolina Higuíta Ramírez y el maestro Abelardo Tascón bajo la orientación de la profesora Luz Marina Díaz Gaviria. Este proyecto sirvió, además, para obtener el título como Licenciada en Educación Básica con Énfasis en Matemáticas de la Universidad de Antioquia de Carolina Higuíta Ramírez.

plantas medicinales, generalmente encontradas en los bosques, en los lugares ancestrales. Las plantas son reconocidas como seres vivos y con ellas los *Jaibanás* pueden curar enfermedades de niños, niñas, jóvenes y adultos. Sobre el papel de los *jaibanás* al interior de la comunidad, el estudiante de la LPMT, Gilberto Antonio Tascón, afirmó:

(...) Los *Jaibanás* son importantes dentro del pueblo indígena porque ellos se relacionan mucho con el mundo de la cosmogonía, de la cosmovisión, sobre todo, la parte espiritual. Por eso nosotros decimos que antes de la llegada de los españoles y antes de que nos impusieran la religión católica, siempre habíamos sido muy espirituales en lo nuestro, pero, lamentablemente, con el tiempo, la transformación cultural y la imposición desde la iglesia hemos tenido muchos impactos. La iglesia como tal ha causado mucho daño con el conocimiento espiritual ancestral — conocimiento muy valorado por nosotros mismos como pueblo—. (Entre-vista narrativa, Gilberto Antonio Tascón Yagarí, 29 de marzo 2013)

En este sentido, los *Jaibanás* son representantes de las identidades del pueblo Embera Chamí. Aunque, históricamente hayan sido perseguidos por su sabiduría, ellos, hoy, son los que aún conservan las memorias, son quienes tienen, dentro de la comunidad, la función de curar, de proteger el territorio, de prevenir situaciones fatales. En ese sentido, Horacio Tascón Cértiga, en el Círculo de *Jaibanás*, dijo:

El *Jaibaná* tiene su poder. Nosotros, los *Jaibanás*, manejamos la Madre Tierra. Muchas veces desde otra población se puede maleficar el territorio, entonces, el *Jaibaná* está pendiente de eso. Nosotros podemos avisar que el territorio y las personas están enfermando. A veces todo el mundo va al hospital [para curarse], y nada. Despache y despache remedios, y la persona más bien pa' bajo; en vez de progresar, más grave todavía. Ahí, es donde corremos nosotros y entonces nos preguntan: bueno ustedes que son los *Jaibanás* ¿qué se hace aquí en esta población de nosotros? Nosotros respondemos que habíamos avisado a ustedes que esto puede estar maleficiado por otro *Jaibaná*. Y ahí es donde empezamos nosotros a curar este territorio, lo que es la Madre Tierra.” (Primer Círculo de *Jaibanás*, Horacio Tascón Cértiga, 10 de mayo 2013)

Es la función histórica que han cumplido los *Jaibanás* que ha hecho que la práctica que realicen sea considerada y reconocida, incluso en la escuela misma.

En el momento de la investigación, la comunidad contaba con cinco *Jaibanás*, de edad avanzada y dos personas más que habían optado por seguir este camino desde

años atrás, pero que aún no eran reconocidos como tales. En años posteriores estas dos personas serían los *Jaibanás* responsables de esta tradición⁴⁷.

La sabiduría presente en la práctica de la medicina tradicional implicó, para la comunidad, no solamente los tres proyectos mencionados anteriormente sino, además y gracias a las relaciones de amistad, —en el sentido de caminar hacia un mismo horizonte— que en el año 2010 surgiera otro proyecto que nos posibilitará profundizar en la práctica de la medicina tradicional y que posibilitará, al mismo tiempo, seguir pensando los currículos de las escuelas indígenas.

El proyecto fue intitulado “*Prácticas Sociales, currículo y conocimiento matemático*”. Un proyecto financiado por el Comité para el Desarrollo de la Investigación de la Universidad de Antioquia (CODI) y en el que se tuvo la oportunidad de discutirse, no solamente problemas educativos de la comunidad Embera Chamí, sino también problemas presentes en la comunidad Dule, ubicada en el Urabá antioqueño. Algunos problemas como la relación con el Estado y la invisibilización de la sabiduría indígena en la escuela estaban, sin duda, presentes en las dos comunidades.

La realización de los proyectos mencionados se debió a varias circunstancias. Entre ellas: primera, el compromiso de los maestros en la búsqueda de otra escuela, acompañado del compromiso de las comunidades indígenas por reinventar sus prácticas y sus tradiciones; segunda, la lucha y la persistencia de la OIA y del INDEI por apostar en una educación propia; y, tercera, la sensibilidad de investigadores, profesores y estudiantes de la Universidad de Antioquia, quienes afirman (afirmamos) con nuestro quehacer diario la necesidad de pensar, de actuar, y de dar la voz a quienes por años se les ha silenciado.

⁴⁷ La función de los *Jaibanás* viene tornándose cada vez más importante al interior de la comunidad. Una de las razones de ello, es que los territorios que ocupan actualmente estas comunidades, y en particular la comunidad Embera Chamí de Valparaíso, vienen siendo amenazados por las multinacionales mineras. Estas compañías, poco a poco, parecen apoderarse del territorio por aspectos mercantilistas y para satisfacer necesidades propias del modelo capitalista de sus países de origen.

Las discusiones dadas en los proyectos posibilitaron reflexiones para ser pensadas en la LPMT. Incluso, muchas veces, las ideas surgían de allí y nos posibilitaban poner en cuestión algunas ideas, crear y recrear otras. Una idea que siempre estuvo presente fue la insistencia en el estudio de las prácticas de las comunidades, desde las cuales se posibilitaría la identificación de la sabiduría de sus pueblos para pensar la educación.

Desde 2007 el maestro Abelardo empezó a hacer parte de esta Licenciatura, al igual que otros tres líderes Embera Chamí. En ellos cuatro la comunidad depositó su confianza para proteger la cultura Embera Chamí.

Los trabajos derivados de esta licenciatura, pertenecientes a la comunidad Embera Chamí de Valparaíso, y de autoría de miembros de la comunidad, fueron:

- Tascón, A. (2013). *Fortalecimiento y rescate de la alimentación ancestral para profundizar la tradición oral como perspectiva pedagógica en el Resguardo indígena Marcelino Tascón* (Trabajo de Grado publicado). Medellín, Universidad de Antioquia.
- Tascón, L.J. (2013). *Diversas formas de protección ancestral -Nepoa- para los niños y las niñas del Resguardo indígena Marcelino Tascón, municipio Valparaíso, Antioquia* (Trabajo de Grado no publicado). Medellín, Universidad de Antioquia.
- Tascón, O. (2013). *Defensa del territorio sagrado del Resguardo indígena Marcelino Tascón frente a las multinacionales y concesión minera* (Trabajo de Grado no publicado). Medellín, Universidad de Antioquia.
- Vélez, J. C. (2013). *Dachi bedea beia kabayu kudra rabare. Revitalización de la lengua materna Ebera Chamí y práctica con los jóvenes. Comunidad indígena Hermenegildo Chakiamá, municipio Valparaíso, Antioquia* (Trabajo de Grado no publicado). Medellín, Universidad de Antioquia.

El proyecto realizado por el maestro Abelardo fue, sin duda, producto de las reflexiones generadas en los proyectos presentados anteriormente. En los cuatro

trabajos de grado, la escogencia de una práctica continuaba siendo la lógica bajo la cual la dignidad de los pueblos indígenas podría ser repensada.

La tendencia de estas investigaciones, que se venían realizando en la comunidad, estuvo permeada por el estudio y la reflexión sobre prácticas que venían siendo realizadas en la comunidad como, por ejemplo, la práctica de la lengua Embera Chamí, y la práctica de la explotación de la tierra. También fueron objeto de estudio y de reflexión otras prácticas que por diferentes motivos estaban siendo “olvidadas”, estaban dejando de ser practicadas, por ejemplo, las formas de protección ancestral de niños y niñas y la alimentación ancestral.

Las primeras prácticas podían ser estudiadas desde la participación en las mismas con la comunidad, podían ser también transformadas, de acuerdo a las necesidades e intereses de la comunidad. Las otras prácticas, aquellas que parecían estar desapareciendo, debían necesariamente ser estudiadas en compañía de aquellas personas de mayor edad en la comunidad, pues eran ellas quienes tenían la sabiduría de las mismas.

La selección de las prácticas a ser estudiadas, en estos trabajos, estuvo asociada a lo que identificaba a la comunidad como Embera Chamí⁴⁸. En una entrevista, Alejandro González, afirmó:

(...) nosotros nos diferenciamos también en la parte de la gastronomía, pues el pueblo Embera tiene una alimentación muy ancestral que desafortunadamente hoy, también, sus rastros han desaparecido, por el consumismo, la carencia de tierra y los procesos de aculturación. Ya Gilberto anotó que en la parte de la vivienda tenemos diferencias. También las tenemos en las partes de las artes; nosotros trabajamos de una manera muy particular la chaquira; nuestras mujeres y nuestros hombres trabajan esa parte de las manualidades. Tenemos la talla de la madera, que aún persiste, aunque muy mínimamente. También están las danzas; nuestras danzas son muy diferentes a las de otros pueblos. Si comparamos, por ejemplo, con el pueblo Wayú, somos diferentes, nos diferenciamos en nuestras formas de ser. El Embera tiene una forma particular de vida, nosotros tenemos nuestras características personales. Somos personas muy críticas, constructivistas, no somos pasivos. (Entre-vista narrativa, Alejandro González Tascón, 29 de marzo 2013)

⁴⁸ El resguardo indígena de la María tiene un territorio 154.9 hectáreas y 253 habitantes organizados en 57 familias aproximadamente. El resguardo se encuentra en el kilómetro cuatro de la vía que conduce de Valparaíso a Caramanta, municipios de Antioquia.

Esa identificación como Embera Chamí está condicionada, no sólo por aquello que son los Embera en el presente, sino también, por aquello que han sido. Se trata de una combinación entre el pasado y el presente que les posibilita ser y hacer. Por ejemplo, el caso de la vivienda tradicional Embera o *purradé*, en la que hoy ya no viven los Embera Chamí de Valparaíso, ha sido y seguirá siendo una referencia de sus identidades. La comunidad recuerda el *purradé*, no solamente como aquello que los identificaba antes, sino al mismo tiempo, como un aspecto del cual carecen para ser, a simple vista, identificados como Embera Chamí. Pareciera que en el *purradé* reposa el pensamiento Embera Chamí. Horacio Tascón lo manifestó así:

Purradé es como una historia que nos dejaron los antepasados y nosotros hoy en día lo perdimos. Hoy en día todas las casas, mire que hay casa para abajo, donde ve usted un ranchito. Personas que pasan por esta carretera y no saben que aquí hay una comunidad. Las personas pasan hasta a pie, y ellas podrían decir “¿Ah por acá no es donde quedaba el territorio de los indígenas? ¿Por qué aquí no hay ningún *purradé*, apenas hay casa de materiales?”. Entonces, esos son recuerdos que los ancestros de nosotros nos dejaron (...) Pero nosotros, que pesar, lastimosamente no lo cogimos (...). (Primer Círculo de *Jaibanás*, Horacio Tascón Cértiga, 10 de mayo de 2013)

Esta práctica, reflejo de sus identidades, se tornó, desde la voz de los *Jaibanás* y líderes, en algo que está “perdido” y que es necesario “recuperarlo”. Esa “recuperación” entendida en el sentido de volver a recorrer el camino, de encontrar allí la sabiduría del Embera Chamí, como una posibilidad para enfrentar el presente de las generaciones por venir. Al decir de Guerrero (2007):

Toda sociedad tiene la necesidad de poder justificar su pasado y su presente, sus orígenes o cómo piensa su porvenir y solo puede hacerlo a partir de los recursos culturales y simbólicos que ha sido capaz de construir en su proceso histórico. Ahí se expresa la eficacia de la funcionalidad simbólica. Sin símbolo no es posible construirse un sentido de lo social, de la existencia.” (p. 161)

El *purradé* se constituye, así, en un recurso simbólico a partir del cual, y bajo la reflexión del presente y del (por)venir de la comunidad, debería comenzar a tejerse una historia, otra historia. De ahí, que la creación de un proyecto, que apuntará a la reflexión de esta práctica, se tornará clave en la continuidad de reflexiones sobre la comunidad y sobre la escuela. Un proyecto que, tal vez, posibilitara la deconstrucción de ideas y de pensamientos que venían haciendo parte de la reinención de las identidades Embera Chamí.

El valor de esta práctica (la construcción del *purradé*) radica, principalmente, como lo expresó el líder indígena Embera Katío, Guzmán Cáisamo⁴⁹, en que refleja el pensamiento y, esto es, la sabiduría del pueblo Embera. Este líder afirmó:

La pregunta que uno hace es ¿cuál es el epicentro o por dónde está la representación de la cosmovisión y la cosmogonía de los pueblos o del pueblo Embera? En el caso de Embera, el mapa conceptual, podríamos decirlo de esa manera, o el resumen sintético de la cosmovisión y la cosmogonía del pueblo, del pensamiento del pueblo Embera está en esa arquitectura del *purradé*. El *purradé*, tal como está concebido, representa la visión del mundo y del universo del pueblo Embera. Por eso el *purradé* está dentro de la cosmovisión del pueblo Embera, dentro de la visión del mundo. (Entre-vista conceptual, Guzmán Cáisamo Isaramá, 24 de julio de 2013)

De ahí, entonces, que surgiera el proyecto que aquí presentamos. Este proyecto gira en torno a la práctica y la movilización de objetos culturales desde la vivienda tradicional Embera Chamí para problematizar la educación (matemática) indígena. Un proyecto que está permeado por los problemas que en la actualidad la comunidad presenta: la lucha por una *educación propia* y la preservación del territorio.

⁴⁹ Guzmán Cáisamo Isaramá es indígena Embera Dóbida del Resguardo de Catrú, ubicado en el departamento Chocó. Cofundador y miembro de la Organización Indígena de Antioquia (OIA). Doctor en Educación de la Universidad de Antioquia y profesor de la Licenciatura en Pedagogía de la Madre Tierra. Actualmente, es el coordinador INDEI.

El camino para aproximarnos a las memorias de la práctica de la construcción de la vivienda tradicional Embera Chamí

“La historia oral no se preocupa con la verdad, ella se preocupa con la experiencia.”
(José Carlos Sebe Bom Meihy, 2009)

“La historia es historia, ¿no? Nadie determina la verdad.”
(Pompilio Saigama, 2013)

Iniciar una investigación en el campo de las ciencias humanas siempre estará acompañado de sentimientos como miedo, alegría, y, sobre todo, incertidumbre. La incertidumbre entendida como el recorrer caminos desconocidos, en donde lo que planeamos y soñamos puede o no darse, porque no depende solamente del investigador, depende, también, de las historias, de los intereses y de los compromisos de las personas que vienen tejiendo ese camino. Pero, también, la investigación depende de la dinámica social, económica, política y cultural del país donde ella está inmersa. De estas incertidumbres y de estas dependencias, nos fuimos dando cuenta en el camino de esta investigación.

En este capítulo intentamos dar cuenta del camino recorrido, mostrando los ires y venires de la investigación. En lengua Embera Chamí, el símbolo que expresa la palabra camino es Θ . Símbolo que puede interpretarse como un proceso cíclico, a partir de algo que se tiene como centro. Ese proceso cíclico implica ir y venir; implica, a veces, volver a donde estábamos inicialmente, incluso alejarnos otra vez, pero teniendo siempre presente qué es lo que nos motiva a recorrer los caminos por venir.

De acuerdo con el diccionario de la Real Academia Española (2013), la palabra camino puede significar:

- 1. m. Tierra hollada por donde se transita habitualmente.
- 2. m. Vía que se construye para transitar.
- 3. m. Jornada de un lugar a otro.
- 4. m. Dirección que ha de seguirse para llegar a algún lugar.

- 5. m. Modo de comportamiento moral.
- 6. m. Adecuación al fin que se persigue.
- 7. m. Medio o arbitrio para hacer o conseguir algo.
- 8. m. Cada uno de los viajes que hacía el aguador o el conductor de otras cosas.

De los significados expresados anteriormente, dos se aproximaban a aquello que nosotros vivimos, compartimos. Se trata de: “vía que se construye para transitar” y “Dirección que ha de seguirse para llegar a algún lugar”. Decimos se aproximaba, pues a veces no era fácil construir esa vía, seguir esa dirección, pues, no era sencillo presupuestar, a veces creíamos construir un camino, pero, *alguien* o *algo* como, lo expresa Larrosa (2009), nos ponía a dudar, nos cuestionaba.

El camino, en esta investigación, no fue construido por una sola persona. El camino que seguimos se construyó a partir de las creencias, de los intereses, de los conocimientos, de la sabiduría de las personas que se unieron a esta idea de pensar una *educación otra*. Se trató de dialogar, desde las diferentes formas de ser y hacer de los participantes, con el objetivo común de buscar alternativas posibles en el campo educativo indígena.

Así, la metáfora del camino describe perfectamente, como lo plantea Smith (2012), los encuentros y desencuentros que pudieran tenerse en la investigación con esta comunidad indígena, porque, como ocurrió en este caso, se dio un diálogo, un caminar entre mujeres que no somos⁵⁰ indígenas o *kapuria wera* e indígenas Embera Chamí.

Smith (2012), en el documento intitulado “Caminando sobre terreno resbaladizo: la investigación de los pueblos nativos en la era de la incertidumbre”, nos advierte que: “la investigación es un espacio de confrontación no sólo en el nivel de la epistemología o la metodología sino también, en su sentido más amplio, como actividad académica profundamente conectada con el poder” (p. 194). Comprender

⁵⁰ Ese somos los constituimos mi orientadora y yo.

esto fue importante, dado que esta investigación partió del reconocimiento y la valoración del lugar que ocupa cada una de las personas que participaron de ella. Ese reconocimiento no puede entenderse, solamente, como una cuestión de protocolo o como cuestiones relacionadas con los aspectos éticos de la investigación —que sin duda alguna son muy importantes—, se trata, además, de una cuestión que da cuenta de aquello que debe, puede o quiere decirse mientras se participa de la investigación, se trata de una cuestión de poder.

A mí, como investigadora que representaba una institución —en este caso la Universidad de Antioquia, desde mi calidad de estudiante de la Maestría en Educación, Línea de Formación Educación Matemática y al mismo tiempo como profesora de la LPMT—, se me permitió una aceptación en la comunidad indígena Embera Chamí para proponer, discutir y desarrollar de manera conjunta, con ellos, la investigación.

A lo anterior puede unirse el hecho de que yo había participado en investigaciones anteriores en la comunidad, sobre las cuales se presentaron algunos resultados en términos de reflexiones que alimentaron las discusiones a nivel educativo.

Este reconocimiento que como investigadora tenía dentro de la comunidad no desconocía que yo era una mujer de otra cultura, con otras historias, con unas creencias particulares, con unas formas diferenciadas de pensar y concebir la educación y el mundo. Sin embargo, la comunidad sabía también que yo era una mujer sensible a las realidades de los pueblos indígenas. De esta manera, era posible afirmar que ya existía —en mí— una familiaridad con los maestros y líderes de la comunidad, un reconocimiento de las dinámicas de la misma, así como de las problemáticas y de las luchas que venían urdiendo.

En este sentido, Joutard (1999) afirma:

Así mismo, el discurso que se dirige a alguien cercano por lazos de parentesco, por el espacio geográfico o la ideología no es el mismo que se destina al extraño. Esto no quiere decir que uno sea superior a otro. Algunas realidades se ocultan a la persona ajena a la comunidad, por bien integrada que esa persona esté. (p. 247)

No solamente el saber a quién se hablaba y con quién se conversaba, era fundamental para la investigación; también lo era el cómo se hablaba y la lengua utilizada. En este sentido, como investigadora, conocía mis fortalezas y mis limitaciones. Saber que no dominaba la lengua Embera Chamí era una limitación para mí, toda vez que es la lengua en la que los participantes podían expresarse de manera fluida, libre y espontánea (aunque vale decir que varios de los indígenas Embera Chamí también son hablantes de la lengua castellana).

La identificación de este aspecto era importante. Sin embargo, el no dominar la lengua tampoco se convirtió en un impedimento para la realización de la investigación. Dentro de la comunidad existían intérpretes de reconocida confianza por las personas con las que conversé. Intérpretes que nos posibilitaron tener una comprensión de lo dicho, tanto desde la lengua misma como desde la interpretación al castellano.

Lo anterior era importante porque, metodológica y epistemológicamente, teníamos que tener cuidado, como lo dice Kvale (2011), en “(...) seleccionar un intérprete que sea aceptable culturalmente y además domine el idioma. El papel del intérprete es ayudar y no asumir el papel de entrevistador o el entrevistado.” (p. 96). Dentro de la comunidad, los maestros y algunos líderes sirvieron de intérpretes. Estos intérpretes tuvieron un papel importante, especialmente cuando se dieron las conversaciones con los *Jaibanás* y algunos ancianos.

Este aspecto de la lengua indígena Embera Chamí no podía ser considerado como un aspecto más entre otros. Él se tornó clave, tanto en el desarrollo de la investigación como en las reflexiones compartidas, por la posibilidad de generación de ideas y conocimientos que hablar en lengua nativa abre. En ese sentido, fue evidente, como lo expresa Chilisa (2012), en el trabajo con la comunidades la lengua ayuda “(...) en la contribución a la promoción de nuevos conocimientos, nuevos conceptos, nuevas teorías, nuevas normas, métodos y técnicas de investigación.” (p.57).

Fue desde la lengua, desde la palabra, donde se encontraron formas otras de enunciar, formas otras de caminar, formas otras de pensar. Formas que nos posibilitaron escribir lo que está aquí escrito.

Es así, bajo este marco, que para el desarrollo de la investigación fue necesario de varias conversaciones previas con los maestros de la escuela para compartir ideas e intereses, por ejemplo, para la elección de la práctica a ser estudiada.

Los maestros fueron quienes, en primera instancia, tenían la capacidad de mirar la viabilidad de la investigación, no sólo en términos de intereses para la escuela, sino para indicar cuáles personas podrían contribuir, desde sus historias, y dado su conocimiento de la comunidad, con sus reflexiones a la investigación.

La disponibilidad y aceptación de los maestros, desde el inicio de las conversaciones, motivó aún más el planteamiento y desarrollo de la investigación. Sabíamos que en el campo educativo, el trabajar solo o de manera aislada no era la mejor opción. Históricamente, y cómo se ha mostrado desde la comunidad y desde las luchas mismas de los pueblos indígenas en Antioquia, este tipo de trabajos debería ser realizado de manera colectiva.

Teniendo la confianza de los maestros y el respaldo para comenzar a caminar, nos enfrentábamos a un nuevo reto. Este desafío consistía en presentar a los líderes de la comunidad, a quienes conforman el Cabildo⁵¹ o la autoridad del Resguardo⁵²

⁵¹ Los Cabildos son, de acuerdo con la Constitución Política de Colombia de 1991, consejos “conformados y reglamentados según los usos y costumbres de sus comunidades y ejercerán las siguientes funciones: (1) Velar por la aplicación de las normas legales sobre usos del suelo y poblamiento de sus territorios. (2) Diseñar las políticas y los planes y programas de desarrollo económico y social dentro de su territorio, en armonía con el Plan Nacional de Desarrollo. (3) Promover las inversiones públicas en sus territorios y velar por su debida ejecución. (4) Percibir y distribuir sus recursos. (5) Velar por la preservación de los recursos naturales. (6) Coordinar los programas y proyectos promovidos por las diferentes comunidades en su territorio. (7) Colaborar con el mantenimiento del orden público dentro de su territorio de acuerdo con las instrucciones y disposiciones del Gobierno Nacional. (8) Representar a los territorios ante el Gobierno Nacional y las demás entidades a las cuales se integren; y (9) Las que les señalen la Constitución y la ley. PARAGRAFO. La explotación de los recursos naturales en los territorios indígenas se hará sin desmedro de la integridad cultural, social y económica de las comunidades indígenas. En las decisiones que se adopten respecto de dicha explotación, el Gobierno propiciará la participación de los

Indígena Marcelino Tascón, la propuesta que se tenía, para mirar la pertinencia de la investigación, la viabilidad y el apoyo a la misma.

Un apoyo que debía darse desde la voluntad y el deseo; lo que implicaba, por tanto, la dedicación de unos tiempos no-determinados y de unos espacios. Tiempos y espacios no sólo físicos, sino también de mente y de corazón, entre el pasado, el presente y el futuro.

Así entonces, el primer paso en ese caminar, fue el encuentro con los integrantes del Cabildo. Este primer encuentro se logró después de superar varias problemáticas de carácter social, económico y político. Una ellas y que mereció nuestro apoyo y respaldo consistió en que la comunidad de Valparaíso —hoy dedicada principalmente al cultivo del café— se vio obligada a la movilización por la lucha de los derechos que como cafeteros el Estado debía garantizar y venían siendo vulnerados, conocida en ese momento como el “Paro Cafetero”.

Fueron varias las fechas que acordamos para conversar sobre el proyecto. Sin embargo, el “Paro Cafetero” que se presentó en el país, y que de alguna manera vulneraba la sobrevivencia de la comunidad, afectó el desarrollo de otras actividades, entre ellas esta investigación. Lo anterior se convirtió para nosotros en un aprendizaje en términos de un reconocimiento de que la investigación no puede, ni debe estar alejada de la realidad social, cultural, económica y política por la que la comunidad viene pasando.

Desde nuestras interpretaciones, estas situaciones posibilitaron mirar, estudiar y analizar de otra forma lo que allí pretendíamos. Se trataba, una vez más, de una lucha de pueblos minoritarios por la valoración y legitimación ahora social y económica de sus prácticas.

representantes de las respectivas comunidades.” (Constitución Política de Colombia, 1991, artículo 330)

⁵² Los Resguardos, de acuerdo con el Decreto 2164 de 1995, “son una institución legal y sociopolítica de carácter especial, conformada por una o más comunidades indígenas, que con un título de propiedad colectiva que goza de las garantías de la propiedad privada, poseen su territorio y se rigen para el manejo de éste y su vida interna por una organización autónoma y amparada por el fuero indígena y su sistema normativo propio”. (artículo 21)

Por fin, el domingo 07 de abril de 2013 tuvo lugar nuestro primer encuentro. Era un día en el que normalmente la comunidad se dedicaba a compartir en familia y descansar. Sin embargo, dadas las dificultades para acordar este encuentro, los miembros del Cabildo decidieron escucharnos y discutir las ideas que les presentamos. Esto era un indicio del interés de la comunidad por el proyecto y las implicaciones que este podía tener para la misma.

La propuesta de desarrollar un proyecto desde, para y con la comunidad, a partir del estudio de la práctica de la construcción del *purradé* para pensar la educación (matemática) indígena generó, entre los líderes Embera Chamí, una sensación de que *alguien* venía a recordar un compromiso que la comunidad venía aplazando por múltiples razones. Sensación, esta, que motivó a los líderes para apoyar el proyecto y que sirvió además para reconocer que ya se venían tejiendo algunas reflexiones en torno a esta práctica al interior de la comunidad.

Por lo tanto, el proyecto se constituyó en la continuación de lo que se venía realizando o soñando, y en un cambio de mirada respecto a lo realizado. Julio Vélez, gobernador del Cabildo, lo expresó de la siguiente manera:

Vamos a ver: yo entiendo que lo que se busca con esto es cómo recuperar todas las costumbres nuestras, ¿cierto? No sólo porque la profe Carolina esté acá, sino que igualmente, al interior de la comunidad tenemos que pensar nosotros en lo que son las propiedades nuestras y nuestras costumbres. No sé por qué, por qué motivo, hasta el son de hoy, no hemos vuelto a recuperar lo que se cayó. Yo, inclusive ahora, cuando vino la profe Carolina, yo le decía: mire que el tambo estaba allí, en aquellos lados, y eso se cayó y ya. Hasta ahí llegó. Pero igualmente, la comunidad y el Cabildo habían pensado en eso. Eso se cayó, y no se cayó solo, pues nosotros lo íbamos a reformar, porque el techo estaba muy malo, había una madera que había que cambiar, entonces dijimos, no, tumbemos esto y hay que volver a levantarlo, hay que volver a recuperarlo nuevamente y, hasta el son de hoy, no se ha vuelto a recuperar. Yo creo que con la venida suya, con el proyecto que usted piensa, yo creo que desde nosotros, más que desde usted Carolina, tenemos que motivar en estos proyectos el cómo volver a recuperar lo nuestro, lo que se nos está quedando, lo que se nos está perdiendo (...). (Primer encuentro con el Cabildo, Julio Vélez Tascón, 07 de abril de 2013)

La voz del gobernador del Cabildo mostró el apoyo a la propuesta en términos de una posibilidad de diálogo de personas de la comunidad y externas a ella, para apuntar caminos sobre los cuáles todavía había mucho que recorrer. Pero, al mismo

tiempo, mostró cómo esta investigación debía considerar y enfrentar situaciones que la comunidad venía percibiendo y viviendo.

Lo que se debía considerar, en ese momento, era que ya se tenían algunos adelantos en relación a la reflexión de la práctica, es decir, era necesario conversar con aquellos otros miembros de la comunidad⁵³ que ya se habían interesado por el tema desde la LPMT.

Nos debíamos enfrentar, también, a la forma en cómo se iba a realizar la investigación. Sobre este último aspecto, Ángel Miro Tascón, líder de la comunidad expresó:

(...) Yo no sé, si usted Carolina ha construido alguna metodología de trabajo para que ese día [refiriéndose a un próximo encuentro con el Cabildo] lo pudiéramos socializar y mirar si se puede hacer ajustes a esa metodología o se puede dejarlo tal cual como nos lo presenta. Eso sería como el segundo paso, construir la metodología y el plan de trabajo: ¿cuándo?, ¿dónde?, ¿cuándo empieza eso?, ¿qué actividades realizar?, ¿quién va a ser el encargado de todo esto?, ¿el Cabildo, usted, los profesores, los estudiantes de Madre Tierra, los líderes, los niños? Bueno, yo creo que eso es como el segundo paso a seguir: la metodología de las actividades. De hecho, le recomiendo Carolina que, para organizar esa idea de la reunión, usted nos puede mostrar alguna iniciativa de la construcción de esa metodología; así, la miramos, ya sea para hacer ajustes o para dejarla tal cual. Me imagino que sí debe haber algunas inquietudes para construir juntos, ese día, una metodología de acuerdo a usos y costumbres de la comunidad. (Primer encuentro con el Cabildo, Ángel Miro Tascón Cértiga, 07 de abril de 2013)

El interés por el cómo iba a ser desarrollada la investigación daba cuenta del posicionamiento cultural y político que las comunidades indígenas vienen logrando en los últimos años en Antioquia para proteger, respetar, valorar y legitimar su propia sabiduría. De sentirse y hacer parte de la construcción de metodologías. Un hecho político que intentaba dar un paso diferente a esa historia vivida. En ese sentido afirma Smith (2012):

La historia de la investigación desde diversas perspectivas indígenas está tan profundamente incrustada en los procesos colonizadores que siempre han visto sólo como una herramienta que sirve exclusivamente a la colonización y no como una herramienta potencial para la autodeterminación y el desarrollo. Para los pueblos indígenas, el significado de la investigación no puede separarse, según nuestra

⁵³ Se trataba de Juan Camilo Tascón Vélez y Luis Jerónimo Tascón Cértiga, líderes de la Comunidad Embera Chamí de Valparaíso y estudiantes de la Licenciatura en Pedagogía de la Madre Tierra.

historia como nativos, de la mirada de la ciencia occidental y el colonialismo. (p. 193)

Se trataba de recorrer otros caminos que, por lo menos, nos alejarían de esas visiones esencialistas, absolutistas, colonizadoras y excluyentes en donde las comunidades y, en particular, los indígenas eran considerados como meros informantes pasivos. Sabíamos, que no sería fácil, porque por años este tipo de investigación ha primado, incluso dentro de la comunidad misma, pero teníamos la convicción de que el poder de la palabra la tenían ellos, los miembros de la comunidad.

Necesitábamos aprender las formas en que, a su vez, los miembros de la comunidad aprendían en el contexto de las prácticas. Necesitábamos también aprender las formas en que ellos habían hecho investigación dentro de la comunidad, y, las formas en que han sido educados. Sabíamos, como diría Rigney citado por Smith (2012), que teníamos que privilegiar “el conocimiento, las voces y las experiencias de los indígenas, así como el análisis de sus condiciones sociales, materiales y espirituales.” (p. 194). Tal vez así la investigación podía, no solamente, ser movilizadora en la comunidad, sino que, al mismo tiempo, ser posibilitadora de movilizaciones entre las personas que participábamos.

Así, entonces, nuestra primera tarea fue **observar**, desde nuestros primeros encuentros, las formas cómo se relacionaban los miembros al interior de la comunidad (líderes, *Jaibanás*, jóvenes, maestros, investigadora) y los papeles que cada persona tenía dentro de ella.

Fue a partir de los espacios compartidos donde aprendimos que, paralelo al observar estaba, necesariamente, el **escuchar**. Escuchar las diferentes voces y *experiencias* para poder caminar juntos, pues como nos lo recuerda Schaefer (2008):

El silencio también se valoraba, porque se creía que traía consigo carácter, paciencia y dignidad. Se inculcaban el amor a la naturaleza, el respeto a la vida, la fe en un poder supremo y los principios de verdad, generosidad, igualdad y conexión familiar como guías a seguir para una buena vida. (p. 223)

Se trataba de principios que, no solamente nos formaban en la investigación, sino también para la vida, para la buena vida o, al decir de Cáisamo (2012), para tener un *sô bia*⁵⁴, es decir, un corazón bueno.

No era fácil aprender a escuchar, pero, poco a poco, fuimos comprendiendo que ese escuchar hacía parte del crear y el recrear las historias de vida, de la práctica misma que nos convocaba. Así, en la búsqueda de ese camino, el maestro Abelardo Tascón nos compartió la forma de cómo él hacía investigación en su comunidad:

(...) Hay una cosa que yo puedo aportar: las metodologías que nosotros estamos utilizando. No es simplemente acordar con los sabios, fechas y horas. Por ejemplo, en el caso mío, yo me he sentado muchas veces con Horacio y en algún momento con Rafa. (...) Una metodología que nosotros utilizamos es ir, no es que el sabio venga, sino, que uno va allá, donde ellos. Eso, a mí, personalmente, me ha dado resultado. Otros compañeros sugieren que si de pronto uno tiene buena relación con los sabios, ellos vienen. Así estamos intercambiando ideas, y de eso es de lo que se trata. (Primer encuentro con el Cabildo, Abelardo Tascón Vélez, 07 de abril del 2013)

En la frase “hay una cosa que yo puedo aportar”, expresada por el maestro Abelardo, se nota cómo su idea, referida a la metodología, debía ser tomada como una propuesta, como una forma, entre muchas, para actuar en este camino que iniciábamos. Él reconocía, también, como sus compañeros podían, desde su *experiencia*, contribuir con otras ideas.

La propuesta del maestro no podía ser tomada como algo absoluto, y esto empezaba a marcar nuestro camino en la investigación, pues lo que en la investigación se dijera no debía, ni podría considerarse como algo verdadero, como aquello que debía ser, que tenía que hacerse o pensarse, era solo una visión, entre otras, que podía emerger. Sería el tiempo, el espacio, pero sobre todo las personas, quienes, a lo largo de la historia, podrían decir algo al respecto.

⁵⁴ De acuerdo con Cáisamo (2012) “La palabra *sô bia* tiene un significado profundo en el pensamiento Embera, referido a los valores colectivos propios de la cultura, es decir, a la ética de una comunidad expresada a través de una persona y de una familia. Ancestralmente, este pensamiento ha sido el punto de referencia fundamental para educar a los hijos e hijas para que sean de buen corazón, buenos trabajadores, de buenas modales y, sobre todo, de actitud solidaria y con pensamiento comunitario. De lo contrario, si no se atiende a esos valores colectivos, *sô bia*, mitológicamente, lleva a la condena o a vivir con una conciencia y unos sentimientos de culpa para toda su existencia y ante sus ancestros en otras vidas.” (p. 295)

La apuesta del maestro para estudiar la práctica y los objetos culturales allí movilizados apuntaba, necesariamente, al diálogo con los *Jaibanás* y con las personas de mayor edad en la comunidad. En una conversación anterior con el maestro, él nos dijo:

(...) Sé que en la memoria de ellos [refiriéndose a los *Jaibanás*] está guardada toda esa información, que de pronto uno no llegó a sacar o que ellos nunca dieron. Sé que con ellos, tanto con Rafael y con Miguel Cértiga podemos obtener unas buenas conversaciones, muy interesantes conversaciones. Incluso, yo sé que hasta para usted Carolina y para mí va ser muy bueno. (Conversación, Abelardo Tascón Vélez, 03 de octubre de 2012)

Ese llamado insistente para hablar con los *Jaibanás* tenía que ser considerado. Se trataba de conversar, de tejer unas relaciones de confianza, a partir de las cuáles las historias sobre la práctica de la construcción del *purradé* fueran emergiendo y, con ellas, toda la sabiduría presente. No era solo la voz del maestro Abelardo, otras voces también plantearon la necesidad de hablar con los *Jaibanás*. Jaime Alberto Tascón, líder de la comunidad, manifestó:

Con toda esa gente [refiriéndose a los *Jaibanás*] usted puede sentarse, porque ellos tienen más conocimientos que nosotros, porque ellos sí lo vivieron [refiriéndose al hecho de vivir en el *purradé*]. Los *Jaibanás*, por ejemplo, los médicos, el mismo Don Ángel, todos esos *Jaibanás*, tienen mucha historia.” (Segundo encuentro con el Cabildo, Jaime Alberto Tascón Cértiga, 15 de abril del 2013)

Dentro de la comunidad, había un interés particular en los *Jaibanás*. Ellos tenían un papel clave, no solamente para proteger la vida y el territorio, sino, además, para recordar, para contar historias. Refiriéndose a la sabiduría de los mayores, Bosi (1994) dice: “Habría, por tanto, para el viejo una especie singular de obligación social, que no pesa sobre los hombres de otras edades: la obligación de recordar, de recordar bien.”(p. 63)

Esta función, la de recordar, asignada a los *Jaibanás*, implicaba necesariamente el narrar, el contar historias. Históricamente, los pueblos indígenas desde la palabra han transmitido, de generación en generación, sus enseñanzas, sus tradiciones, sus prácticas. Hoy son ellos, las personas adultas, los *Jaibanás*, quienes poseen esa sabiduría, quienes la pueden recrear. Sabiduría que se mantiene a pesar de

que sus voces han estado también por años silenciadas, excluidas por otras culturas o, a veces, hasta por la propia cultura de la que hacen parte.

El giro de la investigación, tomando como foco las voces de los sabios, así como otras escrituras (dibujo, la fotografía, símbolos) de la comunidad ya estaba dado. Con este giro, no solamente nos posibilitaba entender y comprender la práctica, es decir, su sabiduría, sino también encontrar en esas historias caminos para recorrer o para volver a recorrer.

En este sentido, apuntando siempre a que eran ellos quienes tenían la voz, a quienes teníamos que escuchar, encontramos que un método coherente con las necesidades y formas propias de actuar de la comunidad podría ser el método llamado de la “Historia Oral”. Lo anterior porque la Historia Oral:

1. Reconoce que desde la voz del otro, de los otros —generalmente aquellos que han estado silenciados— se proponen alternativas posibles para comprender las realidades desde otras lógicas, desde otros órdenes diferentes a los establecidos.
2. La historia es construida y reconstruida en tiempos y espacios locales, por tanto las culturas son móviles.
3. La historia oral siempre parte de una preocupación del presente, esto es, desde el pasado. En ella el tiempo no puede ser comprendido como lineal. En las comunidades indígenas, por ejemplo, el presente es el pasado y el futuro es lo que está detrás, el tiempo es cíclico.
4. La fuente oral, esto es, la palabra, como diría Bosi (2003), “más que afirma, camina en curvas y desvíos obligando a una interpretación sutil y rigurosa.” (p. 20).
5. Lo dicho y lo hecho deben ser explicados en el contexto en que fueron mencionados, realizados.
6. Lo oral y lo escrito no se consideran como opuestos, sino como complementos en la comprensión de la realidad.

7. Las memorias, es decir, las narrativas inventadas y reinventadas, son producto de la realidad actual, están impregnadas de las voces de sus antepasados, de sus ancestros; ellas constituyen sus identidades, pues como dice Joutard (1999), la historia oral “también pone de relieve el testimonio indirecto, no el de las personas que han vivido lo que cuentan sino el que transmite lo que les han dicho otros, es decir la tradición oral (...)” (p. 210).

Éste último aspecto, que caracteriza la historia oral, se convirtió para nosotros en un elemento fundamental. Fue el desarrollo mismo de la investigación el que iba haciendo visible la relación entre memorias, identidades y comunidad. Un aspecto que mereció nuestra especial atención.

Sebe (2009) menciona como esta relación viene tomando fuerza en los últimos años:

(...) nosotros tenemos tres grandes bloques que condensan el drama de ser contemporáneo: memoria, identidad [identidades] y comunidad. En la globalización estos tres elementos pasan a ser al mismo tiempo cuestionados y convocados a una respuesta que conlleva a responder al ideal de la felicidad humana, o sea, cómo es que nosotros podemos situarnos en el mundo. Y de todos los temas, la cuestión de la memoria pasa a ser central, que de eso nunca se hablo tanto, nunca se uso tanto, la palabra memoria, y ella está siempre directamente relacionada con cuestiones de identidad [identidades] ¿quienes somos?. Esta pregunta elemental nos invita a pensar históricamente. Y ¿a qué comunidad pertenecemos?. (*Encontros SESC memorias-Memória, História Oral e Diferenças*, Sebe, 30 de julio de 2009)

El poder atribuido a esta tríada, memorias, identidades y comunidad, tiene que ver, fundamentalmente, y como lo expresa Sebe (2009), con la búsqueda de respuestas a dos preguntas: ¿quiénes somos? y ¿a qué comunidad pertenecemos? Para lo cual, las memorias y, esto es, en nuestra comprensión, las memorias de las prácticas y en este caso del *purradé*, se convertían en la principal fuente para encontrar esas otras formas de ser y de estar en el mundo. Fuentes que se originaron desde el presente o, como lo comprenden en esta comunidad, desde el pasado, que es lo que se está viviendo.

Las memorias expresadas desde la oralidad no pueden ser comprendidas como aquello que da cuenta de manera real y verdadera de las formas en que se realizaba la práctica, en este caso del *purradé*, pues como afirma Bosi (1994):

Por más nítido que nos parezca el recuerdo de un hecho antiguo, él no es la misma imagen que experimentamos en la infancia, porque nosotros no somos los mismos de entonces y porque nuestra percepción se alteró y, con ella, nuestras ideas, nuestros juicios de realidad y de valor. El simple hecho de recordar el pasado, en el presente, excluye la identidad [identidades] entre las imágenes de uno y de otro, y propone su diferencia en términos del punto de vista. (p. 55)

Así, las memorias que fueron evocadas tenían que ser entendidas en el tiempo y en el espacio. Nuestro interés no podía estar centrado en un valor de verdad de lo que era pronunciado. No teníamos forma de comprobarlo. Se trataba, más bien, desde la evocación, de comprender la *experiencia* de cada persona y del colectivo de esas personas.

Sabíamos que lo dicho estaba permeado por lo que los Embera Chamí querían que supiéramos de ellos, sobre ellos, de cómo querían ser vistos, de cómo querían estar en el futuro, de cómo querían que los niños, las niñas y los jóvenes de su misma cultura aprendieran. Aquí, los sabios y líderes, tenían el poder de contar, el poder de recordar. La memoria, como lo plantea, Joutard (1999):

(...) se define tanto por lo que se rechaza como por lo que se conserva, el olvido es uno de sus instrumentos, como lo son también las deformaciones y sus errores, errores o deformaciones que ofrecen una cierta forma de verdad, sin paradoja ninguna (...)” (p.8)

En la evocación de la memoria, lo que se rechaza y se conserva —que implica un proceso de retrospectión individual y colectiva— tiene que ver, fundamentalmente, con dos elementos que, desde nuestra perspectiva, posibilitan comprender el cómo se habla y lo que se habla.

El primer elemento tiene que ver con la búsqueda en un proceso de identificación, pues las memorias posibilitan eso. Ese proceso está influenciado, no solamente por quién pregunta, por con quién se conversa, sino que está también implicado en el movimiento mismo de las comunidades.

Esto último, constituye el segundo elemento al que los Embera Chamí y, particularmente, la comunidad de Valparaíso (Antioquia), se vienen enfrentando diariamente: ¿quién soy?, ¿de dónde vengo? Ello, justamente, porque sus relaciones con los *kapuria* es cotidiana. Sebe (2009) se refiere a esta situación de la siguiente manera:

(...) Yo soy, por tanto, perteneciente a tantas comunidades que yo caigo en varias situaciones estereotipadas y con esto yo me torno también un ser líquido. La velocidad en el tiempo moderno, la ligereza de los acontecimientos, la relatividad de las relaciones, que antes eran estables, todo eso acaba por diluirse y diluirse mucho, y en verdad, deshacerse en aguas. Así, nuestras identidades son muy fragmentadas y con ellas nosotros pasamos también a pertenecer a muchas comunidades. (*Encontros ESC memórias-Memória, História Oral e Diferenças*, Sebe, 30 de julio de 2009)

Esa búsqueda de identidades, a partir de las memorias, pasa necesariamente por un análisis de lo actual, de lo que se está viviendo. La escogencia de los recuerdos repercute, sin dudarlo, en ese (por)venir, porque la historia oral, parafraseando a Sebe (2009), más que verse como una colección de acontecimientos apuesta por la transformación de las personas, de la comunidad y de la realidad.

De acuerdo a lo anterior, los recuerdos que podían ser enunciados, para dar cuenta de estas identidades, podían ser muchos. Aquí nos interesaba particularmente uno, el de las memorias de la práctica de la construcción del *purradé*. Esto, porque teníamos la convicción que un camino para pensar el (por)venir de la educación (matemática) indígena de la comunidad podía rastrearse desde allí.

Nuestro estudio, entonces, tenía que ver con aquello que podía ser denominado como una historia oral temática, para lo cual era necesaria la formulación de preguntas bien diseñadas que generaran confianza y complicidad en las conversaciones sostenidas. Las preguntas tenían que ser pensadas para causar en el otro una motivación para recordar.

Sin embargo, una historia temática por sí sola no era suficiente, pues cada uno de los participantes se remitía casi sin darse cuenta a su historia de vida. De esta manera, una combinación entre dos formas de historial oral, esto es, la historia oral

temática y la historia oral de vida se tornaron elementos clave en la investigación. Sebe (2000) reconoce en este sentido:

Hay proyectos temáticos que combinan algo de historia oral de vida. En esos casos, lo que se busca es el encuadramiento de los datos objetivos del declarante con las informaciones recogidas. Esa forma de historia oral ha sido muy apreciada porque, al mezclar situaciones vivenciadas, la información gana más vivacidad y sugiere características del narrador. (p. 70)

Esta combinación de formas de hacer historia oral requería, además, valorar la tradición oral como manifestación propia de los pueblos indígenas. Lo que significaba, y como se venía planteando en este capítulo, el conversar con personas que hicieran parte de una tradición. En ese sentido, Hobsbawm (1997) se refiere a una “tradición inventada”, así:

Es un conjunto de prácticas normalmente reguladas por reglas tácitas o abiertamente aceptadas; tales prácticas, de naturaleza ritual o simbólica, pretendiendo inculcar ciertos valores y normas de comportamientos a través de la repetición, lo que implica, automáticamente una continuidad en relación al pasado. Además, por lo general, se intenta establecer continuidad con un pasado histórico apropiado. (p. 9)

Tradición inventada que está movilizada por las narrativas de los ancestros, de los abuelos, de los padres, incluso de la *experiencia* vivida y que se manifiesta a partir de diversas escrituras, de diversas oralidades.

Cuando hablamos de diversas escrituras, queremos expresar que no existe una única escritura, la derivada apenas de las grafías; también dibujos, representaciones y artefactos constituyen otras. Escrituras, esas, que en las comunidades indígenas son muy valoradas. Las oralidades complementan estas escrituras desde cantos y narraciones de historias y cuentos.

La consideración de estos elementos, trajo consigo una concepción que tuvimos de los sujetos que participamos en la investigación. Dicha consideración tenía que ver con el reconocimiento de que nosotros estamos cargados de unas historias desde donde se moviliza una sabiduría. Sabiduría producto de la relación con el otro (vivo y no vivo), y con el cosmos que, en el tiempo y en el espacio, se continua movilizando de acuerdo a ciertos intereses.

La opción de recordar desde la práctica del *purradé* para comprender la sabiduría allí movilizada implicaba pensar en ¿con quién hablar?, ¿en dónde hablar? Al respecto, ya habíamos encontrado una respuesta: hablar con los *Jaibanás*. Pero, sin duda, era una pregunta sobre la cual deberíamos seguir buscando. Acompañando a estos interrogantes, emergió otro que se tornó clave: ¿cómo hablar?, o, mejor ¿cuáles eran las formas propias a partir de las cuáles era posible tejer y destejar historias sobre el *purradé* y sobre la sabiduría que en él estaba implícita?

Un primer elemento, sobre el que nosotros teníamos claridad y que considerábamos debía ser enunciado era la necesidad de un trabajo colaborativo. En él, las relaciones entre quienes investigan y quienes participan de la investigación trasgreden las relaciones jerárquicas y promueven relaciones dialógicas. Sebe (2009) resalta esto de manera contundente cuando afirma que:

(...) La historia oral, entonces, trata de una forma muy delicada, de una forma muy fina, de una forma muy sutil de esa relación del yo y el otro (...) Y ese nosotros colaborativo. A mí me gusta mucho la palabra colaboración, o sea co-la-bor-ación, se trata de otro modo “acción de trabajar juntos” y aquí ya estoy tejiendo un sentido ético, un sentido político, un sentido vocacional de responsabilidad cívica que nosotros tenemos de aprender a trabajar juntos y de divulgar y de mencionar estas situaciones. Y ahí en ese trabajo de colaboración evidentemente, casi siempre, nosotros tenemos una tendencia cómplice. (*Encontros SESC memórias-Memória, História Oral e Diferenças*, Sebe, 30 de julio de 2009)

Fue precisamente ese sentimiento de colaboración el que nos permitió pensar juntos en el segundo encuentro con el Cabildo —realizado el 15 de abril de 2013. También desde esa colaboración pensamos que algunos de los registros que debían producirse dentro de la investigación serían derivados de los encuentros con los *Jaibanás*, de la realización de entre-vistas con líderes y jóvenes de la comunidad y de la discusión conjunta con los maestros.

Fue a partir de estos registros que iniciamos el recorrido del camino. Ese **recorrer** fue considerado como un principio más, unido al de **observar** y al de **escuchar**. Recorrer, aquí, tenía que ver con el acto mismo de caminar en el territorio del Reguardo, en sentido literal y figurado, desde lo temporal y desde lo espacial, pero también desde lo memorial. Un recorrido no lineal. Formas de recorrer

determinadas, principalmente, por los sabios y por los *Jaibanás*. Un recorrido no lineal. Formas de recorrer determinadas, principalmente, por los sabios y por los *Jaibanás*.

Consideramos necesario mostrar aquí como cada uno de estos registros fueron concebidos y desarrollados, dado que fueron estos registros los que nos permitieron comprender, de otra forma, no sólo el acto mismo de la investigación, sino las formas en que la sabiduría debía ser interpretada y presentada.

El orden en que serán presentados los registros no atiende a un orden cronológico de los mismos, sino que atiende a las formas como los diálogos se fueron dando. Veremos a continuación algunos de ellos.

Diario de la investigadora

El diario se fue escribiendo desde el momento en que la propuesta de investigación se iba tejiendo. Con el pasar del tiempo, las ideas escritas iban transformándose. La fecha del primer registro que aparece en este diario fue el 26 de diciembre de 2011⁵⁵. Lo escrito en esta fecha planteaba el esbozo de una primera propuesta a ser desarrollada en el marco de la Maestría en Educación de la Universidad de Antioquia, en la Línea de Formación de Educación Matemática. Aparece en esta primera nota reflexiones como:

Reconocer la contribución de otras culturas, en este caso el de la comunidad indígena Embera Chamí en la evolución de la medida como objeto cultural. (Diario de la investigadora, 2012, p. 3)

Una historia (re)constituida desde y para la oralidad implica considerar la temporalidad y las circunstancias humanas así como los entornos ideológicos.” (Diario de la investigadora, 2011, p. 3)

Algunas de las nociones planteadas en el diario fueron tomando fuerza en el camino de la investigación, de tal manera que nos permitieron, *a posteriori*, comprender lo que hoy pensamos. Nos referimos a nociones como: objetos culturales, historia, oralidad, temporalidad.

⁵⁵ Para esta fecha yo no había ingresado aún la maestría, solo venía construyendo la propuesta para participar de la convocatoria pública.

Otras nociones como evolución, planteada en estas reflexiones iniciales, fueron abandonadas por la perspectiva misma que asumimos, al comprender que los objetos culturales no son planteados como correspondientes a un desarrollo lógico-matemático o lineal de la historia.

Los objetos culturales fueron comprendidos en el marco de una movilización cultural, es decir, en unos tiempos y espacios por parte de unos sujetos con unas intencionalidades que respondían a unas necesidades de sobrevivencia y trascendencia.

En las 260 páginas que conformaron el diario están registradas cada una de las actividades desarrolladas en el marco de la investigación. Actividades que muestran el quehacer diario como investigadora: desde las lecturas realizadas, los encuentros, los desencuentros, los diálogos con la orientadora, los mensajes propios sobre los sentimientos generados en el proceso de hacer investigación. Un ejemplo es:

A veces quisiera escuchar a otros sobre su proceso en la investigación, para intentar no cometer los mismos errores o prever otros, pero, sin duda alguna, soy yo la que tiene que estar enfrentada a la investigación misma. (Diario de la investigadora, 03 de septiembre de 2013, p. 49)

Saber que no todo lo puedo controlar, que la vida tiene un ritmo, que la investigación lleva su propio ritmo, que no puedo tener certezas, todo puede ser válido hoy y mañana no. Poco a poco aprendo a sentir tranquilidad en un mundo de incertidumbres, pero nunca será totalmente. (Diario de la investigadora, 03 de septiembre de 2013, p. 49)

Los sentimientos allí plasmados hacían evidente, no solamente el miedo que como investigadora podía tener al enfrentar un proyecto. Miedo particularmente referido a los resultados que la investigación pudiera arrojar en la reflexión y transformación de las problemáticas planteadas. También se hacía evidente el temor a la vulnerabilidad de una investigación de este tipo. Una investigación que se pensó desde, para, con y por los sujetos participantes, lo que implicaba, necesariamente, la comprensión de los contextos y las dinámicas propias de la cultura.

Otros *acontecimientos* fueron plasmados en el diario, tales como: participación en eventos académicos; conversaciones con los maestros indígenas;

reflexiones sobre videoconferencias, películas⁵⁶ y documentales; y, expresiones y reflexiones de otros colegas, ajenos a la investigación, al escuchar la propuesta. Un ejemplo de esto último, fue un mensaje de la profesora Claudia Salazar Amaya, escrito de puño y letra, después de una presentación del proyecto en la primera versión del “Seminario de educación matemática, diversidad, procesos de inclusión/exclusión”, organizado por la Universidad Pedagógica Nacional en 2012:

Las voces no solo hablan de los ángeles y los demonios propios...también dicen de los ángeles y demonios de otros que atraviesan nuestra humanidad... (Diario de la investigadora, 26 de octubre de 2012, p. 83)

Sentimientos, que mostraban complicidad en ese proceso de hacer investigación —que ella y yo vivíamos en momentos y en lugares diferentes— pero, al mismo tiempo, mostraba las tensiones producidas desde nuestras visiones de mundo, de educación y de investigación.

En la cantidad de hojas que constituyen el diario están presentes las observaciones y orientaciones de académicos, grupos de investigación a nivel local, nacional e internacional con los que discutimos aspectos del proyecto. Destaco, dentro de estos grupos, y de manera especial, a tres: “*Educação, Linguagem y Práticas Culturais-PHALA*” (Brasil)⁵⁷, “*Grupo de Estudios y Pesquisa en Etnomatemática de la Universidad Estadual Paulista* (Brasil)”⁵⁸, “*Matemática, Educación y Sociedad-MES*” (Colombia). Orientaciones que apuntaban elementos teóricos y metodológicos y que, de alguna manera, fueron considerados en el trabajo aquí plasmado.

El diario fue, además, el acompañante permanente en los encuentros con la comunidad. En él plasmaba ideas y preguntas que en el momento no podían ser

⁵⁶ Por ejemplo: Hanon, J. (Director). (2006). *El final del espíritu* [cinta cinematográfica]. Estados Unidos: Every Tribe Entertainment.; Tornatore, G. (Director). (1988). *Cinema paradiso* [cinta cinematográfica]. Estados Unidos: Every Tribe Entertainment. Italia: Films Ariane, Radiotelevisione Italiana, TF1 Films Production, Cristaldifilm, Forum Picture.

⁵⁷ Contamos con la oportunidad de presentar el proyecto de investigación ante el grupo PHALA en dos oportunidades: la primera el 17 de septiembre de 2013, a través de una videoconferencia, y, la segunda el 19 de agosto de 2013 en el marco de una pasantía de investigación que realicé por un mes al Brasil, en la *Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP)*.

⁵⁸ El proyecto fue presentado a este grupo y, en particular, al profesor Ubiratán D’Ambrosio, en una conversación sostenida el 12 de agosto de 2013 en el marco de la pasantía ya mencionada.

expresadas para no interrumpir las historias que iban siendo narradas o cuya enunciación oral no se podía hacer.

Fichas temáticas⁵⁹

La tematización es un acto de pensamiento y una técnica de investigación que posibilita abordar los documentos —comprendidos en el sentido de Zuluaga (1999) y que ya fue dicho— para realizar la identificación, la descripción y el análisis de temáticas que se constituyen centrales en una investigación. El instrumento de esta técnica es la ficha temática.

Desde las fichas temáticas me fue posible organizar, sistematizar, establecer relaciones e identificar asuntos planteados por autores y con los cuales fui tejiendo diálogos académicos a lo largo de la investigación.

Encuentros con el Cabildo

Los encuentros con el Cabildo fueron acordados con la intencionalidad principal de presentar la propuesta de investigación, de tal manera que esta pudiera ser discutida en términos de las formas de participación de la comunidad. Fue en los encuentros con el Cabildo que se empezaron a tejer lazos con líderes preocupados por la educación en su comunidad. Estos lazos posibilitaron, así, diálogos posteriores, escritura y socialización de algunas de las reflexiones aquí planteadas.

El primer encuentro con el Cabildo del Resguardo Indígena Marcelino Tascón se realizó el 07 de abril del 2013 en su sede. El propósito del encuentro fue compartir y discutir objetivos y finalidades del proyecto de investigación con el gobernador y los integrantes del Cabildo.

El proyecto fue presentado desde un diálogo, intentando hacer visible la necesidad de pensar, desde la práctica de la construcción del *purradé*, la posibilidad

⁵⁹ El formato de las fichas temáticas utilizado fue creado por el Grupo Historia de la Práctica Pedagógica en Colombia (GHPPC) para el desarrollo de investigaciones de corte histórico en pedagogía. La realización de las fichas se hizo y se continúa haciendo en el camino de construir el archivo documental sobre el cual se fundamenta la investigación.

de pensar el (por)venir de la educación (matemática) indígena, de manera colectiva. Dicha presentación, se realizó con el apoyo de los maestros, con los que antes ya habíamos establecido conversaciones y quienes posibilitaron la construcción del mismo. En este primer encuentro el proyecto contó con la autorización verbal del gobernador para su desarrollo al interior de la comunidad. En este sentido, el líder Ángel Miro Tascón afirmó:

Con estos personajes que nos encontramos [refiriéndose a las personas presentes en el encuentro], yo considero que no es necesario llevar a debate, a plenaria este proyecto. Digo esto porque uno sabe el sentido de lo que usted, Carolina, nos plantea. Yo creo que no es necesario. Lo que yo creo es que debemos programar, cuanto antes, una reunión para que planeemos la metodología de las actividades, ¿cierto? Me atrevo a decir eso para que agilicemos el asunto. (Primer encuentro con el Cabildo, Ángel Miro Tascón Cértiga, 07 de abril de 2013)

Esta opinión, inicialmente personal, se tornó colectiva. De esta manera se obtuvo, no sólo el aval para desarrollar la investigación con la comunidad, sino que también se planeó un nuevo encuentro para discutir aspectos metodológicos, en dónde se identificara a las personas con las que se tejerían las conversaciones y con las que se producirían los registros.

El segundo encuentro con el Cabildo tuvo lugar el 15 de abril del 2013. En él discutimos estrategias y técnicas a ser utilizadas durante la investigación (véase Ilustración 6). Este diálogo estuvo acompañado de algunas narraciones de los participantes en torno al *purradé*. Narraciones desde las vivencias personales de quien las contaba o desde historias narradas por sus padres, sus suegros u otros miembros de la comunidad.



Ilustración 6. Segundo encuentro con el Cabildo, 15 de abril de 2013. Fotografía: Carolina Higueta Ramírez

En el encuentro se resaltó la importancia de dialogar con los *Jaibanás* por dos razones especiales. La primera razón referida a la sabiduría que ellos poseen. Sabiduría reconocida desde la voz del maestro Abelardo Tascón cuando afirmó:

(...) la construcción de un *purradé*, a mi modo de ver, como yo lo he visto, es como la recuperación de esa memoria que se pierde o que se está yendo. Entonces cuando los *Jaibanás* construyen [refiriéndose al proceso de construcción de la vivienda tradicional] empiezan a hablar: que es que mi papá era esto, que mi abuelito decía esto, entonces, así, se vuelve algo real, exacto y ellos mismos van construyendo. Van construyendo pero desde ese recordatorio: “es que mi abuela decía que yo tenía que cortar así” (...) (Segundo encuentro con el Cabildo, Abelardo Tascón Vélez, 15 de abril de 2013)

La segunda razón fue derivada del temor que guardan los indígenas Embera Chamí. Temor relacionado con la “pérdida” de la sabiduría de su cultura en el momento en que los sabios —los *Jaibanás*—, que son las personas que más conocen, partan a otro mundo. El líder, Jaime Alberto Tascón lo expresó así:

Jaime: Abelardo a mí me preocupa una cosa, es que mire, para las construcciones de estas viviendas [refiriéndose a las casas actuales, modelo campesino] los que están en este momento parando esa vivienda, fijese que son los jóvenes, prácticamente, ellos no son capaces de armar un rancho.

Arnulfo: No, no son capaces.

Jaime: ¿A quiénes están llamando? A un Miguel, a un Horacio, que son los que saben. Cuando nos saquen la mano Horacio y Miguel o los más señores, los que ya están de mucha edad... Y si se pierden esos señores, ¿entonces qué?

(Segundo encuentro con el Cabildo, Jaime Alberto Tascón Cértiga, Arnulfo Tascón, 07 de abril de 2013)

Otros aspectos dialogados en este segundo encuentro con el Cabildo fueron: la importancia de la participación de los maestros en estos encuentros con los *Jaibanás*; la necesidad de discusiones particulares entre maestros e investigadora; el diálogo con los líderes, con los jóvenes de la comunidad; y, la necesidad de conversar con otras personas que en años anteriores habían investigado, dentro de la comunidad, sobre el *purradé*.

Las ideas tejidas en estos encuentros fueron acogidas y desarrolladas en la investigación y, sin duda, ellas posibilitaron abrir caminos en la reflexión. En la Tabla 1 se presenta, de manera detallada, la información de los dos encuentros con el Cabildo.

Tabla 1. Encuentros con el Cabildo

Fecha	Participantes	Registro	Tiempo de duración
07 de abril de 2013	Abelardo Tascón Vélez	Grabación en audio	1 hora y 11 minutos
	Ana María Tascón Vélez		
	Ángel Miro Tascón Cértiga		
	Jaime Alberto Tascón Cértiga		
	Juan Camilo Vélez		
	Julio Vélez Tascón Ángel		
	Justiniano Tascón		
	Octavio Tascón Vélez		
	Orlando Antonio Tascón Vélez		
	Abelardo Tascón Vélez		

15 de abril de 2013	Arnulfo Tascón Jaime Alberto Tascón Cértiga María Fanny Tascón Cértiga Octavio Tascón Vélez	Grabación en audio y video, fotografías	54 minutos.
----------------------------	--	---	-------------

Círculos de *Jaibanás*

El Círculo de *Jaibanás* escenifica la conexión de los *Jaibanás* con el cosmos, dado que representa el movimiento del sol y la luna; simboliza, además, la unión de la comunidad, el trabajo colectivo. Desde una perspectiva poscolonial indígena de la investigación, y como lo plantea Chilisa (2012), los Círculos de conversación se producen toda vez que:

(...) simbolizan el hablar y promueven el intercambio de ideas, el respeto por las ideas de los demás, la convivencia, la compasión y el amor continuo e interminable por un otro. (p. 213).

En la comunidad indígena Embera Chamí, este Círculo surgió desde los *Jaibanás* como posibilidad de, primero, reconstruir colectivamente las memorias sobre la práctica de la construcción del *purradé*; y, segundo, encontrarse con la comunidad, para conversar, para reír y para contar historias.

El primer Círculo de *Jaibanás* se realizó el 10 de mayo de 2013 en el Centro Educativo Rural Indigenista la María⁶⁰. El Círculo comenzó a partir de la lectura de una carta dirigida a ellos, de mi autoría. Carta en la que pretendí, no solamente expresar los agradecimientos por la acogida⁶¹ y el respaldo a mí y a la propuesta de investigación, sino, también, motivarlos, desde su reconocimiento como sabios, a

⁶⁰ Este sería el lugar escogido por los *Jaibanás* para realizar los Círculos.

⁶¹ Un primer encuentro informal con los *Jaibanás* en el que se les comentó someramente la propuesta de investigación fue realizado el 16 de abril de 2013 en el marco de un encuentro local convocado sobre “Territorio y Minería”, liderado por el estudiante de la Licenciatura en Pedagogía de la Madre Tierra, Omar Tascón. Allí, tuvimos la oportunidad de invitarlos a un próximo encuentro en el que pudiéramos dialogar sobre el *purradé* y sobre la sabiduría desde él movilizada.

contribuir en la construcción de una *educación otra*, tomando como referencia la cosmovisión, la cosmogonía y la espiritualidad del pueblo Embera Chamí.

La carta se la entregué a cada uno de los *Jaibanás* participantes del Círculo: Horacio Tascón Cértiga, Rafael Tascón Cértiga, Miguel Cértiga Tascón y Albeiro Tascón Tascón. Cada carta tenía el mismo mensaje, sin embargo cada una contenía una fotografía correspondiente a cada uno de los *Jaibanás*. Además, la carta fue leída en español, para yo manifestar mis sentimientos desde la lectura; pero también fue leída en lengua Embera Chamí⁶², Presento a continuación la carta entregada a Miguel Cértiga Tascón:

⁶² La lectura en lengua Embera Chamí la realizó Albeiro Tascón, el *Jaibaná* más joven presente en el Círculo.

Copacabana, 10 de mayo de 2013

Queridos Sabios, Queridos Jaibanás:



Quiero dar las gracias hoy a la Madre Tierra por poder estar entre ustedes, con ustedes. Me siento orgullosa de poder verlos, de poder escucharlos, de poder sentirlos. Doy gracias también por sus vidas (la del Jaibaná Rafael, Jaibaná ÁngelMaría, Jaibaná Miguel, Jaibaná Horacio, Jaibaná Albeiro), y por aceptar compartir conmigo —una mujer capunia, con otro origen, con otra vida— sus conocimientos, sus historias, sus experiencias.

Gracias por aceptar casi de inmediato compartir conmigo una mañana o una tarde, se de los compromisos que ustedes tienen con sus familias y sin embargo eso no fue ningún impedimento para reunirnos hoy, porque se que ustedes están al igual que yo, convencidos de que son ustedes quienes —como diría Miguel Rocha Vivas— representan las palabras mayores, las palabras vivas de esta comunidad. Por tanto cualquier sueño, cualquier utopía que tengamos debe ser dialogada con ustedes, enriquecida con sus vidas.

Hoy nos hemos reunido para hablar desde el corazón embera chami, desde el ser del embera chami, quizás de lo que han sido, pero también desde lo que quieren ser. Me reúno con ustedes para acercarme desde la razón pero sobretodo desde el corazón al pueblo embera chami a (re)conocer su identidad. Sé que son muchas las cosas que los caracterizan: la lengua, las prácticas y las tradiciones, pero estoy convencida que todas ellas pueden resumirse en una sola: en sus relaciones con la Madre Tierra. Desde la Madre podríamos hablar por horas, por meses incluso por años, tal vez por siglos y quizás ya no seamos nosotros quienes estemos hablando, pero sin duda alguna siempre quedaran cosas por decir, por expresar.



Tejiendo y (Des)tejiendo la Educación [Matemática] Embera Chamí

Ilustración 7. Carta a los Jaibanás parte I

Hoy les propongo conversar sobre una práctica, la práctica de la construcción del tambo, el Depuerradé, el lugar en el que ustedes vivieron, crecieron, aprendieron de la vida, del ser embera y que hoy no existe por lo menos físicamente, pero que está en sus memorias, en sus corazones y en sus cuerpos. Pero porqué hablar de esta práctica? Porque creo que un camino para pensar el (por)venir la educación embera puede ser desde ahí, desde la cosmogonía, desde la cosmovisión, desde la espiritualidad, desde las historias y los conocimientos que rodean esta práctica. Así que comencemos. Pido a la Madre Tierra para que mi corazón y mi mente comprendan sus palabras, sus gestos, para que juntos podamos conversar.

Espero que esta no sea la última vez que pueda conversar con ustedes, así todos juntos, espero también poder hablar con ustedes de manera individual para conocerlos más, para poder tejer ideas juntos.

Quiero decirles que estoy comprometida con su comunidad. Mi utopía es que podamos tejer juntos —ustedes y yo— otras formas de sentir, de actuar y de pensar el (por)venir de la educación Embera Chamí.

Con especial cariño,

Carolina Siguin Ramírez



Tejiendo y (Des)tejiendo la Educación [Matemática] Embera Chamí

Ilustración 8. Carta a los Jaibanás parte II

Fue esta carta la desencadenadora para este y para los próximos Círculos de narraciones sobre lo vivido, tanto desde el hecho de nacer y vivir en el *purradé*, como desde la participación en la construcción del mismo.

La aceptación de los *Jaibanás* para hacer parte de este proyecto se debió, entre otros aspectos, a la apertura de los mismos *Jaibanás* y a las relaciones que con ellos vienen construyendo los estudiantes y el programa de la LPMT. Así lo dejó ver un estudiante de ese programa, que había ya adelantado algunas consultas sobre el *purradé*:

Sí. Aquí las relaciones han sido muy buenas [refiriéndose a los *Jaibanás*]. Ellos se han prestado mucho. Ahora se prestan mucho para uno investigar bien y le dan informaciones muy valiosas a uno. (Entre-vista narrativa, Juan Camilo Vélez Tascón, 16 de abril de 2013)

El propósito del primer Círculo de *Jaibanás* (véase Ilustración 9) fue “tejer y destejer historias sobre la práctica de la construcción del *purradé* desde la perspectiva de los *Jaibanás* en la comunidad indígena Embera Chamí”. Sin duda un objetivo ambicioso para un Círculo, apenas fue un inicio, pues se requirieron de otros Círculos para atender a este propósito.



Ilustración 9. Primer Círculo de *Jaibanás*, 10 de mayo de 2013. Fotografía: Juan Carlos Jamiy Juangibiyo

Las historias recordadas estuvieron acompañadas, tanto en este primer Círculo como en los demás, del tabaco y del cigarrillo; elementos clave en la realización de

las actividades del *Jaibaná*. El tabaco y el cigarrillo fueron símbolos importantes para el intercambio de ideas y de sabidurías sobre el *purradé*. Refiriéndose a los símbolos en este tipo de diálogos, Chilisa (2012) manifiesta que:

(...) para llevar a cabo entrevistas de grupos (...) con los círculos de conversación, el investigador debe dialogar con los participantes sobre los símbolos culturales que se utilizarán, una de las reglas básicas asociadas con el simbolismo, la cual debe guiar la discusión. (p. 221)

Las preguntas que orientaron este primer Círculo fueron: ¿cómo se dice en lengua Embera Chamí la vivienda tradicional?, ¿qué significado tiene para ustedes la vivienda tradicional?, ¿qué representa la vivienda tradicional para el Embera?, ¿qué hay en el centro de la vivienda tradicional y qué significado tiene?, ¿cómo era la vivienda tradicional?, ¿cuál era el proceso para construir una vivienda tradicional?, ¿cuáles son los estados o niveles de la vivienda tradicional?, ¿cómo aprendieron a construir la vivienda tradicional?, ¿qué actividades realizaban ustedes dentro de la vivienda tradicional?, ¿por qué hoy ya no viven en las viviendas tradicionales?

Las respuestas a estas preguntas las dieron, los *Jaibanás*, en relación a las historias, a las anécdotas con sus padres y a la situación actual de los Embera Chamí, en un proceso continuo de identificación como indígenas.

Este primer encuentro finalizó con la idea y la necesidad de construir una representación de una vivienda tradicional o *purradé*. La explicación de este requerimiento para continuar destejiendo historias en torno al *purradé*, radicaba en que la palabra dicha, la palabra pronunciada debía ser acompañada de la acción, es decir de la construcción. Era en la acción donde otros recuerdos comenzarían a ser enunciados.

El segundo Círculo de *Jaibanás* se realizó el 17 de julio de 2013. Con el compromiso acordado del primer encuentro, se empezó la planeación y el diseño para la realización del *purradé*. Planeación que incluyó un dibujo, construido de manera colectiva a partir de la orientación de los *Jaibanás* (véase ilustraciones 10 y 11). También allí se conformaron los convites para la realización de tareas, es decir, se organizaron grupos de personas con ciertas responsabilidades asignadas. Convites era

la estrategia utilizada por la comunidad con mayor fuerza en épocas pasadas, para la realización comunitaria de actividades que involucraban a hombres, mujeres, jóvenes, niños y niñas.



Ilustración 10. Segundo Círculo de *Jaibanás*, 17 de julio de 2013. Fotografía: Juan Carlos Jamiroy Juangibioy

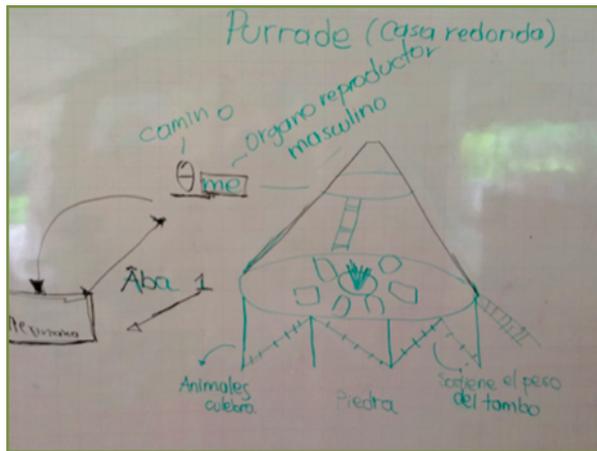


Ilustración 11. Dibujo de la vivienda tradicional Embera Chamí, 17 de julio de 2013. Fotografía: Carolina Higuera Ramírez

El tercer y último Círculo se realizó no solamente con los *Jaibanás* y los maestros, sino, también, con la participación de líderes y uno de los niños de la escuela (véanse ilustraciones 12 y 13). Ellos fueron llegando seducidos por las

conversaciones que iban escuchando, a la vez que se realizaba una reunión de la comunidad —programada para esta fecha y hora.



Ilustración 12. Construyendo el *purradé*, 19 de julio de 2013. Fotografía: Juan Carlos Jamioy Juangibioy



Ilustración 13. Tercer Círculo de *Jaibanás*, 19 de julio de 2013. Fotografía: Juan Carlos Jamioy Juangibioy

Este Círculo estuvo acompañado por las historias, por las risas, por un fuerte sentimiento de nostalgia; incluso por momentos de tensión cuando las ideas de uno u otro *Jaibaná*, para la construcción del *purradé*, eran diferentes. Tensiones que fueron superadas desde el diálogo mismo, pero también desde una actitud de humildad y, quizás, de reconocimiento de poder en la voz de uno de los *Jaibanás*.

Esta construcción del *purradé* sirvió, además, para ser llevado a la escuela como símbolo del pensamiento Embera Chamí y del trabajo colectivo. *Purradé* que, tal vez, posibilitará en el espacio escolar algunas reflexiones desde su estructura física y desde la sabiduría inmersa en él.

El símbolo, como dice Guerrero (2007), corresponde al mundo de la cultura, toda vez que

(...) es una construcción cultural, social e históricamente situada, que una sociedad ha sido capaz de producir para darse un sentido para su existencia, y, por lo tanto, implica que quienes forman parte de una determinada cultura, deben conocer los significantes y sus significaciones para poder operar en la realidad y tener un sentido de su ser y estar en el mundo y en la vida, pues los símbolos al ser fuentes de sentido, hacen posible que podamos asignar significados y significaciones, a los procesos, hechos, fenómenos que nos ofrece la realidad de la naturaleza y de la sociedad. (p. 132)

Así, los Círculos de conversación posibilitaron el diálogo entre unas memorias personales, colectivas, sociales y culturales. Unas memorias que al decir de Sebe (2009):

Nosotros tenemos esta percepción de una memoria, que para simplificar en términos de entendimiento se localiza en tres grandes. Bloques de relación pendular, o sea, nosotros tenemos: la memoria personal, mi memoria, de lo que yo me recuerdo, las cosas que me dicen al respecto y tenemos una memoria que es colectiva. La colectividad sabe de algunas cosas (...). Al mismo tiempo, nosotros tenemos, también, una memoria que es cultural, que pertenece a nuestra cultura y una memoria que es ella: social. (*Encontros SESC memórias-Memória, História Oral e Diferenças*, Sebe, 30 de julio de 2009)

Esas memorias individuales fueron convocadas a partir de las preguntas generadas en cada uno de los Círculos. Memorias que traían el recuerdo de las *experiencias* vividas, de las sensaciones, de las imágenes personales, y también el recuerdo de familiares con los que compartieron cada uno de los *Jaibanás*.

Esas memorias individuales, trayendo historias sobre la construcción del *purradé* y los objetos culturales que iban siendo movilizados, se constituían en sabiduría Embera Chamí. Esto es, las memorias individuales constituyéndose en memorias colectivas y luego en memorias culturales. En este sentido, dice Joutard

(1999): “(...) la función que cumple la memoria colectiva es la afirmación del grupo, la defensa de su existencia y su justificación (...)” (p.243).

Bajo esta misma perspectiva, Bosi (1994) reconoce:

Uno de los aspectos más incitantes del tema es el de la construcción social de la memoria. Cuando un grupo trabaja intensamente en conjunto, hay una tendencia de crear esquemas coherentes de narración y de interpretación de los hechos, verdaderos “universos de discurso”, “universos de significado”, que dan al material de base una forma histórica propia, una *versión*⁶³ consagrada de los acontecimientos. El punto de vista del grupo construye y busca fijar su imagen para la historia. Esto es, como se puede suponer, el momento áureo de la ideología con todos sus estereotipos y mitos. En el otro extremo, habría una ausencia de la elaboración grupal en torno a ciertos acontecimientos o situaciones. El rigor, el efecto, en ese caso, sería el de olvidar todo cuanto no fuese “actualmente” significativo para el grupo de vida de la persona. (p. 66)

En coherencia con lo vivido en los Círculos y los planteamientos de Sebe (2009) y Bosi (1994), los espacios posibilitaron reinventar las identidades o, mejor, contribuir en ese proceso de construcción continuo de identificación a partir de las memorias. Unas identidades que cada vez más vienen siendo dislocadas, fragmentadas.

Los *Jaibanás* que participaron del Círculo tenían una edad avanzada; aspecto que era reconocido por ellos mismos y por la comunidad. Los *Jaibanás* tenían conciencia de que al partir, la sabiduría poseída —que constituía las identidades Embera Chamí— podía partir con ellos. Al decir de Joutard (1999) :

La persona interrogada sabe que su muerte está relativamente próxima y de cierta manera lo reconoce al aceptar ser interrogada. Esta certidumbre le da una serenidad que he comprobado muchas veces; incluso está satisfecha de poder dejar una herencia cultural. (p. 201)

Así, los Círculos posibilitaron la reinención de las identidades Embera Chamí y el reposicionamiento y reconocimiento de los *Jaibanás* al interior de la comunidad.

En las ilustraciones 14, 15 y 16 se presentan los participantes de los tres Círculos de *Jaibanás*, realizados en el marco de la investigación.

⁶³ La cursiva es de la autora.

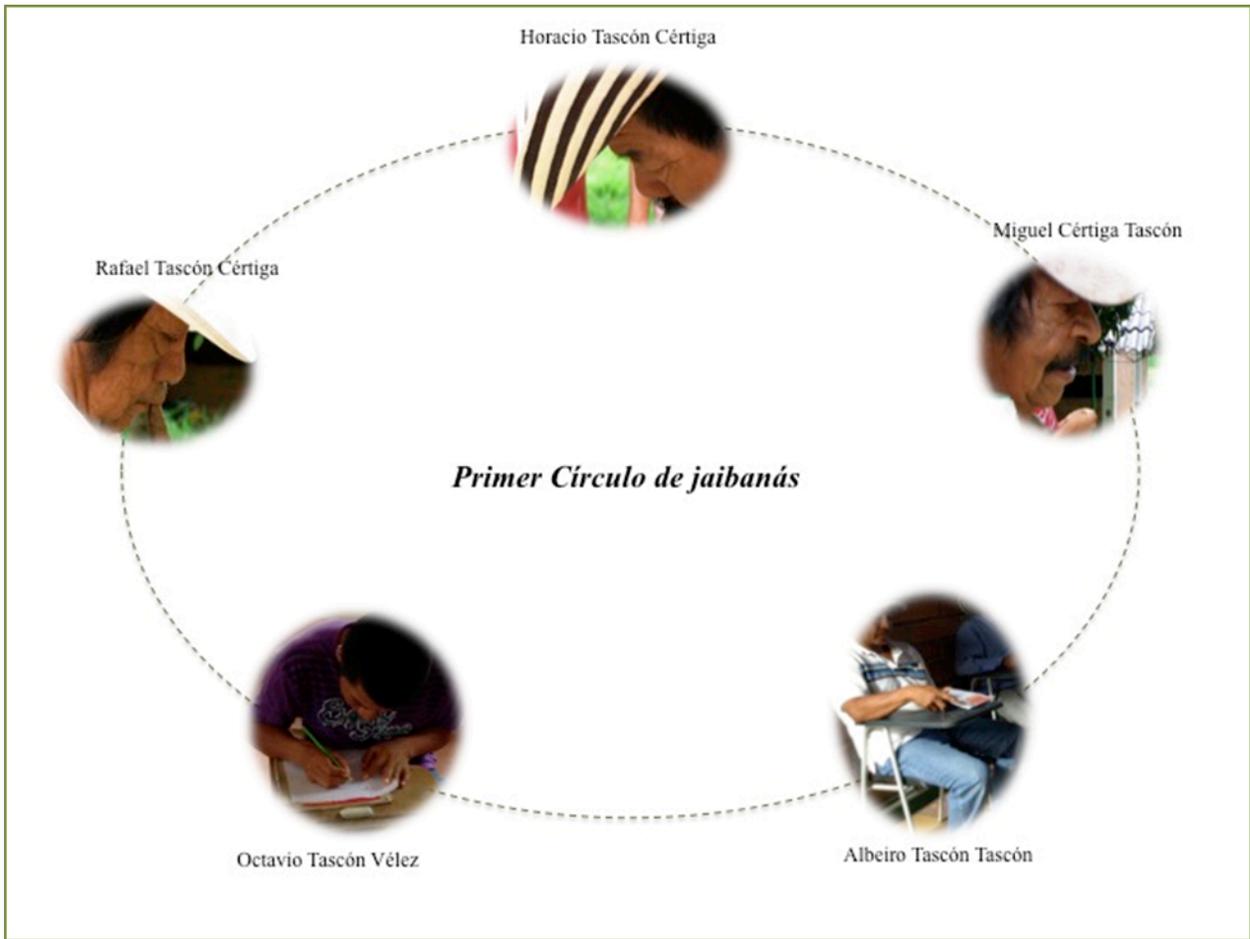


Ilustración 14. Participantes del primer Círculo de *Jaibanás*

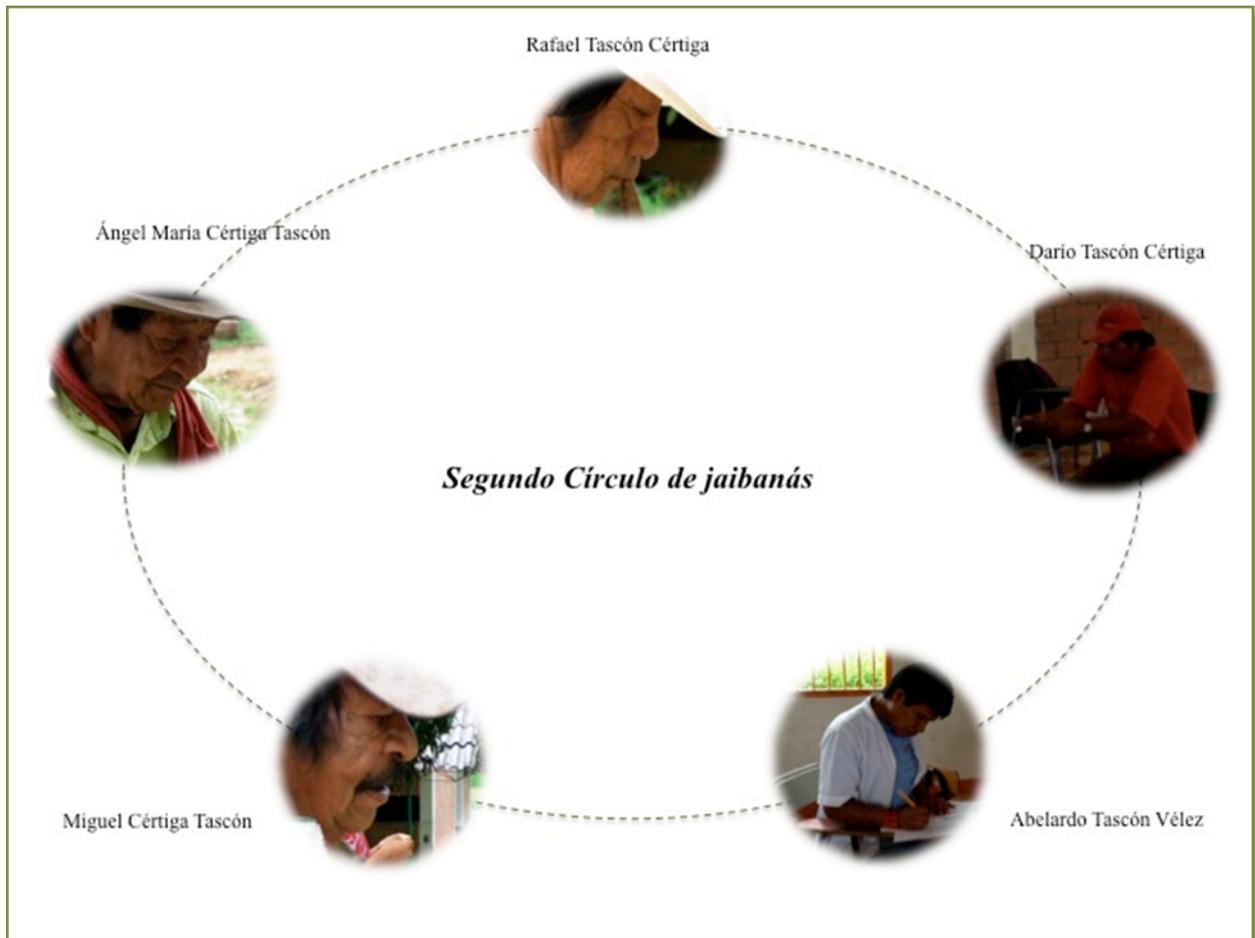


Ilustración 15. Participantes del segundo Círculo de *Jaibanás*



Ilustración 16. Participantes del tercer Círculo de *Jaibanás*

Entre-vistas

La entre-*vista* fue comprendida en la investigación en coherencia con lo propuesto por Kvale (2011), como “(...) una *visión-entre*, un intercambio de visiones entre dos personas que conversan sobre un tema de interés común” (p. 27).

Fue precisamente, esa *visión-entre* la que nos permitió entender que los sujetos participantes éramos sujetos con una historicidad, con una sabiduría, con unos conocimientos, con unas creencias que, expresadas a través de un diálogo, a través de una relación de reconocimiento del otro, podríamos juntos construir otro conocimiento. Un conocimiento que aquí tenía que ver con el (por)venir de la educación (matemática) indígena en la comunidad Embera Chamí. Al decir de Joutard (1999), “(...) la entrevista es a menudo una toma de conciencia: uno existe, tiene una vida, es actor de la historia, es poseedor de cultura. Después de la entrevista, el entrevistado ya no es el mismo de antes.” (p. 258).

Mi papel como investigadora en este proceso podría ser comparado con lo que plantea Kvale (2011) utilizando la metáfora del viajero, como aquella que “(...) ‘recorre en compañía’, camina con los habitantes locales, les hace preguntas y los anima a contar sus propias historias de su mundo vivido.” (p. 44).

La función de viajera fue la que me permitió reconocer en cada persona, con la que establecía una relación, lo que ella podía compartir y la forma en qué podía hacerlo. Me permitió, además, entender que lo que esa persona expresaba estaba permeado por la presencia de quien hacía la pregunta, de quien cuestionaba, por lo que ella representaba. El reconocimiento de estos aspectos se tornó clave para la comprensión misma de las entre-*vistas*.

Algunos de los entrevistados podían expresar, con mucha facilidad, desde su vida, desde sus historias y a partir de la narración, los *acontecimientos* que daban cuenta de la práctica de la construcción del *purradé* y de la sabiduría movilizada en esta práctica.

Otros entrevistados hicieron visible, desde su sabiduría, la perspectiva que tenían sobre la escuela y la educación indígena, el papel de las matemáticas en dichas escuelas, y, las políticas educativas del país, entre otros asuntos.

Desde el trabajo colectivo, los participantes dejaron ver sus convergencias y sus divergencias cuando indagué sobre: el significado del *purradé*; el por qué hoy no viven en *purradés*; las formas del *purradé*; sus aprendizajes acerca del *purradé*; sus miradas acerca de la educación en la comunidad; la relación entre *el purradé* y la educación.

Así, realicé, con los participantes de la investigación, y al decir de Kvale (2011), tres tipos de entre-vistas: entre-vistas narrativas, entre-vistas conceptuales y entre-vistas de grupos de discusión. A continuación explico la forma en que cada una de ellas fue comprendida en esta investigación.

Entre-vistas narrativas

Las entre-vistas narrativas, de acuerdo con Kvale (2011) “(...) se centran en las historias que los sujetos cuentan en las estructuras de sus relatos. Las historias pueden surgir espontáneamente durante la entre-vista o el entrevistador puede provocarlas.” (p.101). Estas narraciones evocaban la alegría, la nostalgia, la añoranza de un pasado y la incertidumbre de un futuro, de un (por)venir. Historias que siempre estuvieron motivadas por el deseo de construir y pensar juntos. Este sentimiento fue reflejado en las palabras de Gilberto Antonio Tascón, cuando afirmó:

(...) como estudiantes, nosotros intercambiamos nuestro conocimiento con base a los seminarios y los temas que cada uno de los profesores nos orientan. Cada día estamos comprometidos por la causa en nuestra comunidad. El objetivo de nosotros cuando terminemos esta carrera [refiriéndose a la LPMT] es servirle a la comunidad en el tema de educación, pero también podría ser en el tema administrativo, o podría ser también como asesores a otros grupos para el desarrollo de nuestra misma comunidad. Nosotros, Alejo y yo, hemos discutido que hay que buscar otras posibilidades de desarrollar nuestro conocimiento. Conocimiento que hemos venido aprendiendo durante esta licenciatura para que esté al servicio también de otros pueblos, llámense de Antioquia, o de otros departamentos que están en el proceso de construcción de sus proyectos educativos propios. (Entre-vista narrativa, Gilberto Antonio Tascón Yagarí, 29 de marzo de 2013)

Gilberto dejó ver que se trataba de un compromiso personal, pero también comunitario. Lo que cada uno de los líderes, maestros, jóvenes, niños y niñas de la comunidad realizaran serían en beneficio de la comunidad.

Las entre-vistas narrativas fueron provocadas y, en muchos casos, realizadas a partir del conocimiento que tenía de las personas de la comunidad o de las personas que fueron sugeridas por la comunidad en el desarrollo mismo de la investigación.

Las entre-vistas narrativas (véase Tabla 2) tenían como propósito ir “(...) más allá de la historia del individuo para cubrir la historia comunitaria; el entrevistado aquí es un narrador para registro de la historia oral de una comunidad” (Kvale, 2011, p. 103).

Tabla 2. Entre-vistas narrativas

Fecha	Entrevistado	Registros	Tiempo de duración
15 de marzo de 2013	William Carupia	Grabación en audio	25 minutos
29 de marzo de 2013	Gilberto Antonio Tascón Yagarí Alejandro González Tascón	Grabación en audio	2 horas y 37 minutos
16 de abril de 2013	Juan Camilo Vélez Tascón	Grabación en audio	47 minutos
26 de junio de 2013	Luis Jerónimo Tascón Cértiga	Grabación en video	40 minutos
18 de julio de 2013	Jenny Tascón	Grabación en video	La grabación en video fue por apartados

Entre-vistas conceptuales

Las entre-vistas conceptuales fueron propuestas con la intencionalidad de comprender, desde la perspectiva de algunos líderes, académicos indígenas y no indígenas, problemáticas, retos y sueños respecto a la educación (matemática) indígena, en el marco de una perspectiva que reconoce, valora y legitima la sabiduría de los pueblos indígenas.

Las entre-vistas (véase Tabla 3) fueron acordadas previamente con los participantes. A algunos de los entrevistados les envié las preguntas con antecedencia; tal fue el caso del líder Guzmán Cáisamo (véase Ilustración 17)

Tabla 3. Entre-vistas conceptuales

Fecha	Entrevistado	Registros	Tiempo de duración
02 de julio de 2013	Abadio Green Stocel	Grabación en video, fotografía.	54 minutos
13 y 24 de julio de 2013	Guzmán Cáisamo Isaramá	Grabación en video, fotografía.	2 horas y 12 minutos
18 de julio de 2013	Ángel Miro Tascón Cértiga	Grabación en audio y video	Audio: 33 minutos La grabación en video se encuentra por apartados
18 de julio de 2013	Julio Vélez Tascón	Grabación en audio	21 minutos



Ilustración 17. Entre-vista conceptual, Guzmán Cáisamo Isaramá, 13 de julio de 2013. Fotografía: Érika Rojas Ramírez

Entre-vistas de grupo de discusión

Las entre-vistas de grupo de discusión estimularon el diálogo y el debate, posibilitando conocer las diversas perspectivas de los participantes. Cada participante podía hablar desde el lugar que ocupaba en la comunidad, esto es, como maestro, como líder, como sabio(a) o como estudiante de la LPMT. Muchos de los entrevistados ocupaban uno o más de esos lugares.

Como lo propone Kvale (2011), “El propósito del grupo de discusión no es llegar a un consenso o a soluciones para las cuestiones analizadas, sino proponer puntos de vista diferentes sobre una cuestión.” (p. 101).

Los grupos de discusión giraron, principalmente, sobre dos temáticas: “Problemas y retos de la educación Embera Chamí del suroeste antioqueño” (28 de marzo de 2013), y, “Origen e historias del *purradé*: su decadencia y su legado.” (20 de abril de 2013)

La primera temática fue abordada en el marco de curso del seminario de “Pedagogías desde la Diversidad III”, en el Énfasis de Lenguajes e Interculturalidad, de la LPMT, en el que me desempeñaba como profesora.

La segunda temática fue discutida y abordada con dos líderes Embera Chamí y estudiantes de la LPMT: Gilberto Antonio Tascón Yagarí y Alejandro González Tascón.

La discusión se realizó en el marco de un programa radial de la emisora Chamí Stereo, del Resguardo Karmatarrua (conocido también como Resguardo de Cristianía) en el municipio de Jardín (Antioquia) y contó con la participación de la sabia Ritalina Saigama y del líder Pompilio Saigama⁶⁴ (véase Ilustración 18).



Ilustración 18. Entre-vista de grupo de discusión, 20 de abril de 2013. Fotografía: Carolina Higuera Ramírez

Las discusiones surgidas en estos dos espacios, nos posibilitaron tener una comprensión más amplia de la práctica estudiada, así como de algunos elementos que debían ser considerados para pensar la educación.

⁶⁴ También estudiante de la Licenciatura en Pedagogía de la Madre Tierra.

En la tabla 4 se presentan los participantes en las entre-vistas de grupo de discusión.

Tabla 4. Entre-vistas de grupos de discusión

Fecha	Entrevistado	Registros	Tiempo de duración
28 de marzo de 2013	Abelardo Tascón Vélez Alejandro González Tascón Argelia Tascón Gilberto Antonio Tascón Yagarí Juan Camilo Vélez Tascón Octavio Tamaniz	Grabación en audio	1 hora y 1 minuto
10 de mayo de 2013	Ángel Miro Tascón Cértiga Jhon Jairo Tascón Niaza	Grabación en audio, fotografías	2 horas y 16 minutos
20 de mayo de 2013	Alejandro González Tascón Gilberto Antonio Tascón Yagarí Pompilio Saigama Ritalina Saigama	Grabación en audio y video, fotografías	3 horas y 50 minutos

Encuentro con las jóvenes

El encuentro con algunas jóvenes de la comunidad (véase Ilustración 19 y Tabla 5) se propuso con dos intencionalidades: una, la de (re)conocer sus aprendizajes en relación a su cultura Embera Chamí durante el período escolar, principalmente desde la educación primaria; y, dos (re)conocer sus perspectivas de futuro en relación a sus vidas, las de su familia y las de su comunidad. Estas ideas, fueron expresadas por las jóvenes de forma oral y a partir de dibujos.



Ilustración 19. Encuentro con las jóvenes, 17 de julio de 2013. Fotografía: Juan Carlos Jamioy Juangibioy

Tabla 5. Encuentro con las jóvenes de la comunidad

Fecha	Entrevistado	Registros	Tiempo de duración
17 de julio de 2013	Anyi Paola Tascón Laura Tascón Leidy Vanesa Tascón Tascón Marlyn Yasmin Tascón Tascón	Grabación en video, fotografías, dibujos	La grabación en video fue por apartados

Discusiones con los maestros

Abelardo Tascón Vélez y Octavio Tascón Vélez eran los maestros del Centro Educativo Rural Indigenista la María perteneciente al Resguardo Marcelino Tascón. Los maestros fueron las primeras personas con las que se discutió la investigación; además, ellos estuvieron colaborando durante todo el proceso. Colaboración desde la convocatoria a las personas de la comunidad, desde la organización de los espacios para las conversaciones, desde su ejercicio como traductores de la lengua Embera Chamí al español y viceversa, desde su contribución como problematizadores,

cuestionadores y propositores en cada uno de los encuentros sostenidos con el Cabildo y con los *Jaibanás*.

Antes, durante y después de cada conversación con el Cabildo o con los *Jaibanás*, realizamos con los maestros conversaciones en las que compartíamos reflexiones generadas en estos espacios. Fueron precisamente estas reflexiones las que nos mostraron la necesidad de tener un diálogo más profundo entre ellos, maestros y yo, investigadora. Así, el 18 de julio de 2013 tuvimos un encuentro (véase Tabla 6) para discutir elementos de la investigación referidos a la educación y que por diferentes razones no se habían abordado lo suficiente (véase Ilustraciones 20 y 21).

Tabla 6. Discusiones con los maestros

Fecha	Entrevistado	Registros	Tiempo de duración
18 de julio de 2013	Abelardo Tascón Vélez Octavio Tascón Vélez	Grabación en audio y video, fotografías, dibujos	La grabación en audio y video es por apartados



Ilustración 20. Maestro Octavio Tascón Vézlez, 18 de julio de 2013. Fotografía: Carolina Higuíta Ramírez



Ilustración 21. Maestro Abelardo Tascón Vézlez, 18 de julio de 2013. Fotografía: Carolina Higuíta Ramírez

Las preguntas que guiaron este encuentro giraron en torno a: cómo se ven como maestros; cómo se sienten en ese rol; cómo los ve la comunidad; dónde está ubicada la escuela en el Resguardo; qué problemas actuales tiene la escuela; qué retos tienen respecto al aprendizaje y a la enseñanza de las matemáticas; qué y cómo se ha abordado el *purradé* en la escuela; qué piensan sobre el proyecto de investigación propuesto; qué visualizan para la escuela y la comunidad desde el proyecto.

Las reflexiones surgidas fueron expresadas desde dibujos y narraciones que dejaron ver el interés de los maestros por continuar trabajando en la comunidad y en la escuela. Dibujos y narraciones que también dejaron ver los sentimientos de tensión y de temor por lo que podría venir en el campo educativo en las comunidades indígenas, frente a las políticas educativas que, parecieran, desconocer e invisibilizar a los pueblos indígenas.

Los escenarios

De los registros que fueron producidos y los espacios en que estos fueron desarrollados, tres espacios merecieron nuestra atención, estos fueron: la sede del Cabildo, la casa de Don Vicente Vargas y la escuela.

Sede del Cabildo

El primero de los espacios fue la sede del Cabildo. Un espacio ubicado aproximadamente en el centro del Resguardo, en sentido geográfico y en sentido figurado, toda vez que allí se tomaban decisiones para la comunidad, desde lo económico, desde lo social, desde lo político y desde lo cultural. Sin embargo, como lo expresó Ángel Miro Tascón, los aspectos educativos se habían olvidado en las discusiones que dentro del Cabildo se llevaban a cabo. El líder lo manifestó así:

Siendo uno sincero, la educación aquí en la comunidad...Uno pregunta: ¿es que la educación no es tu responsabilidad? Entonces... ¿la responsabilidad es de quién? De Octavio y de Abelardo [los maestros del Resguardo]. (Entre-vista conceptual, Ángel Miro Tascón Cértiga, 18 de julio de 2013)

En este mismo sentido, Julio Tascón, gobernador del Cabildo, expresó:

Yo creo que en la educación, aquí, nos han faltado muchas cosas. El estudio que los muchachos reciben, hasta el momento, lo están recibiendo como el de cualesquier campesino, de cualesquier entidad. Yo creo que las comunidades indígenas debiéramos tener otros tipos de educación. Igualmente, yo no sé qué ha pasado con nuestros líderes, pues desde el año pasado venimos hablando de la educación propia, que íbamos a manejar los recursos, y que las contrataciones [de maestros] iban a ser manejados directamente por las comunidades (...). Pero de eso no se ha visto nada. (...) El pensado de nosotros siempre ha sido ese, que la educación siempre sea propia, de nosotros; que nosotros enseñemos lo que a nosotros nos guste; que miremos que a nosotros se nos han perdido muchas cosas, por muy organizados que estemos. Entonces yo creo que desde ahí se debe partir (...). Tampoco digamos que los niños y los jóvenes que vienen recibiendo clase, hasta el momento, no están en

nada. Pero de todas maneras, yo creo que nos ha faltado como esa parte de lo propio. (Entre-vista conceptual, Julio Tascón Vélez, 18 de julio de 2013)

El reconocimiento, por parte de los líderes, del abandono histórico de los aspectos educativos, desde la dirigencia política dentro la comunidad, y el hecho de reconocer que la educación de los niños, de las niñas y de los jóvenes de la comunidad estaba, apenas, en manos de los maestros, posibilitó una comprensión de algunas problemáticas que vivía la escuela, y, además, una visualización de desafíos por venir.

La casa de Don Vicente Vargas o la casa de los siete colores

Vicente Vargas representa para la comunidad Embera Chamí de Valparaíso un hermano que se unió y apoyó las luchas de los indígenas, y, en particular, las de esta comunidad. Su apoyo se evidenció a partir de la donación de las tierras en Valparaíso —como ya lo contamos anteriormente— y desde el acompañamiento en el diseño y en la realización de proyectos en beneficio de la comunidad.

Vicente Vargas vivió con ellos y hoy, después de su muerte, su casa se ha convertido en un escenario en el que jóvenes y adultos se reúnen para continuar tejiendo la historia de su comunidad.

El escenario seleccionado por las jóvenes para compartir sus visiones de la comunidad y de su futuro fue ese: la casa de Don Vicente Vargas.

La escuela

El Centro Educativo Rural Indigenista la María —escuela a la que acuden los niños y las niñas Emberas Chamí— se encuentra ubicado en una posición periférica de la comunidad. Pareciera que su ubicación geográfica evidenciara ese proceso histórico vivido por la comunidad, en el que la escuela fue una institución impuesta por el Estado. Institución alejada de la cosmovisión, de la cosmogonía y de la espiritualidad de la comunidad Embera Chamí.

La escuela, según lo dicho por los líderes, parecía distanciar a los niños, a las niñas y a los jóvenes de la cultura. Como un acto de resistencia política al anterior,

los *Jaibanás* escogieron, de manera intencional, ese escenario para realizar los Círculos, a pesar de la lejanía desde sus casas y del riesgo que ello pudiese implicar.

Este posicionamiento de los *Jaibanás*, de realizar los Círculos en la escuela, y no en otros espacios de la comunidad, nos permitió entender dos aspectos fundamentales⁶⁵:

Uno, que la elección de la escuela, de manera consciente o inconsciente, por parte de los *Jaibanás*, en ese contexto indígena, se hacía porque asumían que era la escuela el espacio político y simbólico propicio para legitimar, también, la sabiduría del pueblo Embera Chamí.

Dos, que en la escuela se posibilitaría un acercamiento intergeneracional que era característico, hasta hace algunas décadas, de las formas propias de educar en las culturas indígenas.

En la dirección indicada desde esos dos aspectos, Castillo & Caicedo (2010) afirman:

En el fondo de este largo proceso histórico, creemos que subyace una tesis política de los movimientos étnicos: si la escuela ha sido una estrategia de subalternización, también puede servir como medio para la dignificación y el empoderamiento de los indígenas y afrodescendientes una vez sea “apropiada” para este fin. (p. 124)

Así, entonces, los registros tuvieron necesariamente que volver a ser leídos, estudiados y analizados considerando los escenarios en que fueron producidos. La comunidad nombraría este proceso como un **volver a recorrer** ese camino andado, ese camino tejido. Un camino que implicó escuchar muchas veces los audios y los videos, de manera colectiva o de manera individual.

Ese “volver a recorrer” implicó en esta investigación un proceso de transcripción de algunos apartados de los registros producidos. Ese proceso de transcripción, como dice Kvale (2011) “(...) significa transformar, cambiar de una

⁶⁵ Estos aspectos fueron comprendidos desde los diálogos sostenidos con la profesora Jaqueline Mendes Rodrigues, en una asesoría en el marco de la pasantía.

forma a otra.” (p. 124). Transcripciones⁶⁶ que resultaron necesarias para comprender los planteamientos implícitos o explícitos de los participantes, y, sobre todo, para materializar las conversaciones tejidas pensando en las generaciones (por)venir. En este sentido, dice Sebe (2009):

(...) El trabajo que la historia oral puede hacer es, exactamente, este trabajo de auxiliar, de mediar formas de elaboración de estas historias. Pero la historia, el largo del viaje de lo oral para lo escrito es un viaje bastante turbulento en términos de posicionamientos. El primero de ellos fue Platón que dice que con la escritura nosotros tenemos la mente de la memoria, o sea, desde que nosotros registramos por escrito, nosotros no necesitamos más grabar en la memoria y de ahí ese larguísimo proceso de desmemorización que nosotros hacemos (...). (*Encontros SESC memórias-Memória, História Oral e Diferenças*, Sebe, 30 de julio de 2009)

Registros que, como lo afirmó Gilberto Antonio Tascón, posibilitarán que la comunidad sea conocida por la humanidad:

Hoy nosotros, los indígenas, desde la oralidad, estamos aprendiendo a escribir, para que ese conocimiento quede para la consulta, para el conocimiento de los seres humanos en este planeta tierra. Creo que eso es lo que estamos haciendo con toda esta construcción que estamos haciendo como estudiantes (...). (Entre-vista de grupos de discusión, Gilberto Antonio Tascón Yagarí, 20 de abril de 2013).

Bajo estas perspectivas, los registros transcritos posibilitaron, además, poner en diálogo voces nunca antes escuchadas, voces de quienes estaban vivos y de quienes ya habían partido, voces que pervivían en el tiempo.

Registros transcritos que dieron origen a los datos de la investigación desde un análisis deconstructivo. Un análisis que implicó, de acuerdo con Kvale (2011), una combinación de “deconstrucción” y “construcción”. Deconstrucción en el sentido de poner en cuestión, de discutir y poner en debate algunas de las ideas planteadas. Y la construcción en el sentido de que tanto las ideas valoradas como aquellas cuestionadas posibilitaron una forma de comprender y de escribir diferente; posibilitaron una reescritura de lo dicho. En palabras de Kvale (2011):

Una lectura deconstructiva desgarrar un texto, desestabilizando los conceptos que da por supuestos; se concentra en las tensiones y rupturas de un texto, en lo que un texto pretende decir, así como lo que no se dice en el texto, en lo que el uso de los conceptos del texto excluye. (p. 148)

⁶⁶ Las transcripciones fueron realizadas por mí.

El *purradé*: ¡un lugar más que para dormir!

¡La vivienda tradicional, un lugar más que para vivir! Fue una expresión surgida en uno de los espacios compartidos con los *Jaibanás* y los líderes Embera Chamí. Cuando se pronunció esa expresión fue con la intención de mostrar cómo antes, durante y después de la construcción del *purradé* ha estado presente una sabiduría. El *purradé* supera la mera visión arquitectónica que pueda tener o la mera función de ser lugar de paso o un lugar para dormir.

Justamente, es ese el propósito de este capítulo: hacer visible la sabiduría del pueblo Embera Chamí, pero, esta vez, movilizada desde las memorias de la práctica de la construcción del *purradé*.

Esas memorias serán presentadas desde las voces, desde los dibujos y desde las representaciones realizadas por los *Jaibanás* y los líderes Embera Chamí, quienes desde su *experiencia* —lo sabido, lo vivido, lo que los ha atravesado, lo que quedó en sus cuerpos, lo que quedó en sus mentes— fue compartido.

En este sentido, no es nuestra intención, desde lo que está escrito, que ello sea asumido, por quienes en un (por)venir puedan leerlo, como verdades absolutas. Nunca fue nuestra intención comprobar si lo dicho por los miembros de la comunidad era o no verdad. Se trataba, más bien, desde lo individual y desde lo colectivo, de reinventar la práctica misma de la construcción del *purradé* y, consecuentemente, de reinventar sus identidades. Por tanto, lo planteado aquí debe ser entendido en el tiempo y en el espacio en que estas memorias fueron evocadas.

El *purradé*, históricamente, ha sido nombrado de diferentes maneras, y algunos de estos nombres han sido propuestos por *kapurias*. Algunos de esos nombres fueron tambo o choza.

Para los Embera Chamí, estas nominaciones no dan cuenta del significado connotado en el término *purradé*, asociado a su cosmovisión, a su cosmogonía y a su espiritualidad. Haciendo referencia a ello, Rocha (2012) dice, “(...) en la mayoría de los pueblos originarios, el nombre suele ser la quintaesencia, la identidad

[identidades] oculta. De esta suerte, fragmentar y desconocer los verdaderos nombres es atentar y burlar descaradamente (...)” (p. 92).

Por lo anterior, la búsqueda por el nombre dado a la vivienda tradicional se convirtió en uno de los asuntos fundamentales de la investigación. Ello, porque era a partir de esa palabra que las conversaciones podrían fluir, que los recuerdos podrían llegar desde la evocación de la memoria.

En esa búsqueda, encontramos, desde las conversaciones, que han existido también diferentes nombres en la propia lengua Embera Chamí; por ejemplo: *depurradé*, *depurrúa* y *purradé*. Para los Embera Chamí de Valparaíso, y más precisamente para los *Jaibanás*, la vivienda tradicional es nombrada como *purradé*: *purra* (casa) y *dé* (redonda), es decir la casa redonda. Esto se evidenció en el primer Círculo de *Jaibanás*:

Rafael: A los mayores, anteriormente, les gustaba sino hacer esa casa de *purradé*, como nosotros decimos. Pero ustedes dicen *depurradé*. Nosotros decimos *purradé*, *purradé*.

Horacio: Palabra Embera Bedea [o también llamada Embera Chamí], Embera es *purra*.

Rafael: La palabra de nosotros es *purradé*.

(Primer Círculo de *Jaibanás*, Rafael Tascón Cértiga y Horacio Tascón Cértiga, 10 de mayo de 2013)

La insistencia de los *Jaibanás* en el nombre dio cuenta de la reinención de sus identidades. Unas identidades halladas en el pasado y reinventadas en la actualidad. El hecho de nombrar la casa tradicional en lengua Embera Chamí marcaba la diferencia y abría pasó a las historias, a los significados y a las acciones que podían ser movilizados por la propia comunidad.

Fue bajo el nombre del *purradé* que se significó o se representó una visión de mundo y unas formas de recrearlo (cosmovisión), y al mismo tiempo unas historias de origen (cosmogonía).

Cosmogonía, cosmovisión y, también, espiritualidad Embera Chamí que podrían narrarse desde la práctica del *purradé*. Como lo destacó Alejandro González:

Para el mundo Embera, la cosmogonía es el nacimiento del tiempo. Esto es una cuestión muy profunda porque, por ejemplo, para el *kapuria* es la creación del universo y no dice más nada, para el *kapuria* la cosmogonía son teorías, son teorías míticas, religiosas y científicas acerca del nacimiento o acerca de la creación del universo. Nosotros, los Embera Chamí, vamos más allá de estas teorías. Nosotros ahondamos más, profundizamos más.

La tradición oral nuestra dice que la cosmogonía es el nacimiento del tiempo, es el nacimiento de la materia, es el nacimiento de la inteligencia. Cuando se refiere a la materia, se refiere es la creación; la materia es la Madre Tierra, y, la Madre Tierra son todas las criaturas. Nosotros no decimos que alguien se sentó y fijó siete días para hacer toda esta creación. Me parece que somos más profundos en esta parte. Al nacer la materia, que son las criaturas que hay sobre la faz de la Madre Tierra, se crea la cosmovisión que es la forma de nosotros ver el mundo. Esa es la cosmovisión desde nuestra mirada Embera Chamí, cómo concebimos este mundo, cómo miramos nuestro entorno. La cosmovisión frente a la tierra, la cosmovisión frente a la vida, la cosmovisión frente a la comida tradicional, la cosmovisión también frente a la educación nuestra. En esa educación está conjugado cosmogonía y cosmovisión. Con la cosmogonía también nace la espiritualidad y con la espiritualidad nacen los *Jaibanás* (...). La vivienda tradicional también es nacida de la cosmogonía, pues ella es el nacimiento del pensamiento y de la memoria. Los sabios dicen que en el *purradé* nació el pensamiento de la primera criatura que nació y comenzó a ver el mundo, o sea, su cosmovisión. Así, hay una estrecha relación entre *purradé*, vivienda tradicional, cosmogonía, cosmovisión y espiritualidad. Y cuando hablo de espiritualidad es porque en el *purradé* nacieron y cantaron los primeros *Jaibanás*, en los *purradés* hicieron las primeras sanaciones y salvaron muchas vidas (...). (Entrevista de grupo de discusión, Alejandro González Tascón, 20 de abril de 2013)

Esta relación tejida entre *purradé*, cosmovisión, cosmogonía y espiritualidad traducida en el lugar del nacimiento del primer hombre Embera, de los primeros cánticos y de las sanaciones de los *Jaibanás*, nos llevó a preguntarnos ¿quién construyó el *purradé*?

Desde la perspectiva de Alejandro González, la creación del *purradé* tuvo que ver con *Karagabi*, el ser superior de la comunidad Embera Chamí:

En la parte media del río San Juan, al sur del Chocó, una vez llegó un joven Embera, muy apuesto, o sea de muy buena presencia. Llegó saludando a la comunidad, llegó pidiendo permiso a la comunidad para quedarse. A la comunidad le pareció un hombre muy interesante y le dieron permiso para que se quedara a vivir con ellos. Después de un tiempo, él veía que las viviendas eran muy simples, incluso, vivían así en ranchitos tapados de cualesquier manera, debajo de hojas muy simples. Otros vivían hasta en cuevas de árboles gigantescos (...). Viendo esa situación, como él era sabio, una vez los llamó y les dijo: “vamos a recorrer el monte”. Llamó a varias personas, digamos, a los líderes más prestantes, y se fueron a recorrer la selva. Él les fue enseñando el palo del meme, que es una macana muy fina, es un bejuco muy fino para sustentar las vigas, para amarrar las vigas y los postes del *purradé*. Él les fue

enseñando cuál era la palma más fina, la hoja de la palma para techar. Después de enseñarles esta parte, él les dijo: “bueno, vamos a cortar la macana para los pilares, o sea, los postes, parte por parte; primero a escoger los materiales”. Él les dijo que había que cortar los materiales en época de luna oscura (...). Él les enseñó todo ese proceso. Después, los puso a cargar todos los elementos a un lugar. El lugar que él escogió era muy bonito, era una llanura y les dijo: “bueno aquí vamos a plantar un *purradé* o vivienda Embera”. Él les enseñó toda la arquitectura, la construcción, cómo se colocaban las vigas, cómo se sujetaban, cómo se amarraban hasta los nudos. Después, él les enseñó a hacer el techo, cómo iban tejiendo el techo, digamos toda esa parte circunferencial y les dijo: hay que hacer la casa redonda para que cuando llegue la tempestad del Pacífico —los huracanes— no se vaya a derrumbar fácil, porque, si ustedes hacen las casas cuadradas el viento pega más duro en el techo. En cambio el *purradé* que es como cónico, circular, redondeado, el viento rebota por los lados y no pega. Entonces las viviendas se van a favorecer, van a contrarrestar a los huracanes y a los vientos. Él les enseñó, también, cómo hacer los *purradé* altos del suelo; pues ellos eran ribereños, los sanjuaneños, vivían al lado del río. El río San Juan echaba unas crecidas que eran espantosas. En una época de invierno, él les dijo: para que no se inunden sus viviendas las vamos a hacer siquiera de dos con cincuenta, casi tres metros de altura del piso, y les enseñó a construir el piso, que es como un segundo, tercer piso, dónde les dijo: “aquí es donde van a guardar ustedes el maíz, la comida (...) y donde van a guardar ustedes los animales de cacería, que los van ahumar y los pueden guardar allí. Él les enseñó todas las técnicas de la construcción de la vivienda. Un día de tantos, este hombre —que era un sabio— desapareció sin dejar rastro. Él se acostó a dormir allá en el *purradé* con ellos y no amaneció. (...) Entonces, unos decían que él era *Karagabi*, otros decían que un *Jairabadrá*, un ser supremo. Él tenía que haber sido un ser supremo, uno, un gran espíritu que se convirtió en humano y llegó a ayudarles. Pero, fuera de eso, él les enseñó muchas cosas, les enseñó las artes de la música. No enseñó solo a hacer el *purradé*, enseñó a hacer, digamos, el *jaba*, que era un vehículo de navegación, los *pursiros*, las trompetas sagradas, los tambores, el *tonoa*. Una cantidad de enseñanzas. Dicen que él también formó a los primeros *Jaibanás*. Él llegó allá, les enseñó las plantas medicinales, las plantas sagradas; despejó la mente de los *Jaibanás* y les enseñó a comunicarse con los espíritus de cada planta y con los espíritus de cada animal. (Entre-vista de grupo de discusión, Alejandro González Tascón, 20 de abril de 2013)

Si bien, esta historia daba cuenta del ¿quién había construido el *purradé*? Dentro de ella aparecieron, también, para nosotros, visibles unas unidades que denominamos dialécticas. Unidades que, dentro de la cosmogonía Embera Chamí, no pueden separarse.

Desde nuestra perspectiva, son en esas unidades dialécticas las que movilizan la sabiduría Embera Chamí. Son ellas: sobrevivencia/trascendencia, tierra/cosmos, ética/estética, política/simbolismo y corazón/razón.

En cada unidad dialéctica, y tomando como metáfora la moneda, cada parte de la unidad representa una cara de la moneda, es decir, las dos caras constituyen el todo. Así mismo, cada una unidad dialéctica teje una relación con otra unidad. Ese tejido, esa imbricación de esas unidades, dan lugar a las memorias de la práctica de la construcción del *purradé*.

Esas unidades dialécticas se constituyeron en aspectos clave en el estudio de esta práctica, porque visibilizaron algunos objetos culturales que fueron movilizados. Objetos culturales que constituyen, entre otros, la sabiduría del pueblo Embera Chamí.

Cuando nos referimos a sabiduría —no a otras epistemologías— estamos queriendo notar, en concordancia con Guerrero (2007), que es la sabiduría —no la epistemología— la que: establece las interrelaciones entre el ser, el sentir, el saber y el decir; describe la realidad y apunta a su transformación; abre otras perspectivas de ser y estar en el mundo; no tiene la pretensión de universalización, por el contrario, reconoce que las sabidurías son concretas, se tejen en tiempos y espacios específicos; articula las memorias y lo ancestral en el presente.

Desde esta perspectiva, las unidades dialécticas expresaban la sabiduría del pueblo Embera Chamí como lo presentaremos a continuación. El orden en que presentamos las unidades responde a la forma en que estas fueran mencionadas en cada uno de los espacios y escenarios compartidos.

Sobrevivencia/Trascendencia⁶⁷

La estructura misma del *purradé* y, también, su ubicación, fueron pensadas de tal forma que el pueblo Embera Chamí estuviera protegido de los fuertes vientos huracanados, característicos de las tierras, cercanas al océano Pacífico, que habitaron. Su forma redonda también los protegía del peligro derivado de otros fenómenos naturales, como ya lo narró Alejandro González, en los párrafos anteriores:

⁶⁷ Esta unidad dialéctica está inspirada en los planteamientos de la comunidad indígena Embera Chamí y en los planteamientos de D'Ambrosio (2008).

(...) hay que hacer la casa redonda para que cuando llegue la tempestad del Pacífico —los huracanes— no se vaya a derrumbar fácil, porque, si ustedes hacen las casas cuadradas el viento pega más duro en el techo.

Desde el estudio de la forma del *purradé*, redonda, los Embera Chamí comprendieron que podían preverse desastres como los huracanes. Un saber que tenía que ver, también, con una cuestión de protección de la vida.

El *Jaibaná* Rafael Tascón narró cómo convivía el sentimiento de temor cuando había huracanes y, al mismo tiempo, un sentimiento de tranquilidad por la confianza en la construcción realizada:

Me tocó un huracán que... ¡Hay mi Dios!... Esa casa se movía así... Mi papito decía “no mijo, estese tranquilo (...) es que esos *purradé* son muy buenos”. (Segundo Círculo de *Jaibanás*, Rafael Tascón Cérítga, 17 de julio de 2013)

Si bien era imposible no tener temor ante la fuerza de la Madre Tierra, era evidente que quienes construyeron sus *purradé* sabían que lo que habían hecho podía soportar los fuertes vientos. Solo una fuerza abrumadora podría derrumbarlo.

Un aspecto más estaba considerado en la construcción del *purradé* y tenía que ver con la altura a la que era construido y el lugar dónde dormirían los Embera.

La altura a la que estaba construido el *purradé* era producto de las reflexiones realizadas frente a las condiciones climáticas. Uno, debía revisarse la cercanía a los ríos que podrían desbordarse. Dos, debía, también, identificarse que el territorio de los animales no fuese invadido por las viviendas.

Sobre esto último, afirmaron los *Jaibanás* y los líderes, que existía un animal del que los Embera Chamí sentían temor, de manera particular, ya que podría comérselos a ellos mientras dormían o comerse los alimentos que tenían como reservas para los próximos días, incluso meses. Este animal era el *aribada*. En las narraciones sobre la práctica de construcción del *purradé* era evidente ese temor. Veamos algunas de esas narraciones en las voces de los líderes:

Nuestros antepasados no construyeron el *purradé* alto por construirlo así y no más, porque quisieron o por capricho. Ellos lo construyeron tan alto porque tuvieron en cuenta que el *aribada* podía aparecer, por eso subían hasta en una escalera, que en nuestro idioma le decíamos *dumenta*. Lo hicieron alto porque si vivían en las orillas de las riberas tenían que evitar inundaciones. Lo construyeron alto para evitar, de

pronto, la presencia de ciertas especies salvajes, entre ellos la culebra.” (Entre-vida de grupo de discusión, Gilberto Antonio Tascón Yagarí, 20 de abril de 2013)

Evitando los problemas por la noche con los animales que andan arrastrados, porque nosotros por acá hoy en día andamos tranquilamente, pero como anteriormente esto era montaña y había todos los animales que usted quiera, los que hacían mal a uno y a los niños; entonces evitando ese problema, los *purradé* los hicieron altos (...).” (Primer Círculo de *Jaibanás*, Horacio Tascón Cértiga, 10 de mayo de 2013)

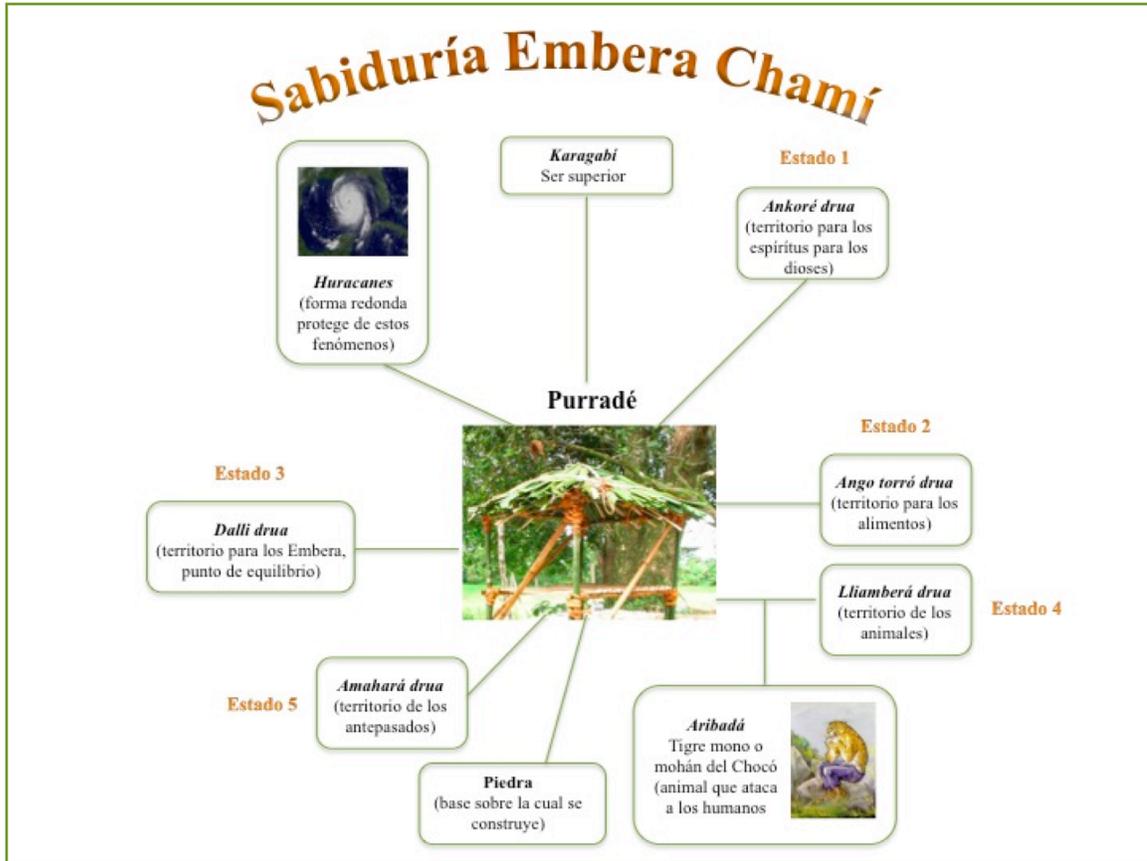
Así, la protección de la vida estaba determinada por la forma y por la altura del *purradé*, pero también por el momento de sacar y guardar la escalera o la *dumenta*. Un descuido con la *dumenta* podía facilitar que el *aribada* pudiera llegar al lugar donde dormían. Una protección de la vida asociada a las necesidades propias de la sobrevivencia.

En el *purradé* estaba, también, el espacio indicado para guardar y conservar los alimentos que cosechaban y que servirían para la alimentación futura de varios días y meses. Así, el *purradé* estaba asociado a las necesidades propias de la trascendencia.

El *purradé* posibilitaba, además, la conexión con los seres que, a pesar de no estar presentes o no existir físicamente, los protegían espiritualmente. Fueron seres que trascendieron por su actuar en este mundo, por ejemplo, los ancestros, los abuelos, los hermanos. Personas que eran enterradas debajo del *purradé*. El *purradé* conectaba a sus habitantes con seres como *Karagabí* y otros dioses de los Embera Chamí. Dioses que protegían el *purradé* desde el territorio de las alturas.

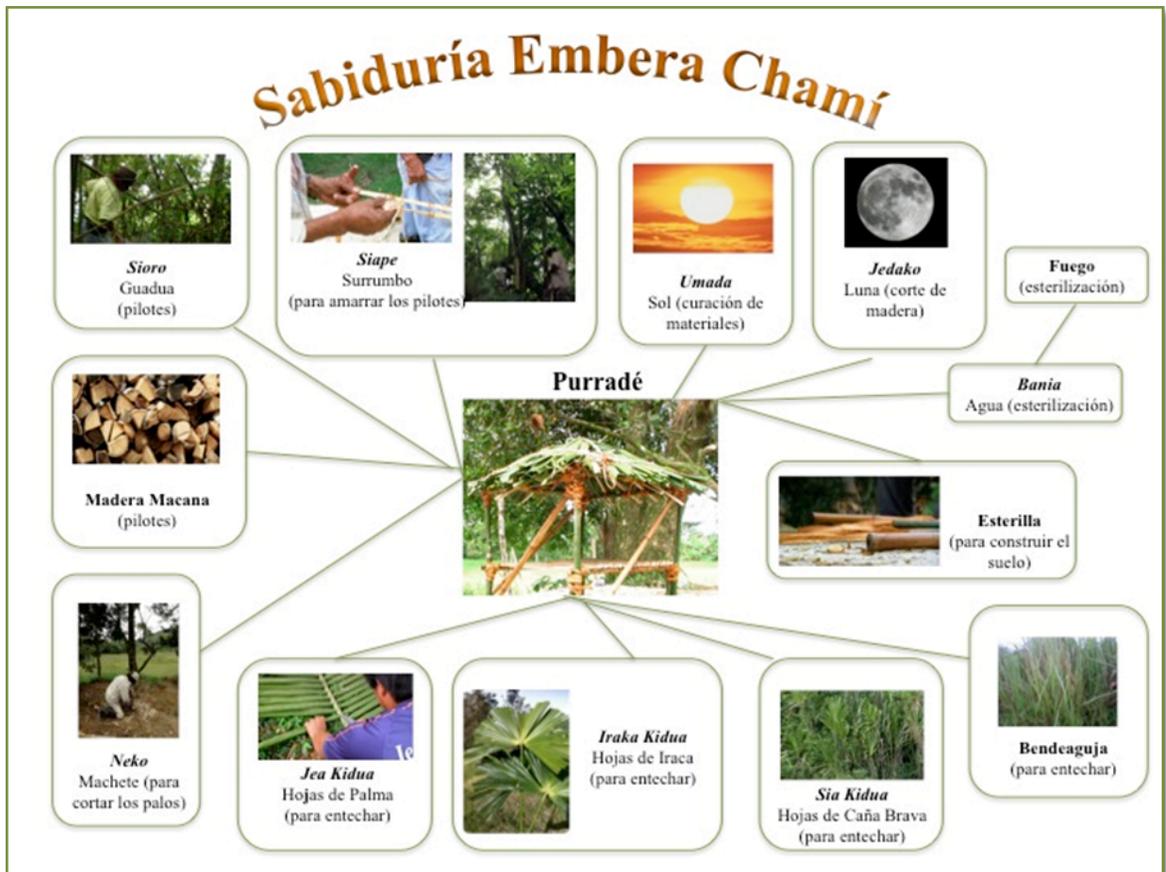
Así, el *purradé* reflejaba una unidad entre la sobrevivencia y la trascendencia. En la Figura 1 se presenta esa unidad de manera gráfica.

Figura 1. Unidad dialéctica sobrevivencia/trascendencia



Tierra/Cosmos

Figura 2. Unidad dialéctica tierra/cosmos



El *purradé* daba cuenta de la conexión entre los Embera Chamí y otros seres vivos y no vivos, tanto en el proceso de construcción como en el momento de vivir en él. En la Figura 2 mostramos la relación que se tejió desde esta práctica con diferentes elementos de la naturaleza, tales como: la luna (*jedakØ*), el sol (*umada*), el agua (*bania*), el machete (*nekØ*), el árbol surrumbo (*siape*), la guadua (*siØro*), las hojas de iraca (*iraka kidua*), las hojas de caña brava (*sia kidua*) y las piedras, entre otros. Esa

conexión del Embera Chamí con esos otros seres estaba determinada por la sabiduría, que de generación en generación, se transmitía.

Esas relaciones con los seres vivos y no vivos, como lo propuso Goduka, citada por Chilisa (2012), planteaban una diferenciación en la forma en que los seres de la naturaleza eran considerados con respecto a otras culturas en la constitución de su sabiduría y de sus objetos culturales:

La Madre Tierra y sus habitantes, plantas, animales, minerales, rocas, insectos, etc., todos ellos son vistos de una manera interactiva. Son vistos como vida, como tener un espíritu tan consciente y tan capaz de dar respuesta a las personas. Son nuestros "parientes". En las ceremonias y los círculos de enseñanza de cada uno de estos familiares se analiza, en relación con su conexión y su contribución a la curación, la sabiduría, el poder y la enseñanza. (p. 100)

Así, la sabiduría y los objetos culturales que allí se movilaron no podían estar alejados de una relación física con los elementos naturales (elementos de la tierra o del cosmos), sino también, una conexión espiritual con los mismos.

El usar, por ejemplo, el árbol del surrumbó para amarrar los bejucos y darle forma al *purradé* implicaba, por parte de los indígenas, conocer muy bien la época en que debían ser cogidos (días después de la luna llena). Implicaba, también, pedir permiso —a través de una canción o de unas palabras expresadas por el Embera Chamí— para tomar algo que le pertenecía a la Madre Tierra.

Este ritual consistía en pedirle permiso a la Madre Tierra para coger algunos de sus elementos, de tal forma que con ellos pudiera construirse los *purradé*, acordes a las exigencias de los lugares y a las necesidades de las personas. A continuación, una breve explicación de algunos criterios para el uso de elementos necesarios para la construcción del *purradé*.

Los astros: la luna (jedakθ) y el sol (umada)

La observación a los astros ha sido característica de los pueblos indígenas, toda vez que a partir de este ejercicio ellos han podido comprender los tiempos y los lugares en los cuales algunos elementos de la naturaleza pueden ser tomados.

En la construcción del *purradé*, por ejemplo, el saber las fases de la luna se ha constituido en un elemento clave, pues de ella depende la posibilidad de que la madera y las hojas pueden ser tomadas y utilizadas.

Dentro de los sabios y líderes Embera Chamí está la convicción de que quienes no tienen consideración sobre esos aspectos verán las consecuencias reflejadas en sus *purradé*; por ejemplo, cuando el gorgojo se apodera del techo o cuando la madera se torna débil. Por su parte, el sol sirve para endurecer e inmunizar la madera que luego ha de ser utilizada.

Tanto el sol como la luna tienen funciones específicas dentro del proceso de construcción del *purradé*, como lo hicieron notar Pompilio Saigama y Horacio Tascón:

Mi papá me enseñaba que las guaduas se cortaban y se dejaban 20 o 30 días hasta que se les caían las hojas allá en el campo, en el monte. Luego las llevaban al lugar de la construcción y hacían las esterillas. Luego las dejaba boca abajo, o sea, armaba esas esterillas ahí: al sol y al agua. Así ellas se iban inmunizando. Ahí, lentamente, después de un mes ya usaban las esterillas. A esas esterillas nunca le entraban gorgojo, entonces no se requería ningún tipo de químico para atajar los gorgojos, para matar, para complicar, para contaminar el medio ambiente. Eso dura mucho tiempo inmunizado, así, curado. Eso era lo que usaban para tapar las paredes del *purradé*, el piso del *purradé*, y algunos parales. Y eso sí es convivir con el medio ambiente, sanamente. Y así, de esa manera, se hacía con los otros materiales. Por decir algo, la hoja de la caña brava (...). Para la paja también se tenían en cuenta toda esas fases de la luna. Si cogemos esta paja por cualquier época, entonces le va a entrar un gusano que se llama bisurra. Ese bisurra empieza a, mejor dicho, deteriora rápidamente la paja. Entonces para todo se tenía en cuenta el tiempo, para que no entrarán plagas a los materiales. (Entre-vista de grupo de discusión, Pompilio Saigama, 20 de abril de 2013)

Eso, evitaba todos los problemas. Mi papa decía que uno cogía los palos surrumbo (siape), los pelaba y los sacaba de adentro bien organizados. Uno les sacaba una tiritita con una navaja y se iba envolviendo, como rejo, y lo tiraba así al sol. Eso quedaba tostado, tostadito, pues pasaba por ahí un mes asoleándose, eso se quebraba como quebrando un chamicito, y era un bejuco. Cuando ya empezaban a armar el *purradé*, eso se llevaba a una cañada (donde nos bañábamos), allá se hacía un charquito, todo ese bejuco se tiraba allá, hasta el otro día. Al otro día, eso amanecía, mejor dicho, que usted tocaba y estaba docilito (...). (Primer Círculo de *Jaibanás*, Horacio Tascón Cértiga, 10 de mayo de 2013)

Estas voces nos permitieron ver que no solo con el estudio y con la observación de los astros era posible conocer la sabiduría del pueblo Embera. También era posible a partir de la tradición oral, desde las historias que sabían y disponibilizaban a otros en el momento que se requerían. En este sentido, Schaefer (2008) reconoce que “(...) los pueblos indígenas confían en la tradición oral para transmitir los elementos de su cultura. Las historias son importantes no sólo como información, sino también porque contienen comprensiones que son la base para avanzar en la vida. (...)” (p. 303)

El agua

Este elemento tan valorado por las culturas, especialmente por los pueblos indígenas, servía en el proceso de inmunización de la madera y también en el proceso de preparación de la chicha. La chicha era la bebida por excelencia que consumían quienes participaban en la construcción del *purradé*. En las voces de Ritalina Saigama y Horacio Tascón:

Bueno, anteriormente nuestros viejos eran sabios, maestros, arquitectos para construir sus propias viviendas: los *purradés*. Para saber esto tenían en cuenta las fases de la luna, en qué época había que cortar los materiales, la madera, la paja, los bejucos, todo lo que se requiere para la construcción del *purradé*. De manera que nuestros viejos eran unos expertos, sabían mucho. También decían que cuando ya estaba construido el *purradé*, tenía que pasar por otra etapa que era el jurar [o curar, en el español] por medio de un ritual con maíz, chicha de maíz y otros elementos. Para ello se reunía toda la familia, la comunidad, los sabios y las sabias. (Entre-vista de grupo de discusión, Ritalina Saigama, traducción/interpretación Pompilio Saigama, 20 de abril de 2013)

Para construir los *purradés*, uno daba mucha chicha. Chicha a los que vengan, para eso uno invita a todos los ayudantes, a los que hacen, a los que arman, a los que están trayendo las hojas. ¿Para qué? ¿Para qué todos enchichados? Para que estén contentos, estén todos felices, para que nadie tenga pereza. Entonces esa es la idea que el Embera tiene, que los que la construyen tienen que estar felices porque en esa casa van a venir muchos niños, niñas a hacer fiestas. (Tercer Círculo de *Jaibanás*, Horacio Tascón Cértiga, 19 de julio de 2013)

En la voz del *Jaibaná* Horacio Tascón, la importancia de la chicha presente en el proceso de construcción del *purradé* recaía en el estado de ánimo que podía transmitirse al futuro, esto es, el estado de ánimo de quienes lo construían pasaría a quienes habitaran, en el futuro, la vivienda.

La madera

Los árboles seleccionados para construir la vivienda tradicional estaban determinados por las condiciones de la tierra en que estaban ubicados los Embera, dado que algunas podían o no tener el bejuco, el surrumbo u otras especies necesarias. Para tomar cada uno de ellos, como mencionamos anteriormente, se consideraban las fases de la luna, pero además debía realizarse un ritual por parte de las personas encargadas de coger la madera.

El ritual consistía, primero, en agradecer por poder contar con estos materiales, y, segundo, en pedir permiso a la Madre Tierra para que el bejuco o la macana pudiera ser tomado y fuera de buena calidad. Cada persona tenía su forma particular de hacerlo. Algunos de los *Jaibanás* conversaban con los árboles, mientras que otros lo hacían desde cánticos.

La elección de materiales estaba también influenciada por la forma de los mismos y la facilidad para trabajar con ellos.

Estas actitudes de cuidado, de protección y de uso de los elementos de la Madre Tierra tienen que ver, desde nuestra perspectiva y como lo afirma Schaefer (2008), con conservar la armonía entre los seres humanos y la naturaleza.

Ética/Estética

En el proceso de construcción del *purradé* y en la forma en que ellos vivían dentro de él, se hacían visibles aspectos relacionados con los valores que eran promovidos y que caracterizaban y continúan caracterizando a los Embera Chamí, como se presenta en la figura 3. Aspectos que decían sobre la ética y la estética. Ética/estética constituidas a partir de las relaciones entre los Embera Chamí.

La ética comprendida, aquí, desde los valores que se hacían visibles a la hora de la construcción del *purradé*, y que eran transmitidos oralmente bajo el techo del *purradé*, como lo explicitaron diferentes líderes:

(...) Para nosotros el *purradé* era un lugar donde se concentraba la familiaridad del pueblo Embera. Era un lugar donde se maneja la solidaridad, el amor, el encanto de esa familia nuclear, pues ahí vivía el abuelo con sus hijos, con sus nietos, con sus bisnietos, y así hasta una cuarta generación. Allí se compartía cariño, amor y ternura. Parecía que el *purradé* era un concentrador de la cultura Embera, un aglutinador de la verdadera cultura. Allí se hablaba de historias, de leyendas. Como no eran piezas separadas, un abuelo o una abuela acostado... —yo me acuerdo muy bien—..., nos acostábamos, prendíamos las velas o una lamparita de petróleo y los mayores empezaban a contar historias. Historias que yo escuchaba. (Entre-vista narrativa, Alejandro González Tascón, 29 de marzo de 2013)

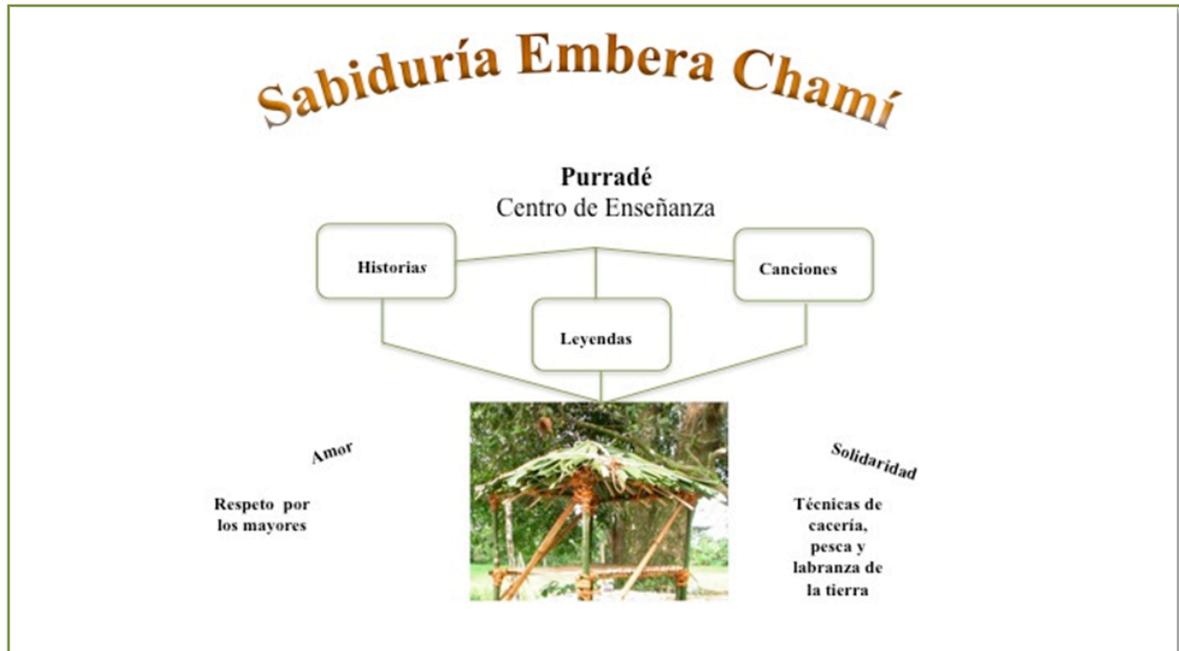
Hay otra cuestión, en el *purradé* nació la solidaridad y nacieron prácticamente los procesos organizativos. ¿Por qué la solidaridad? Porque cada que se iba a construir un *purradé* en nuestra comunidad se hacía un llamado a través de los convites. (Entre-vista narrativa, Alejandro González Tascón, 29 de marzo de 2013)

Para mí el *purradé* fue un centro de enseñanza donde aprendimos los valores, los valores ancestrales. Yo recuerdo que mi mamá me decía: “tiene que aprender a respetar a los mayores, los mayores son mayores por sus edades, por sus conocimientos, por sus sabidurías”. Los *Jaibanás* tienen que ser muy respetados. Su papá tiene que ser respetado porque es su papá; a los tíos se les debe respetar; al abuelo se le debe respetar”. Fue en el *purradé* donde nosotros aprendimos esos valores y, además, también allí nosotros aprendimos a narrar la historia, a hablar sobre otros temas, por ejemplo, sobre la convivencia familiar. (Entre-vista narrativa, Gilberto Antonio Tascón Yagarí, 29 de marzo de 2013)

Las relaciones tejidas, desde el momento de constituir convites para conseguir los materiales y para construir el *purradé*, daban muestra de una participación colectiva en un objetivo común: la protección de las familias bajo el *purradé*. Esas relaciones se daban de manera intergeneracional. Los niños, las niñas y los jóvenes compartían con los más adultos y aprendían este proceso; así como lo hacían cuando el abuelo contaba sus historias a la luz de las velas. Los valores que fueron mencionados, a partir de las memorias de la práctica, fueron, entre otros, el amor, la solidaridad, la ternura y el respeto por los mayores.

La estética estaba relacionada con la percepción y sensibilidad, que tenían las personas encargadas de construir los *purradé*, para seleccionar la guadua, la macana, y los otros materiales. Ellas ponían especial atención al color y a la forma de los mismos. Estos dos aspectos eran importantes para la conservación del *purradé* y, también, para mostrar a sus familiares, a sus amigos y a los *kapuria*, la belleza de sus estructuras.

Figura 3. Unidad dialéctica ética/estética



Política/Simbolismo

El *purradé*, como símbolo de la cultura Embera Chamí, es decir, como representación del pensamiento de la sabiduría Embera Chamí, se convirtió —desde las voces de algunos líderes indígenas— en el primer escenario de organización política. Un escenario desde el cual se empezaba a tejer, tanto desde su proceso de construcción como en el momento de habitarlo, en el centro para conversar y discutir las diferentes formas de organización. Formas que le posibilitaron, a los Embera Chamí, vivir en comunidad, pensar y presentar posibles soluciones a las diferentes problemáticas de orden económico y cultural. Pero además, y de manera importante, el *purradé* era el espacio propicio para tejer sueños colectivos:

(...) Yo recuerdo que en los *purradés* de Fortunato Tascón, en el *purradé* del papá de Gilberto, hablaron de organización. El origen fue allá en nuestros *purradés*. Allí se

dieron los primeros pasos en todo este proceso organizativo que hasta hoy pervive. (Entre-vista narrativa, Alejandro González Tascón, 29 de marzo de 2013)

Este escenario sobre el que comenzaron a marcarse pautas para la organización como pueblo Embera Chamí dejó huellas, a pesar de que en la actualidad, en el suroeste antioqueño, no existen viviendas que atiendan a la estructura física del *purradé*. Huellas que perviven bajo la comprensión de que reinventar las memorias del *purradé* se constituye en un símbolo de resistencia social, política y cultural. Una resistencia para mantener las identidades de la comunidad Embera Chamí.

Parece, entonces, que el *purradé* representa —en coherencia con lo expresado por la comunidad y por Guerrero (2007)— un constructor de sentido de la existencia:

Los universos simbólicos son, en consecuencia, el conjunto de significante, significados y significaciones contruidos por una cultura, que ordenan y legitiman los roles cotidianos, y constituyen el marco de referencia para poder sentir, pensar, decir, y actuar, para entender y operar la realidad del mundo, y hacen posible, además, el ordenamiento de la historia, y permiten situar los acontecimientos colectivos en una unidad de coherencia necesaria dentro de una temporalidad en la que tiene sentido un pasado mítico, mas no ilusorio, para entender sus experiencias presentes y, sobre la base de su memoria, pensar el futuro. (p. 136)

En efecto, el *purradé* se constituyó —y se constituye— en una referencia para poder sentir, pensar, decir, y actuar.

Sentir, pensar, decir y actuar son elementos básicos de los actos políticos: capacidad de decidir y de apostar por caminos sobre los cuales la comunidad indígena Embera Chamí construyó y continúa construyendo su cultura.

La construcción del *purradé* tiene que ver con el reconocimiento de una historicidad referida, en este caso, a la práctica misma; pero, historicidad también asociada a la reflexión sobre la urgente necesidad de que los niños, las niñas y los jóvenes conozcan y problematicen su cultura. En este sentido, Schaefer (2008) sostiene que:

Volver a nuestra cultura nos ayuda a recobrar nuestra resistencia. Son nuestras historias y el contacto lo que nos mantiene unidos. Cuando éstos desaparecen, perdemos nuestra capacidad de recuperación (...). Si conocen la historia, son más resistentes que si se la han perdido. Aunque esas historias versen sobre violencia y

derrotas, los harán más resistentes y disminuirán las posibilidades de que abusen de sus hijos. Los pueblos indígenas necesitan volver atrás y rescatar parte de su historia —según la abuela Rita—. (p. 253)

Y es desde esa historicidad, desde esas voces que otras formas de ser y de actuar se edifican. Horacio Tascón nos afirmó en uno de los Círculos:

(...) Ese *purradé* para nosotros significa no perder la cultura que el Embera tiene. No perder los que los mayores hacían. Tenemos que ver, tenemos que remedar, tenemos que remedar esa casa, esa casa es de Embera.” (Primer Círculo de *Jaibanás*, Horacio Tascón Cértiga, 10 de mayo de 2013)

Corazón/Razón

Desde nuestra perspectiva, esta unidad dialéctica es, tal vez, la principal. Ella da cuenta de las relaciones entre sobrevivencia/trascendencia, tierra/cosmos, ética/estética, política/simbolismo. Esta unidad transgrede paradigmas muy arraigados en relación al conocimiento. Paradigmas que han priorizado la razón sobre el corazón.

Cuando decimos transgredir, no se trata de que lo uno esté por encima de lo otro o se superponga a lo otro. Transgredir lo asumimos aquí como una posibilidad de comprender otras cosmovisiones, otras cosmogonías y otras espiritualidades, en este caso las del pueblo Embera Chamí.

Cosmovisión, cosmogonía y espiritualidad donde no es posible concebir la razón sin el corazón. Guerrero (2007) se refiere a esta unidad, nombrándola como “corazonar”:

CORAZONAR, busca reintegrar la dimensión de totalidad de la condición humana, pues nuestra humanidad descansa tanto en las dimensiones de la afectividad, como de razón. En el CORAZONAR no hay centro, hay descentramiento del centro hegemónico marcado por la razón; el CORAZONAR, lo que hace es descentrar, desplazar, fracturar la hegemonía de la razón y poner primero algo que el poder negó, el corazón, y dar a la razón afectividad; CORAZON-AR, de ahí que el corazón no excluye, no invisibiliza la razón, sino que por el contrario, el CO-RAZONAR le nutre de afectividad, a fin de que decolonice el carácter perverso, conquistador y colonial que históricamente ha tenido. (p. 61)

Ese corazonar pretende descentrar la razón, concebida por siglos como el centro de la condición humana. Ese corazonar promueve, no solo un reconocimiento

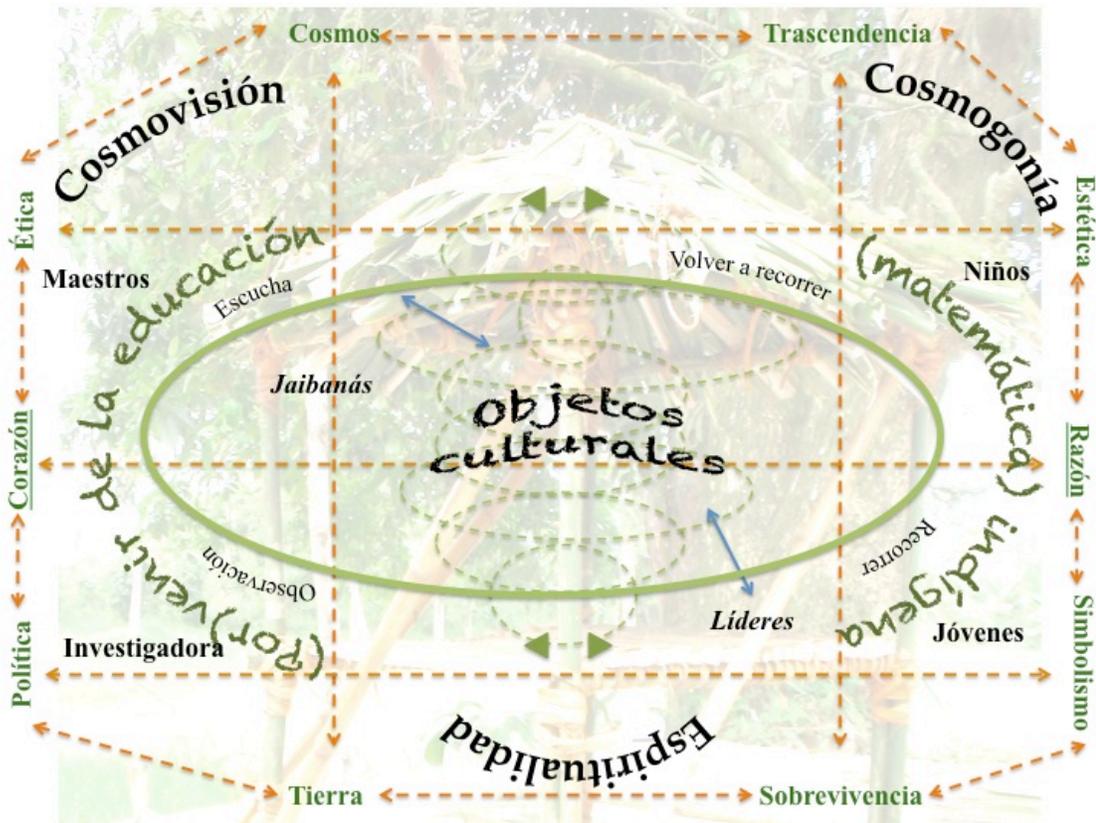
sino, también, una legitimación de que la razón y el corazón son constituyentes de los objetos culturales que cada una de las culturas moviliza y, consecuentemente, de la sabiduría de esas culturas.

Cuando decimos corazón, estamos refiriéndonos a los sentidos y sentimientos, a las convicciones, opiniones, e ideas que puedan tener las personas, de forma individual o colectiva. Estos sentidos y sentimientos no son solo elementos “para” o “bases para”—como se les ha considerado en otras perspectivas epistemológicas. No. Aquí, sentidos y sentimientos se convierten en elementos constituyentes y continuos de la movilización de objetos culturales. Desde ahí entendemos que los sentidos para percibir, oler y ver sean clave en el proceso de la construcción del *purradé*. Desde ahí entendemos que las historias que nos narran y dicen de los sentimientos sean clave en el proceso de construcción del *purradé*. Y, desde ahí comprendemos que en ese proceso de construcción del *purradé* se movilizan también objetos culturales, oriundos de la sabiduría de los miembros de la comunidad.

Estas unidades dialécticas, desde nuestra comprensión, hicieron posible visibilizar aquellos elementos que vienen constituyendo los objetos culturales movilizados (que serán presentados en el próximo capítulo). Ello, desde el reconocimiento de que son los seres humanos, pertenecientes a una cultura, en este caso la Embera Chamí, quienes desde sus necesidades de sobrevivencia y trascendencia procuran y crean unas formas de ser, de sentir, de hacer y de nombrar.

En la figura 4 presentamos la constitución de las unidades dialécticas que constituyen el *purradé*.

Figura 4. Unidades dialécticas del *purradé*



El *purradé* como símbolo de sus identidades

Si bien dentro de la comunidad Embera Chamí de Valparaíso, y en general en las comunidades Embera Chamí del suroeste antioqueño, no existe la representación física del *purradé*, este sigue siendo un marco de referencia de sus identidades. Y cuando afirmamos que sigue siendo, lo decimos porque muestra el movimiento de aquello que a los Embera Chamí los caracteriza desde lo visual y que los diferencia de otras culturas, incluso indígenas. En ese sentido, algunos Embera Chamí dijeron:

Bueno, en esa época, como te dije, ese tambo [una representación que había construido en la comunidad Embera Chamí de Valparaíso] era, digámoslo así, para revivir nuestra historia porque veíamos y nos sentíamos impotentes. A la hora de nuestros líderes salir a otras partes y de ver otras comunidades indígenas, ellos se daban cuenta de que realmente estábamos perdiendo nuestra esencia. Iniciando que ya no tenemos nuestros vestuarios, nuestra habla se va desvaneciendo y ahora con nuestra forma de vivir, estamos acabando con nuestra forma de alimentarnos. Entonces, empezábamos a comparar con otras zonas y veíamos como el pueblo Chamí del suroeste ya estaba muy modernizado, porque ya nadie quería vivir en los *purradé*. En ese momento decíamos eso, que nadie quería vivir. Ese fue nuestro

planteamiento, que nadie quería vivir. Pero realmente cuando llegamos al asunto y empezamos a mirar si era que nadie quería vivir o no había suficientes materiales para la construcción, o si ya la gente prefería más estas casas colonas que nuestras casas antiguas, entonces, empezamos a mirar muchas cosas y realmente vimos que era la falta de voluntad de cada persona, pues algunos materiales se encuentran y, también, hay condiciones, hay conocimiento para construirlos. (Entre-vista narrativa, Juan Camilo Vélez Tascón, 16 de abril de 2013)

(...) Antes nos identificaban como Embera Chamí desde la vivienda. Los que nos visitan ahora, en Karmatarrua, nos dicen: “Ah no, esta gente ya no es indígena, su estilo de vivienda es como la de los campesinos”. Creo que ellos hasta piensan que aquí ya no hay nada de cultura. A nosotros, los turistas nos califican más como población campesina. Pero en nuestro corazón (...) está el conocimiento del *Jaibaná*. (Entre-vista narrativa, Gilberto Antonio Tascón Yagarí, 29 de marzo de 2013)

(...) Nosotros decimos, aquí podemos estar con los edificios, con todas las tecnologías, pero si somos consciente de que somos indígenas, que nacimos como indígenas, que crecimos como indígenas y que nos vamos a morir como indígenas, pues quién nos va a quitar de nuestra mentalidad, de nuestro corazón que primero es nuestra identidad [identidades], nuestra cultura. Eso lo llevamos en el interior de cada uno, porque está el *jaibanismo*, está la historia, está el proceso organizativo, está nuestro idioma que es el Chamí. Bueno, y hay otros elementos que son patrones culturales de nuestra comunidad y nadie, nadie, nos va a quitar ese conocimiento. (Entre-vista narrativa, Alejandro González Tascón, 29 de abril de 2013)

(...) Nuestras viviendas tradicionales encerraron magia, embellecieron el ambiente natural. Antes, se distinguía claramente un territorio indígena de un territorio campesino. Los *purradés* resaltaban entre la vegetación, con esa cúspide, techo así puntiagudo. Eso encerraba como una magia, uno veía desde lejos, uno se para en otro lugar y mira una comunidad indígena, netamente con su *purradé* tradicional y comparando con otra de origen campesino nota la diferencia. Y es que desde ahí, el *purradé*, para nosotros, significa identidad [identidades], es esa distinción. Los *purradé* estaban allá clavados entre las selvas de la vegetación. Si alguien pasaba en un avión y miraba hacia nuestro territorio fácilmente se daba cuenta que ahí vivían indígenas o que ahí vivían campesinos, que allí estaba la ciudad. Desde el *purradé* comienza la distinción entre los pueblos indígenas y los pueblos de occidente (...).” (Entre-vista de grupo de discusión, Alejandro González Tascón, 20 de abril de 2013)

Antes vivíamos en el *purradé*, el tambo, hace muchos años. Hoy estamos viviendo en casas bonitas, de material, con todos los servicios públicos, es decir, con agua en la cocina, en los baños para ducharnos, en los sanitarios con luz, todo cómodo. Totalmente estamos transformados. Antes, había que cargar el agua de lejos, de lugares de nacimientos de agua, en cántaros, en calabaza, en otros recipientes, teníamos que traer el agua a la casa para los baños. La ducha se hacía en lugares de nacimiento de agua (...) Ahora, estamos todos “acampesinados”, al estilo de campesinos, perdimos la identidad [identidades] cultural con el *purradé*.” (Entre-vista grupo de discusión, Ritalina Saigama, traducción/interpretación Pompilio Saigama, 20 de abril de 2013)

En el conjunto de esas voces estaba presente el sentimiento de que una parte de esas identidades, como Embera Chamí, pudo haberse “perdido” en el momento en

que el *purradé* y otras prácticas no se daban más. Sin embargo, los líderes, al mismo tiempo, reconocían que las memorias, los recuerdos y lo que dentro del *purradé* y la cultura se aprendió permanecía, a pesar de que ciertas circunstancias exteriores pudieron transformarse. En tal sentido, afirmamos que esos recuerdos, esas memorias fueron reinventadas.

Hoy la identidad de ser indígena o no Embera Chamí no se da necesariamente por la forma de vivir ni por la forma de vestir, sino, por lo que cada uno lleva en el corazón, por la sabiduría que la comunidad tiene, por las memorias. Hall (2011), refiriéndose a ese asunto de la identidad, expresa:

(...) La identidad [identidades] es realmente algo formado, a lo largo del tiempo, a través de procesos inconscientes, y no es algo innato, existente en la conciencia en el momento del nacimiento. Existe siempre algo “imaginario” o fantaseado sobre su unidad. Ella permanece siempre incompleta, está siempre “en proceso”, siempre “siendo formada”. (p. 38)

Así, entendemos la importancia, de que no solo las generaciones presentes de la comunidad sino, también, las generaciones (por)venir conozcan su historia, escuchen a los mayores, e indaguen sobre el pasado y sobre el presente de su cultura.

Personas especializadas para construir los *purradé*

Dentro de la comunidad Embera Chamí se reconocía, desde el actuar de una persona en su niñez y en su juventud, a qué labor específica podría dedicarse en algunos años al interior de la comunidad, procurando siempre el bienestar de la misma.

Algunas de las personas que sabían construir el *purradé* eran personas que, desde pequeños, sus padres los habían hecho partícipes de rituales como el *nepoa*⁶⁸, para que a medida que fueran creciendo tuvieran la fuerza necesaria para construir estas casas. Otros, eran niños que por su deseo de aprender y conocer acompañaban a

⁶⁸ Es un ritual que se realiza para el cerramiento del cuerpo de un hombre o de una mujer en la época de la niñez. Existen diferentes tipos de *nepoa*; por ejemplo, para ser buen cazador, buen trabajador, buen constructor en el caso de los hombres. Para las mujeres se hace un *nepoa* cuándo llega la menarquía.

sus padres o abuelos en los convites organizados para la construcción de estos *purradés*, como lo expresó Rafael Tascón:

Uno tenía que mirar a ver como lo iban armando, como es que se iban haciendo; o sea desde la vista y la memoria de uno (...). Mi papito me enseñó, me dijo: “vea hijo, usted más tarde puede hacer un tambo de estos así”. “Vea mijo, si usted va aprender, ayúdeme y póngase pilas y mire cómo voy hacer yo”. Aprendí con mi papito, porque ese señor hacía nada más que *purradé*, no era sino *purradé*, no más” (Segundo Círculo de *Jaibanás*, Rafael Tascón Cértiga, 17 de julio de 2013)

Se trataba de un largo proceso de aprendizaje, de estar ahí, cerca de los que sabían, **observando, escuchando**. En el momento en que el padre o el abuelo lo consideraban, el niño o el joven podían participar directamente en la construcción, pero siempre bajo la supervisión de ellos.

Cuando se cometía un error, tocaba volver a repetir el proceso. En esto se fundamentaba la práctica, en los cuatro principios básicos: **observar, escuchar, recorrer y volver a recorrer**. Principios que se repetían continuamente en cada parte del proceso de construcción del *purradé*, esto es, en la recolección de los materiales, en la ubicación estratégica de los mismos e, incluso, en el momento de finalizar y celebrar por la construcción realizada.

Las personas responsables de la construcción del *purradé* eran, generalmente, entre uno y cinco *Jaibanás*. Eran esos *Jaibanás* quienes conocían los materiales necesarios, la época en qué estos debían ser tomados de la Madre Tierra y los pasos para la construcción de la vivienda. Las demás personas de la comunidad eran ayudantes y debían cumplir exactamente lo encomendado.

En épocas anteriores, como lo narró Juan Camilo Tascón, los *Jaibanás* no compartían su sabiduría sobre la práctica, era una especie de secreto:

Si yo sabía tapar, entonces, yo me subía a tapar solo y si alguien decía ¡venga, yo le ayudo! Ellos decían “no, porque vos no sabes tapar, de pronto lo dañás” o “queda el trabajo mal hecho”. Entonces ellos siempre trataban de hacerlo solos, yo no sé si sería por proteger lo que sabían o para que quedara bien hechecito. (Entre-vista narrativa, Juan Camilo Tascón Vélez, 16 de abril de 2013)

Existían, en esta práctica, relaciones de poder entre quienes sabían del proceso y entre quienes no. Esas relaciones eran marcadas fuertemente hace algunos años.

Hoy, y como lo reconoció el mismo Juan Camilo Tascón, los *Jaibanás* y en general los miembros de esta comunidad, están más abiertos a compartir lo que saben. Ellos han comprendido —en un proceso que no ha sido fácil— que solo con el otro, indígena y no indígena, se puede construir un mundo otro, en el que las sabidurías ancestrales indígenas y los conocimientos occidentales puedan pervivir paralelamente. En ese sentido, concordamos con Schaefer (2008), cuando afirma:

(...) En este mundo, una cultura no es mejor que otra. Cada una representa la respuesta de una sociedad a la vida. Diferentes naciones tienen diferentes conceptos de las cosas. No tenemos que considerar equivocadas, ni como individuos ni como naciones, las ideas de otro porque no son las mismas que las nuestras. (p. 266)

En la práctica del *purradé*, en su mayoría, las personas que participaban en la construcción eran hombres; eran ellos quienes cogían los materiales, amarraban los bejucos, y armaban la vivienda. Las mujeres tenían una participación que era también importante y sobre la cual dependía, en gran parte, la construcción del *purradé*: estaban encargadas de preparar la chicha y la alimentación para quienes construían el *purradé*.

Ritalina Saigama atribuía un papel más a la mujer en la construcción del *purradé*, se trataba de la construcción de una especie de campana, ubicada en el techo para proteger la vivienda de la filtración de agua; en sus palabras:

La mujer también participaba en la construcción, porque esto era un arte, el construir el *purradé* era un arte de la sabiduría, de nuestros ancestros. La mujer sabía hacer una cerámica en forma de campana grande o de canasto grande. Esa cerámica servía para cubrir el caballete, arriba en la punta del *purradé*. Con esa campana, quedaba cubierta la punta del tambo para que no penetrara el agua de las lluvias. De manera que la construcción del *purradé* lo hacían en conjunto, el trabajo del hombre y el trabajo de la mujer. (Entre-vista de grupo de discusión, Ritalina Saigama, traducción/interpretación Pompilio Saigama, 20 de abril de 2013)

Ese papel, reconocido por la sabia, tuvo la intención de demostrar cómo la complementariedad en las labores del hombre y de la mujer posibilitaron, en esta práctica de la construcción del *purradé*, el escenario para la formación de niños y niñas en el marco de la cultura Embera Chamí.

Consideramos que el hecho de que la construcción del *purradé* no fuese más una práctica cotidiana, ha ocasionado que elementos importantes de dicha práctica se

fueran olvidando, por eso fue necesario una construcción colectiva desde las memorias en los Círculos de los *Jaibanás*.

En la actualidad, en la comunidad solo los *Jaibanás* y algunos líderes recuerdan esta sabiduría. Algunos jóvenes de la comunidad participan en la construcción de casas, bajo lo que ellos mismos han denominado la construcción de casas al estilo campesino.

La estructura del *purradé*

La estructura del *purradé* está conformada por tres o cinco niveles, también denominados mundos. No existe un acuerdo entre el número exacto de niveles, dado que ello depende de la interpretación y significación dadas a cada uno de estos mundos.

Rave (2006) hizo un estudio sobre el tipo de casas indígenas en Colombia; entre ellas aparece la casa Embera. La casa Embera, de acuerdo con esta autora, la constituyen tres niveles.

El primer nivel corresponde al inframundo, es decir, al mundo de los animales. El segundo nivel es el terrenal, donde comúnmente realizaban⁶⁹ las ceremonias. El tercer nivel, el de arriba es “donde habita el ser creador que está en permanente contacto con los hombres, el padre Sol, la madre Luna y todos los astros” (Rave, 2006, p. 48).

Pero para Pompilio Saigama y otros líderes Embera Chamí, el *purradé* lo comprenden cinco mundos o territorios:

Según lo que hemos investigado a algunos sabios, el *purradé* tiene cinco mundos. Se tienen en cuenta para habitar los cinco seres vivientes: espirituales y humanos. (Entre-vida de grupo de discusión, Pompilio Saigama, 20 de abril de 2013)

Estos cinco mundos son descritos a continuación.

⁶⁹ En la actualidad, algunas comunidades indígenas Embera y Embera Chamí del país viven todavía en el *purradé*, lo que no ocurre en el suroeste antioqueño.

Dalli drua-Embera drua

El primer mundo mencionado en las entre-vistas narrativas y en los grupos de discusión es el mundo denominado *Dalli drua-Embera drua*. Este mundo es el territorio donde habitan los indígenas. Él es el punto central *del purradé* que conecta los seres de abajo con los seres de arriba, el mundo frío con el mundo caliente. Este mundo es considerado como el ombligo, el punto de equilibrio y de armonía. Equilibrio y armonía que deben conservarse siempre.

Este mundo es propio para las relaciones intergeneracionales, escuchando, bajo la luna, las historias de los abuelos y las abuelas. Un mundo para descansar de una larga jornada de trabajo, para alimentarse, pero, también, para realizar grandes ceremonias y actividades como la lucha libre. Esto último fue narrado por Gilberto Antonio Tascón:

Mi mamá me cuenta que en un *purradé* hasta se presentaba la lucha libre. También Ritalina nos ha contado como a través de las danzas y a través de los cantos de las mujeres se comenzaba a provocar a otras personas en una fiesta para luchar. En un tambo podían luchar. Imagínese todo el revolcón que se presentaba, y no era porque quisiera pelear sino porque era una tradición, era una costumbre, hizo parte de la cultura de nuestros ancestros y el *purradé* nunca se derrumbó. Entonces fueron conocimientos muy importantes dentro de la arquitectura, dentro del conocimiento de nuestros antepasados. (Entre-vista de grupo de discusión, Gilberto Antonio Tascón Yagarí, 20 de abril de 2013)

Lliamberá drua

El segundo mundo, ubicado hacia abajo es el *Lliamberá drua*, territorio de los animales. Tanto los animales que sirven para la alimentación como aquellos que atentan contra la vida indígena (por ejemplo, el *aribada* y la culebra). Los Embera Chamí debían estar pendientes de estos animales, es decir, de conocer muy bien sus características, sus sonidos y sus colores para prevenir peligros desde la distancia, pero al mismo tiempo para aprender de ellos, de su organización. De acuerdo con Schaefer (2008) el sonido de los animales se constituye en el primer idioma de algunos pueblos indígenas:

En algunas tribus, (...), se les enseña a los niños que su primer idioma proviene de los animales y de los sonidos de la naturaleza. Este primer idioma se sigue utilizando en las ceremonias y en los rituales porque, según la tradición, esos sonidos tienen el

poder de abrir la puerta al mundo de los espíritus. Las leyendas recuerdan a los miembros de las tribus que todo lo que saben lo han aprendido observando los diferentes reinos de la naturaleza y que es su deber respetar a la Madre Tierra y cuidarla. Esa relación tan estrecha con la naturaleza permitió que durante miles de años aquellos que ocuparon la tierra de sus antepasados pudieran vivir sin romper el equilibrio del planeta. (p. 23)

Amakará drua

El tercer mundo hacia abajo, después del territorio de los animales, es el *amakará drua*, territorio de los antepasados, de los ancestros. Allí eran enterrados los abuelos y otras personas de la familia, que en su mayoría morían por la avanzada edad.

Una de las razones para enterrar allí a los antepasados tenía que ver con la distancia entre los lugares donde vivían y los cementerios; pero también existía la convicción de que tenerlos debajo de las casas les permitía mantener una conexión con sus ancestros. Sobre las distancias, Rafael Tascón nos contó que:

El pueblo estaba muy lejos. Anteriormente no había un pueblo cerquita, era retirado. De aquí a Santa Bárbara [municipio del departamento de Antioquia], para uno alzar a un familiar era muy lejos. Anteriormente, como los mayores vivían en una montaña, mejor dicho, retirados del pueblo, era por eso que enterrábamos los familiares debajo de los *purradé*. (Primer Círculo de *Jaibanás*, Rafael Tascón Cértiga, 10 de mayo de 2013)

Ango torró drua

El cuarto mundo, ubicado arriba del centro del *purradé*, es decir arriba del *dalli drua-Embera drua*, es el *Ango torró drua*, que es el espacio de la casa exclusivo para guardar los alimentos. Allí guardaban, entre otros alimentos, la carne de algunos de los animales cazados y los alimentos cosechados como el maíz y otros.

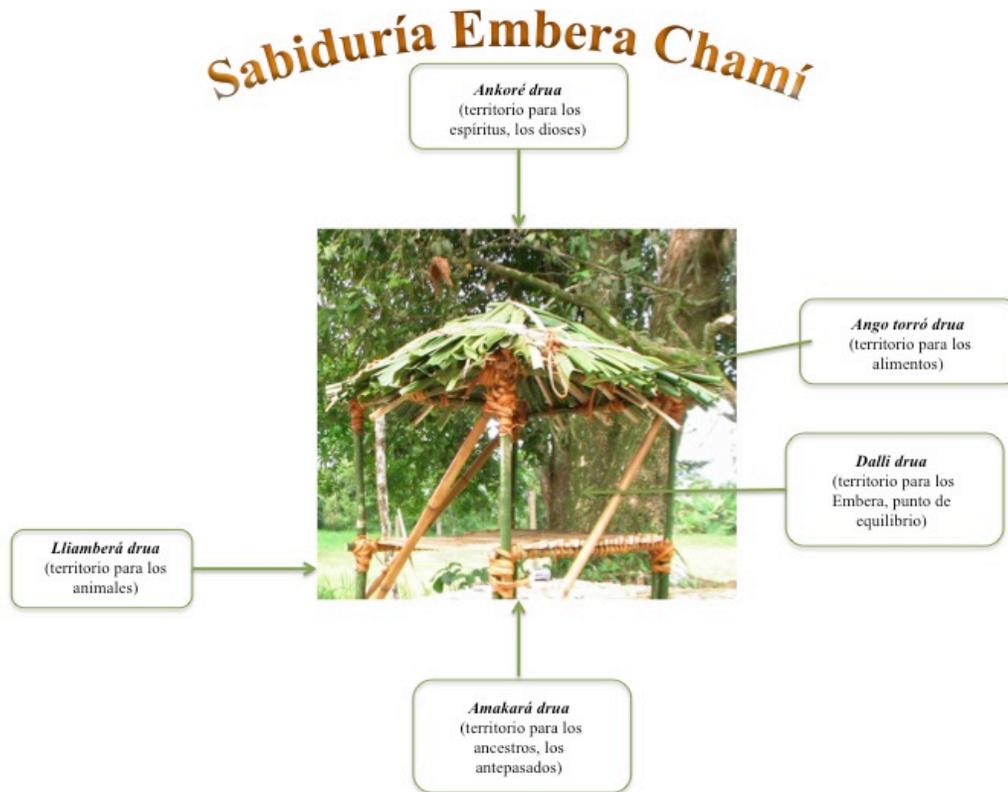
Ankoré drua

El quinto y último mundo es el territorio de los espíritus, de los dioses, llamado *ankoré drua*. Este mundo era el espacio en el que *Karagabí* y otros dioses habitaban. Desde ahí, los dioses protegían el *purradé* y a los seres que lo habitaban.

El orden en que fueron mencionados los mundos correspondió con una o varias explicaciones dadas, pero consideramos que un orden diferente no altera el

sentido y significado de los mismos. En la figura 5 se observan estos mundos o territorios.

Figura 5. Mundos del purradé



Tras las causas del desaparecimiento de la estructura física del purradé en el suroeste antioqueño

Los pueblos indígenas —como lo anotamos en el epígrafe del capítulo tres— dependen totalmente de la tierra, de la Madre Tierra. Es a partir de ella que algunas prácticas son creadas y que algunos objetos culturales son o no movilizados.

En el suroeste antioqueño, el desaparecimiento de la práctica de la construcción del *purradé* puede ser explicado desde dos hechos históricos; esto, de

acuerdo con las conversaciones tejidas con los *Jaibanás* y líderes de la comunidad Embera Chamí.

El primer hecho tiene que ver con la colonización española. La colonización implicó el apoderamiento de los territorios indígenas por parte de los españoles, trayendo, consigo, la invisibilización de las culturas autóctonas y la imposición de prácticas y tradiciones propias de la corona española.

Esta situación trajo como consecuencia que los materiales necesarios para la construcción del *purradé*, encontrados en la diversidad de los bosques —conservados por los pueblos indígenas a través de los años—, se tornaran difíciles de conseguir. Los materiales fueron escaseando debido a la explotación y tala indiscriminada de los bosques, y, al desarraigo, al que fueron obligados los indígenas, de sus lugares ancestrales.

El líder Pompilio Saigama narró esta situación así:

Hace muchos años la corona española nos despojó de todos los territorios, de todos los territorios extensos donde estaban los bosques primarios. Bosques donde había todos los materiales naturales: la madera, la paja, el bejuco, las plantas medicinales, los animales, la producción silvestre, la fauna y la flora. Lugares donde los ancestros vivían libremente recorriendo los territorios y haciendo sus *purradés*. Lugares donde los ancestros clasificaban los suelos, donde podían hacer su cosecha y construir su *purradé*. Todos fueron trasladados de esos lugares (...). Yo pienso que uno de los factores graves es que hoy existimos sin tierra, tenemos poca tierra. Aquí en *Karmatarrua* ya no existe bosque. Aquí hay unas pequeñas franjas de pañolera por el bordo de la ribera del río San Juan, de San Bartolo (...) Pero no da para uno decir que va a coger materiales para el uso de la construcción del *purradé*. La madera que existía, empezando por la palma del chonto, por la palma de la chonta, que servía para el piso del tambo, ya no existe. Yo no volví a ver una palma de chonta aquí en el Resguardo. (Entre-vista de grupo de discusión, Pompilio Saigama, 20 de abril de 2013)

El acabar con el territorio o desplazar a los indígenas de sus lugares ancestrales fue, de alguna manera, una de las estrategias más poderosas utilizadas por la corona española en la época de la colonización.

Unido a este proceso de desplazamiento de la tierra se dio un proceso de desconocimiento de la sabiduría indígena⁷⁰, así como un proceso de evangelización. En palabras de Rojas & Castillo (2005):

Pero la sujeción de las poblaciones no-europeas no fue sólo física y moral; fue también epistémica. La colonialidad incorpora no sólo a las poblaciones, incluye también sus conocimientos. Ni la Europa occidental colonialista, moderna y racional, ni la sociedad criolla blanco/mestiza, reconocieron en aquellos ‘otros’ la capacidad de producir conocimientos válidos, universales. En consecuencia, definieron lo que deberían saber; primero para salvar sus almas, luego para redimir sus mentes. Desde los primeros momentos del proceso de colonización, los saberes que habrían de ser institucionalizados y aprendidos por indígenas y negros fueron definidos al margen de sus intereses. (p. 138)

La evangelización y el desconocimiento de otras sabidurías hicieron que, por ejemplo, los *purradé* fuesen desapareciendo. Desde la perspectiva colonizadora, el *purradé* era un lugar que estaba habitado por seres que la iglesia rechazaba. Este fue el primer hecho histórico traído por los líderes y sabios indígenas para explicar el por qué del desaparecimiento de la práctica del *purradé*.

El segundo hecho histórico se originó desde ese proceso colonizador y se perpetuó bajo una colonización paisa⁷¹ —para explicar la situación en Antioquia.

La idea de apoderarse de territorios ocupados por minorías y la imposición de los intereses de unos cuantos, se hizo visible, nuevamente, a través de unas entidades del Estado y de los gobiernos locales. Estas entidades fueron, desde la interpretación de los líderes Embera Chamí: la primera, la Federación Nacional de Cafeteros, y, la segunda, el Instituto de Crédito Territorial:

En 1950 comenzó la transformación del Embera, del tambo, del *depurradé* o del *purradé*, cuando la Federación Nacional de Cafeteros hizo la primera construcción en nuestro territorio, para donársela a mis abuelos maternos; ahí empezó. Paralelo a esta construcción, se empezó a extinguir la madera, los materiales necesarios para la construcción de las viviendas tradicionales.

⁷⁰ En Colombia un indígena luchador y defensor de los derechos de su pueblo era Manuel Quintín Lame. Ospina (2013) destaca a este líder así: “el más grande luchador por los derechos de los indígenas que tuvo Colombia en tres siglos. Aprendió a leer y a escribir, leyó los códigos, estudio las leyes, organizó a las comunidades, aprendió el arte exasperante de redactar memoriales, instaurar denuncias, solicitar audiencias, invocar derechos, reclamar, exigir.” (p. 57)

⁷¹ Paisa es un término local que se refiere a las personas nacidas en el departamento de Antioquia (Colombia).

Después, como a los diez años, llegó el Instituto de Crédito Territorial y construyó diez viviendas, con materiales foráneos: ladrillo, cemento y tejas. Levantaron diez viviendas para vivir igual número de familias; y ahí empezó como un atractivo para nuestra comunidad (...)” (Entre-vista de grupo de discusión, Alejandro González Tascón, 20 de abril de 2013)

La Federación Nacional de Cafeteros —desde la perspectiva de algunos líderes indígenas— con la imposición, en la región del suroeste antioqueño, de la práctica de cultivo del café hizo que campesinos e indígenas participaran de ella.

La Federación instó, además, la transformación de los lugares en los que particularmente los indígenas vivían. Los indígenas trabajaban para la Federación y, a su vez, la Federación les donaba casas, construidas bajo criterios ajenos a los de la comunidad.

La instauración de la práctica de cultivo del café trajo para la comunidad diversas consecuencias, entre ellas: el cambio de los materiales y de las estructuras utilizados para la construcción de los *purradé*, y, el deterioro del territorio y de los bosques, producto de la sobreexplotación de la Madre Tierra.

El Instituto de Crédito Territorial, bajo la idea de un “mejoramiento” de las condiciones de vida de los indígenas, construyó en el suroeste antioqueño unas viviendas que, desde su perspectiva, tenían más garantías que los lugares en los que tradicionalmente vivían los indígenas. Esta situación la expresó Alejandro González así:

En la década de 1950, aproximadamente, el Instituto de Crédito Territorial llegó con ofertas a la comunidad y construyó como cinco, como diez viviendas, si mal no estoy. Eso llamó mucho la atención del Embera. Se trataba de cambiar la esterilla, cambiar la paja, el rancho, por las viviendas. Vieron las nuevas construcciones como más cómodas, más llamativas, de pronto “más seguras”, ahí se fue produciendo el cambio (...). Entonces ese fue, digamos, uno de los factores determinantes para terminar con las viviendas tradicionales. (Entre-vista narrativa, Alejandro González, 29 de marzo de 2013)

Si bien la intención de estas entidades estaba determinada por sus intereses propios, pretendían, además, desde su idiosincrasia, la idea de “mejorar” la calidad de vida de los indígenas. Lo que los indígenas no llegaron a imaginar era que detrás de ese proceso, motivado por estas entidades estatales, vendría el debilitamiento y el

desaparecimiento —desde la acción— de algunas de sus prácticas. Prácticas constitutoras de su sabiduría y, consecuentemente, de sus identidades como pueblo indígena.

El legado de la práctica del *purradé*

Fue en la voz de los *Jaibanás* y líderes que identificamos el *purradé* como un escenario cultural en el cual los niños y las niñas aprendían el ser y el hacer del Embera Chamí. El *purradé* se constituía en lo que algunos han denominado una “escuela cultural”.

El *purradé* se convirtió en el lugar propio para aprender el origen del Embera, para escuchar algunas historias, así como para reconocer y valorar otras culturas, por ejemplo, la cultura afrodescendiente. En este sentido, Guzmán Cáisamo nos narró:

Aprendí todo lo que se llama la historia, o sea, todo lo que tiene que ver con el origen, ¿de dónde viene uno?, todo lo que tenía que ver con nuestros mitos. Yo recuerdo que mi abuela y mi abuelo, antes de acostarse (allá se acostaba uno temprano por ahí a las 6:30 o 7:00 de la noche), nos contaban todos los mitos, todos los cuentos sobre cómo fue creado el hombre Embera. Entonces todos esos relatos fueron contados en las nohecitas bajo el *purradé*. Sí. Yo aprendí esa historia y aprendí también quiénes eran los afro. Nosotros tenemos una relación fuerte en estos momentos con los afro, en nuestra región. Pero también aprendí todo lo que es la dinámica de la vida, es decir, yo me acuerdo que me llevaban a sembrar plátano, a cultivar maíz, a regar maíz (...) Yo ahí iba aprendiendo, también, todo lo que es el universo. Todo el universo: de que esa es la luna, las estrellas. Entonces le empezaban a uno a narrar que la luna fue tal, que el sol es el abuelo. Todo empezaba con una historia. (Entre-vista conceptual, Guzmán Cáisamo Isaramá, 13 de julio de 2013)

Se trataba entonces de un proceso de aprendizaje intergeneracional, sin ningún orden preestablecido. Era la dinámica de la vida, del quehacer diario la que generaba que una u otra historia fuera contada. Historia que luego sería compartida con otros hermanos Embera Chamí.

Era el tiempo quién determinaba que práctica podía o no ser realizada en la comunidad. Para ello, los niños y las niñas debían observar constantemente el cielo. Los abuelos y los padres eran quienes mostraban, por ejemplo, las fases de la luna, pero también enseñaban el lenguaje de la naturaleza para prevenir riesgos, como lo recordó Guzmán Cáisamo:

(...) cuando íbamos al monte a desarrollar el oído, o sea la escucha, era muy importante. Los viejos le decían a uno: “usted tiene que aprender a escuchar bien”. Cuando uno iba por el monte caminando con ellos, ellos le decían: “¿Está escuchando? ¿Qué pájaro es? Poco a poco, cuando una va ya cogiendo el hilo, también uno ya va entrando en ese aprendizaje. Yo creo que es importante saber escuchar, saber escuchar el viento, saber escuchar el sonido del árbol, cuando se mueve un árbol. Entonces en el atardecer a uno le enseñaban también a observar. Nosotros no manejábamos el reloj, pero sí sabíamos sobre el tiempo. (Entre-vista conceptual, Guzmán Cáisamo Isaramá, 13 de julio de 2013)

Era la familia la responsable de la educación de sus hijos y de sus nietos, los tiempos y espacios era los tiempos y espacios de la comunidad. Gilberto Antonio Tascón planteó en este sentido:

(...) todo lo que aprendimos a través del *purradé* tenía que ver como con nuestra vivencia en el *purradé*. Aprendimos cómo se realizaban las fiestas tradicionales, por ejemplo, hablaban de *kidapur*, era una fiesta que realizábamos, donde el *Jaibaná* tocaba hasta el tambor (...). (Entre-vista narrativa, Gilberto Antonio Tascón Yagarí, 29 de marzo de 2013).

El vivir en el *purradé* brindaba la posibilidad, a quienes allí se encontraban, de conocer, como lo mencionó Gilberto, el proceso de realización de otras prácticas, que eran propias, tales como las ceremonias. Ceremonias creadas para la curación o protección de algunas personas de la comunidad.

En la actualidad, los abuelos y las abuelas que antes fueron los contadores de historias han sido reemplazados por la televisión, el celular, la música foránea, etc. La separación generacional ha impedido, sin duda, que muchos de los problemas que hoy afrontan los indígenas puedan ser superados satisfactoriamente.

La educación de los niños y las niñas pasó de ser una responsabilidad del hogar (de los padres y los abuelos) a ser una responsabilidad exclusiva de una institución llamada escuela. Institución que fue resultado de una imposición para la comunidad. Institución donde poco o nada se enseña de la sabiduría ancestral de la comunidad Embera Chamí, pero donde se privilegian otros saberes como las matemáticas, las ciencias naturales, la lengua castellana, entre otros. Saberes, estos últimos, que se han tornado hegemónicos.

La función del hogar dentro de la comunidad ha pasado de ser la proveedora de la sabiduría indígena a ser proveedora, únicamente, de alimentos. Los padres

deben, ante la situación difícil que viven los pueblos indígenas, dedicarse al trabajo para conseguir el sustento necesario para el diario vivir.

Bajo el reconocimiento de esta situación, y como lo planteó Ángel Miro Tascón, parecía necesario hacer una problematización con la comunidad, con las familia, sobre la educación que sueñan para niños y niñas Embera, así como para las generaciones que están (por)venir:

En educación, hay mucho por hacer. Lo primero es que los padres, desde mi punto de vista personal, todavía nos son conscientes y no han visualizado qué es la educación. Yo creo que eso ha sido muy llamativo en nuestra sociedad, porque los padres creen que la educación de los hijos está en manos de los docentes, y eso es un concepto que yo siempre he percibido en la sociedad nuestra, porque, entonces, yo largo mis hijos a la escuela y “ellos verán, el maestro verá como los educa” (...) Yo creo que, en ese sentido, hay mucha tarea para trabajar con las familias, sobre todo la concientización, y que ellos miren esa educación no desde el punto de vista universal, como está plasmado en la educación a nivel mundial, sino que tengan consciencia de que la educación de los hijos no solamente es aprender a leer y a escribir (...). (Entre- vista de grupo de discusión, Ángel Miro Tascón Cértiga, 10 de mayo de 2013)

La movilización de objetos culturales desde las memorias de la práctica de la construcción del *purradé*: elementos para la discusión

Nuestra intención en este capítulo es presentar, en primer lugar, cómo venimos comprendiendo la noción de objetos culturales desde las memorias de una práctica, y, especialmente de la práctica de construcción del *purradé* de la comunidad indígena Embera Chamí; y, en segundo lugar, analizar los objetos culturales que fueron movilizados para pensar el (por)venir de la educación (matemática) indígena.

Así, consideramos necesario una aclaración conceptual de la noción de objetos culturales como una postura que asumimos, y que nos posibilita alejarnos de la idea de conocimiento y saber. De esta manera, hablar de objetos culturales, trae consigo la asunción de unas posturas epistemológicas, ontológicas, gnoseológicas, axiológicas y políticas que son declaradas en este capítulo. Por eso, damos inicio a este capítulo mostrando dónde y cómo comenzamos a conocer y comprender la idea de objetos culturales.

La primera vez que encontramos referenciada la noción de objetos culturales fue en un documento de Miguel (2010)⁷². En este documento la noción aparece en relación a la noción de práctica. Podríamos decir que los objetos culturales tienen vida a través de ella. Véamos cómo esta relación aparece en forma textual:

(...) Eso porque, si bien una práctica siempre moviliza objetos culturales, ella también moviliza propósitos, creencias, deseos, valores, afectos, normas y poderes agregados a ese objeto. (Miguel, 2010, p. 5)

En esta primera noción entendemos que los objetos culturales son movilizados por la práctica, o lo que es igual, por quienes la realizan, quienes participan de ella. Una característica de los objetos culturales es reconocida ahí y tiene que ver con que

⁷² En este artículo, el autor tiene como propósito “realizar una problematización de naturaleza filosófico-metodológica acerca de algunos problemas que se presentan para el investigador que decide tomar el constructo *prácticas socioculturales* como unidad focal de análisis en la actividad situada de investigación científico-académica en historia de la educación matemática.” (Miguel, 2010, p. 1)

los objetos culturales están constituidos por elementos o aspectos como: las creencias, los valores, los afectos, las normas y los poderes. Aspectos que antes habíamos nombrado bajo la unidad dialéctica: corazón/razón.

Sentimos que esta noción deja percibir una trasgresión a posturas epistemológicas que niegan o invisibilian, en los objetos, la presencia de estos elementos. Negar estos aspectos sería, entonces, negar a los sujetos que realizan la práctica y, por tanto, negar a los sujetos que movilizan dichos objetos culturales.

En la perspectiva que asumimos con Miguel (2010), el ser tiene una función primordial en la constitución de los objetos culturales, es más, podríamos decir, sin miedo a caer en un error, que los sujetos tienen una función determinante en tal constitución. Es el sujeto en su contexto, con sus historias, con sus *experiencias*, con sus valores y con sus propósitos el que le da vida a la práctica y a los objetos mismos.

A partir de este reconocimiento, se nos hizo posible comprender que la noción de práctica y la noción de objetos culturales están enmarcados en un campo más amplio, el de la actividad humana. La actividad humana es la que posibilita identificar las particularidades de cada cultura. En ese sentido Miguel (2010) afirma:

Bajo esa concepción social y dinámica, cada actividad humana es siempre un juego idiosincrásico, complejo, articulado, reglado, mutable, imprevisible y contradictorio, constituido no solo por las prácticas socioculturales, sino también por otros elementos situados y dinámicos que establecen entre sí múltiples y conflictivas interacciones igualmente situadas, juego este constitutivo de (y constituido por) relaciones sociales múltiples y conflictivas que una comunidad, a través de las prácticas que realiza, establece no solo con sus integrantes, sino también con los integrantes de otras comunidades, procurando la obtención de ciertos propósitos compartidos definidos, sobre todo, por la naturaleza de la propia actividad que desarrollan. En ese sentido, una actividad humana es siempre productora de objetos culturales. (p. 10)

En este apartado, y desde nuestra comprensión, el autor llama la atención sobre dos aspectos. El primero de ellos, el hecho de que los objetos culturales, y esto es, las prácticas, son situadas y dinámicas, por tanto es necesario comprender el lugar, el espacio y el tiempo en el que son movilizados.

Y el segundo aspecto, consiste en que los objetos culturales que son movilizados no son solo producto de la comunidad, sino, también, de las relaciones que se tejen con otras comunidades, en nuestro caso comunidades indígenas o no indígenas. Estas relaciones, como el mismo Miguel (2010) lo plantea, pueden generar interacciones múltiples y conflictivas.

El adjetivo dado a esas interacciones está, tal vez, determinado por los intereses compartidos o no entre las comunidades. Este aspecto se torna fundamental para comprender por qué algunos objetos culturales fueron movilizados en la práctica de la construcción del *purradé* en esta investigación.

Así, en el marco de las actividades humanas, la valoración de una o de otra práctica y, consecuentemente de los objetos culturales en ella movilizados —y como lo mencionamos anteriormente— están determinadas por los intereses que cada comunidad tiene.

Para la comunidad eurocéntrica el valor de algunas prácticas y objetos culturales está definida por el hecho de pertenecer o no a un campo disciplinar. Miguel (2010) defiende que algunas de las prácticas pueden o no pertenecer a campos disciplinares:

Nos parece claro también que, aunque todas las prácticas movilicen discursivamente objetos culturales en el contexto de las actividades humanas, apenas algunas de esas actividades y prácticas se encuentran disciplinarizadas. (p. 17)

El pertenecer o no a un campo disciplinar no deja por fuera la movilización de objetos culturales, dado que siempre la práctica los moviliza. Se trata, más bien, de una cuestión de valoración y legitimación de estos objetos en determinadas culturas.

La definición de aquellos campos disciplinares y de cuáles prácticas y objetos culturales —y esto es de cuáles culturas— serán reconocidos o no, valorados o no, legitimados o no, tiene que ver, sin duda, con aspectos económicos y políticos, con una forma de organización a partir de la cual, como lo plantea Smith (2003), se establecen formas de ver, de nombrar y de conocer, excluyendo así otras posibilidades de ser, de hacer y de estar en el mundo.

Algunos objetos culturales, con el tiempo, el espacio y las necesidades de las culturas, pueden llegar a pertenecer a un campo disciplinar, incluso pueden dejar de pertenecer a ese campo y pasar a otro o quedar en actividades humanas que no pertenecen a ningún campo disciplinar.

Un elemento más, presente en la relación de objetos culturales y práctica, aparece en Miguel (2010). Se trata de una palabra que precede a la de objetos culturales y que nos llama particularmente la atención, es la palabra *movilización*. Nos llama la atención, entre otras cosas, porque no aparecen en relación a palabras como *producción* y *reproducción*; palabras que históricamente han estado asociadas a la idea de conocimiento y saber.

Esa idea de *movilización* no es una palabra más, tiene un significado atribuido, propuesto por Miguel (2010) así:

Observamos, entonces, que esta, nuestra concepción simbólica y dinámica de cultura no la ve [la *movilización*] como un repositorio de lo que quiera que sea, pero sí como el conjunto de prácticas simbólicas (semióticas) realizadas por todo sujeto situado en campos de actividad humana, esto es, por todo sujeto de la *praxis*⁷³. Más allá de eso, para evitar un refuerzo ideológico de la creencia de que algunas comunidades humanas producen conocimiento mientras que otras apenas lo reproducen, pasamos a evitar el uso de las expresiones *producción* y *reproducción de conocimientos*, sustituyéndolas únicamente por la expresión *movilización cultural*. Tal tipo de cuidado se mostró, a nuestro modo de ver, necesario en el sentido de resistir a nuestra tendencia de hablar en *movilización cultural* desconectándola de prácticas situadas de *movilización cultural* bien como desconectándola de comunidades humanas identificables que realizan tales prácticas. (p. 6)

Para Miguel (2008; 2010), hablar de *movilización cultural* y no precisamente de *producción* y *reproducción* consiste —desde nuestra perspectiva— en una apuesta política que tiene como propósito la valoración de todas las culturas, sin establecer entre ellas ningún tipo de jerarquías.

Esta concepción de Miguel (2010) posibilita, además, un diálogo —que aunque en algunos casos puede ser conflictivo— entre las prácticas y los objetos culturales que sean *movilizados* en un campo disciplinar y aquellos *movilizados* en campos indisciplinarios. Ello posibilita, además, un cuestionamiento incluso de los

⁷³ La cursiva es del autor.

propios campos disciplinares, en relación al cómo, al por qué, y al para qué estos campos fueron organizados en disciplinas.

Así, la idea de movilización misma no debe entenderse como aquello que necesariamente va hacia delante o que genera una mejoría. La movilización, como la misma palabra sugiere, se refiere a movimiento. Un movimiento que no puede ser definido, que no está definido.

En su libro, *Jogos hedonistas de linguagem*, Miguel (2008) muestra, desde la historia y desde diversos campos de actividad humana, algunos objetos culturales. La estrategia utilizada por el autor para referirse a los objetos culturales, consiste en que esos objetos hablen de sí mismos. Entre los objetos culturales mencionados en el libro se encuentran: la máquina de Turing y el preludio número 1 de Bach. Es precisamente en este último en el que, desde nuestra perspectiva, Miguel (2008) se refiere a la idea de movilización:

“Andar”, es claro, es un modo de decir, porque, en rigor, un objeto cultural no “anda”. Algunos acostumbran a decir que nosotros “circulamos”, pero, por experiencia propia, en mis “andanzas” por ahí, yo ya anduve no solo en círculos, en círculos restrictivos, en círculos más amplios, como también ya anduve en línea recta, en zig-zag, hacia el frente y hacia atrás. Ya anduve en la boca de muchas personas, en fin, no sabría decirles, lectores, si el verbo más apropiado para referirse al movimiento de un objeto cultural sería “andar” o “circular”. En el fondo, creo que ninguno de los dos, porque, lamentablemente, un objeto cultural no tiene, por sí mismo, autonomía para circular, y tampoco sobre el modo como le gustaría hacerlo. Lamentablemente, aunque, como andan diciendo por ahí, tenemos un *poder simbólico*⁷⁴, somos completamente dependientes de los sujetos que nos ponen en circulación, o mejor, que nos “movilizan”. Creo que el verbo “movilizar” es más interesante. De preferencia, si usado en la voz pasiva, porque, en la verdad, nunca nos movilizamos. Somos movilizadas. En otras palabras, les estoy queriendo decir que yo soy pasivo. No lo sé, creo que ya nací pasivo, porque no fui yo, en rigor, quien tomó la decisión de nacer. (p. 42)

En este apartado, el autor refuerza la importancia de los sujetos en la movilización de los objetos culturales, pero, además, resalta que es precisamente esa palabra, **movilización**, la palabra indicada para hablar de ellos y, por tanto, de la práctica asociada a esos objetos y realizada por esos sujetos.

⁷⁴ La cursiva es del autor.

Cuando el autor se refiere a los movimientos en círculos restringidos, en círculos más amplios, en línea recta, en zig-zag, hacia el frente y hacia atrás, comprendemos que cada objeto cultural puede ser movilizado de formas diferentes y no determinadas previamente.

En este sentido, la movilización de los objetos culturales debe ser analizada y comprendida en el momento en que son estudiados, no puede hacerse una lectura o una interpretación de los objetos culturales a la luz de otros tiempos, de otras personas. De ahí, que esa adjetivación de movilización intente romper con ideas arraigadas, epistemológicamente hablando, de universalidad, de unicidad, y de inmutabilidad a la hora del conocimiento.

La idea de movilización cumple tanto para los objetos culturales que son movilizados en un campo indisciplinar como para aquellos que se ubican en campos disciplinares. En este último, históricamente puede estudiarse cómo algunos objetos culturales, por ejemplo el número, tuvieron su origen, participaron de rupturas, retrocesos en los diferentes campos de actividad humana.

Por ejemplo, respecto al número como un objeto cultural, Miguel (2010) dice:

Pensamos haber sido esa una de las razones fundamentales que llevaron a ciertas comunidades culturales embestida de más poder, en el mundo griego antiguo, para disciplinarizar las prácticas movilizadoras del objeto cultural *número* en tres dominios distintos de conocimiento: *aritmética*, *música* y *logística*. La *aritmética*, disciplina noble y pura, se preocupaba en investigar los números en estado de reposo y en sus aspectos teóricos. La *música*, a su vez, debería cuidar de los números en movimiento, esto es, de las relaciones y proporciones que gobernaban ciertos números que reflejasen la armonía de las esferas celestes. Ya la *logística*, disciplina enfocada a las actividades impuras e indignas realizadas por las comunidades de artesanos, comerciantes, topógrafos, etc. se preocupaban en investigar los números en sus aspectos prácticos, esto es, en sus relaciones en las prácticas de calcular medidas por el ábaco. Del mismo modo, y por razones análogas, esas mismas comunidades culturalmente dominantes necesitaron demarcar campos distintos de movilización cultural de los objetos de espacio físico, creando, para eso, disciplinas denominadas *geometría*, *astronomía* y *geodesia*. Si la diferencia entre la geometría y la astronomía se asentaba en el criterio maniqueísta del dínamo, esto es, del cuerpo físico estar parado o en movimiento, ya la diferencia entre la geometría y la geodesia se asentaba en el criterio maniqueísta de lo puro o de lo impuro, esto es, de la posibilidad de producir o una axiomática del espacio físico o una física del espacio físico. (p. 18)

La noción de indisciplinar toma como fundamento los planteamientos de Moita Lopes (2006) y Pennycook (2006). Miguel (2010) la propone así:

Por ‘indisciplinar’ queremos significar aquí un *procedimiento metodológico* que voluntariamente transgrede las fronteras de campos culturales disciplinares establecidos a fin de reconocerse igualmente legítimas, desde el punto de vista del análisis cultural, actividades humanas y prácticas socioculturales que en ellas se realizan que, por cualesquier razón, no alcanzaron el estatuto disciplinar. La *legitimidad metodológica* de esa *transgresión metodológica* se asienta no solo en el punto de vista de que todas las actividades humanas son productoras de cultura, sino también en el punto de vista de que una práctica sociocultural, en el paso de uno a otro campo de actividad humana, inevitablemente se desconecta de sus condicionamientos originales y pasa a ser formateada según los condicionamientos de la nueva actividad en la cual fue movilizada de forma igualmente idiosincrásica y, de ese modo, no podríamos más decir que, en rigor, estaríamos delante de la *misma práctica*.” (p. 3)

Fueron básicamente estas las referencias, desde nuestra perspectiva, más importantes, que aparecieron en Miguel (2010) y que nos inquietaron no solamente para ahondar en la noción misma de los objetos culturales, esto es, ir a las fuentes de inspiración para hablar de objetos culturales en el campo de la investigación en educación (matemática), sino también en analizar cómo algunos objetos culturales eran movilizados en algunas prácticas. A partir de este ejercicio fue posible cuestionar y discutir algunas ideas que nos llevaron a reflexionar sobre la posibilidad de una educación (matemática) indígena.

Así entonces, y gracias a los aportes de Miguel (2008; 2010), encontramos que esa idea de objetos culturales tuvo su inspiración en los planteamientos de Thompson (1995⁷⁵), en su libro *“Ideología e cultura moderna: teoria social crítica na era dos meios de comunicação de massas”*. Si bien Thompson (1995; 2011) no se refiere precisamente a objetos culturales sino a formas simbólicas, en Miguel (2010) esta noción pudo ser sustituida —desde nuestra perspectiva— sin causar ninguna alteración en su comprensión.

Las formas simbólicas, también nombradas como objetos culturales, se refieren a una noción que surge en el campo de la sociología y que, dada su

⁷⁵ Esta es la fecha del libro que aparecía referenciado por Miguel (2010), sin embargo nuestra lectura directa fue en la edición de Thompson (2011).

potencialidad, es apropiada por epistemólogos e historiadores como Miguel (2010), en este caso, para el campo de la educación (matemática).

En este marco, Thompson (2011), sin pretensión de hacer una definición de cómo son comprendidas las formas simbólicas, plantea que este término será usado para referirse a “(...) una amplia variedad de fenómenos significativos, desde acciones, gestos y rituales hasta manifestaciones verbales, textos, programas de televisión y obras de arte” (p. 183).

Así, entonces, las formas simbólicas cobran sentido a partir de su uso, posibilitando que una amplia variedad de fenómenos puedan ser considerados como formas simbólicas expresadas y valoradas por una cultura.

Para una mayor comprensión de este planteamiento, Thompson (2011) presenta algunas de las características o aspectos de las formas simbólicas que nos posibilitan entender cómo, por qué y para qué fueron movilizados algunos objetos culturales.

El primer aspecto mencionado de las formas simbólicas es el aspecto intencional. Sobre él Thompson (2011) anota:

Lo que entiendo con eso es que *las formas simbólicas son expresiones de un sujeto y para un sujeto (o sujetos⁷⁶)*. Esto es, las formas simbólicas son producidas, construidas y empleadas por un sujeto que, al producir y emplear tales formas está buscando ciertos objetivos y propósitos e intentando expresar aquello que él “quiere decir” o “tiene la intención” en las y por las formas simbólicas. (p. 185)

Este aspecto, da cuenta de cómo las formas simbólicas son creadas con un propósito, sea por un sujeto o un colectivo de sujetos que de alguna manera quieren dar un significado para otros.

Es importante aclarar que, el sentido, o el significado del propósito, al ser escuchado o recibido por otras personas puede ser interpretado de forma diferente a lo expresado inicialmente, pues son los sujetos, desde sus historias, desde sus *experiencias*, que pueden o no atribuir significados parecidos o no a los propuestos.

⁷⁶ La cursiva es del autor.

Un segundo aspecto es el carácter convencional de las formas simbólicas, es decir, el reconocimiento de que “(...) *la producción, construcción o empleo de las formas simbólicas, así como la interpretación de las mismas por los sujetos que las reciben, son procesos que, característicamente, envuelven la aplicación de reglas, códigos o convenciones de varios tipos*”⁷⁷.” (Thompson, 2011, p. 185)

Las reglas, códigos y convenciones pueden o no ser necesariamente explícitas, tanto por quién las moviliza, como por quién las recibe, siendo nuevamente movilizadas. Algunas veces, esas reglas son comprendidas a partir de gestos o de formas propias de comunicarse entre las personas que participan en la práctica.

En este mismo sentido, Miguel, Vilela & Lanner (2012), refiriéndose a los juegos del lenguaje en Wittgenstein, plantean:

Ese modo de Wittgenstein referirse a los juegos de lenguaje viene después de un ejemplo de un juego ficticio de lenguaje en el que un maestro de construcción y su ayudante comprenden lo que el otro habla porque están insertados en un juego que ellos tienen, la práctica y conocen las reglas y, por tanto, a una palabra pronunciada por el maestro de construcción le corresponderá una acción de su ayudante que toma el material de construcción correspondiente y lo pasa al maestro de construcción. (p. 12)

Bajo este marco, es importante reiterar que algunas de las reglas y códigos pueden ser evidentes para quienes estudian la práctica y por tanto los objetos culturales que allí son movilizados. En el caso de las memorias de la práctica, algunas de estas reglas pueden pasar desapercibidas, no solo para quienes estudian esas memorias, sino, incluso, para quienes las evocan.

El aspecto estructural es el tercero que plantea Thompson (2011, p. 187) y “(...) significa que las formas simbólicas son construcciones que exhiben una estructura articulada. Ellas exhiben una estructura articulada en el sentido de que consisten, típicamente, de elementos que se colocan en determinadas relaciones unos con los otros”. Estos elementos, pueden ser transformados en el tiempo y en el espacio, no son elementos que permanecen; pues es en ese tiempo y en ese espacio que se determinan cuáles elementos se mantienen o no, por tanto, no podría hacerse

⁷⁷ La cursiva es del autor.

una generalización de los elementos de una práctica, pues ellos (y, consecuentemente, la práctica misma) están siempre en movimiento.

La cuarta característica de las formas simbólicas es el aspecto referencial. Este aspecto reconoce que las formas simbólicas “(...) son construcciones que típicamente representan algo, se refieren a algo, dicen algo sobre alguna cosa⁷⁸.” (Thompson, 2011, p. 190). Este aspecto, tiene la intención de mostrar cómo una forma simbólica debe ser interpretada en el tiempo y en el espacio en el que fue evocada, pues en ocasiones, esa misma forma simbólica, por ejemplo, una forma simbólica nombrada igualmente en dos culturas, puede tener representaciones diferentes para cada una, es decir podrían tener distanciamientos como también cercanía, que serían determinadas a partir de las relaciones tejidas entre las culturas. Desde nuestra perspectiva, esta característica está fuertemente relacionada con el aspecto intencional.

El quinto y último aspecto planteado por Thompson (2011) es el aspecto contextual, esto es, “(...) las formas simbólicas están siempre insertadas en procesos y contextos socio-históricos específicos dentro de los cuales y por medio de los cuales ellas son producidas, transmitidas y recibidas.” (p. 192).

El aspecto contextual es fundamental para entender hasta dónde algunos objetos culturales son movilizados, sin que, en ningún momento, estos sean criticados por el hecho de que una cultura logre otra movilización que pudiera ser calificada de más avanzada. En este sentido, el contexto se convierte en constituyente de las formas simbólicas.

Estas cinco características de las formas simbólicas nos permitieron tener una mayor claridad de la noción de objetos culturales. Resaltamos que los sujetos son los principales responsables en la movilización de los objetos culturales y, consecuentemente, de la práctica. No se trata de un descubrimiento de los objetos culturales, sino que, son los sujetos mismos quienes los crean, quienes los movilizan, quienes les dan la vida que pueden llegar a tener.

⁷⁸ La cursiva es del autor.

Así, con base en estos referentes teóricos sobre los objetos culturales, intentamos mostrar aquellos objetos culturales que fueron movilizados en la práctica de construcción del *purradé* al interior de la comunidad Embera Chamí.

La movilización de los objetos culturales presentes en las memorias de la práctica de la construcción del *purradé* fueron evocados, teniendo como principal intención, la idea de que estos pudieran ser discutidos en la escuela. Por tanto, un primer elemento presente aquí tiene que ver con la intención con que estos objetos culturales fueron enunciados —el llamado aspecto intencional en Thompson (2011). Quizás una motivación diferente habría posibilitado la movilización de otros objetos culturales.

Pensar en el escenario de la escuela trajo consigo, para los *Jaibanás*, líderes y maestros, una fragmentación de aquello que desde la práctica podía o no ser ubicado dentro de las disciplinas que la escuela misma ofrece, particularmente desde el área de las matemáticas. En este sentido Miguel (2010) se refiere a la práctica así:

(...) en el paso de uno a otro campo de actividad humana, inevitablemente [la práctica] se desconecta de sus condicionamientos originales y pasa a ser formada según los condicionamientos de una nueva actividad, en la cual fue movilizada de forma igualmente idiosincrásica y, de ese modo, no podríamos más decir que, en rigor, estaríamos delante de la de *misma* práctica. (p. 3)

Esta primera advertencia, se tornó fundamental para reconocer el hecho de que pensar las memorias de la práctica en un escenario diferente al que fueron evocadas, implicaría, sin duda alguna, unas transformaciones. Transformaciones que no podrían ser conocidas, sino, hasta el momento en que fueras discutidas desde, con y para ese otro escenario.

En este sentido, los objetos culturales movilizados desde las memorias de la práctica del *purradé* fueron nombrados e incluidos en un campo disciplinar denominado matemática académica (la eurocéntrica)⁷⁹, o, por el contrario, intentando

⁷⁹ Matemática académica o eurocéntrica es una adjetivación dada a aquella matemática que de acuerdo con D'Ambrosio (2011) “se originó y se desarrolló en Europa, habiendo recibido algunas contribuciones de las civilizaciones indias e islámicas, y que llegó a la forma actual en los siglos XV y XVI, siendo, a partir de entonces, llevada e impuesta a todo el mundo.” (p. 210). En este mismo sentido, Lizcano (2006) se refiere a estas matemática académica o eurocéntrica como “matemáticas

un distanciamiento de la misma, fueron nombrados y reconocidos como parte de la matemática ancestral, matemática Embera Chamí. Se trataba, así, de dos marcos bajo los cuales algunos objetos culturales fueron movilizados.

La movilización de objetos culturales en la práctica de construcción del *purradé* desde el campo de las matemáticas académicas o eurocéntricas

El primer marco, el de ubicar los objetos culturales dentro del campo de las matemáticas académicas o matemáticas eurocéntricas, se hizo visible desde las voces del líder William Carupia y del estudiante de la LPMT, Luis Jerónimo Tascón, cuando afirmaron:

Carolina: ¿Qué te parece pensar la educación en relación al *purradé* o a la construcción de casas en la comunidad?, ¿qué posibilidades ves, desde esa práctica específica?, ¿qué puede ser enseñado a los niños y a los jóvenes para fortalecer las identidades?

William: Yo creo que es importante, es un tema muy pedagógico, porque tiene todo: se recoge la matemática, se recoge la medida, se recoge el tiempo, se recoge el constructor, se recoge el proceso, se recoge otro conocimiento, se recoge todo el espíritu (pues el primero, segundo y tercer piso, se recoge con un espíritu que no lo vemos).

(Entre-vista narrativa, William Carupia, 15 de marzo de 2013)

(...) los arquitectos Embera, o los sabios —pues entre nosotros ellos son sabios pero también son arquitectos— tienen la medida. Pero desde ese punto de vista, en ese época no tenían metros, entonces las medidas, ¿cómo eran? Primero era la vara, los pasos. A veces se cortaban ramas de los árboles que estaban derechos y se contaban cuántos pasos, así se averiguaba la medida, a qué distancia iban a quedar las cintas en el *purradé*. Si uno ve matemáticamente, eso da una precisión. Una precisión que se ve así, que se ve como un rombo, así, y se va juntando y todo lo que va acá tiene su medida [indicando sobre un tambo que estaba construido a la entrada de la comunidad en una maqueta]. Primero, el que está aquí arriba tiene su medida que es más pequeña, pero son las mismas cantidades. Ahí va aumentando, va aumentando, va aumentando y todo eso da lo que es la matemática Embera. (Entre-vista narrativa, Luis Jerónimo Tascón Cértiga, 26 de junio de 2013)

burguesas”, afirmando “Las matemáticas, lo que suele entenderse por matemáticas, pueden pensarse como el desarrollo de una serie de formalismos característicos de la peculiar manera de entender el mundo de cierta tribu de origen europeo. Por ser sus primeros practicantes habitantes de ciudades o burgos, podríamos llamarles la ‘tribu burguesa’. Y a sus matemáticas, ‘matemáticas burguesas’. Estas matemáticas burguesas, en las que todos (tal vez, solo casi todos) hemos sido socializados, reflejan un modo muy particular de percibir el espacio y el tiempo, de clasificar y ordenar el mundo, de concebir lo que es posible y lo que se considera imposible.” (p. 189)

Algunos objetos culturales, tales como la medida y el tiempo, fueron asociados o relacionados a un campo disciplinar, las matemáticas adjetivadas como académicas o eurocentricas⁸⁰. Dicho relacionamiento se hizo a partir de los conocimientos que los sujetos tenían sobre las matemáticas mismas en su procesos de formación escolar y universitaria en la cultura no indígena, donde las matemáticas, como lo plantea D'Ambrosio (2011), vienen siendo conceptualizadas como “la ciencia de los números y de las formas, de las relaciones y de las medidas, de las inferencias y sus características apuntan para la precisión, el rigor y la exactitud” (p. 211). Así mismo, este relacionamiento se ha dado desde el contacto comercial y desde la vida diaria de la comunidad para sobrevivir.

Era a partir de este relacionamiento que los indígenas veían una posibilidad para que la medida, como objeto cultural, desde sus acercamientos y aproximaciones a las matemáticas académicas o eurocéntricas, tuviera la posibilidad de ser objeto de estudio en la escuela. Ellos sabían y reconocían que allí, en la escuela, solo los conocimientos legitimados por “occidente” y universales podía ser estudiados, pues reconocían muy bien cuál era el papel que la escuela tenía en sus comunidades, como una institución que había sido impuesta.

En este sentido, Miguel, Vilela & Lanner (2010) reconocen que la escuela ha sido creada “(...) al servicio exclusivo de las demandas provenientes de las culturas disciplinares de comunidades de especialistas en campos específicos del saber (...)” (p. 132).

Algunos indígenas Embera Chamí tenían esa mirada y, por tanto, solo era posible, para ellos, pensar la práctica del *purradé* desde ahí, desde aquello que pudiera ser pensado en el marco de las disciplinas. Aquellos objetos culturales que no pertenecieran o no pudieran ser incluidos en algún campo no podían ser estudiados en la escuela. Así, esos objetos culturales quedarían invisibilizados al interior de la escuela.

⁸⁰ Reconocer e intentar caracterizar estas adjetivaciones en la investigación apunta, como lo ha planteado Vilela (2013), a disolver imágenes exclusivistas y privilegiadas de la matemática.

Este sentimiento no tuvo su origen necesariamente en la comunidad de los indígenas Embera Chamí, sino que responde, además, a las presiones externas, desde el Estado y desde el Ministerio de Educación por conservar este régimen disciplinar. Tensión que se evidenció en la voz del maestro Abelardo Tascón:

Yo pienso que la matemática, como tal, es una ciencia y la ha llamado, la cultura occidental, una ciencia exacta, que es de complejidad. ¿Qué veo yo como Abelardo, como docente y en pocas palabras como licenciado? Veo que la matemática es una ciencia, en el ámbito en el que nos están formando a nosotros y como nos quiere formar el Estado. Las relaciones con el Estado son un asunto muy complejo para nosotros. ¿Por qué? Porque, como es una ciencia exacta, entonces a nosotros nos mandan las guías y ahí hay guías de matemáticas. ¿Qué encontramos en las guías? Todo de la ciencia, o sea, eso era pensado desde por allá, el pedagogo sentado en su oficina o en alguna universidad que piensa por los demás. Creen que eso es la solución, pero la verdad es que no (...). (Discusión con los maestros, Abelardo Tascón Vélez, 18 de julio de 2013)

La movilización de objetos culturales en la práctica de la construcción del *purradé* desde la matemática ancestral o desde la matemática Embera Chamí

A diferencia de una inclusión de los objetos culturales nombrados como medida, número y forma en un campo como las matemáticas académicas o eurocéntricas, algunos *Jaibanás*, líderes y maestros Embera Chamí han propuesto la idea de una matemática ancestral, de una matemática Embera Chamí. La intención con esta denominación es marcar una diferencia que apunta a un posicionamiento de sus identidades, que no los coloca, epistemológicamente, en una posición inferior sino que, por el contrario, los ubica en una posición tan legítima y valiosa como las matemáticas académicas o eurocéntricas para el mundo occidental. En este sentido nos dijeron algunos Embera:

(...) Alrededor del *purradé* está la matemática ancestral también, la matemática Embera. Los que construían sabían qué cantidad de iraca se podía necesitar para entecharlo, o qué cantidad de bendeaguja, o qué cantidad de ciertas palmas. (Entrevista narrativa, Gilberto Antonio Tascón Yagarí, 29 de marzo de 2013).

(...) Pero hay otras formas de hacer. Yo sigo pensando que hay un conocimiento en matemáticas de los pueblos, que no alcanzamos a desarrollar como lo ha logrado la cultura de occidente. Pero a nosotros, nuestros mayores también nos enseñaron una forma de contar, una forma de medir, una forma de longitud, de volumen, de peso, de esos conocimientos, sobre todo de la geometría. En mi cultura desarrollamos mucho la geometría. Las nociones de geometría son la base de la práctica de construcción de

casas, de *purradé*, de construcción de canoa, de construcción de otros asuntos que tiene que ver con la vida del pueblo Embera. Sin embargo, esa forma de razonar no fue tenida en cuenta a la hora de enseñar la matemática, la matemática occidental (...) (Entre-vista conceptual, Guzmán Cáisamo Isaramá, 24 de julio de 2013).

Sobre este proceso de hablar de matemática ancestral, matemática Embera Chamí, Mendes (2004) resalta que se trata de un posicionamiento político y simbólico que se plantea como oposición a lo propuesto por la cultura dominante, en este caso la occidental. Sin duda, se trata de una idea y una lucha histórica por parte de los pueblos indígenas en mostrar, de diferentes modos, que su sabiduría puede ser llamada también, en este caso, de matemática indígena, como también pueden ser nombrados ciencia indígena, historia indígena. Sin embargo, podríamos entender que en este proceso, y como lo expresa López (2000), citado por Mendes (2004), se trata de que “las ‘matemáticas’ producidas en diversos contextos culturales representan una posibilidad de (re)apropiación de la matemática legitimada por parte de los dominados” (p. 359).

En este sentido, una (re)apropiación de la matemática legitimada, y como se evidencia desde la investigación, sucede a partir del hecho de pensar en una misma forma de nombrar, que generalmente ha sido planteada por la cultura dominante y, a partir de ahí, intentar mostrar distancias en las formas de hacer que constituyen esos objetos culturales.

Es decir, una (re)apropiación que implica, desde nuestra perspectiva, un movimiento paralelo de reproducción y producción, dado el relacionamiento mismo que la cultura Embera Chamí de Valparaíso tiene con la cultura dominante.

La elección de la comunidad Embera Chamí de nombrar algunos de los objetos culturales movilizados como medida, como número y como forma, pareciera tener justificación desde el hecho de que solo bajo esas formas de nombrar podrían ser reconocidos y legitimados en la escuela y en la comunidad misma.

En este sentido, interpretamos que se trata de una lucha de resistencia, desde la cual es posible seguir bajo el sistema implantado, pero ahora incluyendo algunos

aspectos de la sabiduría Embera Chamí, particularmente desde la práctica de construcción del *purradé*.

En la voz de Abelardo Tascón, el distanciamiento entre la matemática académica o eurocéntrica y la matemática ancestral tiene que ver con el carácter abstracto y práctico respectivamente:

(...) por eso yo coloco matemática igual a ciencia, ahora la matemática igual pensamiento, ¿cómo así? La matemática en la actualidad y en el entorno en que yo vivo no está pensada de acuerdo a la población. Las áreas que estamos dando en la escuela están en general, así usted sea negro, indio, lindo, feo, rico (...) Ese es el tema occidental. La matemática que estamos viendo ahora, que los niños ven, nada tienen que ver con la cultura, nada, pero absolutamente nada. (...) Este *purradé*, para mí, puede ser el nombre de esta área de matemáticas, porque si yo bien sé la historia, yo conozco bien que es eso, yo aquí puedo armar los temas pedagógicos. Aquí puedo trabajar en este mero dibujito, puedo trabajar medidas, medidas de lo que en occidente llaman de medidas de longitud y una cantidad de actividades y temas que puedo ir trabajando (...) Para el occidente es ciencia, yo lo pensaré. Yo, yo, yo, Abelardo lo pensaría que el tema matemáticas para el pueblo Embera no es una ciencia sino que es un sistema (...) (Discusiones con los maestros, Abelardo Tascón Vélez, 18 de julio de 2013)

Si bien el maestro Abelardo intentó hacer una diferenciación en los significados y las relaciones que se tejen entre las matemáticas como ciencia y las matemáticas de los diferentes grupos culturales, el hecho de nombrarlos como matemáticas, hacía visible, desde nuestra perspectiva, la presencia de esa herencia colonial, de esa herencia de la modernidad, traducida en huellas y rastros de las disciplinas.

Así, fue, precisamente, a partir de estos planteamientos, que decidimos que esa movilización de objetos culturales como medida, número y forma podía ser presentada en relación a las aproximaciones y distanciamientos que estos objetos tienen con las matemáticas académicas o eurocéntricas. Sin embargo, es importante anotar que será necesario continuar la reflexión en la búsqueda de otros campos y escenarios alternativos para estudiar estos objetos culturales que requieren de un estudio desde los rastros y las huellas por los caminos recorridos del pueblo indígena Embera Chamí. Escenarios que, sin duda, nos posibilitarán encontrar formas otras de nombrar y que no responden necesariamente a un modelo disciplinar. Será un proceso

que no responde a los tiempos establecidos para estudios de maestría y doctorado, serán otros los tiempos.

Aproximaciones y distanciamientos de los objetos culturales medida, número y forma en la práctica de construcción del *purradé*

En este apartado evidenciamos, desde la voz de los *Jaibanás*, líderes y maestros, aquellas aproximaciones⁸¹ y distanciamientos que tienen los objetos culturales medida, número y forma con respecto a la matemática académica o eurocéntrica. Esta elección responde a una necesidad misma de la comunidad indígena Embera Chamí que tiene que ver con un proceso en la reinención de sus identidades, que reconoce que ha sido permeada por la cultura dominante pero que, al mismo tiempo, viene intentando, desde las memorias de sus prácticas, hacer visible lo que ya fueron, lo que son, y lo que quieren ser.

Así entonces, presentaremos en cada uno de los objetos culturales⁸² aquellos elementos que los aproxima y que los distancia, en el sentido antes discutido. Para lograrlo, fue necesario tejer un diálogo entre las voces de los *Jaibanás*, de los líderes y de los maestros con los planteamientos de algunos autores, investigadores de estos objetos culturales dentro y fuera de las comunidades indígenas. Estos autores nos posibilitaron tener una visión más amplia. Es importante aclarar que el diálogo con los autores no tuvo la intención de legitimar o valorar, desde esas voces, lo expresado por los líderes. Nuestra intención fue, más bien, la de buscar puntos de convergencia y de divergencia.

⁸¹ Al hablar de aproximaciones con la matemática académica o eurocéntrica no queremos que esta sea interpretada como universal ni que, por tanto, debe ser desde allí donde establezcamos relaciones. Hacemos estas aproximaciones con la matemática académica dado que es con esta matemática con la que la comunidad indígena se ha relacionado a partir de unas necesidades de sobrevivencia y trascendencia. De esta manera, también podrían pensarse futuras investigaciones que digan sobre relaciones y distanciamientos entre lo que la comunidad indígena denomina “matemáticas Embera Chamí” y las matemáticas movilizadas en otros grupos indígenas.

⁸² El orden en que son presentados los objetos culturales no responde a ningún criterio establecido.

Medida

El objeto cultural medida, movilizado en la práctica de construcción del *purradé*, tiene un nombre en lengua Embera Chamí: *chaayu*⁸³.

Este objeto apareció por primera vez en la voz de William Carupia así:

Sí, todo el mundo no lo hace, todo el mundo no hace casa, pero hay una persona que hace, tiene sus medidas, solo el dueño dice “yo quiero, yo quiero diez ...”. Hasta ahora hay viejos que utilizan así, yo necesito diez varas, entonces el ,que sabe, ya construye diez varas, lo maneja. Él no tiene metro, yo he visto que ellos no tienen metros. Mi abuelito nunca manejó metro, mi abuelito si hacía *puárradé* grandes lo medía, con su medida y lo miraba también de lejos, para que le diera igual. El *purradé* tiene cuatro vigas, esas son las vigas que soportan el *purradé*. Cuatro vigas, eso es como la columna principal del *purradé*, pero eso a nivel espiritual, también tiene un significado. Las cuatro vigas significan: la una es la mujer, la otra es el hombre, la otra es como el tío, sí así, esa viga tiene un espíritu. (Entre-vista narrativa, William Carupia, 15 de marzo de 2013)

El primer elemento que apareció en la entre-vista narrativa se hizo a partir de algo que desde nuestra comprensión aproxima y distancia a la cultura indígena de la cultura hegemónica y tiene que ver con la utilización y la vigencia en la práctica de unas unidades de medida.

Cuando William hizo referencia a que su abuelo no utilizaba el metro, instrumento que históricamente fue impuesto a las comunidades en todo el mundo, pretendía, desde nuestra perspectiva, hacer notar un acto de resistencia en su pueblo en la práctica de la construcción del *purradé* —y en otras prácticas— a partir de la no utilización de ese instrumento y con ello la no expresión de esa medida en las unidades convencionales occidentales. En palabras de Kula (1980), el metro aleja a la medida de ese carácter social.

Eran las medidas propias las utilizadas para la construcción del *purradé*. Medidas que le posibilitaba, a la comunidad, satisfacer sus necesidades cotidianas y que

⁸³ El hecho de encontrar una palabra en lengua Embera Chamí para expresar este objeto cultural podría significar la creación del mismo o una (re)apropiación del mismo en la cultura. Desde nuestra perspectiva, lo que sucede es precisamente esto último. Sin embargo, consideramos que es necesario un estudio profundo en este sentido para sacar conclusiones válidas al respecto.

reconocían, como lo expresa Kula (1980), “el equilibrio entre el hombre, el clima y la tierra” (p. 46)

Algunas de las medidas utilizadas en la práctica fueron expresadas por Gilberto Antonio Tascón:

En la construcción del *depurrua* existió la matemática ancestral: el jeme, la braza, la cuarta, los pasos, entre otras medidas. Los niveles estaban en los ojos, el constructor lo podía mirar, paraban los palos y los miraban si estaban derechos (...)” (Entrevista de grupo de discusión, Gilberto Antonio Tascón Yagarí, 20 de abril de 2013)

Aquí, las unidades de medida estaban asociadas a partes del cuerpo humano. Kula (1980) plantea respecto a este posicionamiento y recordando la frase “Hombre medida del universo” que:

Esta frase de Protágoras tiene evidentemente un doble sentido. Por una parte es la síntesis filosófica de la teoría antropocéntrica; por otra puede ser una afirmación del ámbito gnoseológico. Y, simultáneamente, es un reconocimiento de un cierto estado de cosas, la generalización de un sistema en el cual el hombre medía todos los objetos consigo mismo, con las partes de su cuerpo. (p. 31)

Esta posición de Kula (1980), nos posibilita reforzar la comprensión de cómo el cuerpo, en este caso para los indígenas, se ha convertido en el medio a partir del cual conocen y reconocen la naturaleza, la Madre Tierra, posibilitándoles, a su vez, desarrollar prácticas que les ayudan a sobrevivir y trascender en sus relaciones con ella y con los demás seres que la habitan. Son esas medidas las que, de alguna manera, dan cuenta de su cosmovisión.

El cuerpo elegido para tomar y dar las medidas, al interior de la comunidad, era el cuerpo de un personaje que fuese reconocido como la persona especialista para construir el *purradé*. Era esa persona la que tomaba las medidas y estas eran replicadas por los otras personas del convite, para realizar las tareas que fueran asignadas en el proceso de construcción.

Las personas encargadas de dar las medidas habían participado, desde una edad temprana en baños y rituales que les posibilitaba tener la fuerza y la sabiduría necesaria para tomar los materiales de la naturaleza y utilizarlos. Esa práctica, la de elegir una persona para realizar las medidas con su cuerpo, representaba para la

comunidad, no solo un símbolo de justicia sino, al mismo tiempo, un símbolo de poder y de protección.

Otro elemento también destacado en relación a la medida fue resaltado por William Carupia y Gilberto Antonio Tascón. Se trataba de una habilidad propia de quienes construían las casas: la vista. La observación era fundamental en la selección de los materiales que debían ser utilizados. Esa observación estaba dirigida, en primer lugar, al universo, particularmente a la luna (*Jedeko*) y a sus fases.

Eran precisamente las fases de la luna las que le posibilitaban al Embera Chamí interpretar cuándo y cuáles elementos —como la macana, la bendeaguja, entre otros—podrían ser tomados de la Madre Tierra. Juan Camilo Vélez, dijo al respecto:

Juan Camilo: Hablando de cómo se construía, [refiriéndose al *purradé*] uno piensa que la construcción de un *purradé* es simplemente parar unos palos por pararlos y por tapanlos y listo. No, esto en el fondo tiene una historia. Una historia tiene algo que contar y ahí es donde uno se va dando cuenta que los indígenas tenían o utilizaban su propia matemática en todo momento y uno de esos ejemplos es la construcción del *purradé*.

Carolina: Cuándo te refieres a esas matemáticas ¿haces referencia específicamente a qué, en la construcción del *purradé*?

Juan Camilo: Supongamos a las medidas, a todo lo de medidas. (...) Y realmente sí, en esa época todo era a cálculo y unos cálculos muy precisos, basados en algunas medidas que utilizaban los abuelos. La forma de cómo se hace, desde que se corta la madera, en qué época se corta, cuáles son los motivos de cortar en esta época y no en otra, para todo eso se usaban cálculos. Y, después de cortar ¿qué proceso sigue?, eso es otra historia. Ahí entonces, es donde uno dice, que cuando uno construye un *purradé* no solamente está construyendo un *purradé* sino que también está ligado a la educación de la familia. Porque cuando a mí me dicen “es que usted no puede o usted desde joven tiene que hacer algunos baños para que cuando usted corte la madera, ella no se le pudra”. Entonces, uno dice: bueno, entonces la construcción del *purradé* no solamente viene desde ahora, sino que es un proceso que tengo que hacer desde la niñez.

Carolina: Hoy, después de haber realizado ese proyecto o ese trabajo que fue de interés personal y que se dio en el marco de la Licenciatura en Pedagogía de la Madre Tierra ¿Usted cómo cree que podemos pensar el *purradé* en relación a la educación o qué elementos hay ahí que nos puedan ayudar para pensar la educación en general y particularmente en la escuela?

(...)

Juan Camilo: Por ejemplo, nosotros siempre hemos pensado y hemos dicho que el *purradé*, como lo decía ahorita, es un lugar muy sabio, un lugar de sabiduría(...). Por qué no empezar con el área de matemáticas, hablando de esta construcción, de todas sus mediciones ancestrales que uno puede encontrar en la construcción de los *purradé* y entender que esto va ligado a la historia.

(Entre-vista narrativa, Juan Camilo Vélez Tascón, 16 abril de 2013)

Como lo mencionaron William , Gilberto Antonio y Juan Camilo , la vista era el sentido que les posibilitaba a los constructores del *purradé* determinar las características o, mejor, las cualidades de los objetos que iban a ser seleccionados.

Los indígenas Emebra Chamí eran muy cuidadosos y observadores de las cualidades de cada uno de los materiales, no solo desde la forma sino también desde el color y el olor.

En el caso del árbol surrumbo o *siape* (en lengua Embera Chamí), —uno de los elementos utilizados para amarrar los pilotes— se debía mirar no solo el color del árbol —que fuese café— sino que también era necesario tocarlo, sentirlo; pues si el árbol estaba muy húmedo, difícilmente podría ser utilizado en la construcción. En la ilustración 23 se muestra el árbol.



Ilustración 4. Árbol surrumbo o *siape*, 18 de julio de 2013. Fotografía: Juan Carlos Jamiroy Juangibioy

Antes de tomar una parte del *siape* los indígenas debían pedir permiso a la Madre Tierra para ser utilizado, el hecho de no hacerlo podría ocasionar problemas en la calidad del *purradé*. Esta era, sin duda, un ritual importante que debía ser considerada a la hora de tomar cada uno de los materiales.

La selección de las guaduas, otro material utilizado, estaba definida por la proporción en el grosor de ellas, por la armonía que permitiera que estéticamente fuera agradable a la vista, pero, además, por el largo de ellas, cuidando que todas fueran de igual longitud. Así, la comparación entre las guaduas y otros materiales se realizaba básicamente de dos formas: la primera de ellas, a partir de la vista; desde la persona encargada de la construcción que determinaba que las guaduas tenían igual tamaño, con solo observarlas; o, la segunda, a partir de la utilización de la altura de una guadua definida como patrón de medida.

El hecho de definir el patrón de medida utilizando la guadua como material tenía que ver con garantizar la inmutabilidad del material y la durabilidad del mismo, dado que la selección y utilización de los materiales solo estaría determinada por la persona o personas responsables de construir el *purradé*.

La existencia de estas medidas, como lo diría Bloch citado por Kula (1980), “va estrechamente ligada a las cuestiones relativas a la memoria colectiva” (p. 145). Hoy, debido a la no realización de la práctica de construcción del *purradé*, tanto las medidas como aquellos rituales asociados permanecen en la memoria de los *Jaibanás* y de los líderes. Otras medidas son utilizadas en algunas prácticas de la comunidad, incluso coexistiendo y, consideramos, en resistencia con unidades de medida e instrumentos utilizados por la cultura hegemónica occidental (como es el caso del metro).

Así, entonces, el acto de medir implicaba para la comunidad considerar las cualidades de los aspectos a ser medidos. Cualidades que iban asociadas a las convicciones que, desde su cosmogonía, desde su cosmovisión y desde su espiritualidad, debían considerar, generando así la creación y utilización de unidades de medida que estaban representadas en su propio cuerpo y que eran replicadas a

través de algunos materiales que les posibilitaba, a quienes participaban, ayudar en la ubicación de los materiales dentro del *purradé*.

Caraça (1984) dice, para referirse al problema de medir, que este requiere de:

1º– Establecer un *estándar*⁸⁴ único de comparación para todas las grandezas de la misma especie; ese estándar se llama unidad de la grandeza de la que se trata —es, por ejemplo, el *centímetro* para las longitudes, el *gramo de peso* para los pesos, el *segundo* para los tiempos, etc.

2º – Responder a la pregunta –¿cuántas veces? –poner, lo que se hace dando un número que exprese el resultado de la comparación de la unidad.

Ese número se llama la *medida* de la grandeza en relación a esa unidad. (p. 30)

Este problema, planteado por Caraça (1984), ha sido afrontado por las comunidades en el mundo, de acuerdo a las necesidades que los tiempos, que las condiciones, y que las prácticas mismas les exigen. En este sentido, la movilización del objeto medida no puede, ni debe, entenderse como algo único ni universal. Lo anterior, porque las formas propias de actuar, las unidades utilizadas, y los instrumentos varían, no solo con respecto a las cualidades de aquello que quiere ser medidas y de los recursos disponibles, sino también con respecto a los rituales relacionados con ellas.

Número

La idea de tejer una relación entre el *purradé* y el número, esto es, con los números utilizados en la cultura Embera Chamí, tuvo sus raíces en las explicaciones dadas por los maestros y algunos líderes que tenían la convicción de que en el *purradé* estaban expresados y representados los significados de los cinco números utilizados en lengua Embera Chamí. Números que se constituyeron en la base de lo que ellos mismo han denominado la numeración Embera Chamí. Para comprender esto, fue necesaria una explicación de los significados de cada uno de los números. El maestro Aberlardo Tascón así lo contó:

Abelardo: ¿Por qué la numeración es tan importante en el Embera?, porque el Embera lo pronuncia *aba* no porque le suene *qba*, no porque significa uno, no porque signifique unidad sino porque si nos vamos más allá, el número uno, significa hermano.

⁸⁴ La cursiva es del autor.

*La movilización de objetos culturales desde las memorias de la
práctica de la construcción del purradé:
elementos para la discusión*

- Carolina: *qba*, hermano.
- Abelardo: Sí. Si yo voy al tema de lo investigativo, *aba* no es simplemente uno, entonces la numeración del Embera es base cinco. Qué pasa con esto, si yo voy mencionando el uno, dos, tres, cuatro y cinco y voy encontrando, voy haciendo un proceso de investigación letra por letra. Nos hemos dado cuenta que el número cinco es un cambio de generación. ¿Qué es el cambio de generación? Es que tiene un proceso, el por qué en el número uno está, está un hermano. Por qué en el número dos están el proceso de conocimiento y de construcción que significa un camino y de gestación, incluso se habla de la gestación.
- Carolina: ¿En el dos?
- Abelardo: En el dos, porque en la tres, en el número tres está la limpieza, la consecución de nuevas metas. Por ejemplo el cuatro es *kīmārē* es la unión de dos parejas. Entonces uno puede para nosotros, si nos vamos a investigar a fondo, no simplemente el uno significa uno, el dos no significa dos para nosotros. (...) Una profesora ya nos ha dicho eso varias veces “es que ustedes no pueden traducir el español al Embera”; si ustedes conocen el significado búsqüenlo ustedes mismos. Y si uno busca eso, traducir del español al Embera, eso no nos funciona para nada.
- Carolina: Sí, eso estamos viendo ahora.
- Abelardo: Sí. Entonces mire como esa numeración Embera base cinco tiene que ver con el entorno. En el entorno, eso significa que tiene un comienzo y vuelve otra vez a él. Cuando terminamos en el número cinco significa que empieza una nueva era, que es nueva era para nosotros, en esas numeraciones. Mire, es como con la muerte de un ser: o sea, yo me muero, pero nace alguien, otra persona, y esa es la relación de nosotros con el significado de los números. Digamos que hay un comienzo, pero cierra aquí, uno lo puede tranquilamente comparar con el *purradé*. Porque si vamos a los *purradé*, vamos a ver lo que ellos decían ahora en las historias que hace Horacio son muy similares a eso.

(Segundo encuentro con el Cabildo, Abelardo Tascón Vélez, 15 abril de 2013)

De acuerdo con lo mencionado por el maestro y que fue reafirmado por Horacio Tascón —en el marco del Segundo Círculo de *Jaibanás*—, los Embera Chamí tienen cinco números⁸⁵ que en lengua fueron escritos así:

1. *qba*: hermano
2. *Øme*: camino

⁸⁵ En el pueblo indígena Kaiabi en el Brasil tienen también cinco términos numéricos, esto son: 1: *ajepeitee*, 2: *muküi*, 3: *muapyt*, 4: *irüpwā*, 5: *irüpwā irue' em*. (Mendes, 2001, p. 98)

3. *Θbea*: limpieza
4. *kīmārē*: unión de parejas
5. *jua qba*: cambio de generación

Para escribir el número 6, los Embera Chamí escribían *jua qba qba*, que representa una mano y un hermano. Y así para los números hasta el 9. El número 10 se escribiría *jua*, el 20 *ēbērā qba*, el 20 que representaba el cuerpo de un Embera.

La escritura de los números y sus significados están asociados y directamente relacionados con la cosmovisión del pueblo Embera Chamí. Los números mayores a veinte, no existen para el Embera Chamí, pero sí son pronunciados en español, pues la necesidad de su utilización surge a través del relacionamiento con la cultura no indígena, a través de otras prácticas.

6. *jua qba qba*: una mano y un hermano
7. *jua qba Θme*
8. *jua qba Θbea*
9. *jua qba kīmārē*
10. *jua Θme*
11. *jua Θme qba*
12. *jua Θme Θme*
13. *jua Θme Θbea*
14. *jua Θme kīmārē*
15. *jua Θbea*
16. *jua Θbea qba*
17. *jua Θbea Θme*
18. *jua Θbea Θbea*
19. *jua Θbea kīmārē*
20. *ēbērā qba*: una persona

Los significados asociados a los cinco números están relacionados con la práctica del *purradé*. Cada uno de estos números tiene una especial importancia

dentro del *purradé*, esto es, en su estructura. El maestro Abelardo Tascón interpretó estos significados así:

En nosotros es *qba*, *Øme*, *Øbea*, *kĩmãrẽ* y *jua qba* ahí está. (...) Porque, mire las patas o los palos, aquí [el territorio donde viven los Embera Chamí] sería *aba* lo que ellos dicen [refiriéndose a los *Jaibanás*], el centro donde están esos individuos, el tres puede ser esa corona [El techo tejido del *purradé*], eso podría ser el tres y el *kimara* está relacionado con la familia. (Discusión con los maestros, Abelardo Tascón Vélez, 18 de julio de 2013)

Cuando el maestro se refirió al número uno como *qba* y a su significado como hermano, planteó que dentro del *purradé*, es decir, en sus estados o territorios, la presencia de los hermanos es evidente. All no se trataba solamente de hermanos de la misma sangre, es decir, como seres humanos, sino también de hermanos como los animales, las piedras y otros elementos de la naturaleza, así como aquellos seres que habían muerto y que se encontraban en el territorio *amakará drúa*. Lo anterior, porque dentro de la cosmovisión de los Embera Chamí, todos los seres de la naturaleza tienen espíritu.

El número dos *Øme* que significa camino, y esto en el sentido de un proceso de conocimiento y de construcción, refleja, como se expresó en otros capítulos, el proceso vivido en el *purradé* por quienes lo habitaban, dado que pequeños, jóvenes y adultos compartían las historias y los cantos la sabiduría del pueblo Embera Chamí. El techo, mirado desde abajo, desde la tierra, refleja el tejido y los caminos recorridos expresados a partir de la unión de las hojas de palma o de iraca.

Øbea, que en lengua Embera Chamí significa el número tres, está asociado a la limpieza y a la consecución de nuevas metas. El *purradé*, como principal escenario de la cultura Embera Chamí se convirtió en el espacio propicio para que los *Jaibanás* realizarán las ceremonias de protección y de curación.

El cuatro, que en lengua Embera Chamí es *kĩmãrẽ*, representa la unión de parejas y con esto la posibilidad de procrear; garantizando, de esta forma, la supervivencia de su cultura.

Jua qba que representa el número cinco, el último número de la base de la numeración Embera Chamí, significa el cambio de generación. Este cambio puede ser comprendido no solamente en términos de que es a partir de estos números que otros pueden ser construidos, sino que al mismo tiempo refleja un proceso de transformación de los Embera Chamí. Transformación permeada por los cambios sociales, políticos, económicos, culturales y educativos.

En este sentido, podríamos decir que los números fueron creados y expresados a partir de las relaciones de los Embera Chamí con la Madre Tierra. Es decir, el número es un objeto cultural que es movilizado por los sujetos y que cuya cantidad es determinada por las necesidades que a nivel cultural tienen dichos sujetos. Guzmán Cáisamo reforzó esta idea cuando expresó:

Carolina: ¿Qué relación puede establecerse entre los cinco mundos del *purradé* y los cinco números?

Guzmán: Puede representar algo epistemológico, filosófico. Es que mire, que siempre la base está en los cinco. Sobre esa base, cada mundo representa como los fundamentos de la vida de cada pueblo, del pensamiento. Entonces si nosotros empezamos a contar *qba*, *Øme*, *Øbea*, *kĩmãrẽ*, *jua aba*, *ombea*, *kimbera*, *jua qba*, entonces en Embera Dóbida decimos *jua qba*, cinco, yo tengo cinco dedos, y sobre esa base yo empiezo a tejer más (...) Pero la base es eso, el cinco.

Carolina: *qba* ¿qué significa?

Guzmán: *qba* es uno.

De *qba* hay muchos significados, hay que interpretar muy bien.[Por ejemplo] en la vida hay una sola tierra, hay un solo color de agua, hay un solo fuego (...) Hay un aire, usted no puede decir hay dos aires, usted no puede decir que hay dos fuegos, (...) el fuego es uno solo, el agua es una sola (...) Entonces mucha gente que interpreta ha hecho ese ejercicio de reflexión (...), pero este conocimiento matemático en Embera hoy está por allá abandonado.

(Entre-vista conceptual, Guzmán Cáisamo Isaramá, 24 de julio de 2013)

Las significaciones de los números, como lo dijo Guzmán, están relacionadas con partes del cuerpo, como los dedos de la mano, y, además con elementos de la Madre Tierra. Estos elementos, dentro de la cultura Embera Chamí, son clave en el desarrollo de sus prácticas; por ejemplo: el fuego, el agua, la tierra, el aire.

Otra explicación posible a la relación entre el *purradé* y la numeración Embera Chamí radicó en que tanto los territorios que constituían el *purradé* como los números Embera eran cinco, por tanto, este número se convertía en una especie de número sagrado, a partir del cual los Embera expresan su sabiduría.

El número como objeto cultural movilizado en la práctica de construcción del *purradé* estuvo asociado desde sus significados a la estructura del *purradé*, a los estados que lo constituyen. Sin embargo, será necesario estudiar con mayor profundidad este objeto cultural movilizado también en otras prácticas para tener otras comprensiones que posibiliten ampliar sus significados.

Forma

Dentro de la estructura del *purradé*, un aspecto fue considerado por los *Jaibanás* y sabios, y fue precisamente la forma del techo. Desde la explicación de Alejandro González y en relación al origen cosmogónico del mismo, la forma redonda, circular, del techo fue dada, mandada por *Karagabí* —como ser superior— y les permitió, a los Embera Chamí, protegerse de los fenómenos naturales característicos de las tierras que habitaban.

Al mismo tiempo, tener una casa con una forma redonda se convirtió en un elemento de sus identidades, que los diferenciaba y distinguía de otras culturas, como lo expresó la sabia Ritalina Saigama:

[La estructura] del *purradé* daba cuenta de que nosotros éramos y pensábamos distinto, trabajábamos y éramos diferentes a otras sociedades. Nosotros teníamos nuestra identidad [identidades] (...). (Entre-vista de grupo de discusión, Ritalina Saigama, traducción/interpretación Pompilio Saigama, 20 de abril de 2013)

Otra explicación a esta forma dada al *purradé*, tuvo que ver con la observación de los materiales a ser utilizados y que permitió que fuera redonda. Al respecto Pompilio Saigama afirmó:

(...) Yo le pregunté: Tío ¿y por qué anteriormente se hacían los *purradé*? Por qué todo *purradé* era redondo? Entonces él me dijo: “vea mijo, en esa época la cosa era fácil, el mismo material daba pie para trabajar así [de forma redonda]. Si usted coge un rollo de bejuco de muchos metrajes de largo, entonces, usted lo coge empezando desde la punta de abajo a dar vuelta” (...) eso es lo más de bonito y también quedaba

*La movilización de objetos culturales desde las memorias de la
práctica de la construcción del purradé:
elementos para la discusión*

bien fino (...). Él [refiriéndose al Tío] me explicaba eso en esa época. Entonces, también para hacer, para tapar la pared, la pared quedaba redonda y precisamente con bejuco o con las latas de guaduas quedaba la curva (...). (Entre-vista de grupo de discusión, Pompilio Saigama, 20 de abril de 2013)

Esta consideración de los materiales y de la forma de los mismos posibilitaba, en primer lugar, respetar la relación que los Embera Chamí tenían con los elementos de la Madre Tierra, y, en segundo lugar, conservar esas formas propias de dichos materiales, como se observa en la Ilustración 23.



Ilustración 5. Material necesario para construir el *purradé*, 18 de julio de 2013. Fotografía: Juan Carlos Jamioy Juangibioy

Esta forma redonda, además, reflejaba la visión de mundo que tenían los Embera Chamí, visión que estaba asociada a elementos de su cuerpo y de la Madre Tierra tales como la forma de los ojos, del sol y de la luna. En ese sentido, dijo Alejandro González:

Lo que proyectaban esos *purradé*, en su época, era una verdadera indianidad. El verdadero mundo del pueblo Embera (...). El círculo representa la Madre Tierra, el círculo representa la luna, así como nuestra cosmovisión. Según nuestra cosmovisión la tierra es redonda, el sol también es redondo, el bastón del *Jaibaná* tiene forma de círculo. (...). Y era en ese círculo [en el *purradé*] enorme donde se convivía como Emberas, desde donde se proyectaba toda la cultura.(Entre-vista narrativa, Alejandro González Tascón, 29 de marzo de 2013)

*La movilización de objetos culturales desde las memorias de la
práctica de la construcción del purradé:
elementos para la discusión*

Nuestra cultura se configura es a partir del círculo, porque eso sí ya está comprobado que en la cosmovisión indígena el círculo es supremamente importante. El círculo está altamente relacionado con la cosmogonía y con la cosmovisión y cuando se habla de círculo es el nacimiento de la materia (...), pues hay una alta relación con los *Jaibanás*. El mundo *jaibanístico* también gira en torno a un gran círculo cultural donde se conectan con el espíritu, la cosmogonía, la cosmovisión, la misma medicina. Todo eso entonces hace como un círculo que gira constantemente (...). (Entre-vista de grupo de discusión, Alejandro González Tascón, 20 de abril de 2013)

Era a través del techo del *purradé* que los Embera Chamí mantenían la conexión con elementos de la naturaleza. La sola forma del *purradé* tejía la relación con la forma en que ellos concebían la Madre Tierra, la luna, e incluso los conectaba con su madre, su progenitora.

Un último elemento fue considerado para explicar la forma de *purradé*. Esta vez su significado estuvo asociado a la permanencia de la familia en la comunidad, como lo expresó el líder William Carupia:

Ahí en ese tambo que digo yo, cuadrado es una casa provisional “ah yo voy a estar tres días, o cuatro días aquí, un mesesito” para eso es que se construye ese tambo. Pero si construye un *purradé* en círculo significa que usted va a vivir ahí todo el tiempo; ahí va a hacer su vida de siempre; ahí va a trabajar (...). Dicen los Emberas, un hogar de familia, un hogar de pareja (...). Pero si no es de círculo, “entonces es una casa de paso” (Entre-vista narrativa, William Carupia, 15 de marzo de 2013)

Notas para una problematización transgresiva de la educación (matemática) indígena Embera Chamí

*La educación como figura del por-venir es, por ejemplo, dar una vida que no será nuestra vida ni la continuación de nuestra vida porque será una vida otra, la vida del otro, y porque será el porvenir de la vida o **la vida por venir**. O dar un tiempo que no será nuestro tiempo ni la continuación de nuestro tiempo porque será un tiempo otro, el tiempo del otro, y porque será el porvenir del tiempo o **el tiempo por venir**. O dar una palabra que no será nuestra palabra ni la continuación de nuestra palabra porque será una palabra otra, la palabra del otro, y porque será el por-venir de la palabra o **la palabra por venir**. O dar un pensamiento que no será nuestro pensamiento ni la continuación de nuestro pensamiento porque será un pensamiento otro, el pensamiento del otro, y porque será el porvenir del pensamiento o **el pensamiento por venir**. O dar una humanidad que no será nuestra humanidad ni la continuación de nuestra humanidad porque **será una humanidad otra, la humanidad del otro y porque ahí se juega el porvenir del hombre o el hombre por venir**.*
(Larrosa, 2001, p. 422)

El propósito de este capítulo es presentar algunas notas referidas a una problematización transgresiva de la práctica de construcción del *purradé* y a los objetos culturales que en ella fueron movilizados.

La idea de hablar de notas tiene que ver, como lo menciona Larrosa (2001), con notas de lecturas, con reflexiones fragmentadas, con ideas que tenemos o con anotaciones para un texto sobre una concepción transgresiva de la práctica y de los objetos culturales que debe continuar tejiéndose para pensar el (por)venir de la educación (matemática) indígena. Quizás, por eso mismo, no podrán ser escritas por completo, porque se trata del (por)venir, como expresamos en el epígrafe; un (por)venir que no podemos determinar, que no podemos definir, del que no tenemos certeza, **porque será la vida por venir, el tiempo por venir, la palabra por venir, el pensamiento por venir, una humanidad otra por venir, un hombre por venir.**

Es importante insistir que a pesar de ser notas expuestas separadamente existen entre ellas unas relaciones de interdependencia.

Una problematización transgresiva de la práctica del *purradé* y los objetos que en ella fueron movilizados requirió, desde nuestra perspectiva, la consideración del papel que viene teniendo la escuela en un contexto indígena, dado que es en ella en donde dicha problematización fue propuesta. De esta manera, en este capítulo, presentamos tres notas.

Nota 1. La escuela en la comunidad indígena Embera Chamí de Valparaíso: las utopías

La escuela, como institución, nació, como un escenario en el que los cuerpos, los tiempos, los espacios y los saberes son definidos, estructurados y reglamentados para “fabricar” un sujeto. Un sujeto que es, a su vez, definido por una por una parte dominante de la sociedad y que tiene unos intereses particulares. En ese sentido, Veiga-Neto (2007) reconoce que:

(...) quiero subrayar el papel de la escuela en la construcción de un mundo que declaró anhelar el orden y la vida civilizada. Un mundo que fue proyectado para apartarse de aquel estado que muchos llaman de natural, o de bárbaro, o de salvaje, o de primitivo. Quiero destacar el papel de la escuela como la gran institución involucrada en la civilidad, o sea, involucrada en la transformación de los hombres: de salvajes en civilizados. La escuela como lugar capaz de arrancar a cada uno de nosotros —y, así mismo, arrancar a la sociedad de la que hacemos parte (...). (p. 98)

Esta puede ser una descripción de aquello para lo que la escuela fue creada, para apartarnos del mundo natural en el que vivimos y ha sido, precisamente ese aspecto, lo que ha afectado tanto a las comunidades indígenas en nuestro país: una escuela impuesta en sus territorios de origen.

Aquellos niños, niñas y jóvenes que por años estuvieron viviendo en el *purradé*, que estaban dedicados a participar con su madre y con su padre en las prácticas que realizaban, debían, ahora, pasar a estar en un lugar cerrado por cuatro paredes para aprender lo que la cultura dominante determinaba que debían saber. Era, sin duda, una forma violenta de alejarlos de ese mundo natural en el que los padres, los abuelos, los animales, y los cantos eran su principal compañía⁸⁶.

⁸⁶ Un ejemplo de esta situación es la expresada en el artículo de Leke (2002) intitulado “La súplica de un padre indígena”.

En la voz de Guzmán Cáisamo este sentimiento fue expresado así:

Guzmán: Desde mi infancia hasta la edad de diez años yo viví al lado de mis abuelos, de mis mayores. Yo prácticamente me críe al lado de mi abuela Valentina. Me acuerdo muy bien porque como nieto y único hijo en la familia de ella, yo viví muy bueno, digamos muy bueno porque yo era el consentido (...). Y después, cuando yo tenía diez años fueron mis hermanos, uno de mis hermanos, que ya estaba en el colegio de Istmina (Chocó), fue por mi allá y yo le dije que yo no quería estudiar, yo no quería estudiar y, además, yo estoy muy bien aquí al lado de mi abuela.

Carolina: ¿Además aprendías ahí?

Guzmán: Claro, todo. ¿Qué aprendí ahí mis abuelas, de mis abuelos y de mis mayores? Aprendí todo lo que tenía que ver con la historia, o sea, de dónde viene uno, cuál es el origen de uno, todo lo que tenía que ver con los mitos. Yo me acuerdo que mi abuela y mi abuelo antes de acostarse, que allá se acostaba uno temprano a las 6:30 o 7:00 porque no había luz allá en esa selva, nos contaban todos los mitos, todos los cuentos, por ejemplo, de dónde venimos, cómo fue creado el hombre Embera. Entonces todos esos relatos en las nohécitas (...)

Carolina: ¿Bajo el tambo?

Guzmán: Bajo el tambo, sí. Entonces yo aprendí esa historia y aprendí también quienes eran los afro, porque nosotros teníamos o tenemos una relación fuerte en estos momentos con los afro en nuestra región. También aprendí todo lo que es la dinámica de la vida, es decir, yo me acuerdo que me llevaban a sembrar plátano, a cultivar maíz, a regar maíz, y en la selva me llevaban a conocer toda la diversidad de vida de allá. En la selva, por ejemplo, prácticamente nos enseñaban a desarrollar la observación. A uno le decían, por ejemplo, “bueno este es el árbol que se llama tal, sirve para esto, sirve para la leña, sirve para madera, sirve para canoa, así todito, todo absolutamente”. Entonces cada vez que uno salía con ellos a la selva era un ejercicio de aprendizaje.

Carolina: Y de memoria.

Guzmán: Y de desarrollar la memoria (...). Igual le enseñaban a uno cuando iba al monte a desarrollar el oído. O sea, la escucha era muy importante, importantísimo para ellos ¿por qué? Porque le decían los viejos a uno “bueno usted tiene que aprender a escuchar bien”, porque en el monte, cuando uno va en el monte caminando con ellos, ellos dicen “¿está escuchando?, y, ¿usted sabe qué pájaro es?, ¿usted siente que por ahí hay algo que hace un ruido en el monte, cierto?”. Entonces uno a veces le paraba bolas, pero cuando uno ya va cogiendo el hilo, también uno ya va entrando en ese aprendizaje. Creo que es importante saber escuchar, saber escuchar el viento, saber escuchar el sonido del árbol (...). Todo eso, entonces en el

atardecer a uno le enseñaban también a observar Nosotros no manejábamos un reloj de estos, pero uno sí sabía la hora.

(...)

Carolina: ¿Entonces por eso, era mejor no ir a la escuela?

Guzmán: Claro, porque, yo, ahí, de todo estaba aprendiendo y todo lo que era el universo. Todo el universo, de qué esa es la luna, las estrellas, entonces le empezaban a uno a narrar que la luna fue tal, que el sol es el abuelo. Pero ¿por qué abuelo el sol? Entonces empieza toda una historia y uno era fascinado y como yo era el único, claro. Entonces, cuando regresaba yo donde mis primitos, uno ya se sentaba a compartir, a compartir todos eso que uno estaba aprendiendo, entonces ayudaba también a desarrollar la memoria. Uno primero aprende oralmente y luego uno oralmente narra a los otros, es doble aprendizaje, primero memorizando y luego también narrando otra vez. En la rueda de conversación siempre estaba un mayor o una adulto o un joven mucho más mayor que uno. Ese otro a veces decía “un momentico por ahí no es, se le olvido tal cosa”.

Carolina: Yo siento que ustedes siempre han estado en continua relación con los adultos. Siempre comparten las ideas con ellos.

Guzmán: Eso exactamente. O sea, en esa rueda de narración, o de cuento, de compartir, siempre está un adulto, siempre un mayor. Así, entonces, el mayor va corrigiendo: “no señor, le faltó tal cosa”

(...)

Te faltó esta partecita, entonces uno va complementando la historia. Pero después, ya cuando mi hermano fue allá y me dijo “no hombre, mire que es bueno el estudio, va tener que aprender el castellano, es muy importante el castellano”, entonces yo le dije no, yo no voy., A la segunda vez entonces fue un hermano mayor, que “vamos pa’ la casa que mi mamá lo necesita”. Ah bueno, entonces vamos pues, que mi mamá me necesita. Entonces yo le dije a la abuela que yo regresaba otra vez, pues ya uno de diez años, ya uno a esa edad ya uno es grande, Sí, porque todo el aprendizaje que el abuelo y la abuela me decían a mí es: “le estamos enseñando todo eso porque lo estamos preparando para la vida, usted tiene que prepararse para la vida, usted tiene que prepararse para ser responsable, para ser usted un hombre serio. Si usted se casa, usted así mismo va a trabajar, va a enseñar a sus hijos, va a mantener a su señora de esta manera”. Allá decían que “hombre responsable necesita saber de todo esto”. Entonces claro, ya estaba en la mente de uno que me estoy preparando por que voy a ser buen hombre.

(...)

De ahí viene la palabra que yo he compartido con algunos en este proceso de Madre Tierra, *sô bia*. *Sô bia* significa corazón. Entonces toda esta enseñanza, todo estos conocimientos que los viejos le van

transmitiendo a uno tiene un objeto muy profundo y muy concreto que es: “usted se prepara y debe ser un hombre de buen corazón o de corazón bueno” “Porque usted tiene que ser un papá bueno, un ciudadano bueno” . Para eso entonces los mayores también hacían todo lo que se llama todo el ritual, ritual de *nepoa*. *Nepoa* es un ritual que le preparan a los niños.

(...)

Después de cumplir diez años, cuando fui a la casa, en ese tiempo existía lo que se llamaba inspector, inspección departamental y a los poquitos días que yo ya había llegado, como a la semana siguiente, llegaron ellos allá. En ese entonces mi padrino era inspector, el jefe, el que mandaba en esa comunidad. Llegaron con otros señores y dijeron “venimos por mi ahijado” dijo él. Yo escuché “venimos por mi ahijado para que vaya a estudiar porque ya esta grande”. Claro, y yo lo primero que hice fue que me le escondí, me tire, me subí a un árbol grande. Claro, entonces me decían “baje”. Yo les decía: no, suban ustedes, si son capaces de subir por mí yo bajo con mucho gusto. Y en eso quedamos. “Aquí nos vamos a quedar” ah bueno quédense ahí, yo me quedo aquí en el árbol. Así, hasta que amenazaron a mi madre y le dijeron que si yo no iba a la escuela castigaban a mi madre y la llevaban al calabozo. Ahí yo dije, entonces si es así me bajo, me bajo y me voy pa’ la escuela. Así fue como yo empecé mi escuela (...)

(Entre-vista conceptual, Guzmán Cáisamo Isaramá, 13 de julio de 2013)

Los aprendizajes que los Embera tenían de su cultura se dieron al interior del *purradé* y en las prácticas que allí realizaban. Otros aprendizajes venía de otros espacios comunitarios, tales como: la pesca, la construcción de la canoa, la siembra de café, entre otras. La escuela, para los Embera, era un lugar ajeno. Siempre ellos había compartido con su familia y habían aprendido allí, como lo dijo Guzmán Cáisamo: en el *purradé* aprendían lo necesario para ser un “hombre de buen corazón”.

La escuela se convirtió, con el tiempo, para los Embera, en un escenario al cual tenían que asistir. A pesar de la resistencia, Guzmán tuvo que ir a la escuela, de lo contrario su madre sería castigada.

Estar en la escuela significaba de alguna manera apartarse de las actividades y de las prácticas que en la comunidad estaba acostumbrado a realizar.

El profesor Abadio Green, planteó en este sentido:

(...) las escuelas en nuestras comunidades son aparte de la realidad cultural, espiritual de cada pueblo. Es como si la escuela fuera un cristal. Dentro de ese cristal están los niños y nada tiene conexión con su cultura, con sus tradiciones. Entonces, entre la comunidad y la escuela hay una ruptura. Todo el tiempo estamos en ruptura (...) (Entre-*vista* conceptual, Abadio Green Stocel, 02 de julio de 2013)

Para la cultura hegemónica —la occidental— estas prácticas realizadas en el *purradé* y en la comunidad no eran consideradas como parte del aprendizaje y de la formación de los niños, de las niñas y de los jóvenes indígenas. Los Embera Chamí tenían que ir a la escuela. La escuela, bajo esa mirada hegemónica, era quien podía cumplir con esa función civilizadora para la que fue creada, debía enseñar unos saberes que sí eran reconocidos y legitimados social y culturalmente. Saberes que, como expresó Abadio Green, no tienen conexión con las culturas indígenas. En este mismo sentido, Miguel, Vilela & Lanner (2010) afirman:

El modelo de educación escolar contemporáneo tiene sus raíces en la tradición enciclopédica de organización compartimentalizada y disciplinar del saber, bien como en la tradición positivista de valorización exclusiva del saber especializado como “científico”. Tal modelo se asienta en la ideología liberal-meritocrática que condiciona la democratización social y económica de una nación al avance individual de sus ciudadanos a lo largo de los niveles de escolarización. (p. 131)

Desde la escuela —occidental— se trató, entonces, de invisibilizar la sabiduría de la comunidad indígena. Los niños, las niñas y los jóvenes indígenas debían aprender a controlar su cuerpo, a cumplir unos horarios establecidos (en otras lógicas del uso del tiempo), a permanecer en lugares que para ellos eran ajenos. Los niños y niñas acostumbrados a sentarse en piedra, en tierra o en guadaños debían adaptarse a unas sillas para ellos desconocidas, no podían hablar su lengua. En la escuela solo se les tenía permitido hablar el español, pero ¿cómo hacerlo si nunca antes lo habían escuchado? Gilberto Antonio Tascón narró esta situación así:

A nosotros nos prohibieron hablar en lengua, que tenía que ser en español, que nuestro idioma era un idioma muy feo, que no se entendía, que mejor el español. Con esa posición, los estudiantes de la básica primaria, estudiantes que no eran indígenas sino vecinos de la comunidad, campesinos que estuvieron en la capilla empezaron a discriminarnos. Ellos nos trataban de indios, se burlaban de nosotros por la forma en que hablábamos nuestro idioma, entonces, a nosotros nos discriminaron en todos los sentidos éramos subvalorados. Esa subvaloración comenzó desde nuestros padres. Nosotros “los pobrecitos indios”. Todavía algunos padres de familia consideran como si uno fuera un burro (...). Con la escuela muchos de los valores en Cristianía se fueron perdiendo, entre ellos, una cantidad de palabras que hemos perdido en lengua

Chamí, se fue desapareciendo el *purradé*, fueron desapareciendo como ese respeto a las autoridades internas, a los *Jaibanás*. Nosotros nos fuimos volviendo irrespetuosos con los mismos padres. Los padres fueron perdiendo esa autoridad de ser padre para con sus hijos, fuimos perdiendo el respeto hacia los adultos mayores. Con la educación, con la transformación que nos metió en la cabeza, fuimos subvalorando un montón de cosas, hasta en la forma de alimentarnos, en la forma de vestirnos. Y después de todo esto viene, detrás, una cantidad de consumos que antes no teníamos. (Entre-vista narrativa, Gilberto Antonio Tascón Yagarí, 29 de marzo de 2013)

Desde y por la escuela aparecen diferentes formas de exclusión para los indígenas. Smith (2003) reconoce, refiriéndose a la escolarización de las comunidades indígenas, que “se desarrollaron distintas maneras de usar el conocimiento para disciplinar a los colonizados. Las formas más obvias de disciplinar fueron la exclusión, la marginalización y la negación de los saberes indígenas” (p. 9).

El hecho de que los Embera estuviesen en la escuela, sin pertenecer a ella, sin ser pensada con y para ellos, hacía que, poco a poco, se convirtiera en una institución poderosa que, al mismo tiempo, avergonzaba a los miembros de la comunidad y los hacía sentir avergonzados de su cultura propia. Como lo narró Gilberto Antonio Tascón, los padres de familia y otros miembros de la comunidad sentían que lo que debían aprender era lo que en esas cuatro paredes se determinara, es decir lo que la cultura hegemónica planteara.

Desde los conocimientos que allí se impartían, tres disciplinas cumplieron un papel fundamental en el proceso de escolarización de las comunidades indígenas: la religión católica, la lengua castellana y las matemáticas.

La religión católica, a través de los procesos evangelizadores, no solamente estaba transformando las prácticas de la comunidad Embera, sino también a los niños y a las niñas en la escuela. El discurso que se develaba a través de esa religión, desde las diferentes misiones, entre ellas la comunidad de las hermanas Laurita⁸⁷ presente en la comunidad Embera Chamí de Valparaíso, tenía que ver con la necesidad de “humanizar” a los indígenas. Castillo & Caicedo (2010) citando a Álvarez (1995)

⁸⁷ Esta comunidad misionera fue fundada por la Madre Laura Montoya. Laura Montoya nació en Jericó (Antioquia) el 26 de mayo de 1874. Entre sus misiones tuvo la de evangelizar a los indígenas, de ahí que sea reconocida por muchos como “Santa, madre de los indios de América”. En el año 2004 fue declarada beata y el 2013 fue reconocida como santa por la iglesia católica.

retoman una de las afirmaciones de la Madre Laura Montoya a través de la cual se hizo visible el papel de la religión:

Tenemos la profunda seguridad de que los indígenas aceptarán el cristianismo, porque él es todo de amor. Y ¿cómo no esperar que el cristianismo sea el precursor de la más hermosa civilización para ellos? ¿Qué pueblo se hizo cristiano y no se humanizó? (p. 111)

La lengua castellana era la lengua que los niños y jóvenes tenían que aprender y hablar, por lo menos en el escenario de la escuela. La lengua Embera Chamí estaba prohibida. Esta situación en la comunidad indígena de Valparaíso hizo que de alguna manera los niños fueran valorando más el uso de la lengua castellana, y, consecuentemente, legitimándola.

Las matemáticas impartidas en la escuela estaban relacionadas con aprender las cuatro operaciones básicas. Aprender estas operaciones les posibilitaba, a los indígenas Embera Chamí, una relación importante con la cultura dominante. Relación resultante de prácticas en las que el dinero es determinante.

Abadio Green planteó respecto a estas disciplinas lo siguiente:

Carolina: (...) Particularmente en las escuelas hay dos conocimientos que usted ya ha mencionado anteriormente: las lenguas y las matemáticas. Ellos parecen ser los más importantes en las escuelas. ¿Qué papel han ocupado, por ejemplo, las matemáticas en los contextos indígenas y en las escuelas indígenas?

Abadio: Las matemáticas no indígenas se han constituido en el derrotero del camino para que la otra cultura [refiriéndose a la occidental] llegue mucho más fácil a nuestras culturas. ¿Por qué la educación del Estado ha priorizado esa parte, la lengua castellana y las matemáticas? Pareciera entonces que estos conocimientos son los que ocupan un lugar grande, mientras que los otros no. Por eso, cuando en las comunidades entra la educación del Estado, los padres de familia de nuestras comunidades, dan también ese lugar a dichos conocimientos. Entiendo que los abuelos nuestros, los padres nuestros, ven la importancia de aprender el castellano para poder conversar, para poder hablar y para poder defenderse. Los padres decían “yo enseño a mis hijos que aprendan el castellano”. Con respecto a las matemáticas, se trata de aprenderlas para que los otros que llegan, no nos engañen cuando queremos vender algún producto. Para que esos otros no nos sigan engañando necesitamos saber, necesitamos saber sumar, restar, multiplicar y dividir. Eso es lo que le han enseñado, 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.

(Entre-vista conceptual, Abadio Green Stocel, 02 de julio de 2013)

Como lo señaló Abadio Green, una idea inicial de aprender estas disciplinas tuvo que ver con que, a partir de ellas, las comunidades podían defenderse de la cultura dominante. Sin embargo, al mismo tiempo eran esas disciplinas las que estaban ocasionando en la comunidad un distanciamiento de la cultura propia y de la sabiduría allí presente. Los objetos culturales que venían siendo movilizados en las prácticas de la comunidad no eran tematizados en la escuela. Estos objetos culturales apenas tenían sentido en el contexto o en la práctica en el que se movilizaban. Refiriéndose a las disciplinas escolares, Smith (2003) afirma que:

Estas formas de disciplina [refiriéndose al abuso, el abandono y la brutalidad impuesta a los niños por sus profesores y el personal de los colegios dirigidos por varias nominaciones religiosas] afectaron a las personas de manera física, emocional, lingüística, cultural. Fueron diseñadas para destruir hasta el último vestigio de formas alternativas de conocer y vivir, para borrar las identidades y recuerdos colectivos y para imponer un nuevo orden. (p. 10)

Intentando transgredir esta hegemonía escolar, solo a través de un proceso de movilización y de concientización en el país, generado por las comunidades indígenas, se logró reconocer la educación, entre otros, como un aspecto problemático que estaba contribuyendo en la transformación de las prácticas propias, de las tradiciones y del olvido de las mismas. En ese sentido, Rojas & Castillo (2007) afirman que fue:

En las décadas finales del siglo XX emergieron en Colombia renovadas expresiones de movilización social, en las que la cultura y la diferencia cultural ocuparon un lugar central hasta en entonces inédito. Como parte de dichas movilizaciones aparece un conjunto de reivindicaciones, propuestas por las poblaciones indígenas y negras, alrededor de temas como las lenguas nativas, el territorio y la educación, para nombrar algunos. (p. 17)

La escuela Embera Chamí, ubicada en el municipio de Valparaíso a pesar de seguir bajo un modelo disciplinar, comenzaba a incluir algunas posibilidades, en la escuela, para valorar y legitimar la sabiduría propia. Posibilidades como, por ejemplo, uso de la lengua, aprovechamiento de otros escenarios diferentes a la escuela,

involucrar a otras personas de la comunidad para compartir sus *experiencias* desde el ser del Embera Chamí.

De esta manera, los jóvenes de la comunidad vuelven a reconocer su cultura, como fue expresado en sus voces, a saber:

El maestro siempre nos decía: a donde ustedes vayan siéntanse orgullosos y nunca dejen de hablar su idioma, porque eso es la esencia de nosotros como indígenas. (Entre-vista narrativa, Jenny Tascón, 18 de julio de 2013)

Yo aprendí mucho. Salí de la escuela hace como cuatro años, y la verdad es que aprendí muchas cosas. Por ejemplo, el maestro Abelardo nos llevaba a conocer las plantas medicinales al monte, nos llevaba a caminar. Él nos decía “vea esta planta sirve para tal medicina, esta planta es para esta curación”. Lo que a mí más me gustaba era hacer eso. Y como dice la compañera, teníamos como una hora para aprender collares. De todo eso la única cosa que me gustó fue la mochila, el canasto y el collar. (Encuentro con las jóvenes de la comunidad, Laura Tascón, 17 de julio de 2013)

Este proceso en la escuela comenzó aproximadamente en el año 2007, a partir de la reflexión conjunta de maestros e investigadores participantes de investigaciones realizadas en convenio con la Universidad de Antioquia, la OIA y otras instituciones.

En la comunidad se ha logrado, por ejemplo, la realización de microcentros, esto es, encuentros zonales por pueblos indígenas para que, desde el diálogo entre maestros(as) y algunos líderes de las comunidades, se piense la escuela en el marco del Proyecto Educativo Comunitario (PEC)⁸⁸. Este proyecto es una propuesta que intenta reflejar las necesidades de la comunidad y que incluye, como lo planteó el maestro Abelardo Tascón, una malla curricular:

La malla curricular tiene como base fundamental la *Duchi Rua Kunisia* [término que significa Madre Tierra]. La malla tiene unos ejes que son temáticos, algunos de esos ejes son: el político, el organizativo y el administrativo. Aunque está en términos del español, está pensado en Embera. Otros ejes de la malla son: saberes ancestrales y lengua Chamí. Los niños desde preescolar hasta quinto salen como los mejores Emberas, formados en ese estilo. Otro de los ejes es saberes interculturales, conocimientos de pueblos, conocimiento de saberes, no solo a nivel nacional sino a nivel internacional, eso es global, Otro de esos ejes temáticos es Cosmos, Madre Tierra y Ser, uno de los temas que a mí prácticamente me gusta, no por el título, sino

⁸⁸ Esta propuesta ha sido discutida y planteada por la comunidad en Valparaíso, así como por los pueblos Embera Chamí del suroeste antioqueño. Sin embargo, la aplicación de esta aún no ha sido realizada. Las razones han sido diversas, entre ellas, la necesidad de una apropiación, no solo por parte de los maestros, sino también de los padres de familia y del Cabildo.

por el contenido que va a tener eso. Otro de los ejes temáticos es Producto familiar y comunitario, nuestros jóvenes en la actualidad no están produciendo, no están cultivando; así me pregunto ¿cómo va intervenir la escuela en ese proceso de formación? Arte cultura y lúdica, mire que nosotros desde la escuela, desde el pensamiento *kapuria* tenemos área de artística. Yo pienso que esa artística del pensamiento *kapuria* hay que irlo sacando. Tenemos nuestro arte. Es hora de que el niño empiece a construir un *okama* [collar en chaquirá], de que el niño empiece a construir un *otapa* [que significa collar]. Es hora de que el niño empiece a construir un canasto, un *pepema* [elemento con que se sopla el fogón, más conocido como china], que empiece a pintar, que empiece a bailar, que empiece a cantar ..., todo el pensamiento Embera, todo eso. Por ejemplo, en Arte, cultura y lúdica hay lúdica, tejidos, danza, música, cantos tradicionales, recreación Embera, deporte Embera, juegos tradicionales y teatro Embera. Eso era lo que yo les decía ayer, compañeros, si la ciencia del *kapuria* dice que se va modernizando entonces también nosotros podemos innovar conocimientos desde nuestras actividades, las de nuestro propio pueblo. Entonces para mi modo de ver, el PEC tiene una estructura que ya está lista, lo que nos hace falta es empezar a desarrollarlo.” (Entre-vista de grupo de discusión, Abelardo Tascón Vélez, 28 de marzo de 2013)

Si bien, es una propuesta que surgió desde las comunidades indígenas Embera Chamí del suroeste, para intentar trasgredir el modelo hegemónico, en la estructura que se planteó, se hace presente todavía la herencia colonial desde el fraccionamiento mismo de la sabiduría indígena.

Estas dos situaciones, una, seguir reproduciendo un modelo disciplinar, desde las áreas impartidas y asignadas desde el Ministerio de Educación Nacional (MEN), y, dos la idea de incluir en ese modelo aspectos de la cultura indígena, hicieron visible una crisis de la escuela. Una crisis que, desde nuestra perspectiva, resultó interesante para continuar en la búsqueda de caminos otros, de perspectivas otras.

Cuando nos referimos a crisis de la escuela queremos significar, como lo expresa Veiga-Neto (2007):

(...) si notamos que la escuela atraviesa una crisis es porque hay una descompensación entre cómo ella se está presentando (para nosotros) o funcionando y cómo pensamos que ella debería ser o cómo ella fue hasta poco tiempo atrás. O puede estar habiendo una descompensación entre ella y otras instancias sociales. (p. 103)

Esta crisis se hizo evidente desde las voces de algunos líderes, entre ellos Julio Tascón, Gobernador del Cabildo, quién manifestó precisamente una separación entre

lo que en la escuela es enseñado y lo que la comunidad, como pueblo Embera Chamí, desea que sea enseñado a sus niños y a sus jóvenes:

Yo creo que en la educación, aquí, nos han faltado muchas cosas. El estudio que los muchachos reciben, hasta el momento, lo están recibiendo como el de cualesquier campesino, de cualesquier entidad. Yo creo que las comunidades indígenas debiéramos tener otros tipos de educación. Igualmente, yo no sé qué ha pasado con nuestros líderes, pues desde el año pasado venimos hablando de la educación propia, que íbamos a manejar los recursos, y que las contrataciones [de maestros] iban a ser manejados directamente por las comunidades (...). Pero de eso no se ha visto nada. (...) El pensado de nosotros siempre ha sido ese, que la educación siempre sea propia, de nosotros; que nosotros enseñemos lo que a nosotros nos guste; que miremos que a nosotros se nos han perdido muchas cosas, por muy organizados que estemos. Entonces yo creo que desde ahí se debe partir (...). Tampoco digamos que los niños y los jóvenes que vienen recibiendo clase, hasta el momento, no están en nada. Pero de todas maneras, yo creo que nos ha faltado como esa parte de lo propio. (Entre-vista conceptual, Julio Tascón Vélez, 18 de julio de 2013)

Una crisis en la escuela traducida, según el Gobernador del Cabildo, en el sentimiento de que aquello que los niños y los jóvenes están recibiendo en la escuela no está respondiendo a las necesidades propias de la cultura; es decir, no les está posibilitando a los niños y a los jóvenes cuestionar o liderar procesos de reinención cultural.

El Gobernador reconoció que no se trataba solamente de un problema externo a la comunidad, sino, también, que era interno. Existe un distanciamiento entre los líderes de la comunidad y las problemáticas a nivel educativo. Distanciamiento que se vio reflejado, incluso, desde la situación geográfica de la escuela dentro de la comunidad. Este aspecto, que pudiera parecer desapercibido para algunos, se tornó clave para nosotros, pues reflejaba, una vez más, el abandono del tema educativo en la comunidad, como fue expresado por el líder Ángel Miro Tascón:

Yo creo que hay mucho por trabajar en la educación. Primero, es que los padres, desde mi punto de vista personal, todavía no son conscientes y no han visualizado qué es la educación. Yo creo que eso ha sido muy llamativo en la sociedad nuestra, porque creen que la educación de los hijos está en manos de los docentes. Entonces, “yo largo mis hijos a la escuela y ellos verán. El maestro verá como los educa” (...) (Entre-vista narrativa, Ángel Miro Tascón Cértiga, 18 de julio de 2013)

En la ilustración 24, construida desde una discusión con los maestros, se observa cómo la mayoría de la comunidad se encuentra ubicada en un lugar del Resguardo y la escuela está ubicada en un lugar lejano. Para llegar a la escuela, los niños y las niñas deben caminar diariamente entre 30 y 60 minutos, corriendo algunos riesgos, debido a que el camino para llegar a la escuela es la vía de la carretera central.



Ilustración 24. Dibujo mapa del Resguardo Indígena Marcelino Tascón, 18 de julio de 2014.
Fotografía: Carolina Higueta Ramírez

La posición de la escuela dentro del Resguardo parece reflejar esa separación entre la escuela y la comunidad. Situación que plantea una crisis, pues como lo afirma Guerrero (2007) “todo lo que el ser humano realiza, está ligado a una experiencia con el espacio(...)” (p. 400)

Otra crisis en la escuela fue mencionada por Ángel Miro Tascón y la expresó desde una descompensación entre aquello que se quiere que sea la escuela en la comunidad y lo que desde las políticas educativas se viene planteando, en donde se perpetúa la hegemonía de unos conocimientos, de unas formas de ser y de una formas de hacer. En palabras de Ángel Miro:

Yo creo, que ahí empezó el problema del cambio de la educación a la población indígena, es decir, si las políticas de la educación son universales, hay que dar la educación en ciencias, en sociales y matemática, y las otras áreas que hay de manera universal. Si eso se hubiera construido como lo está pensando ahora la sociedad indígena en general, , donde queremos plantear un currículo propio que diga sobre ¿qué es lo que quiere la juventud de la población indígena? ¿Hacia dónde va? O sea, ¿qué es lo que está pensando?

A lo mejor esta juventud no estaría pensando en una sociedad, en un profesionalismo, ni en una empresa. Yo creo que es ahí donde cambió totalmente el sistema del pensamiento del pueblo indígena. O sea, hay una sociedad y hay un contexto de la educación universal, entonces “usted tiene que dar matemáticas tal cual que dos y dos son cuatro y tres más tres son seis”, es decir no hay un contexto. Entonces los niños siempre cuando entran a la escuela salen con ese contexto, yo creo que es ese el peor problema, eso nos está afectando totalmente. Cuándo es que vamos a poder inyectar o por lo menos tener ese capítulo del currículo propio, en ese contexto universal de la educación y, así, poder decir, esta es la educación que requieren los pueblos indígenas del mundo, o por lo menos los de un departamento. Cuándo podremos decir este es el lineamiento así se deben trazar las metas, así debe estar pensando un plan de desarrollo, un plan de vida para las comunidades indígenas con este contexto. A lo mejor, con ese contexto y con ese planteamiento político de un currículo propio la población indígena va a decir “hombre, aquí vamos a meter danza, aquí vamos a meter música, aquí vamos a meter pintura facial”.

Le voy a mostrar un ejemplo muy claro: en estos días los maestros Abelardo y Octavio pintaron con jagua a los niños. Los niños llegaron pintaditos y eran felices, felices, felices y felices. Yo entonces me pregunto: si en ese momento llegara la visita [refiriéndose al personal de la Secretaría de Educación Municipal o Departamental] donde Octavio y le dijera, “Octavio, cómo así que usted está haciendo pintar esas cosas, en qué área está eso?” Mire que desde ahí hay un choque, mire que desde ahí hay un contexto totalmente diferente del contexto de la política de la educación. Me pregunto entonces, ¿qué piensa la población indígena?, ¿cuál va a ser su futuro?, ¿cómo va a ser el futuro de los hijos? ¿qué plantea? Entonces, pienso yo, está planteando una educación monetaria, totalmente monetaria, no está planteando una educación sociocultural, no se está planteando una educación que sirva a la sociedad indígena (...). (Entre-vista narrativa, Ángel Miro Tascón, 18 de julio de 2013)

Esta reflexión hecha por Ángel Miro evidenció, una vez más, cómo las políticas educativas en nuestro país han afectado a las poblaciones indígenas, en el sentido en que lo plantean Rojas & Castillo (2007):

(...) en las actuales políticas educativas nacionales perviven las representaciones coloniales que han contribuido a legitimar la subordinación social, política y epistémica de estas poblaciones a lo largo de la historia, aunque ahora bajo una nueva forma discursiva e institucional que actualiza el modelo de *administración colonial*⁸⁹ propias de comienzo del proyecto moderno-colonial. (p. 12)

⁸⁹ La cursiva es de los autores.

Han sido políticas que aunque han denunciado, desde el discurso, el reconocimiento del otro y sus diferencias, no han anunciado, desde la práctica, esas formas de reconocimiento.

Algunos líderes indígenas como Abadio Green y Guzmán Cáisamo han manifestado que en Colombia no existen políticas educativas para los pueblos indígenas:

Las políticas del Estado colombiano consideran que la educación toda es igual en Bogotá, en Medellín, en la costa, en la selva. El sistema educativo no responde a la realidad de nuestro país, no solamente a la de los pueblos indígenas. No responde a la realidad de nuestro país, es diferente el pueblo antioqueño, al pueblo de Barranquilla, por ejemplo, aunque hablemos la misma lengua. Si es así para estos pueblos, ¿qué podemos esperar entonces de los pueblos indígenas que tenemos 102 pueblos indígenas y 65 lenguas indígenas? Esto para el país es como si no existiéramos. Entonces las políticas del Estado no solamente no responden a los pueblos indígenas sino que no responden a la realidad de Colombia. Y eso es grave, por eso es que estamos tan mal en el país. (Entre-vista conceptual, Abadio Green Stocel, 02 de julio de 2013)

Yo soy muy enfático en mi intervención: en los espacios del Estado el sistema educativo ha sido monocultural y homogenizante. Es que para la política del Estado es muy claro que los grupos diferentes, las minorías étnicas, hay que transformarlos para que hagan parte de la sociedad numéricamente mayoritaria. El Estado quiere que sea la sociedad mayoritaria la que domine, la que absorba, la que nos asimile. Quieren transformar nuestra cultura y poder seguir dominando. Entonces eso está muy claro, el modelo está muy claro. Por eso uno sí siente que existe etnoeducación en el país, pero ¿dónde están las adecuaciones curriculares para las escuelas o para las instituciones educativas indígenas que hoy tenemos? (Entre-vista conceptual, Guzmán Cáisamo Isaramá, 02 de julio de 2013)

Lo que ambos líderes apuntaron tiene que ver con la necesidad de una creación de unas políticas educativas que partan desde el reconocimiento, la valoración y la legitimación de la diversidad —hoy inexistente. Estos líderes apuntaron hacia la lucha por una *educación otra*, por una *escuela otra*.

La emergencia de una *escuela otra* (utópica) que se ha engendrado desde un modelo disciplinar ha planteado para nosotros la necesidad de pensar, reflexionar y mirar tanto las condiciones de posibilidad como las condiciones de existencia de una educación intercultural, y, en particular, desde la educación matemática.

Para esa escuela intercultural nos inspiramos en los planteamientos de la misma comunidad indígena y de los estudios realizados por Miguel (2008; 2010), Walsh (2005; 2007a; 2007b), Guerrero (2007) Castillo (2008), Rojas & Castillo (2007), Green (2011) y Cáisamo (2012), en un contexto latinoamericano. Autores que proponen la interculturalidad como un proyecto político y epistémico, al decir de Walsh (2005).

Desde estos autores y desde nuestra concepción, este proyecto tiene como propósitos:

- Hacer visibles las complejas relaciones, negaciones e intercambios entre las diferentes culturas, a partir de las cuales es posible construir formas otras de interacción.
- “(...) enfrentar y transformar los diseños coloniales que han posicionado el conocimiento de los pueblos indígenas como saber no moderno y local, al frente de la universalidad y no temporalidad del conocimiento occidental”. (Walsh, 2005, p. 43)
- “(...) asumir una perspectiva educativa que de cuenta de la unidad en la diversidad, la complementariedad, la reciprocidad, la correspondencia y la proporcionalidad de los conocimientos, saberes, haceres, reflexiones, vivencias y cosmovisiones”. (Walsh, 2005, p. 43)
- Cuestionar las lógicas de representación en que se inscriben los “saberes universales” y la sabiduría indígena. (Guerrero, 2007)

Lograr llevar a la práctica estos objetivos será una tarea colectiva y de diálogo continuo entre las comunidades indígenas, los investigadores y los maestros. Sin embargo, hoy, desde esta investigación proponemos un camino que apunta a esta perspectiva: la problematización transgresiva de la práctica del *purradé* en la escuela.

Nota 2. Una problematización transgresiva de la práctica de construcción del *purradé* en la escuela para pensar el (por)venir de la educación (matemática) indígena

“(…) los jóvenes padres de familia creen que saben mucho y es imitando a la cultura occidental. En este sentido, pobrecitos y pobrecitas, están totalmente equivocados, no se dan cuenta que están perdidos, porque el indígena que no sepa su propia historia no es indígena ni es kapuria, no sabe ni siquiera quien es, cómo vive, dónde está parado, dónde está ubicado. Así es que hoy tenemos que vivir en nuestra resistencia, volver a recuperar todo lo nuestro, lo ancestral.”

(Ritalina Saigama, traducción/interpretación Pompilio Saigama, 2013)

En el título planteado y en otros aspectos que constituyen esta segunda nota, tres palabras merecen ser explicadas: *problematización*, *indisciplinar* y *educación (matemática)*. Consideramos conveniente explicarlas en un primer momento de manera separada y a partir de ahí mostrar las relaciones que entre ellas fueron tejidas.

Sobre la problematización. El verbo problematizar desde el diccionario de la Real Academia Española (2013) significa “presentar algo como una cuestión”; un ejemplo que allí acompaña este verbo es “problematizar las ideas recibidas”. Es esa la significación de lo que realizamos en la investigación, esto es: cuestionar, discutir, debatir, evaluar esa movilización de objetos culturales que fue realizada a partir de las memorias de la práctica de la construcción del *purradé*.

Cuando hablamos de problematizar queremos hacer visibles algunas ideas para la discusión. Otro elemento de esta problematización, sería mirar lo que sucedería en la escuela al ser discutidas estas ideas. Sin embargo, esto último no fue foco de nuestra investigación, será, tal vez, una reflexión de otro trabajo, de otros sujetos, de otros tiempos.

El término *indisciplinar*⁹⁰ lo comprendemos aquí como es sugerido por Miguel (2010). Indisciplinar no debe ser asumido como sinónimo de no disciplinar o de anti-disciplinar. El término *indisciplinar* fue propuesto por Miguel (2010) para:

(...) significar aquí un *procedimiento metodológico*⁹¹ que voluntariamente trasgrede las fronteras de campos culturales disciplinares establecidos a fin de reconocer como igualmente legítimas, desde el punto de vista del análisis cultural, actividades humanas y prácticas socioculturales que en ellas se realizan que, por cualquier razón, no alcanzaron el estatuto disciplinar. (p. 4)

Es decir, se trata de un posicionamiento a partir del cual es posible tejer diálogos entre prácticas disciplinarizadas e indisciplinadas, sin pretender en ningún momento una superposición de una sobre otra.

Cuando nos referimos a *educación (matemática)* —y está última palabra en paréntesis— queremos resaltar un carácter deconstructivo, esto no significa un acabamiento o desconocimiento de las matemáticas como un campo disciplinar, sino que, más bien, lo que pretendemos con este paréntesis es hacer un cuestionamiento de las matemáticas en el contexto de la educación indígena. Una matemática que ha llegado a dicho contexto como disciplinarizada, en una perspectiva clásica occidental.

Carácter deconstructivo en el sentido en que nos posibilita destruir algunas ideas arraigadas en la escuela y construir otras formas de comprender relacionadas a las matemáticas y la sabiduría indígena. Formas otras a partir de la movilización de

⁹⁰ Fue sugerido como lo planteo Miguel (2010) Por el lingüista brasileño Moita Lopes (2006, p. 26) no solo en el título de la obra aquí referida, por el organizada como también en el capítulo introductorio de esa obra por el escrito, para significar y defender un nuevo paradigma que *transgreda* —y no apenas *trascienda*— el campo disciplinar de la lingüística aplicada. En ese sentido, Moita Lopes parece movilizar la expresión “transgresión” en el mismo sentido a ella atribuido por Alastair Pennycook, en el texto “Una lingüística aplicada transgresiva”, publicado en la misma obra aquí referida. Pennycook —que no utiliza, sin embargo, el término “indisciplinar” asociado a la noción de transgresión — caracterizándola del siguiente modo “(...) dentro del dominio de las teorías transgresivas, estoy interesado en relacionar los conceptos de translocación, como el modo de pensar la inter-relación de los local dentro de lo global: transculturación, como modo de pensar la cultura y lo procesos de interacción cultural que permiten una fluidez de relaciones: transmodalidad, como modo de pensar el uso del lenguaje como localizado dentro de los modos múltiples de difusión semiótica; transtextualización, como modo de pensar signos atravesando contextos; traducción, como modo de pensar el significado como acto de interpretación que atraviesa fronteras de modos de comprender; transformación, como manera de pensar el cambio constante en la dirección de todos los modos de significados e interpretación” (citado por Pennycook, 2006 en Miguel, 2010, p. 5)

⁹¹ La cursiva es del autor.

algunos objetos culturales en las prácticas, en este caso de la construcción del *purradé*.

Planteada nuestra comprensión de estos tres términos, consideramos conveniente mostrar cómo fueron tejidos para pensar el (por)venir de la escuela indígena Embera Chamí.

Pensar en una problematización de la práctica del *purradé* en la escuela da cuenta de una creencia y una apuesta por esta institución, no como la panacea a los problemas de la comunidad indígena, pero sí como una institución que puede posibilitar la transformación de los sujetos que la constituyen, a partir de la presunción de que la escuela puede contribuir en la reinención de las prácticas en la que están inmersas los sujetos y de su cultura.

Se trata de una escuela, como lo afirman Castillo & Caicedo (2010), que si bien “ha sido una estrategia de subalternización, también puede servir como medio para la dignificación y el empoderamiento de los indígenas y afrodescendientes una vez sea “apropiada” para este fin.” (p. 124). Se trata de una educación escolar, al decir de Miguel, Vilela & Lanner (2010), que

Debería tener como propósito constituir sujetos sensibles a la valorización de problematizaciones transgresivas de prácticas socioculturales realizadas en diferentes formas de vida pública, esto es, en las más variadas formas en que los sujetos se han de organizarse públicamente.” (p. 133)

Teniendo como propósito la dignificación de los indígenas y la idea de pensar en un sujeto sensible a la valoración de problematizaciones transgresivas de prácticas socioculturales, consideramos que un camino en esta dirección sería pensar una problematización transgresiva de una práctica en la escuela. Problematización transgresiva que tiene que ver, parafraseando a Miguel (2010) Miguel, Vilela & Lanner (2012), con: analizar las relaciones asimétricas que se instauran en una comunidad de práctica, conocer las diferentes formas de vida de los objetos culturales que son movilizados tanto en la práctica de construcción del *purradé*, así como en otras prácticas y actividades humanas, estudiar las transformaciones de la práctica del *purradé* y, por tanto, de los objetos culturales en ella movilizados.

No tratamos de hacer un estudio de la práctica a la luz de un saber, de una disciplina, en este caso de las matemáticas o incluso a la luz de muchas disciplinas (una mirada interdisciplinar) La problematización transgresiva a la que nos estamos refiriendo consiste, en primer lugar, en una mirada a los objetos culturales que en dicha práctica son movilizados, en unos tiempos y en unos espacios específicos y a partir de allí poner en cuestión el dónde, el quién, el cómo, el por qué y el para qué de esos objetos culturales. En este caso fueron movilizados objetos tales como medida, número y forma. Objetos que, tradicionalmente, al interior de la escuela, son considerados objetos de estudio propios de la disciplina de las matemáticas.

En segundo lugar, y fundamentalmente, se hace necesario identificar en la práctica de construcción del *purradé* cómo esos objetos culturales movilizados, resultantes de prácticas indisciplinarias pasaron a ser parte de prácticas disciplinarizadas.

Es decir, queda latente la necesidad de comprender cómo dentro de la comunidad indígena estos objetos culturales que se movilaron en la práctica de la construcción del *purradé* fueron nombrados bajo la denominación de medida, número y forma; y cómo empiezan a hacer parte de un campo disciplinar denominado, por la comunidad, como “matemática ancestral”, “matemática Embera Chamí”.

Desde nuestro punto de vista, los significados de esos objetos, atribuidos por la comunidad Embera Chamí, de alguna manera se aproximan y se distancian de los significados atribuidos por otra comunidad, no Embera Chamí (por ejemplo la occidental). Consideramos que la cercanía y los distanciamientos entre dichos significados está asociada a procesos de reinención de las identidades. Identidades que, al decir de Hall (2011), se constituyen a partir de cómo un sujeto se relaciona con otro. Veamos un ejemplo propuesto por Miguel (2010) para comprender, un poco más, cómo algunas prácticas y objetos culturales movilizados por fuera de los campos disciplinares son luego nombrados o colocados en dichos campos, de acuerdo a los significados atribuidos por algunas personas. Afirma Miguel (2010):

Cronológicamente hablando, prácticas de disciplinarización cultural son posteriores a prácticas de producción cultural, siendo estas últimas pre-condiciones para que las primeras puedan ser realizadas. Podríamos, por ejemplo, con base en aquello que determinadas comunidades de práctica de la actualidad acostumbran a denominar por *matemática*, ver cultura matemática en el papiro de Rhind. Entre tanto, hasta donde va nuestro conocimiento actual acerca de la cultura de los egipcios antiguos, no existía, entre ellos, ni la palabra matemática y ni cualquier otra para categorizar y nombrar el texto del papiro de Rhind. Eso significa que, en la antigua sociedad egipcia, prácticas movilizadoras de cultura matemática no estaban todavía asociadas a prácticas disciplinares. Lo mismo no ocurre en el mundo griego antiguo, en que prácticas de demarcaciones disciplinares comienzan a ser realizadas en el ámbito de la propia cultura matemática. Sabemos, sin embargo, que, a partir de cierto momento, la formación del ciudadano griego ya era hecha con base en las disciplinas del *trivium* (gramática, retórica y dialéctica) y del *quadrivium* (aritmética, geometría, música y astronomía). (p. 19)

Así, comprendimos, desde este ejemplo, lo acontecido en la movilización de los objetos culturales denominados, por la comunidad Embera Chamí medida, número y forma en la práctica de la construcción del *purradé*: son los sujetos quienes tienen el poder de ubicar unas prácticas y objetos culturales dentro o fuera de campos disciplinares. La intención de hacerlo o no es precisamente la que tiene que ser estudiada, pues a partir de allí es posible entender qué es lo que dichos sujetos quieren y lo que ellos se proponen con esto. No se trata de emitir juicios sobre dicha intencionalidad, sino de develar las intenciones y los contextos en que estas movilizaciones son realizadas por los sujetos.

Es el contacto con otras culturas lo que posibilita que algunas comunidades empiecen a incluir dentro de su cultura otras palabras, por ejemplo matemáticas.

Esta propuesta de problematización transgresiva implica, por parte de los maestros, y de la comunidad indígena un compromiso en la valoración tanto de la propia cultura indígena como de otras culturas no indígenas. Una valoración de otras culturas que no debe ser ya más comprendida como una forma de asimilación como históricamente se ha hecho, sino más bien, bajo un lente crítico, que cuestiona, que indaga y que (re)significa.

Así, entonces, realizar una problematización transgresiva, como hemos planteado, requiere la consideración de unas condiciones de posibilidad —que pueden ser también entendidas como desafíos— que implican ser pensadas por la escuela

indígena, por la comunidad y por el Estado. Estas condiciones de posibilidad aparecen en la tercera nota.

Nota 3. Condiciones de posibilidad para una problematización transgresiva de la práctica de la construcción del *purradé* en la escuela indígena Embera Chamí

En esta nota queremos llamar la atención sobre la importancia del reconocimiento de una crisis de la escuela, como dijimos en la primera nota, y, también mostrar algunas de las condiciones de posibilidad que deben darse para realizar esta problematización transgresiva de la práctica.

Son tres las condiciones de posibilidad que emergieron de los diálogos con los líderes y los maestros indígenas Embera Chamí: en primer lugar, una construcción del currículo escolar a partir de las prácticas y el des-centramiento del maestro; en segundo lugar, la Etnomatemática como un proyecto de investigación que fundamenta la formación de maestros que enseñan en contextos indígenas; y, en tercer lugar, la necesidad de un apoyo cultural, político y económico de diversas instituciones locales, nacionales e internacionales a propuestas lideradas por los pueblos indígenas en el campo educativo, esto es, la construcción de políticas educativas para las comunidades indígenas.

La primera condición de posibilidad encontrada fue la construcción de un currículo escolar y el des-centramiento del maestro. Esta condición toma como centro de estudio las prácticas de la comunidad y otras prácticas de la cultura no indígena, que pueden ser estudiadas sin la necesidad de que los niños y las niñas en la escuela primaria estén bajo la modalidad de grados. Lo anterior, en coherencia con la cultura Embera Chamí, donde su proceso de formación se ha dado históricamente bajo un modelo de relaciones intergeneracionales en espacios diferentes a la escuela.

En esta perspectiva, el maestro no sería el detentor del conocimiento, de la sabiduría, sino que tejería diálogos por fuera de la escuela, es decir, con los líderes de su comunidad, de otras comunidades indígenas y no indígenas, especializadas en aquellas prácticas que sean seleccionadas y a partir de las cuales los niños y las niñas

indígenas puedan debatir y discutir tanto las prácticas como los objetos culturales que en ellas son movilizados.

Desde los diálogos sostenidos con los maestros y líderes de la comunidad pensamos en una organización curricular a partir de prácticas, por ejemplo, que tomen como centro el cuidado y la preservación de la Madre Tierra. Algunas de estas prácticas podrían ser el cultivo, la construcción, la caza. Un currículo, así, posibilitaría una reinención de las identidades Embera Chamí en diálogo con otras culturas no indígenas. Autores como Monteiro, Gonçalves & Santos (2007), Monteiro & Mendes (2011), Miguel, Vilela & Lanner (2012) y Tamayo (2012) vienen apuntando caminos en ese sentido.

Una interpretación realizada de manera conjunta con los maestros, nos permitió una representación del currículo Embera Chamí, de manera simbólica, como el *purradé* a partir de los lugares y elementos que lo constituyen. Para entender esa representación simbólica nos apoyamos en Guerrero (2007). Para este autor los símbolos

no son simples construcciones metafóricas de la realidad, sino que son referentes de sentido de la acción social y política y por ello mismo pueden ser instrumentalizados, ya sea para el ejercicio del poder, así como operados para su impugnación, para insurgir contra ese poder. (p. 134)

Esta representación simbólica se hizo considerando que el *purradé*, como estructura y como símbolo de las identidades del pueblo, podría representar esa visión de educación y de escuela que la comunidad Embera Chamí viene tejiendo.

Dentro del *purradé*, el fuego estaba ubicado estratégicamente en el centro del mismo. En torno al fuego se preparaban los alimentos, los miembros de la familia se protegían del frío, se contaban las historias. Jhon Jairo Tascón, líder Embera Chamí, define ese fuego como ese calor que le daba a la comunidad el alimento que les permitía sostenerse y conservarse como pueblo.

En ese sentido, y como fue propuesto por el maestro Abelardo Tascón, el fuego podría representar las prácticas de la comunidad sobre las cuales los niños, los jóvenes y los adultos problematizarían transgresivamente.

Cada uno de los pilotes que sostienen el *purradé* representan los diferentes líderes de la comunidad, que permiten que ese fuego se mantenga encendido. Estos pilotes posibilitan, al mismo tiempo, una apertura para que las personas que viven allí puedan observar a su alrededor, puedan respirar el aire fresco de su comunidad.

El *purradé* solo está cubierto en la parte de encima, a los lados no tiene cobertura. Metafóricamente esa abertura lateral del *purradé* representa la posibilidad de los diálogos con comunidades no indígenas. Diálogos que también se pueden ver representados en el uso de la escalera. En ese sentido, Guzmán Cáisamo expresó:

Por eso decimos, simbólicamente, ¿qué significa la escalera? La escalera significa que nosotros salimos hacia fuera (...) Pero, volvemos adentro. Esa salida hacia fuera es el mundo exterior, *kapuria*. Y ese es el tránsito que nos permite entrar y salir, salir y entrar, salir y entrar. Es decir, los Emberas no estamos cerrados. (Entre-vista conceptual, Guzmán Cáisamo Isaramá, 24 de julio de 2013)

Los objetos culturales estarían movilizándose dentro y fuera del *purradé*, pues tendrían vida tanto en la comunidad indígena como no indígena, en prácticas indisciplinarias y disciplinarias.

Es claro que la construcción de este currículo debe pasar necesariamente por la valoración y la legitimación de la comunidad indígena y, también, del Estado. Una lucha que habrá que darse.

El *purradé* como representación simbólica del currículo escolar Embera Chamí puede observarse en la Figura 6.

Figura 6. Representación simbólica del currículo escolar Embera Chamí



La segunda condición de posibilidad fue pensada en relación a la formación de maestros que enseñan en contextos indígenas, considerando la Etnomatemática como un programa de investigación que nos posibilita esa formación a partir de prácticas indisciplinarias.

Un escenario en el cual estas cuestiones planteadas se vienen discutiendo es la LPMT, pues, es en ella donde muchos de los líderes con los que se discutieron estas ideas fueron formados. Se trata de un escenario a partir del cual se pueden tejer conservaciones y luchas a nivel simbólico y político por la valoración y legitimación de las diferentes formas de vida de los objetos culturales movilizados en prácticas que pueden o no pertenecer a campos disciplinares.

Lo anterior, porque dentro del programa de formación de la LPMT, la Etnomatemática aparece como un seminario presente desde el primero hasta el octavo semestre. Es decir, este espacio que aparece allí posibilita la reflexión como su mismo nombre lo indica al estudio del “conjunto de modos, estilos, artes y técnicas (*technés*

o *ticas*) para explicar, aprender, conocer, lidiar con (matemá) los diferentes ambientes naturales sociales, culturales e imaginarios (etnos) de una cultura.” (Videoconferencia ECME-14, D’Ambrosio, 2013). Estudio que requiere de tiempos y espacios dedicados a la reflexión desde, con y para las comunidades indígenas sobre los objetos culturales movilizados en distintas prácticas.

Es la posibilidad además de profundizar en el debate, ya no solo en contextos intraculturales sino también interculturales —dada la participación de diferentes grupos indígenas de Antioquia, de Colombia y del mundo y la interacción con profesores no indígenas— en relación a los discursos que se han creado como contraposición a la cultura dominante, a partir de lo que dichos grupos han denominado como “matemática ancestral”, “matemática Embera Chamí”, etc.

De esta manera, queremos resaltar la importancia del seminario de Etnomatemática dentro del plan de estudios de la LPMT y del giro que debe hacerse, es decir, orientarlo ahora desde la reflexión de las prácticas propias de las comunidades, con la participación de diferentes líderes y sabios de las comunidades. Estamos convencidas de que este análisis, así como la realización de proyectos alternos en esta línea, nos puede posibilitar dar un debate nacional para pensar, en otros asuntos, las construcciones de los currículos de las escuelas indígenas en el país, esto es, de políticas educativas otras.

La tercera y última condición que fue planteada se refiere a la necesidad de apoyo cultural, político y económico a las propuestas surgidas desde las comunidades indígenas. Sobre este último aspecto, Abadio Green ha llamado la atención sobre el hecho de que:

Uno no puede hablar de la educación desligado a esto, porque sabemos que estamos amenazados de muerte frente a las distintas políticas del gobierno, en donde la educación de los pueblos indígenas no es tan importante. Así, cuando usted le dice a un Departamento o a un Estado “necesitamos recursos” la respuesta es “no hay recursos”. O sea, tenemos un problema grave, si usted quisiera hacer una proyecto de esta magnitud, el Estado te contesta “no hay recursos”. Es decir, dentro de los planes de desarrollo de los gobiernos, pues puede que aparezca algún céntimo de recursos, pero en la realidad no aparece. (Entre-vista conceptual, Abadio Green Stocel, 02 de julio de 2013)

En este mismo sentido Guzmán Cáisamo planteó:

(...) lo que estamos planteando es un Sistema Educativo Indígena Propio (SEI). El SEIP ha sido en la mesa de negociación un “jale y encoge”. Jale porque ellos saben que si los pueblos indígenas logramos ese sistema educativo sería un sistema colateral, un sistema paralelo al sistema nacional. En donde los pueblos indígenas estamos diciendo que nos den la educación, que nosotros la manejaremos, la administraremos. (...)

Uno va entendiendo de que tanto a nivel nacional como de Secretaria de Educación Departamental no se les ve mucha motivación ni mucho apoyo respecto al cómo adecuamos, cómo construimos los PEC [Proyectos Educativos Comunitarios] en el marco de una educación en los pueblos indígenas Uno no ve que haya inversión; no hay acompañamiento; no hay asesoría; nada. (Entre-vista conceptual, Guzmán Cáisamo Isaramá, 24 de julio de 2013)

La concreción de propuestas y de problematizaciones como las que aquí se plantearon requieren, no solamente, de recursos humanos, sino también, de recursos materiales con los cuales se pueda garantizar la participación en los debates educativos que las comunidades indígenas enfrentan. Esta ha sido también una lucha histórica de los pueblos indígenas y sobre la cual no se ha logrado respuesta por parte del Estado, que desde la Constitución Política de 1991 debe garantizarle la protección a sus formas de vida, a su territorio y a una educación coherente con sus tradiciones.

Para continuar tejiendo y destejiendo

“Para continuar tejiendo y destejiendo” es un título que tiene la intención de expresar que en esta investigación algunas ideas y reflexiones fueron movilizadas en relación a pensar el (por)venir de la educación (matemática) indígena Embera Chamí, y que otras tendrán que seguir siendo pensadas por otros sujetos, en otros tiempos, en otros espacios, con otros autores.

En este sentido, lo que pretendemos anotar aquí es, en primer lugar, aquellas nociones que merecen ser resaltadas dado lo que nos posibilitó en esta investigación, y, en segundo lugar, plantear algunas reflexiones finales en las que intentamos hacer visibles los desafíos, que desde nuestra perspectiva, nos retan a seguir pensando la educación (matemática) indígena Embera Chamí. Desafíos expresados a partir de dudas, pero al mismo tiempo desde el avivamiento de caminos que se hacen necesarios seguir recorriendo.

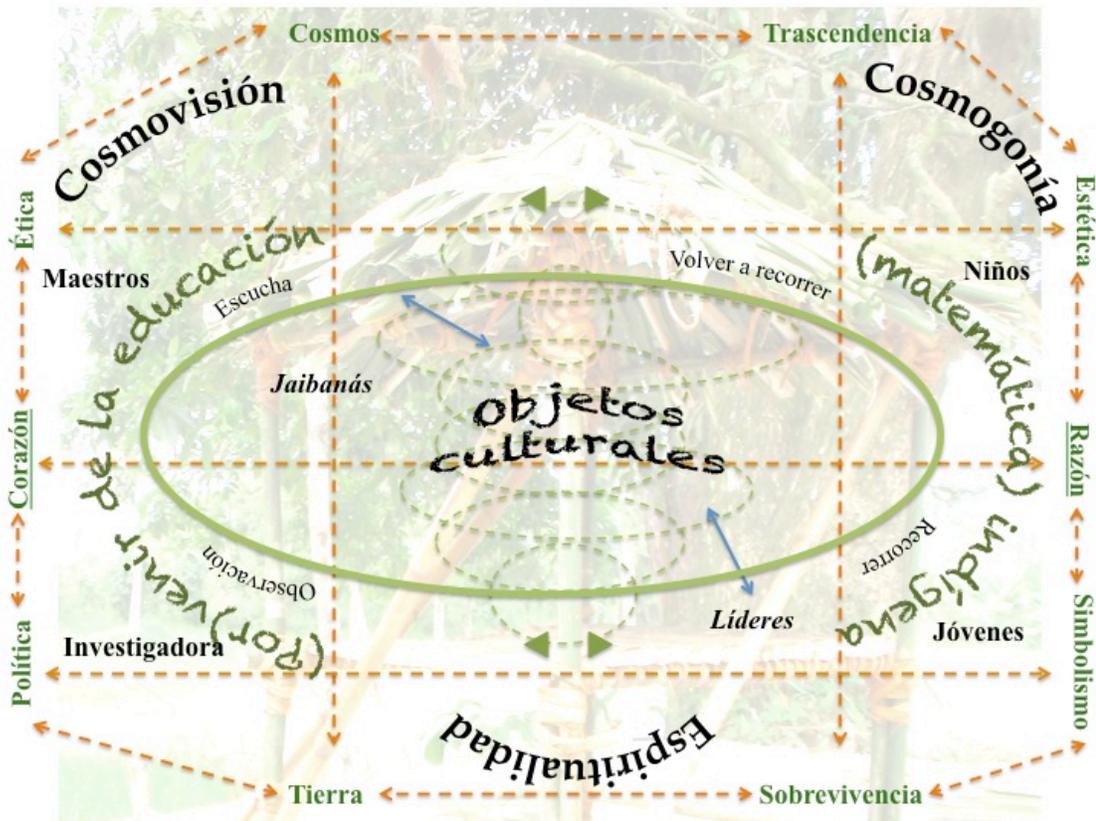
Queremos, en primer lugar, traer la pregunta y los objetivos que motivaron esta investigación.

La investigación intitulada “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” tuvo como pregunta de investigación la siguiente ¿Cómo se movilizan objetos culturales desde las memorias de la práctica de la construcción de la vivienda tradicional Embera Chamí para pensar el (por)venir de la educación (matemática) indígena? Y fueron planteados los siguientes objetivos: uno, analizar la movilización de objetos culturales desde las memorias de la práctica de la construcción de la vivienda tradicional Embera Chamí; y, dos problematizar esa movilización de objetos culturales para pensar el (por)venir de la educación (matemática) indígena.

Pasaremos, entonces, a hacer visibles aquellas reflexiones que hasta aquí fueron movilizadas y que involucraron tanto aspectos prácticos como teóricos y metodológicos. Esto lo realizaremos fundamentalmente desde las nociones que para este trabajo se tornaron clave.

La primera noción que merece ser resaltada es la de objetos culturales.

Los objetos culturales, desde nuestra perspectiva, se convirtieron en una noción que nos permitió transgredir paradigmas establecidos en el campo de la educación matemática y de la investigación misma. Esta noción fue comprendida por nosotros como aquellos fenómenos que se dan en el marco de una cultura y que son expresados por los sujetos a través de artefactos, gestos y nociones, entre otros, que les han posibilitado —y continúan posibilitándoles— a los integrantes de una determinada cultura sobrevivir y trascender. Objetos culturales que al ser movilizados por los sujetos están permeados, o mejor, son constituidos por unidades dialécticas. Las unidades que destacamos fueron: cosmos/tierra, corazón/razón, ética/estética y política/simbolismo. Unidades que para la comunidad indígena Embera Chamí de Valparaíso se ven representadas en la cosmovisión, la cosmogonía y la espiritualidad de este pueblo (cómo se observa en la siguiente figura).



Cuando nos referimos en la investigación a la “movilización”, noción que siempre antecedió a la de objetos culturales, queríamos significar con ella un

movimiento que no es lineal, sino que, más bien, puede ser representado en una espiral, en dónde los objetos a veces se mueven en círculos grandes y en ocasiones en círculos más pequeños. En este sentido, los objetos culturales pueden tener diferentes formas de vida. Estas formas de vida pueden hacerse visible, no solo en diferentes prácticas al interior de una misma cultura, sino también entre diferentes culturas.

Lo anterior, nos posibilita afirmar, sin ningún temor, que los objetos culturales son movilizados de acuerdo a los intereses que las diferentes culturas tienen. Por tanto, algunos de estos objetos pueden hacer parte de campos disciplinares o indisciplinarios.

En esta investigación, por ejemplo, la movilización de los objetos culturales como medida, número y forma fue realizada por los líderes, maestros y *Jaibanás* en el marco de un proceso histórico de lucha que ha tenido entre sus propósitos el reconocimiento y la legitimación de su sabiduría indígena. Una sabiduría que está fuertemente ligada a la *experiencia*, esto es, a su relación con la Madre Tierra.

La movilización de estos objetos culturales fue dada principalmente desde dos marcos de referencia: el primero de ellos, instaurado dentro de un campo disciplinar como lo es las matemáticas académicas o eurocéntricas; y, otro, creado en oposición a este y que fue denominado de matemática ancestral o matemática Embera Chamí. En este último, y desde nuestra comprensión, siguen estando presentes vestigios de ese proceso de colonización instaurado con y desde la escuela. Se hace necesario recordar que dicha movilización siempre fue planteada en términos de pensar la escuela como escenario de discusión.

Referirnos a la matemática académica o eurocéntrica y a la movilización de objetos culturales en la práctica de la construcción del purradé implicó mostrar algunas relaciones que desde esas memorias podían establecerse, a partir, no solo, desde el nombrar, sino también, desde el existir. Por ejemplo: desde unas unidades de medida, unas representaciones simbólicas del número y una utilización de los mismos, hasta la existencia de formas que dentro del campo de la geometría han sido tan valoradas como el círculo.

Hablar de matemática ancestral o matemática Embera Chamí tuvo que ver, en esta investigación, con resaltar aquellos aspectos que dentro de esos objetos culturales, en la práctica de construcción del *purradé* se tornaron elementos diferenciadores con la cultura no indígena, esto es, los significados atribuidos a las formas y a los números, la cantidad de números utilizados que daban cuenta de su cosmovisión, de su cosmogonía y de su espiritualidad.

Con respecto a la medida, la cultura Embera Chamí se ha caracterizado por resaltar aspectos relacionados con la cualidad de los materiales que debían ser seleccionados para la construcción del *purradé* que iban desde la forma, hasta el color y el olor. La asignación de las unidades de medida estuvo determinado por la utilización de partes del cuerpo de una persona que dentro de la comunidad representa sabiduría sobre la práctica, justicia y poder. La comparación entre las medidas de los materiales se hacía a partir de la observación. Esto es, la observación se constituyó en un patrón de medida.

La movilización de estos objetos culturales nos permitió comprender que al mismo tiempo que estos objetos culturales iban siendo nombrados, significados, en términos de aproximaciones y distanciamientos con los planteamientos de la cultura occidental —desde lo que se ha denominado la matemática académica o eurocéntrica— las identidades de los sujetos estaban siendo transformadas. Es decir, fue a través de la reflexión sobre estos objetos culturales que iba movilizándose, que se dió un proceso de identificación, no solo con el otro igual, es decir, el indígena, sino también con el otro no indígena. Así, entonces, resaltamos la importancia de que al ser los objetos culturales movilizados por los sujetos, estos mismos objetos culturales movilizan al sujeto.

La movilización de estos objetos culturales y de las identidades de los sujetos participantes fue posible, gracias a la utilización del método de investigación elegido, la “Historia Oral”. Este método nos permitió, en coherencia con la tradiciones de la comunidad indígena Embera Chamí, valorar la oralidad como elemento clave para reinventar las prácticas y las tradiciones de este pueblo.

Así mismo, la Historia Oral es un método que apuesta por la valoración y la comprensión de la *experiencia*, desde la voz de los que, tradicionalmente, han sido silenciados y/u oprimidos. En este sentido, en esta la investigación se logró que los *Jaibanás*, que históricamente habían estado dedicados a proteger el territorio y la salud de las personas, fueran convocados para pensar aspectos educativos, así como a proponer caminos sobre las posibilidades de que la sabiduría Embera Chamí pueda ser colocada, discutida y problematizada en la escuela. Motivación, está, que les permitió, no solo reunirse entre *Jaibanás* (pues pocas veces lo hacían), para reconstruir historias, desde los círculos propuestos por ellos, sino también a discutir en igual posición con los maestros sobre lo que ha sido la escuela pero al mismo tiempo sobre las utopías.

En este sentido la historia oral nos permitió tejer diálogos, desde las entrevistas, con diferentes personas dentro y fuera de la comunidad indígena Chamí.

Fue desde estas voces orales, pero también desde otras voces, como, la el dibujo y la representación a escala del *purradé*, que se hizo posible la movilización de objetos culturales, pero también una problematización transgresiva de estos para pensar la educación (matemática).

Problematización transgresiva en la escuela, como institución que no dignifica el ser y el hacer de Embera, pero que sí dignifica el ser y el hacer de otras culturas. Una problematización transgresiva con las relaciones asimétricas entre los objetos culturales movilizados

Cuando nos referimos a prácticas indisciplinadas quisimos significar aquellas prácticas y objetos culturales que por diferentes razones no fueron ubicados en marcos disciplinares, pero que son valorados y legitimados en distintas culturas.

Una problematización transgresiva que requiere, en primer lugar, un reconocimiento y una visibilización de las condiciones de existencia en las que ella puede hacerse. En segundo lugar, de unas condiciones de posibilidad. Condiciones que estuvieron relacionadas con la apuesta por la creación de un currículo escolar que tuviera como centro de estudio las prácticas de la comunidad y el des-centramiento del maestro. Este des-centramiento entendido como la posibilidad de

que otras voces, diferentes a las del maestro, sean también escuchadas en la escuela: la voz de los *Jaibanás*, la voz de los ancianos, la voz de los sabios, y, la voz de los especialistas en las diversas prácticas. Esto implica, al mismo tiempo, considerar otros tiempos y espacios diferentes a los establecidos por la escuela.

Una segunda condición identificada fue la necesidad de un marco teórico y metodológico que nos permitiera ahondar en el estudio de las prácticas y los objetos culturales en ella movilizados en la formación de maestros. Así, consideramos conveniente el marco teórico y metodológico de la Etnomatemática, como un programa de investigación en permanente construcción y que apunta al diálogo con diferentes saberes, oriundos de diversas culturas.

La tercera y última condición de posibilidad puede ser comprendida como una petición, un llamado de atención a instituciones de carácter público, particularmente al Estado para apoyar las propuestas que desde las comunidades indígenas vienen tejiéndose en el campo educativo y que posibilita no solo la creación sino la reinención de políticas públicas. Políticas que sean construidas de manera colectiva, albergando la diversidad.

Reflexiones finales

Para finalizar queremos mencionar tres elementos que consideramos necesarios para continuar reflexiones en investigaciones con comunidades indígenas en el campo de la educación (matemática).

El primero, tiene que ver con la necesidad de un estudio profundo de la movilización de estos objetos culturales, no solo en el marco de la práctica de la construcción del *purradé*, sino también de la construcción de la vivienda actual— y de otras actividades humanas realizadas por la comunidad. Actividades a partir de las cuales sea posible comprender los rastros, los usos, los sentidos y los significados asociados a ellos, en el marco de esta cultura, que nos posibiliten cuestionar el cómo, el cuándo, el porqué, y el para qué, estos objetos culturales terminan siendo colocados en determinados campos disciplinares.

El segundo elemento, referido a la posibilidad de triangular diversos métodos de investigación cuando se pretende estudiar los objetos culturales desde las prácticas

culturas. Si bien en esta investigación la Historia Oral resultó ser clave e importante, consideramos que otros métodos pueden también ser importantes, como complemento al ya usado.

Un tercer y último elemento para la reflexión, expresa la necesidad desde el campo de la educación matemática de reconocer otras formas de movilización de objetos culturales. Formas que posibiliten pensar la escuela y el aula como un espacio para la apertura y para la incertidumbre; en donde sea posible una valoración y legitimación de otros significados y sentidos atribuidos a objetos culturales que, históricamente, han sido considerados como universales.

Un reconocimiento que nos posibilite, también, aprender de las culturas indígenas otras formas de educar, de enseñar, de aprender, de ser y de hacer escuela. Formas que, al decir de la comunidad Embera Chamí, son orientadas por cuatro principios básicos: la escucha, la observación, el recorrer, y, el volver a recorrer.

Referencias bibliográficas

- Audio 20130315 154436. Entre-vista narrativa, William Carupia, Carolina Higueta Ramírez. 15 de marzo 2013. En: Medellín, Antioquia, Colombia.
- Audio 20130328 102535. Entre-vista de grupo de discusión: Juan Camilo Vélez Tascón, Abelardo Tascón Vélez, Gilberto Tascón Yagarí, Alejandro González Tascón, Argelia Tascón, Octavio Tamaniz, Carolina Higueta Ramírez. 28 de marzo de 2013. En: Apartadó, Antioquia, Colombia.
- Audios 20130329 170141 y 20130329 190011. Entre-vista narrativa: Gilberto Antonio Tascón Yagarí, Alejandro González Tascón, Carolina Higueta Ramírez. 29 de marzo de 2013. En: Apartadó, Antioquia, Colombia.
- Audio 20130407 103346 y 20130407 114512. Primer encuentro con el Cabildo: Julio Vélez Tascón, Ángel Miro Tascón Cértiga, Ana María Tascón Vélez, Justiniano Tascón, Jaime Alberto Tascón Cértiga, Octavio Tascón Vélez, Abelardo Tascón Vélez, Juan Camilo Vélez Tascón, Orlando Antonio Tascón Vélez, Carolina Higueta Ramírez. 07 de abril de 2013. En: Valparaíso, Antioquia, Colombia.
- Audio 20130415 161020. Segundo encuentro con el Cabildo: Jaime Alberto Tascón Cértiga, María Fanny Tascón Cértiga, Arnulfo Tascón, Octavio Tascón Vélez, Abelardo Tascón Vélez, Carolina Higueta Ramírez. 15 de abril de 2013. En: Valparaíso, Antioquia, Colombia.
- Audio 20130416 080504. Entre-vista narrativa: Juan Camilo Vélez Tascón, Carolina Higueta Ramírez. 16 de abril de 2013. En: Valparaíso, Antioquia, Colombia.
- Audio 20130510 134237. Primer Círculo de *Jaibanás*: Horacio Tascón Cértiga, Rafael Tascón Cértiga, Miguel Cértiga Tascón, Albeiro Tascón Tascón, Octavio Tascón Vélez, Juan Carlos Jamioy Juagibioy, Carolina Higueta Ramírez. 10 de mayo de 2013. En: Valparaíso, Antioquia, Colombia.
- Audio 20130717 140825. Segundo Círculo de *Jaibanás*: Rafael Tascón Cértiga, Miguel Cértiga Tascón, Ángel María Cértiga Tascón, Darío Tascón Cértiga, Abelardo Tascón Vélez, Juan Carlos Jamioy Juagibioy, Carolina Higueta Ramírez. 17 de julio de 2013. En: Valparaíso, Antioquia, Colombia.
- Audio 20130718 164636. Entre-vista conceptual: Julio Vélez Tascón. 18 de julio de 2013. En: Valparaíso, Antioquia, Colombia.
- Bajtin, M. (1998). *Estética de la creación verbal*. México : Siglo XXI Editores.
- Barberà, J. (Director). (2011, 23 de mayo). Singulares [Episodio serie de televisión]. En

- televisió de Catalunya- TV3 (productor ejecutivo). Cataluna: Canal 33.
- Berrio, K. (2009). *La medida en un contexto de escuela indígena. El caso de una comunidad Tule y el caso de la comunidad Embera-Chamí* (Trabajo de Grado). Universidad de Antioquia, Medellín. Recuperado de http://etnomatematica.org/trabgrado/medida_Berrio.pdf
- Bosi, E. (1994). Memória-sonho e memoria-trabalho. En E. Bosi., *Memória e sociedade* (pp. 43-70). São Paulo: Companhia das Letras.
- Bosi, E. (2003) . A substância social da memoria. En E. Bosi., *O tempo vivo da memória: Ensaio de psicologia social* (pp. 13-48). São Paulo: Ateliê Editorial.
- Cáisamo, G. (2012). *Kirincia bio o kuitá: "Pensar bien el camino de la sabiduría"* (Tesis de Doctorado). Universidad de Antioquia, Medellín.
- Cantoral, R. (2013). *Teoría Socioepistemológica de la Matemática Educativa: estudios sobre construcción social del conocimiento*. México: Gedisa S.A.
- Caraça, B. J. (1984). *Conceitos fundamentais da matemática*. Lisboa: Livraria sa da Costa.
- Castillo, E. (2008). Etnoeducación y políticas educativas en Colombia: la fragmentación de los derechos. *Educación y pedagogía* 20 (52), 10-24.
- Castillo, E. & Caicedo, J.A. (2010). Las luchas por otras educaciones en el bicentenario: de la iglesia-docente a las educaciones étnicas. *Nómadas* (33), 109-127.
- Chilisa, B. (2012). *Indigenous research methodologies*. Los Angeles, London, New Delhi, Sigapore, Waschington: SAGE.
- Colombia, (1991). *Constitución política de Colombia*. Bogotá.
- Costa, L. (2009). *Los tejidos y las tramas matemáticas. El tejido ticuna como soporte para la enseñanza de las matemáticas* (Disertación de Maestría). Universidad Nacional de Colombia, Amazonia. Recuperado de <http://www.etnomatematica.org/TesisMaestria/tejido.pdf>
- Covián, O. N. (2005). *El papel del conocimiento matemático en la construcción de la vivienda tradicional: el caso de la cultura Maya* (Disertación de Maestría). Centro de Investigación y Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional-CINVESTAV, México. Recuperado de: http://www.etnomatematica.org/TesisMaestria/covian_2005.pdf
- D'Ambrosio, U. (1999). *O programa de etnmatemática e questões historiográficas e metodológicas*. IV Congreso Brasileiro da Filosofia. São Paulo, Brasil. Recuperado de <http://vello.sites.uol.com.br/filosofia.htm>.
- D'Ambrosio, U. (2008) *Etnomatemática. Entre las tradiciones y la modernidad*. México: Limusa.
- D'Ambrosio, U. (2011). A busca da paz como responsabilidade dos matemáticos. *Cuadernos de investigación y formación en educación matemática*, (7). Recuperado de

- <http://www.cimm.ucr.ac.cr/ojs/index.php/CIFEM/article/view/664/653>
- D'Ambrosio, U. (2013, octubre 14). Las bases conceptuales del programa de Etnomatemática. Trabajo presentado a través de videoconferencia en el 14° Congreso Nacional de Matemática en Barranquilla, Colombia.
- Decreto No. 1142 sobre educación de las comunidades indígenas (1978). En Diario Oficial 35051. Colombia.
- Decreto No. 1490 sobre la metodología de Escuela Nueva (1990). En Diario Oficial 39461. Colombia.
- Decreto No. 2164 sobre la dotación y titulación de tierras a las comunidades indígenas. Recuperado de <http://www.portalterritorial.gov.co/gruposetnicos.shtml?apc=cb12;x;x;x4-&x=83045>
- Departamento Administrativo Nacional de Estadística-DANE (2005). Manual técnico del censo general 2005. Recuperado de <https://www.dane.gov.co/censo/files/ManualTecnico.pdf>
- Freire, P. (2005). *Pedagogía del oprimido*. México: Siglo XXI Editores.
- Gerdes, P. (2010). *Geometria dos trançados bora na Amazônia peruana*. São Paulo: Editora Livraria da Física.
- Green, A. (2011). *Significados de vida espejo de nuestra memoria en defensa de la madre Tierra (Anmal Gaya Burba: isbeyobi daglege nana nabgwana bendaggegala)* (Disertación Doctoral no publicada). Universidad de Antioquia, Medellín.
- Guerrero, P. (2007). *Corazonar una antropología comprometida con la vida: "nuevas miradas desde Abya-Yala para la descolonización del poder, del saber y del ser"*. Asunción: Fondo Nacional de la Cultura y las Artes-FONDEC.
- Hall, S. (2011). *A identidade cultural na pós-modernidade*. Río de Janeiro: DP&A.
- Hanon, J. (Director). (2006). *El final del espíritu* [cinta cinematográfica]. Estados Unidos: Every Tribe Entertainment.
- Higuaita, C. (2011). *La medida desde la medicina tradicional: el caso de una comunidad Embera Chamí* (Trabajo Grado no publicado). Universidad de Antioquia, Medellín.
- Hobsbawm, E. (1997). Introdução: A invenção das tradições. En E. Hobsbawm & T. Ranger (Ed.), *A invenção das tradições* (pp. 9-23). Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Instituto Agustín Codazzi (2013). Mapa físico de Colombia. Recuperado de <http://www.zonu.com/America-del-Sur/Colombia/Fisicos.html>
- Instituto Agustín Codazzi (2013). Mapa oficial de Colombia. Recuperado de http://mapas.owje.com/1908_mapa-oficial-de-colombia.html
- Jaramillo, D. (2011). La educación matemática en una perspectiva sociocultural: tensiones, utopías, futuros posibles". *Educación y Pedagogía*, 23(59), 13-36.
- Jaramillo, D. & Berrio, K. (2011). Prácticas sociales y prácticas escolares en la escuela

- indígena: ¿una dialogía posible?. *Horizontes* 29 (1), 89-99.
- Jaramillo, D; Tamayo, C. & Higueta, C. (en prensa). Prácticas sociales, currículo y conocimiento matemático. Universidad de Antioquia, Medellín.
- Jaramillo, D. & Tamayo, C. (2012). Práticas Sociais, Currículo e Conhecimento Matemático: tecidos ao interior de uma escola indígena" *Educacao Básica: políticas e práticas pedagógicas*. Brasil: Mercado De Letras Edições E Livraria Ltda
- Joutard, P. (1999). *Esas voces que nos llegan del pasado*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Kula, W. (1980). *Las medidas y los hombres*. Madrid: Siglo XXI.
- Kvale, S. (2011). *Las entrevistas en investigación cualitativa*. Madrid: Ediciones Morata.
- Lake, R. (2002). *La súplica de un padre indígena*. En *Infancia: educar de 0 a 6 años*, (72), 9-10.
- Larrosa, J. (2001). Dar la palabra. Notas para una dialógica de la transmisión. En J. Larrosa & C. Skliar. (Eds.). *Habitantes de babel: políticas y poéticas de la diferencia*. (pp. 411-431). España : Laertes.
- Larrosa, J. (2006). "Sobre la experiencia". *Separata Revista Educación y Pedagogía ¿Y tú qué piensas? Experiencia y aprendizaje*, 43- 67.
- Larrosa, J. (2009). Experiencia y alteridad en Educación. En J. Larrosa & C. Skliar. (Comp.). *Experiencia y alteridad en educación* (pp. 13-44). Rosario: Homo Sapiens Ediciones.
- Lizcano, E. (2006). *Metáforas que nos piensan: sobre ciencia, democracia y otras poderosas ficciones*. Madrid: Ediciones Bajo Cero.
- López, S. E., (2004). Etnomatemática e sua relação com a formação de professores: alguns elementos para discussão. En: G. Knijnik, F. Wanderer y C. Oliveira, eds., *Etnomatemática Currículo e Formacao de professores* (pp. 377-395). Santa Cruz do Sul, EDUNISC.
- Mendes, J. (2001). *Ler, escrever e contar: práticas de numeramento-letramento dos Kaiabi no contexto de formação de professores índios no Parque Indígena do Xingú* (Tesis de Doctorado). Campinas, Universidad Estadual de Campinas. Recuperado de <http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?code=vtls000237841>
- Mendes, J. (2004). Aspectos políticos e simbólicos na apropriação do discurso da Etnomatemática: o caso dos profesores Kaiabi do parque indígena do Xingu. En G. Knijnik; F. Wander & C. J. Oliveira. (Orgs.), *Etnomatemática, currículo y formación de profesores* (pp. 348-363). Santa Cruz do Sul: EDUNISC.
- Miguel, A. (2008). *Jogos hedonistas de linguagem*. São Paulo: Editora Plêiade.
- Miguel, A. (2010). Percursos Indisciplinares na Atividade de Pesquisa em História (da Educação Matemática): entre jogos discursivos como práticas e práticas como jogos discursivos. *Bolema*. 23 (35A), 1-57.
- Miguel, A. Vilela, D. & Lanner, A.R. (2010). Desconstruindo a matemática escolar sob uma

- perspectiva pós-metafísica de educação. *Zetetiké* 18 (número temático), 129-206.
- Miguel, A. Vilela, D. & Lanner, A.R. (2012). Problematização indisciplinar de uma prática cultural numa perspectiva wittgensteniana. *Reflexão e ação*. 20 (2), 6-31.
- Ministerio de Educación Nacional-MEN.(1998). Lineamientos curriculares de matemáticas. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional.
- Ministerio de Educación Nacional-MEN (s.f.). Qué es Escuela Nueva. Recuperado de: <http://www.colombiaaprende.edu.co/html/home/1592/article-94519.html>)
- Monteiro, A.; Gonçalves, E. C. & Santos, J.A. (2007). Etnomatemática e prática social: considerações curriculares. En J. Mendes & R. C. Grando, (Coords.), *Múltiplos olhares: matemática e produção de conhecimento* (pp. 49-63). São Paulo: Musa editora.
- Monteiro, A. & Mendes, J. (2011). Prácticas sociales y organización curricular: cuestiones y desafíos. *Educación y Pedagogía*. 23(59), 37-46.
- Organización Indígena de Antioquia. (2007a). *Política Organizativa de los Pueblos Indígenas de Antioquia: Volver a recorrer el camino*. Medellín: Organización Indígena de Antioquia.
- Organización Indígena de Antioquia. (2007b). Volver a recorrer el camino de nuestros ancestros: Una semblanza de la Organización Indígena de Antioquia. *Revista KALUJAI* 2, pp. 30-43.
- Organización Indígena de Antioquia. (2008). *Resistencia y vida. Reflexiones para la construcción de los Planes de vida zonales y locales de los Pueblos Indígenas de Antioquia*. Medellín: Organización Indígena de Antioquia.
- Ospina, W. (2013). *Pa que se acaba la baina*. Bogotá: Planeta.
- Rave, M.J. (2006). *La casa indígena en Colombia*. Medellín : Universidad Nacional de Colombia.
- Real Academia Española. (2013). Diccionario de la lengua española. Recuperado de <http://rae.es/recursos/diccionarios/drae>
- Rocha, M. (2012). *Palabras mayores, palabras vivas: tradiciones mítico-literarias y escritores indígenas en Colombia*. Bogotá: Distribuidora y Editora Aguilar, Altea, Taurus en el Sello Alfaguara S.A.
- Rojas, A. & Castillo, E. (2005). *Educar a los otros: Estado, políticas educativas y diferencia cultural en Colombia*. Cauca: Universidad del Cauca. Recuperado de http://www.revistatabularasa.org/documentos/educar_otros.pdf
- Rojas, A. & Castillo, E. (2007). Multiculturalismo y políticas educativas en Colombia ¿interculturalizar la educación?. *Educación y Pedagogía*, XIX (48), pp. 11-24.
- (S.F). Historia de la comunidad la María: un canto de esperanza [Documental]. Recuperado de: https://www.youtube.com/watch?v=FO8ac1_mk
- Schaefer, C. (2008). *La voz de las trece abuelas: ancianas indígenas aconsejan al mundo*.

- Barcelona: Luciérnaga.
- Sebe, J. C. (2000). *Manual de História Oral*. São Paulo.: Edição Loyola.
- Sebe, J. C. (2009, julio). Memória, História Oral e Diferenças. Ponencia presentada en Encontros SESC memórias. Recuperado de <http://www.youtube.com/watch?v=QvPyJ-OjsuM>
- Smith, L.T. (2003). *Decolonizing methodologies. Research and indigenous peoples*. London: Zed Books.
- Smith, L. T. (2012). Caminando sobre terreno resbaladizo: La investigación de los pueblos nativos en la era de la incertidumbre. En N. K. Denzin & Y. Lincoln (Coords.), *Manual de investigación cualitativa* (pp. 190-230). España: Gedisa.
- Tamayo, C. (2012). *Resignificación 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 Caiman* (Disertación de Maestría). Universidad de Antioquia, Medellín. Recuperado de http://www.etnomatematica.org/publica/trabajos_maestria/Carolina_Tamayo.pdf
- Tascón, A., Orozco, L.A & Valencia, J. (2003). *Recuperación cultural de plantas de Jaibanás, medicinales, artesanales y alimentarias: comunidad indígena María-Valparaíso*. Medellín: Corantioquia.
- Tascón, A. (2013). *Fortalecimiento y rescate de la alimentación ancestral para profundizar la tradición oral como perspectiva pedagógica en el Resguardo indígena Marcelino Tascón* (Trabajo de Grado no publicado). Universidad de Antioquia, Medellín.
- Tascón, L.J. (2013). *Diversas formas de protección ancestral -Nepoa- para los niños y las niñas del Resguardo indígena Marcelino Tascón, municipio Valparaiso, Antioquia* (Trabajo de Grado no publicado). Universidad de Antioquia, Medellín.
- Tascón, O. (2013). *Defensa del territorio sagrado del Resguardo indígena Marcelino Tascón frente a las multinacionales y concesión minera* (Trabajo de Grad no publicado). Universidad de Antioquia, Medellín.
- Thompson, J. B. (2011). *Ideología y cultura moderna: teoría social crítica na era dos meios de comunicação de masa*. Petrópolis, RJ: Vozes.
- Tornatore, G. (Director). (1988). *Cinema paradiso* [cinta cinematográfica]. Estados Unidos: Every Tribe Entertainment. Italia: Films Ariane, Radiotelevisione Italiana, TF1 Films Production, Cristaldifilm, Forum Picture.
- Veiga-Neto, A. (2007). Pensar a escola como una instituição que pelo menos garanta manutenção das conquistas fundamentais da modernidad. En M. Costa, *A escola tem futuro?* (pp. 97-118). Rio de Janeiro: Lamparina.
- Vélez, J. C. (2013). *Dachi bedea beia kabayu kudra rabare. Revitalización de la lengua materna Ebera Chamí y práctica con los jóvenes. Comunidad indígena Hermenegildo Chakiamá, municipio Valparaiso, Antioquia* (Trabajo de Grado no publicado). Universidad de Antioquia, Medellín.

- Videos M2U00056 y M2U00057. Segundo encuentro con el Cabildo: Jaime Alberto Tascón Cértiga, María Fanny Tascón Cértiga, Arnulfo Tascón, Octavio Tascón Vélez, Abelardo Tascón Vélez, Carolina Higueta Ramírez. 15 de abril de 2013. En: Valparaíso, Antioquia, Colombia.
- Videos M2U00063 hasta M200071. Entre-vista de grupo de discusión, Gilberto Tascón Yagari, Alejandro Gonzalez Tascón, Pompilio Saigama, Ritalina Saigama, Carolina Higueta Ramírez. 20 de abril de 2013. En: Jardín, Antioquia, Colombia.
- Video M2U00073. Entre-vista narrativa, Luis Jerónimo Tascón Cértiga, Abelardo Tascón Vélez, Carolina Higueta Ramírez. 26 de junio de 2013. En: Medellín, Antioquia, Colombia.
- Video M2U00074-M2U00075. Entre-vista conceptual: Abadio Green Stocel. 02 de julio de 2013. En: Medellín, Antioquia, Colombia.
- Videos M2U00077 y M2U00078 (I parte); M2U00276 (II parte). Entre-vista conceptual (13 de julio de 2013 y 24 de julio de 2013) Guzmán Cáisamo Isaramá, Erika Rojas Ramírez, Carolina Higueta Ramírez. En: Medellín, Antioquia, Colombia.
- Videos M2U00116 hasta M2U00141; 20130717 Valparaíso (60) hasta 20130717 Valparaíso (87). Segundo Círculo de *Jaibanás*: Rafael Tascón Cértiga, Miguel Cértiga Tascón, Ángel María Cértiga Tascón, Darío Tascón Cértiga, Abelardo Tascón Vélez, Juan Carlos Jamioy Juagibioy, Carolina Higueta Ramírez. 17 de julio de 2013. En: Valparaíso, Antioquia, Colombia.
- Videos 20130719 Valparaíso (1) hasta Videos 20130719 Valparaíso (11); Videos 20130719 Valparaíso (13) hasta 20130719 Valparaíso (26); 20130719 Valparaíso (28) hasta 20130719 Valparaíso (49); 20130719 Valparaíso (51) hasta 20130719 Valparaíso (86); 20130719 Valparaíso (88) hasta 20130719 Valparaíso (91); 20130719 Valparaíso (93); 20130719 Valparaíso (100) hasta 20130719 Valparaíso (189); 20130719 Valparaíso (191) hasta 20130719 Valparaíso (216); 20130719 Valparaíso (218) hasta 20130719 Valparaíso (254); M2U00220 hasta M2U00229; M2U00231 hasta M2U00250; M2U00257 hasta M2U00273. Tercer Círculo de *Jaibanás*: Rafael Tascón Cértiga, Miguel Cértiga Tascón, Ángel María Cértiga Tascón, Horacio Tascón Cértiga, Octavio Tascón Vélez, Abelardo Tascón Vélez, Paulino Tascón Vélez, Richar Tascon Cértiga, Magdalena Tascón Yagari, Pedro Luis Tascón Tamaniz, Juan Carlos Jamioy Juagibioy, Carolina Higueta Ramírez. 19 de julio de 2013. En: Valparaíso, Antioquia, Colombia
- Vilela, D. (2013). *Usos e jogos de Linguagem na matemática: diálogo entre filosofia e Educação matemática*. São Paulo: Editora Livraria da Física.
- Walsh, C. (2005). Interculturalidad, conocimientos y decolonialidad. *Signo y pensamiento* 46 (24), 39-50.
- Walsh, C. (2007a, abril). ¿Son posibles unas ciencias sociales/culturales otras? Reflexiones en torno a las epistemologías decoloniales. *Nómadas* (26), 102-113.
- Walsh, C. (2007b, mayo-agosto). Interculturalidad, colonialidad y educación. *Educación y*

Pedagogía. XIX (48), 25-35.

Walsh, C. (2008). Interculturalidad, plurinacionalidad y decolonialidad: las insurgencias político-epistémicas de refundar el Estado. *Tabula Rasa* (9),131-152.

Zuluaga, O. (1999). *Pedagogía e historia: la historicidad de pedagogía, la enseñanza, Un objeto de saber*. Santafé de Bogotá: Siglo del Hombre Editores, Antrophos, Editorial Universidad de Antioquia.