



Evaluaciones estandarizadas, modelos de aculturación y transgresión en las comunidades indígenas colombianas

Avaliações estandarizadas, modelos de aculturação e transgressão nas comunidades indígenas colombianas

Adriana M. Walker Suárez¹

Carolina Tamayo-Osorio²

Resumen

Este artículo analiza las repercusiones de las pruebas de evaluación estandarizada en Colombia, a través del modelo Pruebas SABER 3°, 5° y 9° y su incidencia política e ideológica para el Sistema Educativo Indígena Propio -SEIP-. Se exponen las características de la evaluación estandarizada en lo concerniente a las áreas de matemática y lenguaje, a la vez que se examina la influencia de los conocimientos occidentales como único parámetro válido para *medir* las *competencias* y los *componentes* de aprendizaje que el estudiante debe de tener en cuenta para resolver problemas de la vida cotidiana. Igualmente, se pone en evidencia la imposición de la matemática occidental como la única manera de organizar el mundo y los fenómenos, y del español como lengua de dominio nacional y de conocimiento. La reflexión hace parte del trabajo investigativo de las escritoras en diferentes comunidades indígenas del país y del análisis de las leyes existentes con respecto al SEIP en el territorio nacional. Concluimos que la evaluación del modo en que se organiza en la actualidad en Colombia responde a las necesidades de control del Estado sobre la educación y no a las necesidades de las comunidades, por tanto, si se plantea un SEIP son las comunidades quienes deben regular los procesos de aprendizaje en las escuelas indígenas en lo que concierne a las prácticas socioculturales propias. Solo de este modo, será posible responder a una educación intercultural.

Palabras clave: Pruebas SABER; Educación Matemática; Lenguaje; Educación Indígena.

Resumo

Este artigo analisa as incidências das provas de avaliação estandarizada em Colômbia, através do modelo das *Provas SABER* 3°, 5° y 9° e suas repercussões políticas e ideológicas

¹ Doctoranda Departamento de Lenguas Romances de la Albert-Ludwigs-Universität Freiburg, Magíster en Lingüística Hispánica del Instituto Caro y Cuervo. Integrante del grupo de investigación *Crítica y Creación*, línea investigativa: *Lenguaje y Literatura indígena* de la Universidad Tecnológica de Pereira. Alemania. Email: adriwalk@gmail.com

² Doctora en Educación de la Universidad Estadual de Campinas, São Paulo, Brasil. Profesora del Departamento de Metodología de Enseñanza de la Universidad Federal de São Carlos, São Paulo. Integrante del grupo de investigación *Educação, Linguagem e Práticas Culturais* de la Universidad Estadual de Campinas. Brasil. Integrante del grupo de investigación *Matemáticas, Educação y Sociedad-MES*, Universidad de Antioquia, Colombia. E-mail: carolina.tamayo36@gmail.com

para o Sistema Educativo Indígena Próprio -SEIP-. Se apresentam as características da avaliação estandarizada no concernente às áreas de matemática e linguagem, ao mesmo tempo que se examina a influência dos conhecimentos ocidentais como único parâmetro válido para medir as *competências* e os *componentes* de aprendizagem que devem ser tidos em conta pelo aluno para resolver problemas da vida cotidiana. Igualmente, se coloca em evidência a imposição a matemática ocidental como a única maneira de organizar o mundo e os fenômenos, e do espanhol como língua de domínio nacional e de conhecimento. As reflexões fazem parte do trabalho investigativo das escritoras em diferentes comunidades indígenas do país e da análise das leis existentes respeito ao SEIP. Concluimos do modo como se organiza a avaliação atualmente na Colômbia responde às necessidades de controle do Estado sobre a educação e não às necessidades das comunidades, portanto, se propusesse um SEIP, são as comunidades que devem regular os processos de aprendizagem nas escolas indígenas no que concerne a práticas socioculturais próprias. Só deste modo, será possível responder a uma educação intercultural.

Palavras-chave: Provas SABER; Educação Matemática; Linguagem; Educação Indígena.

Introducción

En la educación colombiana el sistema evaluativo ha sido concipado como una herramienta que contribuye al mejoramiento de la calidad educativa del país, a través del monitoreo del desarrollo de las *competencias básicas* que todos los estudiantes, tanto del nivel básico como medio y superior, deben desarrollar durante el paso por la formación escolar. Esta visión estandarizada de la evaluación se presenta como una forma necesaria que permite no solo regular el aprendizaje de la población estudiantil, el grado de dificultad de los currículos y la caracterización demográfica, sino también la asignación de recursos para el sostenimiento de los planteles educativos. Bajo esta óptica, la evaluación estandarizada se convierte en un sistema de control, ejercido por los entes que sostienen el poder y como un mecanismo de presión hacia todos los sectores de la población que no se acojan a ella.

En el caso específico de la *Educación Indígena Propia* el problema es aún más grave, dado que las evaluaciones estandarizadas apuntan a ubicar el desempeño escolar en niveles de *insuficiencia*³ y delimitan los conocimientos impartidos en las comunidades a dos o tres disciplinas de acuerdo con el grado escolar: la matemática, el lenguaje y las ciencias. Para la educación básica este ejercicio evaluativo se denomina *Pruebas SABER* y se aplica de manera regular y obligatoria a los grados 3°, 5° y 9°. Aunque el Ministerio de Educación Nacional (MEN) afirma que se trata solo de una prueba censal, el análisis de las dinámicas evaluativas permite concluir que esta práctica termina siendo un elemento de coerción para las comunidades indígenas en el país, pues transgrede las leyes vigentes en materia de educación indígena, los currículos propios, legitima una *única* manera de entender el sentido

³ De acuerdo con el MEN los resultados de las pruebas se califican como: Insuficiente, Mínimo, Satisfactorio y Avanzado.

de la formación en los territorios ancestrales e impone la matemática occidental como la manera de organizar el mundo y sus fenómenos y el español como lengua del conocimiento científico.

Las políticas de aculturación, el uso de la lengua dominante y la paulatina desetnización coexisten en el territorio colombiano con la lucha de los pueblos indígenas por la supervivencia, la defensa de la educación propia y la conservación de la lengua como forma identitaria. Esta constante tensión tiene efectos diversos en las comunidades indígenas que conllevan a movimientos de resistencia y oposición. En consecuencia, en este artículo se discute el caso particular de las Pruebas SABER aplicadas a las áreas de Matemática y Lenguaje, a la vez que se cuestiona el riesgo al cual se ven expuestas las comunidades indígenas frente a las evaluaciones estandarizadas.

El reto de la educación indígena propia en Colombia

Hace algunos años, cuando se solía castigar a los niños por haber *perdido el año*, a una niña le dieron la noticia que había perdido el primer grado de escuela, ella solo tenía 6 años y sin entender el porqué del señalamiento, ya tenía que soportar el peso de no ser competente en un sistema escolar al cual ella no había pedido pertenecer, ni al cual quería seguir perteneciendo. Ante el castigo de la madre y el constante argumento de que ella no servía para **nada y era un fracaso**, una de las mujeres que escuchaba se paró y con voz firme dijo: *uno nunca pierde un año, ella sabe cosas diferentes, ella es buena para muchas cosas, cosas que la escuela no enseña porque no saben. Aprender no es en un año*. Estas palabras se quedaron para siempre en la memoria, tal y como se quedó esta mujer. Ella era Eduvina, una indígena Ēbëra-Chamí del resguardo de la Montaña de Riosucio (Caldas), un pueblo colombiano, cuya población compuesta en gran parte por colonos, indígenas Ēbëra y afrodescendientes, ha estado siempre en disputa por el territorio. Ante esta problemática las comunidades indígenas y afrodescendientes han creado formas de resistencia social frente a las condiciones impuestas desde dos sistemas: el escolar y el religioso.

Esta historia sirve para problematizar el sentido de la evaluación en la escuela primaria estatal y los diferentes contrastes que se pueden establecer con base en otras visiones de mundo, las mismas que conviven en muchos de los departamentos colombianos y que han sido amparadas bajo el término de *etnoeducación*⁴ en contraposición a la educación rural, distrital, urbana, entre otras. Para la escuela colombiana la niña de 6 años era un **fracaso escolar**, medido por una calificación que indicaba su *desempeño*, sus *competencias*⁵ y el

⁴ Se entiende por Etnoeducación a “la que se ofrece a grupos o comunidades que integran la nacionalidad y que poseen una cultura, una lengua, unas tradiciones y unos fueros propios y autóctonos. Esta educación debe estar ligada al ambiente, al proceso productivo, al proceso social y cultural, con el debido respeto de sus creencias y tradiciones” (Ley 115,1994, art.55)

⁵ De acuerdo con el MEN “La noción de competencia, históricamente referida al contexto laboral, ha enriquecido su significado en el mundo de la educación en donde es entendida como *saber hacer* en situaciones concretas que requieren la aplicación creativa, flexible y responsable de conocimientos, habilidades y actitudes. En tal sentido, los *estándares de competencias* son unos referentes que permiten evaluar los niveles de

conocimiento adquirido en un año de asistencia a la escuela; para la mujer Ēbēra este año no era una pérdida, sino una ganancia en otras instancias que la escuela no podía ver y no podía enseñar.

El ejemplo anterior desvela la tensión del sistema educativo colombiano frente a las condiciones de sometimiento a las que se deben acoger todas las minorías étnicas presentes en el territorio nacional. Por un lado, se plantea el debate sobre la inclusión de políticas públicas que promuevan la inclusión y la diversidad cultural e intercultural, con el intento de fortalecer y estimular la creación tanto de currículos propios como de programas de etnoeducación, tendientes al favorecimiento de la diversidad lingüística, cultural y social, tal como lo expresa el Decreto 1142 de 1978, la ley 115 de 1994, el Decreto 804 de 1995 y el Decreto 2500 de 2010, los cuales manifiestan que la educación en los grupos étnicos:

estará orientada por los principios y fines generales de la educación establecidos en la integralidad, interculturalidad, diversidad lingüística, participación comunitaria, flexibilidad y progresividad. Tendrá como finalidad afianzar los procesos de identidad, conocimiento, socialización, protección y uso adecuado de la naturaleza, sistemas y prácticas comunitarias de organización, uso de las lenguas vernáculas, formación docente e investigación en todos los ámbitos de la cultura. (Ley 115,1994, art. 56).

Y, por otro lado, el MEN impone un sistema de evaluación estándar con el propósito de evidenciar las *competencias* de los estudiantes, referido en especial a las áreas de lenguaje, matemáticas, ciencias y ciudadanía para los grados 3°, 5° y 9° de educación básica, las cuales se aplican a todos los estudiantes del país, contrariando así a la legislación vigente en materia de educación indígena y etnoeducación.

Educación indígena: entre lo propio y lo estatal

De acuerdo con lo expuesto en el Decreto 1142 de 1978

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 (Artículo 6).

Sin embargo, tanto los pueblos indígenas como el MEN, aún hoy en día, no logran acordar claramente el asunto de una *educación propia*⁶ ejercida desde el Derecho Mayor, la

desarrollo de las competencias que van alcanzando los y las estudiantes en el transcurrir de su vida escolar". (MEN, 2006, p.12).

⁶ Los pueblos indígenas en Colombia han hablado de la *educación propia* como una posibilidad de lucha política para reivindicar las tradiciones de sus pueblos, procurando establecer una relación intercultural con la educación propuesta desde los aparatos estatales; no obstante, en la actualidad en el interior de las comunidades, como efecto de las discusiones sobre los *Proyectos Educativos Comunitarios - SEIP -*, tal concepto ha venido

ley de Origen y desde la participación comunitaria, en el caso de los indígenas, y desde los estándares nacionales y los modelos educativos mundiales aplicables a todo el territorio nacional colombiano, en el caso del MEN.

De esta pugna, surgen entonces tres interpretaciones sobre lo que debería ser la educación indígena: en primer lugar, se da paso a la identificación de una educación basada en los conocimientos y currículos propios de las comunidades, los cuales contemplan: *matemáticas*,⁷ lengua y territorio, cosmovisiones, conocimientos ancestrales, autoridades comunitarias e historias de origen, agrupados en el *Proyecto Educativo Comunitario -PEC-*⁸. En segundo lugar, la interpretación estatal que tiende a la aplicación de los conocimientos establecidos por el currículo nacional, bajo la dirección del MEN, y que pretende hacer una traducción, en los territorios indígenas, de las nueve *áreas obligatorias y fundamentales*⁹ que comprenden los currículos nacionales o en su defecto la adaptación de estas a los territorios indígenas y su respectiva traducción en cada lengua; tal es el caso de la gramática comparada en el área de lenguaje o de la etnomatemática que, en muchos casos, ha sido entendida como la investigación o descubrimiento de la matemática occidental en los saberes de los pueblos. Finalmente, surge una tercera interpretación bajo la cual se puede establecer un proceso de enseñanza desde el *saber ancestral*, con la participación de todos los miembros de la comunidad, en donde se parte del conocimiento de la lengua propia, los sistemas de apropiación del mundo y las diferentes costumbres, como una manera para preservar su identidad cultural. Esta propuesta entraría en conjunción con las políticas nacionales con el fin de permitir la inserción del aprendizaje indígena propio en el ámbito nacional, en este sentido, el español ocuparía el lugar de una segunda o tercera lengua, pues muchos indígenas ya son bilingües o trilingües, y las demás áreas del conocimiento, como el caso de las matemáticas occidentales, formarían parte de una ampliación de mundo y no simplemente de un sistema impuesto y poco compatible con la realidad de los estudiantes.

sufriendo transformaciones debido a la problematización del concepto de Educación que emerge en las prácticas sociales comunitarias.

⁷ El término *matemáticas* se refiere al estudio de conocimientos y prácticas indisciplinadas que se desarrollan en tiempos y espacios diversos en culturas organizadas en las que los sujetos comparten propósitos comunes.

⁸ Para las comunidades indígenas colombianas *Proyecto Educativo Comunitario -PEC-* “es una estrategia que contribuye al desarrollo del Plan de vida de cada pueblo, centrado en su territorialidad, organización, cultura y jurisdicción propia. Recoge y propone alternativas a las problemáticas productivas, eco-ambientales, sociales, culturales, entre otras. El PEC armoniza y fortalece los procesos educativos de los pueblos indígenas, los procesos educativos cotidianos, permanentes y la educación escolarizada, la cual es una parte que se inserta y articula en el marco de los lineamientos del *Sistema Educativo Indígena Propio*. Los espacios de familia, de ritualidad, de fiesta, de trabajo comunitario, de formación política y organizativa, de lugares sagrados, de encuentro e intercambio de saberes, de concertación, son escenarios de los aprendizajes con sus formas pedagógicas propias”. (Comisión Nacional de Trabajo y Concertación de la Educación para los Pueblos Indígenas -CONTCEPI-, 2006, p. 64).

⁹ Según la Ley General de Educación 115 (1994, art.23) define los grupos de áreas obligatorias y fundamentales que comprenderán un mínimo del 80% del plan de estudios, y son las siguientes: 1. Ciencias naturales y educación ambiental. 2. Ciencias sociales, historia, geografía, constitución política y democracia. 3. Educación Artística. 4. Educación ética y en valores humanos. 5. Educación física, recreación y deportes. 6. Educación religiosa. 7. Humanidades, lengua castellana e idiomas extranjeros. 8. Matemáticas. 9. Tecnología e informática.

Esta última alternativa halla sentido en lo expuesto por el indígena páez Rubén Ary, quien propone la siguiente estructuración para el currículo propio de su comunidad:

Nuestra comunidad indígena habla la lengua *Nasayuwa* que significa: ‘idioma o lengua del indio’. El currículo lo elaboramos nosotros mismos con asesoría de los mayores ancianos (chamanes), ellos nos dan las directrices, la filosofía de la vida. El programa curricular está estructurado en cuatro ejes temáticos: comunidad y territorio, matemáticas, trabajo, conservación, y protección del medio ambiente y producción comunitaria. En Historia y Organización se enseña: organización de la comunidad, grupos de participación, historia de nuestros ancestros, pensamiento indígena y cosmogonía Páez. En Cultura e Identidad se enseña lúdica, tradiciones, ritos, mitos, danzas, música, artesanías, educación física vista desde el trabajo comunitario y caminata ecológica (una vez al mes). En Comunicación y Lenguaje se enseña rescate y fortalecimiento del idioma propio (Lengua *Nasayuwa*) y el Español como lengua secundaria. (Mendoza Castro, 2000, p. 46).

En las palabras del indígena páez Rubén Ary se puede evidenciar la importancia de la enseñanza propia como elemento de supervivencia de las tradiciones, la conservación de los territorios y el fortalecimiento identitario. En conjunción con lo anterior, el Salia, Cacique, David Castrillón del pueblo Gunadule del Urabá Antioqueño afirma con respecto a la educación que “este proyecto es para fortalecer la cultura del pueblo Dule desde la cultura Dule, no desde la cultura del blanco, cada día se pierde más la lengua Dule y se reemplaza por el castellano”. (Proyecto Curricular Propio Gunadule, MEN-*Ibgigundiwala*, 2011, p. 16).

Pruebas SABER 3°, 5° y 9°

Con el objetivo de evaluar los *Estándares de Competencias* en Colombia se han creado y modificado, desde 1991, diferentes pruebas educativas estatales, para los grados tercero, quinto y noveno de la educación básica colombiana. Estas pruebas denominadas *Pruebas SABER* son implementadas por el MEN y el Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior (ICFES)¹⁰ y su finalidad es la de evaluar de forma estandarizada lo que los niños saben y lo que saben hacer con lo que aprenden *-competencias-*. Con el fin de “elaborar una línea de base para la caracterización de la Calidad de la Educación Básica en el país, así como el desarrollo de investigaciones que aporten estrategias y alternativas al mejoramiento de la misma” (MEN, 2012).

Las pruebas SABER, aunque tienen un carácter censal, parten del hecho de cuantificar y cualificar el proceso de aprendizaje y, por tanto, subsiste en ellas el carácter evaluador. De acuerdo con el MEN el análisis de las competencias y logros de los estudiantes aporta a los establecimientos educativos, a las Secretarías de Educación y a la comunidad en general una información *confiable* que permite mejorar el funcionamiento de la institución a través del establecimiento de planes concretos en sus respectivos ámbitos de actuación; sin embargo, con la promulgación de la ley 715 de 2001, modificada por la Ley 863 de 2003, se hizo

¹⁰ El Icfes nació en 1968 y junto con él se creó el Servicio Nacional de Pruebas que examinaba a los estudiantes antes de entrar a la universidad en Colombia. Actualmente es un ente nacional independiente adscrito al MEN.

obligatoria la realización de evaluaciones periódicas y censales, con el fin de reglamentar una parte de los ingresos de los municipios colombianos, a través de la transferencia de capital a las áreas de salud, educación, agua potable, aporte a la cultura, entre otros. Asignándose a la educación un porcentaje del 58.5%, el cual depende del número de niños matriculados, el nivel socioeconómico o afiliación al régimen subsidiado de salud. Estos datos se precisan a través de las preguntas sobre demografía y otros aspectos contemplados dentro del examen.

Con lo anterior, es posible afirmar que el carácter exclusivo censal de la prueba como se manifiesta en los parámetros públicos es sólo uno de los usos que se le da sus resultados, pues como se manifiesta en la denuncia realizada por la CONTCEPI (s.f) el MEN vulnera el derecho a la consulta previa puesto que:

de manera inconsulta y desconociendo lo que reglamenta el decreto 2500 de 2010, ordenó a los entes territoriales no contratar la totalidad los recursos asignados por el SGP para la *canasta educativa*, lo que pone en riesgo la implementación transitoria del SEIP. Sumado a ello, dichas contrataciones no se generan de manera oportuna, dejando miles de niños y niñas indígenas sin atención educativa.

Así pues, la simple evaluación de aprendizaje se convierte en una práctica política, a través de la cual se ejerce poder sobre el manejo de los recursos destinados a la cobertura educativa y, por tanto, se pone en riesgo el acceso a la educación de las poblaciones indígenas.

Evaluación estandarizada, pueblos indígenas y matemática escolar

Los resultados en el área de matemática de la prueba SABER 3°, 5° y 9° ponen de manifiesto algunos de los principales obstáculos a los que se enfrentan los niños y jóvenes indígenas en los resguardos del país al realizar, o no, este tipo de evaluación estandarizada. De este modo debemos pensar en dos aspectos que al imbricarse se tornan complejos y demarcan tensiones de orden epistemológico y conceptual: ¿Qué conocimiento *matemático* circula en las pruebas Saber 3°, 5° y 9°? ¿Qué conocimientos *matemáticos* circulan en los pueblos indígenas?

En la prueba SABER para el área de matemática se asume la perspectiva de los Lineamientos Curriculares de Matemáticas (1996) y de los Estándares Básicos de Competencias de Matemáticas (2006) implementados por el MEN respecto de los conocimientos que deberían ser tenidos en cuenta en la vida escolar de los niños y jóvenes en el país. Se privilegian como contextos las situaciones problemáticas enmarcadas en la matemática occidental, vistas como un campo de conocimiento disciplinariamente organizado que se aproxima a diversos campos de saber y al mismo tiempo a la vida práctica. Así, se tienen en cuenta las significaciones en torno a las *competencias* que el estudiante ha logrado construir durante su etapa básica de aprendizaje.

En la prueba se considera, entonces, la significación escolar de los conceptos matemáticos, esto es, la matematización que exige al estudiante simbolizar, formular, cuantificar, validar, esquematizar, representar, demostrar, generalizar, entre otros. Lo anterior

implica, como señala el MEN (2006) indagar tanto por las formas de proceder, *las competencias*, como por los aspectos conceptuales y estructurales de la matemática, *los componentes*. En estos últimos quedan inmersos, desde luego, la elaboración, la comparación y la ejercitación de los procedimientos matemáticos. Es importante resaltar que para estructurar la prueba, según el MEN (2006, p. 67), se consideran los cinco pensamientos descritos en los Lineamientos Curriculares y en los Estándares Básicos de Competencias para el área de Matemática:

1. *Pensamiento Numérico-Variacional*, que evalúa aspectos asociados a los números y la numeración, su significado y la estructura del sistema de numeración; las operaciones, sus propiedades, su efecto y las relaciones entre ellas; el reconocimiento de regularidades y patrones, conceptos y procedimientos asociados a la variación directa y a la proporcionalidad.
2. *Pensamiento Geométrico-Métrico*, está relacionado con la construcción y manipulación de representaciones de los objetos del espacio, las relaciones entre ellos y sus transformaciones; específicamente con la comprensión del espacio, el análisis abstracto de figuras y formas en el plano y en el espacio a través de la observación de patrones y regularidades, la medida, la descripción y la estimación de magnitudes (longitud, área, volumen, capacidad, masa, etc.).
3. *Pensamiento Aleatorio*, corresponde a la representación, lectura e interpretación de datos en contexto; el análisis de diversas formas de representación de información numérica, el análisis cualitativo y cuantitativo de regularidades, de tendencias, la formulación de inferencias y argumentos, usando medidas de tendencia central y de dispersión.

Un ejemplo de pregunta extraído del cuadernillo de las pruebas SABER para el grado noveno, muestra la forma en la que el ICFES organiza y presenta el conocimiento matemático escolar siguiendo la línea de pensamiento occidental como disciplinariamente organizado, así como se presenta en la figura 1:

22. Los tiquetes utilizados en una terminal de transporte tienen códigos de dos cifras. La primera cifra indica la zona de destino y la segunda, el medio de transporte.

Zona de destino	Medio de transporte
└─┘	└─┘
32	

En la tabla 1 se indican las cifras que corresponden a cada zona y en la 2, las cifras que corresponden a cada medio de transporte.

Zona de destino	Primera cifra
Centro	1
Sur	2
Norte	3

Tabla 1

Medio de transporte	Segunda cifra
Bus	1
Buseta	2
Colectivo	3

Tabla 2

Una persona compra un tiquete para viajar al sur en bus. ¿Con cuál de los siguientes códigos está marcado su tiquete?

A. 11
B. 13
C. 21
D. 23

Figura 1 – ejemplo de problema de las pruebas SABER 2015, Grado noveno.

Fuente: Cuadernillo pruebas SABER 2015, grado noveno.

Este ejemplo de pregunta, nos indica que, por un lado, se pretende atender la *competencia* de comunicación, y por el otro, el *componente* del *pensamiento numérico-variacional*, buscando que los estudiantes reconozcan e interpreten números naturales y fracciones en diferentes contextos. En estos términos, epistemológicamente, se presenta un campo de conocimiento que opera en sí mismo, es decir, situaciones problema que un estudiante indígena en su vida cotidiana no vive, pero que, dentro del campo de la matemática escolar occidental, como conocimiento científico, son funcionales. Así pues, las pruebas SABER están distantes de las prácticas sociales en las que se movilizan conocimientos *matemáticoS* que permiten a los indígenas realizar de forma exitosa las actividades diarias en sus comunidades (Cuellar-Lemos, 2017), conocimientos estos considerados en los SEIP como foco de las propuestas educativas de los ancestrales en sus territorios.

Este último aspecto es profundizado por investigaciones¹¹ en Educación Matemática en donde se señala que los conocimientos *matemáticoS* en los pueblos indígenas se movilizan en sus prácticas de forma indisciplinada, lo que hace mucho más complejo pensar que los estudiantes podrían tener éxito en las pruebas estatales, pues estas se enmarcan en contextos discursivos que ellos desconocen. En el ejemplo presentado en la figura 1 se parte de la presunción de que el estudiante debe manejar el contexto comunicativo en el que se presenta la situación problema, es decir, que conoce las formas en las que funciona y se organiza el sistema de transporte público. Igualmente, se aleja de la visión de educación propuesta en los SEIP, ya que el contexto de actividad del problema no es vivenciado en las comunidades

¹¹ Algunas de estas investigaciones son las de Aroca (2007, 2010, 2013); Blanco-Álvarez (2006, 2008, 2009); Castillo & Rojas (2005), Castillo (2008), Fuentes (2011, 2012); Jaramillo (2011); Cuellar & Martínez (2013); Higuera-Ramírez (2014); Cuellar-Lemos (2017).

indígenas, en su mayoría rurales. El ejemplo, además, se contrapone a lo concipado por las comunidades como educación propia y los ejes temáticos que la orientan, en el caso del pueblo Gunadule de Antioquia se especifica que,

los ejes curriculares y núcleos temáticos son: Territorio, Identidad y Cultura, Historia y Organización y Comunidad. Todos ellos en relación con los fundamentos de la cosmogonía y cosmovisión Dule, desde los cuales se busca explicitar las prácticas sociales y los conocimientos que en ellas circulan para la enseñanza. MEN-*Ibgigundiwala* (2010, p. 19).

Por otro lado, la sistematización de los conocimientos (*matemáticoS*) indígenas, que tradicionalmente son transmitidos de forma oral de generación en generación, ha demostrado que hay tensiones referidas a la comprensión del término “matemática” como lo resaltan Cuellar-Lemos & Montoya (2013) en su investigación en la comunidad *Gunadule* de Alto Caimán (Antioquia, Colombia). En este trabajo los investigadores indígenas evidenciaron que existen diferentes sentidos producidos hacia el término *matemáticaS*, los cuales difieren de las significaciones académicas occidentales. Por ejemplo, en las raíces lingüísticas ancestrales de su pueblo no existe la palabra *matemática*, lo que su comunidad ha hecho es buscar semejanzas entre los conocimientos que llegan por medio de la escuela, los cuales son adjetivados usando la palabra *matemática*, y aquellos que son producidos en sus prácticas sociales que son denominados como *Immäl iddogedi igala gunadule*¹². Este tipo de interacción entre epistemologías de diferente naturaleza no se evidencia en las pruebas SABER, puesto que solo se presenta una realidad cognitiva que marca una distancia entre la realidad que viven los niños y jóvenes indígenas en los procesos educativos propios y lo que se espera que ellos resuelvan con el cuestionario.

Los resultados de las Pruebas SABER que manifiestan el *fracaso* de los indígenas en la disciplina escolar de matemática, son el resultado de la coexistencia de dos visiones de conocimientos *matemáticoS* diferentes y con ello se manifiesta la necesidad de (re)significar una evaluación que atienda la diversidad y las diferencias desde y para estas comunidades, ya que del modo en que la evaluación estandarizada en matemáticas se presenta reitera la imposición colonial de formas de *saber, ser y estar en el mundo*, desvalorizando los conocimientos *matemáticoS* de los pueblos indígenas en Colombia. Esta forma de entender el conocimiento matemático, inspirada en la tradición greco-occidental, se presenta como indudable en los sistemas escolares, además, como Lizcano (1993, p.1) aclara, “con la configuración de la ciencia moderna, la matemática se constituyó en el modelo ejemplar de aquello que debía entenderse por conocimiento racional, así como también en el fundamento mismo de la jerarquía de las ciencias”.

En el caso de la prueba de matemática para el año 2015 en la institución educativa Guna Yala de Arquía, presentada por 1 estudiante¹³ en el grado tercero, dio como resultado: 1

¹² *Immäl* significa cosa, objeto; *iddogedi* entender comprender; *igala* significa camino, método; *gunadule* persona; es decir, método para comprender qué es un objeto. *Immäl iddogedi igala gunadule* es el camino que se sigue para comprender, identificar y organizar el conocimiento en una práctica social.

¹³ Datos tomados de <http://www2.icfesinteractivo.gov.co/ReportesSaber359/consultaReporteSedeJornada.jsp>

estudiante en el nivel *mínimo*, en los otros niveles de desempeño ningún estudiante presentó la prueba. A través de estos datos, el ICFES determina el nivel en el que los estudiantes se encuentran con el fin de *mejorar* la calidad educativa de esta institución.

Esta información dice muy poco de los *niveles de desempeño* de la institución, no solamente por la cantidad de estudiantes que presentaron la prueba, sino también por el hecho de que en el análisis se pasa por alto el contexto en el cual se ubica esta escuela, contrariamente nos pone frente a la necesidad de invertir la mirada en la relación a las *matemáticas* y pueblos indígenas, en otras palabras significa preguntarnos “¿Qué vemos si, en lugar de mirar las prácticas populares desde la matemática, miramos la matemática desde las prácticas populares?” (Lizcano, 2006, p. 125). Al invertir la mirada será posible deconstruir la evaluación como un sistema hegemónico de verificación de niveles de aprendizajes en *matemáticas*, para comenzar a pensar en entender los procesos de aprendizaje de los estudiantes indígenas relacionados a los conocimientos *matemáticos* que circulan en sus prácticas socioculturales.

Pruebas SABER Lenguaje, una forma de aculturación

El español o castellano como lengua dominante ha estado presente no solo como forma de comunicación hegemónica, sino como un instrumento para la aculturación de los pueblos nativos en Colombia, contribuyendo en gran medida a la desetnización de muchos de ellos¹⁴. Desde la época de los misioneros hasta la escuela actual se ha propendido por erradicar la presencia de lenguas nativas en el aula de clase, en la vida pública o en la vida cotidiana, incluso se estigmatiza al hablante si en su español aparecen léxicos o entonaciones referidos a alguna lengua nativa, consiguiendo con ello que el hablante deje de usar su propia lengua por miedo a la discriminación, a ser objeto de burlas o incluso por miedo al castigo. En el relato del profesor Marcial Huaniri Silva, indígena Kokama, se evidencian algunos de los mecanismos de enseñanza que han permitido la imposición del español, desde el sistema escolar, y la casi o total desaparición de algunas lenguas indígenas:

Quando quisimos salir adelante con nuestra lengua tradicional, vinieron unos docentes de Bogotá a enseñarnos. Nos pegaban cuando nos escuchaban hablar nuestra lengua. También pasó con los ticunas y los uitotos. Así fuimos perdiendo nuestra tradición... Cuando estábamos jugando se nos salían las palabras en kokama y detrás venía el rejo. Y ahora lo estamos buscando. Estamos queriendo rescatarlo. Pero nuestros ancestros ya se fueron (Instituto Colombiano de Bienestar Familiar & Ministerio de Cultura, 2013)

Pese a la existencia de la ley 1381¹⁵ sobre la conservación de lenguas en el territorio colombiano, y a las constantes quejas emitidas por los Consejos Indígenas Regionales y Organizaciones indígenas, el sistema educativo en Colombia parece hacer caso omiso de las

¹⁴ “La pérdida de una lengua o variedad de lengua propia acelera la asimilación de los grupos étnicos minoritarios” (Barrios, 2017, p.153).

¹⁵ La ley 1381 o ley de Lenguas Nativas se configura como una herramienta para la salvaguardia y apropiación del patrimonio lingüístico de la nación, que reconoce los derechos de los hablantes y define mecanismos para defender y fortalecer las lenguas nativas (Ministerio de Cultura 2013, p. 5)

indicaciones sobre el respeto a la diversidad lingüística del país. Actualmente, el ICFES y el MEN no han implementado un sistema de evaluación acorde con las expectativas creadas en la legislación vigente con respecto al SEIP.

Para el área de lenguaje, el MEN y el ICFES idearon como mecanismo evaluador la *competencia comunicativa, lectora y escritora* de todos los estudiantes colombianos, a través del uso de diferentes tipos de textos, entre ellos, textos literarios, informativos y argumentativos. Para tal efecto, la prueba consta de tres componentes: un *componente semántico* que intenta indagar por el sentido del texto, un *componente sintáctico* que da cuenta de cómo está organizado el texto y un *componente pragmático* en donde se debe determinar el propósito del texto.

La prueba consta de 44 preguntas para el grado 3° y de 55 preguntas para los grados 5° y 9°, las cuales deben ser desarrolladas en un tiempo limitado. Al analizar las preguntas realizadas en la evaluación se observa que todos los textos están en español, ninguno está traducido a alguna de las 65 lenguas que subsisten en el país, así como tampoco los textos literarios, dan cuenta de historias de origen de los pueblos ancestrales o de relatos informativos sobre el contexto comunicativo en el cual se desenvuelve el estudiante indígena.

Los textos, en su mayoría, son tomados de elementos foráneos a la cultura indígena colombiana, algunos cuentan experiencias que se llevan a cabo sobre el aprendizaje de otras lenguas como el chino mandarín o el inglés, otros narran historias de cuentos infantiles o adaptaciones literarias de novelas y crónicas juveniles. En este contexto evaluativo es fácil imaginar, por ejemplo, a un niño o niña de 5° grado de la escuela *Lisa Maneni*, en el Resguardo Indígena *Caño Mochuelo* (Casanare), en donde conviven 9 pueblos indígenas¹⁶ intentado entender una serie de preguntas basadas en un fragmento de las *Crónicas de Narnia* como se puede evidenciar en el siguiente ejemplo:

- El narrador afirma que en el bosque “no había pájaros ni insectos, ni animales, y no soplaban viento”. Esto lo hace con el fin de
- A. resaltar el silencio que reinaba en el bosque.
 - B. precisar la falta de alimento en aquel lugar.
 - C. explicar la riqueza de fauna que existía en el bosque.
 - D. destacar la cantidad de seres que había en aquel lugar. (ICFES, 2015).

De acuerdo con el ICFES la anterior pregunta corresponde al *componente pragmático* y permite que el estudiante reconozca y caracterice la situación de comunicación que subyace en el texto. Esta pregunta no sería un problema, si no fuera porque todo el fragmento presentado tiene un nivel considerable de complejidad, es una obra literaria traducida del inglés y además es totalmente foránea a lo que el niño o la niña vive en la cotidianidad de su comunidad. Entender el enunciado *en el bosque no había ni pájaros, ni insectos, ni animales*

¹⁶ El Resguardo Indígena Caño Mochuelo se encuentra ubicado en los llanos orientales de Colombia, al este del departamento del Casanare, en la confluencia de los ríos Casanare y Meta. Allí conviven nueve pueblos indígenas: *tsiripu, maibén-masiware, yaruro, yamalero, wipiwi, amorúa, sáliba, sikuani y cuiba-wamona*.

conlleva al estudiante a hacer un ejercicio de comprensión de lectura en una lengua foránea, en el determinado caso de que cuente con un nivel suficiente de segunda lengua tendrá que hacer una traducción para poder entender el sentido metafórico del texto y finalmente, tendrá que contraponer sus conocimientos sobre el entorno (la selva) e imaginarse su mundo sin ningún tipo de animales, dentro de este contexto, con el fin de dar cuenta de la situación comunicativa subyacente.

De igual manera, al hacerse preguntas extraídas de un fragmento periodístico en donde se informa sobre la enseñanza de una lengua foránea, el ICFES obvia el hecho que muchos de los estudiantes evaluados son bilingües e incluso muchos de ellos manejan varias lenguas adscritas a sus territorios. Cabe aquí hacerse la pregunta ¿a quién se le debe medir la competencia comunicativa, al ICFES o a los estudiantes?

Las siguientes preguntas se deben responder con base en un fragmento que aclara cómo una universidad en Bogotá va a empezar a enseñar *chino* para que sus estudiantes puedan aplicar a becas y a programas de intercambio en los países en donde se habla este idioma:

9. En el segundo párrafo el autor introduce la idea de que hablar chino en Colombia
 - A. hará que se hable bastante enredado.
 - B. nos pondrá a todos a pensar en chino.
 - C. dificultará mucho pensar en español.
 - D. dará ventajas para estudiar y trabajar.
10. Según el texto, en el 2008
 - A. el chino formará parte de los seis idiomas oficiales.
 - B. se enseñará chino por primera vez en el mundo.
 - C. veremos más oportunidades laborales en Colombia.
 - D. un instituto chino enseñará esa lengua en Colombia. (ICFES, 2009).

Estas preguntas que se deben inferir del texto y que hacen parte tanto del *componente semántico* como *pragmático*, ponen de manifiesto la contradicción entre lo que propone la Constitución Colombiana, la ley de Educación y las políticas educativas sobre educación indígena propia. Para resolver la pregunta, no basta solo con entender el texto, también se deben tener elementos claros de geografía, saber por qué China es tan importante como para que su idioma sea tomado en cuenta por una prestigiosa universidad colombiana, saber qué es una oportunidad de empleo, entender por qué el chino será uno de los idiomas oficiales en el mundo, entre otras. De igual manera, no se puede equiparar la educación indígena con la educación rural, puesto que responde a condiciones diferentes; en la primera, prima la lengua propia, como elemento de comunicación, siendo el español una segunda o tercera lengua, usada en el ámbito como lengua de intercambio, mas no como lengua de uso. En el caso de la educación rural colombiana, si bien es cierto que también tiene ciertos niveles de precariedad debido a la violencia imperante en el país, se debe tener en cuenta que la mayoría de los estudiantes son hablantes de español como lengua madre.

En el caso de la prueba de lenguaje para el año 2015 en la institución educativa indígena Lisa Maneni, presentada por 9 estudiantes, dio como resultado 6 estudiantes en el nivel *insuficiente*, 2 en el nivel *mínimo* y solo uno en el nivel *avanzado*¹⁷. A través de estos datos, el Ministerio de Educación determina el nivel de *insuficiencia* de los estudiantes con el fin de *mejorar* la calidad educativa de su institución. En este caso no se consideran los conocimientos de los hablantes ni de las comunidades que conviven en este territorio, así como tampoco los conocimientos lingüísticos que manejan los pueblos coexistentes y se da relevancia a una lengua foránea, deslegitimándose así el uso de las lenguas nativas.

La prueba, por tanto, ignora el hecho de que la lengua es el medio más importante de identificación con el que cuenta una cultura indígena, a través de ella los hablantes se definen como pertenecientes a un determinado grupo, con ella se aprenden los saberes, las historias de vida, las cosmovisiones de su grupo y a su vez es la que permite que las siguientes generaciones sigan conservando este legado. Como instrumento de significación, la lengua define el aprendizaje de conocimientos como *matemáticaS*, *cienciaS*, *historiaS*, entre otras, ya que al estar ligada a la manera como se abstrae el entorno, condiciona necesariamente la manera como se organiza el sistema de pensamiento. Para los indígenas la lengua es el elemento que los define, con la que le hablan a la tierra y con la que ellos demuestran la gratitud por lo que reciben. La lengua sirve para los rituales, para la sanación, para los cánticos, para darle sentido y significado a su mundo.

La falta de adaptación del sistema evaluativo a la lengua propia pone de manifiesto una actitud colonizadora de las instituciones estatales, la cual no dista de las actitudes ejercidas por los misioneros o colonos de las regiones. Para poder entender el mundo indígena se hace esencial aprender su lengua, dejar de pensar que la educación indígena es informal y que la única que debe ser tenida en cuenta para el proceso de inserción social y político es la educación hegemónica. No se trata de hacer sobreposición de saberes, se trata de entender que los dos sistemas educativos pueden convivir, si primero se entiende el sistema propio y posteriormente se aprende el sistema foráneo, pues si bien es cierto que el bilingüismo, como proyecto educativo y político, promueve la convivencia de las dos lenguas, el aprendizaje del español se sigue imponiendo so pretexto de lograr un mejor intercambio económico, social y político entre las comunidades y el gobierno local y nacional, con lo cual se pone en alto riesgo de extinción de las lenguas que conviven en los territorios ancestrales y con ello la desaparición de la comunidad que las habla.

Reflexiones finales

Desde nuestra perspectiva se evidencia que las pruebas SABER como instrumento de medición de la calidad educativa en Colombia, no toman en cuenta los procesos de educación indígena que se están llevando a cabo en el territorio nacional, sino que intentan generalizar

¹⁷ Tomado de

<http://www2.icesinteractivo.gov.co/ReportesSaber359/historico/reporteHistoricoComparativo.jsp>

Zetetiké, Campinas, SP, v.26, n.1, jan./abr. 2018, p.21-40

los procesos de aprendizaje con el grado de obligatoriedad que impone la medición de *estándares de calidad*, y que presuponen la participación en los recursos estatales. En tal sentido, al aplicarse una prueba estandarizada a todos los estudiantes del territorio nacional se desacata lo establecido por la legislación colombiana, en especial en lo concerniente a los principios y fines de la educación indígena, así como los consensos que se deben establecer con las comunidades en el libre ejercicio de la consulta:

La educación para grupos étnicos hace parte del servicio público educativo y se sustenta en un compromiso de elaboración colectiva, donde los distintos miembros de la comunidad en general, intercambian saberes y vivencias con miras a mantener, recrear y desarrollar un proyecto global de vida de acuerdo con su cultura, su lengua, sus tradiciones y sus fueros propios y autóctonos. (Decreto 804,1995, art. 1).

Esto trae como consecuencia que las pruebas aplicadas a las instituciones educativas indígenas dejen como resultado unas estadísticas tendientes al grado de *insuficiencia o mínimo* establecido y que solo muy pocos estudiantes alcancen el nivel *satisfactorio o avanzado*, en comparación con los demás estudiantes no indígenas del país. Por otro lado, al ser las pruebas un instrumento de medición censal, de carácter obligatorio, pone a los profesores de las diferentes instituciones ante la disyuntiva de seguir enseñando los currículos propios o de implementar los currículos nacionales y dictar sus clases en la lengua española, lo cual conlleva al deterioro de la lengua propia, así como la invisibilización de los conocimientos *matemáticoS* producidos, validados y legitimados en las prácticas sociales de los pueblos, y en general a la paulatina desetnización de las comunidades indígenas. Además, los resultados del proceso evaluativo impulsan al MEN a la implementación de otros programas como *Todos a Aprender, Jornada Única, el día E, pioneros, política educativa de internados, ser pilo paga*¹⁸, con el fin de incentivar el mejoramiento, con miras a lograr el objetivo de que Colombia sea la más educada para el año 2025.

De acuerdo con lo anterior, la estandarización de la prueba conlleva al atropello mismo de las políticas particulares que sobre educación indígena rigen en el país y pasan por alto los convenios concertados con las diferentes organizaciones indígenas, así como los lineamientos establecidos por el SEIP y el principio de equidad promulgado por la ley 1324 (2009), el cual dice que “La evaluación de la calidad de la educación supone reconocer las desigualdades existentes en los contextos de aprendizaje y asumir un compromiso proactivo por garantizar la igualdad de oportunidades para acceder a una educación de calidad” (art.3)

¹⁸ Con base en los resultados de las pruebas saber 5° en matemáticas y lenguaje, el MEN creó los programas *Todos a Aprender, Todos a Aprender 2.0 y Pioneros* con el fin de incrementar el nivel mínimo obtenido por los estudiantes a un nivel Satisfactorio. Cabe resaltar que estos programas no trabajan con el nivel insuficiente, el cual es mayoritario en muchos departamentos azotados por la violencia de las últimas décadas. En algunas regiones del país la política de internados es llevada a cabo por las comunidades religiosas, las cuales han contribuido en gran parte a la asimilación de los grupos indígenas, sobretodo en la población infantil y juvenil. Finalmente, se establece el programa Ser Pilo Paga como un incentivo para quienes obtengan los mejores puntajes en las Pruebas Saber 11.

Cabe resaltar que de la consulta nacional realizada entre los diferentes pueblos indígenas colombianos¹⁹, surgió el proyecto de *Modernización del Sistema Educativo Colombiano* (MEN, 2010, numeral 6). Las consultas se llevaron a cabo a nivel nacional entre el 2006 y el 2009, a través de once espacios virtuales, con 1.675 sesiones, una plataforma para la presentación de las propuestas y una Asamblea Nacional y dieron lugar a la formulación del Plan Nacional Decenal de Educación (2006-2016). Entre otros puntos se concertó que:

Las pruebas estandarizadas deben tener una mayor contextualización para que responda a la diversidad cultural del país. Deben realizarse los estudios sobre los factores asociados que inciden en los resultados, a fin de obtener información complementaria para orientar las políticas de mejoramiento, así como la cualificación de las pruebas SABER. Se sugirió que las organizaciones autóctonas y afrocolombianas participen en la formulación de pruebas para reducir los sesgos culturales. Debe haber coherencia entre las pruebas estandarizadas y las pruebas del aula en su contenido. Además, de las pruebas nacionales estandarizadas, podrían darse pruebas regionales formuladas por las Secretarías y aprobadas por el MEN para incluir componentes `idiosincráticos` regionales, además de los nacionales. (MEN, 2010, numeral 6).

Finalmente, se sigue considerando la Educación Propia como una educación *informal*, de tipo básico, que debe capacitar a sus estudiantes para el acceso a la educación *formal* estatal imperante en el sistema educativo del país, tal y como lo expresa la ley 1142 de 1978,

La educación que se ofrezca a las comunidades indígenas contendrá los elementos esenciales del nivel de educación básica (primaria y secundaria), ajustándose a las características específicas de cada comunidad. Parágrafo. A pesar de la diversidad de los currículos, deberá capacitarse a los alumnos de las instituciones educativas en las comunidades indígenas del nivel básico para que puedan ingresar a los niveles posteriores de educación formal. (Art. 8).

Este ejercicio del poder permite inferir que el Estado colombiano no considera la posibilidad de que coexistan diversas *educaciones*²⁰ en el territorio nacional y con ello otras epistemologías para entender el mundo. Así, las políticas de Educación Indígena se limitan y desestiman, dejando entrever el modelo colonialista subyacente en el Estado, el cual concuerda con lo exigido por la comunidad internacional. En este sentido, la evaluación estandarizada, a través de las Pruebas SABER 3°, 5° y 9°, imposibilita el ejercicio de las prácticas educativas propias promovidas por la Constitución Nacional con miras a establecer

¹⁹ De acuerdo con el Proyecto de Modernización del Sistema Educativo Colombiano elaborado por el Ministerio de Educación y el ICFES entre el 2006 y el 2009, se consultó 80 personas representantes de grupos étnicos *Pijao, Tikuna, Pastos, Paez, Inga Kictina, Arhuaco, Guambiano, Wayuu, Kunatule, Embera Chamí, Macana Zunuit*, afrocolombiano, mestizos y Raizales.

²⁰ Como las de pueblos indígenas, comunidades afrocolombianas, raizales, palenqueras, Room y otros grupos étnicos.

una relación *intercultural*²¹ en Colombia. La propuesta, será entonces que sean las mismas comunidades quienes decidan, no solo la manera como educarán en el interior de sus territorios, sino también la manera como se aproximarán a la educación occidental y no el Estado colombiano quien siga decidiendo por ellas.

Referencias

- Aroca, A. (2007). *Una propuesta de enseñanza de geometría desde una perspectiva cultural. Comunidad indígena Ika. Sierra Nevada de Santa Marta*. Trabajo de investigación de maestría, Universidad del Valle, Instituto de Educación y Pedagogía, Cali.
- Aroca, A. (2010). Una experiencia de formación docente en Etnomatemáticas: Estudiantes afrodescendientes del Puerto de Buenaventura, Colombia. *Horizontes*, 28(1), 87-95.
- Aroca, A. (2013). Los escenarios de exploración en el Programa de Investigación en Etnomatemáticas. *Educación Matemática*, 25 (1), 111-131.
- Barrios, G. (2017). Políticas de desetnización y patrimonialización lingüística en la frontera uruguaya con Brasil. *Anuario de Glotopolítica*, (1), 151-169.
- Blanco-Álvarez, H. (2006). La Etnomatemática en Colombia. Un programa en construcción. *Revista BOLEMA: Boletim de Educação Matemática*, 19 (26), 49-75.
- Blanco-Álvarez, H. (2008). *La integración de la Etnomatemática en la Etnoeducación*. Conferencia presentada en 9° Encuentro Colombiano de Matemática Educativa (16 al 18 de octubre de 2008). Valledupar, Colombia.
- Blanco-Álvarez, H. (2009). *Del número a los sistemas de numeración*. Trabajo de investigación de maestría, Universidad del Valle, Instituto de Educación y Pedagogía, Cali.
- Castillo, E.; Rojas, A. (2005). *Educar a los Otros. Estado, políticas educativas y diferencia cultural en Colombia*. Popayán: Universidad del Cauca.
- Castillo, E. (2008). Etnoeducación y políticas educativas en Colombia: la fragmentación de los derechos. *Revista Educación y Pedagogía*, 20 (52), 15-26.
- Comisión Nacional de Trabajo y Concertación en Educación para los Pueblos Indígenas - CONTCEPI- (S.f.) *Denuncia Pública*. Retirado em 10 de setembro, 2017, de: <http://www.opiac.org.co/noticias/460-denuncia-p%C3%BAblica-por-el-derecho-a-la-educacion-propia-de-los-pueblos-indigenas-de-colombia.html>.
- CONTCEPI. (S.f.) *Perfil del Sistema Educativo Indígena Propio”-SEIP-*. Retirado em 10 de setembro, 2017, de: <https://www.opiac.org.co/index.php/documentos-de-interes?download=29:sistema-educativo-indigena-propio-seip>.
- Cuellar-Lemos, R.; Martínez, F. (2013). *La revitalización del lenguaje de la medicina ancestral a partir de las veinticuatro variedades de plátano: una posibilidad para*

²¹ “La “interculturalidad” se refiere a la presencia e interacción equitativa de diversas culturas y la posibilidad de generar expresiones culturales compartidas, adquiridas por medio del diálogo y de una actitud de respeto mutuo”. (UNESCO, 2005, p.14).

pensar una otra educación Gunadule dese la pedagogía de la Madre Tierra. Trabajo de pregrado. Universidad de Antioquia, Medellín.

- Cuellar-Lemos, R. (2017). *Nabba nana gala burbaba nanaedi igala odurdagge gunadule durdagedi nega gine: igal dummadi maldi sabbimala soganergwa naggulemaladi.* (En español: La pedagogía de la Madre Tierra en una escuela indígena Gunadule: un estudio sobre la sabiduría de seis plantas de protección). Universidad de Antioquia, Medellín, Colombia. Retirado em 5 de setembro, 2017, de: http://ayura.udea.edu.co:8080/jspui/bitstream/123456789/2847/1/LB0051_richardnixonn.pdf.
- Departamento Nacional de Planeación -DNP- (2014) *Plan Nacional de desarrollo 2014-2018.* Retirado em 10 de agosto, 2017, de: <https://www.minagricultura.gov.co/planeacion-control-gestion/Gestin/Plan%20de%20Acci%C3%B3n/PLAN%20NACIONAL%20DE%20DESARROLLO%202014%20-%202018%20TODOS%20POR%20UN%20NUEVO%20PAIS.pdf>.
- Fuentes, C. (2011) Algunas estrategias geométricas utilizadas por un grupo de artesanos del municipio de Guacamayas en Boyacá, Colombia. *Revista Latinoamericana de Etnomatemática*, 4(1), 55-67.
- Fuentes, C. (2012). La Etnomatemática como mediadora en los procesos de la reconstrucción de la historia de los pueblos, el caso de los artesanos del municipio de Guacamayas en Boyacá, Colombia. *Revista Latinoamericana de Etnomatemática*, 5(2), 66-79.
- Higuita, C. (2014). *La movilización de objetos culturales desde las memorias de la práctica de construcción de la vivienda tradicional Embera Chamí: posibilidades para pensar el (por)venir de la educación (matemática) indígena.* Trabajo de Maestría. Universidad de Antioquia, Medellín.
- Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior -ICFES- (2015). *Presentación de los Talleres 3, 5 y 9.* Retirado em 6 de agosto, 2017, de: <http://www.icfes.gov.co/divulgaciones-establecimientos/saber-3-5-y-9/divulgacion-2015>.
- ICFES. (2015). *Resultados Prueba Saber 5º, Lenguaje. Institución Educativa Indígena Lisa Maneni.* Retirado em 10 de setembro, 2017, de: <http://www2.icfesinteractivo.gov.co/ReportesSaber359/historico/reporteHistoricoComparativo.jsp>.
- ICFES. (2015). *Resultados pruebas SABER 5 de la comunidad educativa Guna Yala de Arquía.* Retirado em 7 de julho, 2017, de: <http://www2.icfesinteractivo.gov.co/ReportesSaber359/consultaReporteSedeJornada.jsp>.
- Jaramillo, D. (2011). La educación matemática en una perspectiva sociocultural: tensiones, utopías, futuros posibles. *Revista Educación y Pedagogía*, 23(59), 13-36.
- Lizcano, E. (1993). *Imaginario colectivo y creación matemática.* Barcelona, Gedisa.
- Lizcano, E. (2006). *Metáforas que nos piensan: sobre ciencia, democracia y otras poderosas ficciones.* Madrid: Ediciones Bajo Cero.

- Mendoza Castro, C. (2000). *Pedagogía Indígena: una manera diferente de hacer pedagogía en Colombia*. Retirado em 9 de julho, 2017, de: http://www.pedagogica.edu.co/storage/nn/articulos/nodynud10_11roll.pdf.
- Ministerio de Cultura. (2010). *Ley 1381 de 2010, Ley de Lenguas Nativas*. Retirado em 5 de setembro, 2017, de: <http://www.mincultura.gov.co/areas/poblaciones/publicaciones/Documents/Ley%20de%20Lenguas%202013.pdf>.
- Ministerio de Cultura & Instituto Colombiano de Bienestar Familiar -ICBF. (2013). *De agua, viento y verdor*. Retirado em 12 de setembro, 2017, de: <https://audiotecadigital.com/Acerca/saludos>.
- Ministerio de Educación Nacional -MEN- (1978). *Decreto 1142 de Junio 19 de 1978*. Retirado em 20 de setembro, 2017, de <http://www.mineduacion.gov.co/1621/article-102752.html>.
- MEN. (1990). *Decreto 1490 de 1990*. Retirado em 15 de agosto, 2017, de: http://www.mineduacion.gov.co/1621/articles-104130_archivo_pdf.pdf.
- MEN. (1994). *Ley 115 de 1994, Ley General de Educación*. Retirado em 16 de agosto de 2017, de: http://www.mineduacion.gov.co/1621/articles-85906_archivo_pdf.pdf.
- MEN. (1995). *Decreto 804 de Mayo 18 de 1995*. Retirado em 20 de agosto, 2017, de: <http://www.mineduacion.gov.co/normatividad/1753/w3-article-103494.html>.
- MEN. (1998). *Lineamientos curriculares en matemáticas*. Bogotá: MEN. Retirado em 13 de julho, 2017, de: <http://tinyurl.com/7t988s5>.
- MEN. (2001). *Ley 715 de 2001*. Retirado em 13 de julho, 2017, de: http://www.mineduacion.gov.co/1621/articles-86098_archivo_pdf.pdf.
- MEN. (2006). *Estándares básicos de competencias en lenguaje, matemáticas, ciencias y ciudadanas*. Bogotá: MEN. Retirado em 14 de agosto, 2017, de: <http://is.gd/kqJT0a>.
- MEN. (2009). *Ley 1324 de julio 13 de 2009*. Retirado em 10 de julho, 2017, de: <http://www.mineduacion.gov.co/1621/article-210697.html>.
- MEN. (2010) *Proyecto de Modernización del Sistema Educativo*. Retirado em 12 de setembro, 2017, de: http://www.mineduacion.gov.co/1621/articles-262413_archivo_pdf.pdf.
- MEN. (2010). Decreto 2500 de 2010. Retirado em 13 de julho, 2017, de: http://www.mineduacion.gov.co/1621/articles-239752_archivo_pdf_decreto2500.pdf.
- MEN. (2011). Convenio *Ibgigundiwala*. Colombia. Manuscrito sin publicar.
- MEN. (2012). *Saber, aprender y mejorar en los procesos educativos*. Retirado em 1 de julho, 2017, de: <http://www.mineduacion.gov.co/1621/article-241789.html>.
- MEN. (2015). *Saber 3º, 5º y 9º: Cuadernillo de prueba 2015. Ejemplos de Preguntas Saber 5º Matemáticas*. Retirado em 05 de agosto, 2017, de: <http://educacionyempresa.com/wp-content/uploads/2015/10/Ejemplos-de-preguntas-saber-5-matematicas-2015.pdf>.

DOI: <https://doi.org/10.20396/zet.v26i1.8650888>

- MEN. (2015). Saber 3º, 5º y 9º: Cuadernillo de prueba 2015. Ejemplos de Preguntas Saber 5º Lenguaje. Retirado em 13 de setembro, 2017, de: <http://educacionyempresa.com/wp-content/uploads/2015/10/Ejemplos-de-preguntas-saber-5-lenguaje-2015.pdf>
- Molina-Betancur, C. M. (2012). *La autonomía educativa indígena en Colombia*, 124 *Vniversitas*, pp.261-292.
- Organización Internacional del Trabajo -OIT-. (2014). *Convenio 169 sobre Pueblos Indígenas y Tribales en Países Independientes*. Retirado em 28 de julho, 2017, de: http://www.ilo.org/wcmsp5/groups/public/---americas/---ro-lima/documents/publication/wcms_345065.pdf.
- Secretaría del Senado. (2017). *Ley 863 de 2003*. Retirado em 23 de agosto, 2017, de: http://www.secretariasenado.gov.co/senado/basedoc/ley_0863_2003_pr001.html
- UNESCO. (2005). Convención sobre la Protección y Promoción de la Diversidad de las Expresiones Culturales Retirado em 25 de julho, 2017, de: <http://www.vicepresidencia.gov.co/Programas/Documents/121207-LEY-DE-LENGUAS.pdf>.

Recebido em: 31/10/2017

Aprovado para publicação em: 12/04/2018