

(RE)SIGNIFICACIÓN DEL CURRÍCULO ESCOLAR INDÍGENA, RELATIVO AL CONOCIMIENTO [MATEMÁTICO], DESDE Y PARA LAS PRÁCTICAS SOCIALES: EL CASO DE LOS MAESTROS INDÍGENAS DULE DE LA CUMUNIDAD DE ALTO CAIMÁN

Carolina Tamayo Osorio; Diana Victoria Jaramillo Quiceno
carolina.tamayo36@gmail.com , djaramillo.quiceno@gmail.com
Universidad Estadual de Campinas, UNICAMP (Brasil)
Universidad de Antioquia (Colombia)

Tema III.3 - Educación Matemática en Contexto (Etnomatemática).

Modalidad Comunicación breve

Nivel No específico

Palabras-clave: Educación Matemática; Educación Indígena; Etnomatemáticas; Interculturalidad; Saberes Propios; Saberes Escolares; Currículo Crítico; Perspectiva Sociocultural de la Educación Matemática.

Resumen

Presentamos en esta comunicación¹ breve los resultados de un proceso de investigación realizado con una comunidad indígena Dule, en el Centro Educativo Rural Alto Caimán (Necoclí-Antioquia-Colombia)². En la investigación pretendimos³ responder a la pregunta: ¿cómo el maestro indígena Dule (re)significa el currículo escolar indígena, relativo al conocimiento [matemático⁴], desde y para las prácticas sociales de la comunidad Dule de Alto Caimán? Siendo el objetivo de la investigación (re)significar el currículo escolar indígena, relativo al conocimiento [matemático], desde y para las prácticas sociales de la comunidad Dule en Alto Caimán. El estudio estuvo anclado en una perspectiva sociocultural de la educación matemática, con aportes desde la etnomatemática y la interculturalidad. Consideramos un abordaje metodológico cualitativo, desde una perspectiva crítico-dialéctica y bajo una investigación colaborativa. Para la producción de registros y datos se trabajó con la comunidad y contamos con el apoyo de maestros indígenas⁵. El análisis se centró en una triangulación entre en las voces de los maestros (permeadas por las voces de la comunidad), los referentes teóricos y nuestra mirada como investigadoras, lo que originó cuatro categorías emergente: “tejiendo colaborativamente”, “el currículo escolar indígena, relativo al conocimiento [matemático]: tensiones, sentidos e identidad”, “el maestro indígena Dule en situación de frontera” y “Alternativas concretas para el trabajo del maestro Dule en aula”.

1. ...Tejiendo colaborativamente...

Comenzamos a pensar la realización de esta investigación, pues identificamos en las investigaciones y reflexiones previas un interés de la comunidad, de la *Organización*

¹ Esta comunicación breve es producto de la disertación de maestría Tamayo (2012) orientada por la profesora Diana Victoria Jaramillo Quiceno y hizo parte de un proyecto mayor titulado “Prácticas sociales, currículo y conocimiento matemático”, financiado por el Comité para el Desarrollo de la Investigación de la Universidad de Antioquia (CODI).

² El pueblo Dule tiene su territorio en el golfo de Urabá y en la región del Darién, específicamente en Necoclí (Antioquia, Colombia). En la literatura existente diferentes formas para referirse a los sujetos de esta investigación: Kuna, Guna, Tule y Dule. En este trabajo optamos por la última acepción—Dule— debido a que durante el desarrollo de la tesis de doctorado de Green (2011) se inició la búsqueda de unificar la lengua, y se asume la palabra Dule para hablar sobre este pueblo.

³ Utilizamos la primera persona del plural en la redacción de este trabajo, toda vez que quien habla es una voz colectiva, dado que este proyecto se desarrolló de forma colaborativa entre dos maestros indígenas y tres investigadoras de la Universidad de Antioquia.

⁴ El uso de corchetes cuadrados será explicado más adelante.

⁵ Richard Nixon Cuellar y Francisco Martínez.

*Indígena de Antioquia-OIA*⁶ y del *Instituto Departamental para la Educación Indígena—INDEI*⁷ y de los investigadores de la Universidad de Antioquia por problematizar y cuestionar el currículo escolar indígena Dule, enfocados en el conocimiento [matemático].

Consideramos importante que esta investigación debería estar enfocada hacia la comunidad y reconocida por la misma, a partir de la elaboración de un trabajo de campo que posibilitara poner en diálogo a los expertos de las prácticas sociales, los *sajlas*⁸ de la comunidad, los maestros indígenas y los investigadores de la universidad. Este último aspecto fue reconocido por el maestro indígena Richard Nixon Cuéllar al plantear que,

La investigación que **hemos**⁹ venido desarrollando ha sido muy importante porque empezamos [maestros e investigadores] a trabajar con los *sajlas*¹⁰; los llamamos y ellos compartieron sus conocimientos. Este proyecto se hace una realidad [se legitima para la comunidad] porque cuenta con el apoyo de los *sajlas*, que reconocen los hallazgos y las propuestas. Si estuviéramos solos, de pronto la comunidad nos rechazaría la propuesta, pero creo que ahora no, pues tenemos el apoyo del cacique y de los sabios. (Trabajo de campo, 28 de noviembre de 2011)

Las palabras del maestro hacen referencia al diálogo establecido entre todos los que mirábamos el mismo objeto de investigación, pero desde lugares diferenciados; se manifiesta una relación entre necesidades de la escuela, las apuestas políticas que se lideraban en la comunidad Dule de Alto Caimán y las apuestas lideradas desde la Universidad de Antioquia con los diferentes investigadores; además, vimos la necesidad y la importancia que tenía investigar colaborativamente para conseguir tejer y destejer la problemática y las alternativas concretas frente al proceso de (re)significación del currículo escolar, relativo al conocimiento [matemático], que venía siendo desarrollado desde el pueblo Dule. De acuerdo con lo anterior evidenciamos, como lo plantean Boavida & Ponte (2011, p. 129) que,

Toda colaboración es un *proceso emergente*, marcado por la imprevisibilidad y lleno de negociaciones y decisiones (Grey, citado por Stewart, 1997). En este proceso, es fundamental que los participantes manifiesten apertura sobre la forma en que se relacionan unos con otros, disponiéndose a un continuo dar y recibir, asumiendo una responsabilidad conjunta por la orientación del trabajo y siendo capaces de construir soluciones para los problemas basados en el respeto por las diferencias y las particularidades individuales. En un trabajo de colaboración existe, necesariamente, una base común entre los distintos participantes, que tiene que ver con los objetivos y las formas de trabajo y de relación.

⁶ La OIA 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 los pueblos Dule, 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”. OIA (2007b, p.6)

⁷ El *Instituto Departamental para la Educación Indígena – INDEI*, es una asociación civil sin fines de lucro que fue creada en el año 1999 y posee la Personería Jurídica N° 1.669.955 por resolución de la Inspección General de Justicia N° 774/00. El INDEI, se crea con el propósito principal de “Estudiar la Condición Humana y contribuir a mejorar su desarrollo” INDEI (2011, p. 1)

⁸ El *sajla* o *sajla* es la máxima autoridad de la comunidad Dule; es un sabio y un líder de la comunidad.

⁹ La negrilla en esta cita es nuestra.

¹⁰ En este reporte de investigación todas las palabras escritas en Dule serán escritas con tipo de letra *Tempus Sans* ITC, con la finalidad de que permanezcan los sentidos otorgados por sus autores en las narrativas y, además, de resaltarlos

La importancia de la investigación colaborativa como eje central en el camino metodológico para el desarrollo de nuestra investigación nos permitió comprender e interpretar el significado de las experiencias, a partir de las prácticas sociales de la comunidad y de cada una de las voces que nutrieron, desde la comunidad, este proyecto; además, nos permitió dar cuenta de las transformaciones que desde el pueblo Dule se han realizado frente al currículo escolar indígena, relativo al conocimiento [matemático], tanto en la *Escuela del Estado*¹¹ como en la escuela propia o *Casa del Congreso*¹², esto se explicita en la voz del maestro indígena Richard Nixon Cuéllar cuando plantea que,

Para mí fueron excelentes todos los tres días que estuvimos acá. Para mí fue un avance muy positivo, porque no **solamente este trabajo sirve para mí, sino para todos...** Para mi compañero Francisco, para usted Carolina, para la universidad, para los niños y, lo más importante, **para mi comunidad.** Yo diría que si ustedes no estuvieran [refiriéndose a los miembros de la Universidad] acompañándonos a nosotros [refiriéndose a los miembros de la comunidad Dule], nosotros tampoco haríamos esas indagaciones a los sabios... Gracias a la Universidad, al grupo de etnomatemática que nos está apoyando, al MES. Este espacio permitió mucho avance, porque yo aprendí sobre la historia del canasto, del plátano... Me parece que esto hay que multiplicarlo, hay que recrearlo a los niños...Porque desde la *escuela* vamos a fortalecer la tradición milenaria que se viene transmitiendo de generación en generación, vamos a fortalecer las prácticas. (Reflexión, 27 de octubre 2011)

2. ...El currículo escolar indígena, relativo al conocimiento [matemático]: tensiones, sentidos e identidad...

La educación indígena del pueblo Dule en Colombia ha estado enmarcada en el modelo de “*escuela nueva*”¹³, como lo señala el MEN (2011), en el que se plantea el componente curricular y pedagógico desde aspectos metodológicos basado en la articulación de las áreas obligatorias y fundamentales. Desde esta perspectiva, dice Silva (2010), las discusiones sobre el currículo se ha limitado a la idea de cómo organizarlo, desconociendo otros elementos que son constitutivos del mismo, como es el caso de los proyectos que han sido llevados al pueblo indígenas Dule. En esta visión del currículo, la función de la *escuela* y del docente, está dada bajo la idea de ejecutores de lo que se debe enseñar, significa seleccionar y organizar los objetivos, contenidos y estrategias formativas que encuadran a los sujetos en formación, con la finalidad de que esos estudiantes respondan positivamente a las pruebas estatales. En la voz de Nazario Uribe como líder político de la comunidad, podemos evidenciar la importancia que ha tenido para el pueblo Dule la discusión frente al currículo escolar indígena,

Soy un convencido de que hay que luchar por el currículo propio, es una lucha, un proceso y hay que concientizar muy bien a la comunidad y explicarle muy bien los términos...porque confundimos la *escuela* con la educación...son términos que tenemos

¹¹ Cuando usamos el término *escuela del Estado* nos estamos refiriendo al lugar, al espacio y a la idiosincracia que caracterizan la escuela en una perspectiva occidental.

¹² La *Casa del Congreso* de la comunidad Dule es un lugar sagrado, donde tanto niños, como jóvenes y adultos se reúnen para escuchar a los *sajilas*. En ese espacio, los *sajilas* socializan, desde la oralidad, el saber familiar, el saber cultural y las tradiciones a los demás miembros de la comunidad. Así, los *sajilas* orientan el saber y el hacer de la comunidad, desde el saber propio.

¹³ El modelo educativo de “*escuela nueva*”, como lo señala MEN (2011a), que surgió en el país en la década de los años 70, como una propuesta para las necesidades educativas de los niños de primaria de las zonas rurales del país. En este modelo aparece la figura del maestro multigrado, es decir, del Maestro que tiene varios grados a su cargo al mismo tiempo y en la misma aula.

explicar para que sean más adecuados y que la gente entienda. (Entrevista, 29 de octubre de 2011)

Al respecto, Monteiro & Mendes (2011, p. 42) hacen un llamado al reconocer que,

la valorización y la legitimación de prácticas y saberes excluidos del contexto escolar procuran, ante todo, permitir a los sujetos, no sólo su identificación con el ambiente escolar, entendiéndolo éste como un espacio por ellos comprendido, sino también su participación en debates que promuevan la interacción y la clarificación de las relaciones de poder que sustentan los procesos de legitimación de producción de saberes en las diferentes prácticas.

Coincidimos con este llamado a integrar en las dinámicas escolares los conocimientos oriundos de las prácticas sociales. Ello nos explicita la importancia de (re)pensar los currículos escolares en función de una dialéctica entre conocimientos y prácticas sociales¹⁴. Se hace explícito entonces, que las prácticas sociales en las que circulan los conocimientos [matemáticos] de la comunidad no tienen relación con los conocimientos occidentales, pues los sentidos y significados en ambas culturas son legitimados¹⁵ y valorizados de formas diferentes. En palabras de los saïlas Jaime Melendres y Faustino Vicente Arteaga,

Nuestros conocimientos son ancestrales, **porque cada pueblo de acuerdo a su origen tiene su historia de donde originó**¹⁶. Porque cada cultura tiene su mundo de conocimientos, su filosofía y por la evolución del tiempo también va cambiando su modo de pensar; pero se sigue conservando lo que uno es. En nuestro caso se sigue siendo Dule. (Reflexión, 20 de abril de 2012)

Esta postura nos lleva a reconocer que el conocimiento [matemático] Dule tiene sentido en la medida en que se reconocen las raíces culturales e históricas, y en la medida en que dicho conocimiento esté relacionado con la búsqueda de respuestas a problemas que se presentan en las necesidades originarias de las prácticas. En este sentido, para el pueblo Dule las matemáticas, como todo tipo de conocimiento, hacen parte de cada una de sus prácticas sociales, de sus *escuelas ancestrales*; el conocimiento milenario no es fragmentado y hace parte de *los significados de vida*¹⁷. En esta dirección los saïlas Jaime Melendres y Faustino Vicente Arteaga nos dijeron,

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

Las reflexiones teóricas que hasta ahora hemos expuesto, y la lectura desde el diálogo con la comunidad Dule nos posibilitaron el cuestionamiento a lo que hoy llamamos —

¹⁴ Entendemos por práctica social, como lo plantean Miguel & Miorim (2004, p.165) "toda acción o conjunto intencional y organizado de acciones físico-afectivas-intelectuales realizadas, en un tiempo y espacio determinados, por un conjunto de individuos, sobre el mundo material y/o humano y/o institucional y/o cultural, acciones estas que, por ser, siempre, y en cierta medida, y por un cierto período de tiempo, valorizadas por determinados segmentos sociales, adquieren una cierta estabilidad y se realizan con cierta regularidad.

¹⁵ El término legitimación será asumido aquí de acuerdo con Monteiro et al. (2007, p. 52) como "la aceptación y validación de los conceptos y valores por los grupos que los utilizan. Está legitimación no es única y universal, no es una verdad abstracta y totalitaria, por el contrario, ella representa una relación dialéctica de opresión y resistencia, dependiendo de la forma con que se hace presente en el grupo..."

¹⁶ La negrilla en esta cita es nuestra.

¹⁷ *Los significados de vida*, son una herramienta propuesta por Green (2011, p.12) que abordaremos mas adelante.

desde occidente— de conocimiento [matemático]. 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].

De lo anterior, aparece la necesidad de que, tanto el pueblo Dule como el Estado, comiencen a pensar otros caminos para reflexionar y comprender, como lo plantea Silva (2010) y como lo asumimos nosotros, que hablar de currículo escolar no es apenas preguntarnos y respondernos por el qué enseñar. En esta perspectiva crítica, plantea Silva (2010), que a la hora de pensarnos el currículo, nos corresponde, también, indagar respecto al ¿por qué son pertinentes unos conocimientos y no otros?, ¿cómo enseñar?, ¿para qué enseñar?, y, fundamentalmente, ¿a quién se enseña? Estas preguntas implican negociaciones y discusiones de orden epistemológico, pero sobre todo de orden ontológico, pues el currículo escolar, como lo dice Silva (2010) es un asunto de identidad. Además, para este autor,

(...) Un currículo desde la perspectiva crítica no puede pasar de largo sobre las preocupaciones y vivencias centrales de los niños y jóvenes de este tiempo, (...), es tornarlo relevante para la vida social de esta convulsionada época. Evaluar en qué medida el currículo está implicado con estas cuestiones puede ser una forma de reconocer su carácter crítico y decolonizador. (Silva, 1998, p. 8)

3. ...El maestro indígena Dule en situación de frontera...

Confrontar las diversas situaciones que han emergido en las universidades y en las diferentes comunidades indígenas, frente a la formación de maestros indígenas nos posibilitó encontrar algunos elementos que nutren las discusiones sobre cómo el maestro indígena Dule, que trabaja en la *Escuela del Estado* y que al mismo tiempo debe seguir las propuestas de su comunidad desde la *Casa del Congreso*, se encuentra en un punto de frontera entre dos culturas, entre dos espacios. Es preciso mencionar que asumimos frontera en el sentido de Silva (2010a, p. 213) citando a Raffestin (2005, p. 13),

la frontera **no es una línea**, la frontera es uno de los elementos comunicación social que tiene una función reguladora. Es la **expresión de un equilibrio dinámico** en el que no solamente se encuentra el sistema territorial... Las fronteras representan mucho más que una mera división y unificación de dos puntos diversos; ir más allá de las fronteras geográficas, es un campo de diversidad. Es un encuentro con los "diferentes" no solo desde lo físico, sino también desde lo social. Y este espacio es que las relaciones se forman y se deforman; se complementan y dan forma a la diversidad y la cultura.

Así, las fronteras representan más que una división de un espacio físico; ellas también representan diversos puntos de vista, obstáculos o conflictos en los que los maestros indígenas están incluidos. Consideramos que, al contrario del maestro no indígena, la investidura de maestro indígena no implica ser apenas un profesional y aprender a manejar los intereses de dos puntos de vista para el trabajo en el aula. Ser maestro indígena exige, también y fundamentalmente, estar incluido en un proyecto de vida comunitario.

Así, el maestro indígena Dule, incluso dentro de los marcos legales establecidos por el Estado se encuentra como mediador entre las dos culturas. De ese modo, hay diferencias entre la forma de pensar del pueblo Dule frente a la formación de sus hijos, y el

pensamiento y la forma de organización occidental de la *escuela* y sus currículos. Contrario a las creencias de los currículos occidentales, los saberes y prácticas sociales de los pueblos originarios de Abye Yala —pueblos Dule— no son asunto del pasado; esos saberes y prácticas siguen vivos. En palabras de Richard Nixon Cuéllar,

...Nosotros los maestros estamos en **medio de muchas posiciones**... Por ejemplo, los padres de familia dicen: nosotros vamos a decir qué es lo que ustedes van a enseñar, pues ustedes deben hacer lo que nosotros decimos con nuestros hijos. Luego, los padres nos dicen que debemos enseñar solo español, ciencias y sociales. Pero los sabios dicen otras cosas. (Reflexión, 26 de julio de 2011)

Esta posición de frontera, en la que se encuentra el maestro indígena Dule, también es una posición de frontera para quienes, de una u otra forma, están pensándose la educación indígena del pueblo Dule —los sabios, la propia comunidad Dule, y algunos investigadores. Para cada uno de ellos siguen existiendo puntos de frontera frente a la *Escuela del Estado* y a la *Casa del Congreso*, ya que con el proyecto de un sistema educativo propio “se busca conservar la vida del Pueblo Dule y proteger la Madre Tierra. Esto no lo garantiza sólo el Pueblo Dule: hace parte de un tejido de saberes y acciones con otros pueblos y otros pensamientos”. MEN- Ibigundiguala¹⁸ (2011, p. 3)

4. ...Alternativas concretas para el trabajo del maestro Dule en aula...

Durante el tejido elaborado en el desarrollo del trabajo de campo, encontramos un llamado de la comunidad y de los maestros, recordando la importancia de hacer intervenciones en aula de clase. Nos enfrentamos de esa forma al desafío de pensar caminos metodológicos para la organización de la enseñanza en los que pudiéramos hacer visible nuestra posición y la del pueblo Dule frente al currículo escolar indígena, relativo al conocimiento [matemático]. En este sentido, asumimos la *actividad orientadora de enseñanza* como un camino metodológico para el trabajo del maestro Dule en el aula de clase, como es propuesto por Moura et al (2010, p. 100):

La Actividad Orientadora de Enseñanza se constituye un modo general de organización de la enseñanza, en el que su contenido principal es el conocimiento teórico y su objeto es la constitución del pensamiento teórico del individuo en el movimiento de la apropiación del conocimiento. Así, el maestro, al organizar las acciones que objetivan el enseñar, también recualifica sus conocimientos, y es ese proceso que caracteriza la Actividad Orientadora de Enseñanza como unidad de formación del maestro y del estudiante.

La *actividad orientadora de enseñanza* se convierte en un canal de mediación entre la actividad de enseñanza del maestro y la actividad de aprendizaje del estudiante basado en la apropiación de los conocimientos culturales, es decir la finalidad última de las *actividades orientadoras de enseñanza* es la apropiación de la cultura en la escuela. Consideramos que *las actividades orientadoras de enseñanza*¹⁹ posibilitan planear y

¹⁸ El MEN- Ibigundiguala es el Proyecto Educativo Comunitario Gunadule que está en proceso de construcción y en el que se está estructurando, pensado y discutiendo el currículo escolar indígena con la finalidad de pensar una escuela desde y para el pueblo Dule Colombiano. Este proyecto es financiado por el MEN y coordinado desde la Organización Indígena de Antioquia (Colombia)

¹⁹ Es importante mencionar en este punto, que esta propuesta de organización de la enseñanza en la escuela, tiene sus fundamentos teóricos y epistemológicos en la *Teoría de la Actividad*, en el sentido propuesto por Leontiev (2004). Desde esta postura teórica se atiende a una concepción del hombre como ser histórico y social, como un sujeto activo que conoce y que construye el conocimiento desde su dialéctica con la naturaleza. Desde lo anterior, el concepto de actividad resulta crucial para entender la actividad humana, ya que no se trata de cualquier tipo de “acción”, sino de una “actividad social”, una práctica cultural compartida por un grupo; donde hay un intercambio simbólico y una utilización de herramientas culturales.

desarrollar el trabajo en el aula de clase basado en las interacciones entre los sujetos y su contexto, posibilitando el acercamiento de estos a los conocimientos [matemáticos] socialmente construidos. En el caso del pueblo Dule, específicamente de la comunidad Dule de Alto Caimán se reconoce, desde la voz del *sajila* Jaime Melendres,

los artesanos son los maestros en la comunidad y ellos dan todas las instrucciones a los jóvenes. Se inicia por el corte de la iraca, las tiras, las figuras y los bordes. Es muy claro que no se aprende en un solo día, se requiere un tiempo para aprender cada paso y eso lo conoce el experto, luego de unas figuras siguen otras y así...

En este orden de ideas, se hace necesario que el maestro propicie situaciones adecuadas para tal fin, la actividad de enseñanza vista desde esta perspectiva está dirigida a la “creación” de motivos, que orienten los encuentros en el salón de clase. Nos detendremos para mostrar cómo desde el uso de una herramienta metodológica o camino pedagógico, como lo llama Green (2011), denominada por este autor, *significados de vida*, posibilitan remontarnos al origen de las palabras para desde allí conocer el alma y el sentido de las prácticas sociales del pueblo Dule. Pues como plantea Green (2011, p. 12) “descubrir la verdadera significación de las palabras nos lleva a las historias de nuestros ancestros que son las que nos dan el sentido de nuestra identidad y el orgullo de ser Dule, es decir, son la base de nuestro ser y de nuestra sociedad”. Los significados de vida están presentes en todas las enseñanza que los *sajilas* dan al pueblo Dule, cuando ellos están hablando y contando al pueblo Dule sus conocimientos están contando no solo el pasado sino también el presente del pueblo Dule.

...A modo de conclusiones...

Durante el proceso de investigación evidenciamos cómo los maestros Dule (re)significaron el currículo escolar indígena:

Consideramos que esta (re)significación se dio a partir del abordaje colaborativo desde el cual asumimos el desarrollo de la investigación. Los maestros resaltaron la importancia de tener la posibilidad de reunir a personas con diferentes experiencias y diferentes formas de mirar el mismo objeto investigado (el currículo), pues ello posibilitó marcos interpretativos más amplios, Investigar colaborativamente fue importante para tejer y destejer la problemática y las alternativas concretas frente al proceso de (re)significación del currículo escolar, relativo al conocimiento [matemático], que venía siendo desarrollado, también desde otros proyectos, por el pueblo Dule.

La (re)significación del currículo escolar indígena, relativo al conocimiento [matemático], desde la mirada del maestro indígena Dule, se vio influenciada por la perspectiva crítica del currículo desde la cual asumimos desarrollar esta investigación. Esta perspectiva, posibilitó que los maestros, más que preocuparse por los contenidos escolares, centraran su mirada en los sujetos que desde la comunidad se quiere formar. En este proceso de (re)significación de los maestros, comprendimos que para el currículo escolar indígena —siempre en construcción— es fundamental considerar las prácticas sociales en unidad dialéctica con los conocimientos [matemáticos].

Por otro lado, en este proceso de (re)significación, identificamos, desde la comunidad, los *sajilas* y desde los maestros, un cuestionamiento hacia los saberes dominantes presentados en la *Escuela del Estado*, pues estos no están asociados a sus prácticas sociales y a los conocimientos [matemáticos] que en ellas son producidos, legitimados y validados. Este es un llamado a reconocer que también la cultura Dule tiene unos conocimientos que le son propios y que constituyen la identidad del Dule. Las reflexiones teóricas que hasta ahora hemos hecho, y la lectura desde el diálogo con la comunidad Dule nos han posibilitado el cuestionamiento a lo que hoy llamamos —desde occidente— el conocimiento [matemático]. Para la comunidad Dule, el conocimiento [matemático] no existe, en la lectura que occidente lo comprende. Para la cultura Dule existe el conocimiento. La cultura Dule no disciplinariza, como occidente, el

conocimiento. Es por ello que en este trabajo hemos optado por hablar del conocimiento [matemático]. En este caso, no queremos más referirnos al conocimiento de esta comunidad de forma disciplinarizada; es decir hablaremos de conocimiento y abandonamos la idea de hablar —disciplinaria y fragmentadamente— de conocimiento matemático.

Finalmente, creemos que desde esa apuesta en el salón de clase, la (re)significación del currículo escolar puede tornarse una realidad para la comunidad Dule de Alto Caimán y para el pueblo Dule en general. Las *actividades orientadoras de enseñanza* a la luz de los *significados de vida* como mediadores en el aula de clase posibilitan que el maestro indígena se aproxime, con los estudiantes, a los conocimientos [matemáticos] asociados a prácticas sociales, y, al mismo tiempo los relacione con los de otras culturas, como la manifestada en la *Escuela del Estado*.

Referencias bibliográficas

- Boavida, A., & Ponte, J. (2011). Investigación colaborativa: Potencialidades y problemas. Traducido por Diego Alejandro Pérez Galeano. En *Revista Educación y Pedagogía*, vol. 23, núm. 59, enero-abril, pp. 125-135. Colombia
- Green, A. (2011). *Anmal Gaya Burba. Significados de Vida*. Tesis de doctorado. Medellín: Universidad de Antioquia.
- Instituto para el Desarrollo Integral—INDEI (2011). ¿Quiénes somos?. Recuperado el 3 de julio de 2011 en http://www.indei.org/wordpress/?page_id=2
- MEN. (2011). Convenio Ibgigundiwala. Colombia. Manuscrito sin publicar.
- MEN. (2011-a) ¿Qué es la Escuela Nueva? Artículo virtual. Recuperado el 25-05-2011 en <http://www.colombiaaprende.edu.co/html/mediateca/1607/article-89868.html>
- Miguel, A. & Miorim, M. Â. (2004). *Historia en la Educación Matemática: propuestas y desafíos*. Campinas: Autêntica.
- Monteiro, A., Sena, E., Santos, J. (2007). “Etnomatemática e prática social: considerações curriculares”. En: *Múltiplos olhares: matemática e produção de conhecimento*. São Paulo: Musa Editora.
- Monteiro, A. & Mendes, J. (2011) Prácticas sociales y organización curricular: cuestiones y desafío. En *Revista Educación y Pedagogía*, vol. 23, núm. 59, enero-abril, (pp. 37-46). Colombia
- Moura, M, Sampaio, E., Dias, F., Pannosian, M. L., Dias, V. (2010). A atividade Orientadora de Ensino como Unidade entre Ensino e Aprendizagem. En: Moura, M. (Comp.) *A atividade pedagógica na teoria histórica-cultural*. Brasília: Liber livro. (pp. 81-109).
- Silva da, T. T. (1998): " Descolonizar el Currículo: estrategias para una pedagogía crítica". En Gentili, P. (Comp.): *Cultura, política y Currículo (Ensayos sobre la crisis de la escuela pública)*. Buenos Aires: Editorial Lozada. Recuperado el 14-09-2011 en http://cem7.edu.ar/index.php?option=com_content&view=article&id=168&Itemid=183
- Silva da, T. T. (2010). *Documentos de identidade. Uma introdução às teorias do currículo*. 3º edición. Belo Horizonte, Autêntica
- Silva da, Z.R. (2010a). Educação e intercultura para além da fronteira. *En revista Espaço Pedagógico-REP*, v. 17, n. 2, (Julio/Diciembre). pp. 211-222. Passo Fundo.
- Tamayo, O.C. (2012). (Re)significación del currículo escolar indígena, relativo al conocimiento [matemático], desde y para las prácticas sociales: el caso de los maestros indígenas Dule de la comunidad de alto caimán. Disertación de maestría. Universidad de Antioquia (Medellín, Colombia)