UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO

EM EDUCAÇÃO MATEMÁTICA

ÁREA DE ENSINO E APRENDIZAGEM DA

MATEMÁTICA E SEUS FUNDAMENTOS FILOSÓFICO-CIENTÍFICOS

NIÑAS/OS NASA Y MATEMÁTICAS EN UNA POLÍTICA DE TEJER EL ABRIGO DEL CUERPO DE LA MADRE TIERRA (WASAKKWËWE'SX ISANXI WEJXA UMA KIWE KWEKWE ATXH TUL UMN)

CAROLINA HIGUITA RAMÍREZ

INSTITUTO DE GEOCIÊNCIAS E CIÊNCIAS EXATAS

RIO CLARO-SP
2025

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
"Júlio de Mesquita Filho"
Instituto de Geociências e Ciências Exatas
Campus de Rio Claro

Carolina Higuita Ramírez

Niñas/os *Nasa* y matemáticas en una política de tejer el abrigo del cuerpo de la *Madre Tierra* (*Wasakkwëwe'sx Isanxi Wejxa Uma Kiwe Kwekwe Atxh Tul Umn)*

Tesis de Doctorado presentada al Instituto de Geociencias y Ciencias Exactas del Campus de Rio Claro, de la Universidad Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho", como parte de los requisitos para obtención de título de doctora en Educación Matemática.

Orientador: Roger Miarka

Co-orientadora: Paola Valero

Rio Claro – SP
2025

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
"Júlio de Mesquita Filho"
Instituto de Geociências e Ciências Exatas
Campus de Rio Claro

Carolina Higuita Ramírez

Niñas/os *Nasa* y matemáticas en una política de tejer el abrigo del cuerpo de la *Madre Tierra* (*Wasakkwëwe'sx Isanxi Wejxa Uma Kiwe Kwekwe Atxh Tul Umn)*

Tese de Doutorado apresentada ao Instituto de Geociências e Ciências Exatas do Câmpus de Rio Claro, da Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho", como parte dos requisitos para obtenção do título de Doutora em Educação Matemática.

Orientador: Roger Miarka

Co-orientadora: Paola Valero

Rio Claro – SP
2025

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
"Júlio de Mesquita Filho"
Instituto de Geociências e Ciências Exatas
Campus de Rio Claro

Carolina Higuita Ramírez

Niñas/os *Nasa* y matemáticas en una política de tejer el abrigo del cuerpo de la *Madre Tierra* (*Wasakkwëwe'sx Isanxi Wejxa Uma Kiwe Kwekwe Atxh Tul Umn)*

Rio Claro – SP
2025

H638n

Higuita-Ramírez, Carolina

Niñas/os Nasa y matemáticas en una política de tejer el abrigo del cuerpo de la Madre Tierra (Wasakkwëwe'sx Isanxi Wejxa Uma Kiwe Kwekwe Atxh Tul Umn) / Carolina Higuita-Ramírez. -- Rio Claro, 2025

713 p. : il., tabs., fotos, mapas

Tese (doutorado) - Universidade Estadual Paulista (UNESP), Instituto de Geociências e Ciências Exatas, Rio Claro

Orientador: Roger Miarka

Coorientadora: Paola Valero

1. Madre Tierra (Uma Kiwe). 2. Aprender (Piiywejxa). 3. Matemáticas (escolares). 4. Primera infancia. 5. Posthumanismo. I. Título.

Sistema de geração automática de fichas catalográficas da Unesp. Dados fornecidos pelo autor(a).

IMPACTO POTENCIAL DE ESTE ESTUDIO

Este estudio no se alinea con los Objetivos de Desarrollo Sostenible porque entendemos que no existe un único modo de vida, un único modo de cuidar la *Tierra*, por el contrario, estamos convencidas/os de que cada pueblo en los lugares concretos, con sus historias y luchas despliega aún en medio de las ruinas formas de florecer la vida.

Para el pueblo *Nasa* es claro que el desarrollo y el desarrollo sostenible lo que han generado es destrucción de la *Tierra* para satisfacción humana, olvidando la presencia de distintos *seres* y generando desarmonías que han afectado la dinámica comunitaria y de ayuda mutua entre humanos y de humanos y otros *seres*. En este sentido, lo que este estudio comparte es una propuesta del pueblo *Nasa* de *Sek Sxab Kiwe*, toribío-cauca, colombia para continuar *resistiendo* y *re-existiendo* a políticas de muerte: *Uma Kiwe Kwekwe Atx Tul Umn* (tejer el abrigo del cuerpo de la *Madre Tierra*), como una posibilidad de construir colectivamente el *Wëtwët Fxi'zenxi* (*buen vivir*). Así mismo, en este estudio se problematiza y especula sobre lo que la educación matemática puede ante esta política.

Así entonces, consideramos que lo que presentamos en este documento podría ser estudiado para componer proyectos colectivos y localizados, surgidos desde cada pueblo indígena y otros que tienen como centro el cuidado y la protección de la vida. Así mismo esperamos con este estudio resonar a algunas propuestas e inquietudes que investigaciones en educación matemática, desplegadas con sociedades en movimiento, vienen planteando.

Dado que este estudio se desplegó entre colombia y brasil pensamos que este podría ser conocido, especialmente por pueblos indígenas en brasil para reconocer formas de lucha, cuidado y protección de la *Tierra* desde y con niñas/os.

JXTEEYUN PIIYN KÄH

Näa piiynxi wejxaçxäa meeta' vxite fxi'znxipa üsta' ma'wnxuçx kwe'sx Uma Kiwe's ew ipe'jxa ewu'n, kwe'sxa nä' süjutha'w maa çxhabsu maa nasatx çxhäçxhä pu'txithçx txijx fxi'znxiz txiitewëtx wëtwët fxi'zwa'.

Kwe'sxa nasa na'w näa yuwe äate ji'phtha'w, ekajuwe'sxa' kwe'sxtxa's sena pu'çxkuk napa txäa pu'çxnxi's kwe'sx *Uma Kiwe* phwee içxaa petxyun üsta nasa pu'çxn üste jïçxçxäa, na'w kaaypuban yuhta, vxite näa kiwe u'pnas pe'çxkanan, nasa na'w ja'da pu'çxn u'junxi's su'wn txäa pa'ka buçkwe wëtme fxi'zn üstha'w. Naa dxi'jthe *Sek Sxab Kiwe* nasawe'sx, na'wtha'w txuhdewëjetha'w phwee içxa çxhäçx çxhäçx ifx'zwa' makwë sena petxyu wëjekutx napa ew

üus txi'pçx *Uma Kiwe Kwekwe Atx Tul Umn*, wëtwët fxi'zya ya' ewun. Txä'w dxi'jaçx näa piiynxi wejxate ma'wkweçxap dxi'jaya pu'çxik näa yuwe thëyte.

Txäja na'jïtha'w näa eçtenxu' fxi'jçx ma'wkweçxap kajiyuktha'w ew piiyçx phwee dxi'jaya ewu'kähn, maa kiwesupa meeçxa' maa nasa çxabsupa thegxa ewukähn txïjx fxi'znxi's ew ipe'jkähn. Txä'wëyçxäa na'w piiyn kähtha'w aça ma'wkweçxap dxi'janxinxa üsa phwee paapëjxn u'çxha näa isanxi piiy wejxate dxi'j txikxhya ewu'n.

Naa piiynxi colombia kiwe txi' brasil kiwete vxitn kähtha'w aça maa nasatx thegwëçxa ya' ewu'n na'w luuçxwe'sxnxak mhïiçx phwee içxäa nasakwë na'w Uma Kiwe's nwe'wvxa' ya' ewu'n maa kiwesupa'.

IMPACTO POTENCIAL DESTA PESQUISA

Este estudo não está alinhado com os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável porque entendemos que não existe um único modo de vida, uma única maneira de cuidar da *Terra*; pelo contrário, estamos convencidos de que cada povo, em seus locais específicos, com suas histórias e lutas, também encontra maneiras de fazer a vida florescer mesmo em meio a ruínas. Para o povo *Nasa*, é evidente que o desenvolvimento e o desenvolvimento sustentável têm levado apenas à destruição da *Terra* para a satisfação humana, desconsiderando a presença de diversos *seres* e gerando desarmonias que têm perturbado a dinâmica comunitária e o apoio mútuo entre os humanos e entre os humanos e outros *seres*. Nesse sentido, este estudo apresenta uma proposta do povo *Nasa* de *Sek Sxab Kiwe*, toribío-cauca, colômbia, para continuar resistindo e re-existindo contra as políticas de morte: *Uma Kiwe Kwekwe Atx Tul Umn* (tecer o abrigo para o corpo da *Mãe Terra*), como forma de construir coletivamente *Wëtwët Fxi'zenxi* (bem viver). Da mesma forma, este estudo problematiza e especula sobre o papel da educação matemática diante dessa política.

Portanto, acreditamos que o que apresentamos neste documento pode ser estudado para a construção e realização de projetos coletivos e localizados, originários em cada povo indígena e outros, centrados no cuidado e na proteção da vida. Da mesma forma, esperamos que este estudo encontre eco em algumas das propostas e preocupações levantadas por pesquisas em educação matemática realizadas com sociedades em movimento.

Dado que este estudo abrangeu a colômbia e o brasil, acreditamos que ele pode ser compartilhado, especialmente com as comunidades indígenas no brasil, para reconhecer maneiras de lutar, cuidar e proteger a *Terra* a partir de e com crianças.

POTENTIAL IMPACT OF THIS RESEARCH

This study does not align with the Sustainable Development Goals because we understand that there is no single way of life, no single way of caring for the *Earth*; on the contrary, we are convinced that each people in their specific places, histories and struggles, continues to unfold ways of allowing life to flourish, even in the middle of ruins.

For the *Nasa* people, it is clear that development and sustainable development have led to the destruction of the *Earth* for human well-being and fulfillment. This ignores the presence of different beings and generates disharmonies that have disrupted community dynamics and mutual support among humans, nonhumans and other *beings*. In this sense, what this study offers is a proposal from the *Nasa* people of *Sek Sxab Kiwe*, toribío-cauca, colombia, to continue resisting and re-existing against policies of death: *Uma Kiwe Kwekwe Atx Tul Umn* (weaving shelter for *Mother Earth's* body), as a way to collectively build *Wëtwët Fxi'zenxi* (good living). Likewise, this study explores and speculates about the role of what mathematics education can do to face these policies.

Therefore, we believe that what we present in this document could be studied to compose collective and localized projects that emerge from each Indigenous people and others, that place the care and protection of life at their center. Likewise, we hope that this study will resonate with some of the proposals and concerns raised by research in mathematics education carried out with societies in movement.

Given that this study was conducted between colombia and brazil, we believe that it could become known, especially by indigenous peoples in brazil, to recognize forms of struggle, care, and protection of the *Earth* from and with children.

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
"Júlio de Mesquita Filho"
Instituto de Geociências e Ciências Exatas
Campus de Rio Claro

carolina higuita ramírez

Niñas/os *Nasa* y matemáticas en una política de tejer el abrigo del cuerpo de la *Madre Tierra* (*Wasakkwëwe'sx Isanxi Wejxa Uma Kiwe Kwekwe Atxh Tul Umn)*

Tesis de Doctorado presentada al Instituto de Geociencias y Ciencias Exactas del Campus de Rio Claro, de la Universidad Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho", como parte de los requisitos para obtención de título de doctora en educación matemática

Comisión evaluadora

ALDO IVÁN PARRA SÁNCHEZ
Facultad de Ciencias Naturales, Exactas y de la Educación/Universidad del Cauca/Cauca – Colombia

ALEXANDRINA MONTEIRO
Facultad de Educación/Universidad Estadual de Campinas/Campinas-Brasil

CÉSAR DONIZETI PEREIRA LEITE
Instituto de Biociencias/Universidad Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho"/Rio Claro-Brasil

LUZIA APARECIDA DE SOUZA
Instituto de Matemática/Universidad Federal de Mato Grosso del Sur/Campo Grande-Brasil

Concepto: Aprobada

Rio Claro – SP, 08 de septiembre de 2025

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
"Júlio de Mesquita Filho"
Instituto de Geociências e Ciências Exatas
Campus de Rio Claro

Carolina Higuita Ramírez

Niñas/os *Nasa* y matemáticas en una política de tejer el abrigo del cuerpo de la *Madre Tierra* (*Wasakkwëwe'sx Isanxi Wejxa Uma Kiwe Kwekwe Atxh Tul Umn)*

Tese de Doutorado apresentada ao Instituto de Geociências e Ciências Exatas do Câmpus de Rio Claro, da Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho", como parte dos requisitos para obtenção do título de Doutora em Educação Matemática.

Comissão Examinadora

ALDO IVÁN PARRA SÁNCHEZ
Facultad de Ciencias Naturales, Exactas y de la Educación/Universidad del Cauca/Cauca – Colombia

ALEXANDRINA MONTEIRO
Facultade de Educacao/UniversidadeEstadual de Campinas/Campinas-Brasil

CÉSAR DONIZETI PEREIRA LEITE
Instituto de Biociências/Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho"/Rio Claro-Brasil

LUZIA APARECIDA DE SOUZA
Instituto de Matemática/Universidade Federal de Mato Grosso do Sul/Campo Grande-Brasil

Conceito: Aprovada

Rio Claro – SP, 08 de setembro de 2025

Al mayor marcos Yule Yatacué (in memoriam) quien siempre creyó, acompañó y animó la realización de este estudio... Que su palabra y espíritu nos siga acompañando, Pay, Pay.

A las/os niñas/os de preescolar de 2022 de la institución educativa el sesteadero, en Sek Sxab Kiwe (toribío-cauca, colombia), que me acogieron y me permitieron estar sin preguntar por mi religión, por mi lengua... porque lo importante era encontrarnos y aprender a estar juntas/os. Luego ese estar nos convocó a brindar, cantar, abrazar, sonreír, caminar, pensar, proponer...Pay, Pay.

A las/os niñas/os Nasa que perdieron, como yo, a su padre cuando apenas tenían unos años de vida a causa del conflicto armado. A esos padres se los llevó una violencia absurda. A las madres, abuelas/os que asumieron con tanto amor el cuidado de niñas/os. Que la alegría, la sorpresa y la ternura que nos acompaña desde niñas/os nos posibilite construir caminos para, como dice el pueblo Nasa, co-crear el Wëtwët Fxi'znxi (buen vivir).

A mi abuela (in memoriam) que siempre me inspiró a estudiar y a amar este oficio. A mi abuela que acompaña y cuida mi caminar.

A mi sobrina mariantonia y mi sobrino salvador que me ayudaron a creer que un mundo por florecer es posible, que está ahí y que es solo sentirlo, caminarlo y cultivarlo. Para que ellos cuiden y protejan la Tierra que habitan como lo hacen las/os niñas/os Nasa y de otros pueblos hermanos.

PAY, PAY

Recuerdo en uno de los diálogos sostenidos con dos *Kaapiya'jnaswe'sx* (dinamizadoras/es o profesoras/es) del pueblo *Nasa* de *Sek Sxab Kiwe* (toribío-cauca, colombia), escuchar la palabra *Pay*, *Pay* que, si bien parecía ser común entre *Nasas* y para mí traducía "gracias", esta vez, después de escucharla muchas veces y de habitar un tiempo el territorio de *Sek Sxab Kiwe*, la sentí en un tono diferente que me inquietó, me conmovió, pues no parecía solo expresar un sentimiento de agradecimiento por algún favor, sino significar algo más allá de esto.

En esa conversación, comprendí la imposibilidad de una única traducción del *Ju'gthë'we'sx Pthüusenxi* (la lengua *Nasa*) al español, de un único significado. Con los *Kaapiya'jnaswe'sx* comprendí que *Pay*, *Pay* está relacionada más aún con: compartir un sentir, una hermandad, con la capacidad de conectarse con alguien o algo, con tener un sentimiento de solidaridad, alegrarse de corazón, apoyarse, tener empatía y bondad. Fue así como descubrí que palabras escritas como gracias o agradecimiento común en esta parte de la tesis, me resultaba insuficiente para expresar lo vivido con seres humanos y otros *seres* en el marco de este estudio. Así que mi elección como diría panikkar (2017) ante los límites y la insuficiencia de mi lengua, de mi cultura fue recurrir al *Ju'gthë'we'sx Pthüusenxi* y decir *Pay*, *Pay*:

Al *ser* superior que a través de la *Madre Tierra* me demostró su grandeza y me recordó el compromiso que tengo con la vida.

A *Ipx* (fuego), con quién por tantos años luché para no estar cerca de él por mis alergias y con quién aprendí de su fuerza y de su poder curador en las *Ipkat* (*Tulpa*). *Pay*, *Pay* a *Ipx* que me respaldó cuando más lo necesitaba para hacer posible este estudio.

A *Çmehme* (mariposa) que mientras caminaba en la universidad o en *Sek Sxab Kiwe* en momentos de confusión, de incertidumbre aparecía para recordarme como lo dicen las/os *Nasa* la conexión entre lo terrenal y lo no terrenal, para traer mensajes de las/os ancestras/os, que para mí estuvieron asociados con sentirme acompañada y con la necesidad de mirar de otro modo, de transformarme, de permitirme imaginar otras realidades posibles.

A mi familia (materna y paterna) por ser fuente de inspiración, por cuidar y acompañar desde diversos lugares y de múltiples formas, por creer y hacer posible un tiempo para la vida estudiosa, la tranquilidad, la contemplación y la construcción colectiva. *Pay*, *Pay*, por ser refugio seguro.

A luz marina díaz gaviria y diana victoria jaramillo por convocarme y acompañarme a caminar con los pueblos indígenas de antioquia y colombia. A entender que junto con ellos otros mundos son posibles.

A la facultad de educación de la universidad de antioquia (udea), especialmente a la licenciatura en pedagogía de la *Madre Tierra*, el programa con el que caminé por más de diez años y en donde mis certezas y mis creencias académicas y personales se transformaron. Donde aprendí en los territorios a pensar junto con otros *seres* y saberes un asunto en común: el cuidado y la protección de la vida.

Al colectivo de *Ne ta tonobibaria* por acompañar y estimular la inquietud por pensar matemáticas al servicio de los pueblos indígenas, sus problemáticas, luchas y sueños.

Al pueblo Embera Chamí de antioquia, colombia por la acogida cariñosa, alegre y reflexiva para iniciar de modo concreto un caminar desde los territorios indígenas, especialmente, al mayor alejandro gonzález *Tascón* que siempre estuvo al tanto de mis estudios y de mi caminar con los pueblos indígenas. *Biabuma* pueblo Embera Chamí por lo aprendido porque que me permitió continuar caminando con otros pueblos en una lucha común: el cuidado y protección de la *Madre Tierra*, aquí con el pueblo *Nasa* de *Sek Sxab Kiwe*.

A paola valero y roger miarka por creer en el proyecto, pero en especial. por estar convencidos de que se hace estudio caminando con los pueblos, los colectivos, aún en medio de los riesgos que vivenciarlo pueda traer. *Pay*, *Pay* por su excedente de visión, los nuevos horizontes presentados, la palabra y el abrazo cariñosos; igualmente, por la exigencia. rigurosidad y contundencia de sus ideas en cada uno de nuestros encuentros. *Pay*, *Pay* por acompañar desde la distancia la regeneración y el florecimiento de propuestas en américa, colombia, cauca, pero sobre todo en *Sek Sxab Kiwe*.

Al pueblo *Nasa* de *Sek Sxab Kiwe*, especialmente al centro de educación, capacitación e investigación para el desarrollo integral de la comunidad (cecidic) y al plan de vida proyecto *Nasa*, quienes a pesar de los procesos históricos y de despojo con las investigaciones acogieron este estudio, lo transformaron y lo caminaron junto conmigo.

Al equipo pedagógico del plan de vida proyecto *Nasa*: marisol cortés parra, bernarda almendra aranda, lili johana *Pecupaque*, ángela maría *Pequí*, mileidy ramos, ingrid lorena *Pasú Ul*, dahiana ramírez *Pasú*, ingrid zuñiga, yenny *Peteche* y gabriel rivera tenorio, por las conversaciones previas a la llegada a *Sek Sxab Kiwe*, por la compañía, orientación y apoyo en el territorio. *Pay*, *Pay* por hacerme parte de ustedes a través de los encuentros que alegraron y sostuvieron la vida en medio de la desesperanza.

A las personas que dispusieron sus casas para que estuviera ahí, que me cuidaron y enseñaron a sobrevivir, a vivir en una *Tierra* lejana, en *Sek Sxab Kiwe*: yenny *Peteche*, clara *Vitonás*, lina rocío *Noscué Vitonás*, sol *Yatacué Noscué*, maritzagela *Noscué Vitonás*, walter fernando *Noscué Vitonás* y, especialmente, a ángela camila salazar *Vitonás*, quién con 8 años me acompañó, cuidó y orientó cada día en el territorio. *Pay*, *Pay* por enseñarme la fuerza de la familia y del comer juntas/os como actos de *resistencia*.

Al equipo de investigadoras/es pares: nuus sxdry alejandra martínez *Hillo*, asly *Pequí* casamachín, fadi alejandra ramos *Quitumbo*, carolyn sharon tenorio casamachín, sharik anahi tenorio casamachín, emily yuliana *Yule* tenorio, lina vanesa *Yule Vitonás*, geidi yusu *Yule Yule*, eemilin *Yu'*leiny *Yatacué Ascué*, michel paola tenorio *Escué*, maylin alexandra pito méndez, jaydi michel arianna *Yatacué Ascué*, juliana sofia *Coicué Yosando*, jennifer andrea *Yatacué Yule*, anderson *Boyocué* perdomo, fayber david *Vitonás Ascué*, faduar emir *Yatacué* vitonco, anderson david *Yosando Yatacué*, darwin yadir *Yatacué* méndez, yinober yossimar ramos *Yosando*, juan david tenorio *Escué*, jaider emilio *Yosando Yatacué*, johan ferney *Paví* tenorio, marcos *Yule Yatacué*, luis yimer *Paví* muñoz, marisol cortés parra, bernarda almendra aranda, josé rolando *Ascué tenorio*, lina rocío *Noscué Vitonás* y josé miguel galvis calambás por aceptar y asumir con el mayor compromiso este estudio desde las fotografías, los diálogos, la lectura y la escritura atenta, cuidadosa, crítica y propositiva y la estética que es también política. *Pa*y, *Pay* por el cariño, por las bonitas energías en momentos de incertidumbre y, del mismo modo, en momentos en los que algunas claridades se hacían visibles. *Pay*, *Pay* por creer en este estudio.

Al hilo de *Nasa Yuwe*, especialmente a: josé rolando *Ascué* tenorio, taurino *Cometa Ipia*, mauricio *Yule Opocue*, francia elena *Mestizo* y carlos eduardo ruda trochez, por la compañía para recorrer y conocer el territorio a través de las *Ipka*t, por el cariño, la alegría y la paciencia para enseñarme palabras en el *Ju'gthë'we'sx Pthüusenxi*.

A la institución educativa el sesteadero, especialmente, a las/os niñas/os de grado preescolar 2022, a sus familias, a los *Kaapiya'jnaswe'sx:* luis yimer *Paví* muñoz, luis alberto *Ascué* velasco, lucila *Dauqui* velasco, marta *Yonda* y hamilton casso por la confianza en lo que era posible con este estudio, por la disposición para acompañar y por las conversaciones para conocer un poco del contexto educativo, de los desafíos y las incertezas, de los sueños y las esperanzas.

Al mayor eliserio *Vitonás* y su compañera por acogerme y comprender las diversas espiritualidades, por acompañarme y aproximarme a la espiritualidad *Nasa*. *Pay, Pay* por la generosidad con la palabra.

A gustavo esteva por las conversaciones y por los encuentros que transformaron mi modo de relacionarme con los pueblos indígenas, con la *Tierra* y con la vida.

A maría eugenia estrada por su escucha atenta, por la palabra oportuna y por recordarme que cada experiencia es conciencia y aprendizaje.

A lucely figueroa suárez por su amistad e infinita generosidad con la palabra, las preguntas, las lecturas y los encuentros virtuales cada semana durante los últimos dos años que hicieron posible, asimismo, que este estudio pudiera materializarse. *Pay*, *Pay* por pensar y sentir este estudio.

A las/os amigas/os: jesús alberto echeverri sánchez, lorena rodríguez rave, jorge isaac ramírez acosta, javier franco suárez, blanca maría peralta *Guachetá* y gloria garcía, quienes desde la distancia siempre estuvieron atentas/os de este caminar y sin pensarlo, alegraron días en los que estar lejos del lugar en el que nací cuesta.

A marta cardona lópez amiga y editora, *Pay, Pay* por la lectura atenta, las correcciones y las preguntas inquietantes, desafiadoras y que posibilitaron la versión final de este texto.

A las/os amigas/os en brasil: edwin david tamayo martínez, karen paola valencia mercado, jorge isidro orjuela bernal, jeser caleb candray menjibar, jinos nejad mikailli, rafaela ferreira afonso y ana paula brandão carvalho de melo que me acogieron, cuidaron e hicieron de este tiempo en rio claro días para el cultivo del espíritu y de la amistad. *Pay*, *Pay* por la sonrisa, el abrazo, la comida y la compañía en estos días y en los por-venir.

A maria aparecida carreira furtado, marcia maganha, marcela maganha, josé fernando torres de cunha, andré ferreira de lima, arley zamir chaparro cardozo, ezequías adolfo domingas cassela y katia pereira silva que me enseñaron a crear familia a partir de vínculos de cuidado y protección. *Pay*, *Pay* por hacer más simple el camino.

A jean pierre lópez vargas, *Pay, Pay* por la amistad expresada en el cuidado, la confianza y la alegría compartida por cada paso en el proceso y finalización de la escritura de este estudio.

A anna regina lanner de moura y manoel oriosvaldo de moura por su cariño y cuidado. *Pay*, *Pay* por abrir las puertas de su casa en momentos especiales y hacerme sentir en familia. Sin duda, ustedes lo son aquí en brasil.

A brasil, a la universidad estadual paulista “júlio de mesquita filho”, al programa de posgraduación en educación matemática (ppgem), por abrir sus puertas, por acogerme y presentarme modos distintos de pensar y hacer investigación en educación matemática.

Al grupo cronopies+: andreia lunkes conrado, ana gabrielle camargo de souza, ana paula brandão carvalho de melo, beatriz kajikawa delgado, blanca maría peralta guachetá, camila hardt, diego de matos gondim, ezequias adolfo domingas cassela, heinrich da solidade santos, jeimy marcela cortes suárez, lucas gabriel de souza cruz, maiéli masteloto crestani, mariana da costa müller, paola ruidiaz, rafaela ferreira afonso, roger miarka, wanderson rocha lopes por cada encuentro de los martes para leer, discutir y pensar el campo más allá de las fronteras. *Pay*, *Pay* por siempre intentar pensar, escribir y hacer colectivo de otros modos.

Al grupo im@go, especialmente a césar leite, luana priscila de oliveira, ana brandão y a tarcio gustavo da silva por señalarme la vitalidad y la potencia de estar, escuchar, compartir con las/os niñas/os para pensar de otros modos. *Pay*, *Pay*, por disponer de las herramientas necesarias para que niñas/os *Nasa* pudieran tomar fotografías y que estas nos convocarán a pensar y estar más cerca de la *Tierra*.

Al grupo de investigación matemáticas, educación y sociedad (mes), por acompañarme en la preparación del camino para aventurarme a hacer un doctorado en educación matemática y en un país al que muchas/os de los integrantes le tenemos un gran cariño, brasil.

A las/os amigas/os, compañeras/os que convocaron o aceptaron crear un grupo de estudio con encuentros semanales en medio de un mundo de la académica caracterizado por la falta de tiempo, la competitividad y la productividad, a ellas/os *Pay*, *Pay* por permitirme, permitirse un modo de vida estudioso, por pensar y sentir este estudio como de ustedes: grupo de estudio de donna haraway (laura caligari moreira-universidad de estocolmo, lucely figueroa suárez-universidad de mälmo, suecia); grupo de estudio de iván illich (luis yimer *Paví* muñoz, clara *Vitonás*, leidy jhohana pachón, martha liliana *Yonda* lópez, dora elidia *Yule*, felisa bototo, yulieth alexandra *Secué*, jackeline solarte, carlos alberto *Yatacué Cometa* de la institución educativa el sesteadero, cauca-colombia), grupo de estudio de ursula k. le guin (rafaela ferreira afonso-universidad estadual paulista júlio de mesquita filho, brasil) y grupo de estudio de michael foucault (jesús alberto echeverri Sánchez, camila hardt, jeimy marcela cortés suárez, roger miarka y rosilda morais).

A camila hardt por la amistad, disposición y generosidad para diseñar las imágenes que acompañan en este texto el cuento “Historia de dos mundos: *ibit* y *abik*”. *Pay*, *Pay* por el arte, por su arte que nos convoca a crear otros mundos posibles.

A la universidad de estocolmo, al grupo de investigación aspectos sociales y críticos de la educación matemáticas (*socame)*, especialmente a paola valero y familia, suellen de souza lemonje, lucas ramiro talarico, kicki skog, eva möller norén, laura caligari moreira, hendrick

van steenbrugge, harita pankajkumar raval, nhu truong, ivy angel gutiérrez estrella y farouq sessah mensah por el cuidado y cariño, por las discusiones e interés por conocer más de este estudio. Por disponer de un espacio digno para sentirlo y pensarlo.

A la banca —marcos *Yule Yatacué*, alexandrina monteiro, aldo parra sánchez, luzia aparecida de souza y césar leite— por recuperar los sentidos de estos momentos: cualificación y defensa como ejercicios de activación del pensamiento, de construcción colectiva y de asumirnos en la posición de no saber para movilizar nuevas búsquedas. *Pay*, *Pay* por los ajustes y las recomendaciones para presentar este estudio.

A las/os colombianas/os que con el pago de sus impuestos hicieron posible que a través del ministerio de ciencia, tecnología e innovación tuviera condiciones dignas para realizar este estudio.

Al ministerio de ciencia, tecnología e innovación de colombia-minciencias, por disponer de los recursos para realizar este estudio con condiciones dignas (convocatoria 860 de 2019).

Una tesis con los pies,
la cabeza y el
corazón en la Tierra.

KAAJIYUNXI

(resumen en *Ju'gthë'we'sx Pthüusenxi*)

Naa piiyanxi wejxa Sek Sxhab Kiwe nasawe'sxtxka vxitnkähkuk, näa nxa üusnxinxu' Wasakkwëwe'sx isanxi wejxa ja'daçxä üusuju nxa üsçx Uma Kiwe kwekwe atxh tul umn wala atxahnxi üsa. Nasa fxi'znxis ew thegçx mhïitenxu' txä'wëyçxäa kiwethë'we'sx txi' ksxa'wwe'sx neewe'wnxi's wala pu'çxikuk. Napkaçxa txäwëyçxäa na'w paapëjxn u'jute ja'da jiyun u'the teeçx na'wçxäa ifxi'zya ya' ewun uma kiwe ksxa'wwe'sxtxka. Naa piiyanxi wejxa nasawe'sxtxka fxi'zn u'jute tekhus puuywe'wçx kaasëhn u'khuk, na'wkutx ja'daçxä ëen isa ëen isa txäjxçxäap kasëhn u'khutx, piiyn üste pthüunxis äphutha'w txi' puuywe'wnxi's äphutha'w. Txä'wëyçxäa kaapnasa'nxi's txi' pnaasa'nxi's vxa'kuk luuçxwe'sx paapejx u'juçxp. Luuçx we'sxtx pnaasa'nxis txi' paapenxi's wejx äate pu'çxkuk na'wnxuçx isanxi wejxa piiyçx Uma Kiwe nwe'wn wëtwët fxi'zya ya' ewn. Naa paapenxi wejxa nasawe'sx fxi'znxi's jiyunastxka vxitnkähtha'w, naa jxuka puuyja'daçx nasakwëna'w Uma Kiwenxak piiyn fxi'zya. Na'w nxa üusçx wasakkwëwë'sxtxka Uma Kiwe Kwekwe's umya jxteeyuwa'ya ewun, na'w luuçxwe'sxtx piiyanxi wejxa's puuyjiyun u'jwetxin. Txä'wëyçxäa isanxi piiy wejxa phwee içxäa atxahn ji'phudkha'w, mteepa, maa ëesupa napa piiyyaçxäa üsa ja'daçxäa piiyn fxi'zya.

Pthüusenxi's: Uma Kiwe; Piiywejxa; Isanxi Wejxa; Wasakwëwe'sx Puuyja'da Piiyanxi Wejxa; posthumanismo.

RESUMEN

Este estudio se desplegó con el pueblo indígena *Nasa* ubicado en el territorio de *Sek Sxab Kiwe*, toribío-cauca, colombia, y tuvo como objetivo problematizar y especular sobre la relación entre niñas/os, matemáticas (escolares) y una política de tejer el abrigo del cuerpo de *Uma Kiwe*. En este sentido, fueron fundamentales las orientaciones culturales, espirituales y organizativas por parte del pueblo *Nasa*. Así mismo, afirmamos que este estudio transita entre una investigación cualitativa, a partir de la producción horizontal del conocimiento y una investigación postcualitativa y posthumana que potencia los entrelazamientos entre humanos y otros *seres*. Igual que fue orientado por una *vivencia* con el pueblo *Nasa* en tres periodos en los que se produjeron, colectivamente, diversos registros que incluyeron un diario de campo, audios de las clases y diálogos grabados, así como fotografías y videos tomados por la investigadora y niñas/os. En especial, las fotografías tomadas por niñas/os y las preguntas generadas a partir de estas se tornaron fundamentales para componer sobre las posibilidades y limitaciones de una educación matemática para cuidar y proteger la *Tierra*, para comprometerse con el *Wëtwët Fxi'znxi* (buen vivir). Además, esta investigación asumió un diálogo con autoras/es del pueblo *Nasa* conocedoras/es de su cosmovisión y de sus luchas, de modo relacional con los planteamientos de autoras/es de diversas tradiciones que tienen en común la preocupación por formas de vida que no se restringen a lo humano y que buscan *aprender* con la *Tierra*. Sobre las posibilidades de pensar la relación niñas/os, matemáticas (escolares) y una política de tejer el abrigo del cuerpo de *Uma Kiwe* afirmamos que antes de plantear posibilidades en el campo será reconocer los efectos que la enseñanza y el aprendizaje de las matemáticas ha tenido sobre niñas/os *Nasa* y que han favorecido una mentalidad y un actuar que destruye la *Tierra*. Al mismo tiempo, consideramos que es necesario que la educación matemática continúe pensando un *aprender* de lo común, *aprender* a pensar en y desde el lugar y *aprender* con y para la reciprocidad.

Palabras-clave: *Madre Tierra (Uma Kiwe)*; *aprender (Piiywejxa)*; matemáticas (escolares); primera infancia; posthumanismo.

RESUMO

Esta pesquisa foi realizada com o povo indígena *Nasa* localizado em toribío, cauca-colômbia, e tem como objetivo problematizar e especular as possibilidades que as crianças (entre quatro e cinco anos) tem junto à matemática em uma política de abrigar o tecido do corpo de *Uma Kiwe* (*Mãe Terra*). Nesse sentido, as orientações culturais, espirituais e organizacionais do povo *Nasa* foram fundamentais. Da mesma forma, afirmamos que este estudo transita entre a pesquisa qualitativa, baseada na produção horizontal de conhecimento, e uma pesquisa pós-qualitativa e pós-humana que valoriza o entrelaçamento entre humanos e outros *seres*. Igual que foi orientado por uma vivência com o povo *Nasa* em três períodos, nos quais vários registros foram produzidos, coletivamente, incluindo um diário de campo, gravações de áudio de aulas e diálogos gravados, além de fotografias e vídeos feitos pelo pesquisador e pelas crianças. Em especial, as fotografias tiradas pelas crianças e as perguntas geradas a partir delas se tornaram fundamentais para a composição sobre as possibilidades e limitações de uma educação matemática para cuidar e proteger a *Terra*, para se comprometer com o *Wëtwët Fxi'znxi* (bom viver). Além disso, esta pesquisa pressupôs um diálogo com autoras/es do povo *Nasa* que conhecem sua cosmovisão e suas lutas, de forma relacional com as abordagens de autores de diversas tradições que têm em comum a preocupação com formas de vida que não se restringem à humana e que buscam *aprender* com a *Terra*. Sobre as possibilidades de pensar a relação entre as crianças, a matemática (escolar) e uma política de tecer o abrigo do corpo de *Uma Kiwe*, afirmamos que, antes de colocar possibilidades no campo, é necessário reconhecer os efeitos que o ensino e a aprendizagem da matemática têm tido sobre as crianças *Nasa* e que têm favorecido uma mentalidade e uma ação que destrói a *Terra*. Ao mesmo tempo, acreditamos que é necessário que a educação matemática continue a pensar um *aprender* com o comum, a *aprende*r a pensar em e a partir do lugar e a *aprender* com e para a reciprocidade.

Palavras-chave*: Mãe Terra*; *aprender*; matemática (escolar); primeira infância; pós-humanismo.

ABSTRACT

This study was unfolded with the *Nasa* indigenous people that is located in the *Sek Sxab Kiwe* territory in toribío, cauca, colombia. The aim was to problematize and to speculate about the relation between children, school mathematics, and a politics of weaving the coat of *Uma Kiwe*. In this sense, the cultural, spiritual and organizational orientations of the *Nasa* people were fundamental. Likewise, we state this study goes through qualitative research out of the horizontal production of knowledge and post-qualitative and post-humanist research which recognize the potential within the entanglement among human and *other beings*. This study was led by a living (una *vivencia)* with the *Nasa* people during three periods of time, when several registers were collectively produced. These included fieldnotes diary, audio recordings of the lessons and of dialogues and photographs and videos taken by the researcher and the children. The photographs taken by children and the questions generated out of these photos were particularly fundamental to understand the possibilities and limitations of a mathematics education to care and protect the *Earth* and to be committed to the *Wëtwët Fxi'znxi* (buen vivir/good living). Moreover, this research assumed a relational dialogue with authors of the *Nasa* people who are connoisseurs of their cosmovision and their struggles and authors' proposals from several traditions that have in common concerns about ways of living that are not limited to the human and that strives to learn with the earth. In relation to the possibilities of thinking the relation of the children and a politics of weaving the coat of *Uma Kiwe*, we state that before proposing these possibilities within the field, it is essential to recognize the effects that the teaching and learning of mathematics have had in the *Nasa* children and how these effects have favoured a mindset and actions that destroy the *Earth*. At the same time, we consider that is necessary for mathematics education to continues thinking about a *learning* from the commons, a *learning* to think in and from the place, *learning* with and for the reciprocity.

Keywords: *Mother* Earth; *learning*; school mathematics, early childhood; posthumanism.

LISTA DE FOTOS

Foto 1 – Ritual de *Çxapuc* 78
Foto 2 – El *Tul* 87
Foto 3 – Camino a las *Ipkat* 92
Foto 4 – Notas de un diario 102
Foto 5 – Aberturas 155
Foto 6 – Con los pies en la *Tierra* 167
Foto 7 – El día y la noche con la misma duración 188
Foto 8 – De opacos y claros 258
Foto 9 – *Sek A'te Dxi'j* 262
Foto 10 – Minga por la defensa de la vida y del territorio 265
Foto 11 – Moverse 314
Foto 12 – Saludando a los espíritus 320
Foto 13 – Un juego muy real 327
Foto 14 – Creando 335
Foto 15 – ¡La tomé antes! 337
Foto 16 – Comienzos 337
Foto 17 – ¿5 ó 4? 343
Foto 18 – La máscara amarilla 343
Foto 19 – ¿Qué puede un montón de madera hablar al mundo? 346
Foto 20 – Texturas 347
Foto 21 – Sombras 347
Foto 22 – ¡Aquí no! 350
Foto 23 – Sorpresa 353
Foto 24 – Encuentro I, investigadoras/es pares 368
Foto 25 – Encuentro II investigadores pares 369
Foto 26 – 4-4-4-4 371
Foto 27 – Encuentros 377
Foto 28 – Piscina de pelotas 386
Foto 29 – Diferencia 403
Foto 30 – Lo desconocido 407
Foto 31 – Más de cerca 412
Foto 32 – El árbol como especie compañera 452
Foto 33 – Caminar juntas/os 456
Foto 34 – Entre humanos y otros *seres* 468
Foto 35 – Agua 519
Foto 36 – Reinventar 523
Foto 37 – Y la escuela se hizo… 549
Foto 38 – En un adentro que desea el afuera 549
Foto 39 – Repetir, repetir 550
Foto 40 – *Tahtxkwe Ïsanxi* (contando los animalitos) 550
Foto 41 – *Isaan* (contando) 551
Foto 42 – Números y lengua propia 551
Foto 43 – Paaweçxa (brindar) 552
Foto 44 – Cuidamos de la *Ipkat* 552
Foto 45 – Amasamos para comer 553
Foto 46 – Umn (tejer) 553
Foto 47 – *Sek* 554
Foto 48 – Juntar 554

Foto 49 – *Alku* (perro)-*Wäku* (garrapata) 555
Foto 50 – U'juya (viajar) 555
Foto 51 – Encuentro con madres y padres de familia.....556
Foto 52 – ¡Y comemos mote! 556
Foto 53 – Insectos-Niñas/os 558
Foto 54 – Madera-Niñas/os 558
Foto 55 – *Tierra*-niñas/os 559
Foto 56 – *Sek*-niñas/os 559
Foto 57 – *Atala* (gallina)-niñas/os 560
Foto 58 – *Alku* (perro)-*Misx* (gato) o cusumbo-niñas/os 560
Foto 59 – Uma (agua)-niñas/os 561
Foto 60 – Árboles-palmeras-niña/os.....561
Foto 61 – Palos-niñas/os 562
Foto 62 – Jirafa-niñas/os.....562
Foto 63 – *Kuçxu* (marrano)-niñas/os 563
Foto 64 – Basura- Niñas/os 563
Foto 65 – Frutas-niñas/os 564
Foto 66 – Huevos-niñas/os 564
Foto 67 – Máquina-niñas/os 565
Foto 68 – ¿Cuáles son las raíces a partir de las cuales niñas/os *Nasa* están construyendo mundos?.....566
Foto 69 – ¿Qué desaprender de nuestras ideas, tradiciones, imágenes de las/os niñas/os *Nasa* para una materialización de la política de tejer el abrigo del cuerpo de *Uma Kiwe* junto con ellas/os?.....566
Foto 70 – ¿Qué efectos tiene la escolarización en las/os niñas/os *Nasa*?.....567
Foto 71 – ¿Qué compromisos asumir con los intereses de las/os niñas/os *Nasa*?.....567
Foto 72 – ¿Cuál o cuáles articulaciones son posibles entre un pensar-sentir-vivir con el corazón propuesto como el modelo pedagógico del pueblo *Nasa* y las matemáticas (escolares) para una política del resistir y re-existir del pueblo Nasa?.....568
Foto 73 – ¿Qué historias contar, construir con y para las/os niñas/os *Nasa* en medio de un mundo en ruinas?.....568
Foto 74 – ¿Cómo habitar, sentir, pensar los tres mundos: *Ëeka Kiwe* (*Tierra* de arriba), *Na Kiwe (Tierra* de aquí) y *Tasxuh Kiwe (Tierra* de abajo) junto con niñas/os *Nasa*? ¿Qué puede hacer una educación matemática en ese habitar, sentir y pensar los tres mundos?.....569
Foto 75 – ¿Qué otros modos, formas, maneras de *aprender,* más allá de la escuela, tiene el pueblo *Nasa*? ¿Cómo acompañar, acoger a niñas/os *Nasa* que deciden *aprender* por fuera de la escuela?.....569
Foto 76 – Irrumpir 570
Foto 77 – Cuidar.....576
Foto 78 – Colorea y traza 639
Foto 79 – El clima 651
Foto 80 – Observar 662
Foto 81 – Incertidumbre 667

LISTA DE ILUSTRACIONES

Ilustración 1– Mapa localización de toribío (*Sek Sxab Kiwe*) 211
Ilustración 2 – Hijos del agua 222
Ilustración 3 – Jugar, cantar, caminar, fotografiar… 528
Ilustración 4 – El muro 598
Ilustración 5 – La siembra 604
Ilustración 6 – El sol 620
Ilustración 7 – Contando 628
Ilustración 8 – Esperando 632

LISTA DE ESQUEMAS

Esquema 1 – Síntesis capítulo 1 193
Esquema 2 – Síntesis capítulo 2 269
Esquema 3 – Propuesta educativa institución educativa el sesteadero 384
Esquema 4 – Síntesis del capítulo 3 420
Esquema 5 – Síntesis del capítulo 4 472
Esquema 6 – Síntesis del capítulo 5 525
Esquema 7 – Síntesis del capítulo 6 579
Esquema 8 – Síntesis del capítulo 7 672

LISTA DE TABLAS

Tabla 1 – Colectivo de investigadores pares 396
Tabla 2 – Núcleo territorio, naturaleza y producción 496
Tabla 3 – Núcleo pensamiento matemático comunitario 497
Tabla 4 – Territorio, *Madre Tierra* y soberanía alimentaria 502
Tabla 5 – Pensamiento matemático y economía comunitaria 503
Tabla 6 – Pensando el análisis 576
Tabla 7 – *Ipkat* promovidas por el plan de vida proyecto *Nasa* 705
Tabla 8 – Participación en las Ipkat promovidas por el plan de vida proyecto Nasa 706
Tabla 9 – Días compartidos con niñas/ os de preescolar 707
Tabla 10 – Diálogos con Kaapiya'jnaswe'sx 708
Tabla 11 – Diálogos con lideres y lideresas políticas/os 709
Tabla 12 – Diálogos con lideresas y líderes educativos 710
Tabla 13 – Diálogos con *Kiwe Thë'j* 712
Tabla 14 – Diálogos con dinamizadores del *Ju'gthë'we'sx Pthüusenxi* 713

LISTA DE SIGLAS

acin	asociación de cabildos indígenas del norte del cauca
cecidic	centro de educación, capacitación e investigación para el desarrollo integral de la comunidad
ciiit	centro indígena de investigaciones interculturales de tierradentro
contcepi	comisión nacional de trabajo y concertación de la educación para los pueblos indígenas
cric	consejo regional indígena del cauca
diverser	grupo de investigación pedagogía y diversidad cultural
ezln	ejército zapatista de liberación nacional
farc-ep	fuerzas armadas revolucionarias de colombia-ejército del pueblo
ghppc	grupo historia de la práctica pedagógica en colombia
indepaz	instituto de estudios para el desarrollo y la paz
lebem	licenciatura en educación básica con énfasis en matemáticas
lebp	licenciatura en educación básica primaria
lpmt	licenciatura en pedagogía de la *Madre Tierra*
men	ministerio de educación nacional
mes	grupo de investigación matemáticas, educación y sociedad
minciencias	ministerio de ciencia, tecnología e innovación
mpc	mesa permanente de concertación
oia	organización indígena de antioquia
onic	organización nacional indígena de colombia
pat	proyecto arqueológico de tierradentro
pebi	programa de educación bilingüe e intercultural
pec	proyecto educativo comunitario
pei	proyectos educativos institucionales
pfopip	proceso de formación propia intercultural y pluriversal
phc	producción horizontal del conocimiento
seip	sistema educativo indígena propio
sena	servicio nacional de aprendizaje
sispi	sistema indígena de salud propia intercultural
siu	sede de investigación universitaria
snctei	sistema nacional de ciencia, tecnología e innovación
su	universidad de estocolmo

uaiin	universidad autónoma indígena intercultural
udea	universidad de antioquia
unesp	universidad estadual paulista “júlio de mesquita filho”
unicauca	universidad del cauca
upb	universidad pontifica bolivariana

PARTICIPANTES

Nombre completo	Actividad en el estudio
A'te (luna)	
Ana delia tenorio *Yatacué*	*Kaapiya'jnas* (profesora)
Anderson *Boyocué* perdomo	Investigador par
Anderson david *Yosando Yatacué*	Investigador par
Ángela maría *Pequí*	Apoyo pedagógico del territorio de toribío
Asly *Pequí* casamachín	Investigadora par
Bernarda almendra aranda Cámara	Apoyo pedagógico del cecidic
Carlos alberto *Yatacué Cometa*	Grupo de estudio iván illich
Carlos eduardo ruda	Coordinador hilo de *Nasa Yuwe*
Carmen *Vitonás Pavi*	Conocedora de la cosmovisión *Nasa* y acompañante de procesos autónomos
Carolyn sharon tenorio casamachín	Investigadora par
Clara *Vitonás*	Grupo de estudio iván illich
Çmehme (mariposa)	
Dahiana ramírez *Pasú*	Apoyo psicosocial
Darwin yadir *Yatacué* méndez	Investigador par
Dora elidia *Yul*	Grupo de estudio iván illich
Eliserio *Vitonás*	*Kiwe Thë'j* (mayor espiritual)
Eemilin *Yu'*leiny *Yatacué Ascué*	Investigadora par
Emily yuliana *Yule* tenorio	Investigadora par
Fadi alejandra ramos *Quitumbo*	Investigadora par
Faduar emir *Yatacué* vitonco	Investigador par
Fayber david *Vitonás Ascué*	Investigador par
Felisa bototo	Grupo de estudio iván illich
Gabriel rivera tenorio	Coordinador general de educación plan de vida proyecto *Nasa*
Geidi yusu *Yule Yule*	Investigadora par
Hamilton casso	*Kaapiya'jnas* (profesor)
Ingrid lorena *Pasú Ul*	Apoyo pedagógico del resguardo de tacueyó
Ingrid zuñiga	Apoyo pedagógico para capacidades diversas
Ipx (fuego)	
Jackeline solarte	Grupo de estudio iván illich
Jaider emilio *Yosando Yatacué*	Investigador par
Jaime diaz *Noscué*	Líder político
Jaydi michel arianna *Yatacué Ascué*	Investigadora par
Jennifer andrea Yatacué Yule	Investigadora par
Johan ferney *Paví t*enorio	Investigador par
José miguel galvis calambás	Investigador par, diagramación
José rolando *Ascué* tenorio	Investigador par, dinamizador de la lengua
Juan david tenorio *Escué*	Investigador par
Juliana sofia *Coicué Yosando*	Investigadora par
Leidy jhohana pachón	Grupo de estudio iván illich
Lili johana *Pecupaque*	Apoyo pedagógico del territorio de san francisco
Lina rocío *Noscué Vitonás*	Investigadora par

Lina vanesa *Yule Vitonás*	Investigadora par
Lucila *Dauqui* velasco	*Kaapi ya'jnawe'sx* (profesora)
Luis alberto *Ascué* velasco	*Kaapi ya'jnawe'sx* (profesor)
Luis yimer *Paví* muñoz	Investigador par, rector institución educativa el sesteadero
Marcos *Yule Yatacué*	Investigador par, conocedor cosmovisión *Nasa*, acompañante de procesos autónomos e investigación en la *Çxhab Wala Kiwe*
Marisol cortés parra	Investigadora par, coordinadora pedagógica del sistema educativo
Martha liliana Yonda lópez	Grupo de estudio iván illich
Maylin alexandra pito méndez	Investigadora par
Michel paola tenorio *Escué*	Investigadora par
Mileidy ramos	Apoyo pedagógico centro *Wasak Kwewe'sx*
Nuus sxdry alejandra martínez *Hillo* Plantas	Investigadora par
Saray *Vitonás Chaguendo*	Representante legal plan de vida proyecto *Nasa*
Sharik anahi tenorio casamachín	Investigadora par
Taurino *Cometa Ipia*	Dinamizador de la lengua
Yeiner *Taquinás Peteche*	Coordinador del ámbito de territorio del plan de vida proyecto *Nasa*
Yenny *Peteche*	Coordinadora de la licenciatura en pedagogía de las artes y saberes ancestrales
Yinober yossimar ramos *Yosando*	Investigadora par
Yulieth alexandra *Secué*	Grupo de estudio iván illich

LISTA DE PALABRAS EN JU'GTHË'WE'SX PTHÜUSENXI

Nro.	Palabra o expresión	Aproximación al español
1	*A'm Yak Ya'yuçejxia*	Potencialización para la habilidad de caminar
2	*A'te*	Luna
3	*A'te Dxi'j*	El caminar de la luna
4	*A'te Hna'sa*	Luna señorita, cuarto creciente
5	*A'te Ïkhte Pa'j*	Luna en casa, tiempo de descanso
6	*A'Te Ki'luuçx Yuun Pa'jnxisa*	Luna tierna, menguante
7	*A'te Kwekwe*	La luna en tu cuerpo
8	*A'te Tadx*	Es también la manera de referirse a la luna mayora o luna llena
9	*A'te Thëjsa Puutx Pethẽesaa*	Luna mayora, luna llena
10	*A'we'sx*	Las estrellas
11	*Äçä*	Malestar
12	*Alku*	Perro
13	*Aluçx*	Hijos de la estrella
14	*Am*	Hacha
15	*Amyu'*	San francisco
16	*Amyu' Kiwe*	Resguardo de San francisco
17	*Anacos*	Falda tradicional *Nasa*
18	*Äpäkwe*	Niña/o muy delicada/o
19	*Atala*	Gallina
20	*Atalx Lucxkwe Peweçxajxia*	Potencialización para el habla
21	*Atalx Piçthë*	Gallo
22	*Atpu'çxnas*	Dinamizador de la lengua
23	*Atx Tul*	Anaco (falda hecha de lana de oveja)
24	*Ayte Ehz Ũsa*	Aquí, hay verano
25	*Beka Sek*	Chicha del sol
26	*Chocué*	Variedad de pájaro
27	*Çmehme*	Mariposa
28	*Çxab*	Ombligo
29	*Çxapuç*	Ritual de ofrenda y conexión con los *seres* que ya trascendieron a otro espacio
30	*Çxhab Wala Kiwe*	Gran pueblo *Nasa*
32	*Çxhâçxha*	Asociación de cabildos *Nasa*
33	*Duhya'*	Parir
34	*Duu Ya'ja*	Mochila de parir
35	*Dxi'j*	Camino
36	*Dxi'j Pakwen*	Orientar a la gente, política
37	*Dxi'j Phadn*	Abrir camino
38	*E'çkwe*	Colibrí
39	*Ëeka Kiwe*	*Tierra* de arriba
40	*Ew*	Las energías positivas
41	*Ewçxa*	Saludo

42	*Ewme*	Las energías negativas
43	*E'z*	Dos, pescar, verano, abuela/o sol y abuela/o agua
44	*Fxi'jxa*	Escribir
45	*Fxi'znxi*	Vivir
46	*Fxiw*	*Semilla*
47	*Fxiw Bucxanxi*	Germinación de la *semilla*
48	*Fxiw Cxacxa*	*Semilla* viche
49	*Fxiw Yat*	Casa de s*emilla*, semilla de la casa tradicional, lugar donde niñas/os aprenden de la cultura
50	*Fxiwa's Çxhaçxhan*	*Semillas* de vida, fortaleciendo las *semillas* de vida
51	*Ikahnxi Eç*	Documento de mandato
52	*Ipkat*	Tulpa
53	*Ipx*	Fuego
54	*Ipx Fxiize'nxi*	Armonización del fuego
55	*Ipx Kwet*	Tulpa, lugar de aprendizaje
56	*Ipxka'tsuyapapeynxi*	Preguntas realizadas desde el fogón
57	*Isaan*	Contando
58	*Iswa'jxa*	Catear
59	*Jeçtey Jiinas*	Los primeros sabios
60	*Ju'gthë We'sx Pthuuse'nxi's Dxi'jaçx Ksxa'wte Kaywe'çejn*	El camino para *enraizar* la palabra de nuestros ancestros
61	*Ju'gthë'we'sx Pthüusenxi*	La lengua *Nasa*
62	*Ju'gthë`we`sx Yuwe*	Hilo *Nasa Yuwe*
63	*Jxawthwë*	El que guarda sabiduría antigua
64	*Jxujs*	Lejos
65	*Jxukanas Ma'wkwe Pe'th?*	¿Cómo amanecieron?
66	*Kaame'jxa*	Ofrendar
67	*Kaapiya'jnas*	Dinamizador/a, profesor/a
68	*Kaapiya'jnaswe'sx*	Dinamizadoras/es, profesoras/es
69	*Kaapnasa'jxa*	Fotografiar
70	*Kabanxi*	Relación de pareja, compromiso
71	*Kabuwesx*	Alguaciles
72	*Kawüt Ku'hu*	Danza del tambor
73	*Kawüt Tukana*	Tambolero
74	*Kduul*	Cóndor
75	*Khabu Fxizehnxi Pahz Ephkahb Eba Tekh*	Mes de julio de 2023
76	*Khi'punxi*	La fecundación
77	*Khücx Wala*	Grandioso negro
78	*Ki'sçxa Nasa Fxi'wuhnxi*	Norma, práctica de siembra de la *semilla*
79	*Ki'snxi-Pa'yähtx*	Cuidados y prevenciones espirituales
80	*Kite Kiwe*	Nombre dado a un territorio
81	*Kiwe*	*Tierra*
82	*Kiwe Çëy*	*Tierra* fértil, menos habitada y donde había montaña, reserva
83	*Kiwe Luuçx*	Guardia de niñas/os

84	*Kiwe Thë'j*	Mayor espiritual
85	*Kiwe Thëgnas*	Guardia
86	*Kiwe Thegnas Luuçxs*	Semillero de guardias indígenas
87	*Kiwe Uma*	*Tierra* y agua, *Madre Tierra*
88	*Kiwe Üus*	Corazón del territorio
89	*Knasawe'sx, Piçtatxwe'sx, Thê'jsawe'sx Yakh Putxwe'wna Wët Wët Fxi'zeya*	Procesos de formación para la vida digna, uaiin-pebi.
90	*Ksxa'w*	El que acompaña a cada persona, sueños
91	*Ksxa'w Walawe'sx Kaapevxa'jnxi Wejxa's Umna*	Aprendiendo a tejer la Memoria de los mayores
92	*Ksxa'wwe'sxtx Thäasya*	Pedir permiso
93	*Ku'ta Bam*	Hombro, terminación del ala de una ave
94	*Kuçxu*	Marrano
95	*Kucxyu*	Molestoso
96	*Kühk*	Llegar de subida
97	*Kutx Wahwa*	Baile del maíz capio
98	*Kuvxnas*	Flautero
99	*Kwe'sx*	Nosotros
100	*Kwe'sx Fxi'znxi*	Nuestra raíz, vida y relación armoniosa con todos los *seres*
101	*Kwe'sx Fxiwa's Kçxhãçxhan*	Acompañar con fuerza la maduración de nuestras *semillas* de vida
102	*Kwe'sx Fxiwwa's Çxhäaçxha'jn*	Atención a primera infancia desde la familia
103	*Kwe'sx Thë'we'sx*	La sabiduría ancestral
104	*Kwe'sx Yuwe*	Nuestra lengua
105	*Kwe'sx Yuwekwete Puutxwe'weuna*	La espiritualidad a través de la lengua
106	*Kwe'sxtxa's Majïtxin?*	¿Qué dicen de nosotros?
107	*Kwe´sxumakiwe´swêsenxi*	Escuchar e interpretar a la *Madre Tierra*
108	*Kwekwe*	Cuerpo
109	*Kwekwe Çxaçxa*	Cuerpo viche
110	*Kwekwe I'wece, Kwekwe I'wece'jya, Kwekwe Ya'weceh*	*Enraizar* el cuerpo, la *Tierra* y con el pueblo
111	*Kwekwe Neehnwe'sx*	Cuerpo de autoridades
112	*Kwekwe Neejnwe'sx Kiwe*	Defender la familia en el territorio, gobierno ancestral
113	*Kwekwe Nees*	Despertar las habilidades de cada persona
114	*Kwekwe Sek Ji'pha*	Tienes el cuerpo del sol, el sol llegó a tu cuerpo
115	*Kwetyu'*	Tacueyó (agua que nace en medio de una piedra o de las piedras)
116	*Kwet*	Piedras
117	*Kwetwe'sx*	El hombre piedra
118	*Kwetyu' Kiwe*	Resguardo de tacueyó
119	*Luuçx*	Niño
120	*Luuçx Äpäkwe*	Corresponde al período del nacimiento hasta cuándo se crece la mollera
121	*Luucx Dxihkkwe (Wasakwe)*	Momento de maduración física y espiritual, se relaciona con las diferentes actividades

		que las *semillitas* realizan para probar y sostener su capacidad de movimiento
122	*Maantey Fxi'Znxi*	Norma natural
123	*Malula*	Abuela
124	*Memya'*	Cantar
125	*Misx*	Gato
126	*Misxkwe Cxida Jxüzxkwe*	Gato pate arrugado
127	*Musekwe*	Arena
128	*Na Kiwe*	La *Tierra* de aquí, espacio medio
129	*Nasa Fxi'zenxite', Isa wejxa's Na'tha'w Atxaja*	Matemáticas en el mundo *Nasa*
130	*Nasa Fxiw Uhnxi*	Siembra de la *semilla*
131	*Nasa Kiwe*	La casa de la gente, territorio *Nasa*
132	*Nasa Kwekwe Nees Nuycxhäcxha*	Las artes desde el sentir
133	*Nasa Luuçxwe'sx*	Niñas/os *Nasa*
134	*Nasa Pees Kupx Dxi'j*	Momentos de maduración de la vida del ser *Nasa* en lo espiritual, físico y del saber
135	*Nasa Txiwe*	Territorio de los *seres*
136	*Nasa Txiwe Jï'yu'jn Ju'gwe'sx Puuy Ja'dacxa Nxa Üuscx Puuy Pu'cxin*	La sabiduría y el pensamiento de la *Tierra* en conjuntos con los mayores como ayuda
137	*Nasa Uma Kiwe*	*Seres* de la *Madre Tierra*
138	*Nasa Üus Plhaakheçx*	Agrupar los diversos sentires, como agrupar el corazón de los *seres* en un mismo camino
139	*Nasa Yuwe*	Lengua propia
140	*Nasanas*	Ser integral, completo
141	*Nasanwe'sx*	Familia *Nasa*
142	*Nasawe'sx*	Ser colectivo, comunidad
143	*Nasawe'sxnxak Ifxi'jn*	*Vivencias* con el pueblo *Nasa*
144	*Ne'hjwesx*	Autoridades
145	*Neeh*	Abuelo-ser espiritual
146	*Neehwe'sx*	Familia espiritual
147	*Nees Yuwenxi*	Cateo para identificar el don de la *semilla*
148	*Neh*	Abuelo, abuela
149	*Nus*	Lluvia
150	*Nwe'sx*	Familia espiritual
151	*Nwe'sx We'wysa*	Familia hablante de la lengua
152	*Nxiis*	Hijo o nieta
153	*Nyafx*	Primero
154	*Pa'jya*	Llegar
155	*Pa'ksxa'w*	Aparición del espíritu
156	*Pa'kya*	Recibir el beneficio
157	*Paapenxi's*	Preguntar
158	*Pahz*	Cuatro, familia espiritual: sol, agua, *Tierra*, luna
159	*Paweçxa, Paaweçxa*	Brindar, agradecer
160	*Pay*	"Gracias"
161	*Peena Puuywe'n*	Seguir con el problema
162	*Pees Kupx Fxi'zenxi*	La metamorfosis de la vida

163	*Petam*	Juntar en pareja, el sueño y el impulso del camino para sembrar la *semilla.*
164	*Phtaz*	Sucio
165	*Pí'txnas*	Acompañar
166	*Piiywejxa*	*Aprender*, *vivenciar* y hacer *aprender* desde la sabiduría ancestral
167	*Piiynas*	Adquirir conocimiento a través de la universidad.
168	*Pitxwesx*	Protección de la *semilla*
169	*Pnaasa'nxi*	Grabar
170	*Putx We'wja*	La conversa, la valoración desde el corazón
171	*Puuy*	Juntos
172	*Puuy Ja'da*	La distribución y la ayuda mutua
173	*Puuy Ja'daçx Pu'çxn Fxi'znxi*	Una vida en equilibrio con la *Madre Tierra* y la familia desde la ayuda mutua
174	*Puuypu'çx Fxi'znxi*	Reciprocidad, ayuda mutua
175	*Puuywe'wvxa'*	Negociar
176	*Puy Ja'da Pu'cxn Fxi'zenxi*	La vida desde la ayuda mutua
177	*Pwesejya*	Jugar
178	*Saakhelu*	Ritual mayor
179	*Sëhk*	Llegar, de bajada, terreno inclinado o plano, forma inclinada u horizontal
180	*Sek*	Sol
181	*Sek A'te Dxi'j*	Caminar del sol y de la luna
182	*Sek Buy*	Año nuevo *Nasa*
183	*Sek Dxi'j*	El caminar del sol
184	*Sek Luuçx*	Sol niño, sol picante, solsticio de invierno
185	*Sek Piçtatx*	Sol joven, aguacero suave, equinoccio de verano
186	*Sek Sxab Kiwe*	Toribío en lengua propia
187	*Sek Sxab Kiwe Nasawe'sx*	El pueblo *Nasa* de *Sek Sxab Kiwe*
188	*Sek Thê'jsa*	Sol mayor, aguacero fuerte, equinoccio de invierno
189	*Sek Thê'jeça*	Sol adulto, sol con viento, solsticio de verano
190	*Sxab Wece*	La raíz
191	*Sxab Wes Uhya'*	Siembra del cordón umbilical
192	*Sxlaapun*	Trueno
193	*Sxwedya*	Volver
194	*Tasul, Tay*	Abuelo
195	*Tasxuh Kiwe*	La *Tierra* de abajo
196	*Taw*	Chumbe
197	*Taw Nasa*	Chumbe *Nasa*
198	*Teçxnas Na'wçxa Pkhakheçx Üus Yahtxn*	Reúne la memoria con corazón como uno solo […] simboliza la unidad de varias culturas, intercambio de culturas y experiencias de los caciques con otras naciones y culturas que se han reunido antes y actualmente
199	*Teeçx*	Uno, lo rápido, el abuelo trueno

200	*Teka*	Llegar, terreno pendiente, forma vertical (subir)
201	*Tekh*	Tres, sol, agua y luna.
202	*Thë'sa*	Mayor, mayora
203	*Thä'*	Corona
204	*Thë Walas*	Médicos tradicionales
205	*Thë'*	Autoridad espiritual
206	*Thë'j Wala*	Mayor espiritual, médico tradicional
207	*Thëj, Wala'jya*	Jechar, crecer
208	*Tul*	Huerta tradicional
209	*Tunxivxa*	Toribío
210	*Tuñibiu*	Licor y oro
211	*Tuw*	Corto
212	*Txäjxdkha'w Wëdxiçme?*	¿Qué nos inquieta?
213	*Txäjxnxudkha'w?*	¿Qué hacemos?
214	*Txïhk*	Llegó de bajada
215	*Txiwe Kaame*	Dar de comer a la *Tierra*
216	*Txiwe Thä'*	Es el nombre de la cima de una montaña
217	*U'juya*	Andar, viajar, ir
218	*U'jya/Üs-U'p*	Andar/estar
219	*Ü'nxa*	Comer
220	*U'nxi*	Alimento
221	*Ühtxya*	Hacer el acto sexual
222	*Uhya'*	Sembrar
223	*Ul*	Culebra
224	*Ulçëy Ku'j*	Danza de la culebra
225	*Ulcué*	Culebrita
226	*Uma*	Madre, agua, abuela
227	*Uma Kiwe*	*Madre Tierra*
228	*Uma Kiwe Atxh Tul*	Ruana, el abrigo de la *Madre Tierra*
229	*Uma Kiwe Kwekwe*	Cuerpo de la *Madre Tierra*
230	*Uma Kiwe Kwekwe Atx Tul Umn*	Tejer el abrigo del cuerpo de la *Madre Tierra*
231	*Uma Kiwe Nees Dxi'j*	Dones heredados de la *Madre Tierra*
232	*Uma Kiwe Tul*	Sembrado de la *Madre Tierra*
233	*Umakiwe Weeçenxijujx Üus Yatxna*	Pensar con el corazón desde la raíz de la *Madre Tierra*
234	*Umn*	Tejer
235	*Us*	Riñón
236	*Üus Dxi'j*	La política como camino
237	*Üus Nxu'pthen*	El intercambio
238	*Üus Nxutx Pehnxi*	Consejo desde el sentir
239	*Üus Uma Kiwe*	Corazón de la *Tierra*
240	*Üus Ya'Papeynxi Iisawa'jn Jxtey Jxxtey Nxuuwa'j*	Camino que orienta los procesos investigativos desde el corazón, para cuidar y proteger los saberes y prácticas del pueblo *Nasa* y para afrontar y superar las desarmonías que se presentan en los territorios

241	*Üus Yeckathë'we'sx*	Transmisión de la memoria, el saber desde el corazón de los sabedores ancestrales
242	*Üus, Wecejuy Uma Kiwe Fxi'zenxi*	La vida desde el corazón, raíz de la *Madre Tierra*
243	*Üus/Atxah*	Corazón, siguiendo huellas
244	*Vxiçxak*	Pájaros
245	*Vxitja*	Hacer
246	*Vxuu Beh*	Toribío, riqueza, oro
247	*Vxuu Beh Kiwe*	Resguardo de toribío
248	*Wäku*	Garrapata
249	*Wasak Kwëwe'sx, Wasakkwëwe'sx*	Centro de *vivencia*, práctica cultural y espiritual de niñas/os
250	*Wasak Kwëwe'sx Fxidx Nees*	Proceso de formación cultural para el cuidado y maduración de la *semilla* pueblo *Nasa*
251	*Wasakkwëwe'sx Isanxi Wejxa Ja'daçxä Üusju Nxa Üsçx Uma Kiwe Kwekwe Atxh Tul Umn*	Pensando especulativamente junto con niñas/os *Nasa* una educación (matemática) para tejer el abrigo del cuerpo de la *Madre Tierra*
252	*Wasakkwëwe'sx Isanxi Wejxa Uma Kiwe Kwekwe Atxh Tul Umn*	Niñas/os *Nasa* y matemáticas en una política de tejer el abrigo del cuerpo de la *Madre Tierra*
253	*Wasakkwêwe'Sx, Sa'Tkwe, U'Sxakwewe'Sx, Nasa Kwekwe*	Cuerpo de gente, niña/o con condiciones de vida caciques
254	*Wee*	Enfermedad
255	*Wejxa, Wexja*	Viento
256	*Wëse'jxa*	Escuchar
257	*Wët Wët, WeçX Wecx Fxi'znxi Dxi'ja's, Pakwen U'jn*	Armonía y equilibrio para el buen vivir
258	*Wëtwët Fxi'zenxi*	Buen vivir
259	*Xujxuja*	Muy lejos
260	*Ya'jas*	Mochila
261	*Yat Wala*	La casa grande
262	*Yu'*	Agua
263	*Yu' Luuçx*	Hijas/os del agua
264	*Yu' Üus*	Sentimiento del agua
265	*Yu'çe*	Remedio y armonización
266	*Yu'çewejxa*	Prevenir, curar, remediar y armonizar con la ayuda de todos los *seres* de la *Madre Tierra*
267	*Yujya'*	Venir
268	*Zxi'kh*	Hijo

Tabla de contenido

1 DIMENSIONES POLÍTICAS, ÉTICAS Y ESTÉTICAS DE LA ESCRITURA.....44

1.1 USO DE MINÚSCULAS 45
1.2 USO DE MAYÚSCULAS.....46
1.3 GÉNERO 46
1.4 PALABRAS EN CURSIVA.....46
1.5 APROXIMACIÓN AL ESPAÑOL 47
1.6 FOTOGRAFÍAS Y DISEÑOS 47
1.7 AUDIO Y AUDIOVISUALES.....48
1.8 PALETA DE COLORES.....49

2. CARTA AL/LA LECTOR/A.....52

2.1 CARTAS 55
2.1.1 Cartas: la herencia de mi abuela 55
2.1.2 Temporalidad de las cartas 60
2.1.3 Composición gráfica de las cartas 98
2.2 *FRAGMENTOS* 100
2.2.1 ¿Cómo nace la idea de escribir por fragmentos? 101
2.2.2 Composición gráfica de los fragmentos 111
2.3 PROPOSICIONES 114
2.3.1 ¿Cómo nace la idea de escribir por proposiciones?.....115
2.3.2 Composición gráfica de las proposiciones.....118
2.4 CARTOGRAFÍA DE LA TESIS 120

3 SOBRE HACER UN DOCTORADO (EN EDUCACIÓN MATEMÁTICA) 124

3.1 CARTAS 126
Sobre los sentidos de estudiar 126
Sobre los peligros de una mente escolarizada 130
Aprender en la amistad, aprender a leer.....133
Hacia las raíces 138
Una propuesta ¿Qué piensan? 148
Iniciando diálogos 151
3.2 *FRAGMENTOS* DE DIÁLOGOS SOBRE EL HACER INVESTIGACIÓN EN Y CON EL PUEBLO *NASA* 155
3.2.1 Primeros diálogos.....156
3.2.2 Diálogos sobre la pertinencia y viabilidad de la propuesta de investigación ...158
3.2.3 Diálogos sobre la investigación en el territorio.....160
3.3 PROPOSICIONES 167
3.3.1 Proposición 1. Vivenciar un doctorado (en educación matemática) reconociendo sus mitos, sus límites y redefiniendo sus prácticas: el estudiar y la amistad como actos de resistencia. 167
3.3.2 Proposición 2. Vivenciar un doctorado, resistiendo a modos colonialistas de hacer investigación en y con pueblos indígenas. 188

4 *SEK SXAB KIWE NASAWE'SX*. EL PUEBLO *NASA* DE *SEK SXAB KIWE* 195

4.1 CARTAS 196
¿Por qué con el pueblo Nasa?.....196
¿Qué vidas son reafirmadas con nuestras investigaciones? 202

Sobre mis búsquedas y el encuentro con ustedes *205*
4.2 *FRAGMENTOS* DE UNA SOCIEDAD EN MOVIMIENTO. EL PUEBLO *NASA* 210
4.2.1 De Tierra, territorio y Uma Kiwe *211*
4.2.2 Cosmovisión Nasa *219*
4.2.3 Comunidad y familia Nasa *227*
4.2.4 La autonomía en el pueblo Nasa *231*
4.2.5 Alternativas desde el pueblo Nasa: gobierno propio *235*
4.2.6 La educación propia: del movimiento indígena a las comunidades y de las comunidades al movimiento indígena *239*
4.2.7 Identidad Nasa *247*
4.2.8 Lenguajes que crean nuevos mundos *254*
4.3 PROPOSICIONES 258
4.3.1 Proposición 1. Vivenciar un doctorado desaprendiendo-aprendiendo, caminando y pensando-con las sociedades en movimiento (los pueblos indígenas). *258*
4.3.2 Proposición 2. Aprender con los pueblos indígenas, las/os Nasa, del parentesco, la interdependencia, complementariedad y reciprocidad entre el ser humano y los demás seres que habitan la Madre Tierra. *262*
4.3.3 Proposición 3. Estudiar en medio de las desarmonías, la reivindicación y recuperación colectiva. *265*

5 *NASAWE'SXNXAK IFXI´JN. VIVENCIA*S CON EL PUEBLO *NASA* 271

5.1 CARTAS 273
"Seño, usted parece Senú, o bueno, usted tiene raíces indígenas, ... *273*
pregunte por sus ancestros" *273*
Estar-siendo *276*
Un proyecto desde afuera *282*
5.2 *FRAGMENTOS*. DE ACCIONES, ESPACIOS DE VIDA Y OTROS *SERES* 289
5.2.1 Acciones *291*
5.2.2 Espacios de vida *378*
5.2.3 Seres humanos y otros seres *393*
5.3 PROPOSICIONES 403
5.3.1 Proposición 1. Vivenciar el encuentro con la diferencia, dejarse afectar y preguntarse. *403*
5.3.2 Proposición 2. Vivenciar sin fronteras corporales fijas mediante: la apertura a lo desconocido y el no saber (humildad epistémica). *407*
5.3.3 Proposición 3. Vivenciar sin fronteras corporales fijas: apreciando la naturaleza entrelazada de lo humano y los otros seres (incluidas las cámaras) en la producción de conocimiento y la fuerza productiva de este entrelazamiento (agencia distribuida). *411*

***6. UMA KIWE KWEKWE ATXH TUL UMN*. UNA POLÍTICA DE RESISTENCIA Y RE-EXISTENCIA DEL PUEBLO *NASA* 422**

6.1 CARTA 423
Notas sobre una política de resistencia y re-existencia del pueblo Nasa *423*
6.2 *FRAGMENTO*. UNA POLITICA DE *RESISTENCIA* Y *RE-EXISTENCIA* DEL *PUEBLO NASA*: *UMA KIWE KWEKWE ATXH TUL UMN* 428
6.2.1 Sentir-pensar-con el árbol *429*
6.3 PROPOSICIONES 452
6.3.1 Proposición 1. El árbol como especie compañera para pensar-sentir-hacer una política de resistencia y re-existencia del pueblo Nasa. *452*
6.3.2 Proposición 2. La memoria como por-venir en una política de resistencia y re-existencia del pueblo Nasa. *456*

6.3.3 Proposición 3. Apalabrar el mundo para crear otras posibilidades de re-existencia en armonía con todas las formas de vida. *459*
6.3.4 Proposición 4. La política como algo más que entre humanos *467*

7. *PEENA PUUYWE'N*. SEGUIR CON EL PROBLEMA 474

7.1 CARTAS 475
Etnomatemática e investigación. Parte I *475*
Sobre esa idea de matemáticas en y con la vida *484*
7.2 *FRAGMENTO*. CO-CONSTRUYENDO EL PROBLEMA 487
7.2.1 ¿Cómo se construyó nuestro problema? *488*
7.2.2 Algunas respons-habilidades en el cuidado y protección de la Tierra *509*
7.3 PROPOSICIONES 519
7.3.1 Proposición 1. Vivenciar sin fronteras corporales fijas, haciendo preguntas con un enfoque político-ético-ontológico-epistemológico. *519*
7.3.2 Proposición 2. Vivenciar sin fronteras corporales fijas, haciendo preguntas hipotéticas especulativas que incluyan lo humano y los otros seres *522*

8. *NASA LUUÇXWE'SX: KWE'SXTXA'S MAJÏTXIN? TXÄJXNXUDKHA'W? TXÄJXDKHA'W WËDXIÇME?* NIÑAS/OS *NASA*: ¿QUÉ DICEN DE NOSOTROS? ¿QUÉ HACEMOS? ¿QUÉ NOS INQUIETA? 527

8.1 CARTAS 528
8.2 *FRAGMENTOS* CON Y SOBRE LAS/OS NIÑAS/OS *NASA* 529
8.2.1 ¿Qué dicen de nosotros? *531*
8.2.2 ¿Qué hacemos? *546*
8.2.3 ¿Qué nos inquieta? *557*
8.2.4 Cultivar respons-habilidades *565*
8.3 PROPOSICIONES 570
8.3.1 Proposición 1. Irrumpir el binario adulto/niñas/os para crear y proponer acciones colectivas en una política de tejer el abrigo del cuerpo de Uma Kiwe. *570*
8.3.2 Proposición 2. Rastrear los enredos que incluyen lo humano y otros seres en las fotografías tomadas por niñas/os, asumiendo un compromiso ético y geopolítico *574*

9 *WASAKKWËWE'SX ISANXI WEJXA JA'DAÇXÄ ÜUSJU NXA ÜSÇX UMA KIWE KWEKWE ATXH TUL UMN*. PENSANDO ESPECULATIVAMENTE JUNTO CON NIÑAS/OS *NASA* UNA EDUCACIÓN (MATEMÁTICA) PARA TEJER EL ABRIGO DEL CUERPO DE LA *MADRE TIERRA* 581

9.1 CARTAS 583
Sobre la etnomatemática y la investigación. Parte II *583*
¿Qué esperar de un doctorado (en educación matemática)? *588*
9.2 *FRAGMENTO*. HISTORIA DE DOS MUNDOS: *IBIT Y ABIK* 593
9.2.1 Historia de dos mundos: ibit y abik *596*
9.3 PROPOSICIONES 636
9.3.1 Proposición 1. Piiywejxa (aprender) del presente-pasado-por-venir sobre la subjetivación matemática escolar. *639*
9.3.2 Proposición 2. Piiywejxa (aprender) de lo común, vivenciar lo comunitario (¿En educación matemática?) *651*
9.3.3 Proposición 3. Habitar es Piiywejxa (aprender) pensar en y desde el lugar. *662*
9.3.4 Proposición 4. Piiywejxa (aprender) con y para el Puuypu'çx Fxi'znxi (¿En educación matemática?) *666*

10 DE ~~CIERRES~~ Y ABERTURAS 674

10.1 A MODO DE ~~CIERRE~~ 674
10.2 ABERTURAS 678

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS 681

ANEXO A – *IPKAT* PROMOVIDAS POR EL PLAN DE VIDA PROYECTO *NASA*. 705

ANEXO B – PARTICIPACIÓN EN LAS IPKAT PROMOVIDAS POR PLAN DE VIDA PROYECTO *NASA* 706

ANEXO C – DÍAS COMPARTIDOS CON NIÑAS/OS DE PREESCOLAR 707

ANEXO D – DIÁLOGOS CON *KAAPIYA'JNASWE'SX* 708

ANEXO E – DIÁLOGOS CON LÍDERES Y LIDERESAS POLÍTICOS 709

ANEXO F – DIÁLOGOS CON LIDERESAS Y LÍDERES EDUCATIVOS 710

ANEXO G – DIÁLOGOS CON *KIWE THË'J* 712

ANEXO H – DIÁLOGOS CON DINAMIZADORES DEL *JU'GTHË'WE'SX PTHÜUSENXI* 713

Dimensiones políticas, éticas, y estéticas de la escritura

1 DIMENSIONES POLÍTICAS, ÉTICAS Y ESTÉTICAS DE LA ESCRITURA

Quisiéramos que esta tesis estuviera escrita en *Ju'gthë'we'sx Pthüusenxi*, la lengua del pueblo *Nasa* de *Sek Sxab Kiwe*, [1] toribío-cauca, colombia, pero no es mi primera lengua y, tristemente, tampoco lo es para muchas/os *Nasa* que habitan este territorio. Así que, escribir en español, fue la posibilidad de encontrar una lengua común entre la mayoría de las personas del *pueblo Nasa* y yo, igualmente, la posibilidad de que otras personas de otros pueblos indígenas y colectivos del país y de nuestra américa pudieran acercarse a esta *vivencia* y a las *proposiciones* que aquí planteamos.

Si bien el doctorado tuvo lugar en una institución cuya primera lengua es el portugués, hacerlo en esta lengua sería casi un proceso de doble colonización, pues para el pueblo *Nasa* esto implicaría el acceso a una tercera lengua. Además, el reglamento del programa y dada la presencia de extranjeras/os en el mismo, permite la escritura en español o inglés o portugués.

Decimos que escribir en portugués sería casi una doble colonización, entonces escribir en español, sería una primera colonización si a la lengua nos referimos. Para intentar solventar esto y atender a la recomendación del pueblo *Nasa* de que:

> El investigador debe profundizar en sus análisis no solamente sobre el hecho de estudio en particular y su significado en castellano, sino que deberá esforzarse en construir planteamientos y resultados desde el significado del Nasayuwe[2] (lengua propia) pues esta permite entender mejor el pensamiento Nasa. En la práctica esto implica promover las conversaciones en Nasayuwe e incluir personas nasayuwe-hablantes que ayuden a comprender los planteamientos desde la lengua propia (cecidic, 2015a, p. 35).

Decidimos como un acto político y ético que este estudio fuera acompañado por hablantes de la propia lengua y además poblar este texto con palabras[3] en *Ju'gthë'we'sx Pthüusenxi*. Este poblar tiene que ver por lo menos con tres intenciones; la primera, con que la

[1] "Desde la cosmovisión nasa y el idioma propio, Sek Sxab Kiwe constituye los espacios que permiten a las comunidades indígenas de Kwetyu' Kiwe [resguardo de tacueyó], Vxuu Beh Kiwe [resguardo de toribío] y Amyu' Kiwe [resguardo de san francisco] orientar la vida y la relación como Nasanwe'sx (Familia nasa) en conexión con el Neeh (abuelo-ser espiritual), Nwe'sx (familia espiritual) y Kiwe Uma (tierra y agua), por lo tanto, Sek Sxab Kiwe comprende espacios espirituales y físicos integrales, que no se deben limitar, restringir o fragmentar, pues de acuerdo con el Maantey Fxi'znxi (norma natural) Nasanwe'sx (familia nasa) es parte y continuidad del territorio donde sea que se encuentre" (república de colombia, diario oficial, edición 52.792, nota al pie 1).

[2] Es igualmente una expresión utilizada para referirse a la lengua del pueblo *Nasa*.

[3] Las palabras en *Ju'gthë'we'sx Pthüusenxi* fueron revisadas y corregidas por josé rolando *Ascué* tenorio, *Atpu'çxnas* (dinamizador de la lengua) del territorio de *Sek Sxab Kiwe*. Sin embargo, quisiéramos dejar claro que el modo de escritura en la lengua corresponde con el modo de pensar y sentir de rolando y sabemos que esto puede variar dependiendo de la persona y del lugar, aun siendo *Nasas* pueden existir diferencias, lo que demuestra la vitalidad misma de la lengua propia. Las palabras en lengua y una aproximación al español aparecen en la parte final del texto.

lengua y esto es el pensamiento y el sentir *Nasa* continúe irrumpiendo el mundo de la academia, de las universidades, de las escuelas y demás instituciones; la segunda, con la idea de que la persona que se acerque a esta tesis guarde en su corazón, por lo menos, algunas palabras en la lengua y de esta manera, como nos lo enseñó taurino *Cometa*, el espíritu de la lengua se alegre; y, la tercera, porque reconocemos que pensar-con palabras en *Ju'gthë'we'sx Pthüusenxi* es una posibilidad de adentrarnos y de pensar junto con las/os *Nasas* otros mundos posibles y porque no, otras matemáticas, otras matemáticas escolares

Tomar como punto de partida la lengua en la que está escrita la tesis fue la manera en que decidimos comenzar a presentar las dimensiones políticas, éticas y estéticas que aquí asumimos y que reconocemos con kilomba (2019, p. 21, traducción nuestra)[4], "Me parece que no existe nada más urgente de que comencemos a crear un nuevo lenguaje. Un vocabulario en el cual nos podamos todas/xs/os encontrar, en la condición humana" y, agregaríamos, un lenguaje que nos posibilite también encontrarnos con otros *seres* en una red de relaciones.

A continuación, presentamos otros elementos que constituyen estas dimensiones y que están inspiradas en las propias luchas y orientaciones del pueblo *Nasa*. Consideramos, además, los modos en que los grupos de investigación cronopies+[5] e im@go[6] de la universidad estadual paulista "júlio de mesquita filho" vienen asumiendo la escritura en los procesos investigativos, entendiéndola como experiencia y creación. Además, dialogamos con ideas de autoras como: le guin (2022, 2021, 2018, s.f), haraway (2019), tsing (2022, 2019) y murris (2022).

1.1 USO DE MINÚSCULAS

[4] "*Parece-me que não há nada mais urgente do que começarmos a criar uma nova linguagem. Um vocabulario no qual nos possamos todas/xs/os encontrar, na condição humana*" (kilomba, 2019, p. 21).

[5] "—un grupo de investigación, de estudio, de extensión, de amigues... — ha tratado de operar con la Filosofía de la Diferencia en sus investigaciones en Educación Matemática, más específicamente en Etnomatemática, entendiendo que, así, puede promover la diferencia como productora de conocimiento. En esta perspectiva, el Arte, la Etnomatemática y la Educación Matemática no son un fin en sí mismos, pero sí medios para lidiar con las urgencias de las comunidades con que las que trabajan en investigaciones performativas. Juntos, esos campos son operados por la posibilidad de, en esa composición, crear modos inventivos y con la potencia de la producción junto a elementos todavía poco movilizados en la investigación. En este sentido, nuestras investigaciones se han centro en grupos en situación de vulnerabilidad social, apropiándose de elementos del Arte para crear una política narrativa única para cada trabajo" (traducción nuestra, información tomada del centro nacional de desarrollo científico y tecnológico-cnpq en brasil). Disponible en: http://dgp.cnpq.br/dgp/espelhogrupo/775037. Para más información del grupo de investigación ingresar a: https://coletivocronopixs.wixsite.com/colectivocronopi

[6] El grupo reflexiona sobre la relación entre infancia y educación y filosofía y producción audiovisual. Para más información del grupo de investigación ingresar a: http://dgp.cnpq.br/dgp/espelhogrupo/199778

En la tesis optamos, en la mayoría de los casos, por hacer uso de la minúscula, en especial, cuando nos referimos a nombres propios de instituciones y personas. La principal razón de esta elección apunta a un modo de lidiar con el exclusivismo de lo humano y a la necesidad, desde la escritura, de una perspectiva más relacional entre humanos y otros *seres*, una relación menos jerárquica. En las citas textuales respetamos el modo de escritura de las/os autoras/es.

1.2 USO DE MAYÚSCULAS

Si bien reconocemos que existen reglas desde la real academia española de la lengua para el uso de las mayúsculas, en esta tesis tomamos la decisión de reducir su presencia y solo considerar su uso en los siguientes casos:

- Cuando una palabra aparece en *Ju'gthë'we'sx Pthüusenxi*, incluidos nombres o apellidos en la lengua.
- Para referirnos al pueblo *Nasa*.
- Para destacar palabras importantes como: *Madre Tierra*, *Tierra*, *Nasa*, entre otras que son claves dentro del estudio.
- Al inicio de frases, párrafos.
- Cuando los títulos de libros o artículos conservan el modo de escritura original.
- En las citas textuales respetamos el modo de escritura de las/os autoras/es.

1.3 GÉNERO

En este texto optamos por escribir ellas/os para señalar lo femenino y lo masculino y para eso hacemos uso del símbolo "barra", no en el sentido de oposición y sí de la coexistencia. Siguiendo este argumento, comprendemos entonces que no es necesario un "xs" para referirnos a los varios géneros que también existen dentro del pueblo *Nasa*, pues consideramos que el modo de escritura que utilizamos los acoge.

1.4 PALABRAS EN CURSIVA

A lo largo del texto el/la lector/a podrá encontrar palabras en cursiva, su sentido radica en que estas se convierten en palabras que fundamentan y organizan el pensamiento

epistémico de la tesis. Además, aparecerán las palabras en *Ju'gthë'we'sx Pthüusenxi* o en una lengua diferente al español. Sin embargo, debemos señalar que las citaciones directas conservan el modo de escritura de las/os autoras/res.

1.5 APROXIMACIÓN AL ESPAÑOL

En este texto optamos por considerar una aproximación al español de diferentes palabras y citas que se tornaron claves para el estudio y asumimos la responsabilidad de lo que esto implica. Sin embargo, con el propósito de cuidar de este ejercicio de aproximación señalamos en notas al pie la versión original de las citas de tal manera que el/la lector/a pueda validar dicha aproximación.

Para las palabras en *Ju'gthë'we'sx Pthüusenxi* se hace una aproximación al español la primera vez que aparecen en el texto, de ahí en adelante se presentan solo en lengua propia.

1.6 FOTOGRAFÍAS Y DISEÑOS

Al igual que intentamos poblar el texto con palabras en *Ju'gthë'we'sx Pthüusenxi* acompañamos este estudio con fotografías tomadas, en su mayoría, por niñas/os entre los cuatro y los cinco años de la institución educativa el sesteadero, de octubre a diciembre del 2022 y en febrero del 2023. Otras fotografías consideradas aquí fueron tomadas por investigadoras/es pares o compañeras/os *Nasa* que acogieron este estudio y nos autorizaron su uso.

Sobre la autoría de las fotografías tomadas por niñas/os fue imposible individualizarlas, pues las cámaras rodaron de mano en mano y algunas es posible que fueran tomadas junto con otras/os niñas/os, jóvenes y adultos/as, en tanto las cámaras llegaron a espacios más allá de la institución educativa. En este sentido, entendemos que las fotografías como lo señala tsing (2022), se dieron en la experiencia de la libertad que las/os niñas/os tuvieron de caminar con la cámara en la institución educativa y otros espacios del territorio, sin ninguna orientación o instrucción.

Las fotografías en el texto aparecen como composición en el sentido de los efectos, afectos, intensidades y peligros (entendidos estos últimos como riesgos de habitar en las incertezas y de la necesaria movilización de pensamiento), de las invitaciones, provocaciones, profanaciones y aberturas posibilitadas por el encuentro con estas y que nos llevaron a pensar e imaginar otros mundos (gondim, miarka, 2018; leite, oliveira, 2019; chisté, leite, oliveira, 2015; bernardo […], 2020; vallejo, 2023; amaris-ruidiaz, miarka, 2018, entre otros).

A lo largo del texto, además, se encuentran algunos diseños e ilustraciones realizadas por niñas/os *Nasa* o que fueron tomadas del material educativo producido por la *Çxhab Wala Kiwe* (gran pueblo *Nasa*), asociación de cabildos indígenas del norte del cauca (acin). De esta manera, las fotografías y los diseños "[…] cuentan una historia cercana al texto, pero no lo ilustra directamente. Más que representar las escenas […], uso [usamos] las imágenes para presentar el espíritu de mi [nuestro] argumento" (tsing, 2022, p. 30, traducción nuestra)[7].

Las fotografías en las que aparecen niñas/os *Nasa* contaron con el consentimiento de madres, padres y acompañantes. De igual manera, este consentimiento fue acompañado con la aprobación de las/os niñas/os, siempre que las fotografías o audios inspiraran acciones para su *buen vivir* en el pueblo *Nasa* o en otros pueblos.

Las fotografías de *espacios de vida Nasa* tales como *Ipkat* (Tulpas), instituciones, caminos fueron aprobadas por quienes acompañaron en este momento el estudio, sin embargo es importante señalar que, si bien a algunos de esos espacios se les pedía permiso para ingresar, no hacíamos los mismo en el momento de registrarlos.[8]

Las fotografías y diseños están políticamente asociadas con una justicia epistémica de participación de niñas/os en el estudio y con la problematización, creación e invención de otros mundos con estas y a partir de una escritura diferente (amaris-ruidiaz; miarka, 2018).

1.7 AUDIO Y AUDIOVISUALES

La tesis está compuesta con registros de audio de niñas/os en el espacio de la institución educativa o en caminos realizados por el territorio con orientación de los *Kaapiya'jnawe'sx* o de camino a casa[9], al igual que con material educativo producido por el consejo regional indígena del cauca (cric). El material audiovisual corresponde a videos realizados por niñas/os *Nasa* o videos musicales de artistas *Nasa* o de otras nacionalidades que consideramos importantes para acercar al/la lector/a, a partir de otros lenguajes, a modos de pensar, hacer y vivir del pueblo *Nasa*. Sugerimos al/la lector/a estar atento/a en el texto a símbolos de código qr, como lo presentamos a continuación, para acceder a este material en audio y video.

---

[7] *"[...] as fotografias contam uma história rente ao texto rente ao texto, mas não ilustram diretamente. Mais do que representar as cenas [...] uso as imagens para apresentar o espírito do meu argumento"* (tsing, 2022, p. 30).

[8] Esta anotación emergió de la sensibilidad generada a partir de los análisis de murris (2022), cuando entendemos los enredos humanos y no humanos que participan en una fotografía, esto es los aspectos éticos y políticos relacionados.

[9] Algunos/as de las/os niñas/os de preescolar van solas/os de camino a la escuela y de regreso a casa o en compañía de un/a amigo/a de la misma edad y que viven por el mismo trayecto o con algún familiar de grados superiores.

1.8 PALETA DE COLORES

Para el pueblo *Nasa* los colores en sus propuestas gráficas están relacionados con *Uma Kiwe*, su madre, asimismo reflejan una identidad que ha venido siendo creada y recreada a partir de sus luchas y *resistencias* por el territorio, por la vida humana y de otros *seres*. En este sentido y dado que este estudio fue realizado junto con ellas/os y que, además, problematiza y especula por formas de tejer el abrigo del cuerpo de *Uma Kiwe* con niñas/os *Nasa* y las matemáticas (escolares), nos decantamos por sostener una paleta de colores *Tierra* que señalan el proceso de construcción, maduración y pertinencia de este, en tanto entendemos que el color del suelo es un indicador de la salud y fertilidad de la *Tierra*. Sobre esto último, diremos algo sobre las posibilidades de que este estudio resuene con el pueblo *Nasa* y con otros pueblos de américa y el mundo ante la urgencia de detenernos a pensar y proponer alternativas para el cuidado de la *Tierra* y de todas las formas de vida que en ella habitan.

Capítulo preliminar 1
Dimensiones políticas, éticas y estéticas de la escritura de esta tesis

Capítulo preliminar 2
Carta al/la lector/a

Capítulo 1
Sobre hacer un doctorado (en educación matemática)

Capítulo 2
Sek Sxab Kiwe Nasawe'sx
El pueblo Nasa de *Sek Sxab Kiwe*

Capítulo 3
Nasawe'sxnxak Ifxi'jn
Vivencias con el pueblo *Nasa*

Capítulo 4
Uma Kiwe Kwekwe Atxh Tul Umn
Una política *resistencia* y *re-existencia* del pueblo Nasa

Capítulo 5
Peena Puuywe'n
Seguir con el problema

Capítulo 6
Nasa Luuçxwe'sx: Kwe'sxtxa's Majïtxin? Txäjxnxudkha'w? Txäjxdkha'w Wëdxiçme?
Niñas/os Nasa: ¿qué dicen de nosotros? ¿Qué hacemos? ¿Qué nos inquieta?

Capítulo 7
Wasakkwëwe'sx Isanxi Wejxa Ja'daçxä Üusju Nxa Üsçx Uma Kiwe Kwekwe Atxh Tul Umn
Pensando especulativamente junto con niñas/os nasa una educación (matemática) para tejer el abrigo del cuerpo de la *Madre Tierra*

Carta al/la lector/a

2. CARTA AL/LA LECTOR/A

Algunas notas al/la lector/a

Querido/a lector/a

El texto en el que usted lector/a se adentrará es una composición entre cartas, fragmentos y proposiciones que problematizan y piensan especulativamente la relación niñas/os Nasa junto con las matemáticas (escolares) en una política de tejer el abrigo del cuerpo de Uma Kiwe (Madre Tierra), que es la política de resistencia y re-existencia del pueblo Nasa de Sek Sxab Kiwe (toribío-cauca, colombia).

Decimos que es una composición, porque se trató de una escritura-experiencia que coloca, pone juntos en diálogo y pensamiento un yo (estudiante-investigadora), a través de cartas, un yo[10]-con-las/os Nasa escrito en fragmentos y un Kwe'sx (nosotros) materializado en proposiciones que reflejan una alianza y un compromiso colectivo en, con y para las luchas, resistencias y re-existencias del pueblo Nasa por tejer el abrigo del cuerpo de Uma Kiwe.

Lo escrito en cada una de las cartas, fragmentos y proposiciones fue posible a partir de la vivencia con el pueblo Nasa de Sek Sxab Kiwe entre el segundo semestre del 2022 (agosto a diciembre), el primer semestre del 2023 (enero-febrero y julio) y el primer semestre del 2024 (marzo), en el que dialogamos con líderes y lideresas políticas, educativas y espirituales, con Kaapiya'jnaswe'sx y niñas/os entre los cuatro y cinco años de la institución educativa el sesteadero. Es preciso decir que después de estas vivencias, los diálogos se han sostenido de manera virtual, especialmente, con el equipo de investigadoras/es pares.

De estas vivencias el estudio contó con el audio y las transcripciones de los diálogos, notas de la participación en las Ipkat, diarios, fotografías y videos producidos por niñas/os. Todo junto posibilitó la composición del texto-experiencia aquí propuesto.

[10] Ese "yo" no significa una individualidad, en tanto comprendo que ha sido, es y sigue siendo constituido por muchos seres en espacios-tiempo-materialidades diferentes, a algunos de esos seres están dirigidas las *cartas*. Pero ese "yo" sí puede ser entendido como singular, en tanto experiencia propia.

Las cartas, fragmentos y proposiciones no aparecen de manera separada, estos están entretejidos a lo largo del texto y permiten al/la lector/a crear sus propios movimientos a lo largo del mismo. Es decir, el/la lector/a podría por, ejemplo, comenzar leyendo las proposiciones y luego ir a los fragmentos o cartas dependiendo de los afectos que estás puedan generar.

Antes de presentar al/la lector/a el propósito de cada uno de los elementos que componen este texto, de dónde surgió la idea de esta escritura-experiencia y su composición gráfica, precisamos detenernos en dos nociones ya señaladas: problematización y pensar especulativamente.

La problematización, la entendemos siguiendo a martínez (2004, p. 16), como un centrar la atención sobre "lo que parece obvio, lo que a los ojos nos resulta natural, o parece lógico y verdadero, pero que en realidad resulta más complejo". Podríamos decir siguiendo este argumento, que se trata de prestar atención a los modos en que las matemáticas son presentadas a niñas/os entre los cuatro y cinco años en un contexto de formación escolarizada, teniendo como horizonte la política de resistencia y re-existencia del pueblo Nasa.

Pensar especulativamente, por su parte, consiste en un ejercicio que se basa en estar atentas/os a historias y hechos presentes para romper, inquietar, animar y avivar otros vínculos y conexiones entre humanos y otros seres, o como dice el pueblo Nasa con la familia espiritual y natural. De igual modo crear y recrear vínculos con las ciencias, aquí con la educación matemática y con otros saberes —la ciencia ficción y la antropología— que cultivados nos permitan resistir y continuar lidiando con la idea de tejer el abrigo del cuerpo de Uma Kiwe. Pensar especulativamente es reconocer que vivimos en medio de las ruinas; pero, al mismo tiempo, que podemos alejarnos de la desesperanza y apostar por el Wëtwët Fxi'zenxi (buen vivir) que es colectivo, que es un sentir-pensar-hacer con otros/as. Esta noción de pensar especulativamente es discutida, por ejemplo, por: le guin (2018), haraway (2019), stengers (2023), tsing (2022, 2019), tsing, deger, keleman y zhou (2024) y murris y bozalec (2019).

A continuación, presentamos cómo son asumidas aquí las cartas, los fragmentos y las proposiciones.

Cartas

2.1 CARTAS

El yo en las cartas recuerda (volver a pasar por el corazón), recupera y cuestiona los caminos recorridos junto con personas, colectivos y pueblos indígenas en antioquia (colombia), para pensar la relación: matemáticas (escolares) y pueblos indígenas. Y son al mismo tiempo, las cartas, las que señalan incomodidades, inquietudes, tensiones, afectos y efectos de esos modos de hacer para asumir el desafío de pensar junto con niños/as Nasa modos de seguir re-existiendo, de pensar posibilidades para materializar una política del Uma Kiwe Kwekwe Atxh Tul Umn[11] *(tejer el abrigo del cuerpo de la Madre Tierra) junto con las matemáticas (escolares), a partir de un ejercicio de problematización y especulación.*

Optamos por presentar solo las cartas enviadas y no las respuestas que tenemos de algunas de estas, porque algunas de las personas a las que fueron dirigidas fallecieron (abuela, gustavo esteva), o porque algunas respuestas son solo comentarios y no necesariamente responden a un formato de cartas o porque no tuvieron respuestas o porque algunas de las cartas fueron ficcionadas para ser consideradas aquí.

2.1.1 Cartas: la herencia de mi abuela

Escribir cartas ha sido, quizás, el modo de escritura más cercano para mí; el modo de escritura que me ha acompañado durante toda mi vida, pues han sido estas las que me han posibilitado sostener vínculos con seres que ya no están, con quienes están e incluso conmigo misma. Escribir cartas fue el modo en que mi abuela, quien ya no está presencialmente conmigo y a quien dedico de manera especial esta tesis, me propuso para relacionarme con mi padre (y hoy se convierte en un modo de escritura-tesis), porque sabía, sin duda, que su ausencia me dolía, pues falleció cuando yo tenía tan solo cinco años, en medio del conflicto y la violencia de los años 90 y que aún sigue presente en medellín (colombia). Medellín, la Tierra que me vio nacer, la que siento, amo y me duele al mismo tiempo.

[11] De aquí en adelante optamos por este modo de escritura en la lengua *Ju'gthê'we'sx Pthüusenxi* (lengua ancestral del pueblo *Nasa*). Lo mismo haremos para las demás palabras en la lengua después de haber sido presentada la primera vez.

Así, cada que sentía que quería contarle algo a mi padre, lo hacía mediante cartas. No sé cuántas le escribí, pero recuerdo que le escribía cosas que quería que solo él y yo supiéramos. Algunas de esas cartas fui a dejarlas en su tumba junto con mi abuela, que me acompañaba siempre en todo y, en especial, en este ritual que realicé por varios meses, por varios años.

Del mismo modo recuerdo escribir cartas a dios, especialmente en la navidad para darle gracias por lo vivido y lo aprendido en el año; y, para pedir por lo que deseaba para el año siguiente para mí, mi familia y para las/os niñas/os del mundo, estos últimos siempre estuvieron y están presentes para mí. Escribir cartas para dios, de pequeña, era solo una vez en el año, las cartas las quemaba el 24 o el 31 de diciembre. El humo generado con la quema de cada carta significaba para mí que las palabras podían llegar al cielo y ser escuchadas por dios; así lo sentía, así lo creía. A medida que fui creciendo, y más en los últimos las cartas han estado más presentes, pues ha sido el modo de relacionarme con ese ser superior.

Igual escribía cartas para mis primas, amigas/os. En estas expresaba lo que sentía, algunas historias o cosas que no me atrevía a hablar, pero que me atragantaban y pensaba era la única manera de liberarlas. Era una forma de comunicarme, de proponer ideas, de intentar pensar con otras/os cuando me dirigía a ellas/os.

Leer libros escritos en cartas ha sido una pasión, siento que es un modo diferente de leer, ver, sentir y hablarle al mundo. En el campo de las matemáticas era común entre matemáticos (seguramente también entre mujeres en este campo) escribirse cartas para compartir problemas que estaban aún por resolverse; quizás, porque los medios de comunicación hacían necesario que fuera este el medio, al no existir todavía internet, ni la velocidad que hoy tenemos.

Ese ritual de escribir y esperar ansiosamente una respuesta era la posibilidad de encontrarme de otro modo con la historia, con la historia de las matemáticas, con otra estética, con otra política de escritura en un campo que parece, por lo menos así me lo presentaron, tan rígido y exacto. Entre matemáticos las cartas eran un modo de pensar juntos, compartir preguntas o señalar procesos para resolver problemas que les inquietaban.

Las cartas, siento, tienen que ver con la necesidad de decir algo, de expresar algo que va dirigido generalmente a una persona, algunas veces a colectivos, instituciones u otros seres y que esperamos sea leída solo por la persona a

la que va dirigida, aunque sabemos que luego y con los años, si las cartas no son incineradas pueden ser leídas por otras/os. Las cartas generalmente expresan pensamientos que nos marcan, inquietan, convocan, alegran, dan miedo y, a veces, nos paralizan o nos llevan a movernos para continuar el camino.

En el contexto del doctorado las cartas aparecieron nuevamente como una forma de expresar los afectos, los efectos, las tensiones y las pasiones de hacer un doctorado; de vivenciar con un pueblo, el pueblo Nasa. Algunas de las cartas fueron escritas desde el inicio del doctorado y otras fueron creadas luego para hacer parte este texto.

Las cartas (dieciocho) son dirigidas a personas o colectivos que han acompañado de cerca este estudio y señalan procesos de construcción, al tiempo que estas inspiran, cuestionan o presentan alternativas para seguir pensando. Cada carta está escrita de un modo distinto, pues depende de su destinataria/o y de los asuntos que en esta se plantean.

Como estrategia voy a presentar aquí las cartas como primera, segunda, tercera … aunque el modo en que son enunciadas no corresponde necesariamente con el modo en que estas aparecen en el texto. Lo anterior porque hay más de una carta dirigida o a una o más personas. Así mismo presentamos, de modo general, los asuntos que en cada carta discuto.

La primera carta está dirigida a mi abuela, a la mujer que me acompañó, cuidó e inspiró a estudiar, que me ensenó a amar este oficio. En esta celebro y agradezco la posibilidad de vivir la experiencia de estudiar y, sin duda, lamentó el hecho de que ella hoy no pueda acompañarme presencialmente como lo hizo hasta el inicio del doctorado.

La segunda, tercera y cuarta cartas están dirigidas a gustavo esteva, un caminante y acompañante de los pueblos indígenas, especialmente del pueblo zapoteca, y del ejército zapatista de liberación nacional (ezln). A él lo conocí en 2018 y desde entonces se convirtió en un amigo. Su presencia (desde su hacer, su palabra, sus escritos y los amigos que lo acompañaron) fue, junto con la de mi abuela, la inspiración para aprender y caminar con el pueblo Nasa, para vivir y pensar este doctorado.

La quinta carta es una carta dirigida a jesús alberto echeverri sánchez, un maestro y amigo con el que aprendí a leer, a partir de algunas obras de foucault y

con quién problematicé mi propio ser, mis creencias y mi modo de estar junto con el pueblo Nasa.

La sexta carta está dirigida a diana victoria jaramillo quiceno de la universidad de antioquia. Diana quien fue mi orientadora en la maestría es la persona con quien intento recordar y hacer visibles las raíces de pensar la relación entre niñas/os y matemáticas. En esta carta se presenta de modo general, el compromiso político y ético que asumí con el despliegue de este estudio doctoral.

La séptima carta está dirigida a dos compañeras del pueblo Nasa: yenny Peteche y lina Noscué a quienes conocí cuando acompañaba el proceso de formación de maestras/os indígenas en la licenciatura en pedagogía de la Madre Tierra[12] (lpmt) de la universidad de antioquia (udea) en medellín, colombia.

Yenny coordinadora de la licenciatura en pedagogía de artes y saberes ancestrales[13] de la universidad autónoma indígena intercultural (uaiin[14]) (popayán,

[12] Es un programa de formación de maestras/os que surge de la alianza entre pueblos indígenas de antioquia-colombia, la organización indígena de antioquia (oia) y el grupo de investigación pedagogía y diversidad cultural (diverser) de la facultad de educación de la universidad de antioquia. Fue reconocido en el 2011 por el ministerio de educación nacional de colombia, en este contexto "el programa inaugura una formación de profesoras(es) en una perspectiva indisciplinar, esto es, su centro de estudio no es propio de una disciplina. Tampoco es una formación antropocéntrica en la medida en que no considera al hombre como su centro. Aquí la formación es biorelacional, es decir, el centro es constituida por la deconstrucción y revitalización del tejido complejo de relacionamiento de seres con la tierra, la vida y el cosmos. De la misma forma, el programa encuentra en el campo de la pedagogía un lugar propio para trabajar desde y para los territorios" (facultad de educación, udea, 2018, p. 11).

[13] Es un programa de formación de maestras y maestros *Nasa* que surge como una de las apuestas educativas del plan de vida proyecto *Nasa* en toribío, junto con el centro de educación, capacitación e investigación para el desarrollo integral de la comunidad (cecidic) y la uaiin. El programa tiene como objetivo de formación "vitalizar la pedagogía de las artes y saberes ancestrales heredados y aprendidos de los espíritus de la naturaleza, la tierra, mayores, mayoras, para el fortalecimiento de la identidad cultural, los planes de vida, espacios de investigación y fortalecimiento de conocimientos y saberes propios orientados desde el camino pedagógico del sentir, pensar, y vivir con el corazón para el Wet Wet Fxinzenxi que permitan posicionar nuestras formas de enseñanza y aprendizaje por medio de las artes y saberes ancestrales" (uaiin, s.f.).

[14] "[…] es una institución de educación propia de carácter especial comunitaria, pensada y creada por y para las comunidades en el marco del SEIP; sus acciones y propósitos se enmarcan en el ejercicio de gobierno propio, en la experiencia educativa del CRIC a través del Programa de Educación Bilingüe Intercultural y los diferentes programas del CRIC, que en acuerdo con las comunidades y sus autoridades ha venido realizando procesos de formación prácticamente desde el 24 de febrero de 1971, y se ha ido consolidando en cada uno de los quince Congresos CRIC, ratificada mediante la Resolución No. 04 de 2003. La UAIIN ha sido ratificada mediante varios mandatos y resoluciones producidos por las Autoridades indígenas en los Congresos y Juntas Directivas, desde 1971 hasta el 2018, se ha estructurado su funcionamiento a partir de los componentes político organizativo, pedagógico y administrativo en correspondencia con la política de la educación propia en el marco del SEIP, acorde con los mandatos de las Autoridades Indígenas quienes han orientado que todos los procesos de formación de la educación propia se estructurarán y girarán alrededor de los tres componentes enunciados. De allí, las tres coordinaciones de la UAIIN: política, pedagógica y administrativa, junto con sus tres Consejos que ayudan a operativizar su funcionamiento. En el año 2018 es nuevamente confirmada su creación por parte de las ciento veintiséis Autoridades Tradicionales de los resguardos y cabildos indígenas que conforman el Consejo Regional Indígena del Cauca – CRIC" (uaiin, s.f. párrafo 8-9).

colombia) y amiga de conversas en las noches toribianas, después de nuestros encuentros de formación. Lina, amiga y egresada de la lpmt y caminante de los procesos económicos en la comunidad.

Fue a ellas a quienes primero les compartí la idea de pensar una investigación con niñas/os en el pueblo Nasa. Fueron ellas las que me dieron la ruta para iniciar un proceso de diálogo con el pueblo Nasa, mediante el cecidic[15] y discutir la pertinencia del estudio.

La octava carta está orientada a marcos Yule Yatacué, líder y sabedor del pueblo Nasa, para los inicios del doctorado él era coordinador del cecidic, desde donde yenny y lina sugirieron iniciar diálogos para reconstruir y desplegar este estudio.

La novena, decima y decimo primera cartas están dirigidas a mis orientadores. En estas intento pensar los motivos que me llevaron a plantear estudio junto con el pueblo Nasa, a discutir las incomodidades que me generó y generó para el pueblo Nasa, la palabra subjetividades; esto, en una primera versión del proyecto de investigación, el cual luego fue discutido y transformado junto con integrantes del pueblo Nasa. Al mismo tiempo de las posibilidades, limitaciones y las invitaciones que realiza este estudio.

La décima segunda carta está dirigida al programa de posgraduación en educación matemática (ppgem) de la unesp, del cual hice parte como estudiante de doctorado. Se trata de una carta que invita a pensar sobre las vidas que son reafirmadas con los estudios que hacemos.

La décima tercera carta está orientada para el colectivo de investigación cronopies+, grupo de investigación al que estoy adscrita en el programa de posgraduación. En esta carta comparto un poco de mi camino en relación con la investigación; pero, en especial, señalo las causas que me llevaron a encontrarme con ellas/os y sus potencias para hacer este estudio.

La décima cuarta es una carta de carolina para carolina y en esta trato de problematizar mi estar-siendo en un encuentro cultural y espiritual con el pueblo Nasa en el contexto del estudio.

[15] "Es una propuesta para la construcción de paz, el apoyo a la organización comunitaria, y la educación para la vida, gestionado y construido por la comunidad de los resguardos indígenas de Toribío, San Francisco y Tacueyó [en Toribío, Cauca] desde el año 1994 y reconocido por la autoridad tradicional como un organismo vital en la revitalización del plan de vida proyecto Nasa" (cecidic, 2016).

La décima quinta carta es orientada al plan de vida proyecto Nasa como organización política-administrativa en el territorio de Sek Sxab Kiwe. En esta se comparten pensamientos sobre el proceso de construcción de su política de resistencia y re-existencia y, en especial, del papel de niñas/os en esta.

La décima sexta carta está dirigida al seminario de Ne ta tonobibaria, un colectivo que hace parte de la lpmt, un programa dirigido a la formación de maestras/os indígenas y que se convirtió en un espacio clave en el proceso de formación que me permitió pensar en las posibilidades de matemáticas en y con la vida en este estudio.

La décima séptima carta es para niñas/os Nasa, su escritura es gráfica y es una invitación a jugar, cantar, caminar y tomar fotografías como posibilidad para compartir algunos de sus espacios y actividades y de aprender otros modos de ver, sentir y pensar su relación con la Tierra.

La décima octava y última es una carta escrita por carolina para carolina, en esta describo el modo en cómo el estar y habitar instituciones como la escuela y la universidad han llevado a preguntarme por mi color de piel, mis rasgos. Lo que ha significado un reconocer mis ancestros para encontrarme con mis raíces (afro e indígenas) y resonar, caminar y aprender con las luchas de los pueblos indígenas.

2.1.2 Temporalidad de las cartas

Las cartas fueron escritas en el tiempo del Sek A'te Dxi'j[16] *(caminar del sol y de la luna) como me enseñó el pueblo Nasa, no en un tiempo cronológico o de la modernidad. Se trata entonces como dice latour (2019), citando a péguy (1961), de una "historicidad [que] sitúa los mismos acontecimientos en relación con su intensidad" (latour, 2019, p. 85, traducción nuestra)*[17]*, la intensidad de lo imaginado,*

[16] Esta expresión está asociada en el pueblo *Nasa* tanto con el andar como con el caminar del sol y la luna. Sin embargo, en este texto asumo la expresión caminar, tal como es utilizada por viluche (2013), *Yule* y *Vitonás* (2019a); y consejo regional indígena del cauca (cric), programa de educación bilingüe e intercultural (pebi), universidad autónoma indígena intercultural (uaiin) y escuela nasayuwe. (s.f.). En las conversaciones sostenidas con taurino *Cometa Ipia*, *Atpu'çxnas* de hilo de tejedoras/es del *Nasa Yuwe* y con marcos *Yule Yatacué* (líder del pueblo Nasa), al respecto se refieren al caminar del sol y la luna. Así mismo, la información relacionada con esto es tomada de la agenda del tejido educación de la *Çxhab Wala Kiwe*, asociación de cabildos indígenas del norte del cauca (acin).

[17] *"[...] historicidade [que] situa os mesmos acontecimentos em relação à sua intensidade [...]"* (latour, 2019, p. 85).

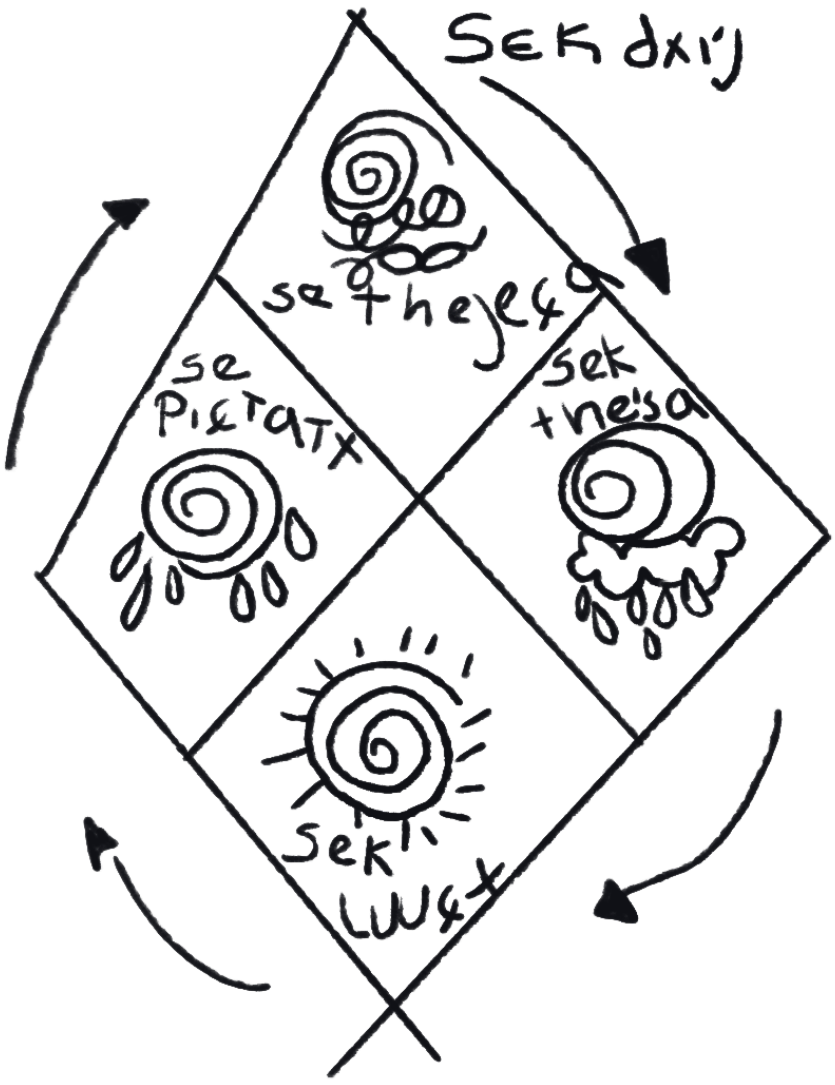
vivido, sentido, pensado, cuestionado y soñado. Sugiero al/la lector/a ver el apartado "caminar del sol y de la luna".

Sek A’te Dxi’j

(el caminar del sol y de la luna)

A continuación, presento algunas generalidades del caminar de Sek (sol) y de A’te (luna). Pido a quien lea guardar atención, pues como lo señalé, lo que se habla en cada carta está íntimamente relacionado con lo que acontece con Sek y A’te en determinados tiempos y momentos.

Sek Dxi'j
(el caminar del sol)



“Nosotros no nos movemos todos los días en una sola línea, sino que tenemos que movernos en el camino del sol y la luna y resulta que, por eso, decimos Sek A’te Dxi’j que es el camino del sol y la luna. Sek A’te Dxi’j es un camino que está muy conectado con lo espiritual”
(diálogo con taurino Cometa Ipia, Sek Sxab Kiwe, 4 de noviembre de 2022).

Sek Luuçx

Sol niño, sol picante.

Solsticio de invierno.

Poco viento.

Noventa días

2.1.2.1 Sek Dxi'j (el caminar del sol)

2.1.2.1.1 Sek Luuçx

Características

En esta época, a partir del 21 de diciembre, el sol inicia su ascenso desde los pies de la *Tierra* en el hemisferio sur. Nace por la derecha (por el oriente) y a partir de ese momento las horas de luz y su intensidad son cada vez mayores. Alcanza su punto máximo cuando llega a la cabeza de la *Tierra* en el hemisferio norte, en el día del solsticio de verano.

Personas

Las personas nacidas en esta primera época se caracterizan por tener una energía que fácilmente puede pasar de fría a caliente. Es decir, que su personalidad y sus actitudes cambian con facilidad, de estar tranquilas y pasivas, de un momento a otro pueden adoptar un comportamiento inquieto y rabioso. A estas personas las modera la lluvia, la energía femenina. Por ello, cuando a un/a niño/a les da rabia es recomendable darle un baño con agua fresca en lugar de castigarle con golpes o gritos.

Estas personas se caracterizan por ser curiosas frente a lo desconocido, pero de igual manera son temerosas para continuar explorando. Suelen perder el gusto por las cosas con facilidad y dada su inseguridad, siempre están preguntando a otros para poder hacer o entender lo que están viendo. Son tendencialmente tímidas, lo cual es más evidente cuando son niñas/os. Todo esto se da porque en esta época la energía del sol es aún débil; por ello, para ayudarles a superar los cambios intempestivos de personalidad, la rabia, el miedo, la falta de constancia y la inseguridad, es necesario desde la niñez realizarles los rituales, las armonizaciones y las potencializaciones pertinentes; ello debe ser realizado por un o una *Kiwe Thë'j*[18] (mayor espiritual).

Madre Tierra

El sol quema fuerte y salen de la *Tierra* gusanos bravos y también abundan muchos zancudos. Es la época que señala el tiempo del sol con muy poco viento. Es el momento para desyerbar el maíz y proteger bien el cuerpo de niñas/os para evitarles

[18] Antes se les conocía como *Thë'j Wala.*

granos. En las montañas las *Mezaz* (avispas negras) fabrican mucha miel y huevos para el consumo[19].

Rituales

En esta época, se realiza el ritual de recogida y despachada de las candelillas con todas las autoridades, tejidos y equipos de apoyo. Este ritual tiene como finalidad evitar que se generen conflictos internos, se debe realizar antes del ritual mayor del fuego.

Cartas a:

a) yenny *Peteche* y lina *Noscué*: una propuesta ¿Qué piensan?;
b) marcos *Yule Yatacué*: iniciando diálogos;
c) Las niñas/os *Nasa*: Y si jugamos, cantamos, caminamos y tomamos fotos…;
d) carolina: estar-siendo.

[19] Desde el programa de educación del cric y atendiendo a la oralidad como fuente de conocimiento del pueblo *Nasa* se han producido diversos materiales educativos como este que aquí se presenta y que promueven entre las comunidades el reconocimiento de la sabiduría del pueblo *Nasa* en relación con el caminar del sol y de la luna. A este material pueden acceder diversos pueblos a través del centro de documentación indígena josé maría *Ulcué* del cric que está ubicado en popayán-cauca, colombia.

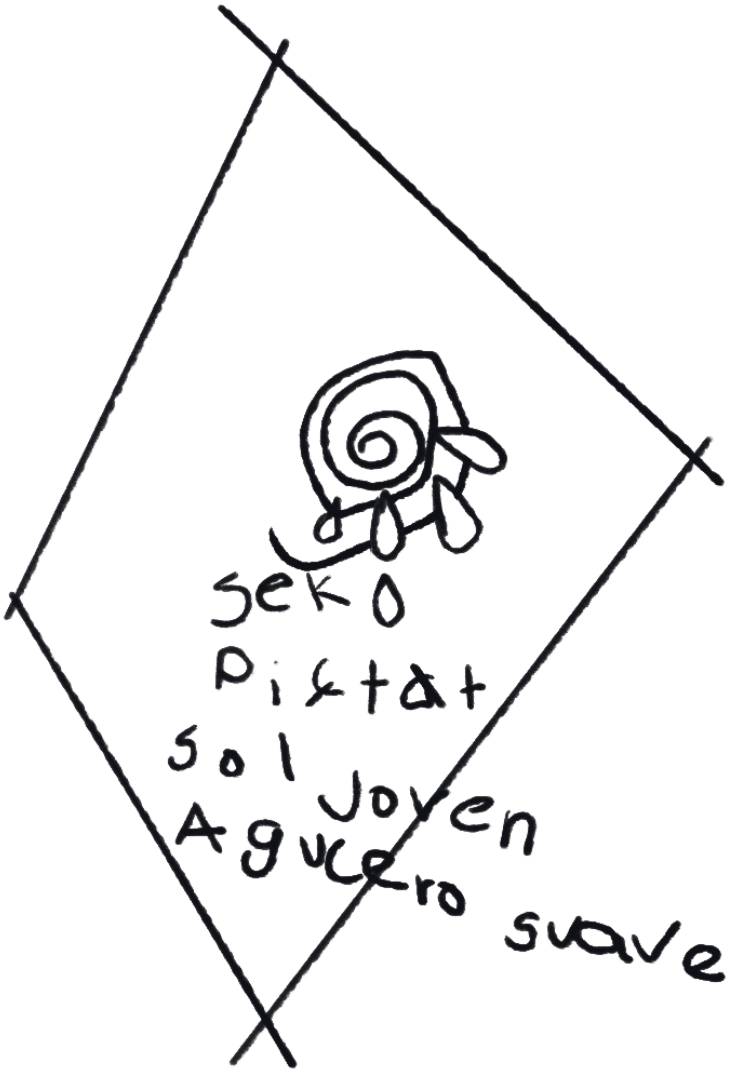
Sek Piçtatx

Sol joven.

Aguacero suave.

Equinoccio de verano.

Noventa y dos días. Energía masculina joven.



2.1.2.1.2 Sek Piçtatx

Características

En esta época, a partir del 21 de marzo, se da la transición del sol niño al sol joven. El sol continúa su ascenso subiendo por la derecha (por el oriente) hacia el norte. Las horas de luz durante el día tienen la misma duración que las horas de oscuridad de la noche. Equinoccio significa equidad, igualdad, por eso es el mejor período para equilibrar lo caliente y lo frío.

Personas

Las personas nacidas en esta época tienen una energía y un comportamiento un poco más equilibrado. Son más conscientes de lo que quieren; pero, igual, pueden desistir fácilmente, son sensibles, sentimentales, tienen mucha energía, se cansan poco, les gustan los viajes de exploración, amantes de la libertad, tienden a ser independientes y a gastar más de la cuenta. Como los modera el sol y lo masculino tienen más capacidad de escucha cuando se les aconseja.

Durante el sol joven, la luna tiene una influencia más equilibrada y determinante. Las personas nacidas en esta época bajo la influencia de la luna nueva (luna bebé) son personas con poca iniciativa y fuerza para visionar y emprender proyectos de vida. Si nacen bajo la influencia de la luna llena (luna adulta) generalmente tienen iniciativa, visionan, lideran y les gusta trabajar.

Actividades

En el sol joven se debe limpiar, soplar o ahuyentar las pestes o enfermedades del territorio, los cultivos, los animales y las personas. También es la época de alimentar, hacer las respectivas ofrendas y pagamentos a los sitios de sabiduría, conocimiento y de poder.

Rituales

Es la época de alimentar, hacer las respectivas ofrendas y pagamentos a los sitios de sabiduría, de conocimiento y de poder. Al final de la segunda época, después de la luna en cuarto menguante (luna mayora), se debe realizar el ritual del baño sagrado con todas las autoridades y equipos de apoyo, con este ritual inicia un nuevo ciclo político organizativo.

El ritual de *Ipx Fxiize'nxi* (armonización del fuego) corresponde a esta época. Para la familia *Nasa* y la comunidad es uno de los rituales del año que es de obligatorio cumplimiento, se debe refrescar el fuego para guardar armonía y equilibrio en el territorio. El fuego es la madre que constantemente brinda gestos de calor humano, abriga y da de comer, es energía que genera vida en la familia. En este se realiza la primera siembra del cordón umbilical.

Este trabajo de espiritualidad se realiza antes de la noche indicada con participación de la comunidad y las autoridades, se aporta coca, aguardiente, chicha y otros elementos. Los *Kiwe Thë'j* en sus resguardos dedican varios días y noches a este trabajo, reafirmando los mandatos del derecho mayor[20] para evitar problemas sociales, espirituales y armonizar las energías negativas y positivas en el territorio. Según la noche indicada por el *Kiwe Thë'j*, la apagada del fogón es durante toda la noche y bien en la mañana se prende el fuego con remedios frescos, símbolo del fuego nuevo.

Cuando la candela chispotea es porque tiene una necesidad. Si tiene hambre hay que echarle un pedazo de carne. Si está enferma o perezosa no se prende rápido el fuego, entonces se deben soplar remedios frescos para que esté contenta. Cuando el fuego silva está avisando visitas y hay que pedir que traigan regalos; pero, si la visita es conflictiva chispotea los rostros de la gente y, entonces, hay que sacudir los tizones de la candela y pedir que no llegue.

Cartas a:

a) gustavo esteva: sobre la etnomatemática y la investigación. Parte I;

b) gustavo esteva: sobre los peligros de una mente escolarizada;

c) paola valero y roger miarka: un proyecto desde afuera;

d) carolina "Seño, usted parece Senú, o bueno, usted tiene raíces indígenas, pregunte por sus ancestros";

e) cronopies+: sobre mis búsquedas y el encuentro con ustedes.

[20] Refiere a los derechos conquistados por el movimiento indígena.

Dicen para nosotros que nosotros tenemos un fuego en el corazón, pero ese fuego no tiene que estar muy prendido como esa candela que coge fuerza cuando toda la llamita se prende, sino que nosotros tenemos que intentar vivir en armonía, y ese vivir en armonía es utilizando remedios frescos para nosotros. Remedio fresco, porque si yo no me refresco, si yo no consulto con los espíritus, entonces llega un momento que yo sobresalgo y se va empoderando más el espíritu negativo. Entonces ese espacio del *Ipx Fxiize'nxi* es un momento de armonizar los espíritus negativos que son más fuertes que los positivos, entonces es ritual para eso, que es lo que de pronto usted, si anda con nosotros ya ha experimentado. Es más espiritual, de armonizar los espíritus negativos y positivos, ese es el momento del *Ipx Fxize'nxi*"

(diálogo con taurino *Cometa Ipia*, *Sek Sxab Kiwe*,
4 de noviembre de 2022)

Sek Thê'jeça

Sol adulto.

Sol con viento.

Solsticio de verano.

Noventa y dos días.

Energía masculina adulta.

2.1.2.1.3 Sek Thê'jeça

Características

El 21 de junio, el sol en su caminar llega al máximo punto de ascenso, a la parte más alta de la cabeza de la *Tierra*, al punto extremo del hemisferio norte, donde inicia el camino de descenso hacia los pies de la *Tierra*.

Personas

En esta época, se deben llevar a cabo todas las potencializaciones para despertar las habilidades que se consideran convenientes para las/os niñas/os: despertar el conocimiento, la lengua propia, capacidad de trabajo, sensibilidad artístico-cultural, fuerza, etc., estas las realiza el *Kiwe Thë'j* mirando también el caminar de la luna.

Las personas nacidas en esta época tienen la energía caliente y fría equilibrada, mucha claridad y objetividad, suelen ser imponentes; además, son exigentes, alegres, responsables y moderados según la posición del camino de la luna en que nacen.

Madre Tierra

Época de la esmeralda. La esmeralda es la dirigente de las aves pequeñas. Históricamente cada año, en tiempos de verano y viento se va a pelear con el cóndor. Mientras el cóndor está comiendo cabezas, costillas y piernas de ganado, llegan todas las aves pequeñas y le arrancan las plumas para que se quede quieto durante todo el año en las altas montañas y no haga daños en los cultivos. El cóndor es un aliado de las aves pequeñas.

Hay dos organizaciones de aves: las que van con el cóndor y las que van con el colibrí. Los hijos del sol y la luna son aves de carroña y cuerpo grande, de vuelos altos y largos, son fuertes y los dirige el cóndor. Mientras que los hijos del sol y la *Tierra* son aves de cuerpo pequeño, de vuelos cortos y bajos, con mucha agilidad y los dirige la esmeralda.

Rituales

Cuando el sol está en el punto máximo de su ascenso es el momento propicio para realizar el ritual mayor político cultural del *Sek Buy*. Ritual en el que se saluda al sol y se realiza el cambio de autoridades, pues la energía del sol está madura y propicia el sentido de responsabilidad de quienes asumen el cargo.

También los *Kiwe Thë'j* le realizan un ritual especial al cóndor. Le ofrecen miel de abejas, chicha, dulce de caña, plantas medicinales frescas y música de flauta y tambor. Es el agradecimiento comunitario por ayudar a mantener sana a la *Madre Tierra* y por la abundancia de las cosechas. Desde la sabiduría de los mayores se sabe que el nido de la esmeralda se puede quemar dentro de las casas para que permanezcan calientes y abrigadas.

Las niñas deben repartir de forma equitativa la carne de colibrí asada en la casa sin excepción de nadie. Si la niña logra hacer este trabajo con todos los presentes queda con esa virtud para los trabajos en la comunidad. Cuando la esmeralda pequeña visita la casa avisa que van a llegar personas ágiles, amables y trabajadoras. Si llega una esmeralda grande al patio y chilla es porque va a caer el trueno muy cerca de la casa. Soñar con una esmeralda indica que toda la familia va a tener buena suerte y armonía.

Uno de los rituales que se destaca en este período es el del *Saakhelu* (ritual mayor). Son días y noches en que se ocupan para el regocijo espiritual, material y comunitario; así, se agradece, dialoga y baila con el *Wejxa* (viento), la *Nus* (lluvia), el *Kduul* (cóndor), el *E'çkwe* (colibrí), la *Kiwe* (*Tierra*), *Sek*, *A'te*. O sea, los espíritus de las *semillas*, las personas, los animales y las plantas. Se hace homenaje a los espíritus de la naturaleza: *Uma* (abuela) y *Tay* (abuelo), los creadores.

También para que se produzca comida en abundancia para todos los *seres*.

Cuando las aves están en pelea, las/os *Nasa* en el ritual del *Saakhelu* ofrecen la cabeza, la costilla y el anca de vaca a los cóndores. Mientas los cóndores se distraen comiendo, llegan las aves pequeñas y les arrancan el plumaje dejándolos sin

posibilidades de volar. De esta manera, las aves grandes no podrán venir a sembrar huesos de animales muertos en los cultivos y se tendrán buenas cosechas en el año.

El *Kiwe Thë'j* hace el trabajo de equilibrar y ofrecer remedios frescos para los cóndores y miel a los colibrís por sus luchas; así, permite que en el año ambos grupos pasen contentos. Dice la palabra mayor que si no se ofrenda al cóndor, al colibrí, al sol, a la luna, a la lluvia, al viento y a *Uma Kiwe*, el espíritu del cóndor sobrevolará la *Tierra* y depositará muchas energías negativas en los cultivos. Habrá hambruna y problemas sociales, por eso es necesario celebrar el ritual de *Saakhelu*.

Cartas a:

a) Gustavo esteva: sobre la etnomatemática y la investigación. Parte II
b) el seminario de *Ne Ta Tonobibaria*[21] (el brotar de las *semillas*): sobre esa idea de matemáticas en y con la vida;
c) alberto echeverri: *aprender* en la amistad, *aprender* a leer.
d) paola valero y roger miarka: ¿Qué esperar de un doctorado (en educación matemática)?
e) plan de vida proyecto *Nasa*: notas sobre una política de *resistencia* y *re-existencia* del *pueblo Nasa*.

[21] Lengua *Êbêra Chamí*.

Sek Thê'jsa

Sol mayor.

Aguacero fuerte.

Equinoccio de invierno.

Noventa y un días.

Energía masculina mayor.

2.1.2.1.4 Sek Thê'jsa

Características

Es la época, 21 de septiembre, del descenso del sol, desde la cabeza de la *Tierra* por el lado izquierdo (por el occidente) hasta regresar de nuevo a los pies, al extremo del hemisferio sur. En esta época, la energía del sol tiende a ser más fría y la luna vuelve a ser determinante en el comportamiento de los *seres* vivos.

Personas

En las personas nacidas en esta época predomina la energía fría más que la caliente, son de espíritu frio y buenas/os consejeras/os. Según la posición de la luna en que hayan nacido, suelen ser muy sentimentales; pues tienen corazón de lluvia intensa; sirven de remedio contra el exceso de verano, porque son amantes de la agricultura; pueden ser muy bravos y, a algunos(as), les encanta jugar con niñas/os.

Madre Tierra

Esta época coincide con el regreso de algunas aves migratorias a los territorios donde nacieron, hecho que es interpretado como el regreso de los espíritus de quienes se fueron al otro espacio a su lugar de origen.

Es la época de los cucarrones que visitan las casas donde hay luz eléctrica o velas, ante las que se chocan y mueren. Con este hecho indican a las familias que llegó el momento de celebrar el ritual del *Çxapuç* (ritual de ofrenda y conexión con los *seres* que ya trascendieron a otro espacio), de preparar los distintos alimentos posibles para dar la bienvenida a los familiares y amigos que ya se han ido a la *Ëeka Kiwe* (*Tierra* de arriba).

Rituales

Septiembre es la época de siembra de maíz y se realiza el ritual del *Ulçëy Ku'j* (danza de la culebra), uno de los rituales más importantes del año en el tiempo de lluvias. La culebra es el símbolo de la lluvia y cuida los ojos de agua. Se relaciona mucho con el arco iris, con los ventarrones y las granizadas. La culebra dialoga con la luna y el sol. Al no hacerse este ritual, los *Kiwe Thë'j* dicen que no habrá fertilidad en la *Tierra*, porque la energía de la lluvia estará brava y puede no llover o llover demasiado.

Foto 1 – Ritual de *Çxapuc*

Autoría: hamilton casso, noviembre de 2022.

> *Çxapuc es como brindar, preparar comida, preparar todo lo que antes en vivo, en físico consumían los que ya no nos acompañan. Entonces es como un brindis, es un ofrecer a los espíritus que ya no nos acompañan.*
>
> *No nos acompañan es un es un mal decir, no, ellos no están físicamente, pero ellos están con nosotros, están en medio de nosotros. Entonces este Çxapuc es una conexión de ese espíritu que ya no está físicamente con la familia.*
>
> *Por lo general, cuando alguien se va uno queda sufriendo ¿Cierto? Toda la familia, amigos, todos quedan muy mal, muy tristes, pero en la cosmovisión nuestra se dice que ellos otra vez se conectan con la voz de la naturaleza, somos naturaleza. Nosotros somos, digamos, diciendo del castellano, somos cualquier animalito, somos cualquier animal. En el concepto de espíritu y la vivencia aquí en Uma Kiwe, en la Tierra.*
>
> *Por eso resulta que cuando alguien muere así sea por enfermedad o por lo que está pasando ahora [conflicto armado], sea por asesinatos. Eso hace que los espíritus se separen de nosotros, pero están con nosotros. Eso es lo que es*

> *el Çxapuc, el Çxapuc es como para sensibilizar a la comunidad de lo que hemos olvidado, que el Çxapuc es desde la familia.* (diálogo con taurino *Cometa Ipia*, *Sek Sxab Kiwe,* 4 de noviembre de 2022).
>
> *En noviembre se hace prácticamente el Çxapuc, el agradecimiento a los espíritus, a los que han trascendido, a los que han dejado una semilla fuerte para seguirnos fortaleciendo. Entonces, son los espacios que nosotros hoy hemos fortalecido en el marco de la legislación territorial. Entonces partimos desde ese saber, porque todo es parte de ese ejercicio espiritual natural ¿Cómo nosotros mismos nos ponemos reglas dentro del territorio para vivir en esta Uma Kiwe Kwekwe [cuerpo de la Madre Tierra]?* (diálogo con saray *Vitonás Chaguendo*, *Sek Sxab Kiwe,* 28 de septiembre de 2022).

El ritual del *Çxapuç* es una época de ofrendas. Dicen los mayores que la muerte espiritual no existe. La materia o el cuerpo es quien se cansa. Se preparan diferentes comidas especiales y se ofrece a los espíritus de los difuntos para que se mantengan ligados a los vivos y, así, obtener abundante comida y animales. La principal ofrenda es el maíz; además, se sacrifican gallinas y preparan alimentos como huevos cocidos, chocolate, café, masas o arepas de harina negra.

Luego se sirve la comida y la ofrendan sin probarla, van llamando por sus nombres a cada difunto. A niñas/os se les ofrece pan y leche, a la gente adulta herramientas de trabajo y una mochila nueva para que lleven comida a la otra vida. Este ritual se hace cada año por un día durante el mes de noviembre.

Los difuntos al encontrar la comida se van muy contentos. Cuando por pereza, descuido o influencia de religiones no se hace este ritual, los difuntos se entristecen y la comunidad empieza a desequilibrarse con el cosmos y la naturaleza; igualmente, se dañan los cultivos y los animales se enferman y mueren. Al día siguiente de este ritual, la comida se comparte con los vecinos. Se afianza la cotidianidad y las relaciones con los *seres* más allegados para una mejor vida.

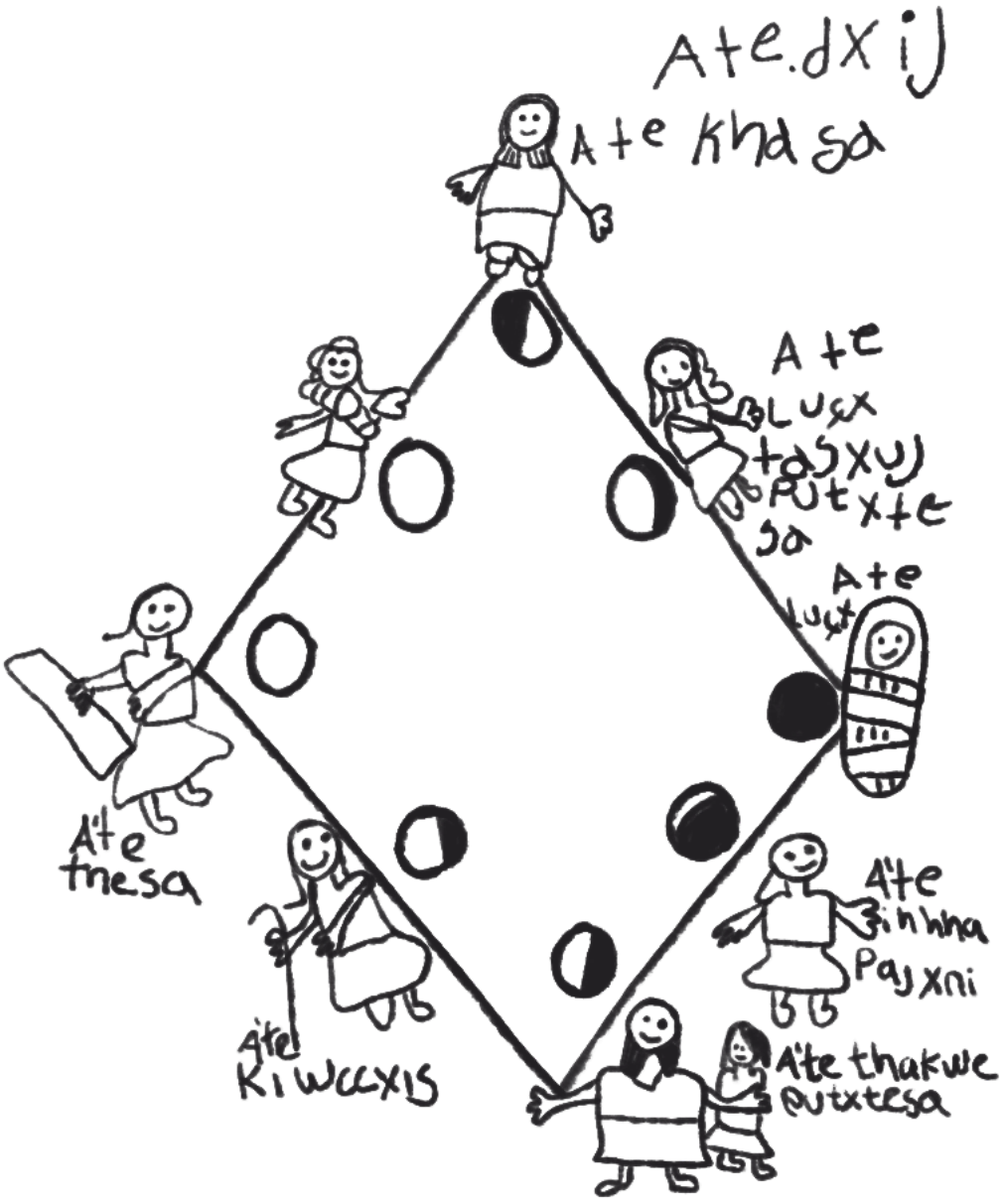
Cartas a:

a) abuela: sobre los sentidos de estudiar;
b) gustavo esteva: sobre la etnomatemática y la investigación. Parte I;
c) diana jaramillo: hacia las raíces;

d) paola valero y roger miarka: ¿Por qué con el pueblo *Nasa*?;
e) el programa de posgraduación en educación matemática de la universidad estadual paulista “júlio de mesquita filho” (unesp): ¿Qué vidas son reafirmadas con nuestras investigaciones?

A'te Dxi'j

(El caminar de la luna)



A'te Ïkhte Pa'j[22]

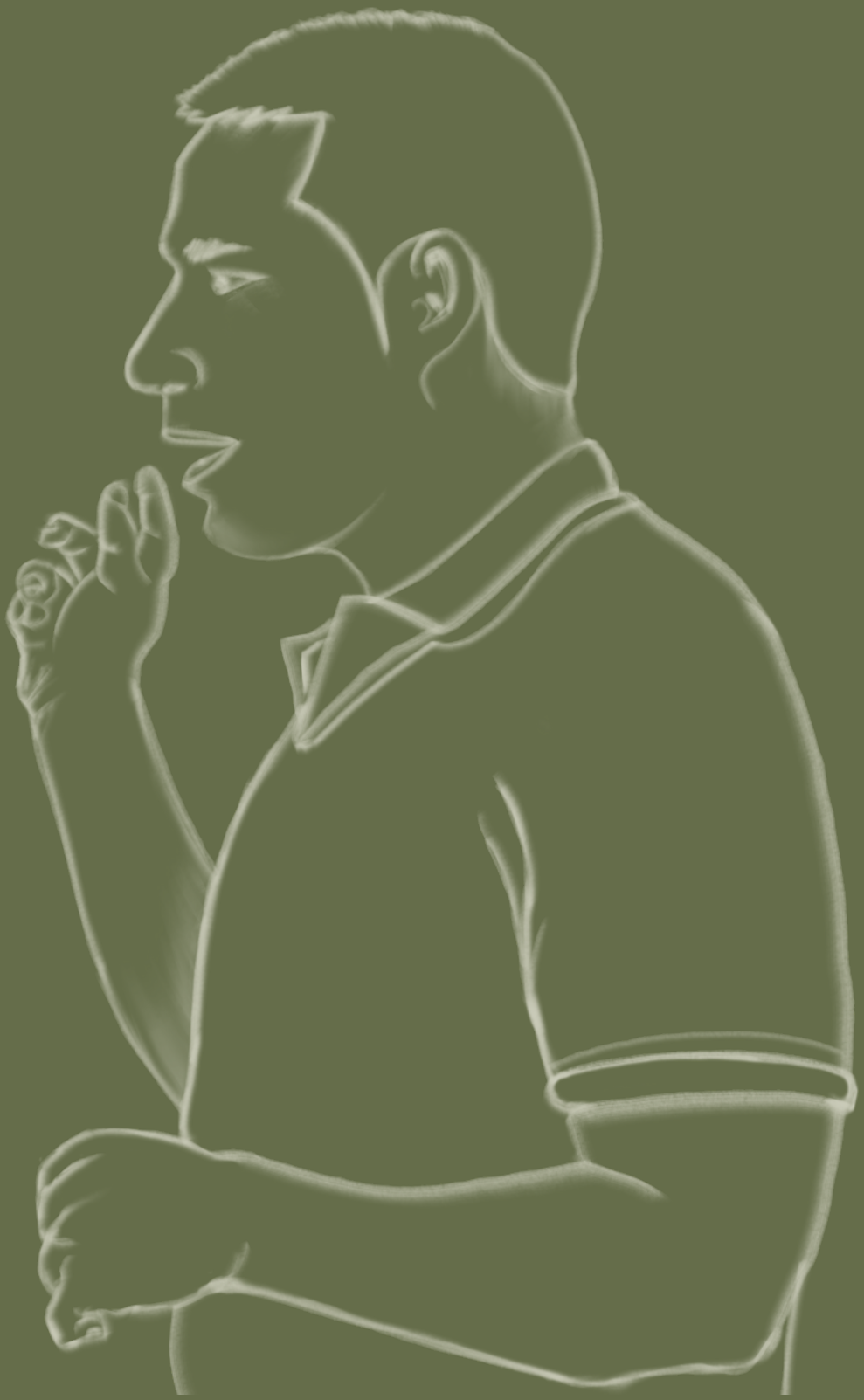
Luna en casa.

Tiempo de descanso.

Noche treinta.

[22] Aunque tiene un modo de nombrar distinto al que aparece en el diseño, ambos corresponden con la idea de luna en casa.

“Cuando la luna está dormida, descansando no hacemos nada que tenga que ver con escritura, estudios, por ejemplo, pero sí, preparamos comida, salimos a caminar. En luna niña, cuando está creciendo tenemos que hacer actividades de movimiento,
de cantar como lo hicimos hoy”
(diario, cateo con mayor espiritual y *Kaapiya’jnas* luis alberto *Ascué* velasco, *Sek Sxab Kiwe*, 30 de septiembre de 2022).



2.1.2.2 A'te Dxi'j (el caminar de la luna)

2.1.2.2.1 A'te Ïkhte Pa'j

Características

Es la noche en que la luna no aparece porque está en casa descansando, dos o tres noches después de un largo recorrido sobre la *Tierra*, antes de aparecer como la luna nueva (luna bebé). Se le llama también noche oscura porque la energía del sol es la que tiene el dominio total, por eso es noche o tiempo caliente.

Esta luna tiene veintisiete noches, ilumina solo tres horas en la noche y amanece.

Simboliza

Una mujer silenciosa, callada, aislada, que ya no comparte conocimiento. Los días antes, durante y después de la luna nueva son días propicios para el descanso físico y espiritual, son días de guardar. Se dice que en la noche oscura la luna pasa la noche con otro marido, un negro (sierpe), terminada la noche y pasado el día se baña en un lago grande rodeado de flores, se peina, se viste con ropa nueva y se transforma en niña para iniciar nuevamente su andar.

Cuidado del cuerpo

Es tiempo de descanso. Cuando se siente que hay una carga de energía negativa es el momento adecuado para realizar las armonizaciones y refrescamientos de limpieza personales, familiares, comunitarias, de la casa y el territorio; es la luna en la que las personas pueden dedicarse al aseo físico y espiritual.

En la noche oscura y primeros días de luna nueva (luna bebé), se recomienda usar ruana de ovejo de color negro y sombrero de caña brava como protección espiritual. La noche oscura es propicia para las armonizaciones de las personas nacidas en luna brava o luna mayora para que obtengan calma y tranquilidad. No se debe sembrar la *semilla*.

Madre Tierra

No se debe sembrar ninguna clase de *semilla*; ni recolectar *semillas*, cosechar o deshierbar. Se puede desparasitar; bañar a los animales; matar piojos, pulgas, garrapatas; y garrotear las plantas que crecen cerca de las *semillas*.

Prácticas pedagógicas

No se debe enseñar a tejer ni se realizan estudios académicos; porque el conocimiento, así como la *semilla*, no se recrea y se olvida rápido.

Cartas a:

a) gustavo esteva: sobre los peligros de una mente escolarizada;

b) paola valero y roger miarka: un proyecto desde afuera;

c) carolina: estar-siendo;

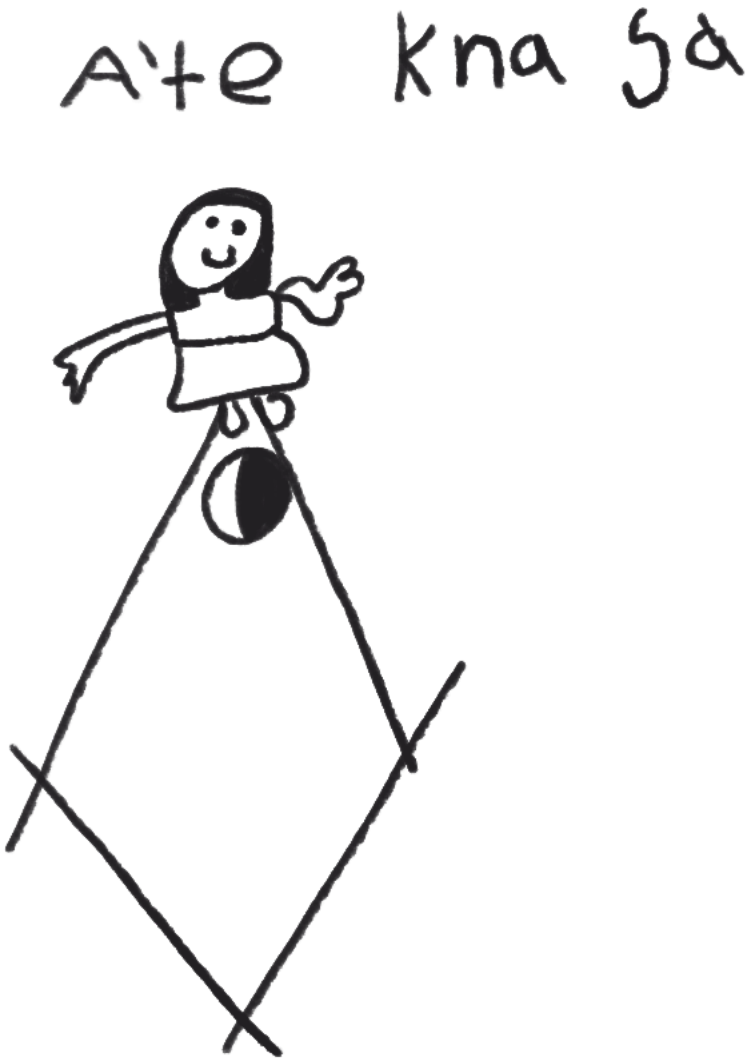
d) paola valero y roger miarka: ¿Qué esperar de un doctorado (en educación matemática)?

A'te Hna'sa[23]

Luna señorita.

Cuarto creciente.

De la noche ocho a la catorce.



[23] Aunque tiene un modo de nombrar distinto al que aparece en el diseño, ambos corresponden con la idea de luna señorita.

2.1.2.2.2 A'te Hna'sa

Características

Es la luna que inicia a las ocho noches e ilumina siete horas, su tamaño es de más de tres cuartos de círculo.

Simboliza

A una mujer señorita, hermosa, coqueta, rápida para *aprender*; representa a la mujer que, en este momento de maduración, ya ha terminado de tejer dos pares de *Ya'jas* (mochila)[24].

Cuando la luna tiene doce noches está a punto de terminar su ascenso e ilumina diez horas, su tamaño tiene más de tres cuartos de círculo y simboliza a la mujer madura, fuerte física y espiritualmente que ya ha construido los tres pares de *Ya'jas* de conocimiento, saber cuidar la huerta, la casa y está en condiciones de procrear.

Cuidado del cuerpo

Las personas nacidas en esta luna crecen rápido, son elegantes, insistentes y ágiles; pero, con poca concentración para las artesanías, el trabajo y el estudio. Esta luna es adecuada para coquetear, buscar novia/o, seleccionar las *semillas* y disponerlas para la siembra. Para ello se realizan danzas para despertar el corazón de las *semillas* y se debe potencializar el conocimiento.

Es una luna adecuada para realizar las potencializaciones de los enfermos y las armonizaciones con baños de plantas a las mujeres embarazadas, a los niños que están cambiando de voz y a las niñas a quienes les llega por primera vez la menstruación o realizan sus primeros trabajos artesanales. En esta luna se recomienda cortarse el cabello para que adquiera buen color, sea abundante y no se caiga.

Foto 2 – El *Tul*

[24] De acuerdo con josé rolando *Ascué* tenorio la *Ya'ja* es un tejido *Nasa* que es realizado por las mujeres, representa el camino como construcción de procesos y el vientre como principio de la vida" (comunicación personal, enero de 2024). Para *Yule* y *Vitonás* (2019a), "la mochila se relaciona con *duu ya'ja* "mochila de parir", es el útero de la mujer" (p. 241).

Autoría: archivo del de estudio, 24 de octubre de 2022.

Madre Tierra

Se deben programar todas las actividades agrícolas de siembra, injertos, seleccionar las *semillas* y disponerlas para la siembra en el *Tul* (huerta tradicional), para ello se realizan las danzas para despertar el corazón de las *semillas*.

También se acostumbra a cortarles la lana a las ovejas para que les crezca elegante y fuerte para hilar, se podan o arreglan las ramas de las plantas para que resistan a las corrientes del viento y al contagio de enfermedades. En esta luna se puede realizar siembra de árboles frutales como: café, naranja, aguacate, guama, limón, manzanas, etc., para que crezcan fuertes y den buena cosecha.

Prácticas pedagógicas

Es ideal para la potenciación del conocimiento.

Cartas a:

a) yenny *Peteche* y lina *Noscué*: una propuesta ¿Qué piensan?;
b) diana jaramillo: hacia las raíces;
c) niñas/os: y si jugamos, cantamos, caminamos y tomamos fotos...;

d) el programa de posgraduación en educación matemática de la universidad estadual paulista “júlio de mesquita filho” (unesp): ¿Qué vidas son reafirmadas con nuestras investigaciones?

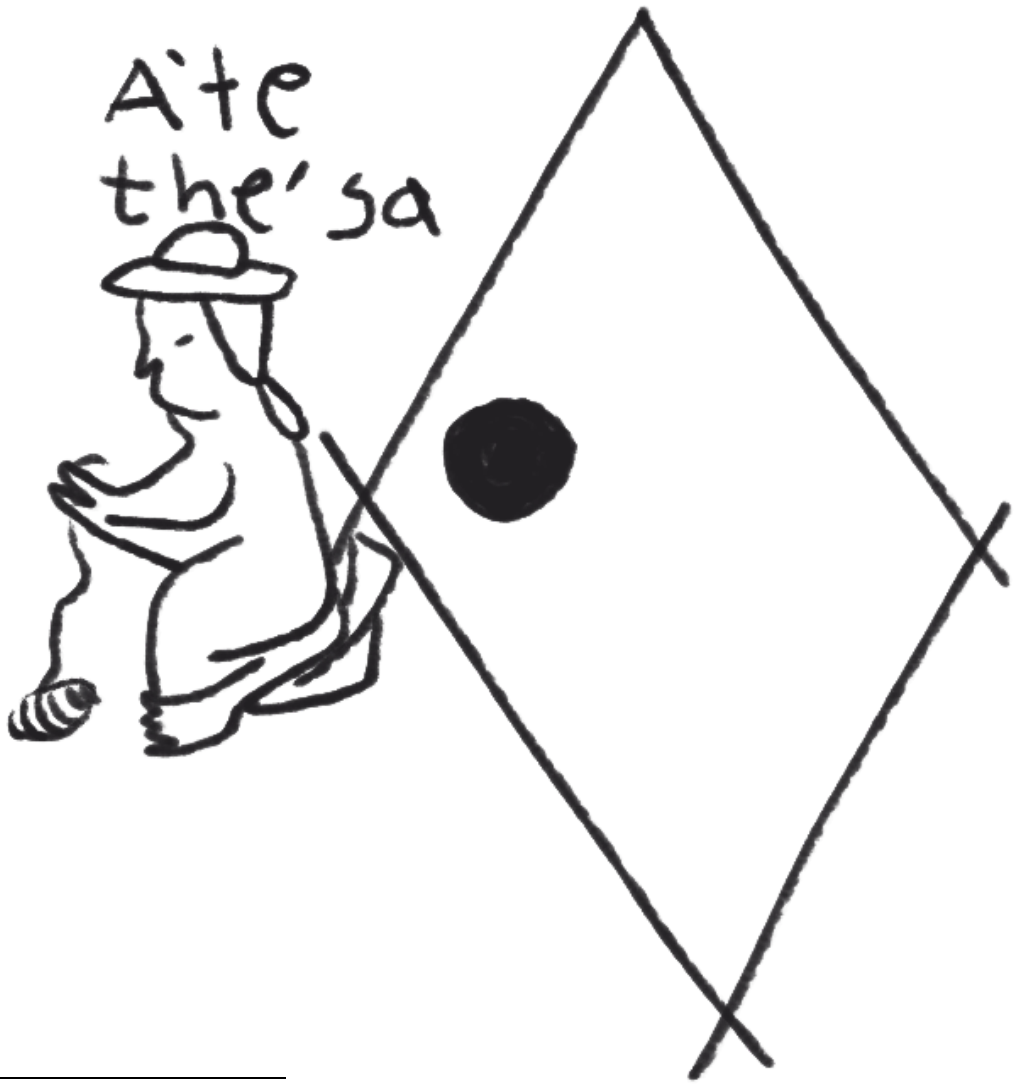
e) paola valero y roger miarka: ¿Qué esperar de un doctorado (en educación matemática)?

A'te Thëjsa Puutx Pethẽesaa[25]

Luna mayora.

Luna llena.

De la noche quince a la veintidós.



[25] En *Yule* y *Vitonás* (2019a), está escrito así: *A'te Tadx*. Esta luna está relacionada con la siembra de frijol, el tiempo de los espíritus y la ofrenda a los muertos; también, con el viaje de aves a desplumar el cóndor.

2.1.2.2.3 A'te Thëjsa Puutx Pethẽesaa

Características

Es la luna que tiene quince noches y está en el máximo de su plenitud, su tamaño es plenamente circular y como ha llegado al máximo de su ascenso, a partir de aquí, inicia también el descenso.

Es la luna que amanece e ilumina doce horas, desde las 6:00 p.m. hasta las 6:00 a.m. En estas posiciones de la luna se debe recibir las energías, calcular las entradas de los rayos en nuestras casas y registrar a niñas/os recién nacidos.

Simboliza

La mujer fuerte, sabia, que tiene muchos conocimientos y capacidad para dar consejos, construir *Ya'jas*, *Taw*[26] (chumbe), *Anacos*[27] (falda tradicional *Nasa*), cuidar la huerta, organizar las mingas, preparar comida y chicha; su autoridad y madurez se manifiesta en los doce prenses que tiene su *Anaco*.

Cuidado del cuerpo

Las personas concebidas o nacidas en esta luna se caracterizan por ser fuertes e inteligentes, muy aptas para los trabajos agrícolas, el estudio y realizar construcciones. Son resistentes a las enfermedades y competentes en los juegos deportivos. La luna mayora es el tiempo adecuado para la siembra de caciques y para potencializar a las personas nacidas en la luna nueva.

Madre Tierra

Recoger las *semillas* para la próxima siembra, porque están cargadas de energía; se pueden sembrar toda clase de plantas. Se siembra toda clase de *semillas* de plantas, animales y personas.

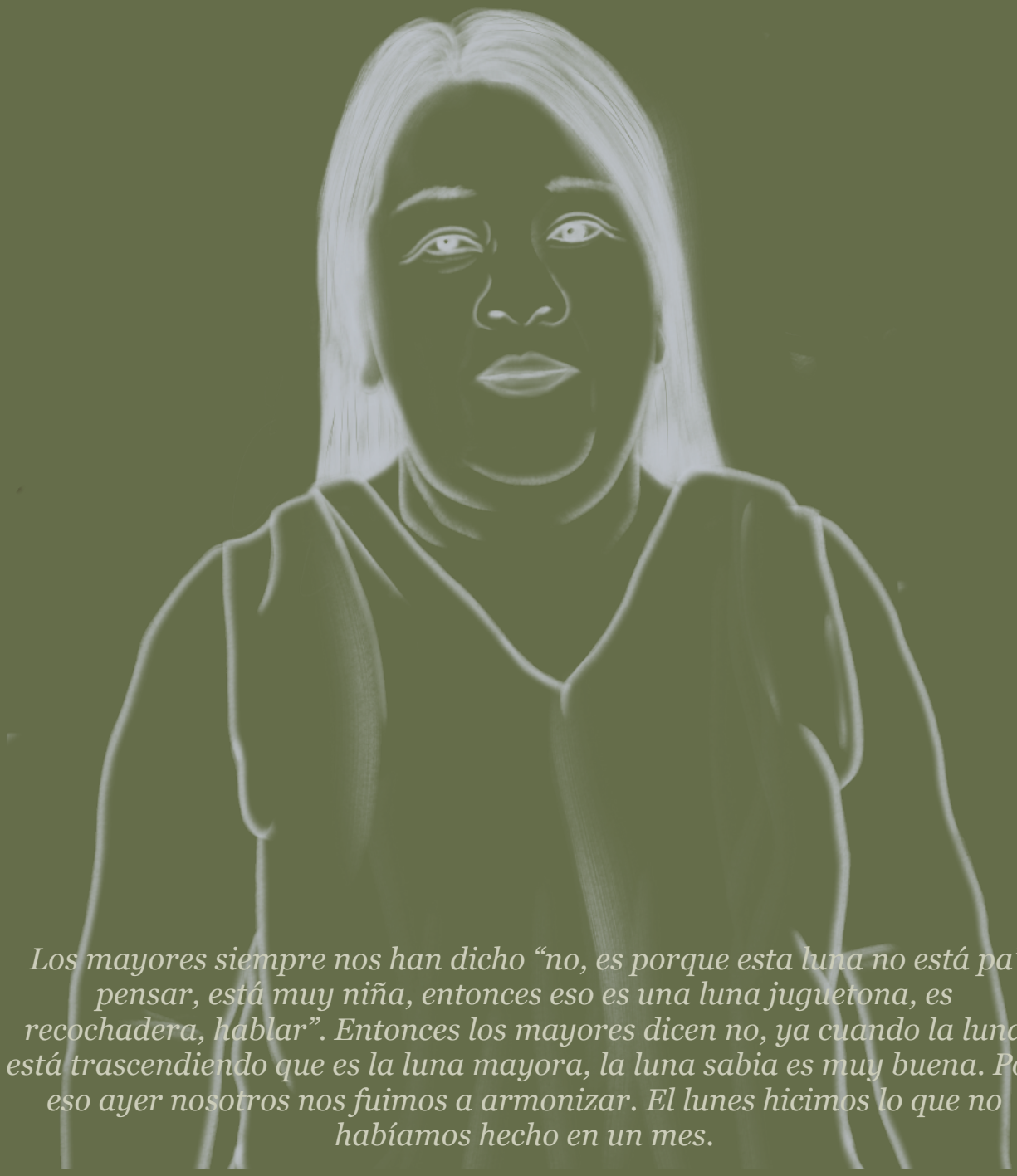
[26] "Es una faja, cinta larga grabados con varias imágenes o símbolos, coloreados y separadas por marcos, secciones, que espiritualmente lo relacionan con el arco iris, de cuyas imágenes o símbolos la mujer tejedora y autoridades espirituales hacen lectura, e interpretan el origen del mundo, de la vida, de los seres de la naturaleza y de los espíritus" (*Yule*; *Vitonás*, 2019b, p. 22). *Yule* y *Vitonás* (2019b) han escrito el libro el "Taw nasa "Chumbe nasa" en el que el/la lector/a podrá profundizar conocimientos sobre el chumbe desde el pueblo *Nasa*.

[27] De acuerdo con josé rolando *Ascué*, *Anaco* es una falda tradicional *Nasa*, utilizada junto con el chumbe por las mujeres *Nasa*. (comunicación personal, enero de 2024).

Foto 3 – Camino a las *Ipkat*

Autoría: archivo del estudio[28], 20 de septiembre de 2022.

[28] En las *Ipkat* de legislación se sugería no tomar fotografías y esta refleja un poco del camino desde o hacia una de las *Ipkat* en el territorio de *Sek Sxab Kiwe*.



Los mayores siempre nos han dicho "no, es porque esta luna no está pa' pensar, está muy niña, entonces eso es una luna juguetona, es recochadera, hablar". Entonces los mayores dicen no, ya cuando la luna está trascendiendo que es la luna mayora, la luna sabia es muy buena. Por eso ayer nosotros nos fuimos a armonizar. El lunes hicimos lo que no habíamos hecho en un mes.

El lunes avanzamos y los mayores decían, avanzamos lo que no hemos avanzado en un mes, porque la luna está muy buena para la fuerza, por eso al otro día dijimos: vamos a armonizarnos, entonces el lunes trabajamos, ayer nos armonizamos para que ya el sucio se fuera. Entonces le decíamos sí lo que no avanzamos en un mes volteando en trapiche, natalá, crucero, ayer, el lunes en vichiquí empezamos a opinar, empezamos ya a estructurar, salieron dos páginas muy estructuradas de lo que no se había hecho en dos meses, en un mes uno diría. Entonces, eso es muy importante, a veces lo que dicen los mayores, el andar del tiempo
(diálogo con saray *Vitonás Chaguendo*, *Sek Sxab Kiwe*,
28 de septiembre de 2022).

Rituales

Se realizan los rituales mayores político culturales, se puede hacer mejor lectura e interpretación de las señas[29] de la noche, es la mejor luna para realizar asambleas, mingas de pensamiento y reuniones, pues la mente está despierta y clara y el cuerpo con energía. Para protegerse espiritualmente y recibir con mayor potencia su energía se recomienda utilizar la ruana blanca de ovejo y sombrero de ramo de palma blanca.

La luna mayora es adecuada para cortarse el cabello si se quiere que crezca abundante, fuerte, de buen color y sin caspa.

Cuando la luna está en la mitad del territorio (12:00 p.m.) se acostumbra a tirar la ruana, el sombrero, la camisa y la mochila hacia la espalda y se pide en forma oral y rápida las necesidades básicas que se quieran resolver, como: *Tierra*, plata, comida, niñas/os sanas/os, estudio, novia, novio, etc.

Cuando la luna mayora recién se asoma en las montañas (12:00 a.m.) o media noche y se alinea con las coronas de los humanos, es un momento muy especial que debe ser esperado y perseguido. Por eso, se hace una ceremonia de recibimiento a la luna.

Prácticas pedagógicas

Se recomienda realizar juegos nocturnos como: rondas, cantos, poesías, tejidos y caminatas que contribuyen al fortalecimiento de habilidades físicas, intelectuales y espirituales.

Cartas a:

a) abuela: sobre los sentidos de estudiar;

b) gustavo esteva: sobre la etnomatemática y la investigación. Parte I;

c) gustavo esteva: sobre la etnomatemática y la investigación. Parte II;

d) el seminario de *Ne Ta Tonobibaria*: sobre la idea de matemáticas en y con la vida;

[29] "Son pulsaciones de la sangre en el cuerpo, el cual sirve para detectar la circulación de los sentidos del üus "corazón", si las energías en el cuerpo circulan bien con fuerza o circulan sin fuerza por el costado izquierdo o derecho. Entonces para eso, la autoridad espiritual nos pulsea para percibir si están desacomodados y agruparlos bien y así arregla nuestros sentidos. De esta manera se detecta una enfermedad, se pronóstica el malestar que tenemos en el cuerpo. Si las pulsaciones suben por el costado izquierdo y salen por el costado derecho es negativo, si suben por el costado derecho y salen hacia abajo por el costado izquierdo es bueno. Esto a su vez es la norma, la condición de convivencia armónica si no se práctica surgen los conflictos sociales, el desequilibrio" (*Yule*; *Vitonás*, 2019a, p. 140).

e) A cronopies+: sobre mis búsquedas y el encuentro con ustedes.

A’te Ki’luuçx Yuun Pa’jnxisa

Luna tierna.

Menguante.

De la noche veintitrés a la veintinueve.

2.1.2.2.4 A'te Ki'luuçx Yuun Pa'jnxisa

Características

Es la luna que está a punto de regresar a su sitio de descanso, tiene veintitrés noches e ilumina solo ocho horas.

Sus movimientos son lentos, es débil físicamente. En este momento del camino la luna requiere ayuda no solo del bastón, sino también de otras personas para poder llegar a casa, a su sitio.

Simboliza

Una mujer con muchos conocimientos para guiar a otras personas; se relaciona con personas de mucha confianza, especialmente con nietas/os.

Cuidado del cuerpo

Es el tiempo propicio para realizar las armonizaciones de limpieza del cuerpo y el territorio.

Madre Tierra

Es un buen tiempo para arar la *Tierra*, para que las plantas echen buenas raíces; para deshierbar, si queremos que las hierbas no crezcan rápido; y para abonar, porque la energía de la *Tierra* se dirige hacia abajo y esto facilita que el abono vaya fácilmente hacia las raíces y no se desperdicie.

Esta luna sirve para controlar los parásitos en los animales y en las personas. Se puede realizar control biológico en las plantas, ya que las enfermedades también se encuentran físicamente débiles.

Prácticas pedagógicas

Siembra de tubérculos.

Cartas a:

a) marcos *Yule Yatacué*: iniciando diálogos;

b) paola valero y roger miarka: ¿Por qué con el pueblo *Nasa*?;

c) carolina "Seño, usted parece Senú, o bueno, usted tiene raíces indígenas, pregunte por sus ancestros";

d) el programa de posgraduación en educación matemática, unesp: ¿Qué vidas son afirmadas con nuestras investigaciones?;
e) alberto echeverri: *aprender* en la amistad, *aprender* a leer;
f) plan de vida proyecto *Nasa*: Notas sobre una política de *resistencia* y *re-existencia* del pueblo *Nasa*.

2.1.3 Composición gráfica de las cartas

Las cartas gráficamente representan una línea inclinada (desequilibrios), punteada que señala un yo, pero junto con esta línea aparece un símbolo Nasa que para mí expresa el intercambio y diálogo que sostuve con personas de culturas y tradiciones distintas, a partir de la activación de la memoria de un camino andado y por-venir. Es por esto por lo que, las cartas componen con el Teçxnas Na'wçxa Pkhakheçx Üus Yahtxn, que, de acuerdo con Yule y Vitonás (2019b) "reúne la memoria con corazón como uno solo [...] simboliza la unidad de varias culturas, intercambio de culturas y experiencias de los caciques con otras naciones y culturas que se han reunido antes y actualmente" (p. 74).

Estos dos símbolos dejan ver los puntos de encuentro que en las cartas son visibles, incluso las diferencias que existen en modos de pensar y actuar con respecto a la investigación (en educación matemática) con pueblos indígenas, con niñas/s, a la relación entre educación matemática y pueblos indígenas. El símbolo del Teçxnas Na'wçxa Pkhakheçx Üus Yahtxn señala, asimismo, los vacíos que expresan los silencios que las cartas dejaron entrever, las no respuestas.

Fragmentos

2.2 *FRAGMENTOS*[30]

Los *fragmentos* dan cuenta de un *yo* en la *vivencia* con las/os *Nasa* en un proceso investigativo que poco a poco se fue tornando común. Una *vivencia*[31] que estuvo inspirada en una producción horizontal del conocimiento que tiene como principios una reconstrucción y apropiación colectiva del estudio; un convivir, dialogar y *aprender* juntas/os y la construcción del tercer texto, esto último refiere a la escritura y modos de divulgación de la investigación realizada junto con pueblos, comunidades (corona, 2012, 2019, 2020).

Una *vivencia* que estuvo guida por las orientaciones del pueblo *Nasa* de *Sek Sxab Kiwe*, especialmente del cecidic (2015a), el equipo pedagógico del plan de vida proyecto *Nasa* (2021-2024), los consejos del mayor espiritual eliserio *Vitonás*, el mayor y *Kaapiya'jnas* luis alberto *Ascué* velasco de preescolar de la institución educativa el sesteadero (2022) y por las niñas/os de preescolar (2022). Los *fragmentos,* así como se presentan aquí, posibilitaron un ejercicio de problematización del propio modo de hacer investigación (en educación matemática) en una perspectiva *Nasa* y en diálogo con el posthumanismo[32] en lo que hemos denominado

[30] Fueron construidos (virtualmente en relación con las ideas a ser escritas), presentados, leídos y discutidos con el equipo de investigadoras/es pares: marcos *Yule Yatacué*, luis yimer *Paví* muñoz, marisol cortés parra, lina rocío *Noscué Vitonás*, josé rolando *Ascué* y bernarda almendra aranda en los siguientes encuentros: 26 de julio de 2023 de manera presencial con: marcos *Yule Yatacué*, luis yimer *Paví* muñoz, marisol cortés parra, lina rocío *Noscué Vitonás*, josé rolando *Ascué*, carlos eduardo ruda, tuarino *Cometa Ipia* y mauricio *Yule Opocue* (presencialmente), 10 de junio de 2024 (con lina rocío *Noscué Vitonás*, virtualmente) 20 de junio de 2024 (con josé rolando *Ascué*, virtualmente) 24 de junio de 2024 (con bernarda almendra aranda y marisol cortés parra, virtualmente). Con marcos *Yule Yatacué* y luis yimer *Paví* muñoz se sostuvieron diálogos constantes a lo largo del estudio.

[31] La *vivencia* en el *Sek Sxab Kiwe* comprende cuatro viajes organizados así: el primero comprende entre el 11 de agosto al 15 de diciembre de 2022. En este período compartí con niñas/os de la institución educativa el sesteadero entre el 23 de septiembre y el 01 de diciembre de 2022. El segundo, tuvo lugar entre el 6 y el 15 de febrero de 2023. El tercero entre el 17 al 28 de julio de 2023. El cuarto, entre el 11 y 13 de marzo de 2024. Además de esto, es importante señalar que en cada uno de los viajes siempre compartí, conversé con niñas/os *Nasa* en la institución educativa el sesteadero. Y, además, cabe destacar que el diálogo con miembros del pueblo *Nasa* del *Sek Sxab Kiwe* se sostuvo periódicamente a través de diversos medios de comunicación durante todo el estudio.

[32] Entendemos con barad (2007, p. 32, traducción nuestra) "[…] el reconocimiento crucial de que los no humanos desempeñan un papel importante en las prácticas naturalculturales, incluidas las prácticas sociales cotidianas, las prácticas científicas y las prácticas que no incluyen a los humanos. Pero también, más allá de esto, mi uso de «posthumanismo» marca un rechazo a dar por sentada la distinción entre «humano» y «no humano», y a basar los análisis en este conjunto de categorías supuestamente fijas e inherentes". En este sentido, el reconocimiento de otros *seres* o no humano como lo nombra barad (2007), se torna fundamental en este estudio; sin embargo, coincidimos con haraway (2019) en la inconformidad que este modo de nombrar: posthumanismo, nos genera. Haraway se refiere a simpoiesis, "Simpoiesis es una palabra apropiada para los sistemas históricos complejos, dinámicos, receptivos, situados. Es una palabra para configurar mundos de manera conjunta, en compañía" (haraway, 2019, p. 99), bajo este término la autoría señala la producción colectiva de lo humano y lo no humano.

proposiciones. Decimos que problematizan, en especial, porque cuestionan el exclusivismo humano y llaman la atención sobre la presencia de otros *seres* en los modos de hacer y orientar el estudio.

En los *fragmentos* es posible que el/la lector/a pueda sentir de cerca la *vivencia* con el pueblo *Nasa*, pues en estos prevalece un carácter descriptivo, sensible en el que es posible, por ejemplo, hacer visibles las tensiones y los desafíos de que implicaron un encuentro entre culturas. Un encuentro que nos permitió problematizar y especular juntas/ la relación niñas/os *Nasa*-matemáticas (escolares)-*Uma Kiwe Kwekwe Atxh Tul Umn*.

2.2.1 ¿Cómo nace la idea de escribir por *fragmentos*?

Escribir por *fragmentos* es una idea que comenzó con la escritura del proyecto de doctorado y estuvo inspirada, inicialmente, en el texto de un profesor y amigo, gabriel jaime murillo arango, titulado: Cinco instantáneas de mi infancia, publicado en 2010. Un texto que versa sobre su experiencia formativa en la lectura en sus primeros años de vida.

Una experiencia que es presentada, a partir de un ejercicio de recuperación y activación de la memoria que da lugar a personas (madre, abuelos, tía materna, padre, hermanas), lugares (taller de carpintería, costurero, cocina, escuelita), olores (caramelos horneados, café, arepas de maíz), artefactos (comics, cartillas, pizarra, carboncillos) y acciones (jugar, correr, hacer cometas, quemar los timbres de las casas, jugar con caucheras...) que señalan, sin duda, una infancia muy distinta a las de nuestro presente. Pero, igualmente, signada por la violencia como en nuestros tiempos, como en los tiempos de niñas/os *Nasa*.

Una experiencia de lectura que reconoce la potencia del encuentro intergeneracional y las diversas escrituras para formarse con y más allá del espacio escolar. Cinco instantáneas que, aunque presentadas de manera separada, juntas conservan la idea de la experiencia de la lectura. Este fue un texto que me posibilitó un encuentro con otros modos de escritura que recuperan y problematizan la propia *vivencia*. Además, otros textos y obras de arte potenciaron esta escritura en conversaciones con gabriel.

Entre estos textos han estado: *esperando não se sabe o quê. Sobre o ofício de professor* (2018), *P de profesor* (2019) y *El profesor artesano: materiales para*

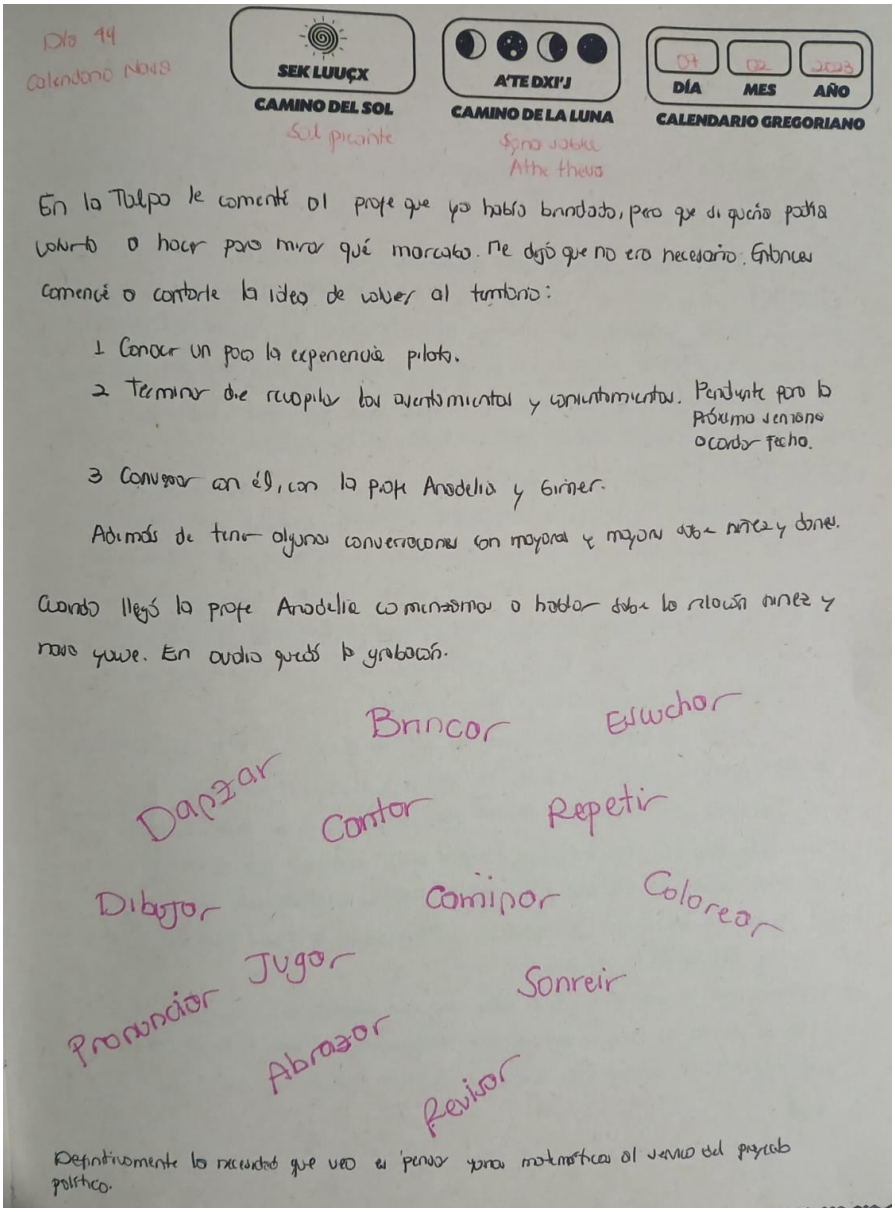
conversar sobre el oficio (2020). Todos estos de jorge larrosa; los cuales muestran las materialidades del oficio del/a profesor/a, esto es lo que hacen, piensan, dicen y escriben en la escuela y universidad. Para esto, el autor sostiene conversaciones con: amigas/os, estudiantes, autoras/es y recupera, así mismo, su experiencia. La tesis que el autor intenta sostener a lo largo de estos textos es que el/la profesor/a son artesanos, en tanto su oficio exige unos espacios en los que se implica a las manos; a la vez que, unos pensamientos, instrumentos y encuentros con otras/os. Se trata, de una reivindicación de la idea del oficio, del oficio del/a profesor/a.

En consecuencia, el modo de hablar en algunos de esos espacios de la escuela y de la universidad, en las que el oficio tiene lugar, tales como: el patio, el tablero, el recreo; así́, como objetos: el cuaderno o gestos y manos escolares; y las maneras de dar aula, se tornaron claves para construir estos *fragmentos*. Para hablar y sentir de otros modos los espacios que niñas/os *Nasa* han habitado, de las maneras en que las matemáticas han sido presentadas y de lo que esto articulado, ha podido posibilitar para pensar la relación niñas/os-matemáticas (escolares)-tejer el abrigo del cuerpo de *Uma Kiwe*.

Otro texto fue: *Fragmentos de un discurso amoroso* de roland barthes y hortensia santos (1986). Un libro que tiene como centro las palabras; esas asociadas con lo que conlleva una relación amorosa, como por ejemplo: abrazo, recuerdo, llorar, espera, escribir, encuentro, despertar, demonios, cuerpo, contactos, comprender, angustia; y, que son presentadas con una breve definición, para luego dar lugar a voces y maneras diferentes de hablar sobre la misma, pasando por discursos que proceden de campos como: el psicoanálisis, la filosofía, la literatura, el cine, la poesía, entre otros; y, de conversaciones con las que estas palabras convocaron a barthes y santos.

Este modo de escribir de barthes y santos (1986), me recordó; por un lado: la potencia de las palabras, en especial, de los verbos escritos al final de algunos diarios para resumir un encuentro con niñas/os *Nasa* o un diálogo con *Kaapiya'jnaswe'sx* (dinamizadores o profesores) o líderes y lideresas. Al tiempo, que las palabras escritas en modo acciones o sustantivos señalan modos en que la investigación fue materializada.

Foto 4 – Notas de un diario



Autoría: archivo del estudio, 7 de febrero de 2023.

Por otro lado, la posibilidad de que sean los verbos, los lugares, las personas y otros *seres* que hacen parte de este estudio los que convoquen, siguiendo a barthes y santos (1986), a dialogar y a encontrar sentidos en contexto. Esto, atendiendo a la pluralidad de voces, y escrituras; pero, sobre todo, a las conversaciones sostenidas con el pueblo *Nasa*, en especial, con niñas/os.

Entre las obras de arte, estuvo la de la escultora colombiana doris salcedo titulada: *Fragmentos, espacio de arte y memoria* (2020). Una obra que se creó en 2017 en bogotá-colombia y que abordó el silencio, la ausencia y el vacío dejado, como la misma autora lo señaló, por la guerra en nuestro país.

Fue una obra conformada por 1288 tabletas que constituyeron el piso del lugar y que se construyó con el acero fundido de treinta y siete toneladas de armas utilizadas por uno de los grupos guerrilleros más antiguos del país: las fuerzas armadas revolucionarias de colombia-ejército popular (farc-ep); el cual, ha sido uno de los protagonistas de más de cincuenta años de nuestra historia de violencia. Estas tabletas se construyeron como símbolo de no repetición, después de la firma, el 23 de junio de 2016, del acuerdo de paz con este grupo guerrillero. Una obra que fue un monumento y un contra monumento. En su creación participaron mujeres víctimas de violencia sexual en el contexto del conflicto armado (*fragmentos […]*, 2020).

a. La importancia de esta obra en la investigación se dio por:

b) Reconocer el arte como escritura posible para hablar de lo sucedido, vivido y que es necesario sanar y perdonar; al igual, que de lo que es posible soñar. Porque, en palabras de Salcedo: “el arte lo que permite es la continuación de la vida” (*fragmentos […]*, 2020, 8 min 12 s);

c) La capacidad de componer con otras/os y con lo otro en una obra inconclusa

y que debe ser acompañada por narrativas. Narrativas para ser escuchadas, conocidas, reconstruidas y no repetidas, por lo menos, no las de la violencia;

d) Ser una idea de *fragmentos* que inspiró a pensar los nuestros. *Fragmentos* entendidos, sentidos como: “parte pequeña de alguna cosa quebrada o dividida” (*fragmentos […]*, 2020, 17 s);

e) “Son episodios, son instantes, es como una estrella fugaz en la vida de uno” (*fragmentos […]*, 2020, 1 min 4 s);

f) “Son las marcas que quedan sobre el cuerpo, sobre la mente, sobre la piel, sobre el corazón” (*fragmentos […]*, 2020, 1 min 10 s);

g) “Diálogos difíciles, dialogar entre enemigos, dialogar con oposición, esa es la idea. Eso es lo único que importa” (*fragmentos […]*, 2020, 8. min 42 s);

h) “Conforma, delimita un lugar de memoria” (*fragmentos […]*, 2020, 11 min 45s);

i) “Demarca un espacio desde el cual podemos pensar, demarca un espacio desde el cual podemos reflexionar y recordar lo que nos ocurrió” (*fragmentos […]*, 2020, 11 min 56 s);

j) Y “están contando historia, están haciendo historia aquellos *seres* a los que nunca se escuchó” (*fragmentos […]*, 2020, 12 min 37 s).

En concordancia, la inspiración llegó de los *fragmentos* de una de las obras del artista mapuche bernardo oyarzún[37]: *Bajo sospecha* (bernardo [...], 2020; vallejo, 2023); en la cual, con composiciones fotográficas, el artista denunció el racismo y el colonialismo contra el pueblo mapuche en chile. Problematizó la identidad mapuche, al tiempo que anunció posibilidades de otros mundos desde el territorio y su lengua propia. Su obra nos convocó a crear, transformar y (de)formar fotografías para acentuar que, como lo señalaba freire (2012, p. 50):

> La denuncia y el anuncio, realizados críticamente en el proceso de lectura del mundo, dan origen al sueño por el que luchamos. Este sueño o proyecto que va definiéndose en el proceso de análisis crítico de la realidad que denunciamos es a la práctica transformadora de la sociedad lo que el dibujo de la pieza que producirá el operario —y que tiene en su cabeza antes de hacerla— es a la producción de la pieza.

Escribir por *fragmentos* y acometer estos diferentes lenguajes estuvo motivado principalmente por tres razones. La primera, por las reflexiones promovidas en el tejido de educación de la asociación de cabildos indígenas del norte del cauca (acin) *Çxhab Wala Kiwe*[33] en el marco del “seminario en investigación en contexto territorial”, llevado a cabo el 17 y 18 de julio de 2023 en santander de quilichao-cauca, colombia. En el cual se reconoció que lo que se produce en términos de investigación, exclusivamente, con documentos escritos, no está siendo leído por la comunidad. Con esto, se hizo evidente la urgencia de pensar en otro tipo de escrituras, de lenguajes

[33] Surge “en respuesta a las difíciles condiciones de la zona, por las continuas amenazas de los terratenientes apoyados por los grupos paramilitares, con la decidida participación de las comunidades del norte del Cauca, en 1994, facilitó la conformación de la Asociación Cabildos Indígenas Norte del Cauca–ACIN, amparado en el Decreto 1088 de 1993, proyectándose lograr sueños y mandatos orientados por las autoridades indígenas junto a las comunidades, hoy organizada en una consejería mayor elegida por cada comunidad en asamblea comunitaria, en tejidos y programas y equipos de apoyo acompañantes del proceso. Después de 21 años de trabajo, no solo enfrenta políticas Estatales si no que con dignidad continúa defendiendo los derechos de pueblos indígenas del norte del Cauca y Colombia. [...] La coordinación de cabildos estuvo durante el tiempo, a cargo del cabildo indígena de San Francisco, que convocó y dinamizó junto al proyecto Nasa, la formulación de propuestas a presentarse al gobierno nacional, enfrentar malicioso y estratégico a los actores políticos y económicos del valle del Cauca y Cauca, logrando con el transcurrir del proceso fortalecer la organización indígena a nivel zonal y regional” (acin, s.f., cómo surge). Está conformada “conformado por 22 cabildos indígenas (autoridades indígenas tradicionales) de estos dieciséis están constituidos como resguardos indígenas, a continuación: Tacueyó, Toribio, San Francisco, Jambaló, Huellas Caloto, Tóez, Miranda, Corinto, López Adentro, Nasa Kiwe Tehekshw, Munchique, Canoas, Delicias, Concepción, Guadualito, Kite Kiwe, y tres (3) no se han logrado constituir, Cerro Tijeras, Pueblo Nuevo Ceral, Alto Naya y Playón. Según el censo indígena este territorio está conformado por unos 94 mil habitantes pertenecientes al Pueblo Nasa Páez, La lengua materna que se habla es el Nasa Yuwe” (acin, s.f., quién lo conforma).

para comunicar lo que las investigaciones vienen haciendo desde, en y con el pueblo *Nasa*.

La segunda, por el reconocimiento de experiencias de otras investigaciones con pueblos indígenas, como las realizadas por tuhiwai-smith (2016) y briones (2020), en las que la discusión sobre lo que se dice y los modos de escribir no son menores. En estas se alude a que, en general, con la escritura de los textos académicos es poco lo que los pueblos indígenas pueden hacer, en aras de posibilitar acciones políticas concretas frente a su devenir.

Sobre lo que se dice, señala tuhiwai-smith (2016, p. 64) "[…] Puede ser peligroso escribir sin pensar críticamente acerca de nuestra escritura. Escribir puede ser peligroso también porque reforzamos y mantenemos un estilo de discurso que nunca es inocente".

Sobre lo segundo, o sea, los modos de escribir, tuhiwai-smith (2016, p. 55) afirma:

> […] nuestras propias versiones, a nuestra manera, para nuestros fines. No se trata simplemente de recuentos orales o de una genealogía del proceso de nombrar nuestros territorios y los eventos que desataron violencia a propósito de nosotros mismos, sino que responde más bien a una poderosa necesidad de dar testimonio y de restaurar el espíritu, para resucitar un mundo fragmentado y moribundo.

Esa idea de "a nuestra manera y para nuestros fines" planteó unos desafíos en los cuales este estudio se inscribió, aunque esto no fuera garantía de su realización.

Para briones (2020 p. 79), una posible salida a esta tensión pasa por acoger diversas escrituras, sin negar modos académicos en la comunicación:

> […] Acordamos también mostrar lo producido en distintos formatos, algunos más acordes al trabajo político de las organizaciones y otros más acordes a las presentaciones académicas, aunque no todas valoraban de modo equivalente los formatos académicos de comunicación.

Y la tercera, porque era necesario presentar el pensamiento y las *vivencias* desde la perspectiva de las/os *Nasa*. Sobre esto último, decimos que las perspectivas de integrantes del pueblo *Nasa* están presentes en esta investigación desde lo gráfico, visual, auditivo (voces, sonidos, música *Nasa*), desde la discusión de algunos de los textos aquí presentados[34] y, en particular, desde las *proposiciones* que problematizan

[34] En cada uno de los *fragmentos* se explicita con quién (investigadoras/es pares) y cómo estos fueron discutidos, profundizados y ajustados.

y especulan en relación con matemáticas (escolares) otras junto con niñas/os *Nasa* en una política tejer el abrigo del cuerpo de *Uma Kiwe*.

En este sentido, los *fragmentos*:

> Son y vienen siendo.
> Señalan parte de una *vivencia* con el pueblo *Nasa*.
> Muestran la incapacidad de expresar lo vivido, lo que es imposible nombrar.
> Marcan la piel, el corazón, la vida, los pasos por-venir.
> Tienen la capacidad de paralizar y movilizar al mismo tiempo.
> Convocan a componer otras historias, otras narrativas relacionadas con niñas/os, matemáticas (escolares) y tejer el abrigo del cuerpo de *Uma Kiwe*.
> Son activadores de memoria.
> Demarcan espacios y lugares andados, transitados, habitados.
> Recuerdan encuentros con seres humanos: niñas/os, *Kaapiya'jnaswe'sx*, líderes y lideresas, más aún, con otros *seres*: *A'te*, *Ipx y Çmehme (mariposa)*.
> Potencian vida, la construcción de mundos posibles, de matemáticas (escolares) otras. Recogen sueños de una educación propia.
> Problematizan lo que se ha vuelto cotidiano, natural, las matemáticas al servicio del poder para controlar la *Tierra*, para favorecer el consumismo y una mentalidad neoliberal, matemáticas alejadas del cuidado de la vida.
> Acogen las voces y las escrituras de niñas/os, *Kaapiya'jnaswe'sx*, líderes, lideresas políticas, espirituales, educativas...
> Pronuncian palabras, ideas que aún requieren pensarse, refinarse, ajustarse en tiempos y espacios diversos.
> Hacen visibles silencios que señalan lo que está por pensarse, lo que no se ha pensado o lo que no ha sido posible pensarse y por eso, necesitan componerse con otras, otros, con lo otro.
> Resuenan a las inquietudes e incomodidades de otros pueblos y comunidades por pensar las matemáticas en relación y para el cuidado de todas las formas de vida.
> Están constituidos por fotografías, videos, palabras, ilustraciones, audios, en especial de niñas/os que denuncian y anuncian una educación matemática por-venir en el pueblo *Nasa*, en la institución educativa el sesteadero.

Conviene señalar antes de presentar cada uno de los *fragmentos* que, tanto los textos, como las obras de artes y las experiencias de escritura en investigaciones con el pueblo *Nasa* y otros pueblos, se convirtieron en un ejercicio de creación de un estilo propio para los *fragmentos*. Un ejercicio que implicó, ciertamente, conservar los trazos de quienes inspiraron, alertaron y, al mismo tiempo, ayudaron a pensar, escribir y comunicar de modo diferente. Se trató, como dice el poeta brasileño manoel de barros "Repetir repetir —hasta que sea diferente" (barros, 2026, p. 16, traducción nuestra)[35].

A continuación, presento, en clave de síntesis, cada uno de los *fragmentos* que componen este texto. No sin antes señalar que estos sostienen un modo de

[35] "*Repetir repetir —até ficar diferente. Repetir é um dom do estilo*" (barros, 2016, p. 16).

escritura en primera persona del plural que da cuenta de la experiencia vivida en el colectivo. Como en las *cartas* recurriremos a enumerar estos.

En el primero, *Diálogos sobre el hacer investigación (en educación matemática) en y con el pueblo Nasa*, presentamos episodios de conversaciones sostenidas con líderes, lideresas y *Kaapiya'jnawe'sx* en los que se pone en evidencia las tensiones y los desafíos de hacer investigación (en educación matemática). Tensiones que reflejan procesos históricos de colonización y sobre los cuáles, fue necesario que este estudio repensara, ajustara, aprendiera, transformara y problematizara modos de hacer investigación (en educación matemática) junto con el pueblo *Nasa*, con sus orientaciones.

En el segundo, *Fragmento de una sociedad en movimiento. El pueblo Nasa,* intentamos seguir algunas de las apuestas políticas de la obra de doris salcedo; esta vez con la fotografía y conservando la idea de componer junto a relatos y narrativas de líderes, lideresas, *Kaapiya'jnaswe'sx* y niñas/os del pueblo *Nasa*. En este sentido, en este *fragmento* nos propusimos alejarnos de una visión idealizada, naturalizada de los pueblos indígenas sosteniendo con: zibechi (2007, 2014, 2015, 2017, 2020a, 2020b, 2021, 2022), la idea de que se trata de sociedades que están intentando, en medio del despojo, del patriarcado y de la violencia, crear otros mundos posibles; construir el *Wëtwët Fxi'znxi*.

En el tercero: *De acciones, espacios de vida y otros seres*, siguiendo la propuesta de barthes y santos (1986), y larrosa (2018, 2019, 2020), presentamos nuestra *vivencia* en el cauca, haciendo énfasis en las actividades, en los lugares y en los *seres* que acompañaron este estudio. Esto lo hacemos a modo de diálogo, recuperando las voces de quienes hicieron parte de este proceso, de autoras/es que nos ayudaron a potenciar o problematizar lo vivido. Así mismo, presentamos aquí diversos lenguajes.

En el cuarto: *Pensando-con el árbol*, presentamos la propuesta que este pueblo viene proponiendo para continuar siendo. Propuesta que, primero, reconoce

lalucha histórica del movimiento indígena, liderado por caciques[36] como: la gaitana[37], juan tama[38] y manuel quintín lame[39], entre otras/ os. Segundo, está sentipensando[40] alternativas a las desarmonías territoriales ocasionadas por los efectos del proceso de: colonización, patriarcado, conflicto armado y narcotráfico. Y tercero, una propuesta que plantea una revitalización de sus modos de organización social, política, cultural, económica y educativa para *Uma Kiwe kwekwe Atxh Tul Umn* (tejer el abrigo del cuerpo de *Uma Kiwe*).

En el quinto, titulado: *Seguir con el problema*[41], que es igualmente el título de la obra de donna haraway (2019), intentamos señalar lo que nos inquietaba en la investigación; esto es: pensar cómo niñas/os junto con las matemáticas podían

[36] De acuerdo con rappaport (2000) esta es una figura colonial del siglo XVI. Para los *Nasa* los caciques tenían importancia, especialmente, en situaciones de guerra, así lo afirma la autora "[…] los nasa ejercieron un control político sobre sus caciques. La autoridad se dividía entre cierto número de gobernantes que sólo aparecen en las crónicas durante épocas de guerra" (rappaport, 2000, p. 65). En términos económicos los Nasa ejercían un control sobre el cacique, pero sí señala rappaport (2000) que "los caciques nasa se encargaban de los preparativos ceremoniales previos a la guerra desempeñando un importante papel sobrenatural en sus comunidades" (p. 66). Es importante señalar que la figura de caciques deberá ser analizada en distintos períodos histórico, pues sus formas de materializarse varían.

[37] "La cacica gaitana cuentan los mayores, que fue una hija de agua que nació en la quebrada llamada el Lucero en el cabuyo resguardo de Mosoco; [Páez, Cauca] [...] nació un niño en un arroyo y de ese arrollo surgió una mujer y se volvió cacique, ella era cacique de los paeces y cuando llegaron los españoles ella hizo la pelea frente a los españoles. (...) esa es una etapa de lucha que hizo la cacica [...] en contra los españoles, una lucha a la fuerza utilizando la parte tradicional y en vista de esto logró derrotar a muchos españoles y hasta hoy en la historia se conoce que ella fue una cacica muy fuerte que los españoles no la pudieron combatir tan fácil, eso es lo que cuentan los antiguos. La pelea de ella fue desde el Valle del Cauca hasta Neiva, luego cuando los persiguieron ella se tira en el rio Magdalena pero no dejándose coger" (*Yule*; *Vitonás*, 2019b, p. 143).

[38] El cacicazgo de juan tama se da en siglo XVIII, bajo una figura de organización política, denominada: resguardo. De acuerdo con rappaport (2000, p. 100), juan tama fue cacique de vitoncó (1708) y pitayó (1700), adquirió su cacicazgo por herencia y por asuntos sobrenaturales, sin al parecer "ser *Nasa*". "Tama utilizaba en sus historias imágenes de caciques previos a él para imponer nuevos estilos de gobierno" (rappaport, 2000, p. 96). Entre los caciques previos se encuentra Calambás a quién derrotó y así lo expresa rappaport (2000, p. 100) "Cuando el nuevo cacique don Juan Tama, quien supuestamente venció a Calambás para poder extender su dominio, redactó el título de sus tierras, escogió para sí y sus descendientes [cinco generaciones] el nombre del cacique derrotado […]".

[39] "Quintín Lame nació en el Cauca el 31 de octubre de 1883. Miembro de la gran familia de los indígenas paeces era heredero de una identidad histórica asociada con la resistencia secular al colonizador extranjero y con la lucha por la tierra y por la dignidad. [...] Su fama como caudillo indígena cunde por el Departamento del Cauca a partir de 1910. Dos motivaciones le impulsaron a la lucha: la expropiación permanente de las tierras de parcialidad por parte de los colonos, hacendados y empresarios rurales expansionistas y la condición humillante de semiesclavitud en la cual vivían los indios terrazgueros y que persiste hasta el día de hoy en la misma o en otras formas" (lame chantre, 2004, p. 16). Si el/la lector/a quiere conocer más de manuel quintín lame puede ver rappaport (2000, p. 143-163).

[40] Es un concepto retomado del sociólogo orlando fals borda que es a su vez aprendido con los pescadores de la región caribe colombiana para expresar la combinación entre la cabeza y el corazón para pensar y actuar. Ver, por ejemplo, "Historia doble de la Costa. Volumen 1. Mompox y Loba" del mismo autor.

[41] Este es igualmente el nombre del capítulo.

comprometerse con la vida, con una vida digna para el pueblo *Nasa*, o como dice haraway (2019, p. 20), a “vivir y morir (trascender afirma el pueblo *Nasa*) con respons-habilidad en una tierra dañada”.

Aquí hacemos visible cómo se creó el problema de investigación junto con el pueblo *Nasa*, pero, además, reconocemos algunas experiencias que discuten la relación niñas/os, primera infancia con antropoceno, cambio climático, cuidado de la vida, cuidado de la *Tierra*; y, por supuesto, de estas con las matemáticas. En este sentido, quisiéramos llamar la atención a los/as lectores/as, respecto a la ubicación de este *fragmento*; pues, si bien los *fragmentos* pueden leerse en cualquier orden, la localización de este es diferente, respecto a otros modos de escritura de tesis doctorales.

Esto, porque la discusión sobre lo que era problemático fue construido y apropiado en y después de la *vivencia* con el pueblo *Nasa*. Corona (2019, p. 59), dijo: “En la práctica, las preguntas que se generan con métodos horizontales tienen que ver con el interés investigativo de ambos investigadores. En otras palabras, el proceso de investigar se inicia con el otro, en diálogo con los propios intereses investigativos […]” (p. 59).

Así mismo, el modo en que nombramos el *fragmento* señaló, siguiendo a haraway (2019), por lo menos dos asuntos. El primero, que el problema planteado era un problema heredado; o sea, histórico en términos educativos del pueblo *Nasa*. Y, el segundo, que al asumirlo fue claro nuestro compromiso de resonarlo considerando tiempos-espacios-materialidades presentes; y la necesidad, como acto ético, de señalar su estado inacabado para que continúe siendo pensado y situado.

En el sexto: *niñas/os Nasa: ¿Qué dicen de nosotros? ¿Qué hacemos? ¿Qué nos inquieta?* intentamos pensar sobre y con las niñas/os *Nasa*, entre los cuatro y los cinco años las preguntas anteriores. El modo en cómo las planteamos intentó ficcionar en primer lugar que niñas/os están interrogando al pueblo *Nasa*, a sus líderes y lideresas sobre lo que dicen de ellas/os. En segundo lugar, ellas/os presentan a partir de fotografías lo que hacen en el espacio de la escuela y en otros *espacios de vida*. En tercer lugar, también con las fotografías, niñas/os comparten lo que les interesa y que el currículo escolar, particularmente, la clase de pensamiento matemático parece no escuchar. Lo anterior está acompañado de audios y transcripciones de voces de niñas/os en estos espacios.

En el séptimo: Historias de dos mundos: *ibit y abik* es un relato, una fabulación especulativa a la que recurrimos como posibilidad de problematizar los mundos que habitamos como *Nasas* y en donde el desafío mayor es vivir de una manera más armoniosa entre humanos y *Uma Kiwe*. La fabulación fue gestada en los diálogos sostenidos con líderes espirituales, políticos, educativos y la *vivencia* con niñas/os entre los cuatro y los cinco años, esto es, a partir de un estar y habitar estos dos mundos que coexisten en un mismo territorio al norte del cauca en colombia.

"Historias de dos mundos" no asume una posición dual o binaria entre estos mundos: *ibit y abik*, ni opta porque un mundo sea mejor que otro, tanto que "*fiw*" uno de los personajes principales de la historia, transita entre los dos mundos. Así mismo el relato que aquí contamos tampoco es ingenuo y pasivo ante las tradiciones de un mundo, ni ante el carácter destructor y avasallador del otro. En estos mundos "*fiw*" tiene la preocupación por las matemáticas, aquellas que deben ser aprendidas y compartidas para sembrar mundos en los que todas las formas de vida continúen siendo posibles.

2.2.2 Composición gráfica de los *fragmentos*

Gráficamente las *cartas* constituyen una línea oblicua (desequilibrios) que luego conforma junto con otras líneas la figura de *Teçxnas Na'wçxa Pkhakheçx Üus Yahtxn.* De igual manera, los *fragmentos* están constituidos del mismo modo por una línea oblicua (desequilibrios) que está al encuentro con el inicio de la línea de las *cartas*, estas dos líneas son concurrentes. El punto en el que concurren es el inicio de una espiral, que en términos gráficos se tornó el símbolo de los *fragmentos*. Estas dos líneas y, por tanto, la espiral, están sobre un plano que para el estudio es el territorio de *Sek Sxab Kiwe*, es decir un lugar, un espacio donde habita el pueblo *Nasa* (toribío-cauca, colombia).

La cercanía y distancia de la línea curva, esto es de la espiral, del punto señala los encuentros de dos culturas (el pueblo *Nasa* y yo) y en otros momentos, los desencuentros. Sobre esto último, podemos decir que está asociado al propio devenir, es decir, a los modos propios en que el pueblo *Nasa* y yo reaprendemos sobre lo

vivido para volvernos a encontrar y pensar junto con niñas/os y las matemáticas (escolares) una política de tejer el abrigo del cuerpo de *Uma Kiwe*.

La espiral para el pueblo *Nasa* es un símbolo siempre presente (por ejemplo, en sus propuestas gráficas de organización política, educativa, en los tejidos). Así la espiral está relacionada por lo menos con dos sentidos. El primero, temporal, esto es una idea de ir y volver en el tiempo (presente-pasado-futuro), no lineal. Y, el segundo, asociado al primero, en tanto la espiral señala movimiento, característica de los pueblos indígenas.

Además de estos sentidos, la espiral en esta investigación está asociada con un movimiento que refleja el *aprender* y el desaprender de los *seres* que hicimos parte de este estudio, esto en palabras de luis yimer *Paví* muñoz[42] y recogiendo la sabiduría de su pueblo se entiende como: "Desaprender lo aprendido para *aprender* lo desconocido, como ver lo que uno ha hecho para repetir o mejorar acciones. El *aprender*, desaprender para lograr el equilibrio, el *Wëtwët Fxi'zenxi* (buen vivir)" (diálogo virtual, luis yimer *Paví* muñoz, 10 de octubre de 2024).

[42] Yimer *Paví* muñoz es *Nasa*, rector de la institución educativa el sesteadero en el territorio de *Sek Sxab Kiwe*, acompañó este estudio desde sus inicios e hizo parte del equipo de investigadoras/es pares. Es importante destacar que con yimer sostuvimos un diálogo constante sobre lo que aconteció a lo largo del proceso de este estudio. Resaltamos la participación y co-construcción (video, audio e imágenes) con yimer en los siguientes eventos: vi seminário do im@go. Educar?...Entre arte e experimentações menores Modo de participación: Atêlies (video). Título: Niñez *Nasa* ¿Qué dicen de nosotros? ¿Qué hacemos? ¿Qué nos inquieta? Fecha: 26 de abril de 2024. Lugar: unesp, rio claro. Participantes: jennifer andrea *Yatacué Yule Paví* (Povo *Nasa*); carolina higuita ramírez.
III encontro dos professores, pesquisadores, estudantes, Egressos e comunidade em torno do Programa de Pós-Graduação em Educação Matemática (PPGEM). Modo de participacipon: Póster "Encuentros, desencuentros y aprendizajes de hacer investigación en y con el pueblo *Nasa*". Data: 24 de maio de 2024. Lugar: unesp, rio claro. Participantes: jennifer andrea *Yatacué Yule*, luis yimer *Paví* muñoz, carolina higuita ramírez.
Icmi study 27 mathematics education and the socio-ecological. Título: "*Some respons-abilities with mathematics education in the care and protection of mother earth*". Participantes: carolina higuita ramírez, marcos *Yule Yatacué*, luis yimer *Paví* muñoz, roger miarka, paola valero. De este evento no hubo participación de carolina higuita ramírez, marcos *Yule Yatacué* y luis yimer *Paví* muñoz, sin embargo contamos con el apoyo en el evento de lucely figora auárez para escuchar los comentarios a nuestro texto.
Grupo de estudio de iván illich.

Proposiciones

2.3 PROPOSICIONES

La palabra "*proposiciones*" siguiendo su raíz etimológica "se encuentra conformada por tres partes claramente diferenciadas: El prefijo *pro*-, que es sinónimo de «adelante». El verbo *ponere*, que puede traducirse como «poner». El sufijo-*ción*, que se usa para indicar «acción y efecto»"[43]. En este sentido, podemos asumir las *proposiciones* como "poner algo adelante que genera una acción y un efecto". Ese "poner adelante" significa en este estudio, hacer visible algo que está presente o por-venir y que implica, en plural, acciones y efectos en lugares concretos.

La palabra *proposiciones* podría ser, además, divida en *pro-posición*, es decir, *pro* que refiere "sobre" y *posición*, entendida como una postura o mejor, una actitud. La postura o actitud aquí considerada consiste en hacer explícito un ejercicio de pensar-con el pueblo *Nasa,* especialmente, con niñas/os su política de *resistencia* y *re-existencia* y con otros pueblos y autoras/es. Sin embargo, queremos advertir que las *proposiciones* no consisten en un ejercicio de traducir lo que las/os *Nasa* nos dijeron, compartieron, escribieron porque reconocemos con castro (2018), que traducir es traicionar, pues son modos diferentes de pensar, no creemos, por ejemplo, en los sinónimos como forma de significar algo que es pensado de la lengua de origen (por ejemplo, el *Ju'gthë'we'sx Pthüusenxi*) para la lengua de destino (el español). Los sinónimos son utilizados generalmente para unificar, lo que hace perder la diferencia, la divergencia que aquí quisimos sostener.

Las *proposiciones* implican un ejercicio de componer, de hacer simpoiesis[44] con las voces del pueblo *Nasa*, con otros pueblos y con autoras/es de diversos campos de saber. Componer en el sentido de formar, juntar en una lógica de pensamiento que hace acontecimiento, de hacer operantes en vez de referencias, como composición (miarka, 2019; amaris-ruidiaz, miarka, 2018), para pensar especulativamente. De hacer simpoiesis, en el sentido de generar-con, hacer-con y devenir-con una producción colectiva (haraway, 2019). Siguiendo a stengers (2023, p. 17, traducción nuestra)[45] "[…] Se trata de aceptar el experimento del encuentro, en torno de una situación que […] [nos] concierne, con otros protagonistas, cuyos saberes difieren y no responden a los criterios de las ciencias".

---

[43] Valentin (2024).

[44] Es un término retomado de haraway (2019) "Simpoiesis es una palabra apropiada para los sistemas históricos complejos, dinámicos, receptivos, situados. Es una palabra para configurar mundos de manera conjunta, en compañía […]" (p. 99).

[45] "[...] *Trata-se de aceitar o experimento do encontro, em torno de uma situação que [...] concerne, com outros protagonistas, cujos saberes diferem e não responde maos critérios das ciências"* (stengers, 2023, p. 17).

Así las *proposiciones* podrían convertirse en lo que corona (2020, nota al pie 4) ha denominado, el tercer texto:

> El tercer texto es el resultado del diálogo entre los involucrados en la investigación, participantes diversos en igualdad discursiva. Al construir el "tercer texto" se reconocen las voces de todos, desde sus lugares de enunciación, y se produce un nuevo conocimiento polifónico y horizontal. Sin ocultar las condiciones de enunciación, en el "tercer texto" ninguno de los participantes es un autor creador individual, sino que todos son sujetos sociales que expresan lo que su situación individual, social e histórica les permite.

Se trata de *proposiciones* que muestran lo decible en este momento histórico en el que este estudio se presenta y, por tanto, las *proposiciones* no pueden, ni deben ser individuales, aunque sí impliquen un conocimiento situado.

Por último, afirmamos que las *proposiciones* son nuestra manera de *cultivar respons-habilidades* que, siguiendo a haraway (2019), implica: pasión y acción por pensar matemáticas otras, una educación matemática otra, por participar y acompañar la configuración de condiciones por-venir ante situaciones complejas en la lucha, defensa y protección del territorio, de la *Tierra* del pueblo *Nasa*.

En las *proposiciones* hay apegos y desapegos a los saberes y prácticas del pueblo *Nasa*, de diversas disciplinas y de perspectivas en educación matemática que nos permitieron pensar de otro modo. Las proposiciones son *pensamientos*, *historias* porque "Importa qué pensamientos piensan pensamientos. Importa qué conocimientos conocen conocimientos. Importa qué relaciones relacionan relaciones. Importa qué mundos mundializan mundos. Importan qué historias cuentan historias" (haraway, 2019, p. 65). Finalmente, las *proposiciones* son conocimiento y haceres colectivos que pueden resurgir y florecer, pues es "[…] el entorno social, el mundo histórico y experiencial, el que decide sobre la pertinencia de una proposición" (sehgal, 2014, p. 31-32, traducción nuestra)[46]. De esta forma, las *proposiciones* tienen un carácter temporal e histórico.

2.3.1 ¿Cómo nace la idea de escribir por proposiciones?

Así como en las *cartas* y los *fragmentos*, las *proposiciones* han sido históricamente un modo de escritura de algunos autores, entre los que podemos mencionar a espinoza (2000) y a deleuze y guattari (2012), y a partir de las cuales desplegaron sus pensamientos. Si bien nuestras *proposiciones* no están inspiradas en estos autores, por la complejidad misma de

[46] "[…] *thus social environment, the historical and experiential world, that decides on the relevance of a proposition*" (sehgal, 2014, p. 31-32).

acceder a su modo de organización del pensamiento, si queríamos al enunciarlos, reconocer que las *proposiciones* han sido un modo de escritura utilizado, incluso en diferentes campos de saber, que hoy continúan siéndolo.

Las *proposiciones* en este estudio están inspiradas, en primer lugar, en los llamados del pueblo *Nasa* de decir "algo" respecto a un proceso de reconfiguración sobre hacer investigación, educación y pensar las matemáticas (escolares) junto con niñas/os en una política de tejer el abrigo del cuerpo de *Uma Kiwe.* Participar de este proceso de reconfiguración implicó un pensar juntas/os, un reconocer los caminos recorridos por el pueblo *Nasa*, estar atentas/os al presente y pensar especulativamente matemáticas (escolares), para encontrar modos de articulación con sus luchas, para *resistir* y *re-existir* como pueblo.

En segundo lugar, las *proposiciones* están inspiradas en lo que podría denominarse una perspectiva posthumanista. Para murris y bozalec (2019), las *proposiciones* son potencialidades y actualidades, generan discusiones complejas, están enmarañadas, afectan a quienes las vivencian y rompen con visiones binarias. Las *proposiciones* señalan al mismo tiempo lo que debemos desaprender, luchan ante una injusticia epistémica; por ejemplo, una posición binaria niñas-os/adultos en la construcción y materialidad de la política de *resistencia* y *re-existencia* del pueblo *Nasa* o la invisibilización de saberes diversos en asuntos comunes, como el cuidado de la *Tierra*. Así mismo, las *proposiciones* no deben ser lineales, ni causales, ni ofrecer información o reglas pre-escritas, pues no son direccionadas, ni jerárquicas (murris; bozalec, 2019).

Las *proposiciones* así entendidas están constituidas por un enunciado corto que es desplegado en un diálogo de vivires (esteva, 2018) y saberes diferentes (stengers, 2023), a partir de lo expresado en las *cartas* y los *fragmentos*. Las *proposiciones son* entrelazadas y en estas es transversal la sabiduría del pueblo *Nasa*, de otros pueblos indígenas y el posthumanismo, así como de autoras/es que resuenan con las luchas de este estudio.

Por último, queremos señalar que las *proposiciones* fueron producidas a partir de lo planteado en las *cartas* y *fragmentos*, por tanto, son particulares, emergen a partir de una *vivencia* y no tienen una pretensión universal, pues tienen una localización y dejan asuntos abiertos a ser discutidos.

Las proposiciones planteadas en el estudio fueron:

- *Vivenciar un doctorado (en educación matemática) reconociendo sus mitos, límites y redefiniendo sus prácticas: el estudiar y la amistad como actos de resistencia.*

- *Vivenciar un doctorado resistiendo a modos colonialistas de hacer investigación en y con pueblos indígenas.*
- *Vivenciar un doctorado desaprendiendo-aprendiendo, caminando y pensando-con las sociedades en movimiento (los pueblos indígenas).*
- *Aprender con los pueblos indígenas, las/os Nasa, del parentesco, la interdependencia, complementariedad y reciprocidad entre los seres humanos y los demás seres que habitan la Madre Tierra.*
- *Estudiar en medio de las desarmonías, la reivindicación y recuperación colectiva.*
- *Vivenciar el encuentro con la diferencia, dejarse afectar y preguntarse.*
- *Vivenciar sin fronteras corporales fijas mediante: la apertura a lo desconocido y el no saber (humildad epistémica).*
- *Vivenciar sin fronteras corporales fijas: apreciando la naturaleza entrelazada de lo humano y los otros seres (incluidas las cámaras) en la producción de conocimiento y la fuerza productiva de este entrelazamiento (agencia distribuida).*
- *El árbol como especie compañera para pensar-sentir-hacer una política de resistencia y re-existencia del pueblo Nasa.*
- *La memoria como por-venir en una política de resistencia y re-existencia del pueblo Nasa.*
- *Apalabrar el mundo para crear otras posibilidades de re-existencia en armonía con todas las formas de vida.*
- *La política como algo más que entre humanos.*
- *Vivenciar sin fronteras corporales fijas, haciendo preguntas con un enfoque político-ético-ontológico-epistemológico.*
- *Vivenciar sin fronteras corporales fijas, haciendo preguntas hipotéticas especulativas que incluyan lo humano y los otros seres.*
- *Irrumpir el binario adulto/niñas-os para crear y proponer acciones colectivas en una política de tejer el abrigo del cuerpo de Uma Kiwe.*
- *Rastrear los enredos que incluyen lo humano y otros seres en las fotografías tomadas por niñas/os, asumiendo un compromiso ético y geopolítico.*
- *Piiywejxa (aprender) del presente-pasado-por-venir sobre la subjetivación matemática escolar.*

- *Piiywejxa (aprender) de lo común, vivenciar lo comunitario (¿En educación matemática?).*
- *Habitar es Piiywejxa (aprender) a pensar de cerca en y desde el lugar.*
- *Piiywejxa (aprender) con y para el Puuypu'çx Fxi'znxi reciprocidad (¿En educación matemática?).*

2.3.2 Composición gráfica de las proposiciones

Las *proposiciones* están asociadas con el símbolo *Nasa Txiwe Jï'yu'jn ju'gwe'sx Puuy Ja'dacxa Nxa Üuscx Puuy pu'cxin* (la sabiduría y el pensamiento de la *Tierra* en conjunto con las/os mayoras/es como ayuda), según las/os *Nasa* este está relacionado con una:

> Imagen de la tierra, como mundo, universo, concebido como madre, semilla y casa. Además de ser la despensa natural que nos provee de aire, agua, gas, comida, energía para vivir y transformarnos, nos enseña a través de las autoridades espirituales y ancestros, nos cuida a todos por igual, pero también sufre cuando no retribuimos y cuando maltratamos. Esta imagen es para que recordemos los mandatos espirituales y seamos conscientes que somos parte y continuidad de ella, con todos nuestros hermanos planetas y demás seres (*Yule*; *Vitonás*, 2019b, p. 264).

Así entonces las *proposiciones* están vinculadas con la propuesta de *resistencia* y *re-existencia* del pueblo *Nasa* de tejer el abrigo del cuerpo de *Uma Kiwe* y llaman la atención sobre la urgente necesidad de comprender, como lo señalan *Yule* y *Vitonás* (2019b), que somos parte y continuidad de la *Tierra*. Gráficamente este símbolo está constituido por cuatro elementos: líneas rectas-oblicuas, triángulos, cuadrados y rombos.

Las líneas rectas-oblicuas para nosotros significan el yo, investigadora (*cartas*), y el pueblo *Nasa*, ambos juntos. Para el pueblo *Nasa*:

> Phupuc "el rombo" representa el cuerpo del trueno, Tay. El cuerpo de los espíritus masculinos.
> Cxüpx "triángulo". Los triángulos secuenciales representan el rayo o fuente del trueno. También se dice que el triángulo es el cuerpo de la mujer. Entonces son los cuerpos de UMA [madre] y A´TE (luna).
> Fxnu'nxi "El cuadrado", es el rombo, representa la base del cuerpo para la construcción del mundo (La casa) en escala, se dice que es el Yat fxnu "la huella del cuerpo de la casa", también son las piedras del fogón, la tulpa (*Yule*; *Vitonás*, 2019a, p. 242).

De acuerdo con la sabiduría *Nasa*, en este símbolo está presente tanto lo femenino, como lo masculino y los diferentes *seres* en alianza para la reconstrucción de la casa (el cuadrado), para el cuidado de la madre como es entendida la *Tierra* para las/os *Nasa*. Siendo la

reconstrucción y recuperación parcial de la *Tierra* como dice el pueblo *Nasa* y haraway (2019), una tarea urgente de los humanos; es necesario declarar que esta no podría producirse, si no se *vivencia* una relación simbiótica con otros *seres*.

2.4 CARTOGRAFÍA DE LA TESIS

Este texto está constituido por dos capítulos preliminares y siete que señalan el proceso a partir del cual fue posible problematizar y especular la relación niñas/os-matemáticas (escolares)-tejer el abrigo del cuerpo de Uma Kiwe junto con el pueblo Nasa en el territorio de Sek Sxab Kiwe.

Los capítulos preliminares presentan unas dimensiones políticas, éticas y estéticas del modo en cómo está escrita la tesis y una carta al/la lector/a que muestra de manera detallada los tres tipos de escritura: cartas, fragmentos y proposiciones que componen cada uno de los siguientes siete capítulos.

Estos últimos y la manera en que son localizados en la tesis corresponden con un proceso dinámico y a veces iterativo. Iterativo en el sentido de repetitivo e insistente y, también, relacional entre los siete capítulos y que señalan los modos en que el estudio fue cobrando vida, colectivizándose y enraizándose, esto es, creando sentido con y para el pueblo Nasa de Sek Sxab Kiwe.

El primero de estos capítulos "Sobre hacer un doctorado (en educación matemática)" señala la urgencia de cuestionar, dudar, reafirmar o transformar los presupuestos éticos-onto-epistémicos-políticos de la investigación, cuando esta se despliega como parte de un proceso de formación doctoral y en un colectivo o comunidad en donde previamente no se han acompañado procesos, actividades o investigaciones de manera periódica o continua, lo que implica un comenzar, un encontrarse entre culturas y el desafío de aprender a estar juntas/os.

El segundo, "Sek Sxab Kiwe Nasawe'sx. El pueblo Nasa de Sek Sxab Siwe" conecta un interés de una de las/os investigadoras/es pares por realizar este estudio con este pueblo en una relación pasado-presente-por venir de las/os Nasa a partir de lo que se escribe, se dice y se vivió en Sek Sxab Kiwe y que señala una sociedad en movimiento. Lo anterior, posibilita comprender por qué hoy es importante una política de resistencia y re-existencia como pueblo Nasa.

El tercero, "Nasawe'sxnxak Ifxi'jn. Vivencias con el pueblo Nasa" señala otros modos de hacer investigación (en educación matemática) cuando nos permitimos problematizar y aprender junto con las sociedades en movimiento, lo que implica un estar y un hacer juntas/os, pero quizás lo más importante, un sentir-pensar-hacer junto con seres no humanos que, incluso, orientan lo que es posible o no con el estudio.

En ese proceso de vivenciar y estar junto con las/os Nasa y los demás seres, fuimos comprendiendo las luchas y los sueños que como pueblo tienen y la urgencia de que cualquier estudio que estuviera realizándose en el territorio debía comprender lo que en este texto hemos denominado en un cuarto capítulo como "Uma Kiwe Kwekwe Atxh Tul Umn. Una política de resistencia y re-existencia del pueblo Nasa" y sobre la cual las/os niñas/os Nasa, los procesos educativos y los diferentes saberes presentes en las instituciones, entre estos, las matemáticas (escolares) debían pensarse en articulación con dicha política.

De ahí que sea en el capítulo cinco, "Peena Puuywe'n. Seguir con el problema" que la relación niñas/os Nasa-matemáticas (escolares)-tejer el abrigo del cuerpo de Uma Kiwe, que es la política de resistencia y re-existencia del pueblo Nasa, cobra vida, es decir, tiene raíces y se vincula con los desafíos que como Nasas se están planteando. Este capítulo, considerando los dos preliminares tiene una ubicación central en este texto que, a nuestro modo de ver, señala la importancia de pensar esta relación y la invitación para asumir respons-habilidades.

Considerando entonces, el llamado que se hacía en las Ipkat, espacios en donde era discutida y planteada la política de resistencia y re-existencia del pueblo Nasa de que esta debía ser desplegada con niñas/os, nos planteamos en el capítulo seis "Nasa Luuçxwe'sx: Kwe'sxtxa's Majïtxin? Txäjxnxudkha'w? Txäjxdkha'w Wëdxiçme? Niñas/os Nasa: ¿Qué dicen de nosotros? ¿Qué hacemos? ¿Qué nos inquieta?" reconocer y comprometernos con hacer justicia epistémica con las/os que niñas/os Nasa haciendo visible y componiendo con lo que ellas/os proponen en la creación y materialización de dicha política, a partir de las fotografías y preguntas planteadas por ellas/os.

Finalmente, en el capítulo siete "Wasakkwëwe'sx Isanxi Wejxa Ja'daçxä Üusju Nxa Üsçx Uma Kiwe Kwekwe Atxh Tul Umn. Pensando especulativamente junto con niñas/os Nasa una educación (matemática) para tejer el abrigo del cuerpo de Uma Kiwe" asumimos el carácter complejo de pensar la relación niñas/os-matemáticas (escolares)-tejer el abrigo del cuerpo de Uma Kiwe. Complejidad que fue expresada, por un lado, al no asumir una posición inocente y neutra de las matemáticas enseñadas y aprendidas por niñas/os Nasa y, al mismo tiempo, reconocer su carácter destructor en una relación con la Tierra. Y, por otro lado, siguiendo los llamados del pueblo Nasa de la relación constitutiva entre humanos y otros seres, preguntarnos, imaginar y especular sobre las posibilidades de una

educación matemática que se descentre de lo humano y coloque su atención en la relación humanos y otros seres que favorezcan el cuidado y protección de la Tierra.

Antes de finalizar esta carta quisiéramos decir al/la lector/a que, si bien reconocemos que el texto que se presenta a continuación es extenso, lo que intentamos hacer a través de este es presentar el proceso de una vivencia junto con el pueblo Nasa y la producción colectiva del conocimiento que convoca al campo de la educación matemática a pensar, hacer y proponer junto con las sociedades en movimiento. Para acompañar al/la lector/a hemos planteado, al finalizar cada capítulo, un esquema con una síntesis del mismo que articula lo presentado allí y que podría significar una pausa a partir de la cual el/la lector/a pueda continuar.

Sobre hacer un doctorado (en educación matemática)

3 SOBRE HACER UN DOCTORADO (EN EDUCACIÓN MATEMÁTICA)

Este capítulo inicia con seis *cartas* escritas por mí, dirigidas a personas con las que he venido aprendiendo a estudiar, a hacer "investigación"[47] o con quienes comencé a hacerlo. En estas se plantea, cuestiona y hace visible la relación estudiar-investigar como un modo de hacer un doctorado (en educación matemática) junto con el pueblo[48] *Nasa* en *Sek Sxab Kiwe* (nombre ancestral para referirse al municipio de toribío-cauca, colombia). Igualmente se presenta una *carta* de respuesta del equipo pedagógico del plan de vida proyecto *Nasa* a la versión inicial del proyecto de investigación.

Seguidamente, presentamos algunos *fragmentos* de los diálogos sostenidos con integrantes del pueblo *Nasa* a lo largo de este proceso, en los que hacemos visibles tensiones sobre el hacer investigación en y con el pueblo *Nasa* y que responden a procesos históricos a los que ellas/os se han visto enfrentadas/os. Pues, por muchos años se han realizado investigaciones en diferentes campos del saber y desde universidades en el ámbito nacional o internacional que, si bien reconocen la potencia de los saberes y las prácticas del pueblo *Nasa*, en muchas ocasiones, estas no se articulan con las luchas, intereses y sueños de la comunidad, sino que responden a intereses personales. Estas investigaciones no reconocen los modos comunitarios de hacer investigación, ni tampoco la investigación se visibiliza o circula entre el pueblo, lo que ha generado entre las/os *Nasa* un sentimiento de desconfianza e, incluso, de rechazo por las investigaciones que llegan[49]. Desconfianza que va acompañada de críticas a los modos de hacer investigación, pues estos terminan favoreciendo exclusivamente al/la investigador/a a través de la obtención de un título.

---

[47] Esta palabra es discutida a lo largo de este capítulo.

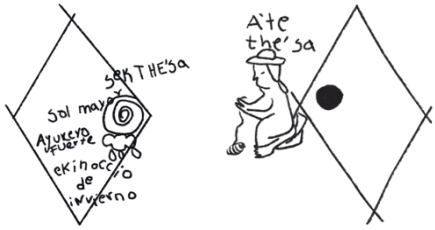
[48] En este estudio nos referiremos a las/os *Nasa* como pueblo. De acuerdo con tuhiwai-smith (2016) "El término <<pueblos indígenas>> es relativamente nuevo. Emergió en la década de los setenta, principalmente de las luchas del Movimiento Indo-Americano (AIM) y de la Hermandad Indígena Canadiense (Canadian Indian Brotherhood). Es un término que internacionaliza las experiencias, los problemas y las luchas de los pueblos colonizados del mundo. La <<s>> final en <<pueblos>> (indígenas) ha sido un punto arduamente discutido por activistas indígenas en el marco del derecho de los pueblos a la autodeterminación. Se usa también como una forma de reconocer que existen diferencias reales entre distintos pueblos indígenas. Este término ha hecho posible expresar de modo estratégico las voces de los pueblos colonizados en la arena internacional; ha funcionado así mismo como una plataforma sobre la cual se reúnen comunidades y pueblos, trascendiendo sus propios contextos y experiencias bajo la colonización con el fin de aprender, compartir, planificar, organizarse y luchar colectivamente por la autodeterminación en escenarios globales y locales (p. 26-27). El concepto de pueblo para las/os *Nasa* es usado en tanto "se sentía la necesidad de proceder en dos direcciones que aparentemente eran opuestas, pero que en realidad eran dos direcciones interrelacionadas. Por un lado, se intentó profundizar en la cultura propia. Pero por el otro lado, se percibía que desde la autonomía era necesario abrir diálogos con sectores aliados externos y con el Estado. Es decir, el concepto de pueblo implica un movimiento simultáneo hacia adentro y hacia afuera" (cric; pebi, 2004, p. 95).

[49] Esta misma situación ha sido señalada por tuhiwai-smith (2016), en otros pueblos indígenas como los *Mãori* en nueva zelanda.

Finalmente, este capítulo cierra con dos *proposiciones* en las que planteamos y desplegamos asuntos centrales sobre el doctorado (en educación matemática) y la investigación.

Comenzar una tesis así, discutiendo asuntos de un doctorado (en educación matemática) y la investigación, corresponde no solo a la manera en que inició, sino que se trata, en especial, de una decisión política y ética con el pueblo *Nasa* para hacer visibles las intenciones, los riesgos, las posibilidades y los desafíos de hacer un doctorado (en educación matemática), de estudiar, de hacer investigación juntos en este tiempo.

3.1 CARTAS



Sobre los sentidos de estudiar

Abuela:

Abuela escribo esta carta con la esperanza de que sabiendo que quizás no puedas leerla, sí puedas sentirla; ya que ahora estás en un espacio otro, en un tiempo otro. Me sostiene la idea de los Nasa, de que el espíritu de las personas que ya trascendieron está cerca porque nosotros las tenemos presentes, las recordamos. Recordar no es otra cosa que volver a pasar por el corazón, atendiendo a la etimología de la palabra; por eso, esta carta tiene que ver con pasarte de nuevo por el corazón, pasar de nuevo tus palabras, pasar de nuevo por el corazón un modo de estar en el mundo: el que tú me enseñaste.

Esta vez te escribo para agradecerte por haber inspirado en mí un modo de vida, el oficio de estudiar. Desde pequeña, recuerdo que esta palabra hacia parte de mi vocabulario y por más de treinta años hizo parte de un lenguaje común entre tú y yo. Estudiar para ti tenía que ver con estar dedicada a algo, con contar con el tiempo y con las condiciones para dedicarme a algo. Estudiar para ti tenía que ver con la posibilidad de alejarme por un tiempo de algunas cosas del mundo y, al mismo tiempo, aprender, conocer el mundo. Estudiar para ti tenía que ver con un modo de estar en el mundo.

Esto mismo se lo transmitiste a tu hija, mi madre y parecía que mi padre estaba presente con esta idea. Recuerdo a las dos diciéndome que "mi tarea era estudiar, que no debía preocuparme por nada más" y así fue, por muchos años no supe de las necesidades y los desafíos que implicaba sostener un oficio como estos, así que mil gracias por hacer posible que yo y muchas/os otros pudieran dedicarse a esto.

En los años iniciales estudiaba unos saberes que la escuela tenía definidos, disfrutaba hacerlo y entre estos estaban las matemáticas. Recuerdo que me

acompañabas al otro lado de la mesa cerca de la cocina, viendo cómo resolvía algunos ejercicios, preguntándome las tablas de multiplicar que debía aprender o acompañándome donde mi primo oliver, que estudiaba en la universidad de antioquia (udea) y sabía matemáticas, para resolver algunas dudas. Con mi primo no tardábamos mucho, él me explicaba claramente un ejercicio y con eso era suficiente para que yo resolviera los siguientes. Tú quedabas tranquila porque sabías que la explicación de "chicho" como cariñosamente yo le decía, era suficiente.

Terminé, terminamos la educación media y quizás fue por el modo tan cariñoso como me presentaste este modo de vida, este oficio de estudiar, que decidí continuar; esta vez en la udea, la universidad pública que mi padre habitó, el espacio que conocimos, disfrutamos y aprendimos a querer juntas. El tiempo en que la universidad pública se abrió para mí fue al mismo tiempo, y me duele decirlo, sé que a ti también, aquel que se cerró para muchas/os.

Cuando inicié la universidad, decidí estudiar para ser profesora de matemáticas, no recuerdo que me hubieras dicho que estudiara algo diferente, siempre me apoyaste en mis decisiones. En la universidad pasaba gran parte del día, estaba en las clases y luego regresaba a casa para continuar estudiando; ahí estabas tú, de nuevo acompañándome en mis horas de trasnocho. Pensé que, al ser más grande en edad tu compañía iba a ser de otro modo y me equivoqué: no cambió en nada, seguiste ahí, tan presente como cuando era pequeña.

Fue en los dos últimos años de la carrera que la idea de pensar relaciones entre los pueblos indígenas, las matemáticas y la educación apareció con la invitación de la profe marina, a quien le cogiste un cariño especial por acompañar mi caminar. Ya no era la ciudad universitaria (sede principal de la udea) el único espacio que habitaría; ahora, eran iguales las sedes universitarias cercanas a las comunidades indígenas de antioquia y las mismas comunidades, algunas de estas en otros departamentos de colombia como el cauca, por ejemplo.

Eran nuevos espacios los que yo comenzaba a habitar, a sentir; así, el viaje comenzó a ser parte de este oficio de estudiar. Aunque no podías viajar conmigo, ahí estabas atenta para escuchar todo lo que estaba viviendo, para estar segura de que estaba bien, comiendo y en buenas relaciones con todas las personas o, más bien, de que tejiera amistades, porque de su mano se aprende y comparte el caminar.

El proceso de formación de la licenciatura terminó, pero el deseo de continuar estudiando no y tú más que nadie lo sabias; por eso, me apoyaste junto con

mi madre y, sin duda, con mi familia extensa. En el panorama apareció la posibilidad de la maestría, era un modo de seguir estudiando, de seguir centrada en algo, quizás en lo mismo, pero de otro modo; de pensar esa relación entre los pueblos indígenas, las matemáticas y la educación, ahora de un modo menos inocente, aunque igual de desafiante. Aquí diana, la profe como le decía y la conocías, acompañó este nuevo comienzo.

Comenzar con procesos de maestría, como lo escuchaste en algunas ocasiones, llevaba necesariamente a la idea de investigar, pero para eso era necesario, sostener el oficio de estudiante. Era y es eso lo que me interesa, porque abuela como ya lo has dicho o escuchado: "estudiar tiene que ver con cuidar, con estar concernido, con considerar, con dedicarse a algo, con mirar algo repetida y atentamente" (larrosa, 2019, p. 166), con discutir y problematizar las matemáticas y la educación con pueblos indígenas. "El estudio requiere, además, atención, humildad, repetición, paciencia, una cierta obediencia incluso, un cierto ponerse a la escucha, un cierto dejarse mandar por la misma materia de estudio" (larrosa, 2009, p. 168).

Se trata de un ejercicio de decirte algo que yo misma necesito recordar; en especial, esa otra palabra que hacía parte de nuestro lenguaje común: la humildad. Por eso, esa idea de mirar algo detenidamente, de ponerme en escucha, me llevó nuevamente a estudiar, cinco años después de finalizar la maestría. No es que crea que, en estos cinco años, entre la maestría y el doctorado, no haya estudiado, es que con el doctorado tuve la posibilidad de centrarme en algo que facilitará recuperar y problematizar la experiencia vivida, el tiempo compartido con los pueblos indígenas en la licenciatura en pedagogía de la Madre Tierra (lpmt).

Evoco que te narré con alegría e igual con un poco de dolor, sobre la posibilidad de hacer un doctorado con condiciones: esas de las que hablábamos siempre. Te conté con alegría por lo que significaba poder tener tiempo para leer, escribir, pensar, transcribir, conversar y discutir con otras/os, con los pueblos ancestrales en sus comunidades; esta vez, la relación entre niñas/os indígena y matemáticas; te alegraste y celebraste conmigo. Aun así te hablé con dolor, porque estudiar significaba partir a un nuevo territorio y que por meses estuviéramos separadas, lo cual te ponía triste.

Los meses pasaron y el inicio del doctorado llegó, tenía una sensación agridulce, me dolía que la separación estuviera cerca; pero, nunca pensé que la

misma llegara a ser definitiva cuando comencé mis clases, aún, virtuales por la pandemia del Covid-19.

A medida que avanzó el doctorado, fue imposible no extrañarte, sentirte tejiendo, tejiendo vida, extraño tu olor, extraño tus palabras, extraño tus besos y tus abrazos que eran suficientes para llenarme de la fuerza necesaria para continuar. Sin embargo, tengo la certeza de que me acompañas desde ese otro espacio y eso me alienta e inspira para continuar este oficio de estudiar, que lo aprendí contigo. Un estudiar al que se han unido otras personas, otros seres y el pueblo Nasa.

Siempre en mi corazón, te amo un montón.
Tu nieta

Sobre los peligros de una mente escolarizada

Gustavo esteva:

Y aquí estoy de nuevo, escribiéndote sobre ese otro asunto que tanto conversamos: los peligros de una mente escolarizada. En nuestras conversaciones te comentaba mi deseo de continuar estudiando y encontrar una beca que me posibilitara hacer el doctorado; porque trabajar y estudiar era ya demasiado para mí, aunque lo intentaba no lo conseguía.

Después de algún tiempo, y como digo, fui bendecida, recibí la notificación de poder realizar mis estudios de doctorado en brasil: un país por el que desde hacía tiempo sentía un cariño especial.

Fuiste de las primeras personas a las que les conté; recuerdo que te lo dije con mucha alegría y tú como siempre fuiste cariñoso y me dijiste, si mal no recuerdo que, en tiempos tan adversos como estos, esa era una posibilidad de seguir aprendiendo a mi manera. Eso me entusiasmó: tu prudencia para no desanimarme en mi devenir. No obstante, fuiste claro en tu posición al advertirme sobre los riesgos que estos procesos pueden traer. Esto último arraigado en las ideas de iván illich (2006; 2008), quien te acompañó de por vida.

Tu critica central a estos procesos de formación y de los cuales desististe, teniendo sin duda un panorama provisorio, estaba enmarcada en una mente escolarizada que implica entre otros asuntos: los bonos educativos, las certificaciones y la creencia en el valor de los títulos, constituyendo así una sociedad titulada.

Comenzaré con los bonos educativos para hablarte de mis propias angustias, de mis propios miedos, del temor a no ser coherente y de las exigencias que plantea pensar una investigación, mejor un estudio ligado, como nos decías: con "una lucha política por una sociedad justa y digna" que venza la lógica individual y

se abra a la colectividad. Sobre los bonos educativos, que hoy podrían nombrarse, por lo menos en colombia, como créditos condonables y que es la estrategia bajo la cual hice este doctorado, se plantea que:

> El crédito condonable es el instrumento que el Estado colombiano definió para incentivar la formación y la inserción de capital humano altamente calificado en el aparato productivo del país en el marco del Sistema Nacional de Ciencia Tecnología e Innovación (SNCTeI). La condonación consiste en eximir al BENEFICIARIO hasta el 100% de la deuda total adquirida mediante la legalización del crédito educativo condonable con Colfuturo. En el evento en que la condonación no proceda sobre el 100% del crédito educativo condonable, el BENEFICIARIO deberá amortizar la deuda de acuerdo con lo establecido en el numeral 3.4. (ministerio de ciencia, tecnología e investigación, 2019, p. 10)[50].

Se trata de la destinación de un porcentaje de los impuestos pagados por colombianas/os para financiar estos procesos de formación, que compromete a las/os estudiantes a terminar en los tiempos establecidos su doctorado y con algunos compromisos que exigen entre otros: la divulgación y formación en vínculo con grupos de investigación en el país.

Yo hago parte del grupo de personas que hemos sido "favorecidas" por este crédito que posibilita ciertas condiciones, por lo menos para los que estudiamos en países latinoamericanos. Pero, no puedo negar que esta posibilidad me coloca, al mismo tiempo, en una situación de alerta, de poner en cuestión y en tensión ciertas palabras que se señalan y sobre las cuales, seguramente, tú pensarías: formación, inserción, capital humano, aparato productivo, deuda, amortizar.

Inicié y he sostenido este doctorado con el espíritu de estudiar; aprender; y compartir ideas, sueños, esperanzas e intentar caminar y construir otros mundos junto con el pueblo Nasa. Sin embargo, me perturba la idea de ser considerada capital humano, de hacer parte de un aparato productivo. Me digo: ¿Cómo buscar líneas de fuga en medio de estas prisiones? ¿Cómo continuar resistiendo y aprendiendo con los pueblos, no obstante, nuestro sistema? ¿Cómo hacer un estudio con una visión colectiva? ¿Cómo hacer un doctorado con y en la vida?

Un doctorado pasa también por las certificaciones. Certificaciones que profundizan el carácter individual y de competitividad; porque, los sistemas universitarios son los más fieles creyentes a estas; esos sistemas son las instituciones y como diría castoriadis (2007), las instituciones las hacen los seres humanos,

[50] Hace referencia al reglamento operativo del beneficiario, modalidad, doctorado en el exterior, convocatoria No. 860 de 2019.

nosotros somos las instituciones. Estas son las encargadas de certificar y, para ser coherentes con sus propuestas, son las que las exigen.

Hace mucho tiempo para hacer parte de estas instituciones, por lo menos las universitarias, parecía que la exigencia era ser profesional; con el tiempo esto ha cambiado y hoy ya no es suficiente ser profesional; ahora es necesario tener maestría (en algunos casos) o doctorado (casi en la mayoría de los concursos en colombia). Estos títulos son, en su mayoría, la principal exigencia para hacer parte de estas, desconociendo formas autónomas de aprender de seres que no tienen títulos o no quieren certificarse. Esos quedan por fuera, porque así el sistema lo decide.

A propósito de esto, leyendo a illich (2006, p. 109), como me lo sugeriste, encontré esto para pensar mis angustias:

> Ese portentoso papelito llamado título o diploma se ha convertido en la posesión más codiciada. Recompensa principalmente a quien fue capaz de soportar hasta el final un rito penoso; a la vez representa una iniciación al mundo del "ejecutivo". El ideal de que cada persona tenga su auto y su título ha producido una sociedad de masas tipo clase media. A medida que se van haciendo realidad, estos ideales se transforman en mecanismos que aseguran el sistema que ellos produjeron. Tanto el auto como el título son símbolos de los esfuerzos correspondientes al periodo de la industrialización liberal. Representan un logro y posesión individual.

Esto que decía illich (2006) podría representar muy bien esa alianza mencionada entre capital humano y aparato productivo ¿No? Pero, junto con esto, hay un asunto que me preocupa más y es que estos títulos pueden seguir generando una división de la sociedad entre escolarizados y no escolarizados, entre doctores y no doctores que perpetúa esa pirámide educacional. ¿Me queda alguna alternativa?

Mientras te escribía recordé a galeano (2006), y creo que sería una bonita manera de cerrar esta carta, de inspirarme e intentar, de buscar tener lo suficiente:

> En tiempos oscuros, tengamos el talento suficiente para aprender a volar en la noche, como murciélagos; seamos lo suficientemente sanos como para vomitar las mentiras que nos obligan a tragar cada día; seamos lo suficientemente valientes como para tener el coraje de estar solos y lo suficientemente valientes como para arriesgarnos a estar juntos...
> Seamos lo suficientemente maduros como para saber que podemos ser compatriotas y contemporáneos de todos los que tienen una voluntad de belleza y una voluntad de justicia, sin importar dónde nacieron ni dónde se encuentran, porque no creemos en las fronteras de los mapas ni del tiempo, [ni de la academia] seamos lo suficientemente tercos como para seguir creyendo, contra toda evidencia, que la condición humana vale la pena...
> Seamos lo suficientemente locos como para ser llamados locos... seamos lo suficientemente inteligentes como para ser desobedientes cuando recibimos órdenes contradictorias a nuestra conciencia o contra el sentido común.

Con mucho cariño y admiración. carolina

Aprender en la amistad, aprender a leer

Alberto echeverri:

> "Creo que una de las cosas que es muy importante en el aprendizaje, es una verdadera amistad. Sin amistad, en mi opinión, el aprendizaje no será lo suficientemente profundo. [...] Sentir, tener sentimientos amorosos también es un aprendizaje muy importante. Si no hay sentimiento de amor, pase lo que pase, el aprendizaje siempre será, en el mejor de los casos muy superficial"
> (munir [...], 2019, 6 min 54 s, traducción nuestra).

Echeverri, o profe, como cariñosamente te digo, no podía encontrar algo mejor que lo que munir fasheh dice para describir lo que ha sido nuestra amistad, un juntarnos para aprender; para aprender con foucault, el autor que nos unió sin pensarlo desde hace seis años. Y, para aprender de ti, de lo que podemos pensar juntos, teniendo como excusa la lectura de un libro "El yo minimalista y otras conversaciones" de foucault (2012).

Nuestras conversaciones, aunque nos conocíamos desde hacía más años, iniciaron con el deseo de hacer el doctorado ¿Recuerdas? Yo quería leer a foucault y pensé que contigo podía hacerlo. No recuerdo si fui yo o tú quien llamó para leer juntos sobre algo que nos interesará, que nos permitiera encontrarnos. Yo te hablé de lo que estaba intentando pensar: subjetivación, subjetividad-niñez-matemáticas. Tú me hablaste del deseo de aprender conmigo sobre niñez y matemáticas. Debo confesarte que escucharte decir eso puso en mí una responsabilidad inmensa de la que tenía certeza no podría responder muy bien, pues no sabía todavía lo que estaba haciendo, era un camino que apenas comenzaba. Tanto tú interés como el mío hizo posible que comenzáramos a leer a foucault (2012).

Para mí, leer a Foucault era comenzar a leer algo nuevo, aunque con algunas pistas por los trabajos que conocía del grupo de investigación que lideras, el

grupo historia de la práctica pedagógica en colombia (ghppc), o por la lectura curiosa de algunos apartados de libros de foucault como La hermenéutica del sujeto. Curso en el collége de france (2006), el primer libro al que me acerqué, del que leía una o dos páginas y luego renunciaba; comenzaba de nuevo y parecía que algunas clases comenzaba a entenderlas, tanto que lograba imaginarme ahí sentada en un auditorio escuchando a foucault; pero, de nuevo renunciaba, hasta hoy no lo he leído completamente. Este ha sido un libro que me ha acompañado en casa por muchos años. Otro al que me acerqué fue Vigilar y castigar. Nacimiento de la prisión (2009).

Para ti se trataba de un releer, no sé cuántas veces a foucault. Me sorprendió que quisieras hacerlo de nuevo; pues, sabía que conocías muy bien su obra, toda vez que foucault, junto con otros autores, ha acompañado por más de cuarenta años gran parte de los trabajos del grupo. Me sorprendió tu humildad, creo que nunca antes te lo dije, una humildad para querer releer conmigo a foucault y decir que aprenderíamos juntos, que con este ejercicio recordarías algunas cosas que hace años ya no leías.

Me preguntaste por cuál libro comenzar, yo no sabía muy bien y te pregunté cuál sugerías, para ese tiempo, me dijiste que estabas de nuevo leyendo El yo minimalista y otras conversaciones (2012), así que en cuánto pude lo compré. Nuestro primer encuentro fue el 27 de septiembre de 2019 en la cafetería de la sede de investigación universitaria (siu) de la udea ¿Verdad?

Para comenzar a leerlo, me regalaste un cuaderno de notas con hojas en blanco. Me dijiste: "para cada libro uno o más de estos cuadernitos" y comenzamos a leer. Hoy, te confieso que ese cuadernito me acompaña a todas partes, al igual que la estrategia de un cuaderno para cada libro.

Desde ese día, hubo acuerdos tácitos: debíamos leer en voz alta, releer, escucharnos, pensar, preguntarnos, transcribir, escribir, caminar. Algunas de estas acciones fueron posibles hacerlas de manera presencial, pero en cuánto llegó la pandemia por el Covid-19, esto cambió. Aunque pensé que nuestros encuentros iban a parar, sin pensarlo esta situación que nos consternaba, nos colocaba en pánico, nos dejó imposibilitados para vernos en la universidad o en una biblioteca de la ciudad, una vez a la semana o cada quince días, hizo que los encuentros por llamadas se dieran de manera más intensa. Acordamos encontrarnos de lunes a viernes a las 9:00 p.m. para leer por una hora.

Me decías que comenzara a leer, yo lo hacía como siempre lo había hecho y me decías: "mijita, más despacio. Con calma, comience de nuevo". Yo leía y de nuevo, volvía esa velocidad, esa idea de leer rápido. Ahora que lo pienso echeverri, creo que esto tenía que ver con que; si bien teníamos el objetivo común de leer a foucault, debo confesarte que yo tenía prisa, quería entender cuánto antes las nociones que eran de mi interés y otras que estuvieran asociadas, por eso quizás la velocidad de mi lectura.

Pero, poco a poco, y a medida que nuestros encuentros se fueron dando, yo fui aprendiendo a leer con más calma, comenzamos a escribir los autores que había influenciado el pensamiento de foucault (nietzche, althusser, blanchot, entre otros), recuerdo que no sabía pronunciar muy bien sus nombres y tú me enseñabas, yo intentaba imitarte. Me preguntabas si conocía a alguno de ellos y ante una respuesta negativa, comenzabas a contarme algo de cada uno.

En otros momentos nos deteníamos en nociones como: experiencia, verdad, deseo, escribir. Las nociones de experiencia y de escribir en foucault nos llevaron varios encuentros; me implicaron algunos ejercicios de escritura motivados por una pregunta que me hacías o por un lugar que me señalabas y a partir del cual yo debía escribir.

Pasamos por el estructuralismo francés, por el marxismo, por la idea de gobierno, de poder, de cuidado de sí y de una estética de la existencia que nos sorprendió y mantuvo en silencio. Para intentar pensar un poco más esto, íbamos a algunos apartados de otros textos de foucault o a producciones de algunos de los más estudiosos de su obra como edgar garavito y edgardo castro.

La lectura de este libro (por casi dos años con períodos largos o cortos de pausas) estuvo, además, atravesada por: tus historias con las escuelas normales, tus cursos en la universidad, mis cursos en la misma universidad, mis estudios, la vida y las preguntas que nos afectaban.

Leer este libro fue para mí darme cuenta de lo que significa leer, aprender a leer. Pues creo que era, aunque es muy difícil, como dice larrosa (2009, p. 15, traducción nuestra)[51], una lectora moderna:

[51] "*Nietzsche desconfia de nós, os leitores modernos: suspeita que não temos tempo; está quase seguro de que se temos seus livros sobre nossa mesa é porque estamos escrevendo outro libro, ou um comentário, ou um trabalho de curso; e supõe que seus livros estão agora quase sepultados por toda essa bibliografia crítica, exaustiva, moderna e atualizada que em seguida vamos utilizar para que não se diga que nós, seus leitores, não somos também críticos e exaustivos e modernos e atualizados; duvida de nossa capacidade de guardar silêncio, sequer durante um instante, e teme que a qualquer*

> Nietzsche desconfía de nosotros, los lectores modernos: sospecha de que no tenemos tiempo; está casi seguro de que si tenemos sus libros sobre nuestra mesa es porque estamos escribiendo otro libro, o un comentario, o un trabajo de curso; y supone que sus libros están ahora cuasi sepultados por toda esa bibliografía crítica, exhaustiva, moderna y actualizada que en seguida vamos a utilizar para que no se diga que nosotros, sus lectores, no somos también críticos y exhaustivos y modernos y actualizados; duda de nuestra capacidad de guardar silencio, siquiera durante un instante y teme que en cualquier momento nos pongamos de pie y exhibamos nuestra persona y nuestra cultura para que no se piense que no tenemos un espíritu suficientemente personal, libre y crítico, y una buena colección de opiniones propias, originales y cultas.

Ahora espero no ser eso, una lectora moderna y sí una lectora como lo he venido aprendiendo a ser contigo. Una lectora que sabe esperar, guardar silencio, preguntarse, transcribir para no olvidar, intentar memorizar algunas cosas, dejar de querer comprender todo y reconocer mis límites. Quizás lo más difícil, además de todo esto, es aprender a ser infiel a las/os autoras/es, a intentar pensar con ellas/os, sin que ellas/os se me sobrepongan a la realidad existente y para eso leer a hugo zemelman, tener de cerca a gustavo esteva y a marta cardona lópez ha sido un aliento, aunque no sé si lo conseguí.

Puedo decir, sin miedo a equivocarme que para ti esta experiencia de releer a foucault iba más allá de querer comprenderlo, querías vivirlo, sentirlo, no tenías ninguna pretensión de escribir una tesis o un artículo en el que hablarás o repitieras las nociones de foucault.

La lectura de foucault, como lo sabemos, no fue continua, tuvo largas pausas, y en esas yo leía su biografía y te llamaba de vez en cuando para contarte algo que me había sorprendido. Algunas de esas cosas te resultaban interesantes y otras no tanto; pero eras prudente para hablar, tenías tacto para saber decirme, sin desanimarme, que eso a veces no tenía mucho sentido.

Después de algún tiempo volvimos a hablar, esta vez de la vivencia en el cauca con el pueblo Nasa, cuando estaba allá en el territorio. A partir de las conversaciones que sostuvimos, comenzamos de nuevo a leer, esta vez los horarios no nos coincidían, así que acordamos leer de manera separada y, luego, a través de la escritura o de una llamada resonar a partir de lo leído. Esta vez, comenzamos a leer: Historia de la sexualidad 2. El uso de los placeres (2003). Al inicio no comprendía muy bien porque debía leer este libro. Hoy comprendo que después de lo que te conté

---

momento nos ponhamos de pé e exibamos nossa pessoa e nossa cultura para que não se pense que não temos um espírito suficientemente pessoal, livre e crítico, e uma boa coleção de opiniões próprias, originais e cultas" (larrosa, 2009, p 15).

de la vivencia en el cauca, de los encuentros y desencuentros culturales, debía yo misma confrontarme con muchas de las ideas que el poder pastoral había instaurado en mí.

Te escribo esta carta, como un modo de agradecer por tu presencia en mi vida, por apostar a formarme como lectora, que en palabras de larrosa (2009, p. 24, traducción nuestra*)*[52]*, consiste en:*

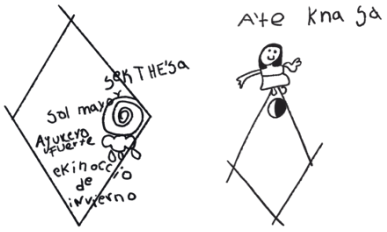
> [...] multiplicar sus perspectivas, abrir sus oídos, apurar su olfato, educar su gusto, sensibilizar su tacto, darle tiempo, formar un carácter libre e intrépido... y hacer de la lectura una aventura. Lo esencial no es tener un método para leer bien, pero saber leer, eso es: saber reír, saber danzar y saber jugar, saber interiorizarse jovialmente por territorios inexplorados, saber producir sentidos nuevos y múltiples. La única cosa que puede hacer un maestro de la lectura es mostrar que la lectura es un arte libre e infinito que requiere inocencia, sensibilidad, coraje y tal vez un poco de maldad. El resto será decidido por el discípulo siguiendo su propio temperamento, su propio estilo, su propia curiosidad, sus propias fuerzas, su propio camino...y lo "que te llevas" de tus propios encuentros. Todos los libros todavía están para ser leídos y sus lecturas posibles son múltiples e infinitas; el mundo está para ser leído de otras formas, nosotros mismos todavía no fuimos leídos.

Echeverri, gracias por enseñarme que lo que hacemos, lo que estudiamos tiene todo que ver con lo que estamos siendo. Espero ser digna de eso que has intentado enseñarme: a cultivar amistades; por ello, diré como illich citado por esteva (2021), que "por tanto, mi tarea consiste en cultivar amistades disciplinadas, auto-negadas, cuidadosas y sabrosas" (20210615 SSFS8- Gustavo [...], 2021, 24 min 37 s).

Con mucho cariño y admiración.
carolina

---

[52] *"[...] multiplicar suas perspectivas, abrir seus ouvidos, apurar seu olfato, educar seu gosto, sensibilizar seu tato, dar-lhe tempo, formar um caráter livre e intrépido... e fazer da leitura uma aventura. O essencial não é ter um método para ler bem, mas saber ler, isso é: saber rir, saber dançar e saber jogar, saber interiorizar-se jovialmente por territórios inexplorados, saber produzir sentido novos e múltiplos. A única coisa que pode fazer um estre de leitura é mostrar que a leitura é uma arte livre e infinita que requer inocência, sensibilidade, coragem e talvez, um pouco de maldade. O resto será decidido pelo discípulo seguindo seu próprio temperamento, seu próprio estilo, sua própria curiosidade, suas próprias forças, seu próprio caminho...e o "que tira" de seus próprios encontros. Todos os livros ainda estão para serem lidos e suas leituras possíveis são múltiplas e infinitas; o mundo está para ser lido de outras formas, nós mesmos ainda não fomo lidos*" (larrosa, 2009, p. 24).



Hacia las raíces

Diana jaramillo:

Te escribo con el corazón lleno de esperanzas a un día de las elecciones presidenciales en nuestro país[53]. Aunque, cada vez creo menos en los estados y en esta democracia como modos de organización de los pueblos, estoy convencida de que en este momento colombia requiere un proyecto distinto que nos permita transitar a otros modos de organización autónomos, como los que nos han venido señalando los pueblos indígenas en américa latina (por ejemplo, los Nasa en colombia y los Zapatistas en méxico).

Esto lo digo porque como sabes comencé el doctorado y, sin duda, la elección que como país realicemos afectará, sin duda, el estudio, pues se trata casi de desplegarlo teniendo como horizonte unas condiciones de vida más dignas y de cuidado de la vida o de realizarla bajo el miedo, la violencia y la muerte de líderes, situación que ha acompañado por décadas a los pueblos en colombia; especialmente, al pueblo Nasa en el norte del cauca.

Quizás esto que digo esté motivado por un sentimiento optimista y esperanzador de que con la llegada de alguien distinto al poder la situación pueda cambiar, sin embargo, y como muy bien lo sabemos las dos, las estructuras, así como han estado, han funcionada por décadas y será difícil que en tan solo cuatro años estas puedan cambiar. Sabemos que la derecha, es decir quienes por décadas han orientado al país, se resistirán a perder sus privilegios aun cuando sostenerlos

[53] En 2022 se llevaron a cabo las elecciones presidenciales y era la posibilidad de tener un gobierno de izquierda, después de décadas al mando de la derecha. Gustavo petro urrego para la presidencia y francia marquéz, mujer afro, activista ambiental y nacida en el norte del cauca, eran la fórmula para orientar al país. El plan de gobierno propuesto por los dos tenía como lema "Colombia potencia mundial de la vida". Actualmente gustavo petro urrego es el presidente y francia marquéz es la vicepresidenta de colombia.

implique la muerte de muchos[54]*. De lo que si estoy convencida es de que cualesquiera que sean las condiciones y siempre que el pueblo Nasa me lo permita, estaré con ellas/os caminando y haciendo viva esta propuesta, caminando y haciendo viva la idea de una educación propia.*

Esta vez te escribo con la intención de compartir pensamientos sobre cómo este estudio doctoral tiene entre sus raíces los modos en cómo me he relacionado con el mundo, los otros seres y las matemáticas y que, sin duda, también las he aprendido de ti. El interés por compartir e intentar escribir sobre esto contigo tiene dos razones. La primera, porque siento la necesidad inmensa de intentar exponer-me porqué lo que propongo como investigación tiene que ver con lo que he sido y lo que estoy siendo; al tiempo, que con compromisos políticos y, si se quiere, pedagógicos, aunque de esto no sea muy consciente.

La segunda, tiene que ver con la necesidad de conversar, de pensar contigo sobre los modos de articular, de manera más clara, aquello que fue denominado en el proyecto como "afectaciones" y cómo estas le dan acento no solo a una parte de la tesis; sino, que exigen ser ampliadas, profundizadas y discutidas a lo largo de esta.

En este sentido ¿Cómo no caer en una escritura del ego? ¿Cuál o cuáles son los vínculos entre pensar la experiencia y la necesidad de leer el presente? Estas preguntas que me planteo me ayudan a continuar escribiendo en la idea de intentar resonar a estas, sin que ese resonar signifique necesariamente llegar a respuestas finales.

Me pregunto de dónde me viene la idea de pensar un proyecto que tiene como una de sus raíces la propia experiencia. La idea de pensar la propia experiencia viene inspirada en tres vivencias. La primera en la licenciatura en pedagogía de la Madre Tierra (lpmt) (programa al que me invitaste y en el que caminamos juntas por algunos años, hasta que decidiste que ya podía continuar con el equipo que estaba ahí); el cual recupera, en el ejercicio de pensar la educación y hacer investigación con los pueblos indígenas, la necesidad de conocer las posibles relaciones entre quién investiga y lo que la/o motiva a hacerlo.

Ese pensar quién investiga, implica un ejercicio de pensar las personas, las prácticas y los saberes que lo han venido atravesando como sujeto y que le posibilitan, al mismo tiempo, cuestionarse para movilizar pensamiento de otro modo. Esto,

[54] Escribiendo esto recordé un cuento de ursula k. le guin "Los que se alejan de Omelas", me gustaría que lo leyeras y que después pudiéramos conversar.

porque para el programa es claro que los sujetos vienen siendo constituidos en relación con otros seres, con lo otro, con los proyectos políticos en los que participan; y, que es en ese recuperar el camino que se hace posible que un sujeto se interrogue y sea motivado a buscar otros caminos.

La segunda en la licenciatura en educación básica primaria (lebp) de la udea. Un programa dirigido a maestras/os de escuelas rurales o de la periferia que tienen como mínimo tres años de experiencia en el oficio de serlo. Allí, acompañé las prácticas pedagógicas finales y planteamos, junto con el equipo de coordinación del programa, la idea de recuperar y problematizar la propia experiencia como maestras/os, mediante narrativas y pensar en su relación con propuestas pedagógicas ligadas a los territorios.

La tercera vivencia está en los encuentros y en lo aprendido con marta cardona lópez, en el ejercicio de recuperar la experiencia que, en palabras de zemelman (2009), tiene que ver con una postura del investigador, aquí investigadora, con conciencia histórica-política que supone una relación con la realidad y, al mismo tiempo, exige "un distanciamiento capaz de abrir relación con lo real, más allá de los límites del encuadre teórico, mediante el procedimiento de hacer girar el pensamiento, no en torno de una teoría, sino de un campo problemático" (zemelman, 2009, p. 112).

En este sentido, zemelman (2009), se refiere a la conciencia histórica en tanto se reconoce un sujeto concreto que articula procesos anteriores, que vincula tiempos distintos, que reconoce y crítica modos de pensar, estar y actuar en el mundo. Y conciencia política, en tanto se reconoce el presente como "construcción viable" (zemelman, 2009, p. 58), como relación entre sujeto y proyecto; lo que implica, entre otros aspectos, relacionarse de modo distinto con la teoría en tanto el presente mismo le exige apropiación y construcción de mundos posibles.

Estos dos aspectos, lo histórico y político colocan la reflexión sobre la experiencia en un ejercicio que reconoce lo singular; pero, que los vincula, no como elementos distintos, sino como elementos que coexisten con lo colectivo. En este sentido, quiero compartirte aquí mis afectaciones que no es otra cosa que una problematización de la propia experiencia y que posibilita, a su vez, la construcción de un proyecto político. Diana ¿Te parece si te comparto algunas experiencias que aún no conoces? Bueno, por lo menos no creo haberte hablado antes de estas ¿Y qué

tal si recordarnos juntas nuestro caminar en procesos investigativos con los pueblos indígenas?

Disrupciones, interrupciones y potencias

Lo que intento visibilizar a continuación es que lo que nos preocupa, lo que nos incómoda y lo que nos moviliza al hacer esta investigación tiene raíces en nuestro estar siendo, en las afectaciones del camino recorrido, de las voces escuchadas y leídas, de los lugares transitados, de lo aprendido con otros, de nuestra sensibilidad para relacionarnos con el mundo —un mundo concreto donde nacimos y vivimos—. En este sentido, un mirar a la experiencia, consiste aquí en un ejercicio de recuperarla y problematizarla para el presente. Un presente que nos permita existir de otro modo. Esto, para decir con foucault (2012, p. 14), que "[...] una experiencia no es ni verdadera ni falsa: es siempre una ficción, algo construido, que existe sólo después que se ha vivido, no antes; no es algo <<real>>, sino algo que ha sido realidad".

Recuperar en el sentido de recordar; es decir, de volver a pasar por el corazón lo que la memoria caprichosa y selectiva quiere traer para intentar dar sentido a lo que más adelante, junto con otros elementos, se convierte en una pregunta de investigación y moviliza nuestro estar en el mundo. Y, problematización, en el sentido de leer lo vivido con un mirar crítico, en una relación presente-presente, presente-pasado, presente-futuro (zemelman, 2009), habitada por las preguntas y los cuestionamientos a los modos de ser, saber y hacer que nos han habitado y que exigen hoy, en algunos casos, referentes y modos de caminar distintos.

Así, las disrupciones tienen la intención de romper de modo abrupto con ideas, acciones y modos de vivir que han naturalizado lo que acontece, lo que se instaura como verdad. Las interrupciones señalan cuestionamientos a las ideas que requieren ser pensadas y que, por tanto, precisan ser suspendidas. Las potencias hacen referencia a una posición política que reconoce que la historia es una construcción de nosotros en los lugares y espacios que habitamos y, por consiguiente, que puede ser transformada.

Disrupciones, interrupciones y potencias son presentadas de manera relacional en fragmentos que dan cuenta de la experiencia vivida y que me ayudan a pensar-nos.

Fragmento 1. Sujeto-familia-escuela-matemáticas

"Aprender matemáticas es importante para el futuro".[55]

En la época de la escuela, era muy común escuchar en las familias —por lo menos en la mía y en las más cercanas— la importancia de que niñas/os aprendieran matemáticas junto con valores que harían que más adelante esas personas tuvieran una "buena calidad de vida". Era como si "aprender matemáticas fuera determinante para el futuro".

En mi caso, recuerdo las palabras de mi familia diciendo que como mi padre era ingeniero y sabia matemáticas, entonces era obvio que yo también sería buena en matemáticas. Tenía en mi espalda, el nombre de mi padre. Además, fue en la escuela donde yo supe que era "negra"[56], una condición que en la época me hacía sentir inferior delante de las demás compañeras, aunque el saber matemáticas de algún modo me daba poder.

Algunas de las compañeras que sentían que no sabían o estaban asumiendo desde edades tempranas que "no eran buenas para las matemáticas"; y que, generalmente, me nombraban como "negra" me hablaban y me pedían que les explicase. Quizás algo de lo vivido en la escuela, hizo que mi elección fuese estudiar la licenciatura en educación básica con énfasis en matemáticas (lebem).

Hoy recuerdo como en la década de los noventa y hasta el 2004 —tiempo de mi época escolar— la competencia era muy fuerte entre mis compañeras y yo para obtener los mejores resultados y ser consideradas "buenas en matemáticas". Sin duda, este deseo era perpetuado por la organización curricular que colocaba a las matemáticas en un lugar privilegiado, reflejado en diferentes prácticas y discursos como, por ejemplo, una mayor asignación horaria semanal.

De ahí que piense: ¿Qué hace que las matemáticas se consideren importantes para la vida? ¿Qué acontece con los sujetos que aprenden matemáticas y con los que no? ¿Qué matemáticas son esas que necesitan ser aprendidas? ¿Qué dirías tu diana?

[55] Esta expresión es común escucharla en contextos de familia o de escuela, generalmente, ante la pregunta: para qué las matemáticas.
[56] Sobre esto se discute en el capítulo 3.

Fragmento 2. El expansionismo de la enseñanza de las matemáticas: niñas/os en situación de calle e indígenas

"Educación para todos"[28]
(unesco, 1990).

Enseñar matemáticas ya no era exclusivo de la escuela, niñas/os que estaban por fuera de esta "tenían que aprender matemáticas" ¿Para qué? Para poder hacer parte de esta institución. Este fue el caso de una de mis primeras experiencias en la enseñanza de las matemáticas cuando aún era estudiante de la escuela normal[57], lo que me hacía "apta" para ensenarlas. Niñas/os que habitaban la calle en la ciudad de medellín (colombia), tenían que aprender matemáticas ¿Cuáles? Las que la escuela enseñaba: la de los algoritmos, los signos y las operaciones. Esto, aunque en las calles, ellas/os sabían defenderse y tenían habilidades más que yo para las ventas y compras de dulces. Habilidades necesarias para sobrevivir en el mundo complejo del microtráfico de drogas, la violencia y la desigualdad social.

En ese contexto mis compañeras y yo imitábamos en la clase de matemáticas las realidades de niñas/os en situación de calle, intentando fortalecer la parte escrita de las matemáticas. Consideraba, junto con mi orientadora de práctica pedagógica[58] que para ellas/os era fundamental aprender matemáticas. Pero hoy en un mirar crítico, me digo: ¿Qué aprendí de ellas/os? ¿De esos modos en que niñas/os sabían hacer cuentas, hacer negocios para sobrevivir? Creo que nada, nunca escuchaba lo que niñas/os tenían para enseñarme, era yo la que tenía algo para enseñarles.

Años más tarde, de nuevo la idea de enseñar matemáticas estaba presente; esta vez con lideresas, líderes, profesoras/es de pueblos indígenas de antioquia y colombia que se encontraban realizando la lpmt. Este momento correspondió al tiempo de mi formación en la licenciatura, la maestría y los grupos de investigación

[57] "De acuerdo con la ley general de educación de 1994 las escuelas normales "[…] están autorizadas para formar educadores en el nivel de preescolar y en el ciclo de educación básica primaria. Estas operaran como unidades de apoyo académico para la formación inicial de docentes y, mediante convenio celebrado con instituciones de educación superior, podrán ofrecer formación complementaria que conduzca al otorgamiento del título de normalista superior" (artículo 112).

[58] Como parte del proceso de formación en la escuela normal existe del grado 9 hasta el grado 13 una materia denominada "práctica pedagógica". En esta se piensa y se proponen propuestas de formación dirigidas a niñas/os en diferentes contextos en los que la institución tiene impacto. Para la situación narrada se referencia a niñas/os que habitaban la calle.

y estudio. Colectivos en los que algunas de las preguntas señaladas podían ser escuchadas y pensadas.

En este programa de formación las matemáticas estaban presentes desde el primero hasta el octavo semestre, en total eran diez semestres de formación —en la más reciente reestructuración curricular disminuyeron el número de cursos de etnomatemática y se priorizan otros saberes necesarios en la formación—. Con el pasar del tiempo, lo que se denominaba matemáticas, cambió por el nombre de etnomatemática. Un nombre y propuesta de investigación que llegó a la facultad de educación a través de ti, después de tu formación doctoral en brasil y reconociendo la conexión entre el trabajo que la licenciatura requería y las ideas de ubiratan d'ambrosio.

En una primera versión del programa, el currículo estaba influenciado por unas aproximaciones iniciales a modos de hacer etnomatemática, estaba organizado en contenidos matemáticos que se consideraban importantes para el diálogo y el intercambio de las comunidades indígenas con otros pueblos. En una segunda versión, y como producto de las reflexiones, discusiones e investigaciones realizadas con los pueblos indígenas: berrío (2009), green (2011), higuita (2011; 2014), cáisamo (2012), castaño y santacruz (2012), tamayo (2012), los cambios en el currículo fueron necesarios y se construyó una propuesta; a partir de prácticas culturales, en las que las matemáticas sirvieran como herramientas para estudiar, comprender o problematizar las propias prácticas. ¿Qué piensas de este modo de sintetizar los cambios curriculares en el programa con respecto a las matemáticas, a la etnomatemática?

Tú y yo sabíamos que existía el presupuesto de que las matemáticas son importantes para lideresas, líderes, profesoras/es y niñas/os y que está presente en el programa de formación, pero ¿Cuáles son las razones para que las matemáticas, aquí etnomatemáticas, tengan tanta presencia en los procesos de formación de profesoras/es indígenas? ¿Por qué era, y todavía son las matemáticas importantes para ser aprendidas por niñas/os de pueblos indígenas? ¿Cuáles matemáticas son enseñadas en estos contextos? ¿Qué se moviliza en los sujetos indígenas, en su pensar y actuar cuándo aprenden matemáticas? ¿Cómo las matemáticas posibilitan la vida en comunidad? ¿De dónde viene que tengamos que aprender matemáticas?

Fragmento 3. Niñas/os en medio del conflicto

"Por Cauca han pasado todas las
guerras civiles que el país ha vivido""
(molano, 2012, párrafo 9).

Nací, al igual que vos, en un país que aprendimos a amar y odiar al mismo tiempo. Un país con un territorio muy diverso geográfica y culturalmente, en el que podríamos vivir con tranquilidad; pero, donde el deseo de poder, posesión y dominación sobre la Tierra, por parte de algunos, ha generado disputas y grandes luchas que, como lo decía molano (2016), solo han traído guerra, violencia, muerte y destierro. Es casi imposible pensar en un territorio en colombia que no haya vivido la violencia (¿Tú tienes alguno en mente?), y sí identificar territorios donde esta parece estar "siempre presente"; en especial, en Tierras habitadas por campesinos, afrodescendientes e indígenas, como es el caso del cauca: Tierras en las que estas personas viven hace mucho tiempo y por las que luchan permanentemente, aunque algunas continúen siendo desterradas.

En el tiempo compartido con los pueblos indígenas (de 2009 hasta la actualidad), he escuchado las historias de algunas/os de ellos que han estado marcadas por situaciones de conflicto armado, por la muerte de sus lideresas y líderes, por la pérdida de territorios o la transformación de ciertas prácticas que afectan la vida en comunidad. En estas situaciones, niñas/os han sufrido mucho, sea por: la pérdida de algún familiar o miembro de la comunidad, tener que salir de sus casas huyendo de la muerte, ser instigados a hacer parte de los grupos armados o participar sin pensar en lo que eso significa y sus efectos en prácticas ilegales.

La mayoría de ellas/os seducidos por la idea de mejorar las condiciones de vida de su familia, en nombre del progreso y de un modelo económico que apunta a transformar los modos de ser y hacer de aquellos que viven de un modo diferente y que intentan resistir.

La vida en familia, comunidad y escuela es afectada por el conflicto armado. Muchas veces estos espacios se convierten en lugares donde los grupos ilegales o del estado se refugian. Así, niñas/os, profesoras/es se ven forzados a convivir con estos grupos, hasta el punto de que son quienes se convierten en referentes de niñas/os, como lo narra lozano (2014, 2017). En este contexto ¿Qué se transforma en las niñas/os que sufren el conflicto armado? ¿Qué saberes son necesarios para hacer parte de esos grupos? ¿Qué lugar tienen las matemáticas allí? Ay diana, yo siempre con tantas preguntas y pocas respuestas.

Fragmento 4. La Madre Tierra como orientadora de la vida

> "Aquí se encuentra el pensamiento del hijo de las selvas que lo vieron nacer, se crió y se educó debajo de ellas [...] Porque ahí en ese bosque solitario se encuentra el Libro de los Amores, el libro de la Filosofía; porque ahí está la verdadera poesía, la verdadera filosofía, la verdadera Literatura" (lame, 2004, p. 148).

El caminar y aprender con los pueblos indígenas de antioquia, como muy bien lo sabes, nos ha permitido comprender que si bien son los más afectados por la violencia; al mismo tiempo, son los que históricamente más han resistido a un modelo de destrucción de la vida y dominación del territorio, de la Tierra. Modelo propio de los procesos de colonización y globalización que coloca en el centro del mundo a los seres humanos, sus necesidades y deseos, en detrimento de una concepción como la de los pueblos indígenas de américa; la cual, lleva al centro el cuidado y la protección de la vida, esto es, de la Madre Tierra como dadora de vida.

Este proteger y cuidar la Madre Tierra implica la construcción de lo colectivo y comunitario; es una concepción de la vida que está en relación con los otros y con lo otro; con principios que son desafiados constantemente por las políticas económicas, sociales, culturales y educativas del modelo neoliberal.

Así, esta concepción distinta de la Tierra me coloca, nos coloca frente a constituciones diferentes de los sujetos, especialmente de niñas/os en pueblos indígenas que apuestan por su formación con una educación propia[59] *que implica, a su vez, el diálogo con otros pueblos como pervivencia de sus culturas. En este sentido ¿Cómo fortalecer procesos de autonomía? ¿Qué relaciones se pueden establecer entre matemáticas-vida-Madre Tierra?*

Lo que te presenté en los primeros tres fragmentos muestra una valoración y cuestionamiento de las matemáticas a los procesos de enseñanza y aprendizaje y modos de constituirse sociedad en espacios y territorios distintos; de manera puntual, en los pueblos indígenas, para llamar la atención sobre los efectos y modos de constitución de subjetividades en un contexto de país signado por la violencia. En el último fragmento, reconozco una concepción de la vida de los pueblos indígenas

[59] Es una noción que es discutida en este texto y hace referencia a espacios, saberes, sujetos, *seres* y prácticas que los pueblos indígenas consideran fundamentales para fortalecer sus tradiciones y para vivir un presente fundamentado en sus raíces culturales y espirituales.

que, pienso, significa modos otros de estar y relacionarse con el mundo y de producir un saber que permea de raíz esta investigación.

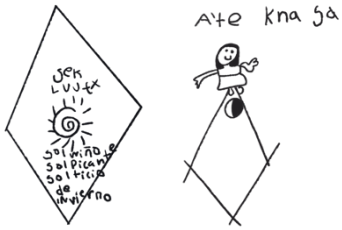
En los dos primeros fragmentos intento poner, de manera explícita, mis experiencias recuperando eso que zemelman (2009) proponía como procesos vividos que dan cuenta de esa historicidad en la relación de un sujeto con el saber. Los dos últimos ponen el acento en una postura política que reconoce una realidad, el conflicto armado en el contexto Nasa y que ha afectado a niñas/os.

En el último fragmento propongo una reflexión, en torno a la Madre Tierra; la cual conlleva a pensar apoyados en las ideas de zemelman (2009), en las aperturas, en la lectura de presente de los pueblos.

Pensar lo singular y colectivo implica: superar, como diría latour (2019), refiriéndose al análisis de los titulares de un periódico, una mirada fragmentada y aislada; y tener un mirar de la experiencia en red que permita establecer relaciones de esa experiencia con acontecimientos, con actores que, para los tiempos allí presentes, hacen sentido y posibilitan una lectura micro y macro.

Al escribirte esta carta puedo comprender un poco más a diego gondim (colega del doctorado al que aún tu no conoces) o, por lo menos, lo que su invitación generó en mí, sobre la necesidad de: sí pensar la experiencia, pero problematizándola y abriéndola a un campo en el que deje de ser solo mía y la ponga en diálogo con otros y, en coherencia, con el pueblo Nasa.

Con mucho cariño y admiración.
carolina



Una propuesta ¿Qué piensan?

Yenny Peteche y lina Noscué:

Compañeras deseo que se encuentren muy bien y que continúen caminando con toda la fuerza, el cuidado y la sabiduría, los procesos en y con el pueblo Nasa. Hace algunos meses comencé a estudiar un doctorado que para mí representa una posibilidad de continuar pensando sobre asuntos que ya venía considerando (las matemáticas y los pueblos indígenas) o para pensar algunos asuntos nuevos como la niñez y las infancias. Pero ¿Por qué le escribo a ustedes?

Desde que inicié el doctorado, vino a mi cabeza la posibilidad de estar con el pueblo Nasa en toribío, era la posibilidad de continuar caminando y aprendiendo con los pueblos indígenas. Aunque solo estuve allá con ustedes unas veces, por algunos días, sentí un vínculo especial; un vínculo que comenzó en la cabeza, motivada por el deseo de conocer más de su pueblo en relación con su historia de lucha, resistencia y conflicto. Al igual, sentí un vínculo en los pies ¿Cómo explicarles esto?

Bueno, seguramente ustedes entienden mejor esto de vínculo con los pies que yo. Les confieso que uno de los días en que estuve allá, sentí que mis pies estaban más cerca de la Tierra y a mi cabeza; vino la idea de que tenía, que quería volver al territorio a hacer algo con ustedes, más allá de los encuentros de formación en el marco de la lpmt. Nunca antes había hablado de esto con alguien, pero sentí que debía decírselos; porque, ustedes como mujeres y Nasa comprenderían mejor a que me refiero cuando lo digo. Se trató de un vínculo de la cabeza con los pies, pero parecía que para que las otras partes del cuerpo se articularan era necesario que estuviera de nuevo donde ustedes están, era necesario estar y habitar a toribío de otro modo.

Quisiera compartirles la idea que tengo con la intención de que ustedes, de acuerdo con el conocimiento que tienen de los procesos; en especial, los educativos, valoren su pertinencia. Una idea que, aunque inicial, podría ayudarnos a comenzar algunos diálogos. Así mismo, que sean ustedes las que me señalen una ruta coherente para llegar a materializar la propuesta o la versión que junto con el pueblo Nasa se reconstruya.

Primero debo reiterarles que la idea que tengo es aún inicial, que sin duda debe repensarse, ajustarse. He venido pensando en la necesidad de conocer un poco más sobre los modos de ser y hacerse niña/o Nasa, de conocer las prácticas, los contextos de los que participan, las relaciones que tejen entre sí y con los adultos y la comunidad. De profundizar en la relación entre esa niñez y las matemáticas, de conocer lo que acontece en ese contexto local que es toribío; mientras en el mundo hay cada vez más el interés de que niñas/os aprendan matemáticas a edades tempranas. En el discurso académico podríamos nombrar esto como subjetivación y matemáticas, modos de subjetivación y matemáticas.

Lo anterior implicaría estar en el territorio, estar en los espacios que niñas/os habitan ¿Qué posibilidades ven? ¿Qué tan pertinente sería esto? Es claro que sería necesario estar en la escuela o en otros procesos en los que la comunidad participa y por los que viene apostando.

Les comparto esto, porque pienso que lo que les propongo viene de un interés muy personal y que requiere ser pensado junto con ustedes, con el pueblo Nasa para que trascienda de eso a algo común, colectivo.

Es claro que estaría dispuesta a vivir en el territorio, conocer de las dinámicas, estar con niñas/os; pero, desconozco los procesos actuales, las maneras en que niñas/os aprenden, las maneras en que las matemáticas son presentadas para ellas/os; si para el pueblo Nasa esto es un tema de discusión.

Para ti, yenny, que eres madre, quizás algo de lo que digo te resuene. Para ti, lina, que aún no has decidido ser madre, pero que conociste un poco de los modos de hacer etnomatemática podrás tener intuiciones de lo que esto puede significar. Quisiera compartir algunos de los problemas que tengo, pues conversarlos con ustedes me ayudaría a definir algunos pasos a seguir:

¿Qué sentidos podría tener esta discusión en torno a la niñez y las matemáticas en su pueblo? ¿Cómo iniciar un proceso de investigación con ustedes que considere a niñas/os? ¿Con quién debo comenzar los diálogos?

Mil gracias por leer esta carta, esperaré con ansias lo qué piensen, lo que sienten, sus sugerencias y recomendaciones. Saludos.

Con mucho cariño y admiración.
carolina

Iniciando diálogos

Mayor marcos Yule Yatacué reciba un cordial saludo:

Seguramente, usted no sabe quién le escribe esta carta y, a decir verdad, no tiene por qué saberlo. Imagino que, como esta, llegarán muchas a usted con la idea de querer hacer investigación o conocer la experiencia de los procesos que lidera en el cecidic y con su pueblo. Espero que lo vivido en los procesos anteriores no lo haga desistir de leerla completamente.

Soy carolina, bisnieta de josefa, nieta de irma e hija de beatriz. Comienzo así, porque son las presencias de las mujeres que me han habitado, sostenido, acompañado y enseñado esa tarea inmensa de cuidar y proteger la vida; soy una aprendiz y, como dice fernando birri citado por galeano (1995, p. 310), al hablar de la utopía, mi proceso en relación con la vida es algo parecido:

> Ella está en el horizonte —dice Fernando Birri—. Me acerco dos pasos, ella se aleja dos pasos. Camino diez pasos y el horizonte se corre diez pasos más allá. Por mucho que yo camine, nunca la alcanzaré. ¿Para qué sirve la utopía? Para eso sirve: para caminar.

Así mismo quisiera señalar que vengo, lo que puedo decir ahora, de dos territorios: copacabana, un municipio ubicado al norte del valle de aburrá, medellín-colombia; copacabana que en lengua quechua viene de dos palabras: Kapa (claro, sereno, virtuoso) y Kahuana (lugar elevado, de bella vista). Aunque de eso hoy queda poco, es la Tierra que habito.

Otro territorio que habito es el de la udea, aquí usted ya puede comenzar a sentir un poco de familiaridad. Desde hace algunos años he venido caminando y acompañando procesos de formación de maestras/os con la lpmt. Tengo la seguridad de que conoce este programa. En la actualidad, estoy dedicada a estudiar en el marco

de un proceso de formación doctoral que apenas inicié y esto es, precisamente, lo que me ha motivado a escribirle.

Llego a usted por sugerencia de yenny (coordinadora de la licenciatura en pedagogía de artes y saberes ancestrales de la uaiin) y lina (economista de la universidad pontifica bolivariana-upb y egresada de la lpmt); quienes me recomendaron, inicialmente, conversar con usted sobre la posibilidad de pensar una investigación con el pueblo Nasa en toribío y, luego, mirar rutas a seguir.

Cuando ellas me mencionaron su nombre fue imposible no recordarlo en un diálogo que sostuvimos en la udea, cuando intercambiábamos experiencias de formación y aprendizaje entre pueblos indígenas. Para ese entonces, usted llegó a medellín con un colectivo de personas de la uaiin. En esa época yo acompañaba el programa, estábamos en el mismo espacio, aunque esa vez no intercambiamos ninguna palabra: yo escuché atentamente lo que ustedes nos compartieron y las preguntas que les plantearon al programa.

Entiendo que, en la actualidad, por decisión de la comunidad, viene coordinando el cecidic y como lo que estoy pensando es una investigación, yenny y lina me recomendaron iniciar el diálogo con usted.

Así que espero que lo anterior le dé un poco de contexto para saber por qué le escribo. La investigación se propone en el marco de un proceso doctoral en el programa de educación matemática de la universidad estadual paulista "júlio de mesquita filho" (unesp), rio claro- brasil y lo que estoy pensando, por ahora, junto con quienes me orientan, tiene que ver con la necesidad de conocer la constitución de subjetividades de niñas/os junto con las significaciones dadas a las matemáticas por el pueblo Nasa; o, dicho de otro modo, se trata estudiar la relación entre niñez Nasa y matemáticas en este contexto.

Lo que me moviliza a pensar esta investigación con ustedes es comprender: ¿Cuáles son los sentidos dados a las matemáticas por el pueblo Nasa? ¿Por qué y para qué aprender matemáticas en los años iniciales? ¿Qué se aprende y qué se enseña en matemáticas a niñas/os? ¿Cuáles son los espacios y las prácticas que niñas/os Nasa despliegan? Dentro de las propuestas de resistencia en lo educativo ¿Qué es lo diferente? Esto último me motiva mucho; pues, históricamente el pueblo Nasa ha sido reconocido dentro del movimiento indígena como un pueblo que ha planteado alternativas en educación y a la educación.

Aproximarme a estas preguntas implicará un estar y un habitar con ustedes en tiempos y espacios diferentes. Sobre los tiempos, he pensado, en un primer momento, estar por cuatro meses; pero es claro que solo el estar allí nos señalará si son necesarios otros tiempos.

En relación con los espacios, la escuela podría ser uno de estos; pero, entiendo, de acuerdo con mis conversaciones con yenny y lina que existen otros espacios, espacios de vida como ustedes los nombran, donde existen otras apuestas en los procesos de formación de niñas/os, tales como: Wasakkwëwe'sx[60] *(centro de vivencia, práctica cultural y espiritual) y Fxiw Yat*[61] *(semilla de la casa tradicional). Ambos tienen en común la apuesta por procesos de inmersión de la propia lengua, pero pueden diferenciarse en relación con las prácticas que señalan de igual manera sus singularidades. ¿Es posible estar en estos espacios? ¿Qué otros espacios son posibles? ¿Algo de lo dicho tiene relación con los intereses que ustedes tienen?*

Esto es lo que le puedo compartir; ya que, es un proyecto que se viene construyendo. Las preguntas que le planteo están relacionadas, igual, con mi desconocimiento de las dinámicas y procesos propios del mundo Nasa. En adjunto, le comparto una versión inicial del proyecto. No tengo dudas de que esta versión enviada en cuánto sea leída y conversada con ustedes se transformará.

Mayor, solo puedo finalizar esta carta manifestando mi deseo de estar con ustedes y deseando que podamos encontrar preguntas comunes que nos permitan caminar. Tal vez, mi mirada sobre el pueblo Nasa sea ingenua, en muchos sentidos, y eso tendrá que ponerse en Tierra. De todas maneras, quisiera estar con ustedes porque me sostiene la esperanza, en lo que están intentado construir y todavía no sé ve; como diría gustavo esteva (acompañante del movimiento Zapatista): en los mundos que están creando y que, por nuestra manera de ser formados y los conceptos

[60] Es un proceso de formación cultural para el cuidado y maduración de las semillas (niñas/os). "Soñamos fortalecer y vivir la identidad cultural, por eso hemos vuelto a las tulpas, ahí vivenciamos la espiritualidad y con- versamos con los niños, las niñas, los sabedores y las familias. Para desde allÍ, acompañar y cuidar las familias de manera colectiva, caminando hacia la maduración del cuerpo para ser sabedores y cuidadores de *Uma kiwe*. En nuestro camino es esencial las artes del sentir, la vivencia de la Nasa yuwe, y del tul donde se albergan muchas semillas nativas y nos permiten ser el centro de nuestra autonomía alimentaria" (acin, s.f.).

[61] Dentro del proceso de formación propia intercultural y pluriversal (pfopip) se encuentra la propuesta de *Fxiw Yat* que se despliega en un contexto escolarizado. El proceso de formación de niñas/os entre los cuatro y cinco años está orientado por el *aprender* el *Nasa Yuwe* en diálogo con lo planteado en el proyecto educativo comunitario (pec).

y prácticas que nos atrapan, aún no podemos ver; bueno, hablo por mí, seguro ustedes sí saben y sienten muy bien lo que viene.

Estará muy atenta a su respuesta, con mucha admiración.
carolina

La *carta* que se presenta a continuación, la recibí el 31 de mayo del 2022 a través de marcos *Yule Yatacué*, quién remitió la versión del proyecto inicial al equipo pedagógico del plan de vida proyecto *Nasa*. El equipo lo leyó, analizó su pertinencia e hizo sugerencias como se observa a continuación.

Carta del equipo pedagógico

ASOCIACIÓN DE CABILDOS INDIGENAS DE TORIBIO, TACUEYO Y SAN FRANCISCO
"PROYECTO NASA" - Nit. 900.029.407-5
Resolución 0037 del 14 de junio de 2005 Dirección General de Asuntos Indígenas del Ministerio del Interior y Justicia
Cra 2ª esquina Barrio el centro - Toribio Cauca – Colombia
Telefax: 0928 49 83 26 - Cel: 3136570098 – 3136572628
E-mail: proyectonasatoribio@yahoo.com

Toribio, Cauca 28 de mayo de 2022

Coordinador:
MARCOS YULE
CECIDIC

Respetado Señor:

Un saludo de resistencia y armonía, teniendo en cuenta la solicitud que realizó en su calidad de coordinador general del CECIDIC, al equipo de educación del SEIP, con relación a la intención de la realización del proyecto de doctorado "**Constitución de subjetividades de niñas y niños junto a las significaciones dadas a las matemáticas por el pueblo indígena nasa"** de la aspirante a doctorado Carolina Higuita Ramírez. Luego de hacer una lectura que permitiera encontrar oportunidades para el fortalecimiento del PEC en el marco de la matemática, pero que además abriera la posibilidad de reconocer la fundamentación desde la cosmovisión nasa de este saber.

Teniendo en cuenta lo anterior desde el equipo SEIP con participación del apoyo pedagógico de Wasak Kwêwe'sx encontramos los siguientes elementos sobre los cuales creemos se puedan iniciar las conversas para el inicio del trabajo de la profesional solicitante:

1. En relación al objetivo, creemos que es pertinente que la investigadora pueda tener un contexto y conocimiento del camino de orientación del SEIP, para que de esta manera podamos acordar la contribución de su investigación al PEC y del núcleo de pensamiento matemático.
2. Frente al equipo focal es importante poder acordar y definir con quienes, lugares y tiempos, teniendo en cuenta que la investigadora menciona al proceso Wasak Kwewe'sx y desde el equipo creemos que se podría ampliar con dinamizadores en matemática como colaboradores. Para el centro sería vital poder visibilizar esas prácticas que se han dado como estrategias significativas alrededor del pensamiento matemático; para el SEIP sería importante en términos de fundamentación teniendo en cuenta los elementos problematizadores que se mencionan en la propuesta y que son los que le darían un peso académico a la propuesta pedagógica del Plan de vida.
3. Frente a la metodología es importante poder hacer una concertación de los espacios teniendo en cuenta la nominación que la investigadora menciona, en relación a las mingas y demás espacios de trabajo.
4. ¿Cuál sería el beneficio los procesos y dinamizadores que participen o como se mide, por producto o réplica de lo aprendido?

Estos son los elementos que creemos que se podrían concertar, además de la ruta y cronograma de trabajo, teniendo en cuenta el manejo de los tiempos y actividades que ya tienen cada uno de los procesos.

Atentamente:

MARISOL CORTES PARRA
Coordinadora Pedagógica
SEIP
PROYECTO NASA

"PROYECTO NASA "UN SUEÑO PARA CONTINUAR CON LAS RAICES EN LA TIERRA"

Sistema Educativo Indígena Propio
Plan de Vida Proyecto Nasa

3.2 *FRAGMENTOS* DE DIÁLOGOS SOBRE EL HACER INVESTIGACIÓN EN Y CON EL PUEBLO *NASA*

Foto 5 – Aberturas

Autoría: niñas/os de preescolar, 25 de noviembre de 2022.

A continuación, presentamos *fragmentos* de algunos de los diálogos sostenidos con integrantes del pueblo *Nasa* y que refieren inquietudes, desconfianzas, temores, riesgos y posibilidades de acompañar una investigación que se enmarca en un proceso doctoral en educación matemática y en el que la investigadora no pertenece a la comunidad.

La manera en que los *fragmentos* se exponen nos permiten ver modos de materialización de un diálogo que inspirados con panikkar (2017), hemos sostenido, como un diálogo dialogal, pues no sé trata únicamente de un diálogo sobre objetos (dialéctico), que podría ser pensando aquí, como lo que interesa a la investigación, o sobre sujetos (dialógico), sino que se trata de un diálogo a partir del cual, uno mismo puede comprender y cuestionar de dónde viene, quién viene siendo, qué viene haciendo y qué es posible ser-hacer, de ahí que con panikkar (2017, p. 262-263), señalemos que:

> Es el diálogo en el que participo no para ganar o convencer, sino para mostrarme al otro, de manera que sea el otro quien me revele mis ideas preconcebidas […] El diálogo dialogal me hace perder aquella ingenuidad por la que creo que lo que es válido para mí lo es para todo el mundo.

Pero, además, se trata de un diálogo en el que es necesario creer en el/la otro/a. Al respecto dice panikkar (2017, p. 261-262):

> Se me ha preguntado si, para entender otra cultura, es necesario creer en el otro. ¿Qué significa creer? Pregunta legítima y justificada. Yo diría que creer en el otro significa estar convencido de que el otro dice la verdad; por tanto, una especie de vía intermedia entre sintonía, simpatía, *Einfühlung*, <<observación participada>> y todas las demás categorías antropológicas. Pero es más que eso; es también —compartir, aunque no *absolutamente* compartir: estar convencido de la verdad de las palabras del otro.

Si bien este "creer" puede asumirse como un principio del diálogo, desde nuestra *vivencia* con el pueblo *Nasa* comprendimos que se trata de una actitud que se va asumiendo a medida que se convive, que se camina, que se participa de los rituales y las actividades que ellas/os promueven en espacios educativos o en otros *espacios de vida*.

A continuación, mostramos episodios de esos diálogos organizados en tres momentos. El primero, señala el inicio de conversaciones virtuales para reconocer ideas iniciales de la investigación. El segundo comprende tres diálogos que, si bien tienen en común la inquietud por lo que la investigación puede aportar en los procesos comunitarios, tuvieron lugar en tiempos y espacios distintos. El primero de estos tres diálogos se dio en el contexto de la virtualidad y en un período inicial de la investigación y el segundo y el tercero en un momento en el que este estudio comenzó a ser repensado y desplegado en el territorio de *Sek Sxab Kiwe*.

3.2.1 Primeros diálogos

Estos primeros *fragmentos* hacen visible el diálogo virtual, a partir del cual el encuentro con el pueblo *Nasa* comenzó[62] a hacerse posible:

> *
> *Buena noche mayor marcos, deseamos que usted, su familia y la comunidad se encuentren muy bien. Como lo habíamos acordado [telefónicamente] estamos haciendo envío —mis orientadores y yo— de una propuesta de investigación que esperamos pueda ser pensada y realizada con la comunidad Nasa de toribío, cauca en el 2022. Estaremos atentos a su lectura, sus recomendaciones y los pasos a seguir para que esta propuesta pueda ser analizada por el colectivo de investigación del cecidic.*

[62] Es importante señalar que los diálogos con marcos *Yule Yatacué* como coordinador del cecidic comenzaron el 4 de octubre de 2021 a través de llamadas telefónicas, *whatsapp* y encuentros virtuales en *meet*. Es necesario decir que las conversaciones se han sostenido a lo largo de este estudio desde los diferentes lugares en los que él participa y que son asignados por el pueblo *Nasa* de *Sek Sxab Kiwe*: coordinación cecidic y acompañante de procesos de *Wasak Kwëwe'sx* y de la *Çxhab Wala Kiwe*.

Agradecemos por las conversaciones y comunicación atenta que usted ha mantenido con nosotros. Un fuerte abrazo y esperamos que este fin de año sea un tiempo tranquilo, de alegría y mucho amor para compartir con la familia y la comunidad. Así mismo, que el nuevo año esté lleno de bendiciones para ustedes y que los propósitos que tengan puedan ser tejidos.

Con cariño.

carolina higuita ramírez
(18 de diciembre de 2021, correo electrónico)

**
Buen día mayor, espero que usted y su familia se encuentren muy bien. Sabemos que estos tiempos están siendo difíciles [debido a la violencia y el conflicto armado], pero al mismo tiempo, esperanzadores, por lo menos, es eso lo que los pueblos indígenas nos enseñan, siempre a creer que es posible otro mundo.

Le escribo, además, para preguntarle sobre cómo vieron y sintieron el proyecto, sobre qué pensamientos les generó, que resonó y qué les inquietó. Me gustaría mucho, si fuera posible, conversar esta semana con usted y con la coordinadora de proyectos,[63] para escucharles y mirar si podemos continuar tejiendo la propuesta. La idea sería encontrarnos de forma virtual, así que quedo atenta de sus disponibilidades esta semana. Un fuerte abrazo.

Con cariño.

carolina higuita ramírez
(28 de marzo de 2022, correo electrónico)

***
Cordial saludo […]. El equipo educación de plan de vida da viabilidad a su propuesta y será de conversa con usted, después de la aprobación de la coordinación del cecidic.

Con el equipo cecidic estamos haciendo empalme con el nuevo coordinador […] y administrador, a ellos mañana les socializaré su propuesta para decisión final y a las 2:30 p.m. se hará la conversa con usted para lo cual requiero del link.

La sustentación de su propuesta es clara y aporta al proceso educativo seip [sistema educativo indígena propio], en caso plan de vida al proceso educativo comunitario pec; la conversa con coordinador general y administrador cecidic serán cuestiones procedimentales de acuerdos, compromisos de parte y parte. Nos comunicamos por este medio […] Fuerte abrazo

marcos Yule Yatacué
(26 de mayo de 2022, correo electrónico).

Hasta aquí, apartes de intercambios de correos electrónicos en donde la coordinación y el equipo pedagógico del cecidic comienzan a tener un acercamiento a una versión inicial del proyecto de investigación que versaba sobre la relación

[63] Esta función no existe en el cecidic, pero para ese momento y por el modo en que se venían dando las conversaciones, yo asumí que era así. Después supe que fue el equipo pedagógico del plan de vida proyecto *Nasa* el que asumió la tarea de leer y hacer recomendaciones a la versión inicial del proyecto de investigación.

"subjetividad de niñas/os *Nasa* y matemáticas". Así mismo, a través de estos intercambios fue posible vislumbrar los pasos a realizar en la comunidad para seguir conversando sobre la pertinencia o no de la investigación.

3.2.2 Diálogos sobre la pertinencia y viabilidad de la propuesta de investigación

Seguidamente se presentan *episodios* de una de las conversaciones sostenidas con el equipo pedagógico del plan de vida proyecto *Nasa*. Este equipo estaba conformado para la época (2021-2022), principalmente por mujeres[64] que pensaban, orientaban y sugerían procesos educativos en el territorio de *Sek Sxab Kiwe*, aunque este no tuviera un carácter decisorio. Las decisiones estaban a cargo de las/os líderes políticos.

A lo largo de la investigación este equipo acompañó, orientó y discutió los modos de hacer este estudio.

> *
> *marisol: estamos todos los apoyos pedagógicos de los procesos […], un poco la función que tenemos es poder conversar y hacer diálogos con las personas que tienen alguna iniciativa o interés de trabajo dentro del plan de vida con acciones concretas.*
>
> *[…]*
>
> *Bueno, don marcos desde hace algún tiempo nos había pasado tu propuesta, pero, pues, llegó el cambio coyuntural de él [refiriéndose al cambio en la coordinación del cecidic]. Y el otro asunto, es que nosotros necesitábamos un poquito de tiempo para poder analizar varias de las cosas que tú propones dentro de tu ejercicio de doctorado, pero que nosotros también entendemos que hay unas que son significativas y potenciales para el mismo ejercicio del pec [proyecto educativo comunitario].*
> *Entonces, cuándo marcos nos cuenta de la iniciativa tuya, pues vemos muchas oportunidades frente a lo que se podría hacer, por eso está también mileidy hoy [equipo Wasak Kwewe'sx], pues porque de una forma u otra el pec ya viene caminando por más de 27 años, pensándose en una forma de contrarrestar lo que el estado nos pide, pero, pues, también [es necesario] poder mirar cuáles son los ritmos y cuáles son las formas en las que se trabaja la pedagogía dentro del territorio.*
> *Entonces con mileidy estuvimos haciendo lectura del documento que tú le compartiste a don marcos y te enviamos unas sugerencias ¿Sí? Y sobre esas sugerencias lo que intentábamos un poco con bernarda era poder conversar*

[64] Para el 2022, el equipo pedagógico estaba conformado por: bernarda almendra aranda (apoyo pedagógico del cecidic), marisol cortés parra (coordinadora pedagógica del sistema educativo indígena propio-seip), plan de vida proyecto Nasa), lili Johana *Pecupaque* (apoyo pedagógico del territorio de san francisco), ángela maría *Pequí* (apoyo pedagógico del territorio de toribío), mileidy ramos (apoyo pedagógico centro *Wasak Kwewe'sx*), ingrid lorena *Pazu Ul* (apoyo pedagógico del resguardo de tacueyó), dahiana ramírez *Pazu* (apoyo psicosocial), ingrid zuñiga (apoyo pedagógico para capacidades diversas), yenny *Peteche* (coordinadora de la licenciatura en pedagogía de las artes y saberes ancestrales).

contigo y poder llegar a unos acuerdos frente a la metodología, frente al tema del personal, los roles, las funciones porque, pues eh, lo que te comento es que desafortunadamente, no porque sea malo, sino que se convierte en una tensión y es que como hay procesos que se desarrollan aquí que son pilotos en el país, pues mucha gente quiere venir a toribío a hacer investigación y tenemos un problema y es que la gente viene, digamos que recoge información y, pues, nosotros no nos vemos muy beneficiados en eso. O sea la gente se gradúa, eh, presenta su tesis, hacen sus investigaciones y pues nosotros acá no nos beneficiamos en realidad y pues, lo mínimo es tener un aporte académico, investigativo.

[…]

carolina: […] agradecerles. Lo primero que quisiera decir es que, en la presentación, vi mujeres, solo mujeres y eso me alegra muchísimo, me da mucha fuerza por el colectivo que hay ahí, entonces eso me parece bien bonito. Y, bueno, yo recibí las sugerencias. Lo que les quisiera decir primero es que ha sido un ejercicio bien interesante de conversa del proyecto, inicialmente con el mayor marcos y luego con ustedes. Esto muestra, también, el posicionamiento que como equipo tienen en términos de las investigaciones que llegan ¿Cierto? Es decir, no es que vas a venir a hacer una investigación, así como así, sino que es un ir y venir y mirar las apuestas. Esto rompe un poco con esas lógicas colonizadoras de la investigación ¿Cierto? Tenemos que seguir muy atentas tanto ustedes como yo de no seguir en esas lógicas, pero me parece que ha sido un ejercicio bien bonito y por eso he ido apostando y no tengo problema con que no sea hoy [refiriéndose a los encuentros con el equipo que por diversos motivos tuvieron que ser aplazados], es decir, a veces me angustio, pero la profe bernarda me decía "es que necesitamos que esté todo el equipo" y pues yo decía, entonces cuando esté todo el equipo ¿Cierto? No hay ningún problema, eh, porque es precisamente como ese ejercicio de que la investigación no sea una investigación de carolina, aunque, es claro, y eso no lo podemos negar que está dentro de un proceso de un ejercicio doctoral, pero lo que en términos metodológicos apostamos, por el mismo trabajo que hemos hecho con Madre Tierra [refiriéndose a la experiencia con la licenciatura en pedagogía de la Madre Tierra, udea] ha sido una idea de pensarnos una metodología que sea una producción horizontal del conocimiento y ¿Eso qué implica? O ¿Qué significa? O ¿Cuáles son las apuestas? Y por eso, entiendo claramente la preocupación de ustedes sobre ¿Y qué nos queda? Y que, también me lo decía el mayor marcos en aquel encuentro que teníamos y me lo reitera ahorita marisol y es, bueno ¿Cuál va a hacer el trueque? ¿Cuál va a hacer el aporte que nos vas a hacer? ¿Cierto? O que nos vas a hacer no, porque también no sé si podré hacerles algún aporte, pero digamos que es un poco la idea de cómo pensarnos las cosas.

[…]

bernarda: bueno profe, pues gracias por la socialización de la propuesta. Eh, no sé, uno, preguntar en relación ya con los ajustes específicos que se planteaban desde seip y desde la perspectiva que tenía don marcos ya en relación con la propuesta escrita que enviamos ¿No? Eh, dos, me parece que, así como se nos ha presentado hoy al equipo eh, está bastante claro de parte y parte cuál serían los aportes ¿No? ¿Cuál va a ser ese proceso? Porque va a ser un proceso en conjunto, entonces ya queda bastante claro que es lo que desde afuera se aporta y que es desde lo de acá, con lo que se va a trabajar en relación al tema, eh, nos es muy claro cuál es el equipo que se necesita para realizar ese trabajo.

Ahí mencionas unas personas que son, o sea son personas que van a estar en conversa con asuntos muy puntuales, hay otras que, sí, deberán estar acompañando, eh no sé si eso se cuadra ya internamente en territorio ¿Cuáles son las personas que van a estar más? o ¿Cómo es ese acompañamiento? ¿Cuáles son los tiempos? Y sería ya eso cuadrarlo más en detalle acá en el territorio.

> *Hmm, se plantea una gama bastante amplia y también cuándo nos dices que nos puedes aportar, vemos que sí, en realidad acá ya en el proceso como tal, en el territorio como tal podríamos mirar en qué otros espacios nos puedes aportar y nos pensamos. O bueno yo me pienso aquí escuchándote en fortalecer sí, porque no tenemos un equipo de investigación como cecidic, no lo tenemos ¿Sí? Se sigue pensando que se debe conformar un equipo, eh, porque se hace investigación en todos los ámbitos del plan de vida ¿Sí? En todos los núcleos de plan de vida, entonces mirar como pensarnos ese equipo, ese colectivo de investigación, bueno no sé cómo llamarlo*
> (Encuentro virtual con el equipo pedagógico plan de vida proyecto *Nasa*, 26 de julio de 2022).

En el diálogo anterior se hace visible una preocupación y cuidado por lo que la investigación puede hacer, por la necesidad de pensarse asuntos metodológicos que solo serán posibles estando en el territorio y de la necesidad de conformar un equipo de investigación en el cecidic para liderar, orientar y acompañar procesos en el plan de vida proyecto *Nasa*.

3.2.3 Diálogos sobre la investigación en el territorio

Seguidamente, compartimos dos diálogos que tuvieron lugar después de haber sido autorizada mi presencia en el territorio de *Sek Sxab Kiwe*, por parte de los líderes políticos. El primero de los diálogos fue sostenido con *Kaapiyaj'nawe'sx* del centro *Wasak Kwëwe'sx*[65], la primera experiencia a la que la investigación intentó acercarse. El episodio que presentamos a continuación es posterior a un ritual de apertura de camino[66] en el que participé y que fue liderado por el mayor espiritual que para esa fecha acompañaba el centro *Wasak Kwëwe'sx*:

> *
> *Kaapiya'jnas 1: entonces ella es matemática [educadora matemática], pero ni siquiera le conocemos ¿Cuántos tipos de tejido ella conoce? Yo como dinamizador imagínese, yo ni siquiera distingo cuántos tejidos ella hace.*
>
> […]

[65] Es un centro de formación cultural y espiritual propio para niñas/os y jóvenes. En el capítulo 2 se presenta con más detalle.

[66] Es un ritual que tuvo lugar a las orillas del río isabelilla y fue liderado por un mayor espiritual. Participaron *Kaapiya'jnaswe'sx* del centro *Wasak Kwëwe'sx*, una integrante de la *Çxhab Wala Kiwe* y yo. En este ritual se realizaron varias prácticas comunes entre las/os *Nasa*: beber chirrinchi, mascar coca y ofrendar. Participé de este ritual desde la observación, la escucha y el silencio, sin embargo, debido a prácticas espirituales diferentes, para ese momento, solo probé la coca y dejé que cerca a mi cuerpo el mayor pasara con esta misma planta como forma de catear. Es importante decir que la no realización de estas prácticas generó incomodidades entre los demás participantes, algo que fue elaborado posteriormente para pensar los modos de *vivenciar* el estudio junto con el pueblo *Nasa*.

Mayora[67]: nosotros cuándo tenemos una visita siempre nos reunimos y nos sentamos a hablar ¿No? El solo hecho de usted venir, de hablarnos del tema de la matemática, compartir, no sé si es de lo local[68] (plan de vida proyecto Nasa), de la zonal (Çxhab Wala Kiwe) o de la regional (cric), hm, no sé […].

Entonces igual aquí tenemos mucha visita, fue tanto que [un día] entendimos que teníamos que parar con las visitas y ¿Por qué? Porque, pues, por ejemplo, hoy es lunes tenemos que estar con los niños, en días de semana los niños están aquí y simplemente por atender una visita […] pues, los niños no están. […]. Entonces, me disculparán que desconozco o fue que no entendí […].

La otra vez al plan de vida yo [le] pedí que nos apoyaran en la parte matemática, queríamos saber, pero que sea de lo propio. Bueno, nos mandaron sí y nosotros bien confiados porque es un Nasa hablante, vinieron dos […] vinieron a acompañarnos, varios encuentros así […] fue hasta bonito todo lo que aprendimos […], pero vinieron simplemente, ganaron la beca […] Entonces desde ahí nosotros dijimos mejor hacemos nosotros y no más visitas.

Kaapiya'jnas 1: la otra matemática desbordó y cuándo se habla de una experiencia cualquier[a] quiere venir acá, [a conocer] cómo es que hacemos y, a veces, nosotros somos muy apáticos a las personas que vienen de pronto a aprender, un poco también, como dice ella [refiriéndose a carolina]. Pero algo que yo entendí en la organización cuando aquí surgió el movimiento indígena [es que] había muchas personas que no eran indígenas y que ayudaron a construir esta propuesta, pero a veces no leemos y a veces creemos que nosotros no más vamos a poder hacer esto, ¿No?

Kaapiya'jnas 2: como proceso Wasak Kwëwe'sx la educación propia [la] estamos fortaleciendo desde la lengua. En una de las experiencias vino y nos acompañó un joven de tierradentro, él si nos enseñó desde los entornos [que habitamos, vivenciamos] que estaban: la matemática, algebra, trigonometría, física con un simple juego, porque no sabíamos cómo enseñarles a los niños, [esto] es cierto, y él no venía aprender. Me preocupa [refiriéndose a mi] que usted venga a aprender y necesitamos es que nos enseñe cómo hacer.

También aquí hay unas reglas y los que lleguen deben ser Nasa Yuwe hablantes, y cuando don marcos dijo que venía una persona, pues mejor dicho… no, para aprender. Aquí está la matemática, en el Tul[69], en el juego, en la cocina, en la danza, pero a mi gustaría que vinieras a enseñarnos de esta manera.

carolina: la palabra aprender es como acción, aprender en conjunto y no individual, y sostengo el aprender en la apuesta, pero junto con el aprender decía el compartir y en ese compartir […] la apuesta de la Tulpa de legislación

[67] Es la manera en que en el pueblo *Nasa* se refiere a mujeres o hombres conocedores de la cosmovisión, prácticas *Nasa*.
[68] Se refiere a modos de organización política del territorio y a orientaciones educativas.
[69] Es la expresión común para referirse de modo general a la huerta o parcela *Nasa*. De acuerdo con *Yule* y *Vitonás* (2019a, p. 140) "La parcela indígena está relacionada con Atx tul "anaco", es una falda hecha de lana de oveja para abrigar el cuerpo de una mujer. Es una palabra compuesta por ATX "ruana, abrigo" y TUL viene de la palabra TEL "telar", es el armazón del abrigo, tejido y EH "Sembrado". Por lo tanto, la huerta, sembrado Nasa se concibe como un armazón, telar con hilos para hacer abrigo. Entonces cultivar es similar a enredar, entretejer hilos sobre un telar para cubrir un cuerpo de UMA KIWE "Madre tierra". Como Nasa Kiwe "territorio de los seres" se concibe "Madre Tierra", entonces el cultivar es el acto de entretejer para abrigar el cuerpo de una mujer, cubrir el útero, como cuidado del cuerpo de nuestra madre que contiene en el duu ya'ja "mochila de parir" las semillas de vida".

es que las matemáticas son con la vida y eso nos implica pensar en cómo estamos cuidando la vida y las matemáticas al cuidado de la vida.

[…]

carolina: [...] conversaba la otra vez con la Kaapiya'jnas 3 [coordinadora pedagógica] que lo que yo no quiero es ser una carga o que ustedes, además sientan más trabajo, más y más cosas. Sino que en realidad se trata es de que ustedes hagan lo que comúnmente hacen en el ejercicio [como Kaapiya'jnas] y quizás sí tener algunas conversas en colectivo o en lo individual, pero sobre todo en lo colectivo para pensar, a partir de las fotografías [tomadas por niñas/os, por mi], todos esos caminos, esas mismas concepciones que nosotros tenemos [de las matemáticas] y, va depender [de] si ustedes abren los espacios, [o] si definitivamente decimos "no, no estamos para este momento, para pensar esos asuntos" [...] uno comprende también los caminos en los que estamos y sería como eso.

La Kaapiya'jnas me contaba que algunas veces se venía a hacer investigación acá, se hacía, se salía, y entonces ¿Qué quedaba? Sentían que de pronto no quedaba nada. Yo creo que eso [¿Qué queda?], no lo podríamos determinar de antemano sino estando y caminando juntas/os. En ese sentido, podríamos mirar qué tanto podemos aprender y compartir juntos, yo no vengo a darles capacitación de nada, porque no me las sé, sino que se trata más es como de un caminar, ir interactuando, ir compartiendo experiencias alrededor y en la medida que ese camino se haga posible.

[…]

Kaapiya'jnas 3: como ya para ir cerrando y hacer el proceso de reflexión. Caro y darte como el ánimo ¿No? porque yo tampoco soy Nasa Yuwe hablante y soy Nasa, pero estoy en este espacio precisamente para contagiar a varios jóvenes a seguir en este camino que es bonito y seguir posicionando la experiencia que no es fácil posicionar la experiencia en diferentes procesos de formación […]

Que las dinamizadoras hoy, y a mí, también, me parece bonito que hoy estén diciendo: miren yo estoy sintiendo esto por las experiencias que ya se han tenido ¿Cierto? Entonces eso es bonito porque permite, uno, que ellos están reconociendo hoy esto aquí como plan de vida proyecto Nasa, pero también decirles que cuándo hacen también esas otras formaciones [se refiere a capacitaciones promovidas por la Çxhab Wala Kiwe] decirles, miren nosotros también estamos sintiendo lo mismo, en esas otras formaciones también han sentido esto, pero no lo han dicho, entonces es importante que ellos vayan sintiendo eso.

Entonces como lo dice la compañera me parece bonito y no es que estén pesadas las energías, sino que de alguna forma estamos reflexionando y a todos nos ha pasado eso. A mí también en algún momento me pasó eso y yo sentía, pero es como el camino que uno va sintiendo y abriendo ese camino y vamos aprendiendo y yo también comprendo la palabra "aprender" porque en cierta forma uno ha tenido una experiencia, pero todos los días se aprende […].

¿Sí? Y en el camino vamos mirando ¿Tú cómo nos comprendes? y ¿Nosotros cómo te entendemos? Pero también hacer esos acuerdos ¿Sí? porque uno siempre que va a algún lugar [hay que hacer] esos acuerdos, pero yo te doy y tú ¿Qué me das? Y entonces en relación con eso, yo creo que el camino se está dando.

> *Y para decirle a los compañeros que esto se viene conversando desde mucho antes y precisamente hoy quería que estuvieran los políticos, que estuviera el Thë'sa [mayor/a] marcos para que les diera a ustedes y no solo desde los apoyos pedagógicos que le dijeran vean la experiencia, sino que fuera... concebida esta experiencia que caro tiene.*
>
> *carolina: muchísimas gracias, quedo súper atenta a ver cuándo podemos volver a conversar, qué se va dando en el proceso.*
>
> *[…] igual, muchas gracias, yo creo que también en caso de que el camino sea posible, si es posible no tendría que ser con todos los grupos por supuesto, podríamos mirar un grupo, pues que este en esas tensiones entre que se necesita aprender esto o que sea un grupo también donde vivamos la experiencia y a partir de ahí pensamos si es posible que esto pueda pasar por otros grupos o, definitivamente no puede pasar por ningún grupo, pues también como con precaución, como con cautela, piénsenlo, yo también voy a pensarlo.*
>
> *[…] voy a soñarlo mejor, creo que voy a soñarlo y, nada, muchas gracias, yo creo que esto refleja muchas de las tensiones… de los modos en que se ha trabajado con los pueblos indígenas y que, yo siento que no es que me estén diciendo "es que es su investigación", ha sido la historia que ustedes han vivido, como decía la Kaapiya'jnas 3, y hoy se reflejó, entonces yo creo que es como eso. Muchas gracias.*
>
> (diálogo con *Kaapiyaj'nawesx* del centro *Wasak Kwëwe'sx, Sek Sxab Kiwe,* 29 de agosto de 2022).

Después de este diálogo en y con el centro *Wasak Kwëwe'sx* se tuvo un segundo, el 3 de septiembre de 2022, con algunos *Kaapiya'jnaswe'sx* de este mismo centro, integrantes del equipo pedagógico del plan de vida proyecto *Nasa* y líderes políticos. En este diálogo se reconoció, en primer lugar, la necesidad de pensar más en los procesos de preparación comunitaria y de acogida de las personas que llegan al territorio para hacer investigación. Esta preparación y acogida alude a asuntos espirituales y culturales. En segundo lugar, el interés de pensar el papel de las matemáticas en los procesos de maduración de niñas/os. Y, en tercer lugar, las tensiones educativas y políticas en las orientaciones y apoyos al centro *Wasak Kwëwe'sx* desde lo local y lo zonal, esto es, una reflexión sobre la autonomía del centro. Con este panorama, se decidió de manera conjunta que para ese momento esta investigación debía ser desplegada en otro proceso educativo del territorio.

El segundo diálogo que presentamos tuvo lugar con el rector de la institución educativa el sesteadero, donde el estudio se realizó.

> **
>
> *yimer: a ver le cuento, usted viene con unas expectativas. [comentarios sobre el sol y el lugar en el que estamos]. Bueno usted viene con una expectativa, con muchas expectativas. Una de ellas, pues, usted debe recoger una información que le permita realizar su trabajo.*
>
> *carolina: [sonido de afirmación].*

> *yimer: yo tengo otras expectativas, bueno, además, de apoyar sus expectativas.*
>
> *carolina: sí, porque esta (la de la investigación) puede ser personal.*
>
> *yimer: se lo voy a decir de una manera fea.*
>
> *carolina: tranquilo.*
>
> *yimer: le voy a cobrar.*
>
> *carolina: [gesto de sorpresa y sonrisa] ¿Qué es esto dios mío bendito?*
>
> *yimer: y ¿Qué le voy a cobrar? [nuevamente movimientos y comentarios sobre el lugar]. Bueno hagamos el trueque, usted se lleva una información, a partir de todo ese trabajo investigativo que usted puede hacer aquí, pero ayúdeme a fortalecer ese proceso que nosotros queremos de trabajar las matemáticas.*
>
> *carolina: profe yo en realidad cuando planteé lo del trabajo, en realidad uno sí podría decir que hay un asunto del doctorado que quien termina obteniendo el título es uno, es decir, no todos los que vamos a hacer parte del equipo vamos a recibir el título de doctores ¿Cierto? Eso no lo puedo negar, pero siempre pensé que en que lo que se hiciera, quedará siempre en la comunidad, que se hiciera con y que quedara para la comunidad, no como que yo me vaya a llevar eso y no, no nos vimos luego.*
>
> *La idea es, uno como que nos formemos juntos y nos pensemos juntos un grupo de investigación ¿Cierto? como investigadores pares que, es para producir conocimiento de manera horizontal.*
>
> *Entonces ¿Cuál es la idea? Qué existan niñas/os que participen en ese proceso, que estén como investigadores pares, o sea, que hagan parte, por supuesto, profes, por supuesto usted si pudiera estar y nos gustaría que estuviera también alguna, algún mayor, autoridad.*
>
> (diálogo, luis yimer *Paví* muñoz, *Sek Sxab Kiwe*, 23 de septiembre de 2022).

Esta desconfianza que se reflejó a inicios de la investigación y que se justifica históricamente por los modos en que personas externas al pueblo *Nasa* y pertenecientes a diversas instituciones, en especial las universidades, que han hecho investigaciones en el territorio, permitió entre la comunidad reflexión, posicionamiento y orientación respecto a los modos de hacer investigación. Sobre esto último, ya se tenían propuestas en el orden local, por ejemplo, la *Guía de investigación. Guía para estructurar y desarrollar procesos investigativos en el territorio Nasa de Toribío, Tacueyó y San Francisco* (2015), así como la revisión, aprobación y acompañamiento de proyectos de investigación por parte del equipo pedagógico del plan de vida proyecto *Nasa*.

En el ámbito zonal, de acuerdo con levalle (2024) se reconocen cuatro espacios autónomos que orientan y hacen investigación en el pueblo *Nasa*, estos son:

el centro indígena de investigaciones interculturales de tierradentro (ciiit)[70], el equipo territorio y naturaleza[71] en tierradentro, la universidad autónoma indígena intercultural (uaiin) y la casa de pensamiento de la *Çxhab Wala Kiwe*. Cada uno de estos espacios con intereses y modos de actuar que responden a las condiciones sociales, culturales, económica, ambientales y políticas del territorio en que están ubicados.

La uaiin y la *Çxhab Wala Kiwe* son quizás las que más influencia tienen en el territorio de *Sekshab Kiwe,* a partir de las reflexiones sobre la crianza y siembra de sabiduría de conocimientos (*crissac*) (ver cric, 2021)[72] que tienen lugar en los encuentros que se realizan en el territorio con la licenciatura en pedagogía de artes y saberes ancestrales.

[70] Fue creado en 2003, de acuerdo con levalle (2024), uno de los motivos de creación fue producto de la reflexión hacia adentro de la comunidad *Nasa* en tierradentro a partir del terremoto que tuvo lugar el 6 de junio de 1994 de 6, 4 grados en la escala de Richter. Al respecto él afirma "Una mañana de marzo del 2014, revisaba las transcripciones de varias conversaciones que había mantenido en mi segunda estancia de trabajo de campo, en febrero del 2013. Intentaba comprender las razones por las cuales los nasa habían decidido crear el Centro Indígena de Investigaciones Interculturales de Tierradentro (CIIIT). Al volver una vez más sobre las transcripciones, me di cuenta de que en todas las conversaciones se mencionaba siempre un evento clave: el terremoto de 1994. […] Cualquier que haya pasado algún tiempo en Tierradentro saber que este fue un evento fundamental en la historia reciente de la zona. Pero ¿qué relación podía existir entre un desastre natural y a creación de un centro indígena de investigación interculturales? Aquella mañana de marzo caí en la cuenta de que, de acuerdo con mis interlocutores, el terremoto no podría considerarse un desastre ni tampoco un hecho estrictamente natural. El terremoto había sido un llamado de atención, una advertencia de los seres no humanos que habitan en el Volcán Nevado del Huila, el pico más alto de la región —con 5364 metros sobre el nivel del mar — y un referente espacial central en Tierrradentro. Es decir que, para los nasa, no hubo un terremoto sino una reactivación de este volcán de cuya actividad no existía, hasta entonces ningún registro histórico (Eucha 1994). Los intelecturales orgánicos del CRIC reunieron a los *thë wala* y concluyeron que, con este evento, entidades como *Kiwe* —la tierra —, *Uma* y *Tay* —las corrientes de viento que originaron el mundo y crearon a los seres humanos—, *Kwetwe'sx* —el hombre piedra— y Juan Tama —un cacique que consolidó la unidad del pueblo nasa en el siglo XVII— había castigado a los nasa porque estaban dejando de lado las prácticas reciprocitarias. Los espíritus conminaban a los nasa a recordar las formas bajo las cuales sus ancestros se comunicaban con ellos. Tal explicación, que contradecía abiertamente la caracterización del sismo elaborada por los entes estatales, fue difundida por el CRIC y redundó en el fortalecimiento de las prácticas de afirmación cultural en Tierradentro. Comprendí, entonces, que la investigación era la forma que los nasa había encontrada para honrar el llamado de los espíritus. Ahora, era necesario recrear la memoria colectiva, trabajar con los médicos tradicionales, estudiar el calendario agrofestivo y fortalecer la lengua materna. Tales eran los objetivos del CIIIT" (p. 47). En este sentido dice levalle (2014) citando *Guejia* que el objetivo era "acompañar y orientar a la comunidad a través de reflexiones y debates en función de la protec- ción del territorio, la lengua y la identidad cultural» (Guejia, 2009: 7)" (p. 70). Es importante señalar que fue en este centro donde se desplegó la investigación matemáticas Nasa y en la que se publicó el libro "*Nasa fxi'zenxite', isa wejxa's na'tha'w atxaja. Matemáticas en el mundo nasa*" de caicedo y parra (2009).

[71] Creado por la Asociación de Cabildos *Nasa Çxhâçxha* en el año 2006 y "cuyo principal objetivo consiste en "fortalecer la política territorial-natural con medidas encaminadas a la administración autónoma de las comunidades en sus territorios" (Equipo Territorio y Naturaleza, Asociación Nasa *Çxhâçxha*, 2014)" (levalle, 2024, p. 112). Para más información ver levalle (2024).

[72] Este texto fue sugerido por luis yimer *Paví* muñoz, rector de la institución educativa el sesteadero, lugar dónde se desplego este estudio.

En la *Çxhab Wala Kiwe*[73] los asuntos de investigación son discutidos dentro del tejido de educación en lo que se ha denominado como "El camino del *Üus Ya'papeynxi lisawa'jn Jxtey Jxxtey Nxuuwa'j* que orienta los procesos investigativos desde el corazón, para cuidar y proteger los saberes y prácticas del pueblo *Nasa* y para afrontar y superar las desarmonías que se presentan en los territorios. Desde la *Çxhab Wala Kiwe* se han venido produciendo textos tales como: *Módulos formativos sobre la investigación. Módulo 2: pensando la investigación* (2014)[74], *Módulos formativos sobre la investigación. 3: herramientas para la investigación* (2014)[75].

Si bien reconocemos un posicionamiento en el ámbito zonal con respecto a la investigación[76], para el territorio de *Sek Sxab Kiwe* continúa siendo un desafío la conformación de un colectivo de investigadoras/es con recursos físicos y dinero disponible para ejercer este oficio, que implica entre otros asuntos: evaluar la pertinencia de las propuestas investigativas que constantemente llegan al territorio y la creación y materialización de proyectos que reconozcan modos propios de hacer y que van al encuentro de diferentes saberes y disciplinas para el *Wëtwët Fxi'zenxi*[77] (*buen vivir*), además de sistematizar experiencias propias, entre otros.

[73] En sus orígenes, dice levalle (2024) respecto a la investigación promovida desde esta casa de pensamiento que, "En el plano de los objetivos de la investigación, aquí apareció una dimensión innovadora […] si bien investigaban para fortalecer el plan de vida de la ACIN, también buscaban plantear inconformidades o dar cuenta de puntos de vista contrapuestos, con el objetivo de resolver problemas al interior de las comunidades (Casa de Pensamiento de la Cxhab Wala Kiwe – ACIN y Velasco, s.f.). Por eso, a los temas que se abordaron en los demás casos de investigación comunitaria intercultural, se sumaron otros, tales como la violencia contra las mujeres y su participación política en las comunidades, la minería artesanal, los jóvenes y el conflicto armado, la identidad indígena en contextos urbanos y la homosexualidad indígena" (p.128). Más adelante el autor afirma "Los miembros de la Casa de Pensamiento concibieron a la investigación como una actividad específica. En este punto se distanciaron de propuestas como las del CRISSAC que postulaban que la investigación era una actividad transespecífica. Pero también asentaron una diferencia respecto de las posturas iniciales del PEBI que establecían que la investigación era una actividad cotidiana llevada a cabo en las comunidades" (levalle, 2024, p. 128)

[74] Este texto fue sugerido por el mayor marcos *Yule Yatacué* como parte de las reflexiones adelantadas desde el pueblo *Nasa* en relación con la investigación. Además, se trató de una invitación a pensar como desde este estudio podría darse continuidad a ideas de investigación desde el cecidic y en diálogo con el plan de vida proyecto *Nasa*.

[75] Ibid.

[76] Sobre esto dice tuhiwai-smith (2016, p. 23-24) "Muchas comunidades y organizaciones indígenas han desarrollado políticas sobre investigación y discuten problemas que se relacionan con el control sobre las actividades investigativas y los conocimientos que la investigación genera, y han redactado pautas éticas y documentos de discusión".

[77] "[…] no es tener mucho, pero tampoco es tener poco, es tener lo justo. El buen vivir es cuidar más la tierra, el agua, convivir en armonía, y todo esto nos lleva a la Ley de origen, a la raíz, a una base cultural, entonces el buen vivir es poner en práctica lo que queremos rescatar y fortalecer (municipio de toribío; proyecto *Nasa*; cecidic, 2015, p. 23).

3.3 PROPOSICIONES

3.3.1 Proposición 1. *Vivenciar*[78] *un doctorado (en educación matemática) reconociendo sus mitos, sus límites y redefiniendo sus prácticas: el estudiar y la amistad como actos de resistencia.*

Foto 6 – Con los pies en la *Tierra*

Autoría: niñas/os de preescolar, 16 de noviembre de 2022.

Esta *proposición* queremos desplegarla en dos partes. La primera se centra en la reflexión sobre el doctorado (en educación matemática), los mitos y los límites, a partir de la noción de *escolarización* y del *homo miserabilis* de illich (2006, 2008), junto con la crítica de

[78] Es una expresión utilizada en el pueblo *Nasa* (en este estudio emergió en varios de los diálogos sostenidos con líderes y lideresas) y está relacionada con experiencia, experimentar, vivir, desaprender, desenraizar y volver a enraizar, conversar. Para *vivenciar* es insuficiente el entendimiento, pero si es necesario el sentir, estar en relación con *Uma Kiwe* y con los *seres* que en ella habitan. *Vivenciar* es sentipensar desde adentro y hacer. De acuerdo con el cric, pebi y la uaiin (2021, p. 56) *vivenciar* en relación con la investigación puede comprenderse como "un camino que va más allá de cumplir un requisito solamente, pues es proceso de indagación donde influye Uma Kiwe como pedagoga de vida. Cada *vivencia* andada en este proceso tiene un fundamento significativo en el sentir, pensar y vivir de cada dinamizador estudiante".

una *ciencia rápida* realizada por stengers (2023). En la segunda, intentamos, sin ser ingenuos y reconociendo que continuamos en un marco de la escolarización, plantear como alternativas: el *estudiar* y la *amistad* como prácticas de *resistencia* en un doctorado (en educación matemática). Para esto último, se tornaron claves las ideas de larrosa (2023) y bárcena (2023), sobre el estudiar y sus críticas a la investigación en las universidades en detrimento del estudiar como actividad central.

*

3.3.1.1 Vivenciar un doctorado (en educación matemática) reconociendo sus mitos y sus límites…

Para iniciar pensemos en las palabras: mitos y límites. La primera, la entendemos como la creencia excesiva en algo y que parece tener un carácter universal. La segunda, límites, nos señala unas ideas de fronteras, de separación, pero que pueden ser igualmente pensados, removidos en tiempos y espacios distintos. Con estas ideas generales, decimos que fue central pensar como illich (2006, 2008) y stengers (2023). Con el primer autor a partir de nociones como *escolarización* y el *homo miserabilis*. Y el segundo a partir de la idea de *ciencia rápida*. Sobre los límites de un doctorado (en educación matemática), *pensamos-con* valero (2024, 2012), los modos en que estos límites puedes ser expandidos, ensanchados en el tiempo y el espacio y con silva y miarka (2017), los límites de asumir la educación matemática como área y las potencialidades de asumir la educación matemática como movimiento.

3.3.1.1.1 Mitos

Discutimos aquí tres mitos relacionados con la escolarización a partir de una activación de las ideas de illich (2006, 2008) presentes en sus textos: *La sociedad desescolarizada*[79], *La vaca sagrada*, *La alternativa a la escolarización*, *La esfera educativa* y *La historia del homo educandus*, que consideramos pertinentes para discutir con respecto al doctorado (en educación matemática). En estos textos, el autor problematiza la escolarización en tanto está produce un hombre necesitado, carente, siempre en falta y que illich (s.f),

[79] El grupo de estudio de iván illich concentró su lectura en este texto y, por tanto, las conversaciones sostenidas fueron fundamentales para pensar algunos mitos de la escolarización. Este grupo estuvo conformado en su mayoría por *Kaapiya'jnawe'sx* de la institución educativa el sesteadero y por una *Kaapiya'jnas* de la institución educativa toribío: luis yimer *Paví* muñoz, clara *Vitonás*, leidy jhohana pachón, martha liliana *Yonda* lópez, dora elidia *Yule*, felisa bototo, yulieth alexandra *Secué*, jackeline solartey carlos alberto *Yatacué Cometa*.

denomina El *homo miserabilis*. Un ser que demanda y consume educación y que rompe con ámbitos de comunidad.

En la actualidad, podríamos decir que existe mayor inversión por parte de los estados, los organismos internacionales o diversas instituciones en la formación posgraduada; ya no se trata solo, como lo señaló illich (2006), de la formación en las escuelas sino que está escolarización[80] se ha profundizado en procesos de maestría y doctorados si nos referimos al ámbito educativo, generando con esto, como lo decía illich (2006, 2008), un culto a la institución escolar, creencia en el dogma escolar y en los certificados como modos de organización social o clasificación social entre: "escolarizadas/os" o "no escolarizadas/os" y, que hoy podríamos decir, "doctoras/es" y "no doctoras/es".

Primer mito. "Ser escolarizadas/os"

La expresión "las/os escolarizadas/os" fue común escucharla en conversaciones entre líderes y lideresas *Nasa* en las *Ipkat*[81] de legislación, refiriéndose con esto a una parte de la población, especialmente niñas/os y jóvenes que se encuentran en las instituciones educativas un tiempo considerable del día, con currículos preestablecidos y estandarizados. Se incluye también bajo esta denominación a jóvenes "profesionales", formados en las universidades.

Sobre la formación recibida en estas instituciones, los pensamientos compartidos en las *Ipkat* tuvieron como centro de atención, valorar la pertinencia de lo enseñado, de lo aprendido y de hacer visible la insuficiencia de esto para pensar problemas reales en el territorio de *Sek Sxab Kiwe.* Taurino *Cometa*, uno de los dinamizadores de la lengua propia y líder, señaló que, para el caso de las/los jóvenes en las universidades, lo que allí se adquiere podría ser denominado de *Piiynas* y afirmó:

> pues voy a adquirir conocimiento, entonces es *Piiynas*, eso por lo menos si yo voy a una universidad, pues me van a transmitir algo que yo no sé, […] es lo que hoy estamos mirando por acá en nuestro territorio, bueno, que nuestros hijos se vayan a formar en las universidades, pero luego tienen que volver acá y empoderarse de los conocimientos de nuestros mayores y ahí sí ¿Cómo se puede decir? Unirlos, conjugar y luego, ese conocimiento se vuelve el *Jeçtey Jiinas*, o sea, más conocimiento, más saber, ese ya se vuelve en saber y ya ese saber ya sería una capacidad de transmitir nuevamente al futuro (diálogo con taurino *Cometa Ipia*, *Sek Sxab Kiwe*, 2 de diciembre de 2022).

[80] Illich (2006, 2008) se refiere a la escolarización de la vida en sentido amplio, a la dependencia de las instituciones y a la pérdida de la libertad. Entre las instituciones se encuentran, por ejemplo, la escuela y los hospitales.

[81] Las *Ipkat* corresponden a uno de los *espacios de vida* comunitarios *Nasa* donde tuvieron lugar encuentros para sentir, soñar y pensar la política de *resistencia* y *re-existencia* del pueblo *Nasa* de *Sek Sxab Kiwe.* Las *Ipkat* en que la expresión "las/os escolarizadas/os" fue registrada, corresponde con las realizadas el 13 de septiembre de 2022, 19 de septiembre de 2022 y 12 de diciembre de 2022.

Esta preocupación expresada por la formación de niñas/os, jóvenes en el pueblo *Nasa* radicó en que estos procesos de escolarización estaban desenraizando a niñas/os, jóvenes y con ello causando la pérdida de la identidad, particularmente en aspectos culturales y espirituales.

Unido a esto, existió en las *Ipkat* la preocupación por las personas que llegan al territorio con investigaciones como parte de procesos de formación posgraduada, maestrías y doctorados. Si bien la escolarización abarca diferentes momentos de la vida de las personas como lo vimos hasta aquí, centramos nuestra atención en la formación doctoral[82].

Hasta hace algunas décadas, la formación doctoral, por lo menos en colombia, era algo opcional y casi exclusivo para algunas personas, pues aún la formación en pregrado continuaba (aún hoy lo es), siendo un desafío, pues no todas las personas accedían a esta. Sin embargo, con el tiempo, el pregrado se tornó insuficiente y en las instituciones, especialmente de educación superior, tener doctorado se tornó en una exigencia para ser parte del profesorado vinculado y, por tanto, una necesidad[83] para las personas. Decimos necesidad en el sentido propuesto por illich (s.f, p. 20), como requerimiento que nos señala lo que falta, lo que necesitamos. Al respecto, él afirma:

> Así el fenómeno humano no se define ya por lo que somos, lo que enfrentamos, lo que podemos tomar, lo que soñamos; ni siquiera por el mito moderno de que podemos producirnos a nosotros mismos a partir de la escasez, sino por la medida de lo que nos falta y, en consecuencia, necesitamos. Y esta medida, determinada por el enfoque de la teoría de sistemas, implica una concepción radicalmente nueva de la naturaleza y del derecho y prescribe una política más preocupada por la provisión de requerimientos (necesidades) profesionalmente definidas para la supervivencia, que por los reclamos personales de libertad que fomentarían nuestra competencia autónoma.

En este sentido, entendemos que los doctorados (en educación matemática) se han convertido en una necesidad de supervivencia en un mundo capitalista, en el que no todas/os pueden acceder, pero que para quienes logran hacerlo, esto "parece" estar directamente relacionado con el desarrollo individual, económico y social de los países.

Transferir la noción de "ser escolarizada/o" propuesta por illich (2006, 2008) para pensar los doctorados, implica entonces, en primer lugar, reconocer la dependencia de las instituciones, específicamente de las universidades como lugares que legitiman lo que debe ser aprendido, lo que es válido, en tanto son estas las que certifican con "un portentoso papelito"

[82] Más adelante el término "escolarizada/o" es nuevamente desplegado en relación con niñas/os.
[83] De acuerdo con illich (s.f) "Las necesidades, como término y como idea, ocupan un lugar dentro de la topología mental contemporánea que no existía en la constelación de significados anteriores" (p. 18). Se trata de una imposición que nos despoja de lo vital. Las necesidades es un concepto, dice illich (s.f), que cobra mayor importancia ligado al de desarrollo.

(illich, 2006), el título como "doctor/a" y que hoy parece convertirse en una posesión muy codiciada.

Esta creencia en la institución (la universidad, por ejemplo), debe ser cuestionada en tanto como lo vivenciamos en este estudio, ha sido la relación con las sociedades en movimiento[84] y, en especial, con los pueblos indígenas, los que mayores aprendizajes nos han posibilitado y los que nos han cuestionado constantemente sobre la pertinencia de lo aprendido en estas instituciones.

En segundo lugar, aunque en una proporción menor de protagonismo, aparece el profesor/a, orientador/a. La diferencia aquí, con respecto a lo que illich (2006) plantea para las escuelas en las que el/la maestro/a, cumpliendo con las exigencias de los estados y organismos internacionales, tiene el absoluto control respecto a lo que debe ser aprendido, podríamos decir que si bien en los doctorados existe un currículo propuesto, no se puede dejar de reconocer que hay un cierto grado de libertad para elegir cursar algunas materias, de acuerdo con los intereses de la investigación. Además, es necesario señalar que constantemente las materias se van reestructurando de acuerdo con las investigaciones que las/os estudiantes vienen liderando.

En este mismo sentido, podemos afirmar que existe una relación diferente, aunque no pueda negarse una relación de poder entre el/la estudiante de doctorado (en educación matemática) y el/la orientador/a, diríamos quizás que existe un modo de relacionamiento un poco más horizontal y propositivo por parte del/a estudiante para los encuentros con el/la orientador/a en tanto, en muchas ocasiones, los estudios, como ocurrió aquí, surgen del interés del/a estudiante y del diálogo con las sociedades en las que esta se desplegó[85].

En tercer lugar, pensar los rituales como parte de los procesos de escolarización. Sobre está noción de rituales diremos con illich (2006, 2008) que está relacionada con asuntos de promoción, incluso con la idea de progreso, en tanto el/la estudiante debe superar ciertas etapas que pueden variar dependiendo de los doctorados, sin embargo podemos señalar, por lo menos, dos momentos que son generales: la candidatura doctoral (colombia) o cualificación (brasil) y la sustentación o defensa. Estos momentos en particular, determinan, por ejemplo, en la candidatura si el/la estudiante puede continuar con su investigación. Y para el caso de la defensa, si la/el estudiante está habilitada/o para decir algo que se espera tenga algún efecto en la sociedad o como es nombrado, se reconozca el impacto de la misma.

[84] Ver capítulo 2 para entender esta noción.
[85] Es importante insistir que las ideas aquí expuestas no son universales y corresponden más bien a la experiencia vivida en este estudio.

En cuarto y último lugar, mostramos como la idea del saber, especialmente en estos procesos de formación posgraduada, está relacionada con el mercado y el consumo. El mercado, podría entenderse como la oferta de doctorados, para colombia con altos costos, oferta a la cual es casi imposible de acceder para la mayoría de las personas. Y el consumo relacionado con la adquisición de conocimiento. Un conocimiento que se espera sea valorado en la sociedad.

Lo señalado hasta aquí nos permite, siguiendo a illich (2006, 2008), referirnos a cómo los doctorados, entendidos como un proceso de escolarización, nos convierten en lo que él ha denominado como "*homo miserabilis"* y "*homo educandus*". Sobre el primero, en tanto nos colocamos en una posición de la falta y de la escasez. Y el segundo, en tanto seguimos bajo una lógica de la instrucción y de la adquisición de conocimiento sobre el mundo y no necesariamente con el mundo.

Segundo mito: ¿Más educación, más conocimiento por tanto más valoración de la persona en la sociedad?

Históricamente hemos asociado la educación con adquisición de conocimiento que determinada parte de la población considera que es importante y junto con esto, se espera que aquella persona que ha pasado, siguiendo a illich (2006, 2008), los rituales educativos, tenga una valoración por parte de la sociedad. Sin embargo, es importante poner en duda esto, pues en el caso de los doctorados, aunque parece existir un reconocimiento por cierto tipo de población, especialmente en el contexto de las universidades con reconocimientos salariales a quien termina un doctorado y participa de convocatorias para ser parte de la planta profesoral, esto termina siendo un beneficio individual, que de acuerdo con illich (2006, 2008), puede romper con ámbitos de comunidad.

Para las sociedades en movimiento, tal como el pueblo *Nasa*, la valoración de un doctorado o de una persona que lo está haciendo lo determina el compromiso político y ético de lo que se estudia en relación con el presente de este pueblo, con los vínculos que pueden establecerse entre el estudio que se realiza y los desafíos que el pueblo asume, en términos educativos. Y para esto, es posible que lo ofrecido en términos curriculares por el doctorado (en educación matemática) esté alejado o no sea suficiente para la realidad que se enfrenta, de ahí la pertinencia de que estos procesos estén aprendiendo, caminando y compartiendo con los pueblos, los colectivos.

Es importante, además, antes de finalizar este segundo mito señalar siguiendo a stengers (2023), el riesgo en el que cada vez más se encuentran las investigaciones, los estudios

que se realizan con dinero público, pues su elección va a depender cada vez más de los intereses, proyectos y beneficios que generen para los estados, los organismos y las empresas.

Tercer mito. Una pirámide educacional

El tercer y último mito está relacionado con los dos anteriores "una sociedad organizada en una pirámide educacional". Si bien en la actualidad esto podría ponerse en duda por la emergencia de nuevas pirámides no necesariamente ligadas a la educación, debemos decir que aún podríamos ver esto, específicamente cuándo nos referimos a doctorados. Con el transcurrir de los años aparece un nuevo humano "el/la doctorando/a" (en educación matemática), que podría ubicarse en un lugar privilegiado de la pirámide, no solo por lo que señalamos antes en términos salariales, sino también porque parece estar habilitado para decir algo, para dar soluciones respecto a un problema. Sin embargo, esta habilitación dada puede, incluso, generar seres déspotas, arrogantes o incluso monstruos en nombre del saber, al respecto dice illich (2006, p. 110-111):

> La aguda pirámide educacional asigna a cada individuo su nivel de poder, prestigio y recursos, según lo considera apropiado para él. Lo convence de que esto es ni más ni menos lo que merece. La aceptación del mito escolar por los distintos niveles de la sociedad justifica ante todos los privilegios de muy pocos.

De ahí que resulte urgente estar alertas a estos mitos que demuestran su carácter individual, competitivo y de desarraigo y que nos termina alejando de lo realmente importante: comprender más lo que sucede en la realidad estudiada y buscar, colectivamente, posibilidades para transformarla.

3.3.1.1.2 Límites

Cuando pensamos en los límites de un doctorado (en educación matemática) señalamos por lo menos tres, el primero, el tiempo. Para nuestro caso, cuatro años definidos así por el programa de posgraduación y que determina, a su vez, el tiempo de financiación. Este tiempo es diferente y a veces va en contra de los tiempos de las sociedades en movimiento con las que hacemos el estudio. Así, la preocupación por el tiempo corresponde más a quién hace el estudio en el marco de un proceso de escolarización y no, necesariamente, a quiénes acompañan este. Sumado a esto es necesario señalar el tiempo que refiere al ejercicio de escribir, un tiempo que oscila entre la claridad y la incertidumbre.

El segundo tiene que ver con lo que se torna el centro de interés del estudio en un doctorado (en educación matemática), pues la pregunta por las matemáticas, especialmente en investigaciones que se despliegan con pueblos, colectivos en donde estudian las dimensiones sociales, culturales, éticas y políticas son cuestionadas constantemente, pues se alejan de un interés único en pensar procesos de enseñanza y aprendizaje de determinados conceptos matemáticos. Además, estos estudios, en general, ponen en diálogo diferentes campos de saber en el que las matemáticas se tornan uno entre otros, lo que hace que el campo conviva entre fronteras, las traspase.

Sobre este límite, decimos que este se extiende, se amplía y se mueve de acuerdo con los tiempos y los espacios locales y globales, aunque sus efectos solo puedan ser entendidos con el tiempo (valero […], 2024).

Los límites sobre el qué estudiar no está determinado solo por el interés de quién estudia, sino por el campo, y, en especial, por las sociedades con las que este se despliega. Sobre esto último, el campo de la educación matemática puede moverse si lo entendemos siguiendo a valero (2012), como una red de prácticas sociales.

Con valero ([…], 2014), silva y miarka (2017), comprendimos cómo la educación matemática como área normatizada define lo que "podría ser considerado o no como investigación" territorializa. Señalaron con sierpinska y kilpatrick (1996), y kilpatrick (1992), que el campo marca lo que la investigación debería ser, veamos:

> La educación matemática es un campo que cubre las prácticas de la enseñanza y el aprendizaje de las matemáticas en todos los niveles y dentro y fuera del sistema educativo. La educación matemática es un campo de estudio en sí mismo y está dentro del campo de la educación, tiene como disciplinas fundamentales y fundacionales la psicología, la antropología, la historia y la filosofía. Pero tiene también una relación específica con la disciplina de las matemáticas mismas[86] (sierpinska y kilpatrick, 1998 en [valero […], 2024, 27 min 31s).

En silva y miarka (2017),

> La historia de la investigación en educación matemática es parte de la historia de un campo —educación matemática— que se desarrolló en los últimos dos siglos, en los cuales matemáticos y educadores centraron su atención en cómo y qué matemática es, o podría ser, enseñada y aprendida en la escuela (kilpatrick, 1992 *apud* silva; miarka, 2017, p. 758, traducción nuestra)[87].

[86] La cita referenciada por valero (2014), es "*Mathematics education is seen as a field covering the practice of mathematics teaching and learning at all levels in (and outside) the educational system in which it is embedded […] Mathematics Education is a field of study in its own right. It lies within the field of education and has interdisciplinary relations to a set of foundational disciplines such as psychology, anthropology, history, and philosophy. But it also has a special relationship with the discipline of mathematics itself*" (sierpinska y kilpatrick, 1998 en valero […], 2024, 27 min 31s).

[87] *"A história da pesquisa em educação matemática é parte da história de um campo –educação matemática –que se desenvolveu nos últimos dois séculos, nos quais matemáticos e educadores voltaram sua atenção para como e*

Otras citas de kilpatrick y otros autores en silva y miarka (2017), reconocen la influencia de la psicología en el campo, tal como lo señaló anteriormente valero (2024).

Si bien silva y miarka (2017), reconocen lo anterior, los mismos autores señalan cómo asumir la educación matemática en el sentido de una literatura menor con deleuze y guattari permite movimientos a las/os educadoras/es matemáticas/os más allá de los límites que el área impone. De ahí que se refieran a la noción de nómada de delueze y guattari (1997), en tanto este se mueve en el territorio, al tiempo que se des territorializa.

A partir de esto, podemos decir que este estudio, como lo veremos en los próximos capítulos, intentó expandir sus límites definidos por el área, aquí la educación matemática y la crisis ambiental; intentó territorializarse al tiempo que se des territorializa; y, por tanto, intento ir al encuentro de diferentes vivires (esteva, 2021), y saberes (stengers, 2023), para pensar la relación niñas/os-matemáticas (escolares)-abrigar el tejido del cuerpo de *Uma Kiwe*, de ahí que finalicemos diciendo con stengers (2023, 2023, p. 17, traducción nuestra)[88], que:

> Sin embargo, para que otra ciencia sea posible [otra educación matemática], no basta iniciativas "interdisciplinares" que ocurren aisladamente y con el respeto mutuo de las fronteras disciplinares. Se trata de aceptar el experimento del encuentro en torno de una situación que les concierne, como otros protagonistas, cuyos saberes difieren y no responden a los criterios de las ciencias […].

El tercer límite está relacionado con tener una lengua diferente, con no hablar el *Ju'gthë'we'sx Pthüusenxi* cuando el pueblo *Nasa* tiene una propuesta de que niñas/os aprendan la lengua, que sea esta la lengua que circule tanto en los espacios escolarizados como en otros *espacios de vida*. Este límite, en ocasiones, puede transformarse acompañando procesos investigativos con hablantes de la lengua, aunque debemos decir que parece haber espacios en los que no hablar la lengua es un impedimento para habitarlos. Entendemos que esto puede responder a una política de vida, al darnos cuenta de que cuando una lengua desaparece, desaparecen asimismo las prácticas, los modos de relacionarse con la *Tierra*.

Otros límites serán desplegados a lo largo del texto, aquí enunciamos solo algunos.

**

que matemática é, ou poderia ser, ensinada e aprendida na escola" (kilpatrick, 1992 *apud* silva; miarka, 2017, p. 758).

[88] "*Para que uma outra ciência seja possível, no entanto, não bastam iniciativas "interdisciplinares" que ocorrem isoladamente e com o respeito mútuo das fronteiras disciplinares. Trata-se de aceitar o experimento do encontro, em torno de uma situação que lhes concerne, como outros protagonistas, cujos saberes diferirem e não respondem aos critérios das ciencias"* (stengers, 2023, p. 17).

3.3.1.2 Vivir un doctorado (en educación matemática) redefiniendo sus prácticas: el estudiar y la amistad como actos de resistencia

Si bien los doctorados pueden ser entendidos como, ya lo señalamos, un modo de escolarización, se hace urgente pensar en un giro en el modo en cómo asumimos y vivimos un doctorado (en educación matemática). Este giro consiste en entenderlo más allá del investigar en estudiar como actividad central. Pues, el estudiar implica para nuestra propuesta dos sentidos: el primero, como una forma de vida (bárcena, 2023), y el segundo, como cuidado del mundo (tatián, 2023).

Si asumimos el doctorado como el acto de estudiar, no obstante como lo señala bárcena (2023, p. 62, traducción nuestra)[89], "Recogerse para estudiar es un verdadero gesto de resistencia en una época en la que la escritura y el pensamiento están sometidos a un proceso de estandarización que torna estas actividades como algo completamente superfluo", entonces tendremos que acentuar las implicaciones de esta postura que intentamos asumir aquí.

3.3.1.2.1 Estudiar como una forma de vida

El estudio como forma de vida o mejor una vida estudiosa, siguiendo a bárcena (2023), es una vida en la que *algo se hace* y que tiene un lugar o mejor *varios lugares donde se hace ese algo* y, además, *el sujeto que estudia se transforma* (bárcena, 2023), y de nuevo, agregaríamos, si entendemos el estudiar como un asunto colectivo que es sobre todo en ese *hacer algo* donde los sujetos nos transformamos. Lo anterior, lo intentamos pensar en relación con este doctorado.

Algo que se hace

Detengámonos en un primer momento en: estudiar es "*algo que se hace*". Sobre *lo que se hace* dice bárcena (2023), que tiene que ver con leer, escribir, escuchar, pensar, conversar y caminar. Estas acciones concuerdan con las propuestas por el pueblo *Nasa* cuando se trata de estar y habitar el territorio, de acompañar procesos, en especial, los educativos. Pero, en coherencia con la cultura y los lugares de procedencia, estas mismas acciones pueden ser

[89] *"Recolher-se para estudar é um verdadeiro gesto de resistência numa época em que a escrita e o pensamento estão sendo submetidos a um proceso de estandarização que torna essas atividades algo completamente supérfluo*" (bárcena, 2023, p. 62).

comprendidas de modo distinto y en este apartado son presentadas en su singularidad y complementariedad. A continuación desplegamos cada una de estas acciones.

Leer en un doctorado (en educación matemática) junto con las/os Nasa

El leer en los doctorados puede estar asociado a solicitudes de una cantidad, a veces exagerada, de artículos, muchas veces con prisa, para saber cómo está lo que se denomina "el estado actual de la cuestión investigada"; tiene que ver con los libros sugeridos por las/os *Nasa*, profesoras/es, amigas/os, conocidas/os y desconocidas/os que con escuchar lo que estudias te recomiendan y, por ende, con los libros a los que llegamos a través de las referencias de otros textos.

Libros no solo de matemáticas, sino de otros campos de saber: aquí de cosmovisión e historia *Nasa*, filosofía, (perspectiva posthumanista), antropología del antropoceno, educación/alternativas a la educación, educación matemática y ciencia ficción. Libros de diversas tradiciones (indígenas, específicamente del pueblo *Nasa* y científica) y lenguas (el *Ju'gthë'we'sx Pthüusenxi*, el español, el portugués y el inglés). Y quisiéramos resaltar, además, que para este estudio se leyeron libros escritos por mujeres; mujeres que fuimos encontrando a través de las conversaciones con amigas/os, profesoras/es y que se tornaron claves para esta tesis: por ejemplo: carmen *Vitonás Paví,* lucila *Dauqui* velasco, lina rocío *Noscué Vitonás*, saray *Vitonás Chaguendo*, niñas del pueblo *Nasa*, donna haraway, anna tsing y ursula k. le guin, entre otras.

Leer tiene que ver, igual, con la capacidad de leer contextos, situaciones a las que nos enfrentamos, especialmente cuando habitamos territorios (*Sek Sxab Kiwe,* toribío-cauca), cuando estudiamos con comunidades (el pueblo *Nasa*). Para hacer estas lecturas fue insuficiente la lectura alfabética, por el contrario, fue necesario *aprender* a leer la *Tierra* (los tiempos de la luna, del sol, por ejemplo), a leer los cuerpos, los movimientos en el territorio para sobrevivir y acercarnos más a los modos de ser-hacer *Nasa*, para pensar junto con ellas/os. Y esto se aprende solo estando con ellas/os y aperturando el cuerpo-corazón-mente.

Sobre el leer, especialmente leer los libros, dice bárcena (2023), que es un ejercicio solitario y, aunque, por momentos puede ser así, debemos decir que nunca estamos solos porque de alguna manera estamos con las/os autoras/es. Además, para nosotros, leer fue, la mayoría de las veces, un *aprender* en la amistad[90]. Una amistad que se fue fortaleciendo a partir del afecto

[90] Podríamos señalar aquí de manera especial: la lectura con alberto echeverri como lo hicimos en la *carta*, los encuentros con el equipo de investigadoras/es pares en el cauca con *Kaapiya'jnaswe'sx* de la institución educativa

y del detenernos en algo que nos era común, de leer en voz alta una y otra vez, de pensar juntas/os algunas de las expresiones encontradas en los libros, considerando la lengua de origen y las traducciones, de hacernos preguntas, algunas de las cuales tardaron en hacerse visibles como respuestas.

Escribir en un doctorado (en educación matemática) con las/os Nasa

Sobre el *escribir* podríamos referimos al acto de señalar, generalmente, libros en físico o de resaltar artículos digitales, de transcribir al cuaderno o al computador lo leído, lo dicho, como intentando que pase una vez más por nuestro cuerpo, como si el transcribir fuera un modo de *aprender* o de encontrar otros sentidos. Escribir tuvo que ver, además, con registrar lo conversado, especialmente, con el pueblo *Nasa* en su territorio y las ideas surgidas a partir de las lecturas en voz alta. Sobre la relación con los libros y los cuadernos que fue una experiencia común, dice bárcena (2023, p. 42, traducción nuestra)[91], "[…] Para mí era una felicidad difícil de explicar tanto leer como escribir en mis cuadernos de anotaciones, pues para mí, estudiar incluía esos dos objetos: libros y cuadernos", pero además agrega (2023, p. 58, traducción nuestra)[92], refiriéndose a los cuadernos de notas:

> […] Esos cuadernos nos ayudan a enfocar nuestra atención en lo esencial de cualquier asunto. Escribir en mis cuadernos me ayuda a pensar. Constantemente escribo en ellos -cuando estoy concentrado en cualquier asunto- las mismas ideas, y, al reescribirlas una y otra vez, no apenas las fijo, como también me esclarezco en ellas. Del mismo modo, escribir nos coloca cierto límites, impidiéndonos querer hablar después de todo. Escribir en cuadernos, por fin, nos calma, nos alivia, nos descarga, pues en algún modo nos ayuda a exprimir aquello que parecía inexprimible.

Esto último, por ejemplo, se reflejó en la escritura de los diarios, los diarios eran una manera de calmar, de aliviar, de soltar y luego retomar lo vivido.

Escribir tuvo que ver, a su vez, con intentar crear categorías que agrupen bajo un mismo sentido algunos párrafos de libros, artículos, algunas conversaciones con el pueblo *Nasa*,

el sesteadero, el grupo de estudio sobre iván illich; el grupo de estudio de donna haraway (con lucely figueroa suárez, universidad de malmö-suecia), el grupo de estudio de ursula k. le guin (con rafaela ferreira afonso, unesp-brasil) y los encuentros del grupo de estudio cronopies+ (unesp-brasil) e imago (unesp-brasil).

[91] *"[…] Para mim era uma felicidade difícil de explicar tanto ler como escrever em meus cadernos de anotações, pois, para mim, estudar incluía esses dois objetos: livros e cadernos"* (bárcena, 2023, p. 42).

[92] *"[…] Esses cadernos nos ajudam a focar nossa atenção no essencial de qualquer assunto. Escrever em meus cadernos me ajuda a pensar. Constantemente escrevo neles – quando estou concentrado em qualquer assunto – as mesmas ideias, e, ao reescrevê-las uma e outra vez, não apenas as fixo, como também me esclareço nelas. Do mesmo modo, escrever nos coloca certos limites, nos impedindo de querermos falar depois de tudo. Escrever em cadernos, por fim, nos acalma, nos alivia, nos descarrega, pois de algum modo nos ajuda a exprimir aquilo que parecia inexprimível"* (bárcena, 2023, p. 58).

tal como lo habíamos aprendido con la investigación cualitativa. Aunque, luego este modo de hacer, bajo categorías, nos señaló las debilidades para albergar la diferencia.

Escribíamos a partir de lo leído, lo conversado, lo vivenciado, de dudar de lo comprendido y volver de nuevo al texto para sentirlo, de intentar buscar las palabras, de exponernos a partir de lo escrito y dejar que otras/os nos lean (el pueblo *Nasa*, amigas/os, orientadores, miembros de la banca), nos señalen errores ortográficos, de coherencia, de cohesión, nos pregunten, nos cuestionen, nos hagan visibles asuntos que aún no lográbamos ver. En ese proceso de escribir, lo más cotidiano fue la idea de recomenzar. Un recomenzar que muchas veces se dio a partir de exponer nuestra escritura a diversos públicos, por ejemplo, al programa de posgraduación, el grupo de investigación, la jornada, la cualificación, eventos, esos rituales a los que se refería illich (2006, 2008).

Por último, escribir generó, partiendo de conversaciones con el pueblo *Nasa* y cronopies+ e im@go, insatisfacción ante los riesgos de escribir una tesis como comúnmente se hace, de escribirla en una lengua tan especializada que no generara efectos en quien la lee, de escribir solo letras y no acompañarla de otro tipo de escrituras. De escribir creyendo que lo que decimos es posible por nuestro propio pensamiento, cuando en realidad se trata de un tejido a múltiples voces.

De ahí que para leer y escribir fuera necesario alejarse por momentos, a veces días, meses del mundo, aunque con el mundo presente y, esto para decir *algo* sobre *algo*, sin certeza de la utilidad de ese *algo*. Debemos decir que leer tuvo que ver con la imposibilidad de comprenderlo todo y escribir con la imposibilidad de decirlo todo.

Escuchar en un doctorado (en educación matemática) con las/os Nasa

Escuchar como dice bárcena (2023) es una acción que constituye el estudiar. Y al respecto advierte larrosa (2023, p. 84, traducción nuestra)[93] "[…] no se estudia para que la persona se torne hablante (para asumir, en la lengua, la posición de sujeto), sino para que escuche lo que la lengua puede decirnos. La lengua estudiada podríamos decir, no es un instrumento de comunicación, sino como ya apuntó Borges, algo que abre, revela y ofrece un

[93] *"[…] Não se estuda para a pessoa se tornar falante (para assumir, na língua, a posição de sujeito), mas para colocar-se à escuta do que a língua pode nos dizer. A língua estudada, poderíamos dizer, não é um instrumento de comunicação, mas sim, como já apontou Borges, algo que abre, revela e oferece um mundo"* (larrosa, 2023, p. 84).

mundo". Y agregaríamos aquí lo que advierte le guin (2018), "escuchar es un acto de comunidad que requiere un lugar, tiempo y silencio. Leer es una manera de escuchar" (p. 2).

Aquí se trató de escuchar las voces de niñas/os, *Kaapiya'jnaswe'sx*, líderes y lideresas, de escuchar sobre sus luchas, tensiones y sueños. De escuchar a las/os autoras/es, de intentar como diría le guin (2018), cuando crea personajes para sus historias, que estos cobren vida propia, sean escuchados, aunque a veces esto resultara difícil.

Escuchar tuvo que ver, entonces, con el silencio y, a veces con el "vacío necesario para que otra cosa pueda habitarnos"[94], o la conmoción para movilizar pensamiento. Se trató, además, de escuchar otras lenguas, otros sonidos, de aceptar la imposibilidad de la traducción y acoger lo que es posible sentir a partir del sonido para pensar de otro modo.

Escuchar tuvo que ver con habitar con ideas, en ocasiones tormentosas, porque aparecían, reaparecían por días, incluso meses y años, sin que conexión alguna con lo estudiado pudiera darse.

Pensar en un doctorado (en educación matemática) con las/os Nasa

En este estudio nos acompañó la idea de conocer cómo se hace, qué se hace en el pueblo *Nasa* con las/os niñas/os entre los cuatro y cinco años y las matemáticas (escolares). Esto con el deseo de pensar de otro modo matemáticas (escolares) junto con las niñas/os, que estuvieran, ligadas como el mismo pueblo *Nasa* lo plantea, a la idea de tejer el abrigo del cuerpo de *Uma Kiwe*. Ese conocer se vivenció sin un corpus teórico definido previamente y sí asumiendo una actitud, como dice zemelman (2021), de colocarnos frente a la realidad para dudar de las verdades y las certezas que nos han acompañado y para abrirnos a las posibilidades de encuentros para pensar colectivamente.

Colocarnos frente a la realidad, significó, por ejemplo, habitar algunos de los espacios donde niñas/os comparten; especialmente, la escuela y los espacios comunitarios, encuentros con líderes y lideresas y el acompañar las actividades comunitarias en defensa y protección de *Uma Kiwe*.

En esta *vivencia* se pensó y se caminó con niñas/os que hicieron parte de este estudio y aquellas/os que acompañaron como investigadoras/es pares. Se pensó sobre la realidad del territorio de *Sek Sxab Kiwe* en el intento por re-conocer tensiones entre el conflicto

[94] Esta expresión resultó de una conversación en noviembre de 2024 con el grupo de estudio de haraway, en el que participó camila hardt, integrante de cronopies+, mientras escuchaba la lectura de esta primera *proposición* camila planteó la idea aquí presentada.

armado, a cargo de grupos ilegales, y una propuesta de *resistencia* y *re-existencia* del pueblo *Nasa*, sobre lo que hacen niñas/os en el espacio escolar, sobre lo que las/os *Kaapiya'jnaswe'sx* proponen para niñas/os y, principalmente, la urgente necesidad de pensar de otro modo las matemáticas (escolares).

Sobre esto último, podríamos decir que pensar de otro modo implicó alejarse como lo señala zemelman (2021, p. 236-237), citando a bachelard de "[…] ponerle nombre viejo a cosas nuevas", y, al mismo tiempo, creer en que, porque hay cosas que "no tienen nombre, en el momento en que se plantean, son innombrables" (zemelman, 2021, p. 236-237), porque sí lo son, solo que es un nombre por-venir. Así mismo, pensar de otro modo está relacionado con lo propuesto por foucault (1978, 2003) de cuestionar la permanencia, la estabilidad, los modos en que se han pensado asuntos en la historia, por ejemplo: la sexualidad y la locura. Y esto apunta necesariamente a la idea de hacer diferente y en ese hacer, que aquí es pensar, tornarse otro, tornarnos otras/os.

En este sentido, pensar es un proceso lento que incomoda, causa confusión, activa la sensación de no saber, moviliza preguntas, genera desespero y angustia ante la imposibilidad de soluciones rápidas, fáciles. Pero, siguiendo a foucault, como lo señalan rivera y santos (en rivera […], 2014, 1h 47min 04 s) "Ojo ¿No?, Foucault es demasiado inteligente como para tener esperanza ¿No? Entonces, hay que leer en él, digamos, su profundidad crítica, pero no perder, digamos la fe en que alguna otra cosa es posible", es imprescindible albergar la esperanza de que algo diferente podría ser dicho. Aunque eso dicho tenga que ser pensando, revisado y ajustado con el tiempo.

A lo largo del texto el/la lector/a encontrará la expresión pensar, *pensar-con* que asumimos en este texto como un con-poner con humanos (integrantes del pueblo *Nasa*, amigas/os, orientadores), con autoras/es y con otros *seres* como el fuego, los animales, los árboles, entre otros. Este *pensar-con* entonces es colectivo, relacional, se hace desde lugares concretos, con historias situadas y en tiempos de urgencia como lo señala haraway (2019). Tiempos de urgencia que vive el pueblo *Nasa* de *Sek Sxab Kiwe* por la defensa y protección de la *Tierra*, por continuar re-existiendo.

Cuando nos referimos a pensar, *pensar-con* las/os autores/as no lo hacemos únicamente a partir de la pertinencia de sus conceptos, sino, en especial, a partir de los problemas que asumimos, de cómo los enfrentamos y de la manera en qué organizamos nuestro pensamiento, reconociendo los períodos históricos y los espacios en que estos tienen lugar y su pertinencia para pensar lo central en este estudio.

De esta manera, pensar, *pensar-con* no busca significar una idea de salvación o de pesimismo, y sí un *pensar-con* que asume un compromiso político y ético con el pueblo *Nasa*, con niñas/os, con ese territorio y con el campo de la educación matemática que es desafiado a ser pensado de otro modo. Para finalizar diremos con haraway (2019) que *pensar-con* es tanto un acto político como ético.

Sobre el conversar y caminar en un doctorado (en educación matemática) con las/os Nasa

Conversar como el estudiar dice bárcena (2023), son acciones que parecen cada vez más ir contra la corriente, pues conversar implica exponer pensamiento, discutirlo, problematizarlo, dudar de nuestras certezas, compartir ideas que aún requieren ser articuladas, aceptar la invitación a pensar de otro modo, recibir nuevos libros para continuar estudiando. De ahí que "[…] conversar sobre nuestras cuestiones [sea posible solo] con aquellos pocos[as] amigos[as] que son amigos de verdad y, en cuanto leemos los clásicos sostener una conversación con los difuntos" (bárcena, 2023, p. 62-63, traducción nuestra)[95]. Sobre esto último, la conversación con los difuntos, por ejemplo, con illich, se hacía igualmente con quienes lo conocieron, habitaron con él, fueron sus amigas/os, era como una manera de estar más cerca de su pensamiento, del contexto de sus ideas.

En el caso de las/os amigas/os, las/os investigadoras/es pares, conversar aconteció en muchas ocasiones junto con el caminar, pues era como si para pensar el cuerpo tuviera que estar en movimiento, ver lugares diferentes, era necesario salir de la sala de estudiantes en la universidad o de la habitación propia como lo señala le guin (2018), recordando a woolf para que la escritura de nuevo tuviera lugar. Al respecto del caminar, dice bárcena (2023, p. 60, traducción nuestra)[96]:

> El estudioso, así como el escritor, no está trancado todo el tiempo en su sala de trabajo. También camina. La caminada hace parte de su trabajo como estudioso o como escritor. Camina y vaga o deambula porque desea que los dedos de sus pies piensen, porque está convencido de que las mejores ideas son una especie de juego que hay

[95] *"[…] conversar sobre nossas questões com aqueles poucos amigos que são amigos de verdade e, enquanto lemos os clássicos, manter uma conversa com os defuntos"* (bárcena, 2023, p. 62-63).

[96] *"O estudoso, assim como o escritor, não está trancado o tempo todo em sua sala de trabalho. Também caminha. A caminada faz parte de seu trabalho como estudioso ou como escritor. Caminha e vaga ou perambula porque deseja que os dedos de seus pés pensem, porque está convencido de que as melhores ideias são uma espécie de caça que tem de ser abatida enquanto voa. Não sabe, na verdade, o que está procurando: vai saber quando encontrar. À tarde, ou à noite, aí sim trancado em seu gabinente, escreverá em seu caderno de anotaçoes. Esse caderno, que tal vez tenha levado com ele na sua caminhada matinal, é um lugar intermediário entre a branquidão da página o livro já concluído"* (bárcena, 2023, p. 60).

> que derribar en cuánto vuela. No se sabe, en verdad, lo que está buscando: va a saber cuándo encuentre. La tarde, o la noche ahí sí trancado en su gabinete escribirá en su cuaderno de anotaciones. Ese cuaderno, que tal vez haya llevado con él en su caminada de mañana, es un lugar intermediario entre la blancura de la página y el libro ya concluido.

Caminar fue, por supuesto, un modo de liberar la mirada de la pantalla, de pensar las mismas ideas, pero al mismo tiempo, un modo de vincularnos de nuevo; pero, esta vez de otra manera con las/os *Nasa*. Caminar el territorio significó escuchar y *aprender* de sus historias, intentar imaginar lugares que ahora no están o por el contrario ver lugares que fueron un sueño para ellas/os en los años 80 y que hoy son una realidad.

Caminar fue la posibilidad de escuchar a niñas/os fuera del espacio escolar, de sentir un poco más de lo que piensan mientras caminábamos hacia o desde la institución, mientras me presentaban su *Tul* y me enseñaban de las plantas, de los cuidados, de la presencia de *A'te* para el crecimiento de estas y de los remedios para los dolores más comunes. Caminar era reconocer algunos de los espacios en los que la vida en comunidad se fortalece, en donde la relación con *Uma Kiwe* a partir de los rituales se armoniza.

Lugares donde se hace ese algo

Detengámonos ahora, en los lugares donde el estudiar pudo ser materializado. Comencemos por ese cuarto, un cuarto propio que creamos para estudiar y que no siempre tuvo un lugar fijo, donde tenemos cerca nuestros libros, donde están los cuadernos de notas, el diario de campo, el computador, los resaltadores y *post-it* de diferentes colores, el lápiz, el borrador, el lapicero, algunas veces el tablero y en la mayoría, el papel blanco y el marcador para plasmar ideas en una de las paredes de ese pequeño cuarto; así mismo, estaban los periódicos virtuales, la radio y el celular para escuchar y ver lo que acontecía en colombia, específicamente en el cauca con el pueblo *Nasa*. Incluso, la radio cuando estábamos en este territorio, pues es este quizás, uno de los modos de comunicación más efectivos que el pueblo *Nasa* de *Sek Sxab Kiwe* tiene para comunicarse con la comunidad.

Ese cuarto era generalmente un lugar para el silencio, aunque muchas veces interrumpido por las noticias o por algunas personas (adultas, niñas/os) que llegaban para leer, conversar y pensar algunas de las ideas plasmadas en la pared. En ese cuarto, había comida y agua y algunas veces llegaban familiares, amigas/os para compartir algo dulce, como si supieran que era necesaria una pausa y más energía para continuar la jornada de estudio. En ese mismo espacio había, en la mayoría de las veces una planta, era una de las maneras de conectarnos con

la *Tierra*, la vida y, al mismo tiempo, recordar la fragilidad y el florecimiento cuando a veces todo parece perdido. Una planta porque una de las niñas *Nasa* con las que compartimos este estudio, después de haberme presentado su *Tul* me hizo una videollamada y me dijo: muéstrame tus plantas, para ese momento estaba en brasil y no tenía una sola planta, así que decidí cuidar de unas cuántas como una manera de estar cerca de la *Tierra*, como una manera de atender a su llamado de cuidado.

El cuarto fue sin duda uno de los lugares más habitados, pero debemos confesar que fue así, gracias a la posibilidad de habitar en diferentes tiempos, algunos de los *espacios de vida* del territorio de *Sek Sxab Kiwe*. Era posible ir y volver al cuarto porque estuvimos en *Sek Sxab Kiwe*. En este territorio, habitamos la escuela, los espacios comunitarios de *Ipkat*, los sitios sagrados (chorrera de los colibríes o chorrera de santa bárbara), las casas de niñas/os, las mingas, la biblioteca del cecidic, la cocina, muy cerca del fogón y otros lugares donde la comida estaba presente[97]. Respecto a esto último, decían las/os *Nasas*: compartiendo la comida, se comparte pensamiento.

Habitamos otros lugares de las ciudades (en colombia, brasil, suecia y dinamarca) en dónde había arte y movilización social, expresiones claves para este estudio. El arte a través del teatro, la música, las obras de diferentes artistas, el cine y la literatura resultaron inspiradores para pensar. Los espacios de movilización (marchas y protestas en diferentes lugares), nos señalaron las insatisfacciones de colectivos, el rechazo por la guerra y el conflicto armado, pero igual los sueños y la esperanza por el *Wëtwët Fxi'zenxi* (*buen vivir*) como dicen las/os *Nasa* o por un mundo donde quepan muchos mundos como lo dicen los Zapatistas.

Antes de continuar sobre el proceso de transformación a partir del estudio como un modo de vida, queremos referirnos a los tiempos de esta actividad. Si bien, no podemos negar que los tiempos del doctorado pueden ser distintos de los tiempos de estudio y del tiempo del pueblo *Nasa*, siempre tendremos asuntos por pensar, por profundizar, en donde el tiempo parece insuficiente para leer y escribir.

Es necesario señalar que el doctorado que asumí tiene unos tiempos establecidos, cuatro años, un tiempo en el que conté con un crédito condonable que me permitió vivir en este oficio de estudiante, que me alejó de la preocupación de las cosas materiales, pero no ajena a las realidades sociales, políticas y culturales, en particular, del pueblo *Nasa*. Sobre el tiempo de estudio dice bárcena (2023, p. 67, traducción nuestra)[98]: "[…] el tiempo del estudio es un tiempo

[97] Ver capítulo 3.

[98] *"[...] o tempo do estudo é um tempo inserido na duração, um tempo que obriga a ficar um tempo longo em alguna coisa, sem viver aos pulos, passando de uma avidade para a outra"* (bárcena, 2023, p. 67).

incrustado en la duración, un tiempo que te obliga a dedicar mucho tiempo a algo, sin saltar de una actividad a otra".

Por momentos fue el tiempo de la lentitud, de la calma en las lecturas, de la presunción de no encontrar respuestas, pero por otros fue el tiempo de la aceleración, de la urgencia de respuestas, de las urgencias de escribir y cerrar para continuar pensando.

Transformaciones en ese hacer algo

Estudiar significa transformarse, porque estudiar implica un encuentro con lo otro (el fuego, los libros, las fotografías, por ejemplo), con los otros (el pueblo *Nasa*, niñas/os, las/os autores/as) y en esos encuentros, que a veces son desencuentros hacen que luego no seamos lo mismos, no podamos ser los mismos, pues algo de lo que hicimos: leer, escribir, pensar, conversar, caminar, quedó con nosotros, nos contagió, hizo que una idea, un pensamiento o una acción se transformaran.

En ese algo que se hace, escribir, por ejemplo, concordamos con foucault cuando dice que la escritura es una experiencia. Él afirma, escribo:

> […] precisamente porque no sé todavía qué pensar sobre un tema que atrae mi atención. Al plantearlos así, el libro me transforma, cambia mis puntos de vista […] me considero más un experimentador que un teórico […]. Cuando escribo, lo hago, por sobre todas las cosas, para cambiarme a mí mismo y no pensar lo mismo que antes" (foucault, 2012 p. 9).

Escribir, entonces, para no pensar lo mismo que antes.

La transformación fue afectada, igualmente, por modos diferentes de sentir y vivir, de relacionarse con *Uma Kiwe*, diferentes modos de vivir la espiritualidad, por conocer de cerca una sociedad en movimiento, el pueblo *Nasa*, que tiene que recrearse siempre para seguir existiendo. Entonces nos transformamos, incluso, porque encontramos luchas comunes, por ejemplo, alternativas a la educación y ahí no es posible pensar de modo individual, aunque sí en singular y en colectivo.

Pero a diferencia de cómo pueden pensar los países o las instituciones que forman en los doctorados, la transformación no tiene que ver como lo señala larrosa (2023, p. 75, traducción nuestra)[99] referenciando a maclintock (1971) "[…] con adquirir conocimiento o competencias, o, de modo general, con alcanzar resultados de aprendizaje, pero sí con la

[99] *"[...] com adquirir conhecimentos ou competências, ou, de modo geral, com alcançar resultados de aprendizagem, mas sim com a formação do sujeito e com a transformação de sua relação com o mundo, isto é, com torná-la mais atenta, cuidadosa, densa e aprofundada*" (larrosa, 2023, p. 75).

formación del sujeto y la transformación de su relación con el mundo, es decir, con hacerla más atenta, cuidadosa, densa y profunda". Siguiendo a este mismo autor, estudiar tiene que ver más con "[…] la admiración y con el entusiasmo, con el maravillarse y asombrarse, que con la adquisición de un saber o de un conocimiento" (larrosa, 2023, p. 82, traducción nuestra)[100], y agregaríamos con la osadía de decir algo con y para un contexto en específico.

3.3.1.2.2 Estudiar como cuidado del mundo

Sobre el segundo sentido atribuido al estudiar como cuidado del mundo, dice tatián, (2023), que tiene que ver con estar atentas/os, preocuparnos de ocuparnos de aquello que acontece y de lo que va al encuentro (tatián, 2023). Estar atentos implica, a nuestro modo de ver, estar presentes en el tiempo, en la realidad que habitamos. El pueblo *Nasa* diría sentir, tanto espiritual como física y mentalmente, el lugar en el que estamos, lo que allí se *vivencia*, las relaciones que se dan con los *seres* para actuar. Y ocuparnos significa para nosotros hacernos cargo y asumir *respons-habilidades*, posiciones que nos comprometen política y éticamente con esa realidad concreta.

Sobre lo que atendemos y de lo que nos ocupamos en educación matemática, dice valero ([…], 2024), que depende del tiempo histórico, de los espacios y de lo que determinada comunidad asocie o no con las matemáticas, pero sobre todo de las circunstancias sociales, económicas y políticas de personas concretas. La misma autora señala cómo a lo largo del tiempo lo que es central en la investigación en el campo se ha ido moviendo, desplazando, ampliando, por ejemplo: de un centro en las prácticas de enseñanza y el aprendizaje en el salón de clases, a la importancia de la tecnología en esas prácticas y, recientemente, con más fuerza pensar la investigación en educación matemática considerando los contextos geopolíticos y ecológicos.

Lo dicho por valero (Live paola valero […], 2024), no puede ser entendido como una mirada lineal de lo que ha sido objeto de atención en la investigación en el campo, sino más bien de los movimientos y coexistencia de centros de interés dependiendo del tiempo y el espacio. Así entonces, atendiendo con silva y miarka (2017), nuestro modo de cuidar del mundo, es decir nuestra atención, estuvo (continua estando) puesta en pensar la relación niñas/os-matemáticas (escolares)-abrigar el tejido del cuerpo de *Uma Kiwe*. Ocuparnos de esto, implicó como lo señalamos leer, escribir, escuchar, pensar y caminar.

[100] *"[...] com a admiração e com o entusiasmo, com as maravilhas e com ficar maravilhado, do que com a aquisição de um saber ou de um conhecimento*" (larrosa, 2023, p. 82).

Lo dicho desafió este estudio en dos sentidos: primero, porque se trató de pensar en un asunto de modo relacional y no en un único objeto de estudio; segundo, porque esto que pensamos, todavía en el campo de la educación matemática es algo que viene siendo. De ahí que cuidado del mundo como señala tatián (2023, p. 113, traducción nuestra)[101] tiene que ver con la:

> […] interrupción del "mundo" en sentido fáctico-positivista, en el que el mundo no equivale al conjunto de todo lo que existe, sino que saca a la luz un excedente y la apertura que lo hace posible. De este modo, el mundo es también aquello que no existe, lo que está ausente, lo que falta – porque está retraído, oculto o aún no se ha inventado; lo que es posible, lo que está perdido, lo que está sumergido y no se muestra (lo exóptico). […], el mundo es aquello que está indeterminado y que cada nueva generación requiere concebir y crear.

Sobre lo planteado por tatián (2023), de pensar lo que no hay, lo ausente, lo que aún no es visible, lo que está sumergido y no se muestra, es inevitable decir que ese pensar es posible debido a lo existente, en nuestro caso, matemáticas (escolares) que son presentadas a niñas/os *Nasa* y a los tiempos actuales que amenazan la continuidad de la vida humana y de otros *seres*. Sobre esto, diríamos que se trata asimismo de algo más allá de lo humano, pues en este cuidado con el mundo, otros *seres* participan y crean mundos, como nos los recuerda el pueblo *Nasa*, haraway (2019), tsing (2022, 2019), y tsing, deger, keleman y zhou (2024), en tanto existen otros *seres*, no humanos que cuidan y protegen la vida. De ahí que estar atentas/os tuvo que ver con el deseo de cuidar la *Tierra* y los *seres* que en esta habitan.

Para finalizar y siguiendo a tatián (2023), diremos que cuidar del mundo es, a su vez, cuidarse del mundo. Para nosotros esto es intentar liberarse de miradas catastróficas, salvacionistas, universalistas que nos impidan actuar y pensar de otro modo en lugares concretos, singulares.

[101] "*[...] interrupção do "mundo" no sentido fático-positivista, no qual mundo, portanto, não equivale ao conjunto de tudo que há, mas traz à tona uma excedência e a abertura que o torna possível. Assim, mundo é também aquilo que não há, o ausente, o que falta – por estar retraído, encontrar-se escondido ou não ter sido inventado ainda; o possível, o perdido, o que se substrai ou não se mostra (o ex-óptico) [...], o mundo é aquilo que é indeterminado e que cada nova geração precisa ser concebido e criado*" (tatián, 2023, p. 113).

3.3.2 Proposición 2. *Vivenciar un doctorado, resistiendo a modos colonialistas de hacer investigación en y con pueblos indígenas*.

Foto 7 – El día y la noche con la misma duración

Autoría: archivo del estudio, 22 de septiembre de 2022.

En el proceso de formación, en particular en las universidades, aprendimos algunos modos de hacer eso que se denomina "investigación". Inicialmente, aprendimos que es desde estos lugares que se propone y se define lo qué debe ser investigado, cómo debe investigarse, generalmente apoyándonos en teorías y metodologías que, en su mayoría fueron creadas en lugares distantes de los colectivos, comunidades, pueblos que hacían parte de estas y con poca relación con sus intereses, preocupaciones, modos de hacer y relacionarse con el mundo.

Aprendimos que debía ser así, en los tiempos y con los recursos que las universidades tenían, con informes y lenguajes propios de la academia, lo más objetivos posibles; aunque, a veces, sin mucho efecto y afecto con y para esos colectivos, comunidades

y pueblos, pero sí con algún sentido en el mundo de las revistas y de los libros donde se presentan los resultados de las investigaciones. Revistas y libros en las que solo escriben unos pocos, incluso sin la participación de quienes hicieron parte de las investigaciones, textos a los que solo acceden unos cuántos y donde la experiencia vivida a través de la investigación puede quedar petrificada.

Para los pueblos indígenas dice tuhiwai-smith (2016, p. 19):

> […] el término <<investigación>> está intrínsicamente ligado al imperialismo y colonialismo europeos. La palabra misma <<investigación>>, es quizás una de las más sucias en el vocabulario del mundo indígena. En muchos contextos indígenas, cuando se menciona esta palabra, incita silencio, conjura malos recuerdos, provoca una sonrisa que proviene del conocimiento y la desconfianza.

Esto que fue señalado por tuhiwai-smith (2016), correspondió con los sentimientos iniciales del pueblo *Nasa* cuando esta investigación llegó, pues era propuesta en sus orígenes por una mujer no *Nasa*, que por primera vez llegaba al territorio a proponer una investigación, quien a pesar de que antes ya había acompañado, por algunos semestres, un proceso de formación de maestras/os con la licenciatura en pedagogía de la *Madre Tierra* en el mismo territorio, seguía siendo extraña, extranjera o como se dice en el *Ju'gthë''we'sx Ptüusenxi*, una *Musxka*.

La desconfianza es histórica y la investigación hizo revivir sentimientos y lógicas de procesos investigativos anteriores en la comunidad. Comprender esto, fue clave para entender que no se trataba únicamente de esta investigación y que era necesario como dice stengers (2023, p. 177-178, traducción propia)[102]:

> […] reconocer que estamos infectados y que podemos estar propagando la infección no es una cuestión de culpa que hay que expiar, sino de aprender a crear modos de protección. Tenemos que aprender, como hacían las brujas, a conjurar círculos que nos protejan de nuestro medio insalubre e infeccioso, sin aislarnos del trabajo que hay que hacer, de las situaciones concretas que hay que enfrentar. Nuestra preocupación pragmática y empírica nos exigiría entonces cultivar, con aquellos en quienes confiamos, un arte informado de la deslealtad, el arte de desmontar discretamente los hábitos académicos, de confundir la mirada de los inquisidores, de regenerar formas de honrar todo lo que nos hace pensar, sentir e imaginar.

Aprender a cuidarnos de este medio infeccioso de la investigación, fue sin duda, un ejercicio difícil tanto para quién llegó con una "propuesta investigativa", como para el pueblo

[102] "*[...] reconhecer que estamos infectados e que podemos estar espalhando a infecção não é uma questão de culpa a ser expiada, mas de aprender a criar modos de proteção. Temos que aprender, como as bruxas fizeram, a conjurar círculos que nos protejam de nosso meio insalubre e infeccioso, sem nos isolarmos do trabalho que precisa ser feito, das situações concretas que precisam ser enfrentadas. Nossa preocupação pragmática e empírica exigiria, então, cultivar, junto àqueles em quem confiamos, uma arte informada da deslealdade, a arte de desmontar discretamente os hábitos acadêmicos, de confundir o olhar dos inquisidores, de regenerar maneiras de honrar tudo o que nos faz pensar, sentir e imaginar"* (stengers, 2023, p. 177-178).

Nasa, pues se trató de *aprender* a desmontar hábitos académicos que, en este estudio, se tradujeron en reconocer, por ejemplo, que, aunque se tenía un "proyecto de investigación" previo, dadas las lógicas mismas de los doctorados, era necesario tener claridad de su carácter inacabado y abierto para reconfigurarlo y repensarlo con el pueblo *Nasa*, pues como señala parra (2018, p. 151, traducción propia)[103]:

> […] un trabajo de investigación singular no solo expresa las intenciones personales de sus promotores directos, sino también un conjunto compartido de verdades y creencias, que incluye normas a seguir, prácticas a realizar, palabras a decir e ideas a comprender dentro del campo de la investigación.

Considerar esto consistió en comenzar a pensar, sentir e imaginar modos de relacionamiento más horizontales. En primer lugar, en develar, sin temor a lo que pudiera ocurrir, cuáles eran las intenciones de cada una de las partes y dónde era posible encontrarnos, qué era posible construir y reconstruir a partir de diálogos con integrantes del pueblo *Nasa*, con líderes, lideresas, niñas/os, de estar presente en el territorio, de hacer visible el cuerpo de un rostro que hasta ahora era conocido por muchas/os, a partir de la pantalla de un computador: se trató de reconocer un cuerpo en el sentido de sentir las energías, que para el pueblo *Nasa* son clave.

Esa presencia material fue necesaria acompañarla con posturas éticas claras que no nos llevaran a intentar "engañar" al pueblo *Nasa*, aunque esto fuera casi imposible, practicando y haciendo todo lo que fuera necesario, como por ejemplo: participar de prácticas espirituales, específicamente en la apertura de camino de procesos investigativos, siguiendo al pie de la letra todas las prácticas (tomar chirrinchi[104], mascar coca, fumar tabaco), sin sentir o yendo a veces en contra de los propios modos de ser, de nuestras propias creencias, solo para que la investigación fuera aprobada y pudiera realizarse.

En segundo lugar, era necesario, para resistir a modos coloniales de hacer investigación, reconocer y materializar en este estudio procesos de reivindicación del pueblo *Nasa* respecto a los procesos investigativos en el territorio, a partir de los llamados que el mismo pueblo ha realizado:

> En el marco del fortalecimiento y reivindicación del proceso socio-cultural y organizativo del pueblo Nasa en Toribio, Tacueyó y San Franscisco, en los últimos años la comunidad y las autoridades indígenas les han hecho un llamado de atención a las instituciones externas y propias que formulan y desarrollan proyectos

[103] *"[…] a singular piece of research does not only express the personal intentions of its direct developers but also a shared set of truths and beliefs, that includes rules to follow, practices to perform, words to say, and ideas to understand within the research field1. That set comprises what can be accepted in a specific space-time setting as a research experience"* (parra, 2018, p. 151).

[104] Es el nombre dado a un licor artesanal.

> investigativos en el territorio, con miras a que aporten en el posicionamiento de la organización comunitaria y el saber ancestral; al igual que promuevan en sus procesos la introducción de metodologías propias que tengan en cuenta el sentir y pensar Nasa (cecidic, 2015a, p. 7).

En este sentido, el pueblo *Nasa* convocó, exigió y desafió repensar la investigación en relación con el aporte que esta podía hacer a "la organización comunitaria y el saber ancestrales" y como lo señalaron el cric, el pebi y la uaiin (2021), una investigación que acompañe la defensa territorial y el pensamiento *Nasa*. Para esto fue importante estar, habitar en el territorio, reconocer desde adentro cuál era la organización, cuáles eras las luchas, cuáles eran los desafíos a los que pueblo *Nasa* se enfrentaba y pensar junto con ellas/os modos de articulación con este estudio. Lo anterior no hubiera sido posible antes, no solo por la falta de encuentros previos más allá de esta investigación o de participación en investigaciones anteriores, sino porque era necesario estar en el tiempo y espacio presente.

Sobre metodologías propias fue necesario abrirse a *aprender* de otro modo, quizás trayendo algunos elementos de la investigación cualitativa, pero en relación con metodologías indígenas para criar y sembrar sabidurías y conocimientos como lo ha propuesto el pueblo *Nasa* junto con otros pueblos del cauca[105] para transgredir la noción de "investigación":

> […] comúnmente se la entiende como los procesos intelectuales para indagar un asunto de forma sistemática; para nosotros, además de esa búsqueda, es la vivencia territorial, espiritual y comunitaria arraigadas en la cultura y la palabra originaria, lo que nos lleva a comprender que además del ejercicio meramente mental de análisis teórico, tenga que hacerse procesos prácticos de lo que se está hablando, teniendo en cuenta la diversidad cultural en aspectos, como la participación comunitaria, la oralidad, la espiritualidad, el idioma propio y sobre todo, lo que nuestras comunidades exigen, el hacer (cric; pebi; uaiin, 2021, presentación).

Era claro el posicionamiento del pueblo *Nasa* que nos mostró algunas formas de resistir a esos modos históricos coloniales de hacer investigación, pues debíamos considerar la *participación comunitaria, asuntos espirituales y tener la capacidad de acoger el Ju'gthë''we'sx Ptüusenxi*, de aceptar su intraducibilidad, pero sí sentir e intentar establecer vínculos. De ahí que desde el inicio del estudio se planteó la necesidad de conformar un equipo de investigadoras/es pares[106] del pueblo *Nasa*, no solo de adentro, sino también conformado

[105] Pueblos indígenas en el norte del cauca que participaron de la publicación cric, pebi y uaiin (2021): Yanakuna, *Nasa*, Polindara, Totoroez, Kishu, Ampiule, Sía (Eperara Siapidará), Misak y Kokonuko.

[106] Por investigadoras/es pares entendemos en este estudio un grupo de personas que se reúnen porque tienen algo en común que les interesa estudiar, aquí la relación niñas/os *Nasa*-matemáticas (escolares)-tejer el abrigo del cuerpo de *Uma Kiwe*. Su vinculación se hace por afinidad y su participación está determinada por los tiempos y disponibilidad para acompañar. De acuerdo con corona (2020), se trata de la unión de personas con saberes y prácticas distintas que tienen un conocimiento que aporta a pensar, por ejemplo, la relación aquí propuesta. Cada una/o de los participantes tienen autonomía para expresar y acompañar la producción de conocimiento desde escrituras, saberes y tradiciones distintas. En el horizonte de la conformación de este grupo está la igualdad discursiva.

por personas de afuera, como yo, mis orientadores y los grupos de investigación de los que hago parte. Esto es personas de culturas diferentes que estábamos convencidas de que, "[…] Más que reclamar los conocimientos como únicos o auténticos por considerar que son elaborados por ciertos grupos de manera aislada, pensamos que la investigación genera relaciones y diálogos entre diferentes grupos, personas, tradiciones, culturas y escuelas de pensamiento" (granados; amador; casa de pensamiento-acin; corporación ensayos para la promoción de la cultura política, 2014, p. 9).

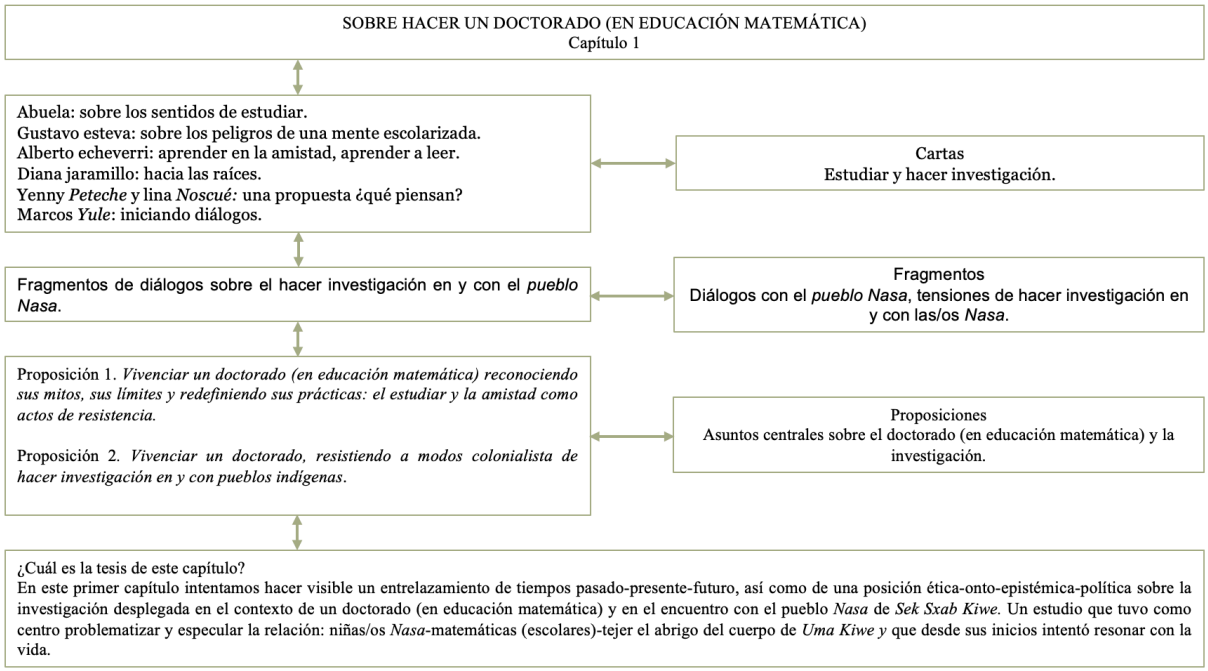
El proceso organizativo del pueblo *Nasa* en términos históricos (rappaport, 2000), ha demostrado que se ha consolidado así, a partir de la presencia de personas *Nasa* y no *Nasa*, que con diversos modos de relacionamiento encuentran en colectivo objetivos que se luego se tornan comunes.

En tercer lugar, fue claro en el momento de iniciar la investigación que esta tuvo que ver con romper de modo radical con una visión propia del colonialismo, de entender que la investigación tiene relación únicamente con y entre seres humanos, pues para el pueblo *Nasa* cualquier estudio en el territorio debe considerar aspectos espirituales y de cuidado con diferentes formas de vida, por ejemplo, con el *Ksxa'w* (espíritu), fuego, río, entre otras.

En este primer capítulo intentamos hacer visible un entrelazamiento de tiempos pasado-presente-futuro, así como de una posición ética-onto-epistémica-política sobre la investigación desplegada en el contexto de un doctorado (en educación matemática) y en el encuentro con el pueblo *Nasa* de *Sek Sxab. Kiwe.* Un estudio que tuvo como centro problematizar y especular la relación: niñas/os *Nasa*-matemáticas (escolares)-tejer el abrigo del cuerpo de *Uma Kiwe y* que desde sus inicios intentó resonar con la vida.

A continuación, presentamos una síntesis del capítulo:

Esquema 1 – Síntesis capítulo 1



Autoría: archivo del estudio.

Sek Sxab Kiwe Nasawe'sx

El *pueblo Nasa* de *Sek Sxab Kiwe*

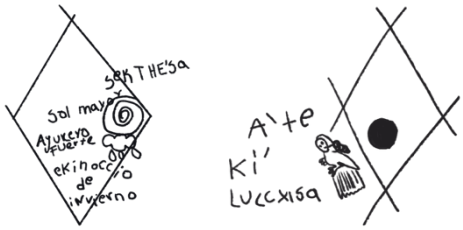
4 *SEK SXAB KIWE NASAWE'SX*. EL PUEBLO *NASA* DE *SEK SXAB KIWE*

En este capítulo sostenemos la idea de que el pueblo *Nasa* es una sociedad en movimiento, es decir, que está reinventando sus formas de ser, hacer, vivir y pensar en el tiempo, espacio y con los *seres* presentes, transgrediendo así modos esencialistas o visiones de pasado de los pueblos indígenas. Para sustentar esto proponemos, inicialmente tres *cartas* que son dirigidas a los orientadores de este estudio, al programa de posgraduación en educación matemática de la universidad estadual paulista "júlio de mesquita filho" (unesp) y a cronopies+, grupo de investigación al que este estudio está adscrito, para convocar pensamientos en torno al estar junto, al estudiar con estas sociedades en el marco de un doctorado.

De igual manera, presentamos ocho *fragmentos* a través de los cuales el/la lector/a podrá acercarse al pueblo *Nasa* del territorio de *Seksxhab Kiwe*, a su territorio, su relación con *Uma Kiwe (Madre Tierra)*, su historia de origen, ser hijas/os del agua, sus formas de organización social y de gobierno, los problemas y los desafíos para tener autonomía en su territorios, sus propuestas educativas o alternativas a la educación, su espiritualidad y lengua.

Finalmente, compartirnos tres *proposiciones* en las cuales intentamos pensar algunas potencialidades y actualidades de estudiar, de hacer investigación junto al pueblo *Nasa* en las condiciones presentes.

4.1 CARTAS



¿Por qué con el pueblo Nasa?

Paola valero y roger miarka

Esta carta la comencé a escribir hace algunas lunas; pero, por diversas razones, entre estas la realización de actividades de los cursos en el marco del doctorado, no me había sido posible finalizarla. Hoy, casi cuatro lunas después y luego de saber que en mi país hemos elegido una opción distinta de gobierno[107], una opción que tiene como horizonte la vida digna, me llena de emoción retomarla, porque, así como yo, la mayoría de la población Nasa de Sek Sxab Kiwe apostó por este proyecto político. Espero que esto no signifique más violencia en este y en otros territorios del país (quizás los más abandonados y desprotegidos por el estado y que también creyeron en esta propuesta), pues es la primera vez que se elige un gobierno de izquierda. Era imposible no iniciar esta carta así, pues, sin duda, será este un poco el contexto en el que este estudio podría ser desplegado.

En esta carta habita el deseo inmenso de resonar a una pregunta que, en varias de nuestras conversaciones de orientación o con colegas que han compartido con el pueblo Nasa[108] y que pertenecen al campo de la educación matemática, me han planteado: ¿Por qué con el pueblo Nasa? Quizás existan varios modos de abordarla, pero elegí hacerlo a partir de tres verbos: sentir, pensar y hacer y con estos espero

[107] La propuesta presidencial "Colombia potencia mundial de la vida" tuvo una alta votación en las regiones que han sufrido más la violencia. En toribío-cauca se respaldó esta propuesta con una votación del 94,5% correspondiente a 14945 votos.
[108] Me refiero específicamente a jorge orjuela y aldo parra.

poder resonar a esa pregunta que a veces inquieta, paraliza, pero la mayoría de las veces moviliza pensamiento.

Sentir

El sentir tiene que ver con el cuerpo más que con la cabeza y quizás menos con la razón, aunque a decir verdad tal y lo como decía fals borda se trata mejor de un sentipensar, o como dice patricio guerrero se trata de un corazonar. Cuando hablo del sentir, me refiero específicamente a tres momentos que quiero compartir con ustedes.

El primero, tuvo lugar al finalizar uno de los encuentros en el territorio de Sek Sxhab Kiwe con estudiantes de la lpmt. Yo me encontraba sola en el cecidic, ya era el último día de clases del seminario de etnomatemática y, justo estaba haciendo una pausa mirando hacia la cordillera, cuando sentí una conexión especial de mis pies con el territorio, es claro que eso de mirar a la cordillera ya lo había hecho antes, pues es imposible no detenerse ante su grandeza, pero esta vez, estar ahí tuvo una sensación diferente para mí. Era como si no pudiera mover mis pies o por lo menos no, hasta que mi pensamiento se hiciera más claro: volver al territorio, pero esta vez para estar junto con la comunidad. Para ese momento no pensaba en el doctorado, pero sí hacer investigación o trabajos colectivos en alianza udea-pueblo Nasa. Por eso siempre que me preguntan ¿Por qué con el pueblo Nasa? La primera idea que viene a mi cabeza es esa conexión de los pies con el territorio, era como si tuviera que volver, pero de otro modo. Para ese momento que lo sentí, fue algo extraño, pero fue imposible alejar ese pensamiento de mí.

El segundo sentir emergió de volver al primer relato de mi experiencia en este territorio en el marco de la lpmt, cuando de nuevo las historias de conflicto y de resistencia me conmovieron, me inquietaron producto de las conversaciones con Nasas en el camino a toribío:

> *Desde el ingreso al territorio, la amabilidad de las personas y las historias no pararon, era como si leyeran en mi rostro las ansias por conocer de su gente, de su historia. En la micro de santander de quilichao a toribío, me acompañaron a lado y lado dos señores de edad avanzada, quienes me decían que no había ido nunca a medellín, que todos sus años había vivido en estas Tierras y que, solo por períodos cortos, había visitado otras ciudades como cali y bogotá.*
>
> *Cuando les dije que era profesora, se extrañaron, al parecer me vieron muy jovencita; sin embargo, se alegraron de que fuera para el cecidic a trabajar*

> *con las/os jóvenes Nasa; pues ellos eran Nasa y se sentían orgullosos de los trabajos que se venían realizando allí.*
>
> *El camino estuvo acompañado por la cordillera central, árboles (eran demasiados y solo entendí unos días después por qué de su presencia) y el río cauca: uno de los más importantes en colombia. Entre los dos señores, que por cierto no recuerdo sus nombres, me iban señalando los límites entre uno y otro lugar, las familias que allí habitaban y, como no podía faltar, los hechos de violencia de los que debían resguardarse para conservar su vida. Pero como era de imaginarse, aparecieron, a su vez, historias de prácticas de resistencia a ese conflicto y de recuperación de Tierras.*
>
> *Sobre esto último, me asombraba grandemente como podían unirse como pueblo Nasa para volver a habitar sus Tierras, unas Tierras que había sido ocupadas por los colonos y los hacendados que luego tendrían que salir, como ellos dicen: "por las buenas o por las malas".*

El fragmento anterior tocó mis oídos, quería escuchar, aunque a veces parecía no sopórtalo, pues sin duda han sido historias difíciles por las que han atravesado, seguía atenta y me llenaba de esperanza la manera en que continuaban re-existiendo y haciendo vida en el mismo lugar, pues, aunque tuvieran la opción de irse a otro espacio y recomenzar, esa no parecía ser una salida. Había que estar allí en Sek Sxab Kiwe, necesitaba conocer más de esas historias y escuchar como un modo de conocer más sobre esa colombia diversa, y porque no, compartir el dolor y sanar a través de la palabra tantos hechos de violencia.

El tercer sentir está asociado con el miedo, les comparto otro fragmento del mismo relato:

> *Al llegar al cecidic quedé encantada, era un lugar grande, lleno de color e historias, sus paredes hablaban de esas historias. Este era el lugar en el que estaría por tres días.*
>
> *Allí conocí a david, el secretario y encargado de toda la logística del lugar y del encuentro zonal y a don reinaldo, el señor que cuida y vive en el cecidic. De inmediato me ubicaron en una habitación, me sentí muy bien allí, era cómoda y el paisaje era maravilloso, desde allí nuevamente se veía la cordillera central.*
>
> *Estaba un poco asustada porque el lugar era grande y don reinaldo, aunque me decía que en ese mismo bloque que estaba yo, había otra profesora y una chica de bogotá que estaba haciendo una pasantía, mi pensamiento era: somos "todas mujeres y no nos conocemos, y si algo pasa". Don reinaldo dormía en otra habitación, pero estaba más retirada. Éramos solo cuatro personas en un lugar tan grande. Dos de nuestros estudiantes había llegado, pero solo hasta las 8:00 p.m. de ese día los vi.*
>
> *A eso de las 6:30 p.m. comenzó de nuevo a habitar en mí el miedo, la luz se había ido, no entendía muy bien porqué y no recordaba que alba o fernando [profesores de la lpmt] me lo hubiesen advertido. Estaba asustada, no tenía señal en el celular y solo tenía el computador con un poco de batería. De nuevo volvieron a mi mente los titulares de las noticias, las imágenes de violencia, pensaba que se trataba de algo malo, se suponía que estábamos en*

> *el marco de un proceso de paz; pero para mí, el irse la luz era señal de que algo iba a pasar.*
>
> *Gracias a dios me quedé dormida y no pasó nada. Solo hasta el otro día comprendí lo que pasaba. La luz era cortada todos los días a partir de las 6:00 p.m. por la empresa de energía a causa de que algunas personas con cultivos ilícitos[109] hacían uso de ella de manera ilegal para iluminar sus arbolitos: esos que veía y que me acompañaron todo el camino hasta la vereda la betulia.*
>
> *Me contaron que muchas personas en toribío estaban dedicadas a esto, incluso los niños y los jóvenes quienes después de terminar de estudiar los viernes se iban a trabajar en estos y les podía ir muy bien económicamente. Se daban cuenta de que el trabajo era muy bien pago, porque todo el fin de semana muchos de los jóvenes estaban bebiendo en el pueblo. Ahora entendía un poco porque los estilos de las ventanas y de las puertas en las casas: mitad construcción tradicional y mitad construcción "moderna".*
>
> *Esta misma situación de no tener luz me acompañó los días que estuve, el sentimiento era de impotencia, no podía comprender como no podía haber luz; solo, porque unos cuantos hacían uso indebido de esta. Me dolía que niños y jóvenes encontraran en esos cultivos la forma "fácil" de hacer dinero y desaprovecharan un lugar tan maravilloso como el cecidic, donde hay tantas ideas por tejer, tanto que pensar, hacer y aprender.*
>
> *Este, el de los cultivos de coca, es uno de esos grandes problemas que enfrenta esta zona, con esta práctica en manos de la criminalidad organizada, prácticas tradicionales desaparecen y otras emergen.*

Ese miedo que sentí ese primer día, y pensando en lo que pudiera venir si la problemática de los cultivos ilícitos no se controla, hubiera sido quizás una razón para decir que era mejor no volver a estar en este territorio y, a decir verdad, en ninguno de los territorios indígenas en mi país, pues todos, con intensidades distintas han sufrido la violencia. Pero debo confesarles que era como si esa misma situación en vez de alejarme o de paralizarme, me indujera más a decir: tengo que estar allí.

Sé que ustedes estaban un poco asustados de que el lugar en el que este estudio se desplegará fuera el cauca y, específicamente, toribío. Por lo menos dos veces lo conversamos.

Paola, tú, aunque en la distancia, conoces muy bien nuestro país y sabías a través de aldo que era un territorio complejo, tenías miedo de que en medio de una situación difícil pudiera ocurrirme algo, pues era mujer, joven y, además, era una extraña. Pensabas en asuntos éticos de acompañar un estudio bajo estas condiciones de tanta violencia.

Roger, tú compartiste por algunos días con el pueblo Nasa en tierradentro y, sin duda, te acercaste un poco a algunos procesos en este territorio, que, aunque es

[109] Para conocer un poco más sobre este problema el/la lector/a puede ir a cric (2022).

diferente tienen luchas comunes con toribío. Tu preocupación estaba más centrada en si yo podía abrirme o no en términos espirituales y de formación (a veces rígida) para estar con el pueblo Nasa. Sé que eran dos preocupaciones diferentes, pero igual de importantes y aunque nunca se los dije también eran mías, solo que podía más mi deseo de estar con el pueblo Nasa.

Cuando le comenté a mi familia sobre el lugar al que iría, puedo decirles que la reacción fue la misma de paola, no entendían por qué yo elegía un lugar alejado, teniendo otros pueblos indígenas cerca al lugar que vivo y sin condiciones, al parecer, tan complejas como las que se viven en el cauca. Para mi familia la respuesta fue la misma, yo sentía que debía estar allí, quería aprender y compartir con las/os Nasa y si algo pasaba conmigo, ellas/os deberían tener la certeza de que era allí donde quería estar.

Pensar

Debo decir que además de lo compartido anteriormente, hay un asunto que llama poderosamente mi atención con el pueblo Nasa y que quizás pueda ser diferente con otros pueblos en antioquia y colombia, precisamente porque las condiciones de existencia son otras, y es, por un lado, la capacidad de resistir, a través de la palabra, el diálogo, el caminar y la vida misma, al conflicto armado, al despojo. Y, por el otro, intentar en esas condiciones crear otros mundos, en especial, en educación o en lo que illich (2008) o esteva (2018) nombrarían de alternativas a la educación aún en medio de la contradicción, entre un currículo establecido por el estado y una búsqueda por lo propio.

Antes de continuar me gustaría decir ¿Por qué con niñas/os y no con jóvenes como lo había estado haciendo hasta el momento? Cuando pensamos un doctorado una opción puede ser seguir profundizando en asuntos que ya venían siendo o abrirnos a la posibilidad de aproximarnos a nuevos campos de saber, aun cuando estos nos generen mucha incertidumbre.

La opción aquí fue, de alguna manera, abrirnos al mundo de niñas/os y recuerdo muy bien, paola, que me dijiste ante mi temor de no saber: un doctorado es para estudiar asuntos nuevos, para aprender y, sin duda, eso me motivó. Pero, además, debo confesarles que la idea de estar con niñas/os tenía que ver principalmente con la creencia de que los efectos de la escolarización, esto es, de los

modos de pensar y actuar no tuvieran tantas consecuencias como acontece con un joven que ya ha pasado por más de ocho años en la institución escolar. Sumado a esto, tenía la preocupación de que las más recientes políticas educativas promovidas por los organismos internacionales estaban enfatizando en la necesidad de que niñas/os cada vez a edades más tempranas aprendieran matemáticas, pues a futuro esto podría garantizar ciertos resultados económicos para los gobiernos, y muy seguramente, esas mismas políticas querían ser implementadas en nuestro país, así que yo quería conocer que venía aconteciendo en un pueblo que se ha caracterizado por ser subversivo. Pues esas políticas priorizaban una formación centrada en el individuo y el pueblo Nasa históricamente ha pensado en lo colectivo, lo comunitario.

Para mí, esta elección de estar junto a niñas/os Nasa era la posibilidad de estar más de cerca de sus modos de ser y hacer y dónde todavía el sentir no está tan separado de la razón. Además, las conversaciones con lina y yenny, colegas Nasa, señalaron que los modos en que se estaba haciendo resistencia para seguir siendo Nasa era entre otros, acompañar a las semillas, como son nombradas/os niñas/os en sus primeras edades con diversas propuestas, sean estas en contextos de la institución escolar o no.

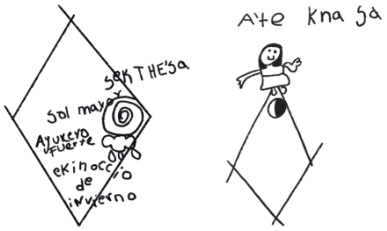
Unido a esto, debo decir que el hecho de toribío ser un lugar de creación de movimientos, por ejemplo, el consejo regional indígena del cauca (cric), y de acompañar procesos de paz (entrega de armas en santo domingo por parte del grupo guerrillero m19), me animó a ratificar mi decisión, no solo porque estar allí me permitiría reconocer un poco de la historia de mi país, sino, en particular, por la posibilidad de creer que puede construirse país desde los territorios, en especial, desde toribío.

Y esto nos lleva a la idea de pensar en un hacer que, sin duda, no es fácil, no es inmediato, pues va a depender del camino compartido con el pueblo Nasa en este estudio.

Es esto lo que puede decir, espero que sea suficiente para reafirmar que es en este territorio donde debo estar. Estoy convencida que, si esta pregunta me la hicieran nuevamente en otro tiempo, algo de lo que dije aquí volvería a decirlo, aunque pasen los años.

Con mucho cariño y admiración.

carolina



¿Qué vidas son reafirmadas con nuestras investigaciones?

Programa de posgraduación en educación matemática de la universidad estadual paulista "júlio de mesquita filho", (unesp):

Hoy es una de esas mañanas soleadas y secas a las que parece que dramáticamente nos acostumbramos en rio claro, brasil. Debía leer y escribir, en relación con la investigación que venimos realizando; pero, se me interpuso el periódico[110] y decidí leerlo; después me fue imposible no pensar en mí, en nosotros y sentí la necesidad urgente de escribirles, de escribirme.

En la página 3 del periódico leí: "catherine walsh hace una conferencia inaugural en el doctorado en ciencias sociales de la universidad de antioquia, medellín-colombia, intitulada "Agrietar la uni-versidad: reflexiones interculturales y decoloniales por/para la vida[111]". Una conferencia que se realizaba, en medio de una situación compleja (política y social) en mi país[112].

Antes de compartir un poco de lo que dijo walsh (2023), me gustaría proponerles un ejercicio mientras leen la carta. Cuando lean doctorado o doctorado en ciencias sociales, les pido que la sustituyan por "doctorado en educación matemática" y cuando vean la palabra "ciencias sociales" ustedes la sustituyan por matemáticas, ¿De acuerdo?

> Hacer un doctorado [en educación matemática] [...], en estos tiempos actuales es un gran desafío, como bien sabemos son tiempos marcados por la violencia, por las violencias, los despojos, la guerra-muerte, por la incertidumbre y la desesperanza reciente en la región [...] entonces ¿Qué implica hacer un

[110] Se trata de una ficción inspirada en la lectura del libro "Jamais fomos modernos. Ensaio de antropología simétrica" de bruno latour (2019) y se constituyó en parte de la propuesta de presentación de la jornada en el marco de las actividades del doctorado. Las jornadas son momentos que estudiantes de maestría y doctorado en educación matemática de la unesp presentan y discuten avances de su investigación.
[111] Para conocer el contenido completo de la conferencia, ver walsh [...], 2023.
[112] Movilizaciones sociales a favor y en contra de propuestas de reformas estructurales para el país.

> doctorado [en educación matemática] en estos tiempos? Conectándose con la vida, con la existencia, con las re-existencias territorializadas acá, yo creo que esa es una pregunta muy central para ir pensando ¿No? Es un desafío, no solamente en términos de estudio e investigación; sino, y tal vez, más crítico aún por la responsabilidad ética, política, epistémica y social que el estudio y la investigación implica hoy frente a la existencia-vida y yo creo que en las ciencias sociales es central pensar en esta responsabilidad ética, política, epistémica, social, existencial (walsh [...], 2023, 15 min 51s).

Seguidamente encontré un cuadro con unas preguntas que por más que quise, no pude dejar de leerlas. Las transcribo aquí porque fueron las que me motivaron a escribirles:

> ¿Cómo pensar y cómo hacer un doctorado [en educación matemática] que no justifica y contribuya al sistema de poder capitalista-racista-heteropatriarcal-moderno/colonial [...] y [a] la violencia de despojo, guerra-muerte que este sistema desarrolla, engendra, permite, avanza y mantiene? (walsh [...], 2023, 17 min 42 s).
>
> ¿Un doctorado [en educación matemática] que encamina modos de pensar, de saber, de conocer, de ver, de sentir-escuchar, intervenir, accionar y estudiar y de investigar ligados a la existencia, la re-existencia y la vida? (walsh [...], 2023, 18 min 29 s).
>
> ¿Cómo pensar y cómo hacer un doctorado en, desde y con unas ciencias sociales "otras" [matemáticas otras] ¿No? Comprometidas y enraizadas en las luchas por la existencia, la dignidad y la vida? (walsh [...], 2023, 19 min 32 s).

Leí, una y otra vez estas preguntas, parecía que yo sola no podía con estas y decidí compartirlas. En vez de respuestas, se me vinieron a la mente más preguntas: ¿Cuáles son nuestras elecciones cuando hacemos un doctorado? ¿La investigación que estamos haciendo a quién le sirve? ¿Cuáles son nuestros compromisos con esa investigación? ¿Cuáles son las vidas que se reafirman, se potencian con nuestras investigaciones?

Aunque las preguntas las hice en plural, como intentando que pensáramos juntas/os; era claro que era yo la que me sentía perturbada, incómoda. Y vinieron a mí los inicios del doctorado, con esa idea de pensar la constitución de las subjetividades de niñas/os Nasa junto con las matemáticas: una idea que hoy podría decir era de interés personal y que seguía esa lógica de quién llega con una curiosidad que requiere ser resuelta; pero que parece no afectar a los colectivos con los que estamos, con los que esa investigación se despliega.

Comprendí con esteva (comunicaciones personales) y panikkar (2017), que mientras no exista un diálogo de vivires, más que un diálogo de saberes, las preguntas de investigación que nos hacemos no tienen raíces, territorio o sujetos, solo

objetos; esto, porque siguen siendo pensadas en una exterioridad que no nos permite acercarnos, que no nos permite tocar, sentir.

Dejo aquí esta carta, porque ahora debo prepararme para ese diálogo de vivires, para pensar y sentir una pregunta junto con el pueblo Nasa. Tarea nada fácil y desafiante. Para ustedes bonitos caminos y que encuentren junto con las comunidades y colectivos con los que trabajan sentidos a lo que hacen, a lo que investigan.

Con cariño.
carolina

Sobre mis búsquedas y el encuentro con ustedes

Cronopies+:

¿Cómo comenzar a escribir esta carta para ustedes, para cronopies+? ¿Qué decirles y que tenga sentido para ustedes y para la investigación misma? Voy a comenzar contándoles un poco de dónde vengo; es decir, de la escuela y los grupos de investigación en los que me he venido formando o, sería mejor decir (de)formando, para luego hablarles de mis búsquedas y de la potencia del encuentro con ustedes y los desafíos que tenemos al caminar con colectivos.

Comencemos entonces ¿Se animan a seguir leyendo después de declararles mis intenciones? Espero que sus rostros mientras leen esta carta afirmen ese deseo de seguir leyendo, esa curiosidad por leer lo que tengo para decirles y de invitarles a pensar un poco por qué estoy aquí en este grupo y de poder acompañarme y acompañarnos en este caminar de hacer y ser en investigación.

Mi escuela de formación, en términos de aquello que se puede nombrar como formación académica que es, para mí, formación para la vida, podría decir que inició en una escuela normal; una escuela que está dedicada, especialmente, a la formación de maestras/os. Allí me enseñaron, aunque es claro que eso no garantiza que lo haya aprendido, sobre: la dedicación al estudio; la importancia de cultivar la mente, casi sin importar el resto del cuerpo; el cultivar el espíritu desde la religión católica; las prácticas en la conducción de lo que es posible hacer o no, sentir o no; lo que es permitido en la idea de ser mujer, sobre la responsabilidad con los compromisos que se adquieren; la importancia de aprender y saber matemáticas; y el trabajo con poblaciones vulnerables.

Esto con niña/os que habitaban la calle, en una lógica que hoy nombraría bajo algunos de esos principios que se dicen cristianos de solidaridad y misericordia.

Casi como si la otra o el otro necesitaran de mí y poco o nada yo necesitara de esa otra o ese otro.

Fue en la escuela normal que conocí a alberto echeverri, comencé a saber de pedagogía y, unos años más tarde, él se convertiría en un maestro y amigo con quien aprendí en la amistad y a leer; y que considero ha sido fundamental en este ejercicio investigativo que caminé. (ver carta a alberto echeverri).

Desde que inicié en la universidad con la lebem comencé a hacer parte de grupos de investigación. El primero, el grupo historia de la práctica pedagógica en colombia (ghppc), liderado, entre otros, por olga lucía zuluaga y alberto echeverri. De allí, mi gusto por asuntos de la pedagogía, de la educación, de foucault, de pensar un poco la historia. Aprendí algunos asuntos relacionados con la investigación, especialmente la organización de archivo y la tematización. Allí permanecí por varios años y hasta hoy las amistades se conservan.

Siempre sentí el deseo de hacer una investigación en la perspectiva del grupo, es decir, en términos arqueológicos y genealógicos, pero hasta ahora no lo he conseguido. El estudio que aquí desplegamos tampoco lo fue, pero sin duda, retoma, hace uso de algunas nociones foucaultianas que nos ayudan a pensar.

Luego, con el pasar de los años, comencé a hacer parte del grupo de investigación matemáticas, educación y sociedad (mes), liderado por diana victoria jaramillo quiceno (ver carta dirigida a ella). Las reflexiones del grupo giraban más en torno del pensar no tanto la pedagogía como el grupo ghpp, sino las matemáticas, la enseñanza y su aprendizaje en contextos diversos. Fue en este grupo que comencé a pensar las matemáticas con los pueblos indígenas. Sin duda, hacer parte del "mes" marcaba lógicas distintas en los modos de hacer investigación, de pensar las matemáticas en la facultad de educación de la udea, a la cual los dos grupos estaban adscritos.

Fue en el grupo "mes" y en alianza con la lpmt que me encontré con los pueblos indígenas y realicé el trabajo de pregrado " La medida desde la medicina tradicional: el caso de una comunidad embera chamí" (2011), orientado por luz marina díaz gaviria y el de la maestría "La movilización de objetos culturales desde las memorias de la práctica de construcción de la vivienda tradicional embera chamí: Posibilidades para pensar el (por)venir de la educación (matemática) indígena" (2014), orientado por diana victoria jaramillo quiceno.

Intenté, al finalizar la maestría, hacer un doctorado, pero no fui admitida, una de las razones, y quizás la más importante, era que necesitaba experiencia, necesitaba conocer un poco más de eso que me interesaba, pero esta vez desde la práctica, con los pueblos indígenas. Y hoy les confieso que, si en algún momento esto de no ser admitida pudo doler, hoy comprendo que fue la posibilidad para estar con el pueblo Nasa, para estar con ustedes y me siento feliz. Creo que a veces nos planeamos proyectos, proyectos académicos y por un tiempo nos lamentamos porque no ocurren como lo esperábamos ¿Les ha ocurrido? Pero, es con el tiempo que me doy cuenta de que debía estar aquí aprendiendo y compartiendo con ustedes, por eso era este el momento de hacer el doctorado y no otro.

Si bien la formación con el grupo "mes" y con la misma licenciatura ya señalaba algunas rupturas con modos en lo que históricamente se ha hecho investigación, yo me seguía sintiendo atrapada en modos de estar con los pueblos, principalmente por asuntos económicos que impedían estar más tiempo con ellas/os e, igualmente, en formas de escritura canónicas propias de la academia, así como en la angustia de siempre intentar responder a la pregunta ¿Y dónde están las matemáticas en las investigaciones que hacemos? Como si la investigación en educación matemática pudiera estar limitada, exclusivamente a pensar cómo enseñar o aprender un concepto matemático.

Así, entonces, la idea de pensar un doctorado en brasil estuvo motivada por la necesidad de pensar en otras posibilidades, no solo de comunicar lo que se investiga, sino de vivirlo, de sentirlo y de poder pensar junto con los pueblos indígenas, las matemáticas y otros saberes, otros conocimientos. Fue con este deseo que comencé un doctorado y sin pensarlo llegué a cronopies+. Les confieso que llegué sin saber muy bien lo que hacían, pero motivada por el entusiasmo que me transmitieron diego gondim y jorge orjuela al hablar del grupo del que hacían parte y del cual ya hoy yo hago parte.

Estar en este grupo me inspira y da fuerza para intentar pensar de otro modo; pues, con ustedes, aprendí que es necesario salir, pero volver a la disciplina (las matemáticas); salir, pero volver a nuestro campo (la educación matemática) para ir a otros; por ejemplo, al cine, la literatura, la poesía, la música, la vida para componer con y para intentar crear. Les confieso que nunca antes estuve tan cerca del arte para pensar el campo como con ustedes y ahora siento que no puedo, ni debo alejarme de este modo de pensar.

Ahora quiero recordar algunos momentos en que siento que ustedes me han acompañado en este ejercicio investigativo:

a) Discutiendo las ideas iniciales de la investigación;

b) Señalando ejercicios para preparar el cuerpo para habitar y estar con el pueblo Nasa;

c) Desafiando mi rigidez y mi organización para lanzarme a lo inesperado, a la sorpresa;

d) Proponiendo ejercicios para activar la escucha y para componer con diversos artefactos;

e) Leyendo partes de un texto sin concluir, a veces con palabra y otras con silencio;

f) Haciendo preguntas simples que me han implicado horas, noches y días para intentar resonar o para continuar guardando silencio, esperando que una respuesta pueda llegar en algún momento;

g) Potenciando con una mirada, una palabra, un abrazo generoso y de confianza que esta investigación es posible, pertinente y necesaria.

Para finalizar quisiera respecto a los desafíos que podamos tener con cada uno de los colectivos con los que estamos compartiendo, decir que, debemos primero tener la capacidad de abrirnos a lo inesperado, colocarnos en una posición de no saber, aunque a veces pueda dolernos, pero luego, como lo sabemos, comprenderemos que es eso lo que nos transforma, lo que nos torna otras/os. Y, al mismo tiempo, tener la sabiduría para intentar pensar y actuar con los colectivos siempre en la dignificación de la vida y, luego, pensar en lo que estos tienen para decirnos al campo, para tornarlo otro.

No podía cerrar esta carta sin celebrar por estar aquí y espero que sus vidas, sus trabajos, los colectivos con los que ustedes caminan: quilombolas, sin Tierra, indígenas, de hip hop, de música, grupos disidentes (mujeres negras, mujeres trans y no binarias) continúen generando inestabilidades, incertezas en la educación matemática y que nos permitan retomar o buscar nuevos caminos.

Con mucho cariño y admiración.

carolina

“Ninguno de los que visitaron este oasis —escribo — dejó de verse impresionado por el encanto de nuestra vida. Vivíamos en el tiempo de las estaciones, de las cosechas, de las migraciones de las aves acuáticas. Vivíamos sin nada entre nosotros y las estrellas. De haber sabido qué concesión teníamos que hacer para seguir viviendo aquí, la hubiéramos hecho. Este era el paraíso en la tierra” (coetzee, 2014, p. 221).

4.2 *FRAGMENTOS* DE UNA SOCIEDAD EN MOVIMIENTO. EL PUEBLO *NASA*[113]

Este *fragmento* está constituido por fotografías o ilustraciones creadas con niñas/os, comunicadores y diseñadores *Nasa* y, son acompañadas de voces de líderes y lideresas *Nasa* o con narrativas que creamos, a partir de la propia *vivencia* con este pueblo. En estas fotografías intentamos presentar y problematizar al pueblo *Nasa* como una sociedad en movimiento; es decir, una sociedad que ha propuesto "relaciones sociales diferentes a las hegemonizadas por el capital y los estados" (zibechi, 2021, p. 199), y que está intentando, desde lugares concretos, plantear otros modos de "*ser-estar-tejer-hacer en el mundo*" (diálogo, marcos *Yule Yatacué*, *Sek Sxab Kiwe*, 27 de julio de 2023), en medio de una política de despojo y muerte; y, al mismo tiempo, del cuidado de la vida.

Con lo anterior, intentamos alejarnos, tanto de una visión idealizada, como de una idea denigrante del pueblo *Nasa*. Contrario a como lo han hecho históricamente algunos medios de comunicación en colombia en alianza con ciertos sectores de la población[114], al ser un pueblo ubicado en un territorio que ha estado atravesado por el conflicto armado, el norte del cauca, y por su lucha y *resistencia* ante los modos capitalistas de producción y relación con la *Tierra*.

Esta idea del pueblo *Nasa* como una sociedad en movimiento es estudiada en ocho fotografías que están acompañadas por un epígrafe que es apoyado y desplegado en lo planteado por zibechi (2007, 2014, 2015, 2017, 2020a, 2020b, 2021, 2022) y hardt, reyes y zibechi (2015). Por tanto, invitamos a al/la lector/a a acercarse a esta idea desde lo visual y lo narrativo y, así mismo, le convocamos a componer, crear y recrear con lo que aquí les propusimos.

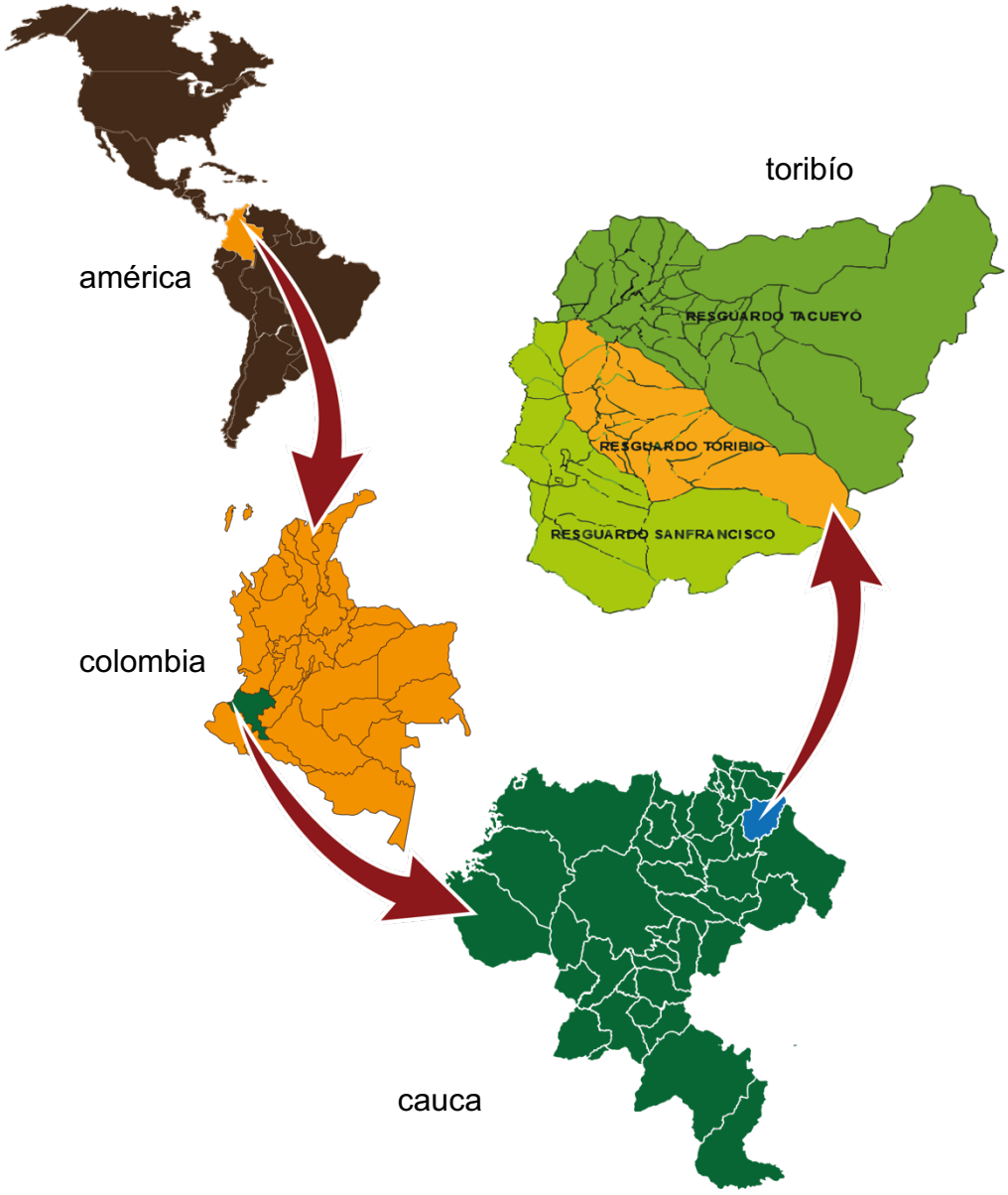
[113] Este *fragmento* fue leído y comentado por bernarda almendra aranda, tecnóloga agroindustrial y coordinadora pedagógica del centro de educación, capacitación e investigación para el desarrollo integral de la comunidad (cecidic), el 24 de junio de 2024 en una conversación virtual en la que participó marisol cortés parra, licenciada en educación infantil y coordinadora pedagógica del sistema educativo indígena propio (seip) del plan de vida proyecto *Nasa* del territorio de *Sek Sxab Kiwe*.

[114] En términos históricos dice rappaport (2000) "[…] Desde sectores dominantes de la sociedad colombiana se promueve una imagen violenta de los nasa. Muchos individuos ajenos al grupo indígena, pero que han optado por la violencia como un medio para conseguir cambios políticos en esta parte de Colombia, han contribuido a fortalecer la concepción de una presunta ferocidad nasa. Este fenómeno se ha convertido en un tema recurrente a lo largo de los años" (p. 36).

4.2.1 De *Tierra*, territorio y *Uma Kiwe*

> *"Son movimientos territorializados que han tomado un territorio a nivel rural o urbano y en ese territorio desarrollan su vida"* (zibechi […], 2015, 1 min 51 s – 2 min).

Ilustración 1– Mapa localización de toribío (*Sek Sxab Kiwe*)



Autoría: josé miguel Galvis calambás

El pueblo *Nasa* (o paeces en términos históricos) es, de acuerdo con datos ofrecidos por el departamento administrativo nacional de estadística (dane) (2018), el tercer grupo indígena con más población en colombia, con 243.176 personas y antecedido, por los pueblos Wayuu y Senú.

Las/os *Nasas* se encuentran ubicados principalmente en los departamentos del huila y cauca. Sin embargo, debido a procesos de colonización que han significado, entre otros asuntos falta de *Tierra* en los lugares que históricamente han ocupado (tierradentro[115]), se encuentran creando comunidad en diferentes lugares del territorio colombiano.

Al nororiente del departamento del cauca se encuentra toribío que cuenta, siguiendo a *Yule* y *Vitonás* (2019a), con el 95% de la población (29.405), la cual se asume como *Nasa*, de un total de 32.673 habitantes.

De acuerdo con *Yatacué* (2019, p. 17):

> El nombre de Toribío procede de una mala traducción y quizás de una mala intención por borrar las palabras propias de la lengua indígena *nasa yuwe* en su territorio. En lengua nasa (*nasa yuwe*) se dice "*tuñibiu*", que significa licor y oro. Un primer acercamiento a su significado quizás nos lleve a pensar que se trata de un lugar donde ambas cosas se podían encontrar, sin embargo, otros mapas y relatos de los mayores nos cuentan de un lugar de tránsito, por donde caminaron los primeros pobladores de estas tierras, dejando en sus tumbas muestras de su valor y poder. También como lugar por donde pasaron y caminaban con mercaderías estas montañas, transitando desde lo que se conoce como Tierra Adentro, hacia el valle geográfico del Magdalena, departamento del Huila y de este lado de la cordillera central que baja en dirección del río cauca, a donde desemboca nuestro principal afluente, el río Palo. Posteriormente con la colonización antioqueña y tolimense, colonos e indios juntos caminaron por estas montañas, extrayendo productos de la región para la zona plana y urbana en aquel entonces.

Otro nombre dado en lengua a toribío, quizás más reciente es *Sek Sxab Kiwe*[116] y siguiendo el estudio de los significados de vida de green (2011), y las conversaciones realizadas con taurino *Cometa Ipia* y josé rolando *Ascué tenorio*, dinamizadores del *Ju'gthë'we'sx Pthüusenxi*:

---

[115] "En los últimos años, la publicación de algunos resultados encontrados en las investigaciones del Proyecto Arqueológico de Tierradentro (PAT) [...], ponen en discusión la tesis del poblamiento disperso y la hipótesis de que los nasa en Tierradentro, en el momento de la conquista, fueran de reciente asentamiento. Carl Henrri Lagenbaek y Alejandro Dever, en la presentación de dichos resultados plantean que, contrario a lo que se creía, en algunas zonas de Tierradentro existió un poblamiento relativamente continuo desde el año 1.000 a.C., hasta más allá del siglo XVI, y que no hay evidencia arqueológica que respalde la idea de que los últimos habitantes de Tierradentro fuesen recién llegados" (hoyos, 2023, p. 41).

[116] Al respecto dice millán (2024) "Nombrar las territorialidades indígenas con sus nombres correctos, tal cual cada pueblo lo percibía y nombraba […] es reafirmar nuestra presencia milenaria en el continente, volviendo visibles lo que quiere ser ocultado: la existencia y reexistencia de centenares de Pueblos Indígenas que no han pérdido el vínculo con sus territorios y sus ancestros" (p. 99).

Sek es sol.
Çxab es ombligo.
Kiwe es territorio.

Es decir que toribío es, igualmente, territorio donde está el ombligo del sol. Desde su modo de nombrar podemos comenzar a ver la relación de las/os *Nasa* de toribío con *Uma Kiwe*.

Lo que acabamos de decir, en relación con los significados de vida de los nombres dados a toribío; esto es: oro, licor, lugar de tránsito, tumbas y territorio donde está el ombligo del sol, nos convocó necesariamente a conocer un poco de la historia de este territorio.

En una de las conversaciones sostenidas con marcos *Yule Yatacué*, uno de los líderes *Nasa* y conocedores de la cosmovisión, nos relató, apoyado en su conocimiento y lo aprendido con su compañera de vida, carmen *Vitonás*, que:

> *Antes de la colonización, estas Tierras [en toribío], estos sitios siempre han sido considerados sagrados, no solo para el pueblo Nasa, sino también para otros pueblos, pues ha sido un lugar de encuentro. Entonces, aquí llegaban indígenas incas, inclusive, de bolivia, hablan de que llegaban a hacer ofrendas en estos sitios desolados. Los otros sitios sagrados son las lagunas, donde, hasta ahorita, todavía hacemos las armonizaciones de dar fuerza y energía.*
>
> *Hoy día, los nombramos como fuentes, espacios de vida. Espacios de vida, espirituales, donde diferentes pueblos indígenas llegaban a descansar. Y el descansar era como hacer entierro, enterrar a sus jefes, enterrar su gente, por eso, entonces se dice que hay guacas. Los Nasa, también, llegaban a hacer esas prácticas culturales, de armonizar, de coger fuerza aquí, en todo esto, porque era considerado sitio sagrado.*
>
> *Por eso carmen, mi compañera, habla de que antes, aquí era Kiwe Çëy (Tierra fértil, menos habitada y donde había montaña, reserva), la Tierra con manto verde o azul, que era muy bonito. Eso en el idioma Nasa habla de que ese es el Uma Kiwe Atxh Tul, eso es como la ruana, el abrigo de la Madre Tierra. Uma Kiwe Kwekwe Atxh Tul, el abrigo de la Madre Tierra, estaba abrigado así y era el sitio donde realmente usted podía obtener los beneficios para comer, creo que estaban en el tiempo de la caza y la pesca.*
>
> *Y el sitio de la caza y la pesca, un poco, los sembrados, también, creo que sí había, se hacía alrededor de todo lo que son los ríos, entonces el río cauca, el río magdalena y por eso, el territorio Nasa en disputa era de huila, de neiva, la plata hasta cartago, eran los Nasa que siempre recorrían e, inclusive, había confrontación con otros pueblos porque era para la caza y la pesca. Lo que hoy conocemos como toribío era un territorio de fuentes hídricas, más para agua y bosque.*
>
> *En nosotros hay un concepto, el Uma Kiwe Tul, es el sembrado de Uma Kiwe, o sea hay un sembrado de Uma Kiwe que te da. Uma Kiwe, el trueno, todos los espíritus siembran, siembran comida, siembran plátano, todo lo que nosotros necesitamos, siembran el agua y de eso, nosotros nos tenemos que beneficiar. Entonces eso es lo que se llama el sembrado de Uma Kiwe.*

> *Ese sembrado de Uma Kiwe nosotros teníamos que cuidarlo, debíamos tener en cuenta lo importante que son eses espacios espirituales, por eso era y es de mucho ofrecer, agradecer.*
>
> *Pero en 1945 entran los colonos, se posesionan y de una vez a tumbar, a tumbar y a meter ganado y a cultivar, ahí a nosotros nos toca que domesticar, nos toca que domesticar: animales, claro llegó el caballo, llegaron las vacas, los ovejos, tocó que domesticar esos animalitos, tocó que domesticar las plantas.*
>
> *Las plantas no deberíamos nosotros estar sembrándolas, la comida no teníamos que sembrar, teníamos era que cuidar ese sembrado que hace Uma Kiwe y era defender, era cuidar eso para que Uma Kiwe siga sembrando, bueno...*
>
> *Nosotros pronosticamos a través de los sueños, de las visiones. Primero los mayores ven, sienten, leen lo qué es, lo que va a llegar y sobre eso toca que actuar. Ellos ya veían que tocaba que domesticar a los animales, que era un hecho.*
>
> *Entonces cambió, ya nos toca que domesticar y ese domesticar entonces, yo diría que, ese manto de Uma Kiwe que era azul empieza a romperse, el manto del cuerpo, porque nosotros intervinimos el cuerpo.*
>
> *Entonces ya la percepción de que es cuerpo, de que nosotros estamos beneficiándonos del cuerpo de Uma Kiwe, pues, ya no se entiende que es Uma Kiwe, que tiene un cuerpo ¿No? Es Tierra y la Tierra hay que sacarle el provecho y el jugo.*
>
> *Y es territorio, entonces hay que poblarlo, hay que organizarlo de esta manera, entonces viene lo de las veredas, fincas, parcelas, corregimientos, municipios y sobre eso hay que hacer* (diálogo, marcos *Yule Yatacué*, *Sek Sxab Kiwe*, 27 de julio de 2023).

De acuerdo con *Yule* y *Vitonás* (2019a, p. 157):

> […] Para el nasa, el territorio es un verdadero libro histórico que mantiene viva la tradición de quienes habitamos en ella. El territorio como casa, representa y describe los principios y prácticas de nuestra cultura, de esta manera los sitios sagrados son verdaderos mapas donde se encuentra el significado de nuestra cultura.
> El territorio es un proceso a través del cual un pueblo apropia y reapropia un espacio físico. Esa apropiación no es igual para todos, se da a través de diferentes tendencias que, a veces son contradictorias.

Toribío entonces es uno de los mil noventa y siete municipios del territorio colombiano y uno de los cuarenta y dos que conforman el departamento del cauca (de los treinta y dos departamentos que conforman el país).

Aludimos aquí a que, si bien con el proceso de colonización se plantearon unos modos de organización del territorio que, responden a esta organización administrativa por municipios, el pueblo *Nasa* ha buscado modos de nombrar diferente su territorio. Así, aunque conserva y utiliza modos coloniales de organización, estos modos muestran una diferencia. De aquí se desprende que toribío haga parte de

Çxhab Wala Kiwe o gran pueblo *Nasa* o gran territorio *Nasa* como nos lo recordó taurino *Cometa Ipia* (diálogo, *Sek Sxab Kiwe*, 28 de octubre de 2022); conocido como la asociación de cabildos indígenas del norte del cauca, conformado por veintidós cabildos[117] o planes de vida[118], entre los que se encuentra el proyecto *Nasa* de *Sek Sxab Kiwe* conformado por tres[119]: *Kwetyu'* (tacueyó), *Vxuu Beh* (toribío) y *Amyu'* (san francisco).

Según taurino *Cometa Ipia*, *Kwetyu'* quiere decir: "*agua que nace en medio de una piedra o de las piedras*" (diálogo, *Sek Sxab Kiwe*, 28 de octubre de 2022). *Vxuu*

[117] Es una denominación colonial que da cuenta de un modo de organización política y que representa a una o varias comunidades ante el estado; de ahí que, dicha figura, tenga reconocimiento en el orden local, departamental y nacional.

[118] "[…] 'planes de vida' se crearon en otros territorios además de la Zona Norte y pasaron a ocupar un lugar importante para la autonomía y gobierno propio de los pueblos indígenas, pues han venido posicionándose como instrumento de gobiernos y alternativa a los Planes de Desarrollo que se institucionalizaron en la siguiente década por parte del Estado. El proyecto Nasa constituyó una primera experiencia de organización en apoyo a la Unidad de los cabildos al interior del municipio de Toribío y se replicaría con los años en el resto de la Zona Norte". (cric, 2022, p. 143). En la historia del pueblo *Nasa* de Toribío se reconoce que el primer Plan de vida de la comunidad se gestó en la década de los 80, bajo la orientación del Nasa Pal Álvaro Ulcué Chocué que tenía entre sus propósitos: unir a la comunidad, defender la *Tierr*a y valorizar la cultura del pueblo *Nasa*; especialmente, la lengua y fortalecer la educación para seguir siendo nasas. Lo anterior, lo planteó Ulcué en el marco de un discurso religioso, permeado por la teología de la liberación. Es hasta el 2015 que el pueblo nasa toma la decisión de pensar en revitalizar ese Plan de vida, considerando los desafíos que el presente les estaba planteando; es así, como para el 2016 se publica el documento que plantea la ruta de lo que son los principios, sueños lineamientos y caminos estratégicos del pueblo *Nasa*. El plan de vida es una denominación más amplia que el pueblo *Nasa* de Toribío ha asumido, entendida como: "gobierno de la Jurisdicción Especial Indígena del Pueblo Nasa de Toribío, conformada por los Cabildos de Toribío, Tacueyó y San Francisco y por las comunidades culturales y económicas nasa de Toribío establecidas en otras regiones de Colombia. De esta forma, el Proyecto Nasa es el Proceso de Vida de las comunidades en el Territorio Ancestral de Toribío, y también es el Proceso de Vida de las comunidades Nasa de Toribío establecido en otras ciudades, municipios y departamentos del país" (asociación de cabildos indígenas de toribío, tacueyó y san francisco, 2016, p. 6).

[119] De acuerdo con rappaport (2000) "El sistema de resguardo, que fue creado durante la segunda mitad del siglo XVI en el Nuevo Reino de Granada (Bogotá), surgió de la transición de una situación de conquista a una administración colonial y de la consecuente necesidad del establecimiento de una política indígena que permitiera a la Corona un margen más amplio de control sobre las poblaciones aborígenes […] El resguardo se convirtió en el tributo de los indígenas en patrimonio del Estado al separar a los aborígenes tanto de los grupos españoles y mestizos como de los encomenderos y al otorgarles cierto grado de auto-gobierno que les permitiera vivir pacíficamente en comunidades sedentarias" (p. 76). Señala la misma autora que "Los resguardas nasa no fueron impuestos a las comunidades por la Corona sino que surgieron a través de los esfuerzos de los propios indígenas" (rappaport, 2000, p. 77). Los resguardos de acuerdo con la constitución política de colombia "son de propiedad colectiva y no enajenable" (congreso de la república de colombia, 1991, art. 329). Y "las áreas que se constituyan con el carácter de resguardo indígena serán manejadas y administradas por los respectivos cabildos o autoridades tradicionales de las comunidades, de acuerdo con sus usos y costumbres, la legislación especial referida a la materia y a las normas que sobre este particular se adopten por aquellas" (Decreto 2164 de 1995, capítulo 5, art. 22). Esta categoría de resguardo si bien es un modo colonial de nombrar a los territorios ha servido, incluso, para defender algunos derechos de los pueblos indígenas.

Beh "*está relacionado a que mucho antes hubo mucha riqueza [...] Vxuu Beh es el oro*". Nos contó taurino *Cometa Ipia* que:

> *Si uno se pone a pasear por todos los filos de las montañas, uno ve unos huecotes hechos por las gentes, por los colonos que les preguntaban a los mayores que hoy nos guían en las tulpas, que son los mayores que sienten, que mambean y que tienen conexión con los espíritus, y les decían: "vea, usted que tiene esa capacidad, por favor dígame dónde está el oro, catee". Entonces ellos cateaban y les decían: "vea por tal lugar, por tal filo, vaya". Esa es una debilidad que pasaron nuestros mayores por una cosita de nada que les ofrecían* (diálogo, taurino *Cometa Ipia*, *Sek Sxab Kiwe*, 15 de diciembre de 2022).

Amyu':

> *Am se refiere al hacha, el hacha que uno tiene para cortar y Yu' se refiere al agua. Resulta que mucho antes en la parte de arriba había muchos ojos de agua, pero llegó el momento de las hachas, entonces la gente se apropió mucho de las hachas y sin pensar nada, cogieron y fueron acabando con el Yu'; por eso dejaron así Amyu', para recordar el mal que se hizo sobre esos territorios* (diálogo, taurino *Cometa Ipia*, *Sek Sxab Kiwe*, 15 de diciembre de 2022).

Los nombres en lengua dados a los resguardos conservan asuntos antes señalados con el nombre de toribío; pero, al mismo tiempo, enfatizan en lo que eran antes estos lugares y en la necesidad que tienen como pueblo para recordar como lo dijo taurino *Cometa Ipia*: "*el mal que se hizo sobre esos territorios*".

En el presente toribío cuenta:

> *En términos del territorio, pues, toribío, en la cartografía que tenemos actualmente, hay casi 49.500 hectáreas [a 2023]. Ya hoy en día nos acercamos casi a los 38.000 habitantes (2023)*.
>
> Según estudios que se han hecho, casi el 70% debería estar en vocación *forestal y en la actualidad hay, más o menos, de las 45.000 casi cerca de las 10.000 (22,2 %) hectáreas están en conflicto por uso de suelo; ya sea, porque hay ganadería donde no debería estar o porque de pronto no hay prácticas adecuadas.*
>
> *Y en el tema del uso de la Tierra una gran cantidad de familias no tienen o si tienen, pues tienen menos de una hectárea. En algunas familias que son más amplias tienen solamente el espacio de la casa; entonces, ahí por lo menos, lo que estamos proyectando es, no tenemos datos precisos, pero sí hay necesidad de Tierras. Lo que pasa es que acá la gente no se quiere ir a otros territorios, hay muchos que no se quieren ir y los que se han ido, pues muchas veces no tienen las condiciones de acá; han llegado a otro lugar y que no tienen agua, vivienda, entonces eso es lo que ha pasado en el tema de sostenimiento.*
>
> *El tema del uso del suelo, por ejemplo, en los últimos años si bien hay muchas familias que ya están mejorando el tema de la producción biodiversa, que están haciendo mejores prácticas con el tema de nutrición, es decir usando abonos orgánicos. También hay familias que, por influencias, por ejemplo, del tema de los cultivos ilícitos y también por los otros procesos; pues, ya han*

> *empezado a organizar muchos insumos en la producción, entonces, pues, es un factor crítico que es necesario atender [...], tratar de orientar esas políticas.*
>
> *Por eso acá, uno de los grandes conflictos que se presentan, por ejemplo, son el tema de cultivos de uso ilícito y no tanto por el cultivo; sino, por las prácticas que se hacen al interior del cultivo, en este caso por el alto uso de insumos. Lo que hemos notado aquí en el territorio es que han crecido, por ejemplo, los almacenes agropecuarios, el uso de los fertilizantes sintéticos; pero, también, el consumo de alcohol y otros.*
>
> *Entonces podría decir, hay un alto porcentaje de conflicto de suelos por prácticas inadecuadas; pero, también, hay ya una sobreutilización del suelo, diría uno también* (diálogo, yeiner *Taquinás Peteche*[120], *Sek Sxab Kiwe*, 20 de julio de 2023).

En este sentido, agrega *Yule*:

> *Yo diría que el suelo está muy intervenido, ya no con el concepto de que es un cuerpo, de que tiene piel, de que tiene que ser cuidado, de cultivos asociados, de que el sembrar, el cultivar.*
> *Y la Tierra pues se cansa, sí, ya uno no puede rotar, ya las cosas no se dan como han de ser. Ahorita, por ejemplo, las mismas plantas, el sembrado que hace Uma Kiwe de las plantas medicinales, ya hoy los mayores les toca que comprar, ya no hay para buscar en los sitios, en los pueblos* (diálogo, marcos *Yule Yatacué*, *Sek Sxab Kiwe*, 27 de julio de 2023).

Esta difícil situación sobre el uso del suelo ha llevado al pueblo *Nasa* a plantear en su plan de vida que el sueño a 2050 es tener un territorio de vida en paz y con productividad:

> *Entre el 2014 y el 2016 se hizo el proceso de revitalización — plan de vida proyecto Nasa— casi digamos que, en su momento; pues, toribío ha sido un escenario de conflicto social durante muchos años. Entonces lo que, en su momento, en los recorridos que se hicieron en las veredas lo que se concluyó es que la comunidad, pues, una de las cosas que buscaba era el tema de mejorar la convivencia; mejorar el relacionamiento con las familias; pero, también, de alguna forma darle importancia al cuidado de los espacios de vida, porque, pues, en su momento a hoy, pues se encontraban indicadores que se hicieron de percepción, pues, un muy bajo porcentaje de cuidado.*
>
> *Entonces en base a eso, pues, entonces el sueño se plantea de esa manera, pues la idea es, por ejemplo, tener las fuentes de vida, como le llaman; en este caso, a los ríos, a las lagunas tratados como lugares sagrados. Y el concepto de sagrado no es tanto como decir, que no se pueda tocar; sino, que se trata de cuidar, de hacer también las prácticas: ofrendar, bueno, de acuerdo con la cosmovisión Nasa, entonces ese es uno de los pasos.*
>
> *Lo otro es, también, producir en armonía con los espacios de vida; entonces digamos que, si se va a trabajar el tema de ganadería, tratar de impactar lo menos posible los suelos, arborizar, subdividir praderas; bueno hacer todas unas prácticas de sostenimiento del suelo y de los espacios de vida que se encuentran. Y lo otro es que, si también se va a construir infraestructura, que también sea en coherencia con los espacios de vida; entonces digamos que eso es como gran parte de los sueños que se tienen establecidos.*

[120] Líder *Nasa*, coordinador del ámbito de territorio del plan de vida proyecto *Nasa* (2022-207) e ingeniero agrónomo de la universidad nacional de colombia.

> *Y justamente se veía entrever también el acuerdo de paz en su momento, entonces por eso también se ponía el tema de "paz"; porque es un sueño y todavía sigue siendo de que haya una recomposición del tejido social acá en la comunidad y, pues, que el plan de vida tiene como también esa parte* (diálogo, yeiner *Taquinás Peteche*, *Sek Sxab Kiwe*, 20 de julio de 2023).

Lo que hemos dicho hasta aquí conlleva a reconocer unas condiciones históricas de la relación del pueblo *Nasa* con *Uma Kiwe*, con el territorio que hoy habitan; al igual, que las transformaciones en esa relación que han generado conflictos y problemas, frente a los cuales el pueblo *Nasa* tiene grandes desafíos y viene tejiendo alternativas, aunque su materialización sea compleja, como lo sostuvo *Yule* (2023):

> *Afortunadamente ahorita ya logramos, yo diría que ahorita entramos a esa parte de, pues de hablar de las alternativas que está en todo, que hoy es hacer abrigar el tejido de Uma Kiwe ¿Cómo lo abrigamos? Ese ya es el deber ser de nosotros, toca que abrigar, pero hay una constante pelea con los otros que dicen que no es, que hay que sacar es el provecho, que hay es que beneficiarnos no más; pero, nunca considerar que es cuerpo, que toca que cuidar, que toca que agradecer, pagar para obtener los beneficios; sino, que más que los beneficios, hay que decir que toca que cuidar, entonces estamos en esa encrucijada* (diálogo, marcos *Yule Yatacué*, *Sek Sxab Kiwe*, 27 de julio de 2023).

No es nada fácil la situación a la que se enfrenta el pueblo *Nasa*; pues, esa encrucijada que señalaba *Yule* hace referencia a las tensiones existentes entre la misma comunidad; es decir, entre quienes consideran que hay que cuidar el *Uma Kiwe Kwekwe Atxh Tul Umn* y quienes se oponen y plantean una economía capitalista, que acumula, no redistribuye y afecta los *espacios de vida*.

Sin embargo, las/os *Nasa* han encontrado que, para resistir a esto, es fundamental reconocer: "*que nosotros somos parte fundamental del territorio*" (diálogo, yeiner *Taquinás Peteche*, *Sek Sxab Kiwe*, 20 de julio de 2023) y que *Yule* reafirmó con contundencia al decir: "*nosotros somos contenido y continuidad de Uma Kiwe*" (diálogo, marcos *Yule Yatacué*, *Sek Sxab Kiwe*, 27 de julio de 2023), fortalecer el "*intercambio de conocimientos desde lo cultural, lo espiritual y lo técnico*" (diálogo, yeiner *Taquinás Peteche*, *Sek Sxab Kiwe*, 20 de julio de 2023). Así como sentir, hablar y despertar el *Ju'gthë´we'sx Pthüusenxi* para crear otros mundos.

Lo que intentamos hacer aquí es mostrar cómo el pueblo *Nasa* está ligado espiritual y políticamente con un lugar, un espacio que se ha ido transformando, debido a procesos de colonización y a prácticas aprendidas o heredadas. Procesos que, a medida que parecen perpetuarse, son tensionados con propuestas de la propia

cosmovisión y la lectura del presente, en aras de reestablecer la relación con *Uma Kiwe*; o sea, con tejer el abrigo del cuerpo de *Uma Kiwe*.

4.2.2 Cosmovisión Nasa

El pueblo *Nasa*, como casi todos los pueblos indígenas de nuestro país y de américa, fue colonizado, con la idea de una concepción católica-romana de creación del mundo, de la vida, que se intentó imponer desde europa como la única, en un contexto como américa donde existían y siguen existiendo, según lenkersdorf (2022), cosmovisiones no occidentalizadas.

En la actualidad del pueblo *Nasa*, además de la religión católica, existen otras doctrinas que están presentes y a las cuales pertenecen algunas/os. Al igual que estas ha permanecido una cosmovisión "cuya cultura no encuentra su cuna en Grecia, ni en Roma" (cosmovisión […], 2022, 1 min 42 s); y que tiene una manera de ver la realidad y sobre la cual podríamos pensar que, aunque pueden existir rasgos, presencias de esa forma de ver el mundo que los colonizó, siguiendo a lenkersdorf (1996), al hablar de la cultura tojolabal, que las/os *Nasa* han tenido la capacidad de transformar estructuras impuestas, como por ejemplo la escuela, en estructuras que siguen correspondiéndose con su cosmovisión.

Antes de hablar de esta cosmovisión *Nasa*, consideramos conveniente destacar un modo de comprensión de esta que incluye los elementos centrales que en este texto se despliegan.

> La cosmovisión es el proceso de creación de dispositivos para analizar el mundo y actuar en él. Eso es lo que llamamos metodología y política. En parte está enraizada en las vivencias de un pueblo, en los saberes milenarios que tiene. Pero también se nutre de los hechos del presente y de herramientas apropiadas de afuera (cric; pebi, 2004, p. 64).

Esta noción considera un modo de estar y actuar en el mundo de una cultura, aquí el pueblo *Nasa*, que no se limita a una visión del pasado; sino, que recupera, se actualiza y, al mismo tiempo se transforma en relación con otras culturas y con el presente que vive. Aquí, queremos señalar dos formas; a partir de las cuales, el pueblo *Nasa* reconoce que es contenido y continuidad del universo, de la *Tierra* o del cosmos. La primera, partiendo de la cosmovisión *Nasa*; y, la segunda, con prácticas que se materializan en actividades políticas, espirituales, culturales y educativas que hoy tienen vigencia entre su gente.

La primera hace referencia al origen del *Nasa* que proviene de una familia espiritual en la que son hijas/os del agua. De ahí que *Yule* (2023) nos narrara que:

> *Para el Nasa hay, pues, una manera concreta de decir por qué somos continuidad, parte y continuidad de la Tierra, inclusive decimos que somos, bueno prácticamente, somos originarios de la Tierra. Bueno, ahí en la parte de la tradición oral, de los relatos de tradición oral se habla de que nosotros somos hijos, pues, hay que partir del origen, de nuestro origen, de cómo nos formamos y hay una explicación.*
>
> *Una es que los Nasa como humanos somos Yu' Luuçx (hija/o del agua). Eso todavía está en la memoria nuestra, todavía hay como esas creencias, esa manera de pensar de que, cuando hay una avalancha, cuando un nacimiento de agua se desborda, se dice que allí va, allí nace un hijo del agua o una hija del agua, un niño o una niña. Bueno ¿Eso qué quiere decir?*
>
> *En el origen de la vida de nosotros se dice que, los seres que primero se originaron fue la familia Nasa espiritual, que primero fueron los árboles, los animales, las plantas, los minerales, las piedras, son como los primeros seres que surgen, después ya de eso hay una manera concreta de cómo es que nos originamos como Nasa humanos, como ya cuerpo humano.*
>
> *Entonces el hijo del agua se origina de una avalancha que cuando nace, en esa avalancha, se dice que va un niño o una niña que va fajado en Chumbe, y dice que la parte de la cabeza, el cuello es humano; lo demás que está fajado con Chumbe, adentro es arena, piedritas, pedazos de cortezas de árboles, hojas, bueno, prácticamente todo lo que es parte de la Tierra.*
>
> *Entonces de esa manera, pues, los ancestros, la misma familia espiritual cuidó para que nosotros nos fuéramos formando ya en cuerpo humano; pero, lo que se dice es que la mitad de nosotros somos humanos (de la cabeza hasta el cuello) y (el resto) somos parte de la Tierra, entonces el cuerpo de nosotros por eso está organizado parecido a lo que es el cuerpo de la Madre Tierra, la parte derecha, la parte izquierda, lo que está delante, lo que está detrás, dentro, fuera, pero partes de ese cuerpo se hereda de esta Tierra.*
>
> *Tenemos la piedra en el cuerpo, la frente decimos que es la piedra que cubre los ojos, tenemos la raíz que son las venas por donde circula la sangre, el aire, tenemos la cima de la montaña relacionada con la corona, tenemos los hombres que son partes de los animales, tenemos los riñones que es el frijol, tenemos la bilis que es el tabaco. Bueno es como esa manera de expresar.*
>
> *Bueno la mujer, el útero tiene esa particularidad que es la mochila de generar vida; entonces, pues, es como esa manera de expresar que clasifica el cuerpo humano de esa manera en los Nasa. Eso, para decir que nosotros somos parte y somos continuidad de la Tierra, por eso nuestro cuerpo contiene parte de lo que es de la Tierra.*
>
> *Y hay una parte importante que es el agua, hijos del agua; pues, esa metáfora, me parece que esá muy bien sustentada, últimamente me la he detallado bien y es que todos los humanos, tanto el humano Nasa como los animales, bueno, las plantas, una mayor parte del contenido del cuerpo es agua.*
>
> *Pero lo importante es ¿Por qué nacimos del agua? Parte importante de la Tierra. Hum, pues, el origen de nosotros en la realidad, en la práctica hoy es que cuando nos formamos como seres, otros le dicen que cuando ya nos fecundamos, cuando se junta la semilla masculina y femenina, pues, ese acto de juntar esa semilla ¿Cómo se hace? ¿Cómo se relaciona eso? Pues, tanto*

el masculino y el femenino echa agüita y, pues, los espermatozoides fecundan los óvulos y eso es agua y, allí va contenida la vida y en esa mochila de generar vida, que es prácticamente el útero de la mujer, muy importante, y ahí se forman esas dos semillitas, eso que se echa allí, esa agüita va creciendo, va jechando[121]*, se va formando el ser allí.*

Pero ahí ¿Cómo se forma? Se forma dentro del agua, pues, nosotros nos formamos en el útero de la mujer, es en medio del agua que se forma, esa agua se llama el líquido amniótico ¿No? Del cual el ser en formación se alimenta, se nutre de la madre, tiene relación con el corazón, con el sentir, de ahí se conversa y nosotros de ahí después, a los nueve meses surgimos, salimos, salimos a este espacio ya formados como seres. Entonces yo diría que esa es una metáfora muy importante y pa' todos los seres es que, en el caso del ser humano, pues, nos formamos así y los animales también, nos formamos así y por eso, el agua es muy importante y el origen de la vida está así.

También surgimos del útero de la Madre Tierra, por eso decimos Madre Tierra "Uma Kiwe" porque Uma es agua y Kiwe es Tierra. Uma Kiwe es una mujer compuesta por agua y todo lo que es Tierra, lo que es parte sólida, muy importante, y de ello nosotros nos alimentamos.

La Madre Tierra es la que nos provee la leche, nos da la leche para amamantar, muy importante el agua, la sangre, lo que tiene por dentro, y, por eso, pues, también, pues, si la Madre Tierra tiene ese útero y surgimos de ahí todos los seres, nos originamos es en un espacio llamado Uma Kiwe, cuerpo de la Tierra. Pues, eso es como parte de ese origen y por eso en el cuerpo humano lo expresamos de esa manera.

[121] Es una expresión común en el pueblo *Nasa* de *Sek Sxab Kiwe* en relación con el proceso de maduración de una *semilla*.

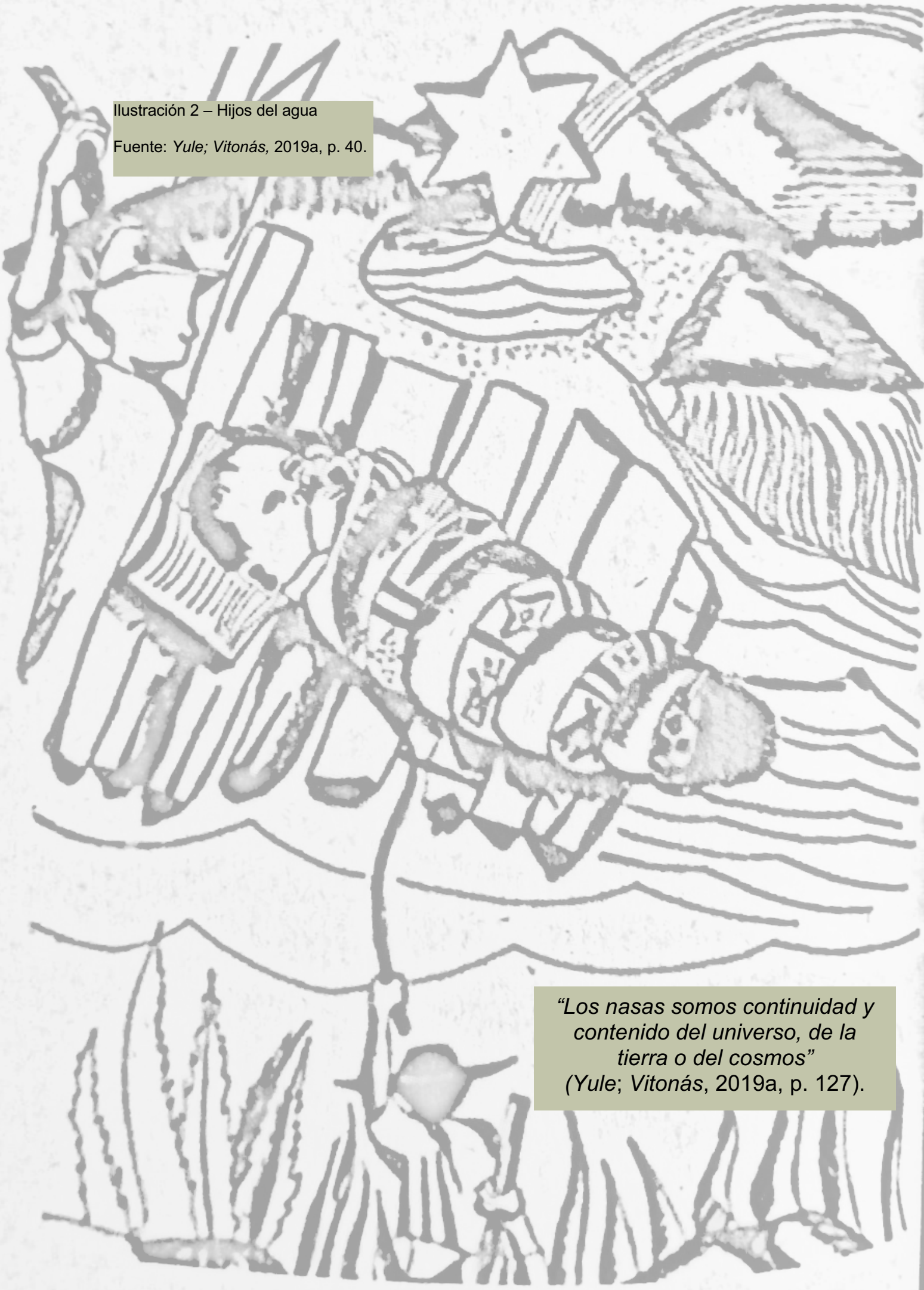


Ilustración 2 – Hijos del agua

Fuente: *Yule; Vitonás,* 2019a, p. 40.

“Los nasas somos continuidad y contenido del universo, de la tierra o del cosmos”
(Yule; *Vitonás*, 2019a, p. 127).

> *Entonces es como una explicación ya mucho más detenida, Yu' Luuçx es esa manera de que nosotros nos originamos del agua y claro seguimos originándonos en medio del agua y el agua es algo muy vital para la vida, muy importante y por eso, es que se expresa de esa manera. Eso es un poco como lo que hablamos de continuidad y contenido de la Tierra y por eso decimos que, prácticamente, la vida, el cuerpo de nosotros.*
>
> *En el caso del árbol nosotros somos muy similar a un árbol, pues, necesitamos recoger los alimentos, nutrirnos desde la raíz, estar enraizados con Uma Kiwe; es decir, nutrirnos de todo eso que Uma Kiwe nos hereda para la vida de nosotros, hereda alrededor de una familia espiritual, del sol, la luna, el agua, el viento, los espíritus, eso es como el estar enraizado* (diálogo virtual, marcos *Yule Yatacué*, 24 de mayo de 2023).

Con el relato anterior, decimos que desde la cosmovisión *Nasa* los humanos están conformados por varios *seres*: los de la familia espiritual y los de *Uma Kiwe* y que restablecer esa conexión es la posibilidad de continuar re-existiendo.

La segunda forma, a partir de la cual señalamos el vínculo de las/os *Nasa* con *Uma Kiwe* y el cosmos es con las prácticas actuales que continúan realizando. Dentro de estas sobresalen las que a continuación explicitamos.

La presencia de *Sek* y *A'te* en su cuerpo, cuando están en desarmonía o enfermos:

> *Bueno, pero a partir de eso, entonces claro cuando decimos que somos contenido y continuidad de Uma Kiwe, por eso heredamos las energías, no solo de Uma Kiwe, sino de las demás familias espirituales. Nosotros tenemos el sol, el sol está en nosotros; por eso, lo caliente y cuando da fiebre es que el sol se hace más presente, inclusive al hablar de la fiebre en Nasa Yuwe, no es fiebre, no existe la palabra fiebre, habla Kwekwe Sek Ji'pha "tienes el cuerpo del sol, llegó a tu cuerpo" y hay que equilibrar, que es que cómo hizo la presión lo frío, lo caliente. Entonces la fiebre es una presión propia.*
>
> *Pero, también, la luna puede estar en el cuerpo. Cuando usted sufre del frio, la presión fría, entonces ¿Cómo es que hay que equilibrarla? Tu cuerpo está concentrando mucho frío y también puede decir A'te Kwekwe, la luna en tu cuerpo. La lectura de la presión ¿No? El frío y el calor y eso está, pero lo frío y lo caliente se concreta también con el agua. Tú cuerpo, la mayor parte es agua, si se concentra y se te enfría mucho, el agua tiene que estar equilibrado por el sol y la luna, las dos energías, frío, caliente.*
>
> *Entonces tú cuerpo hereda eso de la familia espiritual, lo que pasa es que Uma Kiwe es la que hace que usted haga ese ejercicio de heredarla sobre un camino que ya tiene [...], plantas frías, plantas calientes.*
>
> *[...] Entonces es eso. Ese es un camino de orientación que ya existe y que los mayores y las parteras y los sobanderos manejan eso [...], muy interesante; entonces, ahí estás heredando, ahí tienes el sol en tu cuerpo, ahí tienes la luna en tu cuerpo* (diálogo virtual, marcos *Yule Yatacué*, 24 de mayo de 2023).

La presencia en los nombres y apellidos[122] de niñas/os, jóvenes, adultos y mayores en *Ju'gthë'we'sx Pthüusenxi* y de algunos *seres* del cosmos y de la *Tierra*. Al respecto *Yule* (2023), nos contaba:

> *Pues claro, cómo hago para que yo mantenga esa memoria y no se me pierda, pues le colocó el nombre "Wejxa" que lo volvieron apellido; Wejxa es viento, Sekkwe solcito, bueno y hay nombres hasta relacionados con los espíritus.*
>
> *—Sek, A'te y Wejxa— todos ellos son espíritus, eran nombres, pero lo que pasó es que los curas lo colocaron fue de apellido; por ejemplo, la relación con el sol, con la Musekwe (arena), pero están como castellanizados, Musicue. Ul (culebra), Ulcué, culebrita. Chocué, asociado a animales, a pájaros y así, los espíritus son muchos, relacionadas con las melodías, todo, todo y así están en los nombres nuestros; pero, muchos de estos también están en nuestro cuerpo.*
>
> *[...] Entonces, pues podía decir uno que, eso es continuidad. Claro que ahorita estamos haciendo ejercicio de ya no colocar los nombres, o sí, estamos colocando entre Nasa y español; pero, primero Nasa y después los apellidos, bueno Neh, el espíritu, Neh el abuelo que originó, pero está Neh, Neh isma, que fue que me lo colocó, que lo crea uno, lo construye. Isma es isaías que es el abuelo que murió y marcos, papá; y la otra es Yu' Üus carmen amelia, pues amelia es la abuela, carmen; pero Yu' Üus es el sentimiento del agua, corazón del agua, sentimiento del agua; eso es lo que es continuidad de las familias* (diálogo virtual, marcos *Yule Yatacué*, 24 de mayo de 2023).

Lo dicho por *Yule* (2023) acentúa de nuevo la presencia de la iglesia católica en el pueblo *Nasa*; esta vez, en los registros realizados a *Nasas* que querían su nombre o apellido en lengua. Así como, su *resistencia* para conservar su vínculo con el agua, los pájaros, el viento y demás *seres* de la *Tierra* o del cosmos con sus nombres.

La activación y *vivencia* de los rituales sagrados. En el pueblo *Nasa* son diez los que realizan y estos consideran el *Sek Dxi'j*. Cuando el sol está en ascenso, entre el *Sek Luuçx* y el *Sek Piçtatx* tienen lugar el ritual de las candelillas y el del fuego. Siguiendo el ascenso del sol, entre el *Sek Piçtatx* y el *Sek Thê'jeça* se realizan el ritual de limpieza territorial y el de pagamentos u ofrendas. En el solsticio de verano de nuestro hemisferio sur, tiene lugar uno de los rituales más importantes el *Sek Buy* o año nuevo *Nasa*.

Cuando el sol comienza su descenso, entre el *Sek Thê'jeça* y el *Sek Thê 'jsa*, se producen los rituales de: bastones, el viento, el *Saakhelu* y las cometas. Continuando el descenso del sol se lleva a cabo el ritual del *Çxapuç*. Entre los rituales

[122] Para conocer más de esto puede verse la cartilla "*Kwe's'Piyn'i*, Nuestros nombres Nasa (Páez)" (pebin; proyecto Nasa, 1992).

presentados, cuatro se consideran los mayores: del fuego, *Sek Buy*, *Saakhelu* y *Çxapuç*; los cuales tienen lugar atendiendo a el *Sek Dxi'j* y a *A'te Thëjsa Puutx Pethẽesaa*, es decir, luna llena.

El *Sek Buy* es el "[…] año nuevo del pueblo nasa, es el tiempo de recibir y fortalecer las energías de las familias, comunidad y semillas, en este momento hoy se hacen las ceremonias de bautizos de niños(as) y compromiso de parejas" (*Yule*; *Vitonás*, 2019a, p. 177).

El *Saakhelu*:

> […] **"es el paso, llegada del hijo del Cacique"**, es ofrendar al sol, la luna, al cóndor, al colibrí, también lo dominan **Txiwe Kaame "dar de comer a la tierra"**: es el ritual de ofrecer comida (fiambre) a los espíritus de la tierra se hace comida y en una mochila se le guarda comida a los espíritus y se los deja en un sitio especial, sobre un árbol, a la orilla de una quebrada. En el ritual colectivo se ofrecen semillas y comida al hijo de Cacique, Condor, o de la Semilla como mandato cultural, natural (*Yule*; *Vitonás*, 2019a, p. 177).

El *Çxapuç*[123], según taurino *Cometa Ipia*, "*en sus inicios si era más familiar, más íntimo [...] pero como eso se fue perdiendo, entonces pues queremos recuperarlo*" (diálogo, *Sek Sxab Kiwe*, 4 de noviembre de 2022). De ahí que en la actualidad se ha convertido en un ritual comunitario que, poco a poco ha venido cogiendo fuerza y en el que participan personas de todas las edades y otros pueblos indígenas, campesinos o mestizos.

Este ritual en *Sek Sxab Kiwe* se realiza el 1 de noviembre de cada año, en el marco del encuentro de conmemoración del *Nasa Pal* álvaro *Ulcué Chocué*[124]. El *Çxapuç* es:

---

[123] En el marco de la *vivencia* con el pueblo *Nasa*, tuve la posibilidad de acompañar este ritual mayor y es importante resaltar, en este, la presencia de niñas/os y su participación a partir de la danza, junto con sus familiares, en un recorrido por el cecidic (lugar del ritual). El ritual estuvo armonizado por instrumentos tradicionales como la flauta y el tambor, para alegrar y llamar a los espíritus de los seres queridos. En este pudimos ver familias con niñas/os en sus primeros meses de vida. Al respecto dice taurino *Cometa Ipia*: "sí, eso tiene un significado grande porque por lo menos yo vi y luego la o el niña/o crece y es la posibilidad que tengamos [este ritual] después. Algo que comunica y resalta es, por lo menos, a esa pareja que vino y trajeron al bebé, yo creo que el bebé tenía por ahí un mes, dos mesecitos más o menos […], eso es un gran avance que la familia asuma, dos familias con sus bebés, porque los espíritus igualmente sienten la intención […], se sienten a favor de ellos [de los bebés], porque ven a esos pequeñitos, esto es como una forma de comunicación con ellos, ellos todavía no pueden hablar, […], entonces los espíritus que tampoco nosotros podemos escuchar, si se comunican con ellos [los bebés], […] y pues de verdad, resaltar a esas parejitas y eso, pues, nos alegró mucho ver a papás que también sudaban y sudaban, a mí me alegró mucho, yo creo que varios también vienen con esa intención" (diálogo con taurino *Cometa Ipia*, *Sek Sxab Kiwe*, 11 de noviembre de 2022).

[124] Fue un sacerdote *Nasa*, perteneciente al movimiento de la teología de la liberación. Él luchó por los derechos de su pueblo y fue promotor de lo que se conoce como el plan de vida proyecto *Nasa* que tenía como propósito formar una comunidad "[...] organizada, capacitada, educada, consciente, solidaria con identidad, tecnificada, sana y alegre, evangelizada. Se conforman programas de: educación bilingüe, salud, tecnificación agrícola, vivienda y tiendas comunitarias. Con espíritu: Nasa

> *Brindar, preparar todo lo que antes en vivo, físico consumían los que ya no nos acompañan para ofrecerles. Entonces es como un brindis, es un ofrecer a los espíritus que ya no nos acompañan [...] El Çxapuç es una conexión con los espíritus*. (diálogo, taurino *Cometa Ipia*, *Sek Sxab Kiwe*, 4 de noviembre de 2022).

El *Çxapuç* es un ritual acompañado por la música con instrumentos tradicionales como la flauta y el tambor "*para poder invitar a los espíritus, para que estén alegres*" (diálogo, taurino *Cometa Ipia*, *Sek Sxab Kiwe*, 4 de noviembre de 2022). Con la danza que es orientada por uno de los *Kiwe Thë'j* como "*una manera de mostrar el amor a los espíritus, lo demostramos así, moviendo el cuerpo, danzando, brincando, sudando por ellos que están con nosotros, entonces es una acción de encuentro (*diálogo, taurino *Cometa Ipia, Sek Sxab Kiwe Kiwe*, 4 de noviembre de 2022). Con abundante comida y diferentes licores. Los nombres de los *seres* que no están físicamente aparecen junto a sus comidas o bebidas favoritas.

Otras formas en las que el *Sek A'te Dxi'j hace presencia es en las* actividades de producción y educativas. En ambas se debe pedir permiso, ofrendar, hacer pagamentos, agradecer para poder obtener beneficios. Con respecto a esto, *Yule* (2023) nos apuntaba:

> *Aquí estamos diciendo que la economía es el Puuy Pu'çx Fxi'znxi, el acercar, la ayuda mutua o el equilibrio, o sea mantener la ayuda mutua [...] el equilibrio; entonces, reciprocidad donde ninguno esté excluido, que todos tengamos esa posibilidad que nos da Uma Kiwe de todo, pero con unos principios que Uma Kiwe es mamá, que hay que abrigar, que por eso hay que pedir permiso, que hay que pagar, que hay que agradecer para tener los beneficios, pero hay que cumplir eso, para usted poder tener. Ser, tejer, tener, hacer, vivir* (diálogo virtual, marcos *Yule Yatacué*, 24 de mayo de 2023).

Algunas de las estrategias implementadas en actividades productivas que intentan seguir los principios que *Yule* (2023), enunciaba son:

> *Desde el plan de vida se vienen orientando esas políticas y los convenios que de alguna forma se han gestionado; pues van en esa dirección, tratando por un lado de ser integrales; es decir, de que se vea la finca o el espacio, el Tul como un todo y no solamente el cultivo; sino, la casa, si tiene algún nacimiento, una reserva o un río, o una quebrada que eso también la gente lo vea como parte del Tul ¿Sí? Del espacio donde se interactúa.*
>
> *En ese orden de ideas; pues, también es necesario que, por lo menos acá se han ido quedando como las líneas productivas, entonces que la mora, que el café, que entonces también todas esas como se reorientan y, a partir de ahí,*

(con identidad), comunitario (hacer las cosas entre todos y para todos), integral (tener en cuenta todas las dimensiones del hombre para resolver problemas y necesidades), liberador (ser libre, liberarnos de todo aquello que nos destruye, lo que nos oprime lo que nos debilita. Ser libres, tener espacio de libertad para desarrollar y construir nuestro propio destino" (*Yule*; *Vitonás*, 2019a, p. 291).

> *se mejoran prácticas. Entonces, por ejemplo, en el caso de los frutales lo que hemos empezado a trabajar son los sistemas de riego, porque, pues, antes veíamos que había mucho desperdicio de agua, que no era eficiente, entonces hemos empezado a implementar sistemas de riego, empezar a implementar alternativas a los agroquímicos en el manejo de todas las enfermedades, a incentivar mucho más el tema de los abonos orgánicos, bio preparados.*
>
> *Entonces se trabaja una estrategia que son las escuelas de campo y ahí se hacen prácticas con la gente y también se intercambia, porque la gente tiene muchos conocimientos; entonces, algunos, por ejemplo, desde la parte técnica, pero otros también desde la parte cultural y la parte espiritual, también se hacen a veces procesos, diría uno de prevención de enfermedades; entonces, desde ahí, hemos también empezado como a integrar ese componente.*
>
> *Dentro de la parte productiva, pues, también hemos empezado a trabajar con las familias una estrategia que se llama el mapa de sueños y es que usted en su finca, pueda primero hacer una proyección de lo que tiene; es decir, por ejemplo, delimitar los cultivos, las zonas, cómo tiene su finca y luego, a partir de eso pueda hacer una proyección del sueño que tiene la familia.*
>
> *Entonces, a partir de eso, pues, hemos empezado a trabajar los proyectos; no es un estándar cómo antes que se decía "cocheras para todos", sino que algunos decían no: queremos cocheras, otros queremos galpones, otros quieren mejorar cultivos, los otros quieren riegos. Entonces con base a lo que quieran se trabaja, digamos el apoyo con las familias y eso ha sido un poco más viable* (diálogo, yeiner *Taquinás Peteche*, *Sek Sxab Kiwe*, 20 de julio de 2023).

Estas prácticas relacionadas con el *Puuy Pu'çx Fxi'znxi* se han convertido en una de las tareas más desafiantes y retadoras del pueblo *Nasa*, al tiempo que se imponen en el territorio monocultivos que, en términos económicos, parecen generar mejores ingresos para las familias, especialmente los ilícitos.

Otro ejemplo de prácticas que vienen siendo orientadas por el *Sek A'te Dxi'j* son los procesos educativos, sean estos escolarizados o no. Este caminar del sol y la luna son considerados para y por los *Kaapiya'jnaswe'sx* en las prácticas pedagógicas con niñas/os y jóvenes. Aunque, es necesario señalar que en la historia de los procesos educativos como pueblo *Nasa* este caminar parece estar desde sus inicios, en la actualidad *Sek A'te Dxi'j* viene cobrando mayor fuerza.

4.2.3 Comunidad y familia *Nasa*

Tres nociones se han tornado centrales como modos de organización *Nasa*, estas son: la familia, la comunidad y el pueblo; las cuales podrían ser entendidas en un contexto micro, meso y macro conservando su carácter colectivo. A

continuación, hacemos una revisión de las nociones de comunidad y familia; pues, la de pueblo ya fue presentada.

Sobre comunidad podríamos decir que es una categoría meso que favorece la organización política. Para el pueblo *Nasa* la importancia de la comunidad puede evidenciarse al constituirse en uno de los cuatro ámbitos que conforman el plan de vida proyecto *Nasa* y que tiene entre sus actores: la asamblea general; los *Ne'hjwesx* (autoridades)/*Kabuwesx* (alguaciles); instituciones educativas, de arte y cultura; y, grupos de sabedores, deportivos y culturales.

> *"Doble centralidad de la comunidad y la reproducción que coloca a las familias […] en el centro de los movimientos"*
> (zibechi, 2017, p. 79).

Esta organización reconoce no solo las comunidades que conforman cada uno de los tres resguardos del *Sek Sxab Kiwe*; sino, asimismo, a aquellas que se encuentran en otros territorios del orden nacional.

Su centralidad señala, si pudiéramos decirlo así: derechos, deberes y sueños. Sobre los primeros, podemos decir que se encuentran: la posibilidad de estar y ser en un territorio; contar con el acompañamiento de los *Kiwe Thë´j*; y realizar ferias y carnavales que favorezcan la convivencia, la recreación y procesos educativos centrados en la vida en comunidad.

Dentro de los segundos, quizás el mayor deber de la comunidad sea proteger los derechos colectivos. Derechos que han sido conquistados históricamente y que se ven en riesgo constantemente por políticas de muerte y despojo. De ahí que como anota zibechi (2017, p. 79):

> […] La comunidad es la forma política que asumen los pueblos para resistir y, al hacerlo, cambian el mundo al cambiar el lugar que ellas ocupan en él. Las comunidades no preexisten como prácticas colectivas, son producto de la lucha y la resistencia. En el proceso de resistir, de ponerse de pie como sujetos colectivos, los pueblos crean/recrean formas de relacionarse que llamamos comunidades.

En los terceros, podemos observar que aún presenta un sueño que viene desde los años 80, de una comunidad organizada y armonizada; y, debido al conflicto armado y diversos tipos de violencia, incluyente, reparada y reconciliada.

La categoría de familia es de suma importancia para el pueblo *Nasa* en su cosmovisión y modo de organización. Sobre la primera, *Yule* y *Vitonás* (2019a, p. 116), nos narraron en el origen de la vida y del mundo que, la primera familia, es la espiritual:

> La familia se origina desde el NEH “Abuelo, abuela” que permanecía durmiendo y el pa’ksxa’w “aparición del espíritu”, le dice que frote piedra para dejar de dormir y al frotarlas origina a Uma “agua”, mujer de cuerpo caliente que se enfría y se vuelve agua y se ubica en otro espacio por incumplir al abuelo; Sek o Tay “sol” compañero de UMA, a’te “luna”, la otra compañera de TAY y kiwe “Tierra”. Y el NEEHWE’SX “familia espiritual”.
>
> De esto se origina el NASAWE’SX “Ser colectivo”, comunidad y el NWE’SX “Familia” seres colectivos, agrupados y emparentados. Pequeña comunidad emparentada entre los seres en familia de las casas de ëeka kiwe “tierra de arriba”, na kiwe “la tierra de aquí” y tasxuh kiwe “la tierra de abajo”.
>
> En toda casa, en su rincón habitan o conviven familias, estas familias son los vegetales, animales, astros y los humanos (negro, blanco, indígena). Cuando se creó nasa Txiwe, nacieron estos seres llamados NASA. Después nacieron los humanos, de la relación A’WE’SX “las estrellas” con el YU’ “agua” y se les

> denominó NASANAS. Para la buena relación y convivencia existen normas naturales y espirituales que se hacen a través de prácticas culturales[125].

Esa familia espiritual está conformada por *Neh*, *Sek*, *Tay*, *Uma*, *A'te*, *Kiwe* y otros que están en los tres espacios: *Ëeka Kiwe*, *Na Kiwe* y *Tasxuh Kiwe*; es decir: los *seres* que están en el cosmos; y, los que están debajo de la *Tierra*, por ejemplo: los minerales que para otras culturas representan solo un recurso a ser explotado, pero para el pueblo *Nasa* son parte de la familia.

En este sentido, podríamos decir que la concepción de familia del pueblo *Nasa* difiere radicalmente de otras que separan los *seres* vivos de los no vivos, lo humano de otros *seres*. Para el pueblo *Nasa* todos los *seres* son familia y, por tanto, deben ser cuidados y protegidos para continuar sosteniendo la existencia.

La familia en el espacio *Na Kiwe*, si bien está conformada por humanos, también lo está por otros *seres* como: los perros, las gallinas y los pájaros que comparten los mismos espacios; así mismo, en el caso de los pájaros y de sus sonidos, estos se convierten en señas que anuncian acontecimientos para una persona, la familia o el pueblo que pueden ocurrir y que pueden prevenirse siguiendo las orientaciones de los *Kiwe Thë'j*.

Al respecto nos dijo taurino *Cometa Ipia*:

> *Desde el vivir como pueblo Nasa, nosotros hemos considerado que nosotros no somos solos aquí, porque todo ser que se mueve alrededor [...] tenemos como costumbre decir que son nuestros hermanos; o sea, todo[...], todos los animales que haya en las montañas, el animal que nosotros cuidamos en casa, los pollos, la vaca, el ovejito, el marranito, el perrito, las aves; una cantidad de animales hacen parte de la familia de nosotros y esa familia nos hace decir en nuestro idioma Nwe'sx, hacen parte de la familia, somos familia* (diálogo, *Sek Sxab Kiwe*, 28 de octubre de 2022).

Ante lo anterior, es necesario ahora referirnos a la familia como modo de organización. En este caso, es importante decir que la familia se constituye, al igual que la comunidad en uno de los cuatro ámbitos del plan de vida proyecto *Nasa* y que está conformado por: "[…] S*abedores Ancestrales, Nasa Yuwe hablantes, Cabezas de Familia y Mayores*" (Asociación de cabildos indígenas de toribío, tacueyó y san Francisco "Proyecto *Nasa*", 2016, p.20).

Políticamente la familia es reconocida como la primera autoridad y tiene la función de sostener la colectividad y proteger la identidad cultural. En términos

[125] Para conocer con más detalle la historia, el/al lector/a puede acercarse a *Yule* y *Vitonás* (2019b, p. 38).

espirituales, algunas familias buscan el apoyo de un *Kiwe Thë'j* que acompaña procesos de desarmonía física y espiritual; incluso, se reconocen pasos espirituales para la conformación de la familia, según el *Ksxa'w* (el que acompaña a cada persona, sueño), quien es el que acompaña a cada persona y el *Sek At'e Dxi'j*.

Dentro de los sueños que se plantean en el plan de vida, para el ámbito familia, están aspectos como: una familia integrada y cuidada; con *Tulpa*; alimentada y cuidadora de la salud, especialmente de niñas/os y familias que permanecen en el territorio.

No podemos finalizar este apartado, sin señalar que en la actualidad las familias *Nasa* se ven enfrentadas a situaciones complejas de violencia, reclutamiento de niñas/os y jóvenes y desarmonías que, sin duda, vienen afectando la vida comunitaria. Sin embargo, algunas familias vienen en un proceso y camino espiritual que potencia la vida en comunidad.

4.2.4 La autonomía en el pueblo *Nasa*

Las palabras que aparecen a continuación sobre la imagen fueron pronunciadas por diferentes integrantes de este pueblo a medida que sosteníamos diálogos con ellas/os en diferentes espacios comunitarios y les preguntaba por lo que se ve, sabe y escucha en el pueblo *Nasa*. Estas palabras hacen visible un reconocimiento de un entorno que, por un lado, es favorable para la comunidad, en tanto cuenta con condiciones que hacen posible la vida: fuentes de agua, el *Tul,* plantas aromáticas, comida, trabajo en comunidad vinculo espiritual; así, como valores para seguir siendo: autoridad, solidaridad, sabiduría y lucha. Y por el otro, palabras que hacen visible una situación de violencia en todas sus formas que parece recrudecerse y generar desarmonías con consecuencias como: sufrimiento, tiros y sangre.

Estas palabras en conjunto nos sirven como base para discutir la idea de autonomía en el pueblo *Nasa*, no como algo dado; sino, como algo que se construye, que incluso se tiene como horizonte y se ve permanentemente desafiado. Dentro del cric, la autonomía es uno de los principios de lucha del movimiento indígena, junto con unidad, *Tierra* y cultura.

Droga
Historias
Lucha
Riqueza natural
Resistencia
Comida
Dinero
Tiros
Sangre
Sabiduría
Tul
Minga
Tabaco
Fuentes de agua
Tierra
Solidaridad
Lucha
Dulce
Bromas
Guerra
Vida
Trabajo en comunidad
Flauta
Licor
Autoridad
Leche
Pájaros
Trabajo

"En este momento de crisis del sistema, de crisis de un modelo de civilización, el gran desafío de los movimientos antisistémicos es encontrar modos de producir y de vivir diferentes al capitalismo"
(hardt; reyes; zibechi, 2015, p. 67).

La palabra autonomía podríamos entenderla, por lo menos, en dos sentidos: como “el ejercicio de determinar libremente sobre sus procesos culturales, políticos, y organizativos y el ejercicio del control territorial” (capítulo 4 [...], 2021, 45 s). Para una mejor comprensión de este primer sentido en el pueblo *Nasa* de *Sek Sxab Kiwe*, dividimos lo expresado en dos partes: la primera referida a la determinación sobre procesos culturales, políticos y organizativos.

Esto hace alusión a formas propias de organización que atiende a visiones cosmogónicas, promovidas fundamentalmente desde lo cultural y que reflejan relaciones de poder que, pueden ser al mismo tiempo jerárquicas y horizontales. Respecto a la horizontalidad dice zibechi que: “El despliegue de la horizontalidad requiere tiempo, requiere una práctica y una reflexión sobre la práctica y un atreverse a [...]” (raúl […], 2020a, 16 min 30 s).

Los procesos organizativos incluyen en el caso de los pueblos indígenas y del cauca, particularmente, un relacionamiento en diferentes ámbitos. En lo nacional, representado por la organización nacional indígena de colombia (onic); en lo regional por el cric; y en lo zonal por la *Çxhab Wala Kiwe*. Y, en la organización local o de las bases por los planes de vida, aquí plan de vida proyecto *Nasa*.

Los modos de relacionamiento entre estas organizaciones varían en el tiempo, espacio y las personas. Sin embargo, es importante señalar que este relacionamiento está permeado por todas las dimensiones de la realidad: política, cultural (educación), social, económica y ambiental.

El pueblo *Nasa* del *Sek Sxab Kiwe*, históricamente, ha participado y liderado propuestas que han sido promovidas por el movimiento indígena regional; de igual manera que algunas surgidas de las comunidades; las cuales han tenido resonancia en el ámbito regional y nacional. Sobre esto último, podríamos señalar propuestas educativas.

La segunda parte que constituye el primer sentido de la palabra autonomía, alude al ejercicio del control territorial[126]. Esta es hoy en día, una de las tareas más

[126] En la resolución de vitoncó del 24 de febrero de 1985 se plantea frente a la autonomía: “PRIMERO. Recalcar y hacer valer por todos los medios que estén al alcance de los resguardos, el derecho de la autonomía, es decir, el derecho que los cabildos y las comunidades tienen de controlar, vigilar y organizar su vida social y política al interior de los resguardos y rechazar las políticas impuestas de afuera, vengan de donde vengan. Esta autonomía se hace extensiva no sólo frente a personas y entidades gubernamentales, privadas, semiprivadas, que han venido decidiendo aspectos económicos, sociales, culturales, políticos y religiosos en zonas de resguardo, sin consultar a nuestras comunidades y a sus legítimos representantes, los cabildos, como también organizaciones que vienen realizando actividades que son de competencia de los cabildos y a las organizaciones armadas que hacen

complejas; ya que, en el mismo territorio existe la autoridad indígena, del estado y la injerencia de grupos ilegales y del narcotráfico[127]. Cada una de estas autoridades señala caminos distintos e incluso en contradicción con las propuestas de las autoridades *Nasa*.

De acuerdo con informes del observatorio de derechos humanos, conflictividades y paz del instituto de estudios para el desarrollo y la paz (indepaz), en el 2024[128] (datos hasta el 01 de diciembre de 2024), había sido asesinados ciento sesenta y seis líderes sociales; de los cuales veintitrés[129] pertenecían a pueblos indígenas y de estos, doce eran de la zona norte del cauca, *Kiwe Thëgnas* (guardia): carmelina *Yule Paví* y victor alfonso *Yule* medina y el comunero dino *Ul Musicue*, estos últimos del territorio de *Sek Sxab Kiwe.* En los datos presentados en el cauca por este instituto se señala, por si fuera poco, el asesinato de un líder ambiental.

Para el 2023[130] (datos hasta el 20 de diciembre de 2023) fueron asesinados ciento ochenta y ocho líderes sociales; de los cuales: treinta y siete pertenecían a pueblos indígenas y de estos dieciséis eran de la zona norte del cauca y cuatro del *Sek Sxab Kiwe*. En los datos presentados de asesinatos de líderes para este año se reporta la muerte de cuatro ambientalistas.

Para el 2022[131] (datos hasta el 31 de diciembre de 2022), fueron asesinados ciento ochenta y nueve líderes sociales; de los cuales: cuarenta y dos pertenecían a pueblos indígenas (uno de ellos considerado en categoría ambiental) y, de estos, doce eran del norte del cauca y uno de *Sek Sxab Kiwe*.

Para el 2021[132] (datos hasta el 14 de noviembre de 2021), fueron asesinados ciento setenta y un líderes sociales; de los cuales: treinta y cuatro pertenecían a pueblos indígenas y, de estos nueve eran del norte del cauca y dos de

presencia en nuestros territorios. Nosotros, como representantes de los cabildos no aceptamos imposiciones […]" (cric, 2022, p. 179-180).

[127] En 2024 las desarmonías a causa de los grupos ilegales en el territorio de *Sek Sxab Kiwe* y en general en el norte cauca se han intensificado, lo que ha generado más muerte, reclutamiento y divisiones internas. Sobre esto último y a través de diversos comunicados el plan de vida proyecto *Nasa* ha denunciado que por parte de estos grupos existe un plan de desestabilización y desestructuración del proceso político organizativos, sin embargo, como pueblo continúan resistiendo.

[128] Tuvo lugar la cuarta *vivencia* en el marco de este estudio en el territorio de *Sek Sxab Kiwe*.

[129] En los datos de indepaz el líder social víctor alfonso *Yule* medina aparece como comunal y no como indígena del territorio de toribío, cauca.

[130] Tuvo lugar segunda y tercera *vivencia* en el marco de este estudio en el territorio de *Sek Sxab Kiwe*.

[131] Durante el segundo semestre de este año fue la primera *vivencia* de este estudio en el territorio de *Sek Sxab Kiwe*.

[132] Es el año en que comienzan los diálogos virtuales con el pueblo *Nasa* para analizar la pertinencia o no de esta investigación.

Sek Sxab Kiwe. En los datos presentados de asesinatos de líderes para este año se reporta la muerte de un ambientalista.

Estos datos son tan solo una muestra de la crítica situación de violencia por la que pasa el norte del cauca y el territorio del *Sek Sxab Kiwe*. De ahí que algunas de las palabras dichas por las/os *Nasa* sean: droga, guerra, tiros, balas, sangre.

El otro sentido dado a la palabra de autonomía implica un diálogo horizontal, tal como lo señalan cric y pebi (2004, p.81):

> Con la autonomía no se quiere decir encerrarse para protegerse de ideas de afuera. Por el contrario, significa generar un desarrollo dentro del cual las ideas externas entran en diálogo horizontal con un sistema de pensamiento que las adecúa a sus propios esquemas culturales.

Lo anterior nos señala dos elementos característicos de la autonomía; estos son: el relacionamiento con otras instituciones o pueblos, mediante el diálogo horizontal; y una apropiación que permita fortalecer los propios procesos. Esto lo podemos evidenciar en el capítulo cinco de la *Ruta del plan de vida proyecto nasa. Principios, lineamientos y camino estratégico 2016-2025*, titulado: *Lineamiento de relacionamiento*, en el que se señalan los actores en lo estatal con los que cada uno de los cuatro ámbitos se relaciona; pero, con la claridad de que dicho relacionamiento debe fortalecer los procesos en cada uno de esos ámbitos.

Al comenzar este apartado señalamos la necesidad de pensar la categoría de autonomía como principio del pueblo *Nasa*, a partir de lo que es posible ver, saborear y escuchar por las/os *Nasa*. E intentamos decir que esta categoría se ha convertido no solo en un principio, en un horizonte; sino, de hecho, en un problema (raúl […], 2020a) Esto último, en tanto su defensa ha generado la muerte de líderes, lideresas y jóvenes en el territorio de *Sek Sxab Kiwe*.

4.2.5 Alternativas desde el pueblo Nasa: gobierno propio

"*Crean poderes propios, justicia propia y sobre todo formas propias de defensa o autodefensa*"
(zibechi, 2017, p. 95).

Históricamente los pueblos indígenas en colombia y el pueblo *Nasa* han propuesto alternativas a modos de organización de la sociedad colombiana, por sentir que sus modos de ser y estar en el mundo no están representados en las estructuras del estado. Esto no significa negarlo; por el contrario, ha sido el estado con la constitución, las leyes y los decretos el que ha reconocido (por las luchas del movimiento indígena) estas formas de gobierno de los propios pueblos y legitiman su ejercicio en los territorios indígenas. Además, es importante señalar que, en esa búsqueda de alternativas, los pueblos indígenas han venido vivenciando, valorando, ajustando y redefiniendo las formas en que han reproducido y apropiado formas de gobierno.

Para ilustrar esto, podemos señalar el cambio en la organización de gobierno y de autoridad. Esto es, de cabildos a lo que hoy se denomina como *Kwekwe Neehnwe'sx* (cuerpo de autoridades).

Los cabildos son una figura colonial reconocida por el estado colombiano, mediante la Ley 89 de 1890[133] y el Decreto 1088 de 1993[134]. En el artículo 3 de esta ley se establece:

> En todos los lugares en que se encuentre establecida una parcialidad de indígenas habrá un pequeño Cabildo nombrado por estos conforme a sus costumbres. El período de duración de dicho Cabildo será de un año, de 1. De Enero a 31 de Diciembre. Para tomar posesión de sus puestos no necesitan los miembros del Cabildo e otra formalidad que la de ser reconocidos por la parcialidad ante el Cabildo cesante y á presencia del Alcalde del Distrito.

Respecto a esta forma de gobierno, señalaba marcos *Yule Yatacué*:

> *La colonia a nosotros nos dijo que había que hacer cabildo [...], lo que nos impusieron los españoles fue que fuera un gobierno con estructura piramidal: un gobernador principal, gobernador suplente, alcalde, capitán, alguacil mayor, o sea la estructura que ya tenían los españoles*. (diálogo, *Sek Sxab Kiwe*, 07 de noviembre de 2022).

Si bien es claro que los cabildos fueron una herencia de los españoles, como nos afirmó *Yule*, este organismo ha servido para que las comunidades tengan, entre sus acciones, la realización de proyectos educativos, como se señala a continuación:

[133] "Por la cual se determina la manera como deben ser gobernados los salvajes que vayan reduciéndose a la vida civilizada" (congreso de la república de colombia, 1890, hoja 1).
[134] "Por el cual se regula la creación de las asociaciones de Cabildos o Autoridades tradicionales indígenas" (presidente de la república de colombia, 1993, hoja 1).

> Las asociaciones que regula este Decreto, tienen por objeto, el desarrollo integral de las Comunidades Indígenas. Para el cumplimiento de su objeto podrán desarrollar las siguientes acciones: a) Adelantar actividades de carácter industrial y comercial, bien sea en forma directa, o mediante convenios celebrados con personas naturales o jurídicas; b) Fomentar en sus comunidades proyectos de salud, educación y vivienda en coordinación con las respectivas autoridades nacionales, regionales o locales y con sujeción a las normas legales pertinentes (presidente de la república, decreto 1088 de 1993, artículo 3).

Por muchas décadas está estructura de gobierno fue utilizada por el pueblo *Nasa*; no obstante, la necesidad de repensar su misma organización, atendiendo a un proceso espiritual y menos jerárquico, llevó a la comunidad en 2018 a pensar un modo de organización de gobierno distinto; así, en 2019, en el ritual mayor del *Sek buy* se posicionó el *Kwekwe Neehwe'sx*. *Kwewe* hace alusión a cuerpo y es una concepción de cuerpo como un todo; aunque, existe un reconocimiento de que cada una de las partes es fundamental, porque hacen posible que ese cuerpo funcione, pueda vivir en equilibrio y armonía y que no suceda lo contrario.

El *Kwekwe Neehwe'sx* está conformado por seis autoridades en cada uno de los tres resguardos. Con la elección de estas seis autoridades, por la asamblea comunitaria, la comunidad espera que puedan conocer y acompañar más de cerca las dificultades y desarmonías que se presentan y promover y acompañar proyectos que favorezcan el *Wëtwët Fxi'znxi*. El poder, entonces, no aparece a cargo de una sola persona, el gobernador en la figura de cabildos, sino que se ejerce entre las seis personas; además, el *Kwekwe Neehwe'sx* reconoce la autoridad de la familia espiritual.

En este sentido, la propuesta de *Kwekwe Neehwe´sx*, de acuerdo con marcos *Yule Yatacué*, tiene que ver con recordar que el pueblo *Nasa* viene de una familia espiritual, que es la que tiene que dar orientación. Al respecto nos socializó:

> *Entonces la familia tiene ya un cuerpo, ese cuerpo ¿Cuál es? Abuelo, papá, mamá e hijo. Y alrededor de eso ¿Cómo se gobierna? Pues, desde lo espiritual. Pero lo espiritual se relaciona con el sentir que es el soñar despierto, soñar dormido y, hay que sentir y hay que hacer prácticas y hay que cumplir. Entonces por eso las tres, cuatro piedras, porque las tres forman un solo triangulo y un solo triangulo es el cuerpo de la mujer, pero ya bien complementado el triángulo, se forma es el rombo.*
>
> *Ahora sí forman un cuerpo, pero es heredado de esa familia espiritual. Ahora sí desde ahí, debes ejercer autoridad, pero ¿Dónde se ejerce autoridad primero? Pues, de las familias, la orientación es que eso parte es desde las familias, comunidad [...] los seis —que conforman el Kwekwe Neehwe'sx— están encargados de direccionar, de estar atentos, de recoger todo, entonces son los que ahí orientan y ¿Cómo orientan? Pues desde todas las orientaciones de la familia espiritual ¿Cómo hay que cuidar? ¿Cómo hay que*

> *corregir? Entonces ya no es simplemente juete [fuete], calabozo, ahorita es distinto, es desde la orientación espiritual, debemos saber qué dicen los espíritus y para eso sí toca que saber tener en cuenta el Sek A'te Dxi'j*. (diálogo, marcos *Yule Yatacué*, *Sek Sxab Kiwe*, 07 de noviembre de 2022).

El cambio de denominación y estructura, partiendo de nuestra percepción, es una transgresión radical a las formas en que se gobernaba; en tanto, ahora se propone una sujeción a orientaciones de la familia espiritual, para lo cual es necesario que quienes conforman el *Kwekwe Neehwe'sx* reestablezcan la relación con *Uma Kiwe*; e, igualmente, las formas de corregir varían, pues se está en la recuperación y búsqueda de nuevas formas.

No podemos dejar de señalar que para la propia comunidad este cambio de cabildo a *Kwekwe Neehwe'sx* ha generado tensiones que son lógicas en un proceso de transición a formas de gobierno diferentes y más horizontales.

Aquí presentamos un modo de gobierno propio; sin embargo, es importante señalar que como estrategia de protección y defensa del territorio y de la vida, el pueblo *Nasa* recurre a los *Kiwë Thë'j* y a la guardia indígena[135]. De acuerdo con el cric (2022, p. 300-301) la guardia indígena es:

> Considerada como un organismo permanente de control territorial, la Guardia Indígena fue constituida bajo la Resolución 003 del 18 de mayo de 2001 en El Tierrero, Resguardo de Huellas, Caloto (Rojas y Useche 2019: 20). Al principio se planteó como un "organismo ancestral propio y como un instrumento de resistencia, unidad y autonomía en defensa del territorio y del plan de vida de las comunidades indígenas", orientado desde "la parte operativa y espiritual" […] desde su formalización la Guardia Indígena confrontó el escenario de la violencia armada, fortaleciendo las estrategias para la defensa de la vida y la construcción de la paz. La Guardia Indígena se erigió sobre procesos previos de organización comunitaria para el control territorial como la Guardia Cívica, que en décadas anteriores había acompañado las recuperaciones de tierra y espacios políticos como los congresos, siendo un antecedente importante de la resistencia indígena en la Zona Norte.

4.2.6 La educación propia: del movimiento indígena a las comunidades y de las comunidades al movimiento indígena

"Los movimientos están tomando en sus manos la educación y la formación de sus dirigentes con criterios pedagógicos propios"
(zibechi, 2017, p. 154).

[135] Para ver el video de la guardia indígena (Himno […], 2020).

Sistema Educativo Indígena Propio

Educación propria

Educación-política

Programa educación bilingüe intercultural

Escuelas propias

Proyecto Educativo Comunitario

Proyecto educativo comunitario bilingüe

Para referirnos a las propuestas educativas creadas por, con y para el pueblo *Nasa*, nos proponemos reconocer experiencias promovidas por este en el ámbito regional, zonal y local.

4.2.6.1 Experiencias regionales

Dentro de la estructura organizativa del cric "hacer educación es hacer política y hacer política es hacer educación" (cric; pebi, 2004, p. 15); por ello, se trató desde el inicio de la organización (década de los 70) pensar una educación propia[136], ligada al principio de cultura, que permita fortalecer la identidad y que esté comprometida con la plataforma de lucha del movimiento. Es decir, con:

> 1.Recuperar las tierras de los resguardos, 2. Ampliar los resguardos, 3. Fortalecer los cabildos indígenas, 4. No pagar terraje, 5. Hacer conocer las leyes sobre indígenas y exigir su justa aplicación, 6. Defender la historia, la lengua y las costumbres indígenas. 7. Formar profesores bilingües para educar de acuerdo con la situación de los indígenas y en sus respectivas lenguas (cric, s.f.)[137].

Inicialmente la educación estuvo relacionada con la lucha por la *Tierra*; de ahí que, a finales de los años 70, con la creación del programa de educación bilingüe intercultural (pebi), las primeras escuelas comunitarias se crearan en territorios donde la lucha por la *Tierra* venía teniendo lugar; entre estas, la escuela "potrerito" en *Sek Sxab Kiwe*. Una razón para crear este programa tiene que ver, según las/os *Nasa*, con que hasta ese entonces la educación "[…] está en manos del gobierno y de la

[136] La idea de lo propio desafía constantemente ese relacionamiento con el otro, con el afuera. De acuerdo con pebi y cric (2004), "lo propio no sólo implica una atención especial a la cultura indígena, sino que requiere un diálogo con otras culturas y desarrollo de una conciencia política". (p. 47). De acuerdo con parra y valero (2021), lo propio tiene un triple sentido en el contexto, esto es, lo que es "pertinencia, propiedad y apropiación" (p. 86).En el decreto 0481 de 2025 los procesos educativos indígenas propios son definidos así "Son integrales, culturales, políticos, comunitarios de los pueblos indígenas, para la resistencia y pervivencia milenaria, mediante el rescate, revitalización y fortalecimiento de la identidad cultural, la territorialidad, la autonomía y fortalecimiento de la identidad cultural, la territorialidad, la autonomía, las lenguas nativas, los saberes, conocimientos, las prácticas propias y de otras culturas, que se adquieren y de desarrollan desde antes del nacimiento hasta la otra vida espiritual de las personas. Se orientan desde el Plan de Vida, se vivencian y promueven por las autoridades indígenas, los sabedores y sabedoras, los sabios y sabias espirituales, la familia y la comunidad, conforme a las Leyes de Origen, Derecho Mayor, Derecho Propio de cada pueblo y la Constitución Política" (presidente de la república, decreto 0481 de 2025, artículo 7).

[137] En la actualidad el cric agrega tres puntos más a la plataforma de lucha, estos son: "8. Fortalecer las empresas económicas y comunitarias. 9. Recuperar, Defender, Proteger los espacios de vida en armonía y equilibrio con la Madre Tierra. 10. Defensa de la familia" (cric, s.f.).

iglesia y su contenido no beneficia a nuestros intereses" (cric, 1978 en cric; pebi, 2004, p. 26).

En el contexto de realización de estas escuelas, se consideró pertinente la producción de materiales como cartillas, para promover la lengua *Nasa Yuwe* y los contenidos apropiados a los intereses del movimiento.

Dado que las escuelas comunitarias fueron teniendo acogida, se hizo necesaria la creación de centros educativos comunitarios interculturales bilingües (cecib), en otros territorios y con estos: "[…] se buscaba consolidar una relación orgánica entre la comunidad y la escuela" (cric; pebi, 2004, p. 51); tanto para la primaria como la secundaria.

En la década de los noventa, en el contexto de la constitución política de colombia (1991) y de la ley 115 de 1994, surge como propuesta del movimiento, dadas las experiencias antes presentadas y como alternativa a los proyectos educativos institucionales (pei), el proyecto educativo comunitario (pec) que "[…] significaba, pues, extender la construcción de lo educativo a un espacio más amplio que supera la educación escolarizada, articulándose a los proyectos de vida de las comunidades" (cric; pebi, 2004, p. 56).

El camino recorrido hasta la construcción del pec, que incluyó la realización de congresos zonales y la materialización, ajustes y revitalizaciones de este en cada uno de los territorios, colocó en la discusión la necesidad de un sistema educativo indígena propio (seip) constituido por tres componentes: político-organizativo, pedagógico y administrativo. La creación y discusión del seip por los pueblos indígenas de colombia, el cric y el pebi se inició desde 2005. En el Décimo segundo congreso del cric:

> la organización avanza en el desarrollo de Sistemas Propios, como el SEIP, como estrategia para caminar la autonomía. Se mandata además, que para el año 2010 todos los resguardos indígenas deben tener estructurados los Proyectos Educativos Comunitarias y se orienta exigir al Estado el desarrollo de una política clara de fortalecimiento a las lenguas indígenas. (cric; pebi, 2022, p. 62).

Se trata, así, de la creación de un sistema que fortalece la autonomía de los pueblos y "[…] asume como principio fundamental el fortalecimiento de la cultura de los Pueblos Indígenas y la revitalización de las lenguas" (cric; pebi, 2022, p. 63). Diferentes acciones han implicado este camino del seip; tal como la creación de una mesa permanente de concertación (mpc) y la comisión nacional de trabajo y

concertación de la educación para los pueblos indígenas (contcepi) en 2006, la cual mantuvo diálogos con el ministerio de educación nacional (men) para reglamentar este sistema.

Además de la promulgación del decreto 2500 de 2010[138] (contratación educativa), el 1811 de 2017[139] (obtención de recursos) y el 1345 de 2023[140] (sistema transitorio de equivalencias para el régimen de carrera especial de los dinamizadores pedagógicos o educadores indígenas).

El 6 de septiembre de 2024 se firmó el acta de protocolización de la norma seip[141], lo que significa un ejercicio de determinación y autonomía de los procesos educativos por parte de los pueblos indígenas en el país.

La expedición de la norma fue decretada el 30 de abril de 2025[142]. Este tiene por objeto "[…] establecer y desarrollar el Sistema Educativo Indígena Propio —SEIP— como política educativa de Estado para garantizar la Educación Indígena Propia y la autonomía educativa, fundamentadas en la cosmovisión, Leyes de Origen, Derecho Mayor, Derecho Propio de cada pueblo indígena en el marco constitucional" (presidente de la república, decreto 0481 de 2025, artículo 3). Entre los fines del seip se establece: "fortalecer y reivindicar desde los procesos educativos indígenas propios, el equilibrio, armonía, cuidado y defensa de la Madre Tierra" (presidente de la república, decreto 0481 de 2025, artículo 3).

Respecto a este logro del movimiento indígena decimos que, sin duda, es un avance fundamental en el reconocimiento de las luchas de los pueblos y, al mismo

---

[138] "Por el cual se reglamenta de manera transitoria la contratación de la administración de la atención educativa por parte de las entidades territoriales certificadas, con los cabildos, autoridades tradicionales indígenas, asociación de autoridades tradicionales indígenas y organizaciones indígenas en el marco del proceso de construcción e implementación del sistema educativo indígena propio SEIP" (presidente de la república de colombia, 2010, hoja 1).

[139] "Por medio del cual se crean mecanismos especiales para el cumplimiento, desarrollo y seguimiento de los compromisos adquiridos del Gobierno Nacional con el Consejo Regional Indígena del Cauca (CRIC), se actualiza la Comisión Mixta para el Desarrollo Integral de la Política Pública Indígena para el CRIC creada por el Decreto 982 de 1999, se adoptan medidas para obtener los recursos necesarios y se dictan otras disposiciones". (presidente de la república de colombia, 2017).

[140] "Por medio del cual se adiciona de manera transitoria el Capítulo 8, al Título 3, Parte 3 del Libro 2 del Decreto 1075 de 2015 Único Reglamentario del Sector Educación y se establece el Sistema Transitorio de Equivalencias para el Régimen de Carrera Especial de los Dinamizadores Pedagógicos o Educadores Indígenas y se dictan otras disposiciones en cumplimiento de lo ordenado en la Sentencia SU-245 de 2021, mientras se expide la norma del Sistema Educativo Indígena Propio SEIP" (presidente de la república de colombia, 2023).

[141] Con este sistema colombia se convierte en el primer país en América en tener este reconocimiento que da autonomía a los pueblos indígenas para administrar y orientar su educación.

[142] "Por el cual se reconoce y establece el Sistema Educativo Indígena Propio —SEIP— de los pueblos y comunidades indígenas de Colombia, como Política Pública de Estado y se dictan otras disposiciones (presidente de la república de colombia, 2025, hoja 1).

tiempo, se convierte en un desafío para continuar su materialización en los diferentes territorios indígenas, en especial, pensar procesos educativos y alternativas a la educación para el cuidado y defensa de la *Madre Tierra*.

Es importante señalar que esta discusión sobre el seip; así, como las experiencias presentadas se han dado en modos de relacionamiento distintos; esto es, de arriba hacia abajo y de abajo hacia arriba, es decir, del estado a los pueblos y de los pueblos hacia el estado.

Hasta aquí un recorrido general en términos históricos de algunas de las propuestas que, desde el cric, ámbito regional, se han planteado para educar a su propia gente. A continuación, nos disponemos a presentar la estructura actual en lo zonal y local.

4.2.6.2 Experiencias zonales

En el ámbito zonal, se encuentra la *Çxhab Wala Kiwe acin* que está organizada por tejidos y programas. Allí podemos encontrar el tejido de educación, que está constituido a su vez por procesos[143] que son "formas particulares [...] para responder a las necesidades y desafíos de la educación propia" (*Çxhab Wala Kiwe Acin*, 2022); tejidos hechos de hilos que refieren "conocimientos esenciales que toda semilla debe aprender a lo largo de su vida" (*Çxhab Wala Kiwe Acin*, 2022), caminos (posibilitan andar una educación propia), y vida digna que considera todos los procesos de la educación superior.

De los procesos reconocemos dos experiencias que hicieron parte de este estudio. La primera es *Wasak Kwëwe'sx*: un programa en el que se acompaña la maduración de las *semillas*; es decir, de niñas/os y jóvenes y que tiene como base la lengua, el *Ju'gthë'we'sx Ptüusenxi* y la espiritualidad propia. Una propuesta que de acuerdo con marcos *Yule Yatacué*:

> *Surge como una iniciativa de unas muchachas promotoras del idioma y de la parte cultural, ellas se tomaron esa idea de conversar con las familias, porque las familias decían ustedes ¿Cuándo van a posicionar el Nasa Yuwe, la parte cultural? Por eso en la escuela no se da y en las familias mucho menos, entonces de ahí viene esa idea y empezamos dado que en las escuelas no*

[143] *Wasakkwêwe'sx*, *Sa'tkwe*, *U'sxakwewe'sx*, *Nasa Kwekwe* (Cuerpo de gente, niña/o con condiciones de vida caciques), *Kwe'sx Fxiwa's Kçxhãçxhan* (acompañar con fuerza la maduración de nuestras semillas de vida), Procesos de formación propia intercultural pluriversal (pfopip), *Knasawe'sx, Piçtatxwe'sx*, *Thê'jsawe'sx Yakh Putxwe'wna Wët Wët Fxi'zeya* (procesos de formación para la vida digna, uaiin-pebi) (*Çxhab Wala Kiwe* acin, 2022).

> *se daba mucho. [...] al comienzo mucha resistencia, mucha desarmonía [...] afortunadamente en asamblea, las familias habían dicho "ese es", pero pues nosotros empezamos a construirlo un poco así en la práctica* (diálogo, *Sek Sxab Kiwe*, 26 de agosto de 2023).

Reconocemos en esta experiencia una propuesta que surge desde abajo; o sea, del sentir y el pensar de la propia comunidad y que, con el transcurso del tiempo y de la *vivencia* en la práctica, se ha reconocido al interior del norte del cauca como una propuesta que es incorporada en otros seis territorios. En *Sek Sxab Kiwe* existen dos experiencias y aunque conservan algunos elementos en común, cada una tiene sus singularidades.

La segunda es el proceso de formación propia intercultural y pluriverbal (pfopip):

> Refiere su trabajo a los ambientes pedagógicos y culturales, que nos permiten desarrollar nuestro enfoque, de manera más autónoma. Centra sus esfuerzos en la transformación de la escuela que llegó impuesta por el poder homogenizante, estos esfuerzos inician con la creación de las escuelas comunitarias bilingües, con el fin de reorientarla, transformarla, estructurarla y cimentarla como parte del Sistema Educativo Indígena Propio SEIP, para que contribuya al proyecto político del movimiento indígena (*Çxhab Wala Kiwe Acin*, 2022).

Podríamos señalar que, como parte de este proceso, las escuelas existentes en el territorio se convierten en escenarios fundamentales para, como se señaló anteriormente, "desarrollar nuestro propio enfoque"; en otras palabras, acorde a los proyectos que como pueblo *Nasa* se sueñan. Esto sin duda, implica una transformación en sus modos de ser y hacer escuela. De este proceso hace parte la institución educativa el sesteadero que, fue el espacio y la comunidad que permitió el despliegue de este estudio. La escuela, así como está, hace parte de lo que se conoce como procesos escolarizados y *Wasak Kwëwe'sx* como proceso autónomo.

Entre los caminos del tejido se plantean: la investigación, la valoración y el andar del tiempo.

Los hilos del tejido los conforman: *Ju'gthë`we`sx Yuwe* (hilo *Nasa Yuwe*), *Wët Wët*, *Weçx Wecx Fxi'znxi Dxi'ja's*, *Pakwen U'jn* (armonía y equilibrio para el *buen vivir*), *Umakiwe Weeçenxijujx Üus Yatxna* (pensar con el corazón desde la raíz de la *Madre Tierra*), *Kwekwe Neejnwe'sx Kiwe* (defender la familia en el territorio, gobierno ancestral), *Ksxa'w Walawe'sx Kaapevxa'jnxi Wejxa's Umna* (aprendiendo a tejer la memoria de los mayores). Estos están configurados por compromisos y acciones que deben cumplirse en cada proceso, camino y vida digna.

4.2.6.3 Experiencias locales

En la historia del pueblo *Nasa* de toribío se reconoce que el primer plan de vida de la comunidad se gestó en la década de los 80, bajo la orientación del Nasa *Pal* álvaro *Ulcué Chocué* que tenía entre sus propósitos: unir a la comunidad; defender la *Tierra*; valorizar la cultura del pueblo *Nasa*, especialmente la lengua; y fortalecer la educación para seguir siendo *Nasas*.

En 2015, el pueblo *Nasa* tomó la decisión de revitalizar ese plan de vida, considerando los desafíos que el presente les estaba planteando; es así como en 2016 se publicó la *ruta del plan de vida proyecto nasa. Principios, sueños, lineamientos y camino estratégico 2016-2050*.

En la organización propuesta, la educación aparece como uno de los ámbitos, junto con familia y salud. Es necesario decir que en la actualidad esa relación familia-educación-salud continúa siendo un desafío. Dentro de este ámbito está el sistema educativo indígena propio del *Sek Sxab Kiwe* que está conformado desde *semillas* de vida (primeros años de vida), hasta la vida digna.

En *semillas* de vida podemos reconocer algunas experiencias, tales como: hogares comunitarios, nidos lingüísticos (procesos de transmisión de *Ju'gthë'we'sx Pthüusenxi*), *Kwe'sx* F*xiwwa's Çxhäaçxha'jn* (atención a primera infancia desde la familia); igual, procesos escolarizados como pec bilingüe y *Fxiw Yat* y procesos autónomos o propios como *Wasak Kwëwe'sx*. En vida digna: el movimiento juvenil y las propuestas educativas del cecidic y la uaiin.

Siguiendo con la estructura del seip[144] se cuenta con componentes: político[145] (un/a coordinador/a general y tres coordinadores/as pedagógicos en cada Resguardo), pedagógico[146] (una coordinadora y los/as *Kaapiya'jnaswe'sx*), y

[144] Recordemos que, aunque este sistema no está reglamentado todavía, en la práctica este se viene materializando entre los pueblos.

[145] "[…] Comprende las orientaciones político-organizativa y la toma de decisiones en el Sistema Educativo Indígena Propio —SEIP— en el marco de la autonomía educativa de los pueblos indígenas conforme a sus cosmovisiones, para garantizar su supervivencia" (presidente de la república, decreto 0481 de 2025, artículo 12).

[146] "Organiza el tejido de sabiduría para la vida, orienta los caminos y acciones que dinamizan los procesos educativos indígenas propios para la formación integral de las semillas en su identidad cultural, organización social, política, comunitaria, relación armónica con la Madre Tierra y la. Naturaleza. Operativiza las políticas del SEIP" (presidente de la república, decreto 0481 de 2025, artículo 27).

administración y gestión[147] (aquí las fuentes de financiación son posibles por los decretos 2500 de 2010 y 1811 de 2017).

Dentro del *Sek Sxab Kiwe* existen cincuenta y cinco establecimientos educativos que conforman nueve instituciones educativas (ofrecen educación inicial, preescolar, primaria, secundaria y media), nueve centros educativos (preescolar y primaria o solo primaria), organizados en los tres resguardos, así:

> *Amyu'*
> Instituciones educativas: la primicia, natalá y eduardo santos. Centros educativos: san francisco, la pila.
>
> *Kwetyu'*
> Instituciones educativas: la playa, la tolda y quintín lame. Centros educativos: lópez, el damián, soto, rionegro y san diego.
>
> *Vxuu Beh*
> Instituciones educativas: toribío, el congo y el sesteadero. Centros educativos: la despensa y el tablazo.

En la institución educativa el sesteadero se implementó en el 2022 una experiencia piloto de pec bilingüe en el preescolar que tuvo como propósito el aprendizaje del *Ju'gthë´we'sx Pthüusenxi* y fortalecer la espiritualidad.

En términos educativos podríamos decir, tal y como lo señalaba reiteradamente en los diálogos[148] marcos *Yule Yatacué*, que se encuentran en un proceso de transición entre una educación que ha sido orientada por la iglesia católica y el estado, a una educación propuesta y tejida por las comunidades y organizaciones indígenas.

En este apartado presentamos, de modo general, una perspectiva histórica que posibilita reconocer en los pueblos indígenas de colombia y, en particular, el pueblo *Nasa*, algunos procesos educativos alternativos y alternativas a la educación para formar a su propio pueblo.

4.2.7 Identidad *Nasa*

[147] "Es la capacidad de decisión de decisión de los pueblos. Indígenas a través de sus autoridades, estructuras e instituciones de gobierno propio para orientar, planear, sistematizar, gestionar, priorizar, valorar, proyectar acciones y procesos educativos desde la cosmovisión y realidades, Ley de Origen, Derecho Mayor y Derecho Propio de cada pueblo, en el marco del SEIP. Los territorios indígenas titulares de las competencias orgánicas en materia de educación, a través de sus autoridades indígenas propias con sus estructuras de gobierno, administrarán autónomamente el Sistema Educativo Indígena Propio —SEIP—" (presidente de la república, decreto 0481 de 2025, artículo 62).

[148] Por ejemplo, diálogos sostenidos el 16 y el 26 de agosto de 2022.

Si bien los procesos de colonización afectaron de diferentes modos la identidad del pueblo *Nasa*, hay dos de estos que se hacen más visibles: la lengua y la espiritualidad. De ahí que sean puntos centrales para ser revitalizados en el movimiento indígena, las organizaciones y planes de vida.

Para el cric es en la lengua en la que se vienen encontrado posibilidades para "la pervivencia de la identidad y dignidad de los pueblos" (cric; pebi, 2022). De ahí que, dentro de la plataforma de lucha del cric, la lengua aparezca como clave en dos de los diez principios: "6. Defender la historia, la lengua y las costumbres indígenas. 7. Formar profesores bilingües para educar de acuerdo con la situación de los indígenas y en sus respectivas lenguas" (cric, 2022, p. 97).

"Revalorización de la cultura propia y la defensa de una propia identidad que a veces se recrea"
(zibechi […], 2014, 11 min 17 s).

El primero de estos puntos señala claramente un asunto de defensa ante el riesgo de pérdida y la necesidad de rescatar la lengua. Y el segundo, habla de procesos de formación de profesores. A estos dos puntos nos pudimos acercar, a partir de la experiencia de vida de carmen[149] *Vitonás Paví*, lideresa, tejedora y hablante del *Ju'gthë'we'sx Pthüusenxi*. En sus primeros años, ella resaltó la importancia del trabajo espiritual para despertar y mantener la lengua:

> *Desde los cuatro, cinco, seis años me metieron con un mayor espiritual, ese mayor espiritual hizo todo un trabajo hasta ubicar el camino de protección, porque donde anduve no me enfermé [...]. Eso me lo hicieron desde la parte espiritual y ese trabajo también como para no soltar la lengua; o sea, el trabajo que me hicieron fue muy conectado con la naturaleza, con Uma Kiwe y el resto lo que nosotros creemos, la parte espiritual* (diálogo, carmen *Vitonás Paví*, *Sek Sxab Kiwe,* 16 de febrero de 2023).

En lo anterior, carmen *Vitonás* nos recalcó la importancia de los mayores en el acompañamiento a niñas/os para despertar la lengua propia. Ya, siendo madre (varios años después), ella tuvo que desplazarse a tierradentro para jornalear y acompañar económicamente a sus hijos. Fue en ese tiempo, en territorio ancestral *Nasa* que tuvo además la posibilidad de fortalecer sus conocimientos de la lengua, aprendida con sus abuelos y sobre el tejido *Nasa*; mientras que para esa época (en los 80) en toribío se estaba perdiendo la lengua, como nos lo narró:

> *Yo quería saber del tejido, ¿Por qué es que nace el tejido? ¿Por qué es que el Nasa teje tanto? Y como me llamó la atención por ese lado, comienzo a meterme con las abuelitas viejitas en esas épocas [...]. Tuve la oportunidad después de tres hijos que tuve, de irme a jornalear, porque el dinero no alcanzaba y, precisamente, me salió pa' tierradentro, allá hablan Nasa Yuwe y acá [en toribío] se estaba dejando de hablar, por mucho que insistíamos, ponían profesores bilingües, profesores para que acompañaran. [Para los años 80] el padre álvaro llama unos pa' rescatar los valores y la habla de Nasa Yuwe. Él contrató con tal de apoyarlos en las escuelas y todo eso, él contrató unos de tierradentro, otros de caldono, otros de corinto y esa gente vino a apoyar [...], para fortalecer la lengua, revivirla y poner (a los dinamizadores) en la escuela como apoyo* (diálogo, carmen *Vitonás Paví*, *Sek Sxab Kiwe*, 16 de febrero de 2023).

Hasta aquí, ella señaló algunas de las estrategias utilizadas en esa época para formar profesoras/es bilingües, tal como lo plantea el cric y con el liderazgo de álvaro *Ulcué Chocué*. Carmen *Vitonás*, entonces nos contó en qué consistió su experiencia en tierradentro:

[149] Carmen *Vitonás Paví* es considerada dentro del pueblo *Nasa* como una mayora hablante del *Ju'gthë'we'sx Pthüusenxi,* prácticamente de la espiritualidad *Nasa* y conocedora de los tejidos *Nasa*. Actualmente acompaña el proceso autónomo de *Wasak Kwëwe'sx*.

> *Conocer a tierradentro, pues fue muy bonito, porque mis abuelos que vivían por acá ponían una norma de hablar muy Nasa, muy antiguos. Entonces llegué a tierradentro en una parte donde hablaban igualito a mis abuelos, pero es que era la misma habla de ellos, entonces me hacían recordar mucho de los abuelos, porque yo le entendía a ellos y ellos también me entendían a mí.*
>
> *Entonces mirando todo eso, ese jornal, pues, para mí no fue una pérdida, no. Cuando me fui pa' tierradentro para hablar y me fui amañando porque allá si había con quien hablar, acá no había con quien hablar, tejer. Allá era muy familiar, era como estar con mis abuelos, era gente muy unida, las palabras en Nasa Yuwe [...].*
>
> *Pero allá también en la parte baja se estaba perdiendo la lengua y perdiendo también una parte de los tejidos. Había unas veredas o unos resguardos que solo hacen tejidos de cabuya, otros que hacen sino de lana, hay unas partes que bueno, ellos quieren hacer chumbes. Entonces las partes donde ellos querían hacer chumbes entonces ahí me fueron como encajando y en ese momento me tocó cuando el movimiento de Tierra que hubo, ese terremoto*[150] *que murió mucha gente y acompañar eso, acompañar por allí, acompañamiento con tejidos, hablar mucho, acompañar a mayores, recorrer las veredas. Espiritualmente ellos hacían armonizaciones para que la gente recupere los pulsos, la misma Tierra también [...], me iba de resguardo en resguardo, por el más afectado, vereda por vereda más afectada para hacer rituales* (diálogo, carmen *Vitonás Paví*, *Sek Sxab Kiwe*, 16 de febrero de 2023).

Ese contacto con la lengua, con los tejidos y el verse enfrentada a un desastre natural de tan grande magnitud, le permitió a carmen *Vitonás Paví* conocer y hacer procesos en relación con la lengua y espiritualidad; procesos que le permitieron, más tarde, en su territorio crear propuestas para trabajar la lengua:

> *Yo después de tres meses volví y regresé acá a ver los niños [...]; pero, después de que fui a jornalear, regresé y me llamó la atención de hablar más [en la lengua], y aquí poco, poco. El padre álvaro puso esos profesores, pero esos profesores a pesar de hablar Nasa Yuwe tenían que prepararse más por la transformación, bueno, por los nuevos valores que llegan, cada año hay cambios; entonces ellos tenían que estudiar también y entonces, ellos se pusieron a estudiar para capacitarse más, según ellos. Entonces esas capacitaciones se fueron llevando a los profesores, porque la escuela se fue quedando sin esos apoyos.*
>
> *Entonces ya cuando van conociendo "cosas más importantes", entonces ellos ya se transforman y se especializan, ya empiezan a irse para los colegios y ya se vuelven rectores [...]. Entonces eso fue lo que pasó, entonces se perdieron en Nasa Yuwe, ya después no querían Nasa Yuwe, ni siquiera los mismos mayores, así no pudieran hablar, ni pronunciar. Querían castellano y las veredas que uno recorría, Nasa Yuwe nada, "que eso es un retraso, que prefieren inglés, que prefieren español", eso fue pasando. Entonces eso se fue borrando, lo de ser profesor bilingüe se cayó* (diálogo, carmen *Vitonás Paví*, *Sek Sxab Kiwe*, 16 de febrero de 2023).

[150] "El 6 de junio de 1994, un terremoto de 6,4 grados en la escala de *richter* provocó una avalancha en la cuenca del río páez, en el departamento de cauca y parte del departamento del huila, dejó 1.100 muertos y 500 desaparecidos" (cric, 2020).

Lo anterior supuso algunos riesgos que, para esa época, se vivieron mientras se hacía formación a docentes bilingües, como lo proponía el cric. Esto, porque en palabras de carmen *Vitonás*: “llegaron a especializarse y abandonaron las escuelas” para irse a los colegios que, generalmente estaban en las zonas urbanas, pero allí tampoco se enseñó el *Nasa Yuwe*.

El panorama que carmen *Vitonás* encontró al llegar de nuevo a su territorio fue el siguiente:

> *Después de seis años yo regreso por acá y cuando llego menos Nasa Yuwe y también cuando llego; pues, había un grupito de mayores que estaban conformando, entonces tuve como decir un año sondeando por acá, no me sentía bien porque yo ya me amañaba allá [en tierradentro] por lo de Nasa Yuwe.*
>
> *Yo acá hablaba, buscaba conversa en Nasa Yuwe y no me respondían nada, no me respondían porque ya no lo hablaban; cuando regresé ya no lo hablaban y si respondían era en castellano, entonces no querían saber nada de Nasa Yuwe. Entonces yo dije: otra vez me va a tocar regresar a tierradentro porque no había con quien conversar y así; pero, sin embargo, por los hijos yo sí aguanté y pasé por acá sin con quien hablar y como allá también me tocó los mayores; entonces, acá también se estaba conformando un grupo de mayores y de un momento a otro el que está encabezando me llamó, el coordinador de mayores y me dijo: carmen, vos debieras de reemplazarme, por qué no me ayudas en esta parte vos que hablas la lengua. Decía así.*
>
> *Entonces yo me fui a apoyar los mayores, a hacer conversas, como opinar cosas, aconsejar los mayores: “ustedes como mayores están perdiendo unas buenas posibilidades por tomar, ustedes debieran de mermar la bebida, sin emborracharse ¿No creen que eso sea mejor? Yo no creo que la naturaleza escuche unos borrachos”. Pero yo como no sabía, les intentaba hablar como así, sí se enojaban, pero yo les señalaba, como meterme por ese lado y miren que yo pa’ hablar la lengua no tengo necesidad de tomar tanto trago y yo les decía así, y yo compartía lo que conocía; a lo último me fueron zampando ahí como coordinadora de mayores espirituales de tacueyó, de aquí de toribío, de san francisco, entonces formé el grupo de mayores de los tres resguardos. Los tres resguardos sumaron treinta mayores.*
>
> *Entonces, era tratar de entender con ellos [...], me metí mucho con ellos y también ir al páramo [...], cuando hacían encuentros los de salud, las enfermeras, los que se estaban capacitando, acompañar allá en caloto o en corinto, bueno donde llamaran y así; voltié, voltié hasta que a lo último salí de la coordinación de los mayores, me iban a meter como gobernadora y no acepté, no quise como meterme al cabildo. Después de un momento a otro ya,* así como digo, poco valoraban los mayores (diálogo, carmen *Vitonás Paví*, *Sek Sxab Kiwe*, 16 de febrero de 2023).

Fue la experiencia en tierradentro, la que le dio el reconocimiento a carmen *Vitonás* para liderar un grupo de mayores, todos hombres, que intentaban despertar el *Nasa Yuwe*. Luego de esta experiencia, fue que comenzó a gestarse un nuevo

proyecto que hoy se conoce como *Wasak Kwëwe'sx*; el cual se propone despertar la lengua y la espiritualidad *Nasa* entre niñas/os y jóvenes:

> *Yo recorría unos congresos y en esos congresos se me propuso la posibilidad de hablar de los hijos de agua, entonces de ese momento de jambaló, del congreso zonal se propuso que había que revivir la lengua porque la lengua en vez de revivir se estaba era muriendo. Yo estuve allá y expuse desde la parte espiritual que había que recordar para hablar la lengua, porque la lengua lo hablaban eran los hijos de agua, la lengua es hija de la naturaleza [...]. Entonces, ese grupito (que me escuchó) no quedaron con lo que yo dije, sino que lo hicieron y ese grupito hizo, recogió todas/os los/as Kaapiya'jnaswe'sx, retomando espiritualmente con mayores, conociendo páramos, conociendo las lunas, conversando ¿Cómo es que es el hijo de agua? ¿Cómo es que nace? Eso que tanto mencionan los viejos originarios, entonces ellos con tal de pillar eso, han hecho la práctica y esa práctica en diez años llega precisamente pidiendo posada a nosotros y esa es la que vuelve a hacer recordar. Ese sueño nos hace recordar, de lo que se dijo, de lo que está y en el momento ya no lo hablamos. Hasta yo ya había dejado de hablar Nasa Yuwe, porque no tenía con quien hablar.*
>
> *Pero, sin embargo, con quien tenía que hablar yo hablaba, entonces precisamente me llamaron, porque los que traían esa propuesta, ese sueño, despertar, solo hablaban con la gente que hablaba Nasa Yuwe y acá no lo había, cabildos, gobernadores, no lo habían, ¿Con quién? Entonces me llamaron precisamente a mí, diciendo: baje a hablar con esa gente, con esos mayores, bajé y bueno, se me hizo raro y de ahí nos entendimos, sí, es muy importante.*
>
> *La gente aquí ya no estaba hablando y lo que yo quiero es volver a hablar [...] estoy hablando mitad y mitad, está muy revuelta la habla, ya dentro de poco desaparece, entonces yo quiero es revivirla. Entonces desde esa propuesta, le dije mi propuesta es esta: hacerla; la gente no sé con quién, pero hablamos, toca sembrarla, toca volver a revivirla.*
>
> *Bueno eso quedó así, pasaron dos años, tres años y uno que otro me llamó a santander, unos mayores, unos gobernadores, porque la gente ya no estaba hablando, entonces había una propuesta de que sacaran dinamizadores de Nasa Yuwe de cada zona, de cada resguardo, promotores de Nasa Yuwe decían en esa época. De ahí trabajaron dos años y después dieron conmigo y me fui allá, ya allí también, comencé a recordar y yo decía: yo creo que esto toca hacerlo así, visitar la gente; pero, la gente a la vez de no hablar se estaba volviendo evangélica, los predicadores de la palabra, ellos sí van de casa en casa, entonces: porque no hacer nosotros así a ver que nos dicen. A nosotros nos tiraban la puerta y recorrimos, hicimos diagnóstico, recorrimos y nada, no querían ceder de volver a hablar* (diálogo, carmen *Vitonás Paví*, *Sek Sxab Kiwe,* 16 de febrero de 2023).

Carmen *Vitonás* nos señaló algunas estrategias que se hicieron con la intención de revitalizar la lengua entre la comunidad, pero que al parecer no hubo éxito. De ahí que ella, junto con otras personas, propusieron:

> *Entonces me dio la locura de decirle, porque no ensayamos con los niños, prestamos unos niños conocidos y ensayamos y desde ahí se está haciendo la experiencia, semillas de vida. Eso viene desde los dinamizadores de Nasa Yuwe, por eso fue también propuesto por veinte gobernadores de diferentes partes y desde ahí viene la construcción de prácticas y lo de las semillas que*

> *estamos tratando de hacer hablar y de eso que construimos como Tulpa. Tenía yo idea de Tulpas y, entonces, se nos ocurrió hacer eso, pedirle mucho a la parte espiritual con los mayores, eso es con los mayores, eso es muy concentrado con los mayores [...], hablando solo el rescate de esa lengua y descubrimos que no solo va la parte de la habla, el idioma, sino con todo.*
>
> *Entonces comienzo a recordar, bueno, este espacio, el clima, el agua, que la piedra, que los árboles, eso va metiendo todo, todo, entonces a lo último descubrimos que todo se nos encobija. Entonces ahora para hablar [...], hacer diálogo con los mayores, conectar espiritualmente con la naturaleza, con todo lo que tiene la naturaleza, con todo, mejor dicho, eso fue creciendo.*
>
> *Primero a mí me tocó que aprender a leer todo lo que era la atmósfera, todo lo que es el viento, todo, [...] porque si la lengua lo hago solo por aprender a hablar, lo aprende cualquiera, pero así mismo lo suelta rápido [...]. Entonces yo decía si este se va a construir con los niños, entonces que no se suelte a los pocos tiempos, que ojalá esto perdure, decíamos con el mayor que nos apoyaba yo ¿Qué puede hacer para que esto perdure? Es que la otra vez se ensayó y en menos de cinco años ya se transformaron y dejaron eso botado y eso no quiero que pase lo mismo, entonces ¿Qué nos tocó que hacer? Hacer tres rituales grandes, conexión con Uma Kiwe, conexión con todo, pedir permiso, ritual grande, de esa manera fue que construimos esos niños que tenemos allá [en Wasak Kwëwe'sx* (diálogo, carmen *Vitonás Paví*, *Sek Sxab Kiwe,* 16 de febrero de 2023).

La experiencia de carmen *Vitonás* nos mostró que para despertar la lengua una estrategia, que se adoptó y que hoy perdura, fue comenzar con niñas/os desde los primeros años; así mismo, que era imprescindible fortalecer a todo el equipo que apoyaba espiritualmente, para que lo que se quería hacer perdurara en el tiempo.

En la actualidad en el territorio de *Sek Sxab Kiwe* se vienen desplegando desde los primeros años de vida propuestas educativas como: nidos lingüísticos, *Wasak Kwëwe'sx*, *Fxiw Yat*, pec bilingüe, horas de *Nasa Yuwe* dentro de la jornada escolar, material educativo, programas de radio en la emisora local en lengua; y con el "[…] arte propio para vivenciar el *Kwe'sx Yuwe*, encuentros deportivos, artísticos, musicales y culturales dirigidos a toda la comunidad o según procesos de Educación Propia" (cric; pebi, 2022, p. 181). Algunos de estos procesos son acompañados por los *Kiwe Thë'j*.

Con las/os jóvenes y la comunidad se realizan apuestas que junto con las anteriores están contenidas en las orientaciones y apuestas desde la *Çxhab Wala Kiwe* y en el plan de vida proyecto *Nasa* en el documento *Ju'gthë We'sx Pthuuse'nxi's Dxi'jaçx Ksxa'wte Kaywe'çejn "El camino para enraizar la palabra de nuestros ancestros". Política y plan estratégico de revitalización del kwe'sx yuwe territorios ancestrales de Amyu', Kweryu' y Tunxivxa (Toribío). Plan de vida proyecto nasa"* realizado por el hilo de *Ju'gthë'we'sx Pthüusenxi* en 2020.

De los asuntos importantes que considera este documento y que coincide con lo planteado por carmen *Vitonás* es que para fortalecer el *Ju'gthë'we'sx Pthüusenxi*, se enraíza en la idea de que la lengua propia viene de la naturaleza y, por tanto, tiene espíritu. Un espíritu que debe ser alegrado para que perviva y esté siempre presente, lo que implica un proceso espiritual.

En términos de la espiritualidad, otro elemento sobre el cual el pueblo *Nasa* viene trabajando es a partir de la presencia, aún en el territorio, de mayores espirituales que vienen acompañando los procesos políticos, económicos, culturales y educativos. La consulta por parte de la comunidad de los mayores espirituales, en especial, para conformar familia y el despertar los dones de niñas/os. Así mismo, la espiritualidad *Nasa* en procesos autónomos se viene fortaleciendo con los tejidos.

Lo dicho, nos señala algo que coincide con lo planteado por zibechi ([…], 2014, 11 min 29 s) y es que "La identidad no es un bien hereditario, la identidad es una recreación permanente. Las Nasas no heredaron la categoría de pueblo Nasa la reinventaron".

4.2.8 Lenguajes que crean nuevos mundos

Dice lenkersdorf (1996) "no compartimos todos la misma visión de las cosas, aunque todos veamos la misma realidad. De ahí las diferencias profundas con respecto a la percepción de la realidad y las lenguas" (p. 54). Este es un asunto característico de todo pueblo, incluido el *Nasa*, la percepción distinta que tienen de la realidad y la fuerza de su lengua, el *Ju'gthë'we'sx Pthüusenxi*, para nombrar y hacer existir otros mundos posibles.

Unos mundos que subvierten lo establecido, lo hegemónico, lo universal y que, por tanto, comienzan a vivenciarse, aun cuándo pareciera que fuera más visible. Veamos aquí dos ejemplos: El primero, *Uma Kiwe Kwekwe Atxh Tul Umn* (tejer el abrigo del cuerpo de la *Madre Tierra*), y el segundo, *Puuypu'çx Fxi'znxi* (ayuda mutua).

Comencemos con la primera palabra mayor, *Uma Kiwe Kwekwe Atxh Tul Umn* que es un llamado que desde el pueblo *Nasa* se hace como alternativa ante los innumerables daños que se hicieron y se continúan haciendo a la *Tierra* y al cosmos. Allí *Uma* (madre); *Kwekwe* (cuerpo) y *Umn* (tejer), palabras que nos señalan prácticas que deben ser recordadas, aprendidas y reorientadas para continuar existiendo.

Concebir a la *Tierra* como madre implica un ejercicio de descolonizarse, de desaprender prácticas heredadas que nos han enseñado a ver a la *Tierra* como recurso, para verla como madre y dadora y como aquella que hay que conocer, cuidar y consentir.

“Un nuevo lenguaje, capaz de decir sobre relaciones y movimientos, debe abrirse paso en la maraña de conceptos creados para analizar estructuras y armazones organizativos. Hacen falta expresiones capaces de captar lo efímero, los flujos invisibles para la mirada vertical, lineal, de nuestra cultura masculina, letrada y racional. Ese lenguaje aún no existe, debemos inventarlo en el fragor de las resistencias y las creaciones colectivas. O, mejor, aventarlo desde el subsuelo de la sociabilidad popular para que se expanda hacia las anchas avenidas en las que pueda hacerse visible y, así, ser adoptado, alterado y remodelado por las sociedades en movimiento”
(zibechi, 2007, p. 16).

Por eso, la idea de *Kwekwe* es una invitación del pueblo *Nasa* a conocer el cuerpo de la madre, un cuerpo que en palabras de marcos *Yule Yatacué* "*ha sido intervenido*" (diálogo, *Sek Sxab Kiwe*, 07 de noviembre de 2022), y que por eso necesita ser abrigado.

Abrigar aquí implica: pedir permiso, brindar, ofrendar y agradecer para luego recibir. Se trata de prácticas espirituales que con la colonización se olvidaron, pero que ahora se vienen reactivando.

Otro modo de abrigar es con la diversidad de sembrados, cambiando la idea de monocultivos que hoy tiene fuerte presencia en el territorio. Y para esto, es claro el reconocimiento de que es necesario el diálogo de vivires como decía gustavo esteva (charla inaugural, medellín-colombia, 2018) y no únicamente el diálogo de saberes, pues a veces estos no son suficientes o pertinentes para la realidad que vivimos.

La segunda palabra mayor es el *Puuypu'çx Fxi'znxi*, se propone como alternativa a la noción de economía. Una economía que está ligada con la idea del capital, de distribución inequitativa y de acumulación a una idea del *Puuypu'çx Fxi'znxi* que refiere a "*el acercar la ayuda mutua, el equilibrio, la reciprocidad*" (marcos *Yule Yatacué*, *Sek Sxab Kiwe*, 27 de julio de 2023).

De acuerdo con rolando *Ascué tenorio*, "*Puuy es juntos; Pu'çx es ayuda y Fxi'znxi es vivir*" (diálogo, 4 de diciembre de 2023), se trata de una propuesta de vida juntos que implica "*vivenciar el trueque entre seres (Madre Tierra y espíritus, pero también intercambio cultural*" (diálogo virtual, rolando *Ascué* tenorio, 4 de diciembre de 2023).

Pensamos que las anteriores son, siguiendo a rocha (2012, p. 68), palabras mayores, si entendemos por estas:

> Las palabras que encuentran su orientación en la común referencia a los sentidos de origen, sentidos que se actualizan, palabras que están vivas y que como los símbolos pueden asumir diferentes formas sin traicionar su esencia. [...]. Las palabras mayores son palabras del amanecer, del orden, de la tensa armonía entre contrarios. Las palabras mayores son palabras de la belleza entendida como el saber, sentir y asentar. Las palabras mayores son las palabras bonitas; no las palabras decoradas, sino las palabras que atraen y unen los hilos de creación. Son palabras cosmogónicas. Palabras que transforman lo burdo en lo bello. Palabras de formación y transformación. Palabras que guían y enseñan, embellecen y reflejan, curan y despejan. Tales son las aspiraciones vivas de las palabras mayores (p. 68).

4.3 PROPOSICIONES

4.3.1 Proposición 1. *Vivenciar un doctorado desaprendiendo-aprendiendo, caminando y pensando-con las sociedades en movimiento (los pueblos indígenas)*[151].

Foto 8 – De opacos y claros

Autoría: niñas/os de preescolar, 22 de noviembre de 2022.

Por muchos años la actividad de estudiar pareció ser exclusiva de ciertos espacios, en especial de la universidad, si entendemos por estudiar el acto de detenernos en algo[152]. Para quienes hemos habitado este espacio por largo tiempo, no nos es ajena la necesidad de comprender sus límites, ni la urgencia de estar junto a lo que zibechi (2007, 2014, 2017, 2020a, 2020b, 2021, 2022), ha denominado "sociedades en movimiento".

Estas necesidad y urgencia tienen entre sus raíces, no solo la distancia existente entre lo estudiado (en educación matemática) y la realidad, los teóricos leídos y lo que acontece

[151] Agradezco a luis yimer *Paví* muñoz por las conversaciones y pensamientos generados en torno a lo que esta *proposición* presenta, pues, sin duda, fueron claves para lo que aquí compartimos.
[152] Ver *proposición* 2, capítulo 1.

en la cotidianidad, sino, en especial, la incapacidad teórica de pensar y actuar en relación con los problemas y los desafíos que estas sociedades enfrentan y que, autores como zemelman (2021, p. 234), aludiendo a estos mismos asuntos, denomina como desajuste, apuntando con esto a "[…] algo elemental, el ritmo de la realidad no es el ritmo de la construcción conceptual. Los conceptos se construyen a un ritmo más lento que los cambios que se dan en la realidad externa al sujeto, por eso constantemente se está generando un desajuste".

O lo que zibechi (2022, p. 5), señala como "[…] este desfasaje entre el mundo real y nuestras opciones teóricas y políticas es, probablemente, una de las mayores fuentes de frustraciones y debilidades que afrontamos".

De esta manera, consideramos que enfrentar estas frustraciones y debilidades solo será posible si estamos como educadoras/es matemáticas/es[153] junto a las sociedades en movimiento, aquí a los pueblos indígenas, el pueblo *Nasa*. Pero es claro que enfrentar esto, nos coloca en posiciones incómodas y de desequilibrios o, mejor, diríamos de un desaprender y *aprender*, pues implica entre otros asuntos: crear vínculos, relaciones con estas sociedades desde los intereses que se promueven en las universidades o lo que se considera como universalmente importante, especialmente lo que se determina desde los organismos internacionales en asuntos de educación o educación matemática, o desde lo que los/as investigadores/as consideran que debe ser estudiado; además, de pensar a partir de lo que se vive en los lugares concretos donde estas sociedades habitan (parra, 2018). En este sentido, dice stengers (2023, p. 145, traducción nuestra)[154]:

[153] Recordemos que en diferentes momentos de la historia de nuestro país se establecieron relaciones entre intelectuales de las universidades y los movimientos sociales o populares. Al respecto levalle (2024, p. 77), afirma <<Los intelectuales no indígenas que se incorporaron al CRIC recibieron el nombre de "colaboradores". En los años ochenta algunos de ellos fueron comandantes en el Movimiento Armado Quntín Lame (MAQL), una guerrilla conformada en 1984 por nasas del Cauca con un horizonte de autodefensa (Peñaranda, 2015) y en los años noventa crearon la Fundación Sol y Tierra. Como destaca (2008), gracias al trabajo de las ligas campesinas del Partido Comunista —que funcionaron en comunidades nasa durante las décadas de 1930 y 1940— "los colaboradores encontraron un liderazgo indígena que hablaba su mismo lenguaje">>. "Estos sujetos trabajaron a tiempo completo para la organización, su vida cotidiana transcurrió en un entorno indígena y se sometieron a los rigores, los peligros y la disciplina del CRIC. Al mismo tiempo, en estas experiencias de investigación participaron académicos que colaboraron con el movimiento, pero que, sin embargo, mantuvieron una lealtad con sus instituciones de pertenencia, ya sean estas universidades o institutos estatales. En este caso, según Rappaport (2008) —investigadora que ha ocupado esta posición subjetiva durante muchos años— se podría hablar de intelectuales tradicionales en transición hacia el estatus orgánico, porque, a pesar de que proceden de instituciones tradicionales, atraviesan un proceso creciente de politización que los acerca a los objetivos de las organizaciones étnicas" (levalle, 2024, p.77). Respecto a esta situación señalada anteriormente, consideramos que aún son pocas las personas dentro el campo de la educación matemática en nuestro país, comprometidas con los movimientos sociales o populares.

[154] *"A ciência lenta, assim, não representa apenas um desafio à ciência rápida e mobilizada. Ela é também uma aposta. Uma aposta na capacidade dos coletivos de pensamento científico entrarem em novas relações simbióticas com outros coletivos que possuem diferentes questões de interesse. O próprio termo "lenta" indica essa aposta. Lento, hoje, designa todos os movimentos sociais que buscam escapar do que foi imposto em nome da eficiência*

> La ciencia lenta, así, no representa apenas un desafío a la ciencia rápida y movilizada. Ella es también una apuesta. Una apuesta en la capacidad de los colectivos de pensamiento científico para entrar en nuevas relaciones simbióticas con otros colectivos que tienen diferentes cuestiones de interés. El propio término "lenta" indica esa apuesta. Lento, hoy, designa todos los movimientos sociales que buscan escapar de lo que fue impuesto en nombre de la eficiencia y que han llegado a darse cuenta de que, también en nombre de la eficiencia, muchas relaciones fueron cortadas, destruidas, sustituidas por divisiones y oposiciones entre intereses contradictorios.

Establecer relaciones simbióticas[155] con colectivos, sociedades en movimiento, implica desapegarnos de la teoría en la que por años, décadas, nos hemos resguardado; abrirnos a diálogos en los que nuestras certezas se pongan en duda; movernos, andar por territorios en los que el *aprender* sea la necesidad más urgente, no solo para sobrevivir, sino para poder pensar con ellas/os desde sus territorios y activar la capacidad de escucha que nos permita reconocer y dejar afectarnos por lo que las sociedades tienen para decirnos, de tal manera que podamos producir conocimiento colectivo.

Ahora, queremos detenernos en cada uno de los asuntos señalados. El primero, en relación con el desapego teórico, que no significa abandonar la academia, sino alejarnos de un deseo de encuadrar la realidad de estas sociedades en las teorías que previamente hemos estudiado o querer explicar todo con los/as autores/as que ya conocemos sin permitirnos dialogar con nuevos autores/as a partir de lo vivido con estas sociedades. De ir al encuentro de autores/as de las mismas sociedades, del pueblo *Nasa* o de aliados/as a este pueblo que han producido un conocimiento que, a diferencia del conocimiento individual que instituciones como las universidades nos han enseñado, es un conocimiento colectivo que se transmite de forma oral y ha encontrado, incluso, formas de sistematización únicas como un modo de cuidar y compartir conocimientos.

El segundo, caminar, andar los territorios que las sociedades en movimiento habitan es, entonces, no solo una manera de conocer y de sentir su cotidianidad, sino que implica un situarse; esto es que, además de reconocer modos de ser, hacer y pensar (concepción de la *Tierra*, cosmovisión *Nasa*, comunidad y familia, autonomía, formas de gobierno propio, educación, identidad, lengua y creación de mundo), es fundante comprender cuáles son los intereses, las luchas y problemáticas a las que ellas/os están siendo enfrentadas/os. Esto último, se aleja del sentimiento de aventura y sorpresa por lo desconocido para intentar representar a la

e que vêm percebendo que, também em nome de la, muitas relações foram cortadas ou destruídas, substituídas por divisões e oposições entre interesses contraditórios" (stengers, 2023, p. 145).

[155] Podríamos entenderlas como una relación de coexistencia, de interdependencia a la que stengers (2023) hace un llamado al pensamiento científico para establecer con colectivos. En su texto, stengers (2023), también crítica la relación casi simbiótica entre la ciencia y la industria (p. 142).

sociedad, tal como lo crítica tihuwai-smith (2016), más cerca de pensarse el caminar y el andar como un situarse:

> […] Ser capaz se situarse —situar lo que se sabe, vinculando activamente este conocimiento a las preguntas que son importantes y a los medios empleados para responderlas a ellas— implica ser deudor de las demandas de otros, de aquellos que plantean otras preguntas y hacen que una situación importe de otra manera, que ocupan un paisaje de un modo que impide la apropiación en nombre de un ideal abstracto, sea cual sea (stengers, 2023, p. 74, traducción nuestra)[156].

Para nosotros ese caminar, andar con las sociedades en movimiento, tiene que ver con

> […] pensar en un tipo de intelectual que son la gente que está con un pie en la universidad y un pie en los movimientos, los otros intelectuales a mi juicio […] están perdidos […] el pensamiento totalmente aislado de la sociedad tuvo su tiempo, pero si quiere mantenerse, ahora va a ser totalmente absorbido por el mercado y después destruido […] pensar que hay un otro tipo de intelectual que es necesario hoy en día, que es un intelectual comprometido" (rivera […], 2014, 1h 14 min 17 s).

Respecto al/la intelectual comprometido/a eso solo será posible si él/ella tiene la capacidad de escuchar a los seres humanos de estas sociedades que tienen algo para decir; esto es, lo que es necesario pensar, articular, problematizar junto con ellas/os y, por supuesto, lo que otros actores, *seres* que igual constituyen estas sociedades tienen para decirnos. Sobre esto último queremos defender aquí la idea de que ahora no solo las sociedades en movimiento señalan aquello que debe ser estudiado, como lo afirma contundentemente zibechi (2020b, p. 20):

> Ciertamente, los movimientos anti-sistémicos no son los únicos actores que desnudan los límites del pensamiento crítico. La crisis ambiental, el caos climático y la crisis civilizatoria, procesos enmarañados y estrechamente vinculados entre sí contribuyen de modo sobresaliente a poner en cuestión algunos supuestos básicos del armazón teórico de cuño emancipatorio.

Es en este sentido, son otros actores, otros *seres*, quienes también comienzan a señalar la urgente necesidad de un estudiar, no solo en el sentido de garantizar la vida humana, sino de pensar con el pueblo *Nasa* en una reciprocidad entre el ser humano y la *Madre Tierra*.

En la misma dirección planteada por zibechi (2020b), valero (2021, p. 1), en el campo de la educación matemática, dice: <<La pregunta que surge hoy en día es si la educación matemática puede y/o debe ofrecer una respuesta a los problemas que nos ponen las múltiples

[156] "*[…] Ser capaz de se situar -situar o que se sabe, vinculando ativamente tal conhecimento às perguntas a que se dá importância a aos meios empregados para responder a elas -implica estar em dívida como as exigências dos outros, daquelas e daqueles que fazem outras perguntas e fazem uma situação importar de outra maneira, que ocupam uma paisagem de um modo que impede a apropriação em nome de um ideal abstrato, seja ele qual for*" (stengers, 2023, p. 74).

catástrofes naturales y sociales que constituyen el "cambio climático”>>. Para el estudio que presentamos aquí, esto es central, pues fue precisamente a lo que el pueblo *Nasa* nos convocó a pensar y defender y para esto poco de lo que habíamos aprendido de investigación en la universidad nos dio herramientas, fue el estar con el pueblo *Nasa*, el pensar y el abrirnos a nuevas/os autoras/es lo que nos permitió resonar al desafío, el cual presentamos en los capítulos siguientes.

Con esto último, reiteramos la clara relación que existe entre algunas sociedades en movimiento y las situaciones más críticas a las que hoy nos enfrentamos, como la crisis ambiental. No solo porque son las que están viviendo directamente las consecuencias de una cultura colonizadora, neoliberal y consumista que llegó a sus territorios y transformó, con algunas de sus prácticas, su vida misma intensificando el conflicto y la disputa por el territorio; sino, también, porque algunas de estas desde su sabiduría ancestral plantean respuestas para afrontar y vivir con esas situaciones. De ahí que, si pensamos en un doctorado que tenga como centro la vida, este solo se puede hacer junto a las sociedades en movimiento, desaprendiendo y aprendiendo modos de relacionamiento con la *Tierra* y con otros *seres* que la habitan.

4.3.2 Proposición 2. *Aprender con los pueblos indígenas, las/os Nasa, del parentesco, la interdependencia, complementariedad y reciprocidad entre el ser humano y los demás seres que habitan la Madre Tierra*.

Foto 9 – *Sek A'te Dxi'j*

Autoría: archivo del estudio, del 20 de agosto de 2022.

Históricamente los pueblos indígenas de américa y el mundo, a pesar de los procesos de colonización y neoliberalismo, han defendido y sostenido una relación con la *Madre Tierra,* pues para estos nunca existió una separación entre: ser humano/naturaleza, sociedad/naturaleza, cultura/naturaleza, animal/humano que las sociedades modernas en las que crecimos han intentado imponer, a partir de procesos de purificación u oposición, pero en los que las hibridaciones y relaciones se han encargado de hacerlas un imposible (latour, 2019).

Cada pueblo indígena ha asumido de modo diferente una relación de parentesco-complementariedad con la *Madre Tierra* desde sus historias de origen, lo que hace que emerja una diversidad de visiones y formas de estar en el mundo. Con los *fragmentos* presentados en este capítulo, el pueblo *Nasa* ha señalado cómo ellas/os son contenido de *Uma Kiwe*, en tanto están constituidos en una mitad de su cuerpo por *seres* de la *Tierra* y en la otra por su parte humana, al ser hijas/os del agua, su relación con las lagunas y chorreras es la que se establece con los sitios sagrados.

De esta manera, podríamos aludir a un rechazo al excepcionalismo humano por parte del pueblo *Nasa*, ya que el *Nasa* como ser humano está compuesto, constituido por otros *seres* de la *Tierra*, y con algunos sitios, o *espacios de vida* como los denominan, se promueve una relación de cuidado y protección mutua entre *seres*, que los aleja de la visión de superioridad o dominio de lo humano sobre la *Tierra* promovida (malone; murris, 2022), entre otras instituciones, por la religión católica y el modelo neoliberal.

Además de la idea de contenido*,* está la idea de que las/os *Nasa* son continuidad de *Uma Kiwe*, y son continuidad porque: en ellas/os habita *Sek*, sus nombres y apellidos corresponden con los nombres de los *seres* de *Uma Kiwe* y los diferentes *seres* que habitan la *Madre Tierra* orientan y advierten la vida humana (rituales, siembras, prácticas pedagógicas, acciones de cuidado y protección de la vida), en el territorio que las/os *Nasa* habitan. Con esto nos referimos a la familia espiritual: *Uma* (madre), *Sek*, *A'te, el arco iris, Alku (perro)* y a los *Vxiçxak* (pájaros), a los espíritus a los que muchas/os *Nasa* ofrendan antes de comenzar su día como modo de protección de sus vidas, a la capacidad de estar atentas/os para saber lo que diferentes sonidos de animales dicen respecto a lo que es pertinente hacer o no, qué caminos, direcciones o prevenciones deben tomarse, tanto en lo individual como en lo colectivo y comunitario.

Para enfatizar en esta relación de las/os *Nasa* con estos *seres*, presentamos algunos ejemplos señalados por *Yule* y *Vitonás* (2019a):

> I'kuta' "se llena el agua", es el nombre del pájaro [que] llama aguacero. Es un ser que habla así cuando va a llover o cuándo está lloviendo. Cuando está lloviendo mucho y

> va a hacer sol habla de otra manera Txuh es la onomatopeya de soplar plantas calientes para que se vaya el aguacero y venga el sol (p. 133).
>
> Con el aullido de los perros o del zorro. Anuncian muertes (p. 133).
>
> Cuando las lomas y los ríos gritan. Anuncian muertes, avalanchas (p. 133).
>
> Con la visión de los espíritus. Se obtienen poderes (p. 133).

Sobre esto es importante resaltar cómo para el pueblo *Nasa* no existe una separación con los *seres* que están en *Ëeka Kiwe (espacio de arriba)* y aquellos *seres* que habitan su mismo espacio, *Na Kiwe*; por el contrario, parece existir una relación de orientación por parte de estos, que implica para el humano desplegar una capacidad de escucha, de prestar atención para entender el lenguaje de *Uma Kiwe* que le permite vivir o morir.

Cuando nos referimos a dependencia-reciprocidad entre lo humano y los demás *seres*, estamos señalando, como lo dicen *Yule* y *Vitonás* (2019a, p. 117):

> […] cuando voy a utilizar una planta, cuando voy a tumbar un monte, cuando voy a hacer el nasa tul "parcela tradicional", cuando voy a sacrificar un animal. Si voy a tumbar una montaña para hacer el nasa tul debo ser consciente que en este rincón de la casa viven muchas familias y si no pido permiso y pago, ocasiono conflicto con estas familias. Entonces el arco, el duende y otros espíritus se enojan, dentro en conflicto con ellos y me ocasionan fracaso, dolor y muerte si no reparo el daño. Cuando se va a visitar a una laguna, a un sitio sagrado debo tener en cuenta estas decisiones espirituales. Es decir, debo saber andar y moverme entre los mismos seres de Nasa Txiwe.

Un ejemplo más es narrado así:

> De las plantas se benefician y conviven animales y de ella dependemos también el hombre con su familia. Por eso se establece una relación directa. Pero también muchos de los animales, minerales como el agua, los animales y vegetales domesticados por el hombre dependen del cuidado y la protección de nosotros *(Yule*; *Vitonás*, 2019a, p. 117).

Con respecto a las siembras el pueblo *Nasa* dice:

> Hay un orden natural para convivir entre estos seres de Nasa Txiwe, por eso no puedo asociar mejicano, aullama con ají ni tabaco con borracherro, se crea conflicto, hago enojar el arco iris *(Yule*; *Vitonás*, 2019a, p. 117).

Con esto podemos enfatizar en tres asuntos que para el pueblo *Nasa* son relevantes. Primero, saber que cada *ser* que habita en *Uma Kiwe* tiene espíritu, que este no es exclusivo de los humanos y que sostener una relación armoniosa con cada uno es lo que les permite construir lo que nombran como *Wëtwët Fxi'zenxi*.

Segundo, decir que la convivencia que el pueblo *Nasa* tiene con los animales hace que asuman compromisos con su cuidado respetando su naturaleza, por ejemplo, la libertad de los perros para moverse en el territorio y la responsabilidad con su existencia.

Y, tercero, centrar la idea de familia del pueblo *Nasa*, una familia que considera a lo humano y otros *seres* y que haraway (2019), nombra como especies compañeras o ensamblajes multiespecies, en el sentido de relaciones que se configuran en alianzas que se dan para vivir o morir. Latour (2012), refiere asociaciones entre lo humano y lo más-que-humano, acentuando así relaciones heterogéneas que antes no considerábamos como posibles. Por su parte, tsing (2019, 2022), alude a sociabilidades más que humanas y sobre las cuales el pueblo *Nasa* nos convoca a que las pensemos y estudiemos, pues no se trata únicamente de humanos, sino de humanos y otros *seres* que hacen posible, todavía, la vida.

4.3.3 Proposición 3. *Estudiar en medio de las desarmonías, la reivindicación y recuperación colectiva.*

Foto 10 – Minga por la defensa de la vida y del territorio

Autoría: comunicaciones plan de vida proyecto *Nasa*, 29 de julio de 2023.

El conflicto y la violencia parecen hacer parte de la historia del pueblo *Nasa* (ver por ejemplo rappaport, 2000; cric, 2022) y, en particular, del territorio de *Sek Sxab Kiwe.* De esta manera, cualquier actividad que se realice en este territorio es imposible que sea ajena a esta situación; por eso entendemos que nuestro estudio no solo estuvo atravesado, permeado y afectado por las desarmonías existentes, sino que comprendimos que este no podría ser pensado por fuera de estas.

No es nuestra intención presentar un análisis histórico del conflicto y la violencia en *Sek Sxab Kiwe*, pues reconocemos nuestros límites para lograrlo, pero sí es nuestro objetivo señalar algunas problemáticas de los últimos tres años (2021-2024), que son, asimismo históricas, y consideramos están entrelazadas con este estudio, al tiempo que resaltamos algunas reivindicaciones y luchas del pueblo *Nasa* para continuar pensando en el *Wëtwët Fxi'senxi*.

Hacer esto, tiene que ver con visibilizar una situación compleja que es importante reconocer y a la que el pueblo *Nasa* se enfrenta para, siguiendo a haraway (2019), tsing (2022, 2019) y tsing *et al.* (2024), pensar en la posibilidad de regenerar sus territorios, cultivar nuevas relaciones que hagan posible la vida humana y la de otros *seres* en medio de las ruinas o, en palabras del pueblo *Nasa*, hacer posible una vida en armonía. Siguiendo este modo de pensamiento presentamos, de manera conjunta, las problemáticas y reivindicaciones que este pueblo propone.

La primera problemática y quizás la más importante o la base de muchas otras y la que ha desatado miles de guerras en el mundo, por la que atraviesan muchos pueblos, en especial, los indígenas, es el conflicto por el territorio, por el control de este y que pueden tener matices diferentes, pues depende de procesos históricos, sociales, económicos, políticos, ambientales y culturales.

En *Sek Sxab Kiwe* podríamos decir que, en los últimos años este control por el territorio ha estado relacionado con los cultivos de uso ilícito, de coca y marihuana en el cual, grupos al margen de la ley, disidencias de las antiguas farc-ep (columna móvil dagoberto ramos), ejército de liberación nacional (eln)[157] y reorganizaciones de grupos ilegales se disputan la legislación del territorio y desafían con las armas y con una lógica económica fundamentada en el narcotráfico a las estructuras de gobierno del estado y del pueblo *Nasa*. Este último que por siglos han sostenido como estrategias de lucha y *resistencia* el diálogo y el caminar.

Los cultivos de uso ilícito han generado una serie de acciones violentas entre las que se encuentran: el reclutamiento de niñas/os y jóvenes; el asesinato de líderes/as, sabedoras/es ancestrales o comuneras/os; aumento del consumo de alcohol y de drogas produciendo con esto, violencia intrafamiliar, especialmente a mujeres y niñas/os; feminicidios; imposición de normas en el territorio por parte de grupos ilegales; extorsiones; secuestros; restricciones de movilidad; artefactos explosivos; enfrentamientos entre grupos armados y fuerza pública; campos minados, confinamientos, entre otros.

[157] Es un grupo guerrillero que nació en los años sesenta en colombia. En sus orígenes este grupo tuvo inspiración en las ideas leninistas-marxistas y en la teología de la liberación. Muchos de sus ideales iniciales se han transformado con el paso del tiempo.

Lo anterior muestra la crisis y emergencia humanitaria por la que viene atravesando el pueblo *Nasa* y ante la cual han surgido acciones desde el propio pueblo que conjugan la reflexión y la intervención: mingas por la vida (encuentros comunitarios para analizar la situación actual y buscar alternativas con diferentes actores), cine-foros (realizados en lugares en los que antes o incluso en la actualidad son puestos de control por parte de los grupos armados), exposiciones fotográficas para activar la memoria en la lucha en defensa del territorio, actividades deportivas, activación de controles por parte de la guardia, teatro y *podcast* sobre la vida de los *Kiwe Thegnas* asesinadas/os por defender la vida, entre otras. Lo anterior afirma que:

> Nuestra resistencia y construcción de paz continúan a pensar del contexto de agudización de la violencia en este periodo de transición, que no solo registra ataques de las estructuras armadas ilegales, sino que se alimenta de la militarización de nuestros territorios y las acciones de la fuerza pública contra comuneros y líderes, además del tratamiento militar a la protesta social y al ejercicio de liberación de la madre tierra. Las actuales afectaciones que sufren los pueblos indígenas del Cauca, ocasionados por actores estatales y no estatales, nos exigen constante reflexión y análisis sobre el contexto, al igual que la puesta en marcha de estrategias específicas, como las construidas en la Zona Norte mediante el Plan Minga en Resistencia y el Acuerdo Conjunto por la Defensa y el Cuidado Territorial, que nos permitan fortalecer la autonomía para garantizar la pervivencia de nuestros pueblos (cric, 2022, p. 469-470).

Así mismo, en reiteradas ocasiones y a través de comunicados las autoridades ancestrales de *Sek Sxab Kiwe* han reiterado su compromiso con la vida y su rechazo por las acciones violentas, plan de muerte y de desintegración del pueblo por parte de los grupos armados.

La segunda problemática que queremos señalar está estrechamente relacionada con la anterior, y con procesos de colonización, hace referencia a la transformación radical del pueblo *Nasa* en su relación con *Uma Kiwe*. Una relación que se mueve entre el cuidado y la protección a la intervención y el daño desmedido a partir de entenderla como un bien mercantil y no como madre.

Esto se ve reflejado en prácticas en el territorio de *Sek Sxab Kiwe* como: uso inadecuado de los suelos, monocultivos, aumento del consumo de agroquímicos, deforestación, quemas, ganadería, contaminación de los ojos de agua, entre otras. Estas prácticas en lo local y que se extienden a territorios cercanos y en escalas globales está generando cambios profundos, por ejemplo, en las épocas de lluvias y en las épocas de sequías que afectan las dinámicas propias, así como el desaparecimiento de plantas tradicionales para los rituales de protección *Nasa*, entre otros. Se trata de una nueva era que el pueblo *Nasa* ha nombrado como una *Uma*

Kiwe que está desabrigada y que para en el mundo científico se ha denominado como antropoceno:

> […] El término parece haber sido acuñado a principios de los años ochenta por el ecólogo de la Universidad de Michigan Eugene Stoermer (fallecido en 2012), un experto en diatomeas de agua dulce. Introdujo el término para referirse a la creciente evidencia de los efectos transformadores de las actividades humanas sobre la tierra. El nombre de Antropoceno hizo su dramática aparición estelar en los discursos globalizadores del año 2000, cuando el químico holandés ganador del premio Nobel Paul Crutzen, especialista en química atmosférica, se unió a Stoermer para postular que las actividades humanas habían sido de tal tipo y magnitud que merecían el uso de un nuevo términos geológico para una nueva era en sustitución del Holoceno, que data desde finales de la edad de hielo, o del final del Pleistoceno, hace aproximadamente unos doce mil años (haraway, 2019, p. 79-80).

Este panorama al que se enfrenta el pueblo *Nasa*, y que debemos resaltar es en el que niñas/os *Nasa* habitan, pero además señala los desafíos a los que ellas/os se van a ver enfrentado en los próximos años, décadas, por lo que se hace necesario, como el mismo pueblo *Nasa* lo propone, realizar acciones urgentes para cuidar y sanar la *Tierra*, entre las que se encuentran: una revisión y cambio en los usos del suelo, armonizaciones, cuidados de ojos de agua, siembras diversificadas y arborización. Sobre esta última dice haraway (2019, p. 119) "El bienestar del bosque es una de las prioridades más urgentes para el florecimiento —y, de hecho, para la supervivencia— a lo largo y ancho de la tierra. Las disputas deben importar; no se trata de una opción sino de una necesidad". Sobre las acciones señaladas es menester afirmar que en estas participan integrantes *del* pueblo *Nasa* de diferentes edades, lo que muestra en ocasiones una vinculación con las instituciones, especialmente, educativas.

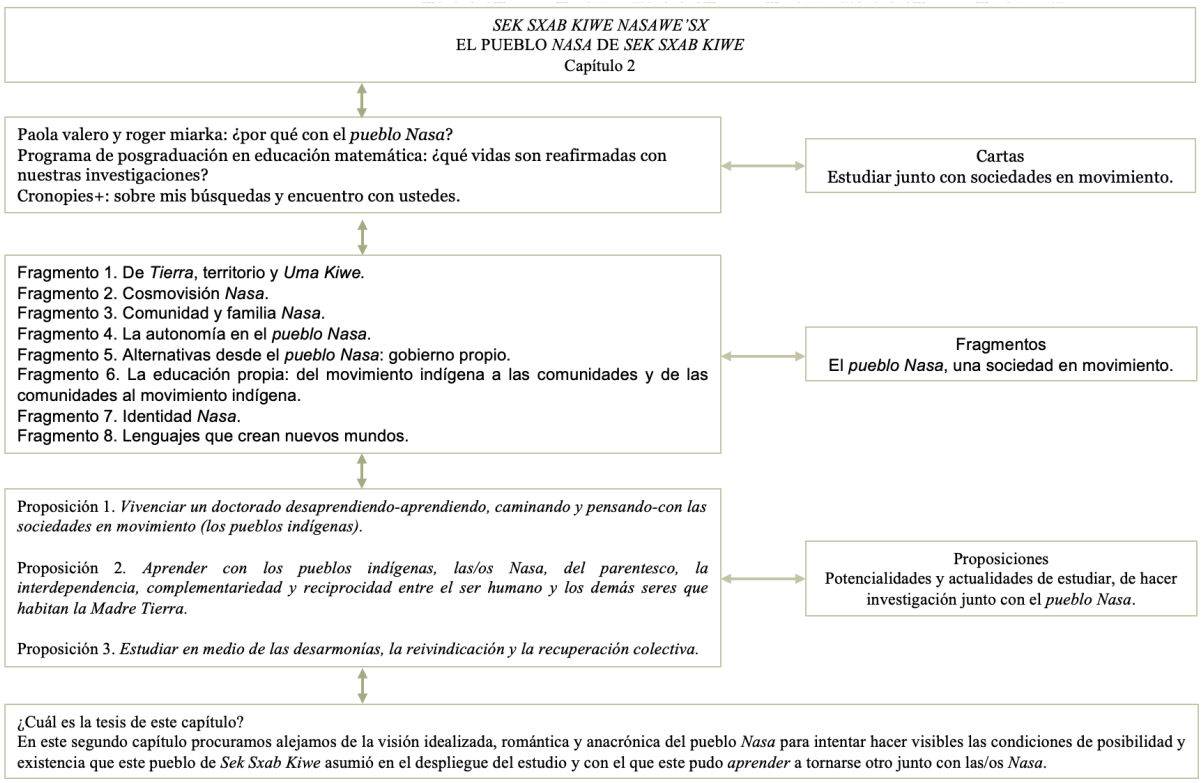
Para finalizar decimos con tsing (2019, p. 87, traducción nuestra)[158] "si queremos vivir, debemos aprender a ocupar hasta los espacios más degradados da la vida en la Tierra. Nuestra rabia es necesaria. Sin ella, nos marchitamos".

En este segundo capítulo procuramos alejamos de la visión idealizada, romántica y anacrónica del pueblo *Nasa* para intentar hacer visibles las condiciones de posibilidad y existencia que este pueblo de *Sek Sxab Kiwe* asumió en el despliegue del estudio y con el que este pudo *aprender* a tornarse otro junto con las/os *Nasa*.

Seguidamente, exponemos una síntesis del capítulo:

[158] *"Se quisermos viver, devemos aprender a ocupar até os espaços mais degradados da vida na Terra. Nossa raiva é necessária. Sem isso, nós definhamos"* (tsing, 2019, p. 87).

Esquema 2 – Síntesis capítulo 2



Autoría: archivo del estudio.

Nasawe'sxnxak Ifxi'jn

Vivencias con el *pueblo Nasa*

5 *NASAWE'SXNXAK IFXI'JN. VIVENCIA*S CON EL PUEBLO *NASA*

"*Vivencias*" es la palabra con la que inicia el nombre de este capítulo y es una expresión común entre el pueblo *Nasa* para referirse a aquello que tiene que ver con lo vivido, la experiencia, lo que pasó por el cuerpo, lo sentido, lo compartido, lo hecho y lo andado. La *vivencia* no es algo que ocurre en lo individual, aunque sí en lo singular, acontece en comunidad entre humanos y con otros *seres*. La *vivencia* no se clasifica entre buena o mala, ella misma no puede ser expresada en binarismos, la *vivencia* implica cuestionarse, desaprender y volver *aprender*. La *vivencia* tiene que ver con lo que hizo posible otro modo de ser-pensar-hacer para buscar el equilibrio, el *Wëtwët Fxi'znxi*.

Así, en este capítulo iniciamos con tres *cartas*, en dos de las cuales yo escribo para mí misma con el propósito de poner en palabra, y de que las/os lectores/as, que se acercan a este texto, reconozcan y comprendan mi estar-siendo en relación con los pueblos indígenas y el encuentro con las prácticas culturales y espirituales del pueblo *Nasa* que en un inicio fueron tensionantes para este estudio y que, luego, con la *vivencia* misma se tornaron en aprendizajes y en un hacer-sentir-pensar el estudio de otro modo.

La tercera *carta* señala las inquietudes generadas por construir un proyecto doctoral por fuera del territorio del pueblo *Nasa* y en donde la *vivencia* aún no había sido posible. De ahí que en esa *carta* yo reconozca los límites de pensar un estudio sin estar en el territorio y de las urgencias de estar junto al pueblo *Nasa* para que las preguntas comenzaran a tener sentido, para que los modos de estar comenzaran a crearse.

Con lo dicho en estas *cartas* reconocemos que la/el lector/a podrá aproximarse a la *vivencia* con el pueblo *Nasa* en el marco de este estudio, la cual está expresada en *fragmentos*. Los *fragmentos* tienen un carácter descriptivo e intentan poner en diálogo autoras/es *Nasa* (sean estas autorías individuales o colectivas, nos referimos en estas últimas a producciones promovidas desde organizaciones o instituciones en el orden local o regional), con autoras/es que son aliadas/os del pueblo *Nasa y* con autoras/es con los que creamos vínculos por la potencia de sus ideas para hablar de las *acciones*, los *espacios de vida* y los *seres* que acompañaron este estudio. Se trata de un ejercicio de componer con diferentes autoras/es del pueblo *Nasa*, colectivos y diversas tradiciones a partir de acciones que vivenciamos, sin la pretensión de producir un hilo narrativo, más sí hacer visible la diferencia.

Acercarse a estos *fragmentos* es la posibilidad de leer los diarios de campo de una de las/os investigadoras/es pares, ver las fotografías y videos tomadas por niñas/os, escuchar las voces de niñas/os, sentir los sonidos y las letras que canta el pueblo *Nasa*.

Finalmente, este capítulo cierra con tres *proposiciones* que a nuestro modo de ver presentan perspectivas analíticas que señalan el encuentro con la diferencia, la apertura a lo desconocido y el no saber, y lo enmarañado de lo humano y otros *seres*, incluida la cámara en el proceso investigativo. *Proposiciones* que abren cuestionamientos para pensar una educación matemática otra en la que niñas/os enuncian un llamado que alude al detalle, lo cercano, lo local y en el que la activación de los sentidos es urgente.

5.1 CARTAS

"Seño, usted parece Senú, o bueno, usted tiene raíces indígenas,
pregunte por sus ancestros"
Mayor notizbel, pueblo Senú.

Carolina:

Fue en la escuela[159] *que te diste cuenta de que eras negra, en casa nunca antes te sentiste así; pues los modos de dirigirse a las personas no estaban mediados por el color de piel. En casa nos referíamos por la filiación: abuela, madre, padre, tía, tío, prima, etc. O por los nombres. Recuerdo que de pequeña te gustaba cambiarte de nombre, de carolina a los nombres de tus primas, de acuerdo con algo que ellas estuvieran haciendo en el momento o por el cariño que sintiera por ellas; entonces, algunas veces, querías ser jaqueline, en otras erica, paula o mary.*

En casa eras la nieta, la hija, caro, la prima, la niña. En la escuela eras la negra. Sin duda, esa expresión te dolía, pues estaba acompañada de la idea de que eras diferente; por lo menos, en el color de la piel eras diferente a la mayoría de las niñas que habitaban contigo ese espacio[160]*. Esa idea de ser diferente parecía estar*

[159] "[…] la academia no es un espacio neutro ni tampoco simplemente un espacio de conocimiento y sabiduría, de ciencia y erudición, es también un espacio de v-i-o-l-e-n-c-i-a" (kilomba, 2019, p. 51, traducción nuestra).
[160] "[…] Aquí tenemos que preguntar: ¿quién es "diferente" de quién? Es el *sujeto negro* "diferente" del *sujeto blanco* o al contrario, ¿es el *blanco* el diferente del *negro*? Solo se torna "diferente" porque "difiere" de un grupo que tiene el poder de definirse como norma —la norma *blanca*. Todas/os aquellas/os que no son blancas/os son construidas/os entonces como "diferentes". La blanquitud es construida como punto de referencia a partir de la cual todas/os las/os "*Otras/os*" raciales difieren. En este sentido, no se es "diferente", se torna "diferente" por medio de un proceso de discriminación (kilomba, 2019, p. 75, traducción nuestra).

asociada a tener menos valor, a ser menos que las otras niñas. En ocasiones te sonaba un poco despectivo[161] *y por momentos te sonaba cariñoso.*

Fue con los años y con el cariño de tu abuela y de tu familia, que ese modo de nombrar comenzó a sentirse de otro modo, era como si tu familia tuviera el poder de hacer sentir de otro modo esas palabras que en la escuela dolían. Eso hizo que ese ser negra se hiciera más leve para ti.

Fue igualmente en la universidad que te diste cuenta de tus raíces indígenas; pero, esta vez fue diferente. Quizás fue el tiempo, los años vividos, que ese modo de decirme "Seño, usted parece Senú, o bueno, usted tiene raíces indígenas, pregunte por sus ancestros", me sonó diferente; sentí como si fueran las palabras cariñosas de mi abuela que me llevaban a indagar por mi historia, por mis raíces, por los lugares que habitaron quienes me antecedieron y permitieron mi vida hoy.

Esa expresión que acompaña esta carta ¿La recuerdas? Te la dijo notizbel, un mayor Senú, contador de historias, conocedor del tejido y de las piedras. Con él compartías en el marco de los procesos de formación de la lpmt y fue así, en uno de esos diálogos, que esa expresión y tarea gigantesca apareció para ti: ir a las raíces.

Pasaron varias lunas, quizás muchas, para intentar tener una respuesta, para encontrar raíces. Fuiste a preguntar a mamá, a preguntar a la abuela, fuiste a ver las fotografías con otros lentes, a leer un poco de literatura que narrara historias de raíces familiares, como "guayacanal" de william ospina (2019). Poco a poco, carolina, fuiste encontrando tus raíces, tus raíces indígenas que eran, igualmente, afro.

Tu abuela paterna y tu padre nacieron en un territorio al occidente del departamento de antioquia que fue habitado por el pueblo Embera Katío, uno de los pueblos indígenas de antioquia; en ese mismo territorio había presencia afro, cultura afro y es ahí donde nace tu abuela paterna y tu padre. Carolina, tú naciste en medellín y las raíces de tu abuela y de tu padre se extendieron en ti, tu cuerpo refleja la mistura de dos culturas, la afro y la indígena.

Corporalmente no puedes ser ni la una ni la otra, eres un poco de cada una, tu cuerpo es una mezcla que recuerda los lugares y las personas que te habitan.

[161] "El racismo cotidiano se refiere a todo vocabulario, discursos, imágenes, gestos, acciones y miradas que colocan al sujeto negro y las Personas de Color no solo como "*Otra/o*" — la diferencia contra la cual el *sujeto blanco* es medido— pero también como Otredad, esto es, como personificación de los aspectos reprimidos de la sociedad *blanca* [...] (kilomba, 2019, p. 78, traducción nuestra).

Carolina ¿Y la vida? La vida te ha llevado a estar más cerca, sin pensarlo, sin buscarlo con los pueblos indígenas. Desde el 2009 este camino comenzó y aquí sigues.

Carolina necesitabas estar ahí para encontrar tus raíces, para encontrar tus caminos, para encontrar inspiraciones y luchas para vivir.

Con cariño.
carolina

Estar-siendo

Carolina:

Sabes que esta fue, sin duda, la carta más difícil de escribir, que la dejaste de últimas, porque por momentos sentías que tenías mucho para decir, que sabías que decir y, luego, te venía esa sensación de no saber y te paralizabas. Te paralizaba no saber cómo comenzar y sé que no es fácil, no es fácil escribir para ti misma; sobre todo, de asuntos que implican aspectos profundos de lo que has sido y que te enfrentan a lo que estás siendo, a lo que hiciste en este estudio.

Carolina, vamos a comenzar por tu ingreso a la escolaridad, porque antes vivías entre un padre que te quería consciente, con capacidad de decidir a la hora de creer, participar o no de mitos-rituales-instituciones, como los que propone la iglesia católica, y una madre que creía que esos mitos-rituales-instituciones eran importantes. Igual, entre una abuela que seguía una espiritualidad, que creía en dios, pero que nunca te dijo cómo debías actuar o no como mujer y una tía abuela, que también llamaste madre, que seguía discursos de los testigos de jehová.

Vivías, en medio de familiares que creían en dios, que practicaban algunas cosas de las establecidas y otras no y aquellas que se rebelaban ante esas prácticas, que no creían en esos discursos. Adicionalmente, vivías entre amigos que eran considerados de la familia y que no creían en nadie, en nada. Entonces podrías decir que, para esa época, estabas como a la deriva o, mejor, tenías libre albedrío y elegiste ser niña.

Así, fue con la escolaridad, en una institución orientada por una comunidad religiosa de salesianas que, con más fuerza aparecieron los discursos y las prácticas moralistas; pues, empezaste a pasar de estar en casa a estar en otra institución: la escuela, más de cuatro horas, cinco días a la semana. Tengo la certeza

de que no recuerdas antes de ese proceso de escolarización que tu cuerpo, tus pensamientos y sentimientos fueran tan conducidos. Conducidos por una iglesia católica que te señalaba lo que era bueno y malo, lo que podía pensarse y hacerse, y más, como mujer.

Participabas de algunas de las misas, intentabas repetir, sin mucho éxito, algunas de las oraciones que te enseñaban; dado que, con recurrencia, olvidabas algo. Si bien intentaste seguir algunas de las prácticas planteadas por esta institución, nunca las cumpliste a cabalidad, nunca sentiste que podías hacer parte completamente de esta iglesia: participabas de los rituales, más bien por compartir con otras/os o porque era tu deber estar allí.

Carolina, sabes muy bien que, con el ingreso a la universidad, unos años después, esos discursos y esas prácticas de la religión católica fueron perdiendo fuerza; y, por el contrario, otros discursos y otras prácticas comenzaron a hacerse presentes. Discursos y prácticas asociados con la libertad, el reconocimiento de diferentes modos de ser mujer, de ser persona. Una mujer orientada, no exclusivamente por lo moral; sino, por una ética que reconocía lo que era necesario y pertinente hacer en una sociedad como la nuestra, la cual ha estado signada por el conflicto armado, la injusticia y la violencia generalizada.

En este lugar aprendiste a comprometerte con causas sociales, no bajo principios de fraternidad o caridad como se hacían desde la religión católica; sino, bajo la lógica de tu deber y responsabilidad como ser humano, en la conquista de objetivos comunes, para los cuales era necesario diferentes formas de lucha. Se trataba de un asunto de humanidad, de hacerse humano junto con otras/os.

No obstante, estuviste en la universidad y esa formación inicial en la escolaridad te hizo pensar y actuar de un modo; por ejemplo, en los primeros años con ciertos preconceptos por formas y estilos de vestir y de vivir, fue en la universidad que el tiempo compartido, las personas, los discursos, las clases, los encuentros, los viajes, las lecturas hicieron que te tornaras en otra mujer. Una mujer más abierta a diferentes discursos y prácticas y con total convicción sobre lo que la acción, la acción colectiva en la búsqueda de una sociedad justa podía hacer. Esto, por supuesto, estuvo acompañado de un creer en dios, pero de otro modo.

En este mismo espacio y muchos años después, te encontraste entre diversas espiritualidades indígenas, con otras prácticas, conocimientos, otros valores y modos de relacionarte con la Tierra que no habías conocido. Y sin pensarlo,

por ese mismo tiempo, te encontraste con una congregación, ya no católica, sino cristiana, más radical en sus ideas, con la manera de ser mujer, con más fundamentalismo; o sea, soportada en la idea de que cada acto o palabra debida estar basada en lo que la palabra de dios decía o, por lo menos, en la interpretación que en esta congregación se hacía sobre la misma.

Carolina ¿Cómo fue que decidiste comenzar a participar de esta congregación, cuando tenías enfrente otras espiritualidades? Sé que no tienes una respuesta o, por lo menos, no puedes decirla todavía; pero, creo que recurriste a esta, motivada por la idea de sanar, de curar cosas contigo misma, como quien recurre a esas otras espiritualidades en busca de algo y lo lograste, sanaste, curaste lo que necesitabas.

Pero, al mismo tiempo, llegar allí, hizo que te alejaras de eso que venías siendo y comenzaras a pensar de nuevo en ideas universales; como en los primeros años de escolaridad volviste a creer que existía un único modo de ser y que tú debías serlo. Lo interesante es que nunca intentaste convencer a otros de ser como tú creías.

Ese modo de ser, aunque, no te alejó completamente del compartir algunos asuntos con los pueblos indígenas, sí hizo que no pudieras conocerlos con más profundidad. Esto, estando convencida de que tu compromiso con el cuidado de la

Tierra y el encuentro a partir del compartir y aprender en relación con los saberes, como las matemáticas, es una posibilidad para el encuentro con otras/os, con pueblos y culturas.

Sin embargo, estar tan cerrada en tus creencias te impidió sentir y aprender de otro modo de esas diferentes culturas indígenas con las que estabas. Pasaste varios años así (siete años, de los cuales casi dos años correspondieron con este estudio), y como cuando alguien no aprende algo, dice el discurso psicoanalítico, la vida lo pone nuevamente frente a eso que se tiene que aprender; en otro tiempo y espacio, con otras personas, en este caso con el pueblo Nasa, con las/os niñas/os te tocó aprender.

Un pueblo con el que tuviste algunos acercamientos en procesos de formación de maestras/os en la lpmt, un pueblo que parecía tener una espiritualidad distinta, pero que no era muy visible en esos años para ti; pues, estabas centrada en pensar cómo las matemáticas podían vincularse con sus prácticas cotidianas. Por supuesto, para ese tiempo, nunca te pasó por la mente pensar esa relación matemáticas-espiritualidad.

Comenzaste este estudio, con esta historia detrás, aun perteneciendo a esa congregación cristiana, aunque ya con ciertas incomodidades que se hacían más visibles: estabas ahí, pero con posiciones claras con respecto a lo que estabas y no estabas de acuerdo y consciente del papel que esta y otras congregaciones estaban cumpliendo en los pueblos indígenas.

Al mismo tiempo que pertenecías a esta congregación[162] *y estabas haciendo este estudio, te encontrabas con alberto echeverri realizando lecturas de foucault sobre: Historia de la sexualidad 2. El uso de los placeres (2003), y Subjetividad y verdad (2016), que te cuestionaron todo el tiempo sobre el poder pastoral en tu propia vida.*

Tu decisión de pensar una investigación con el pueblo Nasa nunca estuvo en duda por pertenecer a una congregación cristiana (por lo menos de parte tuya). Sin embargo y como lo vivenciaste con el pueblo Nasa no era suficiente esa idea de querer cuidar la Tierra y de discutir la relación niñas/os y matemáticas; pues, parecía que tu racionalidad estaba por un lado y las racionalidades del pueblo Nasa por el otro. Eso hizo, como lo sabes, que pasaras un momento complejo en el caminar de este estudio (en sus inicios), cuando precisamente fuiste convocada a participar de algunas prácticas en el pueblo Nasa y tus creencias asociadas a la congregación no lo permitieron.

Tu primer encuentro con el pueblo Nasa y con su espiritualidad se dio en el marco de un proceso de transición, complejo, entre continuar o no continuar con la congregación; esto es, con sus prácticas y discursos y para superarlo tuviste dos opciones. La primera, continuar convencida y cerrada de la autosuficiencia de tu propia religión y buscar otro pueblo con el cual esto de la espiritualidad no fuera un impedimento; y, la segunda, abrirte a la posibilidad de vivir otras espiritualidades para como dice panikkar (2017), profundizar en la tuya, darte cuenta de su insuficiencia y, por qué no, enriquecerte con esas otras.

Sobre la primera opción, aunque por un momento pareció ser la salida ante una situación compleja y de confrontación como la que viviste con algunos líderes y Kaapiya'naswe'sx Nasa en una experiencia de educación propia y en el contexto mismo del estudio. Contexto que tenía como fundamento la formación de niñas/os en la espiritualidad y el Ju'gthë´we'sx Pthüusenxi, y un rechazo absoluto a

[162] La amistad con gustavo esteva y los diálogos sostenidos con él fueron fundamentales en este estar-siendo.

prácticas cristianas, por los efectos de la colonización, terminó siendo descartada. Comprendiste, con dolor, lágrimas y cuestionamientos en diálogo con amigas/os y orientadores que como dicen gustavo esteva (comunicaciones personales) y raimmon panikkar (2017, p. 253):

> [...] hoy se puede sostener que ninguna cultura, ninguna religión, ninguna civilización es autosuficiente. Y esto en un doble sentido: no puede resolver los problemas que el Hombre de esa cultura, civilización o religión se plantea así mismo y tampoco puede resolver los problemas del mundo. Ninguna civilización, ninguna cultura ninguna religión, ninguna forma de vida es autosuficiente: no logra dar respuestas a las preguntas del Hombre, no consigue responder a las preguntas de los demás.

Así, "lo que queda, en mi opinión, es la fecundación mutua, el diálogo vivo no dialéctico sino dialogal entre culturas. Si nadie tiene la solución, tal vez juntos podamos buscarla, juntos debemos intentar buscarla y, quizás, juntos podamos encontrarla" (panikkar, 2017, p. 254).

La segunda opción, acogió como dice panikkar (2017, p. 254), siguiendo a los indios americanos que "[...] <<No puedes hablar con tu vecino, y mucho menos con tu enemigo, si no has recorrido al menos una milla con sus mocasines>>. Es decir, no se puede comprender al otro desde afuera. No podemos entender al otro, si no creemos en lo que el otro cree. Esto es fundamental".

Ese creer en lo que el pueblo Nasa cree significó para ti interrogarte sobre lo que creías; por eso, no se trató únicamente de un asunto de ir al otro, sino de un volver a ti para reafirmar, cuestionar, pensar y aprender. Significó también una acogida; esta vez, por otra experiencia de educación propia en la institución educativa el sesteadero con niñas/os entre los cuatro y cinco años, en dónde la espiritualidad estaba propuesta no por la obligación, sino por el sentir.

Por consiguiente, vivir la espiritualidad Nasa significó para ti un sentir desde el corazón a paso lento, pero con la convicción de que podrías encontrar otras respuestas desde la participación en sus rituales, de sentir y hablar al fuego, de sentir la hoja de coca en tu boca, de aprender a brindar; y, al mismo tiempo, de reconocer algunos limites que aún hoy existen en ti como, por ejemplo, el beber chirrinchi y fumar tabaco.

Esta experiencia, carolina, representó, para ti, un asunto difícil que implicó cambios profundos; ya no de la teoría, sino de la vida, tanto en tu modo de ser y hacer investigación, como en los modos de entender las matemáticas mismas. Sobre esto último y siguiendo la tesis de panikkar (2017), fue con la vivencia con el

pueblo Nasa que comprendiste que "la ciencia actual, las ciencias físico-matemáticas, químicas, están ligadas a una determinada cultura y que, por tanto, no son en absoluto universales" (p. 259).

Quizás fue este cuestionamiento a la universalidad cultural, religiosa y matemática lo que aprendiste con el pueblo Nasa y lo que te invitó a pensar de otro modo esa relación niñas/os y matemáticas para tejer el abrigo del cuerpo de Uma Kiwe, como lo plantea la política de resistencia y re-existencia Nasa. Además, fue esta experiencia la que te señaló que no es posible pertenecer a una única cultura y que como dice la poeta brasileña cora coralina:

Estoy hecha de retazos.
Pedacitos coloridos de cada vida
que pasa por la mía y
que voy cosiendo en el alma.

No siempre son bonitos,
ni siempre felices,
pero me agregan y
me hacen ser quien soy.
En cada encuentro,
en cada contacto,
voy quedando mayor...
En cada retazo una vida,
una lección, un cariño, una nostalgia...
Que me hacen más persona,
más humana, más completa.

Y pienso que es así como la vida se hace:
de pedazos de otras gentes que se van
convirtiendo en parte de la gente también.
Y la mejor parte es que nunca estaremos listos
ni finalizados...

Siempre habrá un retazo para añadir al alma.
Por lo tanto, gracias a cada uno de ustedes,
que forman parte de mi vida y que me permiten
engrandecer mi historia con los retazos dejados en mí.

Que yo también pueda dejar pedacitos de mí por
los caminos y que puedan ser parte de sus historias.
Y que así, de retazo en retazo podamos convertirnos,
un día, en un inmenso bordado de «nosotros».
(retazos [...], 2022).

Con cariño.

carolina

Un proyecto desde afuera

Paola valero y roger miarka:

Como siempre deseo que ustedes y sus familias se encuentren muy bien, aunque sé de las situaciones complejas por las que atraviesan nuestros países[163]; esos en los que nacimos o habitamos. Esta vez les escribo para compartirles sobre mis sensaciones; a partir de la presentación del proyecto de investigación, el pasado lunes, en el seminario permanente que tiene lugar en el marco de la maestría y doctorado en educación, línea educación matemática en la facultad de educación de la universidad de antioquia y en el que participo[164]. Primero, considero necesario contarles un poco sobre el modo de funcionamiento del seminario, y luego, lo que sentí en ese "estar compartiendo" lo que venimos pensando como proyecto de investigación.

El seminario permanente hace parte de una estrategia metodológica propuesta por profesoras/es de la maestría y el doctorado en educación, línea educación matemática de la facultad de educación de la udea, medellín-colombia. Actualmente, el seminario está siendo coordinado por diana jaramillo y tiene como principal objetivo: discutir los proyectos de investigación que, tanto estudiantes de maestría como de doctorado vienen construyendo.

Cada proyecto es presentado, por lo menos, una vez por semestre dependiendo de la cantidad de estudiantes, y este es leído por un/a estudiante de

[163] Me refiero a colombia y brasil, dos países que para ese momento estaban siendo gobernados por la extrema derecha con discursos y prácticas que perpetuaron por lo menos en ese tiempo condiciones de vida indignas para los sectores que históricamente han sido más desfavorecidos.

[164] Estar en este seminario fue posible por mi vínculo como egresada del programa (maestría) y como integrante del grupo de investigación "matemáticas, educación y sociedad" (mes), adscrito a la facultad de educación de la misma universidad. La participación en el seminario fue durante el segundo semestre del 2021 y el primer semestre del 2022, después las actividades propias del doctorado me impidieron continuar acompañando las discusiones en el mismo.

maestría, un/a estudiante de doctorado y un/a profesor/a de la línea. Para que esto sea posible, es necesario que el documento (por recomendación, no sea superior a veinte páginas) sea enviado con ocho días de anterioridad, de tal manera que quienes lean puedan hacer observaciones y sugerencias. En el seminario cada estudiante tiene veinte minutos para presentar su proyecto y luego las/os lectoras/es realizan sus observaciones y envían por escrito sus sugerencias. Otras personas presentes en el seminario pueden plantear sus comentarios e inquietudes.

Desde el 2021-02 comencé a participar en el seminario, lo que ha significado que he realizado la lectura de por lo menos uno de los proyectos y enviado un texto relacionado con la investigación que venimos realizando. En este sentido, esta es la segunda vez que presentamos el proyecto en el seminario; la primera fue en 2021-02.

A diferencia de la primera presentación, esta vez me sentí más tranquila y apropiada de lo que estaba compartiendo, creo que hace parte de la manera en que voy sintiendo y me dejo afectar por la investigación; al igual que, por los diálogos con el mayor marcos Yule Yatacué, con ustedes y con otras colegas que trabajan con comunidades indígenas en colombia. Diálogos que hacen que lo que escribo y digo pueda estar más próximo de lo que viene aconteciendo con el pueblo Nasa y lo que está por-venir que, por tanto, no sabemos que es.

El documento enviado estaba conformado por lo que ustedes ya conocen del proyecto; mismo que fue enviado para la presentación en el aula inaugural para el programa en posgraduación en educación matemática[165]*, en el mes de marzo. Sin embargo, en el documento fueron incluidos algunos elementos metodológicos que permiten ver modos en los que el proyecto podría ser materializado: elementos que emergen de las conversaciones con el pueblo Nasa en este proceso de construir y apropiarse de la investigación; así, como de los aportes del grupo de investigación cronopies+, las lecturas de tesis y artículos con y sobre niñez y educación matemática.*

En la presentación incluí todos los elementos del documento; los cuales fueron presentados de manera gráfica. Como siempre, tuve 20 minutos y tenía que

[165] Como parte de las actividades del doctorado, un año después de iniciarlo las/os estudiantes de doctorado deben presentar su proyecto en el marco de la actividad inaugural de verán, para esto contara con 10 minutos. Cada proyecto es leído y comentado por un/a profesor/a del programa, los demás participantes de acuerdo con el tiempo disponible pueden hacer observaciones, sugerencias. En ese momento del proyecto el interés del estudio estaba centrado en pensar la relación niñez *Nasa* y matemáticas.

concentrarme en dejar claro: el problema de investigación, los aspectos centrales del pueblo Nasa y los asuntos metodológicos; aun así, el tiempo no fue suficiente para detenerme en este último aspecto.

Dejar claro el problema era importante, porque en el seminario existe una especie de escepticismo ante propuestas como la nuestra. Quizás, porque, para algunos integrantes, la investigación en educación matemática debe estar orientada a mejorar sus procesos de enseñanza y aprendizaje. En esta dirección, sentía una responsabilidad por la claridad que debería ir ganando y dejando entre el público; pues, en nuestro país siguen siendo pocas las investigaciones en esta línea y por la coherencia con las personas que vienen haciendo parte de la investigación, es decir, el pueblo Nasa. Al final no sé si fue así como lo logré presentar, pero debo confesar que me sentí más cómoda.

En el proceso de escritura del documento que fue compartido, emergieron tres asuntos que merecen seguir siendo pensados y discutidos con ustedes.

El primer asunto tiene que ver con la idea de subjetividades y sujeto. Algunas incomodidades aparecen cada vez que escribo la palabra "subjetividades", pareciera que está fuera, muy externa al pueblo Nasa; como si fuera impuesta o un modo de nombrar que viene de otros campos para intentar explicar lo que acontece. Al mismo tiempo, esta noción me parece interesante, porque da cuenta de un estar siendo, de un proceso y no de una idea fija o estática.

La idea de sujeto me parece un poco más cercana al pueblo Nasa, en tanto esta reconoce una historicidad del sujeto y dimensión política, pero aún no sé si para ellas/os sea así. La historicidad del sujeto está relacionada con el contexto que es, además, geográfico; y que permite comprender lo que niñas/os Nasa están siendo, lo que les afecta, en tanto son historias que marcan al pueblo al que pertenecen. Y política, por lo que posibilita pensar, no solo unas relaciones de poder en ese estar siendo niñas/os Nasa, sino en lo que ellas/os pueden hacer para transformar sus contextos. Ideas que me han permeado, tras mis lecturas de zemelman (2009, 2011, 2012a, 2012b).

En algunas de las voces de pensadoras/es Nasa, como marcos Yule Yatacué y carmen Vitonás Paví, aparece la idea de "ser Nasa". Una idea que siento está más relacionada con asuntos de esencia y de identidad; idea de la cual me gustaría huir para pensar de otro modo la investigación. Aunque entiendo que puede estar presente en el momento de vivir y compartir con el pueblo Nasa. La idea de

referirse al "ser Nasa" puede funcionar como un asunto de diferenciación y de lucha política por los derechos como pueblo.

Esta incomodidad de la que les he venido hablando se hizo visible en el documento en un modo de escribir "sujeto/subjetividades". En la presentación, es decir, casi ochos días después de haber enviado el documento, esta idea quedó planteada así: sujeto/subjetividades: o sea, abierta a los pensamientos por venir.

En ocasiones, y lo he hablado con roger en los encuentros del grupo de investigación cronopies+, siento que esta sensación puede deberse al no haber asumido lecturas previas sobre la noción de subjetividad que pudieran abrir o ayudarme a pensar el encuentro con el pueblo Nasa. Pero, como me lo ha señalado roger: esto, igual puede atraparme e imposibilitarme ver de otro modo. Ante esto, me surgen inquietudes tales como: ¿Cómo negociar estos asuntos? ¿Cómo hacer lecturas para abrirme a ver de otro modo? O ¿Cómo asumir el riesgo de vivir con las/os Nasa y, al mismo tiempo, hacer discusiones teóricas o mejor, como dice zemelman, "epistémicas"?

Para quienes me escucharon en el seminario, o por lo menos para las lectoras, estos modos de escribir generaron inquietudes; pues no se trataba de un documento limpio, una de las palabras "subjetividades" aparecía en diferentes partes del texto con un tachado y en la presentación aparecía como dualidad. Las lectoras comprendieron que se trataba de los movimientos mismos de la investigación, pero una de ellas planteó que la idea de subjetividades podría ser más oportuna.

Ese modo de escribir que incomoda me posibilitó mostrar los movimientos y las dudas por las que atravieso en este ejercicio de estar haciendo investigación, en el que no hay certezas y en el que queremos apostar por unos modos de nombrar que estén orientados por la lengua Nasa; la cual posibilita otros modos de nombrar lo que acontece y en la que las palabras, aquellas que conocemos, pueden no ser suficientes para nombrar.

El segundo asunto que me incomodó y que, aunque parece claro en el problema, no aparece de manera explícita en la pregunta, el objetivo o el título de la propuesta, es la idea de que la investigación intenta pensar y aportar elementos de discusión para una educación propia. En las conversaciones con roger, he ido entendiendo esto como la necesidad de asumir en la investigación un compromiso político. Y recuerdo con paola en los encuentros que hemos tenido, su insistencia en que esta idea de educación propia es clave en la propuesta. Debo confesar que, si bien

ya venía teniendo algunos sentidos para mí, es en estos momentos cuando más resuena.

Es claro que, como en toda investigación, esta tiene unos límites y nuestro compromiso solo pueda ser, el hacer visible modos en que niñas/os vienen siendo constituidos; entre otras líneas de tensión, entre una educación del estado y modos de materializar una educación propia. Problematización que nos permitiría hacer visible si niñas/os están caminando hacia una vida digna. Esto último, expresión y fundamento de una educación propia.

Los límites, los entiendo en tanto la investigación no podrá señalar soluciones para materializar esa educación propia. No puedo hablar de esto sin recordar las palabras de foucault (2012, p. 38), cuando se le criticaba por su supuesta falta de posición política:

> *Esa también es una observación que con frecuencia se hace sobre mi pensamiento: usted jamás dice cuáles podrían ser las soluciones concretas a los problemas que plantea; usted no formula propuestas. Los partidos políticos, por el contrario, están obligados a tomar una posición con respecto a los acontecimientos particulares: usted no colabora con ellos con su actitud. Yo les respondería de este modo: por razones que fundamentalmente conciernen a mi criterio político, en el sentido más amplio de la palabra, de ninguna manera voy a desempeñar el papel del que prescribe soluciones. Yo considero que el rol del intelectual en la actualidad no es establecer leyes o proponer soluciones o profetizar, ya que haciendo eso sólo se puede contribuir al funcionamiento de una determinada situación de poder, que en mi opinión debe ser criticada [...].*
>
> *Mi rol es de encarar los problemas efectiva, concretamente y plantearlos con el mayor rigor posible, en toda su complejidad y dificultad, de modo que la solución no se origine de golpe, por el pensamiento de algún reformador o el criterio de un partido político [...].*

El tercero y último asunto fue el relacionado con la metodología. Puedo decir que más que observaciones fueron inquietudes, ante los modos específicos con los que esta propuesta podría ser realizada. A continuación, algunos problemas anotados:

a) ¿Cuál es el interés de estar con las/os Nasa?;

b) b) ¿Con cuáles niñas/os?;

c) ¿En qué institución educativa?;

d) ¿Cómo están siendo las clases de matemáticas? ¿Cómo se enseña matemáticas?;

e) ¿Cuál es la situación actual de la educación propia?

f) ¿Por qué está investigación es importante?

La primera de las preguntas me invitó a pensar en lo que en brasil se denomina: O lugar de fala[166] *o que podría entenderse como: ¿Desde dónde se habla? Pregunta que ha sido planteada por ustedes y en conversaciones con colegas como aldo parra y jorge orjuela.*

Las otras preguntas, igual de necesarias, tendremos que ir dando cuenta de estas en la medida en que ese compartir se siga dando y estemos en el territorio con el pueblo Nasa. Eso, porque los modos en que la investigación viene siendo realizada nos aleja de la lógica de tener con anterioridad todo claramente definido, de ahí que muchas de estas inquietudes sigan siendo asuntos por tejer y para esto será importante sostener con el pueblo Nasa una posición de diálogo y de respeto, en tanto el proyecto va y viene, generalmente, con preguntas que nos cuestionan a nosotros por los modos en que esta propuesta se vincula con las apuestas políticas y pedagógicas del pueblo Nasa. Y, al pueblo Nasa, con los modos en que esta puede ser acompañada en el territorio.

Este modo de hacer investigación nos desafía a un ejercicio de comprender que está siendo constituida por un nosotros que es más amplio, en el que podrían aparecer diversas voces y en diferentes espacios. Una investigación en la que solo podemos estar con niñas/os, si el pueblo nos lo permite, nos acompaña, encuentra sentidos y si, en medio de las condiciones complejas de violencia por las que atraviesa el país, en especial el cauca, ese acompañar se hace posible.

Este proceso me coloca en una posición que me genera angustia ante la incerteza de no saber; y, al mismo tiempo, me genera la sensación de que así es el camino y que lo que pueda venir será parte del proceso que ya comenzó y del cual falta mucho por caminar.

De esto se trató mi resonar a las preguntas en el seminario, no quería entrar en la lógica de preguntas y respuestas y sí de dejarme afectar por lo dicho, de pensar y compartir algo de lo que es posible decir y dejar que las otras preguntas nos continúen acompañando.

Recientemente, recibí un mensaje del mayor marcos yule, informándome que, en el mes de junio del presente 2022, él no estará más a cargo del cecidic y que, a partir de ese momento estará más dedicado a su familia y a acompañar algunos de los procesos culturales en la comunidad. Debo confesarles que esto me generó angustia, pues siento en él un apoyo inmenso para la realización de esta propuesta.

[166] Es una noción desplegada por djamila ribeiro (2017) en "*O que é lugar de fala*".

Pero, al mismo tiempo, pienso en que los modos en que él comenzó a liderar este proceso de diálogo y a abrir espacios con otras personas del cecidic y en espacios organizativos para discutir la propuesta nos puede posibilitar que su realización no dependa necesariamente de la presencia de una persona; sino, del compromiso de la comunidad.

Pensando con más calma, esta situación nos señala la potencia de lo comunitario en la investigación y que, aún en medio de las dificultades que puedan surgir, esperamos nos muestren y continúen enseñando esos modos colectivos de pensarse y hacerse.

Les abrazo desde este frio rio clarense, con cariño.
carolina

5.2 *FRAGMENTOS*. DE ACCIONES, ESPACIOS DE VIDA Y OTROS *SERES*[167]

> *"Esto nos enseña que las palabras sirven para disimular, para vestir los actos, para hacerlos amables al bautizarlos, para tergiversar su origen. Un acto, antes de estar bautizado, está en la niebla de la posibilidad, puede ser mil cosas, es indeterminado, vago, inexistente. Una vez que se le ha dado nombre queda petrificado. La palabra es determinadora.*
> *Si le pedimos un beso a una mujer, lo niega indignada. Es porque entonces afirmamos; afirmamos que es capaz de regalar el beso. Pero si se lo damos sin hablar de él, todo pasa deliciosamente, porque entonces nada se puede afirmar, porque fue acto nuestro, porque nosotros hicimos el esfuerzo. Fue que no hablamos"*
> (gonzález, 1929, p. 13).

> *"Y la palabra como vínculo, como enlace tibio de seres vivos, como dicho de memorias compartidas, como espacio de la complejidad, de la calidez del afecto, como interrogación al misterio, se ve cada vez más socavada en las sociedades sometidas a la industria, a la parcelación y al consumo"*
> (ospina, 2012, p. 14).

Decidimos iniciar este *fragmento* con dos epígrafes que tienen en común la reflexión en torno de *las palabras*, pudiéramos decir, del poder que tienen estas cuando se trata de nombrar un acto. En el primero de los epígrafes, fernando gonzález, filósofo colombiano, en su libro: *Viaje a pie* (1929), nos señala de un modo autentico y rebelde lo que las palabras pueden hacer: disimular, vestir, bautizar, petrificar y determinar. Por el contrario, él defiende y afirma la potencia del acto en sí.

Esto tuvo sentido para nosotros; en tanto pensamos en la manera en cómo nuestra *vivencia* en *Sek Sxab Kiwe*, entre el segundo semestre del 2022 (agosto a diciembre), el primer semestre del 2023 (enero-febrero y julio) y el primer semestre del 2024 (marzo), podía colocarse en palabra; pero, más aún, por escrito, sin correr el riesgo de quedar petrificada cuando *vivencia* viene de la raíz etimológica del "verbo *vivere* (existir, subsistir, no estar muerto)" y es la "cualidad del que vive, experiencia" (valentin, 2023).

Aceptando esto de que la palabra y la escritura pueden endurecerse, quedar inmóviles, encontramos en gonzález (1929), junto con arendt (2005), esteva (2016), y el pueblo *Nasa*, una línea de fuga con la cual la *vivencia* puede continuar

[167] Este *fragmento* fue leído y dialogado con luis yimer *Paví* muñoz, quién sugirió algunas *acciones* y espacios que en una primera versión no había sido considerados.

existiendo; aunque de otro modo, y esta es: hablar a partir de verbos, que no es otra cosa que de *acciones*.

Las *acciones*, siguiendo a arendt (2005, p. 35), son la "[…] única actividad que se da entre los hombres sin la mediación de cosas o materia, corresponde a la condición humana de la pluralidad, al hecho de que los hombres, no el Hombre, vivan en la Tierra y habiten en el mundo", esto es la actividad política. Y para esteva (2016), las *acciones* son entendidas como la base, como las posibilidades para resistir y recuperar la esperanza, son actos que se despliegan con personas y en espacios concretos para crear nuevos mundos. Para el pueblo *Nasa* por su parte, el hacer está relacionado, como nos lo decía marcos *Yule Yatacué*, con "s*er-estar-tejer en el mundo*" (diálogo, *Sek Sxab Kiwe*, 27 de julio de 2023).

Así, referirnos a *acciones* es también hablar de espacios en los que las *acciones* tienen lugar. Al respecto, para el pueblo *Nasa*, luis yimer *Paví* muñoz, plantea: "*Desde nuestro sentir toda nuestra Madre Tierra son espacios de vida. Ahora, en comunidad, hemos empezado a tomar algunos espacios y los nombramos así para que nuestra comunidad comience a cuidar y recordar*" (diálogo virtual, 5 enero de 2024).

Espacios de vida pueden ser entendidos como aquellos en los que la vida comunitaria tiene lugar, donde se hacen posibles vínculos espirituales y se potencializa el ser *Nasa* para el *Wëtwët Fxi'znxi*. En este estudio, los *espacios de vida* fueron: la *Ipkat*, la institución educativa el Sesteadero, la casita *Nasa* y los espacios de rituales.

Además de los espacios, es claro que las *acciones* son posibles siguiendo a arendt (2005) y a esteva (2016), por la presencia de humanos, que son iguales y distintos. Dice arendt (2005, p. 51): "[…] solo la acción es prerrogativa exclusiva del hombre; ni una bestia, ni un dios son capaces de ella, y sólo esa depende por entero de la constante presencia de los demás". No obstante, es necesario decir, siguiendo al pueblo *Nasa*, la importancia que tienen otros *seres* en esas *acciones*; aquí: *Ipx*, *Çmehme*, *Atalx Piçthë* (gallo), *Alku*, *Misx* (gato), *Kiwe*, *Vxiçxak* (pájaro), entre otros, que se convirtieron para nosotros en *seres* que no solo acompañaron el estudio, sino que señalaron caminos posibles. Humanos y otros *seres* entrelazados para hacer posible la vida o la muerte y, también, hacer posible este estudio.

Otro elemento que señala arendt (2005, p. 206), y que fue dicho, es que la acción es posible porque los hombres son distintos "El discurso y la acción revelan

esta cualidad de ser distinto. Mediante ellos, los hombres se diferencian en vez de ser meramente distintos; son los modos en que los seres humanos se presentan unos a otros, no como objetos físicos sino qua hombres". En ese ser distinto es que es posible la acción, como lo veremos en el transcurso de este *fragmento*.

Con todo esto, lo que presentamos aquí son palabras que nos hablan de las *acciones*, de los *espacios de vida* y de otros *seres* presentes en la *vivencia*, palabras que hacen posible como dice el escritor william ospina (2012), en el inicio del libro P*alabras mayores, palabras vivas. Tradiciones mítico-literarias y escritores indígenas en Colombia* de miguel rocha vivas (2012), aquí en el segundo epígrafe: vínculos, memoria, afectos e interrogantes. Vínculos entre voces de diferentes pueblos y tradiciones, sonidos que hacen que podamos volver a pasar de nuevo por el corazón los días compartidos, encuentros y desencuentros entre culturas; simplemente palabras que hacen visibles lazos y, por qué no, nuevos mundos, nuevas posibilidades de matemáticas otras, aún por-venir.

El modo de escritura de este fragmento se inspiró fundamentalmente en la obra de barthes y santos (1986), *Fragmentos de un discurso amoroso*, y larrosa (2020, 2019, 2018). *Esperando não se sabe o quê. Sobre o ofício de professor* (2018), *P de profesor* (2019) y *El profesor artesano: materiales para conversar sobre el oficio* (2020). En un primer momento presentamos las *acciones*; seguidamente, los *espacios de vida*; y, por último, los *seres* que acompañaron este estudio. En este *fragmento* consideramos el lenguaje audiovisual y los diarios de campo como escrituras para acerca al/la lector/a a los relatos y narraciones de la *vivencia*.

5.2.1 Acciones

> *"Con palabra y acto nos insertamos en el mundo humano, y esta inserción es como un segundo nacimiento, en el que confirmamos y asumimos el hecho desnudo de nuestra original apariencia física. A dicha inserción no nos obliga la necesidad, como lo hace la labor, ni nos impulsa la utilidad, como es el caso del trabajo. Puede estimularse por la presencia de otros cuya compañía deseemos, pero nunca está condicionado por ellos; su impulso surge del comienzo que se adentró en el mundo cuando nacimos y al que respondemos comenzando algo nuevo por nuestra propia iniciativa"*
>
> (arendt, 2005, p. 206-207).

A continuación, presentamos acciones que hicieron parte de la *vivencia* en *Sek Sxab Kiwe* y que se tornaron fundamentales para el estudio. Diremos que estas fueron aprendidas y desplegadas junto con el pueblo *Nasa,* con niñas/os entre los cuatro y los cinco años de la institución educativa el sesteadero. El modo de presentar

estas acciones consiste en un ejercicio de composición entre autoras/es *Nasa* y de diferentes tradiciones y saberes para expresar sentidos, casi siempre múltiples de lo que estás acciones implican. Aquí los diarios de una de las investigadoras están presentes para que el/la lector/a pueda acercarse a lo vivido, sentido, pensado. Las acciones están acompañadas de videos, fotografías y voces de niñas/os para componer lo que estás acciones son, colectivas.

5.2.1.1 U'juya. Andar, viajar

Comienza en un punto de partida, en un puerto seguro diríamos, con algunas ideas que parecen fijas; pero que, luego, sin darnos cuenta: algunas van perdiendo valor; otras se van transformando y casi nunca siguen igual. Implica desplazarse, pero resulta casi imposible saber cómo regresar, pues los modos de ser, estar y hacer son alterados por los paisajes, los encuentros, las historias, los sujetos, los *seres* y los gestos que acompañaron uno, dos tres... viajes.

Yule y *Vitonás*:

> Es el desplazamiento en el territorio. Hay un punto de partida ayte "aquí" y desde este punto de partida se puede demostrar el desplazamiento en un ir y venir.
>
> U'jya "ir", es desplazamiento, es salir. Este desplazamiento puede ser tuw "corto", cerca y jxujs "lejos" jxujxuja "muy lejos".
>
> Pa'jya "llegar", es llegar de fuera y Yujya' "venir", sxwedya "volver", es el regreso.
>
> Durante el desplazamiento se tiene en cuenta la lateralidad, arriba, abajo, adelante, detrás, izquierda, derecha y la topografía del terreno, si es plano o pendiente. El desplazamiento hacia arriba, hacia abajo forma los ejes vertical, inclinado u horizontal.
>
> Salida:
> Teka "subir", terreno pendiente, forma vertical (trepar). Khëk "salir", terreno pendiente, forma vertical (descolgar).

> Llegada
> Kähk “llegar”, terreno pendiente, forma vertical (subir).
> Txïhk “llegó de bajada” en terreno pendiente, forma vertical.
> Kühk “llegar de subida” en terreno poco pendiente, forma inclinada.
> Sëhk “llegar” de bajada, terreno inclinado o plano, forma inclinada u horizontal. Skhëw “pasar”, es atravesar el territorio (2019a, p. 148).
>
> U’jya/Üs-, U’p- “andar”/”estar” (según forma y posición). Se relacionan con la dinámica, movimiento de los seres y del estar en un espacio según su forma (alargado, redondeada) (2019a, p. 182).

Rojas y ramos:

> Para muchas personas es claro que en un punto del espacio puede ser definido en función de las direcciones del espacio cartesiano, pero no sucede lo mismo en el habla diaria. En las lenguas para localizar las entidades en el espacio, se apela a otros criterios (2004-2005, p. 208).
>
> La localización de una entidad en un lugar se expresa mediante oraciones asertivas de la lengua *nasa*, en donde encontramos dos sintagmas: nominal el primero (corresponde al lugar de localización) y predicativo el segundo. Se puede encontrar otro sintagma nominal que sería la proyección del sujeto; este sintagma nominal corresponderá a la entidad localizada y es correferencial con el índice actancial que se encuentran en la palabra predicativa (2004-2005, p. 208).
>
> […] en nasa yuwe, varios elementos entran en juego cuando se describe la localización de entidades:
> 1. Un concepto físico como la ubicación del eje en la entidad localizada, el cual se expresa en los morfemas locativos. Es de resaltar que este morfema va sobre la palabra cuyo referente es el lugar de localización.
> 2. Una configuración corporal de la entidad localizada.
> 3. Un proceso de desemantización de las cópulas posicionales que va haciendo que la localización espacial transite a una localización abstracta.
> 4. Cuando se tiene una localización espacial, se cuenta con un término localizador, en el cual se sufijan los morfemas locativos. Cuando se tienen una localización abstracta [“hay verano”] no hay un término localizador, incluso si tenemos una oración como /ayte ehz ũsa´/ “aquí, hay verano”. En este caso el deíctico espacial sirve de marco para la localización, pero no se puede hacer variar el morfema locativo (2004-2005, p. 215)[168].

Panikkar:

> No darse cuenta, por ejemplo, de que la ciencia física tiene una concepción del espacio, del tiempo y de la materia propia de una *forma mentis* muy concreta, muy especial, muy definida, que ni siquiera existía en Occidente hace cuatro o cinco siglos, es simplemente un error, incluso histórico. Basta ver de qué manera asume esta mentalidad quien pertenece a otra civilización para darse cuenta de que se trata de un fenómeno cultural propio, de una manera determinada de ver y vivir la realidad, que puede pretender ser universal (2017, p. 259).

González:

> Cada ciencia que se posea es una ventaja más para contemplar el mundo. Así, el viajero que sea botánico, gozará de la vegetación; el mineralogista,

[168] Ver *Yule* y *Vitonás* 2019b, p. 182.

etc. El hombre de ideas generales, como nosotros, goza de todos los aspectos, pero con la desventaja de la disminución de cada uno de ellos.
El ignorante se aburre en los caminos; sólo percibe las sensaciones de cansancio y de distancia. Es como un fardo. Su alma está encerrada en la carne. Los ojos le sirven sólo para ver la comida, el obstáculo y la hembra; el oído, para oír ruidos, olfato y gusto, para los fines primordiales (1929, p. 5).

Diario:

Primer viaje

El viaje a toribío, cauca comenzó el miércoles 10 de agosto de 2022 a las 3:30 a.m. Estaba muy feliz de poder ir al territorio, conocer a las personas con las que había hablado virtualmente y reencontrarme con otras que ya conocía. Estaba ansiosa y pensativa por dejar a mi familia por unos meses más, pero estaba convencida de que tenía mucho por aprender en Tierras toribianas.

Las maletas estaban casi listas, había organizado todo con la idea de no olvidar algo […]. Solo faltaba empacar las cámaras (la mía y las que niñas/os iban a utilizar). La cámara, ese objeto que, aunque no era desconocido para mí por el gusto de mi abuela por las fotografías, no era yo propiamente la más apasionada por hacer registros. Pero deseo que comience a hacer parte de mí, igualmente de niñas/os y que nos acompañe en este proceso, que se conviertan en nuestros ojos y que nos ayuden para registrar lo que vemos y sentimos en el territorio.

[…] Llegamos justo a tiempo al aeropuerto, mi madre estuvo hasta el momento en que las maletas ya estaban en la bodega. Y al final ella se despidió con un llanto que le salió de momento, yo me hice la fuerte y solo cuando ella entró en el carro a mí se me encharcaron los ojos.

Sabía que ella quedaba preocupada por que viajaba a un territorio que históricamente ha sido afectado por el conflicto armado, temía porque algo pudiera pasarme, tanto que preguntó con sus amistades y la recomendación, ante cualquier situación era "hacerme la ciega, sorda y muda". Mi mamá me conoce muy bien y por eso me decía que tenía que hacer esto, aunque sabe que con mi modo de ser y ante una situación de injusticia, sería difícil seguir esta recomendación.

Sin duda, los temores de mi madre han estado afectados por lo que se presenta en los medios de comunicación, de un territorio peligroso. Sin embargo, yo estaba tranquila, me sentía confiada porque estaba en mi país, porque ya conocía el lugar para el que iba, sabía dónde llegar. Todo esto me daba tranquilidad, aunque eso no significó que no debiese tener cuidado, pues los datos más recientes continúan mostrando que en el territorio todavía está presente: el asesinato a líderes y a lideresas, el reclutamiento, los cultivos ilícitos y la presencia de disidentes (el término se refiere a personas del grupo fuerzas armadas de colombia farc-ep que no se acogieron al proceso de paz y continúan en actividades ilegales dentro y fuera del territorio).

El vuelo salió puntualmente, fue un viaje tranquilo […] Llegué a palmira y allí me esperaba don héctor, un señor que me había recomendado david, secretario y apoyo del cecidic, a quien conocí en visitas anteriores a este lugar. Con don héctor viajaría hasta toribío.

El camino de toribío desde palmira comenzó. Para mí sorpresa el viaje estuvo acompañado no solo por don héctor, sino también por su madre y por su hija.

Isabela es una niña de ocho años quien durante el viaje estuvo mostrando sus habilidades con el inglés y de las cuales su abuela se sentía muy orgullosa. Los tres son Nasa, pero no hablan la lengua, así como muchas/os Nasa, y viven en cali desde hace mucho tiempo. La madre de don héctor mencionó durante el camino que su esposo sí era: más, más indígena. Tuve pena de preguntarle por qué lo decía, porque a mi modo de ver y a decir por los rasgos físicos de los tres era imposible no señalar su vínculo con el pueblo Nasa.

Desde palmira, pasamos por florida valle, miranda, siempre bajo las indicaciones de don héctor. Llegando a caloto nos encontramos con una barricada. Al inicio sentí un poco de susto, pero con el tiempo este sentimiento fue pasando. El carro se detuvo como lo hacían los demás carros, motos y mototaxi. Don héctor se bajó para preguntar qué estaba sucediendo. Isabela sintió miedo de que su papá se bajara, quiso ir con él; pero, por supuesto, era mejor que ella se quedara con nosotras en el carro.

Después de algunos minutos don héctor regresó para decirnos que no había paso hasta el mediodía, eran las 10:20 a.m. y debíamos esperar. Le pregunté qué acontecía y me dijo que se trataba de un bloqueo de trabajadores de caña y se hacía por horas y justo nos había tocado el momento de pare.

Quería saber un poco más y le pregunté si podía bajarme para conversar con ellos. Él me dijo que sí y me recomendó que hablara con el señor del gorro azul, era el mismo con el que él había hablado. Descendí del carro y me dirigí hacia él. Le pregunté si podía explicarme las razones para hacer el bloqueo. Afortunadamente esta vez no me presenté, no le dije que acompañaba a los pueblos indígenas; porque, la razón principal del bloqueo tenía como fundamento las acciones realizadas por compañeras/os indígenas en la liberación de la Madre Tierra.

El señor, del cual nunca supe su nombre, de ojos verdes y voz pausada, me explicó que se trataba de un bloqueo porque los indígenas estaban y querían apoderarse de las Tierras donde se cultivaba la caña de azúcar. Me decía que el bloqueo era un modo de hacerse escuchar por el gobernador o el presidente para buscar una solución, porque de lo contrario esto se iba a volver algo horrible, esto se iba a volver un sangrero; y, le dije: ¿Peor de lo que está?; y, me dijo: peor.

Fue imposible en ese momento no pensar en gustavo petro, en los problemas a los que se veía enfrentado a tan solo cuatro días de su posesión como presidente de la república. Al mismo tiempo pensé en las/os compañeras/os indígenas que luchan por más Tierra y, ellos/os, cañeras/os, que están siendo afectados/as por las ocupaciones, pues no pueden trabajar. Este no es un problema simple, es un problema histórico, complejo, son muchos intereses y temores que están en medio.

Se trata de una lucha por la Tierra, es la Tierra la que está en disputa y con ella la vida y la existencia misma. Para los pueblos indígenas se trata de la lucha por la re-existencia, por la reivindicación histórica por el territorio ocupado por colonos.

Después de unos minutos de escucharlo regresé al carro, les compartí lo conversado y pensé en jugar un rato con isabela para que el tiempo pasara más rápido. Como nos encontrábamos a borde de carretera y había un poco de verde se me ocurrió prestarle mi celular para que registrará lo que veía, había cerca mariposas y arañas.

Pensé que este ejercicio práctico podría ser interesante para ver qué sucedía, pensando en lo que nos imaginábamos hacer con niñas/os. Isabela intentó capturar las mariposas, pero decía que como se movían tanto era imposible.

En medio del árbol y la hierba se encontró una araña que estaba haciendo su telar, allí isabela centró su atención. Intentó capturarla, pero decía que con la cámara no podía verla, me llamó para que le ayudará; pero, tampoco lo logré. Luego, ella misma comenzó a capturar otros animales pequeños que se fue encontrando.

Este tiempo con isabela pasó rápido, pero luego con los minutos el cansancio, o mejor el sueño comenzó a apoderarse de mí, llevábamos una hora y todavía faltaba para que abrieran paso. Para algunas personas se permitía el paso, en particular, para el paso de personas enfermas, personal que ellos distinguían o que hacían parte del grupo (no había allí presencia de ninguna mujer entre las personas de la barricada).

Minutos antes de las 12:00 p.m., uno de ellos tomó la vocería para dirigirse a quienes nos encontrábamos ahí, pero desde el carro no logramos escuchar, posteriormente, es decir a las 12:00 p.m. dieron apertura a la vía. Así, continuamos nuestro recorrido por corinto y llegando al palo nos encontramos de nuevo un cierre, esta vez era de la comunidad Nasa.

De nuevo don héctor descendió y conversó con quienes estaban ahí, esta vez el hecho de ser una profesora, que iba para el cecidic, permitió que nos dejaran continuar el camino. Fue suficiente con mostrar el carné de la universidad de antioquia, aunque en realidad mi estadía en el territorio no estaba relacionada con la universidad y sí con la unesp, pero en el momento no tenía ningún documento que mostrará mi vínculo con la universidad, además esta podría ser desconocida para ellas/os.

Llevábamos casi cuatro horas de camino y ya faltaba poco para llegar, comenzamos a adentrarnos más entre las montañas, algunas partes de la carretera estaban en malas condiciones. A medida que nos íbamos adentrando, encontramos en algunas paredes u objetos letreros que decían con rojo: farc-ep en diferentes tamaños (la sigla ep significa ejército popular). Don héctor me decía que ellos, los de las farc-ep, tenían mucha presencia en el territorio, estábamos en zona roja. No pregunté lo que esto significaba, pero era claro que nos señalaba una alerta por la violencia y el conflicto armado.

En este último trayecto no se observaba mucho movimiento en la carretera, quizás por los bloqueos, pero, poco a poco, fuimos comenzando a ver descender personas en moto, en su mayoría hombres y en algunos casos, con costales. Don héctor me decía que las personas venían de trabajar en los cultivos ilícitos, a lo lejos veíamos los cultivos. Él me dijo: mucha parte de la población se dedica a esto. Le pregunté si los niños participaban de estas prácticas y me dijo que sí, que algunos despelucaban la mata. Ninguno de los dos sabíamos muy bien en qué consistía esa práctica.

En el camino, muy cerca de toribío nos encontramos a niñas/os pequeños caminando a bordo de carretera, era la hora de salida de la escuela, iban ella/os juntos conversando y caminando sin la presencia de ningún adulto. Solo en una ocasión una niña que parecía mayor acompañaba a uno de los grupos. La carretera no tiene una señalización para el paso de peatones; niñas/os, motos y carros habitan el mismo espacio; tampoco existen letreros de zona de salida de niñas/os que alerten a quienes pasan para transitar con más cuidado.

Llegamos a toribío a la 1:30 p.m. […] (11 de agosto de 2022).

Jamioy:

Camina con tu pueblo
Si no quieres
que tu espíritu
se muera de hambre camina con tu pueblo (2010, p. 149).

Diario:

Segundo viaje
Llegué el 6 de febrero de 2023 al territorio […] Esta vez viajé por Tierra desde medellín hasta cali y, luego, continúe el trayecto hasta toribío. De camino de cali a santander de quilichao me encontré con un bloqueo en una de las vías principales que comunican estos dos lugares.

Fue imposible no recordar la primera vez que llegué al territorio (en el contexto del estudio, porque ya había estado en otras ocasiones), donde de modo similar había bloqueos en la vía, esta vez se trató de la disputa (histórica) de la Tierra entre cañeros y liberadores de la Madre Tierra.

Esta vez el bloqueo parecía, y sólo por lo que escuchaba comentar de algunos pasajeros que iban junto conmigo en la buseta, preparatorio al paro nacional que se había convocado por parte de contradictores de las políticas del gobierno, liderada por uribistas (me refiero a seguidores el expresidente álvaro uribe vélez) para el 14 de febrero de 2023.

Las políticas en debate eran: reforma de la salud, reforma pensional y reforma laboral. Estas afectan directamente a los privados y a las familias más poderosas del país como: sarmiento angulo, entre otras. Unido a esto, expresaba el conductor que la queja era, además, por el alza de la gasolina y de la comida. Asuntos estos que, sin duda, tienen que ver con el proceso inflacionario a nivel mundial y con políticas erradas de gobiernos anteriores.
Entre uno y otro comentario, me sorprendió escuchar a una mujer que iba detrás de mí decir: qué estupidez ¿Qué se ha logrado con las marchas? Ah, lo peor son las escuelas; mencionó dos instituciones, además de la escuela, quejándose porque allí formaban en un pensamiento que favorecía este tipo de acciones.

Lo que me llamó la atención de su comentario fue negar o desconocer que con las movilizaciones es que algunos o la mayoría de los derechos se han conquistado. Pero, al mismo tiempo, me recordé en conversas con gustavo esteva como la movilización como acto de lucha estaba llegando a una etapa de agotamiento, casi de final, y que era necesario pensar desde abajo otros modos de lucha más allá del estado.

Ante esta situación el gobierno ha propuesto que las reformas sean conocidas, discutidas y apoyadas más allá del escenario del congreso, esto es, en las calles. Así la situación, el 14 y el 15 de febrero estaremos en movilizaciones en el país. El 14 de febrero, personas que apoyan y defienden al gobierno (sus propuestas de reformas) y el 15 de febrero los contradictores del gobierno.
Cali se ha caracterizado, en tiempos más recientes, por la fuerte participación en las movilizaciones. Allí, los pueblos indígenas del cauca han liderado estas movilizaciones en ocasiones anteriores. Aún no conozco la decisión del pueblo Nasa al respecto, sabiendo que en las pasadas elecciones el 94,46% de la población votó a favor de petro, por lo menos en toribío.

Para continuar el camino, tomamos una vía alterna destapada, allí no tuvimos mayores tropiezos y así llegué a santander de quilichao.

> *[…] Llegar a toribío fue agradable, el espacio en el que pasaría unos días estaba dispuesto y organizado para ser habitado, me sentía acogida y feliz de estar ahí. Al finalizar el día me contacté con marisol (coordinadora pedagógica del seip plan de vida proyecto Nasa) y con el profe luis para informar de mi llegada al territorio y acordar la agenda del próximo día.* (6 de febrero de 2023).

Cortázar:

> Cuando los cronopios van de viaje, encuentran los hoteles llenos, los trenes ya se han marchado, llueve a gritos, y los taxis no quieren llevarlos o les cobran precios altísimos. Los cronopios no se desaniman porque creen firmemente que estas cosas les ocurren a todos, y a la hora de dormir se dicen unos a otros: «La hermosa ciudad, la hermosísima ciudad.» Y sueñan toda la noche que en la ciudad hay grandes fiestas y que ellos están invitados. Al otro día se levantan contentísimos, y así es como viajan los cronopios (2000, p. 131- 132).

Diario:

> *Tercer viaje*
> *El domingo 16 de julio de 2023 salí de nuevo para toribío, esta vez iba en un bus que llevaba varios integrantes del pueblo Nasa que se encontraban en medellín en el bazar de la confianza, organizado por la cooperativa confiar. Lina me invitó para que viajara con ella/os, pues sabía que por estos días estaría viajando a toribío, pues esta vez era en la casa de ella donde me hospedaría por unos días.*
>
> *El reconocimiento de algunas de las personas y el saludo cordial de otras y otros me hicieron sentir en confianza.*
>
> *Al subirnos al bus, lina me presentó para explicarle a las personas quién era yo y por qué iba a estar con ellas/os durante el viaje. Esto me pareció un gesto bonito, en tanto significa el respeto por las personas que la acompañan y porque no, un momento de acogida hacia mí.*
>
> *El viaje comenzó con las historias de lina, tenía muchas cosas para contarme […] La noche fue avanzando y durante el viaje tuvimos algunas dificultades, la primera relacionadas con los "pare y siga", debido a obras en la carretera y la segunda con los frenos del bus. Esto, por supuesto, hizo que el tiempo de duración fuera mayor, pero el buen humor de las/os viajeras/os y las conversaciones hizo que el viaje en medio de estas dificultades fuera tranquilo.*
>
> *Entre las conversaciones con lina y con algunas de las personas que iban con nosotros, hablamos un poco de la delicada situación de violencia en el territorio (toribío), por el asesinato de algunos jóvenes y por los motivos del grupo de su visita a medellín (pensar asuntos de economía comunitaria).*
>
> *Después de varias horas de viaje, llegamos al palo, municipio de caloto, allí descendimos lina, sol y yo para continuar el camino a santander* (13 de julio de 2023).

Lili jiménez y jhon jota:

> Te invito a mi *Tierra*
>
> (jhon jota)
> Antes de criticar,
> antes de hablar

péguese el viaje,
te invito al pueblo,
te invito a mi *Tierra*.
Yo soy jhon jota, lili Jiménez.

Coro
(lili liménez)
Antes de criticar
te invito a mi *Tierra*,
te quiero mostrar que,
no solo es guerra (bis).

(jhon jota)
Antes de criticar,
péguese el viaje,
vengase en chiva
pa' que disfrute del paisaje,
lo invito a que se relaje en toribío,
el aire es puro, porque vivimos
en medio de los ríos, no hay río.

Si se quiere bañar,
la chorrera santa bárbara
es un hermoso lugar pa' visitar.
Y si le gusta caminar
está el lugar preciso,
la laguna de páez
es tremendo paraíso.

O el hechizo de la chicha de maíz,
harás que le cojas más amor
a tu color de piel y a tu raíz.

Si venís y no bailaste cumbia,
entonces no has venido,
pero bienvenido.

Me llama cuando esté por acá,
yo lo invito a mi rancho,
le presento a mi gente y
humildemente con sancocho
de los que hace mi mamá,
con tranquilidad
puede caminar el pueblito.

Antes de criticar
venga conozca,
yo lo invito.

(lili jiménez)
Antes de criticar

(jhon jota)
Antes de criticar

(lili jiménez)
Te invito a mi *Tierra*,
te quiero mostrar.

(jhon jota)
Te quiero mostrar,
te quiero mostrar.

(lili jiménez)
Que no solo es guerra, Antes de criticar,
Te invito a mi *Tierra*.
(Jhon Jota)

Te invito al pueblo,
te quiero mostrar que,
no solo es guerra
(jota […], 2020).

Diario:

Para llegar a la institución educativa el sesteadero desde el parque de toribío tomé un domi, así llamados en el pueblo a las personas que manejan moto y llevan a otras de un lugar a otro, también existen los motocarros, pero estos son un poco más costosos, y es posible llegar caminando, a buen paso puede tomarse unas dos horas de subida y de regreso una hora pasadita. En moto a una velocidad media y considerando que el trayecto es como adentrarse en las montañas y por tanto hay muchas curvas, puede tardar unos quince a veinte minutos.

El recorrido comenzó en el parque, pasé por lo que se conoce como la zona rosa del municipio o en lenguaje informal los bailaderos del pueblo. Luego continué por el puente del río isabelita y comencé a subir hacia la vereda el manzano donde está ubicado Wasak Kwëwe'sx, es imposible cada que pasó por allí no imaginar lo que pudieran estar haciendo en ese lugar, pero al mismo tiempo pienso con alegría en la posibilidad que tengo de estar en el sesteadero: la primera institución que conocí, sin pensarlo, cuando llegué al municipio y que acogió este estudio.

En el paisaje que nos acompaña en el trayecto incluye grandes montañas, uno que otro caballo, perros y gallinas con sus pollitos pasando de un lado a otro de la carretera, también está el humo que sale al parecer del fogón de las casas y motos delante y detrás de nosotros, intentando buscar el mejor camino. Al borde de la trocha observé algunos jóvenes, niñas/os caminando y una que otra madre con su bebé a espaldas caminando quién sabe hasta dónde. (4 de octubre de 2022).

Llegué pasadas las ocho de la mañana al parque principal de toribío en compañía de camila (una niña de 8 años y quién hace parte del proceso de Wasak Kwëwe'sx) para disfrutar del desfile que tenía programado la institución educativa el sesteadero. Esperamos un rato, pero no veíamos llegar a nadie, entonces nos dirigimos al lugar de encuentro para la preparación del desfile.

El desfile demoró para comenzar, poco a poco fueron llegando otros profes en motos con algunos elementos para la decoración, el vestuario, instrumentos musicales o con las cámaras para registrar.

En ese momento sentimos el sonido de la chiva y los gritos de los estudiantes que venían ahí junto con madres de familia, una de ellas con su bebé a espaldas. Niñas/os que estaban en casas cercanas, colocándose sus vestuarios y maquillándose fueron saliendo juntos con sus profesoras/es. Ahora sí estábamos en medio del ruido, de las fotos y de la sorpresa por ver algunos de los vestuarios o de los accesorios que llevaban puestos estudiantes y profesoras/es, uno de estos últimos se me acercó señalando

que atendiera el llamado del Kaapiya'jnas luis, me sorprendí, pero imaginé que algo requería en ese momento.

El Kaapiya'jnas me pidió el favor de recoger niñas/os que estuvieran ahí del grupo y estuviera atenta a ellas/os, mientras él terminaba de organizarse con su traje. Recibí emocionada la tarea y me fui mirando uno a uno para intentar identificar niñas/os de preescolar, eran cinco los que estaban presentes, los demás si querían participar tenían que ser llevados por madres o padres. Recuerdo que el día anterior la Kaapiya'jnas me había señalado que las niñas/os no irían porque ellos se cansaban rápido y el trayecto podía ser demorado.

Al primero que encontré fue uno de los niños que más ha llamado mi atención por su manera de actuar en el salón y junto a él estaba otro de los niños, a ellos les pedí que me ayudaran a encontrar a los demás, así que caminamos alrededor de donde estábamos y fácilmente ellos identificaron a otras/os compañeras/os que luego reconocí.

Les pedí que nos ubicáramos en un lugar donde hubiera sombra y que estuvieran atentos a otra/o niña/o, porque deberíamos ser cinco. Ninguno rechazó irse conmigo; solo una de las chicas y otra madre les preguntó a los niños si me conocían, pues ellas no. Los niños dijeron que sí, entonces no se opusieron, sin embargo, estaban atentas desde la distancia.

Al ratito de estar ahí una de las niñas identificó a otra y le pedí que se ubicara con nosotros. El profe que me había pasado el celular minutos antes me preguntaba cómo me había ido con la misión y yo feliz le respondí que estaba con las/os niñas/os, para mí representaba un acto de confianza.

Seguidamente salieron los Kaapiyan'jnas lucila y luis (quienes acompañan a las/os niñas/os de preescolar) con trajes del pueblo Ika, debo confesar que el profe luis estaba muy bien caracterizado, no pude dejar de recordar a mis compañeros iván y mario del pueblo Ika. Las personas que estaban ahí se sorprendían de ver al profe, junto con ellos estaban una niña y un niño, a mi modo de ver representando la familia Ika.

El desfile comenzó pasadas las nueve de la mañana, niñas/os, y profes estaban con la energía para hacer el desfile, que ya llevaba días de preparación. Recuerdo haber visto representación de algunas de las regiones de nuestro país con uno de los pueblos indígenas que habitan esta región. El desfile estuvo acompañado de música, danzas, pájaros presentes en cada región y algunos sonidos alusivos.

Algunas de las/os niñas/os de preescolar estaban en una camioneta con sus trajes de pájaros, tenían atuendo en sus rostros y en su espalda. A medida que transcurría el desfile me sorprendió ver a una de las maestras representando algunos sonidos, que a mi modo de ver son despectivos respecto a los pueblos indígenas, era el sonido que generalmente se asocia con lo salvaje. Entre pueblos indígenas ¿Qué imágenes se tienen de otros pueblos indígenas?

En el desfile estaban niñas/os representando a la guardia. (05 de octubre de 2022).

Esperando un domi para subir al cecidic, me encontré un niño, supongo de no más de cuatro años, que venía corriendo, su rostro señalaba un poco de angustia como si buscara a alguien, iba por toda la mitad de la calle que conduce al resguardo de san francisco, detrás venía la chiva. En ese momento […] y sin dudarlo, me fui a coger al niño y a preguntarle por su

madre; luego pensé por qué no le pregunté por su padre, como si la madre fuera la única responsable de su cuidado.

A partir de ver la imagen del niño corriendo solo y mi pregunta, empecé a incomodarme conmigo misma, en especial, por mis prejuicios en relación con la crianza y con el ser niña/o. Unos prejuicios formados en la ciudad.

Ante la pregunta por su madre, el niño me señaló hacía arriba en la misma dirección hacia la que yo me dirigía, pensé en llevarlo hasta donde me señalara, pero, luego pensé que sería mejor llevarlo a la estación de policía; aquí de nuevo mis modos de operar en la ciudad.

Pregunté dónde quedaba la estación de policía, pero de inmediato, uno de los señores que estaba ahí cerca, me dijo: aquí no funciona la policía. En ese momento recordé donde estaba y me burlé de mí misma por la sugerencia que estaba haciendo.

A poco minutos de estar ahí, llegó un señor diciendo saber dónde vivía el niño y afirmando que los padres estaban trabajando y que el niño se quedaba solo en casa. En ese mismo momento llegó el domi y rápidamente le conté lo que pasaba. Yo, la verdad, estaba en duda de si dejar el niño con el señor o tomar otras acciones, pero el domi, que me parecía buena persona y que me había transportado en varias ocasiones, me dijo que el señor era conocido y que podía dejar ir el niño con él.

Miré al niño, me despedí de él explicando que el señor lo iba a llevar a casa. Tomé algunas fotos, pensando si después era necesario hacer algo y continúe mi camino. Afortunadamente parece que el niño llegó a su casa.

De camino al cecidic, el domi me dijo que los niños eran diferentes aquí y que, seguramente yo estaba así porque estaba acostumbrada a otro tipo de niños. Llegué al cecidic a contar la historia, con mi cara de sorpresa, y quienes me escuchaban me dijeron luego, carolina yo también hacía eso [refiriéndose a lo que había hecho el niño], y yo, y luego otro más y así... Era solo yo la que estaba sorprendida y temerosa; para mis compañeras/os era andar el territorio y no quedarse encerrados (11 de octubre de 2022).

Jamioy:

Yo no ando solo
Quién dijo que ando solo.
Tal vez me han mirado
caminar sin compañía,
pero mi pensamiento
mi alma, mi espíritu
andan con mi gente
ellos piensan en mí,
Yo no ando solo.
(2010, p. 117).

Diario:

Eran las 11:38 a.m. y niñas/os preguntaban si ya era hora de irse para casa, creo que lo hacían porque la Kaapiya'jnas estaba recogiendo las cosas que estaban tiradas, ella expresó que "sí" en español, "pero que nadie se iba si no organizaban". Algunas/os niñas/os ayudaron a recoger. Faltando unos 15 o 10 minutos para las 12:00 p.m. nos dirigimos a la cocina para hacer la fila por el almuerzo.

La Kaapiya'jnas me decía que era mejor temprano porque luego se hacía la fila larga y a niñas/os más pequeños les toca esperar. El almuerzo era mote. Cuando terminé de almorzar le pregunté a la Kaapiya´jnas por las/os niñas/os que bajan caminando para irme con ellas/os.

Ella me señaló algunos, pero al final solo bajé con juli y con la niña que hizo el dibujo del paisaje en la clase y que no recuerdo muy bien su nombre.

Inicialmente tenía la idea de que iba con ellas hasta donde quedaran sus casas y luego llamaba un mototaxi para bajar al pueblo, pero el clima estaba favorable y decidí bajar caminando.

Mientras bajamos, juli me preguntaba si había visto algunas películas, me mencionó unas tres, pero ninguna de ellas las había visto y ahora que escribo no recuerdo sus nombres. Solo recuerdo que en una de ellas me decía que había matado un soldado bueno y en otra un hijo y todo el mundo se había vengado. Quizás está última no fue la palabra que utilizó, pero se asemeja a lo dicho por ella. Juli es una niña Nasa y real, muy alejada de aquella que imaginaba, distante de los medios de comunicación.

Mientras caminábamos yo sentía que iba más rápido y cuando caí en cuenta, mermé la velocidad para no llevar a juli y a la otra niña como arrastradas. En medio del camino juli me señaló un camino, yo no veía ninguna casa cerca, pero ella me dijo que por ahí estaban sus casas.

Fui con ellas hasta un cierto punto, era un camino empedrado y angosto. En un punto del camino había parte de un árbol atravesado que se había partido, pero no había terminado de caerse, sentí un poco de temor que terminará de partirse y nos afectara o las afectará a ellas cuando iban a la escuela o regresaban a casa.

En el camino yo les preguntaba insistentemente si faltaba mucho, juli me decía que no, pero sentí un poco de temor por el camino empedrado, ellas eran hábiles, pero yo me sentía un poco torpe, definitivamente no estaba acostumbrada a caminar por esos terrenos. Así que les dije que sí ellas podían seguir tranquilas hasta casa y que yo me devolvería para continuar mi camino al pueblo y así fue.

De la Institución hasta el pueblo caminando es aproximadamente una hora a un ritmo tranquilo, no sentía miedo porque constantemente pasan motos o había casas cercas y ya había bajado una vez con marisol (la coordinadora pedagógica del seip). Lo único que me preocupaba eran los perros que podrían estar por ahí y sintieran que no era del territorio.

Mientras caminaba rondaba en mi cabeza la pregunta por qué hacer con las niñas/os. Sentía que en esas cuatro horas que estaban en la escuela, además de jugar y tener tiempo libre para hacer lo que ellas/os querían, era importante ofrecer algunas propuestas para que se relacionaran con el saber o mejor con otros saberes. Pues era común ver algunas/os niñas/os interesados en los libros o en saber lo que había alrededor.

Me inquietó mucho la ficha con los números, debían completar una plana con el símbolo del cuatro y el cinco. Pensé en lo lejos que estamos con estas prácticas, de aprender un conocimiento, un saber que esté al servicio del proyecto político de cuidar y tejer el abrigo de Uma Kiwe.

Caminar fue interesante porque pude respirar más tranquilamente, escuchar las historias de juli. Sin embargo, esa idea de qué matemáticas son posibles para cuidar y abrigar a Uma Kiwe sigue rondando mi cabeza. (24 de octubre de 2022).

Después del receso el Kaapiya'jnas decidió salir a caminar, el sol estaba picante. Una de las niñas decía que no podía asolearse, sin embargo, continuó caminando.

Por el camino el Kaapiya'jnas compró un paquete de galletas, niñas/os se sentaron a comer y luego, luis sacó un costal para recoger esta y otra basura que nos encontráramos en el camino. A medida que caminábamos el Kaapiya'jnas hablaba en lengua, decía el nombre de algunas plantas o cosas que encontrábamos en el camino, tomaba algunos palitos y contaba en lengua y les pedía a las y niñas/os hacer lo mismo. (31 de octubre de 2022).

Una de mis actividades cotidianas los lunes y los martes era ir y estar en las Ipkat que se programaban desde plan de vida proyecto Nasa, desde las 8:00 a.m. hasta las 3:00 p.m. Para llegar a las Ipkat podía ir caminando […] o viajar en uno de los medios de transporte disponibles: carro, en caso de contar con él, motocarro […] mi opción era viajar en moto.

Confieso que era temerosa de este medio de transporte, en especial, por los accidentes ocurridos en la ciudad, aunque en toribío este no era el problema, mi preocupación aquí era que la mayoría de los trayectos son en carretera destapada […].

Después de algunas Ipkat encontré un señor, don jesús, con el que me sentía tranquila, manejaba cuidadosamente y acompañábamos el viaje conversando, aunque la mayoría de las veces eran historias tristes, pues estaban relacionadas con muertes o reclutamientos, en otras conversábamos de mis próximos movimientos durante el día en el territorio.

Don jesús siempre me llevaba a las Ipkat en: vichiquí, el tablazo, cecidic, natalá, el trapiche y el crucero. El regreso de las Ipkat era incierto, porque muchas veces dependía de la disponibilidad de las personas que estuvieran allí y que pudieran traerme, porque a veces la señal del celular no funcionaba muy bien, por lo menos, en algunas de las Tulpas.

En varias ocasiones, el regreso de las Ipkat lo hacía con alguien del hilo de Nasa Yuwe. Era un viaje muy interesante porque durante el trayecto ellos me enseñaban algunas palabras en la lengua, me decían que era importante estar en el territorio y comenzar a hablar para que el espíritu de la lengua se alegrara.

En esos momentos yo lamentaba no poder sacar mi cuaderno y escribir las palabras que me enseñaban, tenía que confiar en lo que mi memoria y mi corazón guardaran. Cuando me los encontraba en otros espacios o en las mismas Ipkat, siempre me saludaban o me decían algunas de las palabras que me había enseñado, esperando que yo respondiera. En algunas

> *ocasiones yo acertaba, pero en otras mi rostro señalaba mi vergüenza por no haber aprendido. Sin embargo, ellos de nuevo, con palabra dulce me enseñaban* (15 de diciembre de 2022).

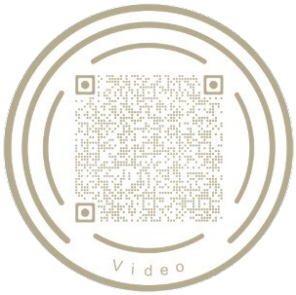
Niñas/os:

> Mi papá me dijo que si me podía ir contigo pa' medellín... risas (21 de noviembre de 2022).

Diario:

> *Cuarto viaje*
>
> *Este fue el período más corto en el que estuve en el territorio duró solo tres días (del 11 al 13 de marzo de 2024) y estaba aquí con dos acciones puntuales, la primera poder conversar con niñas/os a partir de las fotografías que tomaron, en torno a las preguntas o intereses que podían tener en relación con estas. Y la segunda, compartir con el equipo de investigadoras/es pares la estructura del texto de cualificación, así como acordar lecturas de capítulos de acuerdo con las fortalezas e intereses de cada* una/o de las/os investigadores para pensar en lo que era necesario ajustar, profundizar o cambiar en dicho texto. Fue importante conversar previamente con marisol y yimer sobre estos propósitos del viaje, pues logramos coordinar los tiempos para tener estos encuentros durante estos días, que fueron acordados de acuerdo con las actividades de las/os participantes (13 de marzo de 2024).

5.2.1.2 Puuywe'wvxa'. Negociar



Negociar solicita exponerse –o mejor, ex-ponerse– al otro con su acento, cuerpo, gestos, cultura, prejuicios, pensamientos, sueños y potencias. Habita la posibilidad del encuentro, de compartir la palabra con la comida, de escuchar propuestas, atender recomendaciones; hablar entre mujeres, con niñas/os con conocedoras/es de la cosmovisión, la lengua y la política educativa *Nasa*; de acordar compromisos y de comprender que para todo no hay una respuesta, por lo menos no inmediata; negociar es, sobre todo, la posibilidad de encontrar algo común que nos permita seguir caminando la palabra.

Pero, igual, es la posibilidad del desencuentro, las diferencias, los silencios, a veces incómodos, que nos paralizan; del llanto por las palabras que hieren y que

luego el tiempo borra, porque aprendimos como niñas/os que el diálogo debe continuar porque juntos podemos encontrar caminos.

Diario:

Hoy fue mí primer encuentro con el mayor marcos yule, líder y coordinador del cecidic en toribío, cauca. Nuestro encuentro fue virtual, ahí estaba david como siempre apoyando en todos estos procesos del cecidic, que pasan, entre otros asuntos, por lo técnico, lo que hizo posible nuestro encuentro. El saludo de david, y su invitación de nuevo al territorio me alegró mucho, para mí fue reconfortante su familiaridad en el trato y creo que esto también lo sintió el mayor.

El encuentro con el mayor fue tranquilo, él tenía una sonrisa, para mí era una alegría inmensa, no sabía muy bien lo que iba a decir, ni cómo lo iba a decir, creo que el susto y la alegría estaban juntos al mismo tiempo. Comencé la conversación agradeciendo la posibilidad de este encuentro, porque reconozco lo que estos liderazgos implican y las agendas repletas de trabajo comunitario que hacen difíciles que otros encuentros en algunos momentos sean posibles, en especial, en la virtualidad. Esto, unido a las dificultades, en ocasiones, de acceso a internet en la zona por las condiciones geográficas del cecidic.

El mayor marcos se disculpó por la demora para acordar el encuentro, pero para mí era muy comprensible. Así que nuestra conversación comenzó a fluir. Comencé recordando mi primer encuentro con el mayor en el marco de los diálogos de la lpmt y la uaiin en las instalaciones de la universidad de antioquia y comenté que estaba atenta a sus reflexiones presentes en diferentes tipos de textos. Para él yo era desconocida, aunque sin duda, la referencia de haber sido (y ser) parte de la lpmt daba cierto toque de familiaridad en las apuestas políticas y académicas.

Intenté conversar sobre la idea del proyecto, tengo mis dudas sobre la manera en cómo lo hice, pero recuerdo que recurrí a algunas palabras que para mí son claves: niñez Nasa y matemáticas. Intenté dejar claro que el estudio se realizaba en el marco de una propuesta del doctorado, lo que, en particular, marca intereses y disposiciones diferenciadas.

Le manifesté al mayor mi interés de realizar el proyecto con la comunidad Nasa en toribío, que pasa, entre otros asuntos por: la sensación vivida en la primera visita al territorio, la situación de conflicto armado compleja y las resistencias que se intentan construir a partir de sus propias visiones de mundo y de educación propia.

Igualmente, le manifesté al mayor mi interés de realizar el proyecto con la comunidad Nasa en toribío, que pasa, entre otros asuntos por: la sensación vivida en la primera visita al territorio, la situación de conflicto armado compleja y las resistencias que se intentan construir a partir de sus propias visiones de mundo y de educación propia.

Cuando terminé y cómo era claro, escuché atenta sus resonancias. El mayor hablaba de etnomatemática y recordaba algunos trabajos que se hicieron en esta línea que, aunque pocos, sabía que existían porque también había participado de estos. Igualmente recordó a aldo parra, que ha apoyado algunos procesos y manifestó que este proyecto puede ser entonces una posibilidad para continuar y fortalecer este proceso que se ha ido caminando.

Su intervención continuó en la lógica de reconocer el momento actual, en términos educativos, en el que la comunidad se encuentra, afirmó que existen procesos escolares orientados por centros e instituciones educativas, donde los maestros tienen un modo de hacer, y en especial en matemáticas, que saben que es difícil cambiar.

Así mismo, el mayor afirmó que vienen caminando y tejiendo un proceso de transición al seip y un proceso de resignificación del pec que es gradual, despacio, porque sabe que la fuerza del sistema es muy grande. Refiriéndose con esto último, no solo a lo educativo, sino también a lo político y a las otras dimensiones de la realidad que vienen siendo afectadas.

El mayor señaló que está transición permitiría la materialización de una propuesta en el mediano y largo plazo. Él sabe que se requiere pensar y hacer un tejido educativo, para no hablar de currículo, de organización de áreas. Sabe que se requiere vivenciar, profundizar y ahí como él mismo dijo: aparece la interculturalidad.

Al referirse a las matemáticas, mencionó que es una herramienta científica que es reconocida y valorada, pero que los modos de hacer de las comunidades, que son particulares, que se nombran empíricos, no son reconocidos. El mayor dice que hay un asunto que debe ser pensado, estudiado. Aquí recordé una tensión planteada en el trabajo de maestría y la problemática de matematizar las prácticas, la vida. Sobre esto no siento que sea una discusión que pueda o quiera hacer, en el sentido de hacer procesos de legitimación de conocimientos, si es que a este proceso se le pudiera llamar así.

El mayor siente que el proyecto puede ayudar a pensar cómo hilar desde las matemáticas lo educativo, en esa tensión entre lo global y lo propio. Y allí, sentí temor, pues no creo que la propuesta pueda dar cuenta de eso, pero creo que, con problematizar asuntos de la niñez y las matemáticas en espacios comunitarios e institucionales, algunas cosas pueden emerger de manera conjunta.

El mayor aclaró que el seip para referirse a etapas de la vida se refiere a momentos significativos de la vida, el pueblo Nasa se refiere a: momentos de maduración de las semillas y reconoce que, en ese proceso de transición, de pensar alternativas existe la propuesta de Wasak Kwëwe'sx.

En el caso de los jóvenes y del cecidic comentó el vínculo que se está haciendo con el servicio nacional de aprendizaje (sena) para trabajar el asunto de contabilidad y finanzas. Esto último, me recordó el trabajo de toledo, knijnik y valero (2018), que analiza los saberes y modos en cómo estos son materializados en las escuelas agrícolas para generar cierto tipo de subjetividades. Algo también pulsó en mí, como opción para pensar esto en el cecidic por el espíritu mismo del centro y la apertura de este para problematizar sus procesos. Sería pensar no con la niñez sino con la juventud y ahí es otro desafío que requiere ser pensado en caso de que esto último parezca tener sentido.

El mayor reconoció que los jóvenes están pidiendo cosas, están atentos a las pruebas estandarizas y a los títulos, situación que está desafiando los procesos mismos para que esas ideas no terminen afectando o superando propuestas propias como Nasa. En este sentido, él tiene claridad de que hay saberes necesarios, pero sabe que la fuerza externa es muy fuerte y se requiere tejidos integrales que involucren la cosmovisión, la pedagogía y la investigación desde el pueblo Nasa.

En esta misma dirección, el mayor afirmó que en el cecidic existe un grupo que piensa cómo hacer investigación en la comunidad y allí el proyecto requiere ser presentado. Es un colectivo que mira la pertinencia de este, con respecto al plan de vida del pueblo Nasa para hacer un tejido de saberes.

El mayor dijo que le ve mucho sentido al proyecto, pero es clave en los acuerdos comunitarios estudiar su pertinencia, mirar la forma de hacer conversar y de abordar los asuntos, es claro como lo afirmó él que es necesario que estas investigaciones dejen capacidad instalada para que los procesos continúen y no se vean afectadas por ingresos y salidas de personas con procesos de investigación.

En ese momento recordé a tuhiwai-smith (2016), sobre la discusión de los temores de las comunidades indígenas con investigaciones que extraen conocimiento y donde se pierden o se ven fracturados los procesos. En este sentido, el mayor mencionó que se trata de caminar y presentar la propuesta para ser discutida en noviembre por el colectivo de investigación e ir abriendo el camino para hacer los procesos que pueden implicar prácticas vivenciales en Wasak Kwëwe'sx y encuentros en la Tulpa con sabios y mayores. Sobre esto último, es clara la apuesta que las comunidades tienen para favorecer encuentros con mayores y sabios, y que deben ser considerados metodológicamente. Como metáforas utilizadas por el mayor se encuentran de manera clara el tejido y el camino.

Puedo reconocer en la voz del mayor la apertura para esta propuesta y otras que pueda llegar a fortalecer, sistematizar y fundamentar la propuesta educativa que está siendo tejida y que sirve de lucha para demostrar al gobierno las propuestas que desde ellos están surgiendo y que se tornan de algún modo común y diferente a lo planteado por la sociedad.

El encuentro finalizó con el acuerdo de envió de dos de sus libros, para reconocer desde sus propias voces al pueblo Nasa. Además, me comprometí con enviar el proyecto a principios o mitad de noviembre para que el mayor conozca y se puedan ir abriendo caminos. Para finalizar miramos la posibilidad de tener un encuentro presencial en noviembre en el marco del foro educativo, en el que el proyecto mismo pueda ser discutido. Todo esto, hace parte de procesos de pertinencia y valoración del proyecto en la comunidad y que implica así mismo el compromiso o no de la misma con lo que este proyecto signifique (13 de octubre de 2021).

Panikkar:

Ahora bien, dos personas no hablan <<una con la otra>>, han de hablar una a la otra. Esto quiere decir que el discurso ha de estar mediado por alguna cosa más. Lo que media es el lenguaje, y si hay lenguaje hay pensamiento. Dos no dialogan por sí solos, necesitan la mediación del lenguaje. En todo diálogo hay algo que está por fuera de los que dialogan, que de alguna manera es superior a ellos y que los une. Tienen que estar hablando sobre algo y este algo posee una estructura interna que los participantes tienen que respetar y conocer. Pero este diálogo es solamente un mediador que vincula para cada uno de ellos no únicamente <<pensamientos>>, esto es, ideas objetivables, sino temáticamente algo de ellos mismos. Dicho de otra manera, este algo no se ha hecho independiente, <<objetivo>>, pero es visto en su peculiar *intencionalidad dialógica* (2017, p. 84).

El presupuesto más inmediato del diálogo dialógico es que el otro no es meramente otro (*alius*[169]), y mucho menos un objeto de mi conocimiento

[169] "Del latín: el outro (outro yo)" (panikkar, 2017, p. 325).

(aliud), sino otro sí-mismo (*alte*[170]), fuente de autocomprensión y también de comprensión, no necesariamente reducible a la mía (2017, p. 89).

Diario:

Desde que comencé el doctorado tenía el deseo de que el proyecto tuviera sus raíces en el pueblo Nasa de toribío. Quería aproximarme a la experiencia de otros pueblos de colombia, si bien había estado aprendiendo por un tiempo con el pueblo Êbêra, ubicado en el suroeste antioqueño y otros pueblos del departamento en el que nací y vivo (en proyectos relacionados con el pregrado, la maestría y el acompañamiento en la lpmt), donde sabía que teníamos mucho por seguir pensando, decidí pensar en la posibilidad de aprender con el pueblo Nasa, quería conocer sus luchas y sus resistencias, conocer otro territorio y, en especial, un territorio abatido por el conflicto armado: toribío.

Con el pueblo Nasa no tenía más relación que la amistad con quienes hicieron parte de la licenciatura y que por uno, dos o tres semestres acompañé en su proceso de formación en el marco de un espacio denominado etnomatemática; también, de pequeñas interacciones con profesoras de la licenciatura que son Nasa y que habitan el norte del cauca y con yenny peteche, coordinadora de la licenciatura en pedagogía de artes y saberes ancestrales, con quien había sostenido algunas conversaciones cuando yo acompañaba la licenciatura y ella coordinaba los encuentros de artes y saberes ancestrales.

Tenía asimismo algunos acercamientos al pueblo Nasa, a partir de la lectura de los trabajos que aldo parra y jorge orjuela había realizado en tierradentro en relación con la etnomatemática. Por eso, mi primera intuición, y a medida que la propuesta iba siendo pensada, fue comunicarme con yenny, sentía la confianza para conversar con ella de una idea inicial de proyecto. Yenny es una mujer joven, Nasa, madre y conocedora de los procesos políticos y pedagógicos de su pueblo. Igualmente me comuniqué con lina Noscué, Nasa y egresada la licenciatura, para que fueran ellas quienes en primera instancia analizaran la pertinencia o no de la propuesta[171]*.*

Fueron ellas quienes me recomendaron hablar con el mayor marcos Yule Yatacué, quien para esa época era coordinador del cecidic (junio de 2019 a junio de 2022). Después de un tiempo de pensar más la propuesta y de atender a las recomendaciones de mis orientadores de ir estableciendo diálogos con el pueblo, me contacté en octubre de 2021 con el mayor marcos. De él recuerdo haberlo visto una sola vez en la universidad de antioquia, en el marco de un intercambio académico entre la uaiin y la lpmt. Un hombre de baja estatura y de una grandeza en sus ideas. Un hombre tranquilo, pausado y conocedor de la historia y de los desafíos de su pueblo y del país.

Mis contactos iniciales con él fueron a través de llamadas y luego, poco a poco se fueron dando encuentros por meet y conversaciones por whatsapp. Recuerdo que, en la primera llamada, la única referencia que tenía para presentarme era sobre mi participación en la lpmt y mi presencia por periodos cortos en su territorio, sabía que él reconocía el programa y que era un buen referente haber estado allí. Le mencioné algunas personas que conocía como a david, secretario del cecidic (para esa época) y a yenny.

Recuerdo, incluso, que sobre el proyecto conversamos varias veces, luego de haber sido enviada una primera versión por escrito. Sobre estas

[170] "Del latín: lo outro, lo neutro" (panikkar, 2017, p. 325).
[171] Ver *carta* a yenny peteche y lina *Noscué*: una propuesta ¿Qué piensan?

conversaciones pudiera pensarse que se tratara de un ejercicio de repetición e incluso, alguien pudiera pensar que tantas conversaciones alrededor de lo mismo, se tratase de un asunto de desatención, pero comprendí que se trataba de un ejercicio de decir y de escuchar lo mismo de diferentes formas, para intentar pensar los vínculos con las luchas y los desafíos del pueblo Nasa porque esto no era claro en sus inicios.

En las conversaciones que sostuvimos, no solo hablamos del proyecto sino además de la situación del país, del cauca y de rituales en la comunidad. Fue el mayor marcos quien me acercó a un panorama general en términos educativos del pueblo Nasa y considerando lo planteado en el documento inicial que le propusimos, fue recomendando personas y lugares para que la propuesta continuará siendo dialogada. Sobre los lugares, el mayor planteó la importancia de que me acercará a una de las experiencias piloto que en el territorio se viene desplegando, Wasak Kwëwe'sx.

Sobre las personas con las que era necesario conversar, comprendí, estando en el territorio de la importancia de la ruta que el mayor me fue marcando para que no fuera decisión de una autoridad, sino que un colectivo responsable de la educación en el territorio quien estudiase, diera viabilidad y apoyara la materialización de la propuesta. Además, el mayor marcos sabía que su período como coordinador del cecidic estaba llegando a su final y la nueva coordinación y el equipo debían conocer la propuesta de investigación que se venía planteando.

La conversación con el mayor continuaba, pero ahora tenía la posibilidad de conocer a otras personas y de que el proyecto pudiera ser revisado. Fue así como tuvimos luego, una conversación con el equipo del seip plan de vida proyecto Nasa y con el equipo del cecidic, este encuentro tuvo lugar el 27 de mayo de 2022 de forma virtual.

Recuerdo que para ese encuentro no hice ninguna presentación en power point, no lo consideraba necesario, quería que fuese más contar sobre una idea general y los modos en que esta propuesta pudiera ser materializada, aunque sabía que, aún, esta seguía sin una base muy fuerte, pues yo continuaba hablando desde la distancia y no me refería únicamente a lo geográfico.

Desde el inicio de este encuentro estaba muy nerviosa y creo que fue notorio entre quienes participaron de la reunión. Ellas/os esperaban que mi intervención fuese más concreta y que planteara algunos aspectos como financiación y beneficios de esta investigación para la comunidad. Sobre esto último, era clara la necesidad que como pueblo tienen para obtener recursos para financiar sus propuestas y para garantizar continuidad de estas, así como para garantizar algunas condiciones para las personas que acompañan.

Puedo señalar otro aspecto que inquietó durante el encuentro, fue la necesidad de pensar en los modos de trueque que esta investigación iba a posibilitar para la comunidad, pues era una investigación surgida desde afuera. Se trata de un posicionamiento que debía irse pensando y, cuya preocupación era resultado de experiencias investigativas anteriores, en dónde no eran claros los beneficios entre estos y como ellas/os mismos señalan de "capacidad instalada" que quedara en el territorio.

Este primer encuentro finalizó con la idea de que era posible que el proyecto pudiera realizarse en el territorio, pero que era necesario una conversación previa con el equipo pedagógico para definir asuntos y estar atenta para estudiar y hacer los ajustes necesarios, de acuerdo con las recomendaciones que desde el seip se enviarían.

A partir de este momento comencé a tener un contacto más directo con bernarda almendra aranda (coordinadora pedagógica del cecidic) y con el mayor marcos solo para saludarnos y para mirar cómo iba caminando la viabilidad de la propuesta, pues él ya se encontraba en el periodo de entrega del cargo.

Algunos días después (31 de mayo de 2022) y a través del mayor marcos, llegó a mi correo una carta con las recomendaciones hechas al proyecto, tal como se había acordado en el encuentro anterior[172]*. Sobre las observaciones comencé a pensar junto con mis orientadores en tener de manera más visible y como horizonte: la educación propia. Una expresión que aún es confusa para mí, pero que marca la apuesta política y pedagógica de los pueblos indígenas.*

Pensamos en la posibilidad de estar en territorio, de conocer la estructura organizativa de la educación y de mirar la posibilidad de acompañar procesos y pensar en trueques, no comprometerme con nada antes, más allá de la propuesta investigativa y darme la posibilidad de sentir y habitar el territorio.

[…]

El 4 de agosto, a través de un mensaje de whatsapp, la profesora bernarda se me informó: te confirmo que los coordinadores ya aprobaron tu trabajo de investigación. Ya dieron vía libre para que puedas llegar al territorio.

Recibí con alegría, con esperanza y con miedo esta noticia. Alegría porque aquello que hemos venido pensando y conversando puede hacerse en el territorio que me había imaginado desde un inicio. Esperanza por lo que podríamos hacer juntas/os en esta investigación con niñas/os. Y temor, por no tener clara toda la ruta metodológica, por no conocer mucho de los procesos en el territorio, por encontrarme con niñas/os y porque el conflicto armado en el territorio se reactivara y afectara el proceso mismo de investigación (14 de agosto de 2022).

Panikkar:

> […] Yo no soy el otro y el otro tampoco es yo, pero estamos juntos porque todos compartidos la palabra [...]. Existimos en la medida en que somos diálogo (2017, p. 41).

Cecidic:

> Desde lo organizacional, todo investigador deberá coordinar con las autoridades espirituales, las autoridades políticas en delegación o con la comunidad. No deberá tomar decisiones sin el consejo de quien la comunidad y la autoridad delegue (2015a, p. 34).

Diario:

Llevaba una hora en el territorio (10 de agosto de 2021) y la profesora bernarda almendra aranda, con quién he sostenido contacto después del cambio de administración del mayor marcos Yule Yatacué, me contactó para reunirnos ese mismo día. Me decía que tenía una propuesta para acompañar un proceso en el territorio, además de las actividades relacionadas con la investigación.

Ella me propuso encontrarnos en el cecidic a las 3:30 p.m. para que una parte del equipo me reconociera, aunque ya nos habíamos visto virtualmente, era

[172] Ver capítulo 1, *carta* del equipo pedagógico.

importante conocernos y que yo escuchara la idea de acompañamiento que el cecidic requería y en el que esperaban que apoyara.

Llegué a la hora acordada y allí estaba una parte del equipo del cecidic. Les saludé y me presenté recordando el motivo de mi presencia en el territorio. Esto último lo hice a través de tres palabras: niñeces-matemáticas-educación propia y enfatizando en la necesidad de que sea a partir de la mirada, del pensar y del sentir de niñas/os, que podamos pensar qué puede una matemática en una educación propia.

Posteriormente, bernarda planteó que el cecidic tenía como propósito participar en un proceso ante el ministerio de cultura de reconocimiento de la conmemoración del padre álvaro Ulcué como patrimonio inmaterial cultural. Ejercicio que, al mismo tiempo, favorecía la obtención de recursos para financiar el evento en el territorio. Para lograr esto, se hace importante como lo señalaron en el encuentro, un proceso de sistematización de la información que se genera este año desde el mes de agosto y hasta noviembre y de la información producida en años anteriores que en la actualidad se encuentra dispersa y en correos particulares.

El nombre: álvaro Ulcué, no era ajeno para mí, lo había escuchado o leído en diferentes momentos, como, por ejemplo, en información compartida por diferentes medios de comunicación relacionadas con las becas para apoyar la formación superior de personas indígenas. El nombre estuvo igualmente presente en la lectura de la historia de vida del mayor marcos Yule Yatacué plasmado en su libro (2019a): Pees kupx fxi'zenxi, La metamorfosis de la vida; y en la lectura del trabajo de grado de diego Yatacué: Nasa y egresado de la lpmt. Sabía que álvaro Ulcué era un personaje muy importante, tanto como manuel quintín lame. Sin embargo, no conocía mucho sobre su obra y su presencia en el territorio.

Fue el mayor ezequiel, coordinador del cecidic, quien dimensionó más sobre la presencia viva de la obra del sacerdote álvaro Ulcué en el territorio. Su intervención dejó ver una apuesta más amplia en el proceso de sistematización, que no excluye el ejercicio de organizar la información producida cada año.

Él planteó la idea de un plan cultural álvaro Ulcué que significa hacer memoria de las diversas actividades en las que según el mayor está presente la obra del sacerdote, tales como: minga de murales, tulpas de pensamiento, rituales y otras. Su preocupación por un proceso de sistematización, a mi modo de ver, tiene como propósito mirar cómo el presente en la comunidad, en particular, el presente de los jóvenes permitía ver los efectos y los aportes que tenía la obra del sacerdote y de la necesidad de fortalecer estos procesos, porque como lo decía el mismo mayor la cultura neoliberal es muy fuerte entre los jóvenes.

El proceso de acompañamiento que el equipo requería de mi parte consistía en hacer parte de un equipo para sistematizar esto. Claramente no pude asumir la responsabilidad que esto implica, porque significa, entre otros asuntos, una presencia quizás mayor a la que yo estaba programada en el territorio. Para eso, dejé claro ante el equipo que estaba dispuesta a acompañar las actividades de este año para sistematizar esta experiencia, pero que, sin duda, necesitaríamos de más tiempo, discusión y personas para lo que el mayor estaba planteando[173]*.*

[173] Desde el momento en que asumí el compromiso de acompañar la organización y sistematización del XIII encuentro de conmemoración *Nasa Pal* álvaro *Ulcué Chocué* comencé diálogos con el equipo que en años anteriores había liderado este mismo encuentro y comenzamos un proceso de revisión de instrumentos y formas de organización de grupos de apoyo. Posteriormente, conformamos un equipo

Ante mi respuesta y como es práctico entre Nasas, me preguntaron sobre lo que la investigación requería para ser desarrollada en el territorio. Esto puede ser entendido como trueque ante el apoyo que brindaré en la actividad antes descrita. Al respecto yo manifesté la necesidad de conformar un colectivo de investigadores pares con el objetivo de que podamos pensar la investigación y la posibilidad de acompañar a niñas/os en la experiencia de Wasak Kwêwe'sx.

Sobre esto, el mayor ezequiel manifestó su preocupación por el equipo, pero quedó curioso por el tema y preguntó un poco más en detalle qué podríamos esperar de la investigación. Ante esto, mi respuesta fue que pensar esa relación niñeces-matemáticas-educación propia desde una mirada y sentir de niñas/os, sin que esto signifique no considerar a las personas que están con ellas/os, pero si salirnos de la lógica de adultocentrismo para pensar de otro modo, nos permitía pensar el lugar de un saber, aquí, las matemáticas en una educación propia. También les hablé de la potencia de las fotografías que serían tomadas por niñas/os.

Al final la expresión del mayor fue: está como interesante, es algo diferente, quedé como curioso. Ante eso le propuse que hiciera parte del colectivo de investigadores pares, y su respuesta fue una sonrisa. Este encuentro finalizó así (11 de agosto de 2022).

Arendt:

> Mediante la acción y el discurso, los hombres muestran quiénes son, revelan activamente su única y personal identidad y hacen su aparición en el mundo humano, mientras que su identidad física se presenta bajo la forma única del cuerpo y el sonido de la voz, sin necesidad de ninguna actividad propia (2005, p. 208).

Cecidic:

> El investigador debe profundizar sus análisis no solamente sobre el hecho de estudio en particular y su significado en castellano, sino que deberá esforzarse en construir planteamientos y resultados desde el significado del nasayuwe (lengua propia) pues ésta permite entender mejor el pensamiento Nasa. En la práctica esto implica promover conversaciones en Nasayuwe e incluir personas nasayuwe-hablantes que ayuden a comprender los planteamientos desde la lengua propia (2015a, p. 35).

Briones:

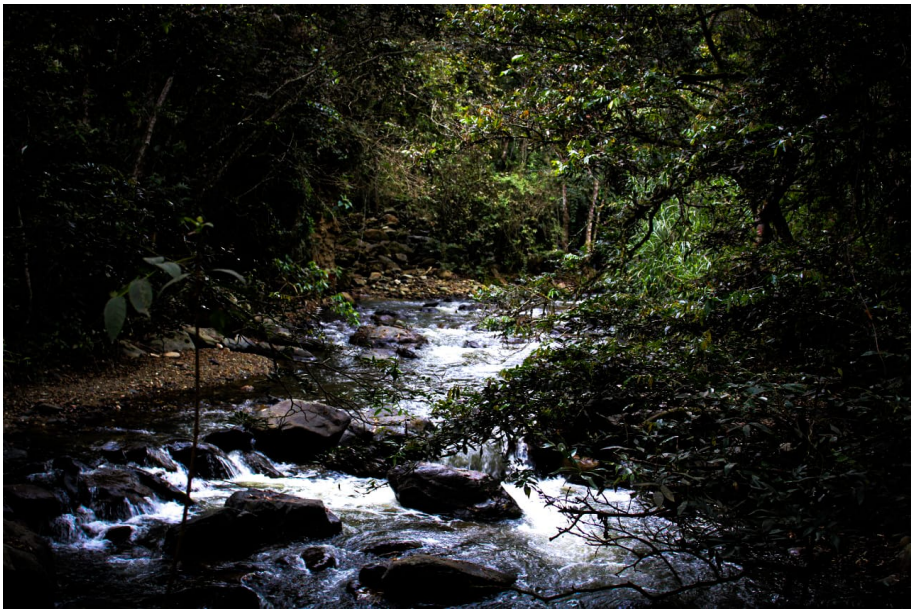
> […] Además de dejar que todos hablen y escuchen desde sus vivencias heterogéneas, "que la palabra camine" presupone también que se pueden sostener visiones, intereses, conceptos diferentes, sin que necesariamente

de trabajo conformado por bernarda almendra aranda, marisol cortés parra y lorena taquinás. Además, contamos con apoyos de otros miembros del cecidic que conforman los equipos educación y comunicaciones y con estudiantes y profesoras/es de la institución educativa quintín lame. En este proceso se realizaron ajustes a instrumentos de entrevistas, se realizaron piezas gráficas para convocar a la comunidad del territorio y de otros a participar del encuentro. Se propusieron además de fotografías que ya hacían parte de la historia del evento, tener registros de audio para reconocer la presencia de las ideas del *Nasa* pal álvaro *Ulcué Chocué* entre la comunidad (personas de diversidad de edades). Así mismo, realizamos un acompañamiento permanente tanto en los pre-álvaros que son actividades previas al encuentro como a las actividades propuestas entre el 1 y el 10 de noviembre de 2022. Los registros producidos durante este evento fueron organizados y está pendiente la organización y edición de un libro con fotografías que recuerda lo vivido y fortalece las ideas del *Nasa Pal* entre la comunidad. Es importante decir que esto último no fue un compromiso adquirido, pero emergió como idea del proceso.

> se llegue a acuerdos en todos los puntos o respecto a cómo proceder, pero buscando, sí, exponer preguntas, comprensiones y explicaciones propias a la lectura, desde otras perspectivas que las enriquecen y complejizan. [...] En suma, el compromiso con los procesos que habilitan la circulación de la palabra es tanto o más valorado que los productos que eventualmente emanen de ellos, porque son procesos siempre abiertos y porque se sabe que no todo se responde ni puede responderse (2020, p. 87-88).
>
> […] las formas en que podamos llevar a cabo una antropología pública/activista/comprometida/ en colaboración no dependerán solamente de negociaciones puntuales con nuestros interlocutores, sino de las maneras en que cada uno de nuestros contextos de trabajo se hay ido y vayan articulando históricamente distintas desigualdades e injusticias. Por otro lado, y curiosamente, los aprendizajes que sobre esos marcos vayamos realizando son tanto resultado como condición necesaria de un co-laborar que se logra con el tiempo y, no pocas veces, por ensayo y error (2020, p. 70).

5.2.1.3 Iswa'jxa. Catear

Foto 11 – Moverse



Autoría: archivo del estudio, 20 de septiembre de 2022.

Es una práctica realizada por mayoras/es espirituales *Nasa* para saber si una investigación, un estudio es pertinente o no para la comunidad. Está más allá de los comités de ética, de las aprobaciones de los consejos y jurados establecidos en las universidades.

Aquí, si bien lo escrito es importante (en términos de proyecto de investigación), lo es más el cuerpo y estar del/a investigador/a, son sus posiciones corporales, sus gestos, sus palabras los que están siendo observados, escuchados por el *Kiwe Thë'j* en la *Ipkat* o en el espacio elegido para el ritual.

En el proceso vivido en este estudio, el *Kiwe Thë'j* invitó a la investigador/a a brindar a la familia espiritual y allí él observó su caminar. Un caminar que señala, que indica cosas. El *Kiwe Thë'j* convocó, además, con la palabra para que sea el fuego y las señas las que indiquen la fuerza o no de la propuesta. Finalmente son estos, las señas y el fuego los que aprueban o no la pertinencia de la investigación en la comunidad. Es posible que los modos y condiciones de cateo varíen entre *Kiwe Thë'j*.

Es importante para hacer el cateo conocer el momento indicado del *A'te Dxi'j*. El *Kiwe Thë'j* acompaña este proceso mambeando con chirrinchi y hablando la lengua. El o la investigador/a son convocados/as para mambear, tomar chirrinchi e incluso fumar tabaco. La aceptación de estos o no está determinado por el/la investigador/a y, en ocasiones, esto puede traer efectos no predecibles para la investigación.

Para el/la investigador/a no hay manera de prepararse para superar esta prueba; como si se tratara de una preparación para un examen, no hay indicaciones, ni orientaciones que ayuden a salir bien librado del cateo; porque se trata de saber qué corazón está puesto allí, cuáles son las intenciones de vivir con la comunidad, con niñas/os.

Cecidic:

> Ninguna investigación debe exceptuar la consulta permanente de los Thë walas médicos tradicionales y el cumplimiento de sus orientaciones espirituales. Por eso, se debe estructurar tulpas de pensamientos con los Thë walas (2015a, p. 34).
>
> Los procesos investigativos que se adelantan en el territorio deben romper con esa concepción de aprendizaje racional que solo usa las manos, los ojos y una parte de la mente, y que tiene como finalidad formar a las personas para la producción. Ahora, para los indígenas el aprendizaje es integral, porque involucra el cuerpo entero en función de recrear una cultura, una palabra (2015a, p. 36).

Diario:

> *Un primer intento para aproximarme a una experiencia de educación propia fue a la de Wasak Kwëwe'sx el manzano, resguardo de toribío. Yo había llegado allí por sugerencia del mayor marcos Yule Yatacué que encontraba que, pensar esa relación entre niñas/os y matemáticas era importante, pues venían teniendo algunos desajustes entre los intereses que tenían niñas/os, padres de familia y la apuesta de formación del propio Wasak Kwëwe'sx. Idea que fue apoyada, aunque con cierto temor, por el equipo pedagógico del seip y la coordinación pedagógica del cecidic.*
>
> *El 31 de agosto de 2022 se dio la apertura de camino, llegué a Wasak Kwëwe'sx y debo confesar que desde el inicio no me sentí muy bien, aunque llegué muy contenta por la oportunidad de conocer una experiencia que ya*

marcos Yule me había venido señalando por nuestras conversaciones, había algo que no me hacía sentir totalmente bien, quizás la idea de saber que el mayor marcos no podía estar, aunque estaba marisol y diego Fernando Yatacué[174] *ortega acompañando y les tenía confianza, era con el mayor que sentía que mi presencia allí podía tener un poco más de sentido.*

La apertura de camino inició en el río isabelita, el día anterior yenny me había recomendado que llevara ropa por si el mayor espiritual decía que debíamos ingresar al río. Creo que estuvimos por más de dos horas allí mirando el río, pensando, sintiendo ese lugar, mientras el mayor cada cierto tiempo nos convocaba a tomar chirrinchi, mascar coca, fumar tabaco, etc. Debo confesar que nunca imaginé que fuera así y no podía hacer casi nada de lo que el mayor pedía.

No conseguí tomar chirrinchi y sostenerlo en mi boca por unos segundos, mucho menos fumar tabaco, el humo para mí era incómodo por mis asuntos de asma. Lo único que conseguí aceptar fue que el mayor me volteara con su mochila con coca cerca de mi cuerpo, recibir las plantas y rociarme yo misma e incluso colocar un poco de estas plantas debajo de mi lengua. Todo el tiempo que estuvimos allí, guardé silencio, intenté disfrutar del sonido y el movimiento del río, pues sin duda, nunca antes lo había hecho. Solo en el momento en que era necesario hacía una pregunta al/la compañero/a que estuviera cerca.

Creo que mi actitud incomodó al mayor y al colectivo de Kaapiya'jnas, que estaban allí, y a una de las autoridades. Esta idea fue reafirmada después cuando comenzamos la conversa.

Después de estar por un buen tiempo en el río, el mayor llamó para colocarnos agua sobre nuestra cabeza como símbolo de cierre y salida del ritual. Me preguntaron si accedería a esto y me preció tranquilo, así que lo hice, creo que me echaron más que a los otros o por lo menos así lo sentí.
Luego de esto, nos dirigimos a otro espacio abierto donde dispusimos unas sillas para comenzar el diálogo, nos acompañaba una mujer que hacía parte del tejido educación de la Çxhab Wala Kiwe que venía acompañando las experiencias Wasak Kwëwe'sx en el territorio (29 de agosto de 2022).

Despertar, fuego, abuelo, abuela, padre, madre, hijo, cantos, niños, luna niña, movimiento, señas, fuerza.

Era un día importante para la investigación, el Kaapiya'jnas y, al mismo tiempo, el mayor de la institución educativa el sesteadero me iba a catear, se trataba de saber a través de señas si yo podría estar ahí con niñas/os en el proceso de investigación.

El día anterior había dormido tranquila, solo recuerdo haber soñado con un abrazo de una persona Nasa, que para mí significó acogida, por eso, quizás ese día cuando me desperté, me sentí tranquila y confiada de que todo saldría bien, aunque no puedo negar que tenía miedo, pues era la segunda vez que vivía un proceso parecido. Así que llegué a las 8:00 a.m. a la institución, saludé a quienes me encontraba en el camino y me dirigí a la Ipkat; esta vez no pregunte por yimer, el rector, sino que imaginé que él ya pudiera estar allí.

Cuando me dirigía hacia la Ipkat me detuve, no entré, me quedé cerca. Allí se encontraban la Kaapiya'jnas con algunas/os niñas/os, no quise ser imprudente y atendí a las recomendaciones del mayor de esperar al encuentro para saber si podía o no estar con las/os niñas/os.

[174] Líder *Nasa*. Para el momento del estudio diego *Yatacué* fungía como coordinador de educación del resguardo de toribío.

Mientras tanto, yo intentaba observar y escuchar desde lejos lo que acontecía en la Ipkat. Cada que llegaba un/a niño/a escuchaba palabras en Nasa Yuwe: Ewçxa (saludo), Jxukanas Ma'wkwe Pe'th? (¿Cómo amanecieron?) Y otras, por supuesto, la mayoría eran nuevas para mí.

Como yo estaba cerca de la puerta de entrada, las/os niñas/os que pasaban me miraban, algunos con extrañeza y otros con una sonrisa, pues nos habíamos visto hacía unos días. Yo intentaba saludarlos en Nasa y no hablar en español, pero solo me salía: Ewçxa, algunos respondían, otros me miraban.

Con el transcurrir de los minutos y a medida que llegaban más niñas/os, escuché que la Kaapiya'jnas comenzó a cantar. No puedo negar que cuando les escuché me emocioné, me produjo mucha alegría, sentí una bonita energía.

La Kaapiya'jnas me vio y me saludó en lengua, yo respondí: Ewçxa y sentí impotencia por no recordar las clases que dinamizadores de la lengua me daban mientras regresábamos en moto por varios minutos de las Ipkat de legislación.

Al poco tiempo, llegó luis, el mayor y Kaapiya'jnas, venía con algunas/os niñas/os. Él me saludó en la lengua, yo respondí en español, pero en tono bajito para que no me escucharan las/os niñas/os.

El Kaapiya'jnas me comentó que podía seguir a la Ipkat, yo me extrañé por eso le seguí solo unos pasos después y, luego, me quedé justo ahí a un paso de entrar a la Ipkat con la duda de si había escuchado bien. Él me miró de nuevo y me hizo gestos para entrar y sentarme.

Así lo hice, era imposible no sentir la mirada de las/os niñas/os, más aún cuando, de nuevo, comenzaron a cantar, creo que esperaban que los acompañara cantando, pero solo pude hacerlo con las palmas. Sentí que era ese el modo en que podía estar.

Mientras cantaban algunas/os niñas/os estaban sentadas/os cerca de la Kaapiya'jnas, una de ellas estaba casi encima de ella, encima de sus piernas. Otros estaban con el Kaapiya'jnas y una de las niñas, no estaba como casi la mayoría en los banquitos, sino que estaba montada encima de uno de los palos que rodean la Ipkat. Creo que ella desde allí tenía una vista perfecta para ver todo lo que acontecía en la Ipkat, algunos niños al verla hicieron lo mismo.

Los cantos continuaban, uno de los niños comía y otros jugaban algo así como "chucha[175]". Por momentos sentí que los dos Kaapiya'jnaswe'sx les llamaban la atención a niñas/os, pero ellas/os continuaban. Más tarde en la conversación, el Kaapiya'jnas me señaló que ese comportamiento obedecía a la luna, pues era la luna niña, era tiempo para jugar.

Me extrañé de que no se pararan para cantar y mover el cuerpo, de que solo hiciesen movimientos de los labios y las manos. Sin embargo, yo sentía que en algunos momentos otras partes del cuerpo podrían entrar en armonía con el canto. Los cantos continuaron, la Kaapiya'jnas y niñas/os fueron saliendo. Solo tres niños permanecían allí, después que el Kaapiya'jnas les dijo en lengua que debían irse con la otra Kaapiya'jnas, ellos parecían querer

[175] Es el nombre de un juego popular en colombia. Se trata de que un/a niño/a va tras otro/a corriendo y cuando este/a es tocado (generalmente en el hombro) debe asumir de nuevo ese rol, es decir, ir tras otros/as hasta tocarlos. Al momento de tocar la/el niña/o generalmente se dice "chucha". Los demás niños van a intentar correr y no dejarse tocar.

quedarse para escuchar lo que íbamos a hablar, pero después de unos minutos y ante la insistencia del mayor, ellos salieron.

Las/os niñas/os parecen conocer bien el ritual, saben por dónde deben entrar y salir. Esta Ipkat como decía el mayor tiene dos puertas, ellas representan el brazo derecho, por donde se entra con energías positivas y el brazo izquierdo que representa la salida y por donde salen las energías negativas, por eso al salir se hace, también, brindis.

En la Ipkat no estaba yimer, no teníamos testigos, solo estábamos el mayor y yo para conversar. Lo primero que me preguntó fue ¿Qué soñaste? Yo le respondí que había soñado con el abrazo de una persona Nasa, pero que no recordaba nada más, que había dormido muy bien y muy tranquila. El quedó en silencio y luego, comenzó a hablar sobre los elementos que conforman la Ipkat. En el centro está Ipx (el fuego).

Él me dijo que el fuego era muy importante para mantenernos calientes, pero asimismo para hacer posible que un alimento congelado pueda ser consumido. Me dijo, además, que antes en las casas, el fuego siempre estaba encendido, las familias cuidaban para que no se apagara, porque si esto ocurría era como si el corazón dejará de funcionar.

Luego, me habló de las cuatro Kwet (piedras) que estaban junto al Ipx. La primera representa a Tasul (el abuelo), la segunda a Malula (la abuela), la tercera a madre y padre y la cuarta los hijos. Me decía que ellos juntos representan la familia que es fundamental para el pueblo Nasa.

Junto a Tasul y Malula se encontraban unas vasijas grandes, en las demás unas vasijas pequeñas. Ante esto le pregunté si, también las piedras significaban el sol, la luna, el trueno, pero dijo que ahí no.

Después de esto me preguntó ¿Qué me nacía hacer? Yo le conté un poco de lo que sentía y lo importante que era en un primer momento estar como niña, hacer lo mismo que niñas/os hacen, intentar poner cuidado a los gestos para aprender lo que se dice en la lengua. Luego pensar en las fotografías y en la necesidad de escribir juntas/os.

Después de esto me siguió contando del proceso que hacen, me preguntó si había observado niñas/os corriendo. Por supuesto que sí, le dije y me pareció interesante. Él me dijo que el compartimiento responde a la luna que está niña y es juguetona, me recordó que las actividades con las/os niñas/os están orientadas por el camino de la luna, por eso dependiendo de cómo esté se realizan algunas actividades.

Me decía, cuando la luna está dormida, descansado no hacemos nada que tenga que ver con escritura, esos días, por ejemplo, preparamos comida, salimos a caminar. En luna niña, cuando está creciendo tenemos que hacer actividades de movimiento.

Un día, decía el Kaapiya'jnas: intentamos en luna oscura que niñas/os hicieran actividades en pintura, pero no funcionó. Ellas/os no querían hacer, teníamos que hacer era asuntos de movimientos, de cantar como lo hicimos hoy.

En ese momento, él recordó una experiencia cuando era profesor de secundaria. Me dijo que intentó asistir a la Ipkat con los jóvenes para conocer la luna de cada uno y hacer ritual, pero no fue posible. Entonces, por eso decidió hacerlo con niñas/os que hacen más caso.

Mientras el mayor me hablaba, recordé que mientras cantaban cada niña/o pasaba al centro de la Ipkat y brindaba. Uno a uno tomaba la botella con bebida y pasaban por cada piedra y con la bebida hacían un movimiento en circulo al lado de cada pie y luego, echaban al frente de cada piedra la bebida.

El Kaapiya'jnas habló sobre la organización del trabajo. Él señaló que este año había iniciado la experiencia de trabajar el Nasa Yuwe, de pensarse procesos integrados y no por áreas, el horario es de 8:00 a.m. a 12:00 p.m. Y dice el mayor: cuando salen a caminar o a sembrar ahí están las matemáticas, las ciencias. En estas actividades a las/os niñas/os se les hacen preguntas y se les proponen algunos ejercicios, como, por ejemplo, si podemos sembrar en Tierra o en río y escuchar que dicen, eso es muy importante.

Después de esto y con miras a pensar si es posible el trabajo, el mayor me pidió que cogiera la bebida y pasara por cada una de las piedras, me indicó que hiciera como lo había hecho las/os niñas/os y luego brindara. Yo lo hice y mientras lo hacía le pedía a dios que me ayudara y que todo saliera bien.

Al terminar me senté, hubo un poco de silencio. Luego, él me dijo: listo que muy bien, que podía iniciar el lunes, que no parecía tener afán, que iba con calma, que, aunque la seña no subió hasta la rodilla, me dijo que de todas maneras iba a ser un proceso muy bueno. Agregó además que colocara cuidado, pues, al parecer había una seña que no parecía muy buena.

Después de un silencio, el mayor me sugirió que continuáramos conversando para ver que nos seguían diciendo las señas, mientras eso él iba acomodando los troncos, porque parecía que el fuego se apagaba y salió para brindar a los espíritus, como limpiando por si algo malo pudiera pasar.

Entonces, mirando fijamente al fuego, comencé de nuevo a contar algunas de las ideas que tenía para estar con niñas/os, puedo decir que fue, quizás, la primera vez que mire al fuego con tanta tranquilidad, hablando con él y olvidando casi que estaba el mayor. Creo que fue un momento de sanar mi relación con el fuego, que por mis alergias siempre lo consideré como malo.

Mientras hablaba, el fuego comenzó a subir. Por eso al finalizar, el mayor dijo: el fuego ya nos dio la respuesta, entonces vamos. Iniciamos el lunes a las 8:00 a.m. No puedo negar que sentí tranquilidad y alegría al mismo tiempo. Salimos de la Ipkat en busca de algo para comer y en el camino me encontré a yimer y como era de esperar me preguntó cómo me había ido. Le dije que me había ido bien, que comenzábamos el lunes. Él se alegró y así continuamos el camino (29 de septiembre de 2022).

Mayor y *Kaapiya'jnas Ascué*:

Inicialmente yo tenía como un poquito de temor con usted y era, bueno, hum, que de pronto usted fuera a dejar tirado este tipo de ejercicios que veníamos haciendo con usted y con los niños. Entonces yo decía: no, porque ha pasado, entonces ya la recomendación fue aquí [en la Ipkat], si ella llega a faltar o a mentirle a los niños ya sea usted [el fuego] quien tome las correcciones y si la castiga, entonces la recomendación ya fue acá [en la Ipkat]. Y mire que las cosas se cumplieron, entonces ese era el temor mío, pero, pues, gracias a dios hoy usted está cerrando aquí y me marca bien alto.

¿Qué veo yo? Ahorita vi una flor roja no sé si a usted le gustan las flores rojas, una flor roja que no está abierta, sino que está así cerrada y encima de eso está la luna ¿Qué significa eso? Que esa rosa por donde vaya la luna siempre va a estar pendiente de usted, donde vaya, en el país en el que esté, pero

siempre va a estar ahí y con eso, pues, la luna significa mucho (diálogo, 06 de diciembre de 2022).

5.2.1.4 Paaweçxa. Brindar

Foto 12 – Saludando a los espíritus

Autoría: archivo del estudio, 04 de octubre de 2022.

Se hace para pedir fuerza, para conectarse con los *seres* espirituales. Debe hacerse desde el sentir y no desde la imposición. Desde la creencia en lo que el otro hace, sin que eso signifique traicionar o renunciar a las propias creencias; se trata de abrirse a otras posibilidades para sentir y vivir de otro modo con el pueblo *Nasa*. Fueron las/os niñas/os quienes me enseñaron y despertaron el sentir de brindar.

Diario:

> *[…] Al llegar, la Tulpa ya había iniciado, sin embargo, continuaban llegando personas quienes antes de entrar hacían un brindis con un movimiento a cada lado del cuerpo. Yo no lo realicé, aunque fui convidada para hacerlo. Después de este brindis la persona podía entrar en la Tulpa siguiendo el movimiento en espiral señalado por la misma Tulpa e ingresando por el lado derecho. Para entrar por primera vez, las personas hacían este movimiento, pero luego ya entraban por el lado más cercano al lugar a donde estaba su asiento, un tronco de árbol. Esto era posible, porque la Tulpa es abierta.*

Dado que yo no participé de aquella práctica del brindis, movida por mis creencias y por el respeto para no hacer algo sin el sentido que se merece, opté por sentarme en uno de los palos que sostienen la Tulpa. Cuando estaba sentada allí, recuerdo que un señor mayor me indicó que ingresará y me sentará detrás de él y de otros hombres que había allí, más tarde comprendí que quién me indicaba esto era uno de los mayores espirituales o un Kiwe Thë'j. Sin embargo, mi opción fue quedarme allí, pues yo pensaba que no podía estar dentro sin haber realizado esa práctica inicial.

En la Tulpa había hombres y mujeres de diferentes edades y que provenían de los tres resguardos, de diferentes ámbitos y procesos. Solo recuerdo haber visto una niña de aproximadamente cuatro o cinco años que constantemente entraba y salía acercándose a quien posiblemente sería su madre.

Cuando llegué estaba hablando diego Yatacué, coordinador político de educación del resguardo de toribío, mientras tanto, algunas mujeres tejían una mochila o una jigra, otras mascaban coca, y en mayor medida los hombres mascaban coca, algunos acompañaban el mascar con el tabaco y una bebida que imagino era chirrinchi.

En los primeros troncos del lado derecho se encontraban cuatro Kiwe Thë'j todos hombres y, a medida que transcurría el tiempo, iban llegando algunas autoridades de cada uno de los resguardos, hombres también, fue posible distinguir estos últimos porque llevaban en su mano el bastón de mando.

En el centro de la Tulpa se encontraba el fuego rodeado de cuatro piedras que representan a A'te que es frio, Sek, Uma que es caliente y el trueno, que igualmente simbolizan dos hombres y dos mujeres.

Entre las personas de la Tulpa distinguí […] al profesor yimer Paví, rector de la institución educativa el sesteadero quien se me acercó para saludarme y explicarme un poco lo que estaba aconteciendo, en sus palabras yimer señalaba que hoy se socializaba un avance sobre aspectos generales para avanzar respecto a los principios: ser Nasa, ser territorio, ser gobierno, ser espiritual y a la necesidad de volver a las raíces.

Él me informó sobre la presencia de los mayores espirituales en la Tulpa, quienes en el momento en que consideraban necesario sentaban a la persona que estaba hablando si sentían que ese no era el camino de la conversación y reorientaban. También él me invitó a mascar coca como práctica presente en la Tulpa. Ante esta invitación mi respuesta fue que no sentía la necesidad de hacerlo en ese momento. Aunque es una práctica muy común entre ellas/os, nunca ha sido parte de mí.

Después de esta corta conversación volví a la Tulpa y diego continuaba hablando, se refería a la necesidad de cuidar a Uma Kiwe, de hacer un diálogo hacia adentro, de la necesidad de consolidar la autonomía y el gobierno propio como pueblo Nasa. Si bien gran parte de su intervención estuvo centrada en la necesidad de cuidar a Uma Kiwe, hizo un llamado a la necesidad de distinguir entre vivir bien y vivir bueno. Sobre este último afirmaba que este era movido por la plata y debíamos tener cuidado, señaló la importancia de tener un enfoque de familia Nasa.

Seguidamente uno de los Kiwe Thë'j habló en Nasa Yuwe, fue bonito escuchar por unos minutos otra lengua que se habla en nuestro país, aunque no comprendiera nada. Al finalizar su intervención el mayor llamó a la necesidad de escuchar algunas palabras y de ir aprendiendo, tal como Uma Kiwe [...].

Antes de salir de la Tulpa las personas que estaban allí brindaban nuevamente y hacían el movimiento a cada lado del cuerpo (28 de agosto de 2022).

Esta vez llegué un poco tarde a la institución, eran las 8:30 a.m., mientras yo ingresaba, una de las niñas venia al lado mío. Subimos a la Ipkat, pero no había nadie, entonces nos dirigimos al salón y allí estaba la Kaapiya'jnas con algunas/os niñas/os, como había amanecido lloviendo había más poquitos.

La Kaapiya'jnas hablaba en lengua y entendí que dijo: Malula, lo que significaba que iríamos a la Ipkat. Mientras nos dirigimos observé como niñas/os corrían entre las llantas y piedras que conducen a la cancha, sin miedo alguno. Mientras yo, caminaba con calma y con miedo de caerme.

Al llegar a la Ipkat y como de costumbre algunos cantos comenzaron. Juli y la Kaapiya'jnas eran quienes entonaban la melodía, al mismo tiempo, la Kaapiya'jnas llamaba uno a uno a las/os niñas/os para hacer el saludo a las piedras, mientras lo hacían ella repetía los números en Nasa Yuwe: Teeçx (1), E'z (2), Tekh (3), Pahz (4).

Entre tanto una de las/os niñas/os hacía el brindis, los otros jugaban o estaban montados en los palos que sostienen la Ipkat, otros se quedaban sentados observando o hablando.

El tiempo en la Ipkat no fue mucho porque los troncos estaban mojados, debido a las fuertes lluvias. Antes de salir, sentí el deseo de saludar al fuego y cuando lo hice me acompañó Wejxa (el viento), el fuego subió con más fuerza. En ese momento recordé cuando estaba con el mayor luis en el cateo y necesitábamos saber si se aprobaba o no mi presencia en la institución. Para mí, que el fuego de nuevo subiera con fuerza como el cateo me estaba reafirmando que tenía que estar allí (24 de octubre de 2022).

Jamioy:

Escarba las cenizas
Hijo, abandonado está el fogón de donde desprendiste tu nombre mientras con frío buscas abrigo fuera de tu propia energía.
Regresa, siéntate en el círculo donde las palabras del abuelo giran.
Pregúntales a las tres piedras, ellas guardan silenciosas el eco de antiguos cantos. Escarba en las cenizas, calientita encontrarás la placenta con que te arropó tu madre (2010, p. 135).

Chicha
No es que cada visitante
se lo quiera ver borracho;
la chicha es un saludo de bienvenida.
Si la aceptas te aceptamos.
Si la rechazas
nunca más te brindaremos nada (2010, p. 161).

Diario:

No pasé una buena noche, sentía el sueño pesado, quizás era el susto de asistir a un ritual solo por la indicación del mayor eliserio, sin conocer muy bien en qué consistía […] pensé en escribirle al mayor y decirle que no iba a participar, pero mejor pensé que no, que debería ir.

[…]

Caminando me encontré a eliana que acompaña el proceso de Kiwe Luuçx, (guardia de niñas/os). Ya la había visto en algunas ocasiones, pero no sabía qué proceso acompañaba […] Me peguntó si llegaba por el grupo de mujeres a lo que le expresé que había sido convocada por el mayor eliserio y me dijo que, claro porque niñas/os iban a participar. Esto después de contarle un poco lo que estaba haciendo en el territorio.

Llegando al punto de encuentro, estaban allí una parte del colectivo del hilo de Nasa Yuwe y como siempre con su humor, los saludé, estaban cerca los mayores, entonces procedí a hacer lo mismo. Entre el grupo estaba el mayor marcos Yule Yatacué, quién más tarde se hizo junto a mí para preguntarme por mi llegada el territorio.

En este lugar esperamos un tiempo, mientras las personas terminaban de llegar. Luego comenzó a hacerse como una especie de fila y cada una/o pasaba junto a uno de los mayores para echarle algo en la cabeza, procedí a hacer lo mismo.

[…]

Al llegar a la chorrera observé que los mayores y algunas/os jóvenes estaban haciendo una ofrenda allí, algunos se subían a la parte alta de la piedra y dejaban algunas frutas, otros lo hacían a los lugares más cercanos de la piedra y así fue la comunidad pasando uno a uno, bueno en realidad los que querían, los que no, podíamos quedarnos solo observando.

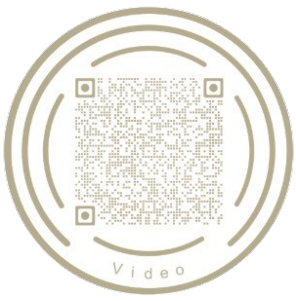
Algunas madres y padres pasaban con sus niños por debajo del agua y dejaban en algún lugar frutas. Mientras tanto el hilo de Nasa Yuwe estaba armonizando el momento con música tradicional, sonido del tambor y de la flauta.

[…]

Seguidamente el mayor marcos se me arrimó y comenzó a contarme un poco de la historia del lugar, yo pedí permiso y grabé.

Al final del ritual los mayores y autoridades expresaron algunas palabras que fueron grabadas (8 de febrero de 2023).

5.2.1.5 Fxitxya. Despertar



Se trata de acompañar espiritualmente el proceso de niñas/os para que hablen la lengua; incluye diferentes rituales y de manera permanente el saludo a *Malula* y demás *seres* en la *Ipkat*. A su vez es un proceso pedagógico que tiene como

apuesta hablar todo el tiempo el *Ju'gthë'we'sx Pthüusenxi*; mientras, niñas/os estén en la institución educativa, en este caso, en el sesteadero o en procesos autónomos como de *Wasak Kwëwe's*. El español debe aparecer lo menos posible. Materiales en lengua acompañan este proceso. Además, es importante que en las familias las/os niñas/os puedan compartir con las personas adultas que hablen la lengua.

El proceso de formación permanente de *Kaapiya'jnaswe'sx* y el acompañamiento del hilo de *Nasa Yuwe* es fundamental en esta apuesta.

Con las/os niñas/os entre los cuatro y los cinco años se trata de un proceso de fortalecer el sentir de hablar la lengua, por eso es clave la oralidad. La escritura no es una preocupación.

Aprender la lengua es *aprender* el lenguaje de *Uma Kiwe*, por tanto, es despertar un modo de relación distinta con *Uma Kiwe*.

Diario:

> El primer día que conversé con el mayor y, al mismo tiempo, *Kaapiya'jnas* le pregunté, entre otros asuntos, por el modo de actuar con las/os niñas/os cuando mi primera lengua materna es el español. Me recomendó que seguramente en ese proceso yo iba ir aprendiendo palabras porque ella [refiriéndose a la *Kaapiya'jnas*] y él siempre acompañaban las palabras con los gestos, pues era el modo en que encontraron para que niñas/os les entendieran, dado que la mayoría tenían como primera lengua el español, solo un niño y una niña al inicio del proceso hablaban *Nasa Yuwe*, lo que de acuerdo con la cosmovisión *Nasa* era una señal para mostrar que en el futuro la *semilla* iba a dar fruto.
>
> Me recordó que cuando comenzaron ellos como *Kaapiya'jnaswe'sx* hablaban solo *Nasa Yuwe*, pero cuándo comenzaron a conocer las/os niñas/os se dieron cuenta que la mayoría hablaban español, por lo que fue necesario equilibrar entre un 50% español y un 50% *Nasa Yuwe*, con el pasar del tiempo el *Nasa Yuwe* fue priorizado pues niñas/os ya estaban entendido lo que decían. En este sentido, la recomendación fue intentar estar muy atenta a los gestos y comenzar a aprender y no hablar nada o muy poco de español, mientras estuviera con niñas/os (27 de septiembre de 2022).

Mayor y *Kaapiya'jnas Ascué*:

> *La primera lengua fue la lengua nativa ¿No? El Nasa Yuwe, lo aprendí en mi casa con mis abuelos, con mis papás, porque ellos hablaban solamente la lengua nativa. Ya el español no entendía nada.*
>
> *Cuando fui a la escuela pues, por no saber entender el español, la profesora siempre hacía gestos ¿No? Gestos, o no sé, porque yo creo que hablaba y entonces, pues, como no entendía nada [...].*
>
> *Con el pasar de los años, una profesora de toribío me vino a buscar, la directora, me dijo: ve, mira que es que queremos fortalecer la lengua y necesitamos un profesor indígena que hable y que maneje y que escriba la lengua, entonces necesitamos un profe. Pues, yo sí quería, pero yo ni idea cómo era ser un profe y todavía en área urbana, pues, uno sin conocimiento,*

me fui y yo: listo, hágale que no hay problema, si las autoridades quieren hágale.

En la urbana [institución educativa toribío] y como en ese tiempo existía todavía la discriminación, entonces casi, mejor dicho, todos los profes eran solo mestizos, pues, por no decir blancos, porque blanco, blanco aquí en toribío no hay. Eran solo mestizos, entonces, eran esos mestizos que no querían la lengua, que no querían que los maestros fueran indígenas que, porque los blancos eran los que enseñaban mejor [...].

En 2021 salió una convocatoria por la universidad del cauca (unicauca) para estudiar maestría en lenguas (maestría en revitalización y enseñanza de las lenguas indígenas) [...] Entonces, entré a estudiar, me inscribí, fui tan de buenas que, en la entrevista pasé, porque, pues, muchos otros estudiantes se quedaran en la entrevista no más. Una, las propuestas que ellos presentaron, pues, no, de pronto algunos mestizos que querían estudiar revitalización de lenguas, pero, pues, no tenían como ese conocimiento de la cultura indígena, de las lenguas, entonces, pues, unos se retiraron y otros, no más seguimos. Entonces ahí vamos y son, pues, cuatro semestres presenciales y otros dos años que le dejan para que uno pueda desarrollar el proyecto de grado (diálogo, luis alberto *Ascué,* 22 de noviembre de 2022).

Kaapiya'jnas Dauqui:

Yo sí soy como muy nueva en este proceso, en el tema del fortalecimiento del Kwe'sx Yuwe[176] *[nuestra lengua] que es enfocado hacia los niños ¿No? Este proceso como ya te decía la vez pasada, fue desde mi infancia ¿No? desde mis abuelos, mi abuela, mis tíos, mi mamá, mi papá, ellos fue que me dieron como esas herramientas desde mi niñez [...].*

También lo de la escuela de Nasa Yuwe, pues, por un año que también dieron la oportunidad, también estuve en el 2019 [...]. Entonces así, yo creo que la mayor parte, pues, de lo que fui aprendiendo de la lengua materna fue desde la raíz diría y eso le ha permitido a uno estar en estos espacios.

Y lo otro, pues, ya queriendo hacer lo de ese técnico en la primera infancia; pues, también, todo enfocado en el fortalecimiento del Kwe'sx Yuwe y eso me han permitido estar a acá con los niños (diálogo, lucila *Dauqui* velasco, 22 de noviembre de 2022).

Diario:

Para este año (2022), comenzó en la institución educativa el sesteadero en preescolar una experiencia piloto de un proyecto educativo comunitario bilingüe que tiene como propósito fortalecer la lengua Nasa Yuwe desde los primeros años de escolaridad. Para esto fue necesario pensar que los Kaapiya'jnaswe'sx fueran Nasa Yuwe hablantes. Se trató de que niñas/os estuvieran inmersos en la lengua, que fueran capaces de seguir orientaciones en la propia lengua y que estuvieran expuestos el tiempo de la escuela para escuchar y aprender algunas palabras en la propia lengua. Hoy niñas/os saludan y responden en lengua, comprenden partes de su cuerpo y o del contexto en la propia lengua, reconocen nombres de animales en la lengua y saben algunos cantos (14 de diciembre de 2022).

Ruda:

¿Por qué es importante la lengua? Porque es la raíz del ser Nasa, somos legado de nuestros mayores, esa fue la gran riqueza que nos dio la

[176] Es, igualmente, una manera de referirse a la lengua propia del pueblo *Nasa*.

> *naturaleza, el don la lengua Nasa Yuwe. Por eso vemos que al hablar la lengua somos un pueblo con su propia identidad y al ser pueblo con su propia identidad, pues tenemos todo este privilegio de ser y es ese ser el que nos lleva a comprender donde estamos sentados, porque si yo no siento ese ser de lo que somos yo no podría decir quiénes somos [...].*
>
> *Así yo me puedo comunicar fácilmente y eso ¿Quién lo enseña? Lo enseña uno mismo desde que aprende la lengua. Ahora hay la lengua porque es la razón de ser de una comunidad, de una comunidad con identidad, pero si perdemos, pues, para qué voy a decir que somos nosotros si nuestra identidad es la lengua. Es la lengua la que nos ha mantenido fuertes en una resistencia para seguir conservando y protegiendo el territorio, por eso debemos seguir hablando la lengua, que se fortalezca* (diálogo, carlos eduardo ruda, 22 de noviembre de 2022).

Hilo de *Nasa Yuwe*:

> Ahora vamos a analizar el conocimiento de la lengua cruzado con la edad. En la columna que corresponde a quienes hablan bien la lengua, vemos que la población de 2 a 4 años es la que tiene menor proporción con sólo 2,6 %, así como el grupo de edades entre los 5 y 14 años, que coincide con la edad escolar, con una proporción que habla bien el Kwe'sx Yuwe solo el 8,3% (2020, p. 20).
>
> Aumentar y reforzar el conocimiento y uso del Kwe'sx Yuwe en los procesos educativos escolarizados (2020, p. 59).

Corona:

> [...] las lenguas al tener diferentes maneras de comprender el mundo constituyen la riqueza de lo humano, la capacidad de multiplicar las soluciones y las respuestas a los problemas. En esta misma línea, pensamos que la pluralidad de lenguas y con ellas sus maneras de identificar el mundo, deben ser acopiadas y puestas en diálogo por las ciencias sociales si queremos construir conocimiento para vivir mejor en sociedad (2019, p. 24).
>
> […] El objetivo de la phc (producción horizontal del conocimiento) es promover el uso de las lenguas propias para reforzar el diálogo con las demás lenguas (2019, p. 85).

5.2.1.6 Pebeya. Llorar

Foto 13 – Un juego muy real

Autoría: archivo del estudio, 4 de octubre de 2022.

Sentimiento generado por el choque entre culturas, por la presencia de un otro que a veces incomoda, afecta y termina, sin pensarlo, transformando vidas, caminos. Lagrimas generadas por la violencia que parece recrudecerse en el territorio y en donde las/os niñas/os y jóvenes son los más afectados. Lagrimas que señalan impotencia y que cuando terminan abren la posibilidad a la esperanza y alimentan la idea de continuar el camino.

Cortázar:

> **Instrucciones para llorar**
>
> Dejando de lado los motivos, atengámonos a la manera correcta de llorar, entendiendo por esto un llanto que no ingrese en el escándalo, ni que insulte a la sonrisa con su paralela y torpe semejanza. El llanto medio u ordinario consiste en una contracción general del rostro y un sonido espasmódico acompañada de lágrimas y mocos, estos último al final, pues el llanto se acaba en el momento en que uno se suena enérgicamente.
>
> Para llorar, dirija la imaginación hacia usted mismo, y si esto le resulta imposible por haber contraído el hábito de creer en el mundo exterior, piense en un pato cubierto de hormigas o en esos golfos del estrecho de Magallanes en los que no entra nadie, nunca.

Llegado el llanto, se tapará con decoro el rostro usando ambas manos con la palma hacia adentro. Los niños llorarán con la manga del saco contra la cara, y de preferencia en un rincón del cuarto. Duración media del llanto, tres minutos (2000, p. 14).

Diario:

Después del descanso, mientas esperábamos para abrir la puerta […] algunos niños jugaban a dispararse, decían: manos arriba, manos abajo.

[...] Las niñas lloran y los niños no lloran dice uno de los niños, el mismo que dice que un día se irá de aquí. (04 de octubre de 2022).

Desde que había estado en el territorio nunca había vivido una emboscada (grupos disparando hacia la estación de policía o al pueblo), a pesar de que había escuchado muchas historias relacionadas con esto y con actos tan violentos como la chiva bomba. Historias en las que era imposible no conmoverse. Pero parecía que este día había llegado.

El día había comenzado con un clima favorable, aunque hacía un poco de frio este era mejor para nosotros, pues acordé junto con otro colega hacer unas grabaciones para narrar el camino, el trayecto a la escuela de eemilin, una de las niñas que es quizás la que vive más retirado.

Como lo habíamos acordado nos encontramos en el parque y el viaje comenzó, debíamos pasar por la institución educativa y continuar el camino, fue imposible no hacer pares y descender para tomar algunas fotografías […] Es importante señalar que en el territorio puede divisarse diferentes especies de aves y que desde hace algunos años se lideran desde la institución educativa el sesteadero procesos de sensibilización para su cuidado y protección.

Cuando llegamos donde eemilin y como en toda casa Nasa, nos recibieron con comida. Después de esto comenzamos a conversar con eemilin y su familia para decirles una vez más lo que nos imaginábamos. La idea estaba inspirada en el documental: "Camino a la escuela[177]", consistía en grabar cómo era el trayecto de eemilin a la escuela y el proceso desde que se levantaba. Ya lo habíamos hablado y conversado antes con eemilin y su padre, profesor de la institución, pero queríamos recordarlo, esta vez en compañía de su madre y hermano.

A mi compañero y a mí nos sorprendió la naturalidad y confianza con que eemilin asumió el ingreso de la filmadora a la casa, quizás el proceso que estábamos teniendo en la escuela con la filmadora y la cámara en la que sin duda ella era protagonista hizo que tuviera más confianza.

La idea era filmar con la mayor naturalidad ese proceso de camino a la escuela. Todo estuvo dispuesto para esto y pudimos hacerlo. Estuvimos toda la jornada de la mañana en este ejercicio.

De regreso a casa, notamos movimientos extraños, muchos carros y hombres reunidos al bajar de la vereda, inicialmente yo no me sentí con miedo, pero unos minutos después, justo cuando estábamos en un restaurante cerca al parque, almorzando, comenzamos a sentir los disparos.

Inicialmente pensábamos que eran solo unos cuantos, por lo menos fue lo que yo pensé, pero ya después de varios minutos y que continuaban […].

[177] Es un documental dirigido por pascal plisson y narra de las vicisitudes que enfrentan cuatro niñas/os para llegar a la escuela.

Debo confesar que sentí miedo, fueron varias horas con ese sonido tormentoso para mí, el compañero me decía que hace mucho tiempo no se sentía esto, pero que no era tanto como en los momentos de tanta violencia en el municipio. No sabía muy bien si lo que decía era para tranquilizarme, pero algo ayudó.

[…] Fue imposible, no pensar en las/os niñas/os que viven en la vereda, que están junto conmigo en la escuela, pensaba en lo que estuvieran sintiendo e imaginando.

[…] Estar ante esta situación nunca me hizo pensar en salir del territorio, por el contrario, comprendí que debía estar allí, que tristemente en este contexto se estaba dando el estudio y que era necesario conocer, acompañar modos en que la comunidad aún continúa resistiendo. Se trataba de conocer la colombia profunda (26 de noviembre de 2022).

Panikkar:

Por supuesto, en el diálogo dialógico suceden muchas cosas. Hay ganadores y perdedores, se llega a conclusiones, se arroja cierta luz sobre el asunto en cuestión, se establecen distinciones, etc. Añadamos, por encima de todo esto, que el diálogo dialógico transforma a los mismos interlocutores de una forma inesperada y es capaz de abrir nuevas perspectivas no implicadas lógicamente en las premisas (2017, p. 94).

El dialogo dialogal me hace perder aquella ingenuidad por la que creo que lo que es válido para mí lo es para todo el mundo. Descubro que también yo, yo el cristiano, el buddhista, el moderno, el científico, o cualquier otro, parto de presupuestos no analizados, que no soy capaz de ver: necesito al otro para que el otro me los descubra ante mis ojos (2017, p. 261).

Diario:

Este era mi tercer viaje al cauca y desde que lo inicié tuve la sensación de que debía de conversar con doña carmen, con ella había tenido una situación compleja, de marcada diferencia por mis creencias en el espacio Wasak Kwëwe'sx. Su rechazo inicial y el de las/os demás dinamizadoras/es por mi presencia y la posibilidad de participar en este lugar fueron determinantes. De ahí que tuviera la sensación de que era necesario volver hablar con ella. Le pedí al mayor marcos que me ayudara intermediando para tener este diálogo con su compañera y así fue.

El 16 de febrero de 2013 tuvimos un diálogo de más de una hora, allí conocí un poco más de su historia y comprendí porque su rechazo a una lengua: el español, a una religión: el cristianismo y esta vez no fueron lágrimas de dolor, sino lágrimas de sanación, la palabra curó. Nuestra conversación finalizó con: tenés que ayudarnos... cualquier cosita que nos aporte... usted supo esperar y aguantar con todo (16 de febrero de 2023).

Las actividades del tercer viaje a toribío se realizaron, aunque duele decirlo, en el marco de un contexto de muerte de seis jóvenes en distintas partes del territorio y en distintos días. La salida del territorio estaba planteada para el jueves 27 de julio, pero dado que se programó una asamblea extraordinaria por la defensa de la vida desde el plan de vida proyecto Nasa consideré que era necesario estar allí y salí del territorio el 28 de julio de 2023.

La asamblea fue convocada mediante circular Nro. 16 de 2023 y tenía como objetivo: construir los caminos a seguir para la defensa de la vida y el cuidado del territorio, de manera conjunta con las familias, en el parque principal de toribío.

Algunas estrofas de las canciones que acompañaron esta asamblea fueron:

Los están matando,
nos quieren vencer
por rechazar el sistema,
los quieren callar,
pero no van a poder,
mi pueblo no se doblega.

Los están matando por defender
nuestra casa que es la *Tierra*
seguimos en la lucha...
(john jota).

Jóvenes buscando un camino
ese mañana lleno de paz
con ansiedad de triunfos futuros
que algún día llegaran,
que algún día llegaran...

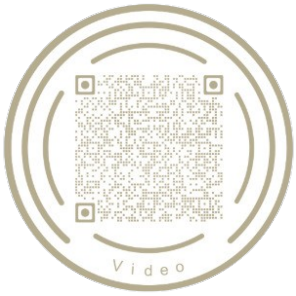
Sueños eternos, canciones nuevas
con esperanza de libertad,
besos y amor en campos de fuego
germinando igualdad.
(aluçx […], 2016).

Si no creyera en lo que agencio
Si no creyera en mi camino
Si no creyera en mi sonido
Si no creyera en mi silencio.

Si no creyera en cada herida
Si no creyera en la que ronde
Si no creyera en lo que esconde
Hacerse hermano de la vida
(rodríguez […], 2022).

Fue imposible no pensar, de nuevo, en las/os niñas/os que a muy corta edad quedan sin su padre o madre por la violencia.

5.2.1.7 Memya'. Cantar



Para cantar hay que escuchar, a veces repetir, intentar una y otra vez; pero, cuando se logra es porque los corazones de las/os niñas/os se unieron e hicieron posible una melodía, aquella que demuestra su potencia y su vitalidad. Es casi imposible no conmoverse con sus voces y los gestos que acompañan cada canto. Se canta a las/os niñas/os alegres, la familia espiritual y a los números.

Niñas/os:

Nuestros cantos

Yule y *Vitonás*:

> Es la acción de recrear, de estar alegres. El canto se relaciona con el canto de los demás seres que existen en NASA TXIWE "Territorio de los seres", en especial el de los pájaros y aves como la gallina, los grillos, la chicharra; pero también el cuerpo de un árbol produce sonidos que sirve para acompañar a la flauta. De ello los nasa aprendieron a flautear, así se originó la música tradicional nasa. Entonces surge el kuvxnas "flautero" y kawüt tukana "tamborero". En los Nasa poco se canta, porque la naturaleza es la que nos canta, y a los músicos les corresponde acompañar con la melodía y el ritmo. Hay pocos cantos como el del MISXKWE CXIDA JXÜZXKWE "Gato pate arrugado", lo demás es tarareo y arrullo a los niños.
>
> Por las mañanas se tocaba tambor en los sembrados de maíz en los momentos que empezaba a dar las cosechas, para espantar las plagas, ardillas y pájaros que comían maíz.
>
> Con la música se recorría el territorio para hacer alegrar a la gente, a este recorrido o fiesta de conocimiento del territorio se le llamó KAWÜT KU'HU "danza del tambor" o la fiesta del KHÜCX WALA "Grandioso Negro". Antes se dice que era la fiesta del KUTX WAHWA "Baile del maíz capio", se hacía la fiesta en la época de la cosecha del maíz. Con el maíz capio se hacía BEKA SEK "chicha del Sol", era el momento de ofrecer al SEK "Sol" y a WEXJA "Viento" (2019a, p. 228-229).

Diario:

> El sonido de la flauta acompaña nuestro estar en la *Ipkat.*

Niñas/os:

Caminar y cantar con juli.

Aluçx[178]:

Cantar a la vida, cantar al amor,
la *Tierra* está ungida de sueño y canción,
más allá del viento, más allá del sol,
llegarán tus sueños nuevos de ilusión.

Coro
Oh *Tierra* del alma,
esta canción es para ti.
Oh, *Tierra* del alma,
todo mi amor es para ti.

Destino de un pueblo,
que en tu piel sembró
jardín de esperanza, fruto y libertad.

Quiero en una mañana, romper el silencio y
todos cantemos la misma canción
(*Aluçx* […], 2022).

Rocha:

En numerosas comunidades originarias, las narrativas y canciones, que desde el papel se pueden ver como cuentos y poemas, continúan cumpliendo

[178] *Aluçx* en *Ju'gthë'we'sx Pthüusenxi* significa: hijos de la estrella. En la actualidad está conformado por siete jóvenes de Toribío, Cauca que "han retomado diferentes experiencias tanto de la música andina latinoamericana como el rock, el blues y el son, los cuales mezclados con sus raíces musicales han dado como resultado este trabajo que crea un estilo en el que se conjugan diferentes géneros en la búsqueda de un lenguaje musical propio. Para nosotros la música es un lenguaje sin fronteras, es también la forma más sincera de expresar lo que somos, sentimos y soñamos. Nos mueve ante todo el deseo de ver un país menos violento, en el que se valore más la vida y se respeten las personas por diferentes que sean sus ideas. Nuestra música es sencillamente un canto a nuestra tierra, a nuestra gente y todo aquello por lo cual vivimos y luchamos" (Aluçx, 2004).

> funciones muy específicas en la regulación ética, la resolución de conflictos la transmisión de todo tipo de saberes, la educación propia e incluso la curación de enfermos por parte de los médicos tradicionales (2012, p. 111).

Cortázar:

> Empiece por romper los espejos de su casa, deje caer los brazos, mire vagamente la pared, *olvídese*. Cante una sola nota, escuche por dentro. Si oye (pero esto ocurrirá mucho después) algo como un paisaje sumido en el miedo, con hogueras entre las piedras, con siluetas semidesnudas en cuclillas, creo que estará bien encaminado, y lo mismo si oye un río por donde bajan barcas pintadas de amarillo y negro, si oye un sabor de pan, un tacto de dedos, una sombra de caballo.
>
> Después compre solfeos y un frac, y por favor no cante por la nariz y deje en paz a Schumann (2000, p. 65).

5.2.1.8 Pwesejya. Jugar

Propensión por reproducir y al mismo tiempo crear. Hay juegos que, aunque parecen comunes a varios pueblos, el hecho de ser hablados en otra lengua podría señalar una diferencia, pues, sin duda, no es la misma lengua. Algunos juegos son propuestos por los *Kaapaiya'jnas* con fines de que niñas/os aprendan (por ejemplo, los números) mientras se divierten jugando con pelotas.

Pero la mayoría del tiempo son niñas/os los que están proponiendo juegos; algunos inician solo entre niños o solo entre niñas y con el transcurrir del tiempo unos y otras se mezclan.

Jugar es el vínculo posible cuando las palabras no quieren salir o debemos detener las lágrimas.

Yule y *Vitonás*:

> *Pí'txnas* "acompañar", la minga, dicen los mayores que es el mejor juego porque es el espacio en donde con el trabajo se divierten contando chistes, colocándose apodos y después se come, se toma chicha y se baila. Entonces el trabajo es juego, alegría [...].

Los niños de tres a seis años inventan sus juegos, arman viviendas con los elementos del medio, hacen caminos, con madera hacen animales, hacen utensilios de cocina, imitan los trabajos de mingas. Las niñas imitan cocinar, tejer, cargar, y fajar niños con piedras, palos o animales. Los niños y las niñas en tierra polvorosa rayan en el barro dibujan y hacen figuras, de igual manera lo hacen sobre las hojas y la madera. Desarrollan juegos de agilidad, de esconderse, de carrera, de resistir, de fuerza, de liderazgo y espirituales.

Estos juegos se hacen en espacios de los niños, no se deben juntar en donde están los adultos. De seis años en adelante gradualmente se regulan los juegos, debe responder a oficios concretos al lado de los padres a la medida de su capacidad. Se considera que el juego en exceso nos vuelve necios y traviesos KUCXYU "molestoso". Esto se relaciona con el mito de JXAWTHWË'[179] "El que guarda sabiduría antigua", espíritu travieso [...].

El juego se conjuga entre el trabajo, la oralidad, [la] danza y el tomar chicha. Es la forma nuestra de diversión, y por eso son expresiones de los mayores: "nosotros nacimos para jugar, para estar alegres y para ser esclavos del trabajo".

También hay relatos de juegos que se relacionan con demostrar habilidades como la conversa con el viento, la carrera del venado con el sapo, la relación del conejo con el león y del conejo con el Trueno (2019a, p.235-236).

Diario:

Uno de los niños le dice a otro: ¿Quieres ir a jugar? Luego grita con más fuerza: ¿Quién quiere jugar? Y dice: nadie, buenooo. Después uno de los niños dice: yo quiero jugar al ponchao[180] (24 de octubre de 2022).

En medio de la actividad el Kaapiya'jnas decidió que debíamos salir, yo entendí la orientación casi al final cuando ya salían todos porque la Kaapiya'jnas me dijo en español que íbamos a jugar porque los niños se cansaban de estar en la misma actividad.

Cerca de la cancha estaba ya el Kaapiya'jnas con las/os niñas/os, desde la distancia yo veía que les estaba hablando, pero al yo llegar la dinámica cambió y les indicó en lengua que jugáramos. Niñas/os se hicieron en círculo, a excepción de uno que se quedó sentado, había una niña en medio del círculo y comenzaron a cantar. Con las respuestas de la niña en español comprendí que se trataba de: juguemos en el bosque, pero cantando en lengua Nasa Yuwe.

El juego consiste en preguntar al lobo que actividad está realizando, él describe desde que se levanta hasta que está listo para salir a comerse a las/os niñas/os. Dentro de las acciones del lobo, me sorprendió que la niña que estaba siendo de lobo mencionara que estaba calentando la moto, creo que como es una acción cotidiana aquí, asociaron que el lobo la hiciera. Al final, cuándo el lobo dice que va a salir a comerse a todos, niñas/os, y Kaapiya'jnaswe'sx salen a correr para no ser cogidos por el lobo y tener que reemplazarlo en el próximo juego.

[179] Está relacionado con un *ser* que guarda la sabiduría y que habita un lugar en la *Madre Tierra* y si algún/a niño/a, adulto está por ese lugar y, por ejemplo, tumba o tala un árbol puede ser tomadas/o por una energía negativa. Para liberarla se preparan remedios. Si la/el niña/o está jugado y toca una planta ese ser le puede dar el don de las plantas. Lo anterior fue reconstruido a partir de un diálogo virtual con josé rolando *Ascué* tenorio el 31 de mayo de 2025.

[180] Se juega entre tres o más personas, una de ellas tiene un balón y debe perseguir a los otros jugadores lanzándole el balón. Si el balón toca alguna parte del cuerpo de uno de los jugadores se dice "ponchado" y el/ella debe comenzar de nuevo el juego.

El juego se repitió por unas dos o tres veces y sin duda, el momento de mayor alegría y movimiento era cuándo el lobo estaba listo, la niña lobo intentaba perseguir a uno de los Kaapiya'jnaswe'sx y a las/os niñas/os, luego todos terminamos intentando correr entre nosotros, incluso sin ser el lobo.

Una de las veces en que jugamos no era solo un lobo, sino que eran tres, dos niñas y un niño, una o uno proponía la acción en el momento en el que les preguntaban, en algunos momentos una idea era sobrepuesta sobre otra, pero eso no generó conflictos entre ellos. El hecho de no ser un solo lobo y que fuera las/os mismas/os niñas/os los que propusieran ser dos o hasta tres lobos me pareció que tiene que ver con ese espíritu colectivo del pueblo Nasa.

Posterior a esto, fuimos a comer. Después de la comida, niñas/os y Kaapiya'jnas se fueron al parquecito para jugar por un tiempo, a las 10:30 a.m. retornamos al salón para continuar haciendo el cuerpo espín. (4 de octubre de 2022).

En el receso estábamos en el parquecito compartiendo con david, lina, maylin y eemilin. Ellos proponían el juego yo seguía lo que estaban jugando. (23 de noviembre de 2022).

En ese tiempo en que cada niña y niño hacen lo que desean, se me arrimó juli a explicarme un juego que había creado. Parecían teclas con números dibujados, me decía que tenía que machucar las teclas y asociar la tecla con el símbolo de unos de los que estaban en círculos. Cuando yo no asociaba lo que era, me señalaba cual era el correcto y me decía que había ganado. A continuación, el audio en el que juli habla del juego que creó.

Foto 14 – Creando

Autoría: archivo del estudio, 24 de octubre de 2022.

Motivada por su juego, después de haber realizado una plana del cuatro, llamé a la Kaapiya'jnas para que observará lo que juli estaba creando, cuando minutos antes solo repetía la escritura del cuatro (24 de octubre de 2022).

Diario:

Estábamos en la Ipkat, era tiempo de brindar, fueron pasando algunas/os niñas/os. Esta vez y a diferencia de las anteriores no lo hicieron todas/os. Aproveché ese momento para entregar dos cámaras y una filmadora, pero antes pedí permiso a los Kaapiya'jnaswe'sx para saber si era el momento correcto.

Luego, el profe luis llegó con unas fichas que contenían los símbolos de los números del 1 al 10 y con pelotas pequeñas de diferentes colores. La idea era que niñas/os colocaran el número de pelotas correspondientes de acuerdo con lo que se indicaba en la ficha. Las fichas estaban repartidas en distintos lugares de la manga al lado de la cancha de la institución.

El juego comenzó, el Kaapiya'jnas decía el número en lengua e iba entregando las pelotas a medida que las/os niñas/os le pedían. La Kaapiya'jnas iba con las/os niñas/os a donde estaba cada una de las fichas y junto con ellas/os contaba en lengua. Algunas/os niñas/os fácilmente comprendieron la lógica del juego, identificaban los números y asociaba el número de pelotas que era necesario. Algunos eran ayudados o corregidos por sus compañeras/os. Otros parecían no saber muy bien en qué consistía el juego, quizás porque las orientaciones fueron en lengua.

Después de esto, niñas/os saltaron en los costales. (1 de noviembre de 2022).

Con david y paola hay asuntos con el habla que sobrepasan la timidez y me inquietan. Hoy con david y paola intenté plantearles de nuevo la pregunta que la Kaapiya'jnas estaba proponiendo ¿Qué querían ser cuándo fueran grandes? Pero no respondieron. Con david logré vincularme un poco hoy a través del juego, creo que nos sacamos unas sonrisas. Pero él habla poco, es un niño de mucho silencio. Lo mismo ocurre con paola, pero paola es de mucha acción. Ambos disfrutan de ver libros y pintar, generalmente están juntos en estas actividades, aunque sin mediar palabra (23 de noviembre de 2022).

5.2.1.9 Kaapnasa'jxa. Fotografiar[181]- Pnaasa'nxi. Grabar

[181] Agradezco los aportes de josé miguel galvis calambás para desplegar esta acción.

Foto 15 – ¡La tomé antes!

Autoría: archivo del estudio, 31 de octubre de 2022.

Foto 16 – Comienzos

Autoría: archivo del estudio, 31 de octubre de 2022.

Acto de gran sensibilidad, de dejarse sorprender y estar atento para capturar en imagen el movimiento, los sonidos, la vida misma. Capturar es, igualmente, dejar por fuera, excluir y aunque pudiera parecer que es un acto singular es, sin duda, creación colectiva; pues, niñas/os juntos definen qué y dónde hacer los registros. Pero es imposible negar que su mirada ha estado permeada, igual, por la familia, los *Kaapiya'jnaswe'sx* y la comunidad.

La cámara, la filmadora el objeto que hace posible esos registros se convierte en parte de las niñas/os. Las cámaras y las filmadoras son como las canicas para los niños que las sacan cuando quieren divertirse y compartir con otros o para las niñas como el dinero y las muñecas cuando quieren unirse y crear historias.

Casi siempre tomar fotografías está acompañado por las risas, los gestos de sorpresa, los gritos y, en ocasiones, por pequeñas discusiones para decidir quién y dónde tomar la fotografía. Lo que la fotografía puede generar entre niñas/os, madres y padres de familia, *Kaapiya'jnaswe'sx* y diversos colectivos es impredecible. Sin embargo, es importante que circulen, afecten, cuestionen, en especial, pensando en las posibilidades de matemáticas que ayuden a tejer el abrigo del cuerpo de *Uma Kiwe*.

La producción de videos fue menor en relación con las fotografías, quizás se deba al peso de la filmadora con respecto a la cámara digital. Algunos videos cortos aparecieron cuándo niñas/os descubrieron que esto podía hacerse con el mismo aparato que tomaban las fotografías.

Los videos dejan ver los rostros, los movimientos de niñas/os dentro y fuera de la institución, escuchar sus voces, sus risas, narrar lo que observan y sorprenderse porque con el *zoom* pueden ver mejor sus amigas/os, reconocer y estar por segundos en lugares que están tan distantes. La velocidad de los videos corresponde con la velocidad de los movimientos de cuerpos de niñas/os, no existen límites.

Diario:

> *En los primeros siete días que compartí con las/os niñas/os ingresé con mi cámara, al inicio de manera muy tímida, no solo porque podía ser un objeto que causara distracción, sino, porque a penas yo comenzaba a aprender a organizar la cámara, a tomar las fotos.*
>
> *[…] Cuando intentaba tomar alguna fotografía alguna/os de ellas/os se me hacían de cerca para ver cómo lo hacía y luego querían observar lo registrado. Algunas/os estaban atentas/os a donde estaba el lente, sonreían y me hacían caritas para quedar registrados/as, otras/os continuaban con sus actividades como si no hubiera ni una persona, ni un objeto extraño para ellas/os.* (27 de octubre de 2022).
>
> *Cuando llegué las/os niñas/os estaban junto con el Kaapiya'jnas en la Ipkat, estaban saludando a Malula. El Kaakipya'jnas les pedía hacer el brindis, algunos se rehusaban y otros sí accedían. Mientras lo hacían, algunos intentaban caminar en los palos que sostiene la Ipkat.*
>
> *Luego del saludo pasamos a la casita, allí le pregunté a luis si podía entregar una cámara y una filmadora, me dijo que sí. Entonces decidí entregarle a eemilin la filmadora y darwin la cámara (ellos estaban más próximos e interesados en los objetos que tenía conmigo). Yo solo les indiqué de dónde encender y apagar.*
>
> *En el rostro de ellos se notó que les gustó la idea, aunque de manera tímida comenzaron a hacer algunas grabaciones y fotografías.*
>
> *El profe cogió el tambor y comenzó a hacer algunos sonidos, primero de a uno y luego de a dos. A medida que hacía los sonidos les pedía a las/os niñas/os que hicieran palmas de acuerdo con el número de sonidos emitidos por el tambor. Hizo una o dos veces y luego comenzó a hablar en lengua algunas partes del rostro: lengua, nariz, ojos…*
>
> *Luego les dijo a las/os niñas/os que salieran a tomar unas hojas caídas de los árboles para completar unas fichas que tenían los números y recuadros para colocar las hojas de acuerdo con el número indicado.*
>
> *Esta actividad estuvo acompañada de música en lengua. Solo eemilin que tenía la cámara decidió que no haría la actividad y se dedicaría a grabar. Mientras las/os demás niñas/os realizaban la actividad, eemilin me dijo que quería buscar pájaros, la animé para que lo hiciera.*
>
> *Eemilin fue quizás la que más tiempo duró con la filmadora o con la cámara ese día, de modo casi permanente. Pues, aunque entregué la cámara a un/a niño/a (disponíamos de una dos cámaras digitales y una filmadora), esta durante el día fue de mano en mano, ellas/os mismos hacían sus acuerdos para registrar y fue imposible saber a quién pertenecía cada fotografía, no existió para mí un modo de contralar la autoría de los registros y aunque lo*

intenté mirando los tiempos en que la tenía uno u otro, después me vencí y comprendí que para ellas/os era obvio eso no tenía mucho sentido, lo importante eran los registros y esto podía resolverse con una autoría colectiva. Aunque puedo imaginar que alguna/o en un futuro pueda recordar cuál foto fue tomada por ella o él.

Sobre el uso de las cámaras con niñas/os había aprendido con Im@go, grupo de investigación de la unesp, que no se trataba de orientar a niñas/os qué tomar como proponiendo alguna temática o cómo tomar la fotografía (enseñando asuntos técnicos), sino que se trataba más de que ellas/os tuvieran una experiencia con esta y tomarán sus propias decisiones sobre qué registrar. El límite de las fotografías por día estaba determinado por la disponibilidad de la batería o de energía en la institución para cargar las cámaras y la filmadora, aunque estas siempre estaban cargadas al inicio de cada jornada. Se trata de una invitación a niñas/os para ver aquello que les rodea de otro modo y para mí, para las/os investigadoras/es pares una invitación a pensar en composición con esas fotografías (31 de octubre de 2022).

Sontag:

> […] Las fotografías son un medio que dota de <<realidad>> (o de <<mayor realidad>>) a asuntos que los privilegiados o los meramente indemnes acaso prefieren ignorar (2011, p. 14).

Diario:

El 5 de octubre de 2022 comenzó el festival de las aves e historias del pueblo Nasa en la institución educativa el sesteadero. Allí observé que el uso de cámaras entre las/os estudiantes de los últimos grados de la educación media era común. Ellas/os habían recibido clases y orientaciones para hacer los mejores registros del evento a cargo del Kaapiya'jnas de informática. Debo decir aquí que el pueblo Nasa, a mi modo de ver, ha encontrado en los medios audiovisuales una estrategia para anunciar y denunciar diversas situaciones en el territorio y respecto a las distintas dimensiones de la realidad, a partir de lo que ellas/os mismos registran, graban y crean. Esto, sin duda, es una fortaleza, pero en la institución el proceso de tener las cámaras comienza con los estudiantes de los grados superiores.

Entre las/os niñas/os más pequeñas/os esta idea de tener cámaras parecía imposible, por eso cuándo las cámaras y la filmadora dejaron de estar en el salón, en los espacios en los que solo estábamos nosotros, niñas/os y Kaapiya'jnaswe'sx y llegaron a otros espacios de la institución como la cancha, la sala de comer, el parquecito, la tienda; esta última que queda fuera de la escuela. Era común entre los estudiantes más grandes, e incluso, entre los profesores ver su cara de sorpresa porque ahora eran las/os más pequeñas/os los que tenían la cámara. De ahí que les cuestionarán ¿De dónde la cogieron? Y ¿Usted por qué tiene eso? Ojo la daña, y con el pasar del tiempo ahora sí: tómeme una foto, préstemela.

No puedo imaginar lo que las/os niñas/os sintieron al ser observadas/os por las/os más grandes, pero me atrevería a decir que se sintieron con algo de poder, eran ella/os los que podían registrar lo que desearan. Sentí una inmensa alegría que niñas/os disfrutaran de estar con este objeto. Igual fue imposible no recordar en ese momento al grupo im@go, especialmente a césar y a luana quienes hicieron posible que pudiéramos traer las cámaras y las filmadoras a tantos kilómetros de distancia y sin temor alguno, si una de estas sufriera algún percance (5 de noviembre de 2022).

Recuerdo que, en el cauca, cada día que llegaba a mi espacio, solo quería descargar la maleta, abrir el computador y descargar las fotografías, los videos cuya autoría era de las niñas/os, quería ver lo registrado. Cada que las/os veía me generaba una sensación diferente, pero en ese momento no pensé en escribir nada al respecto, solo en verlas, sonreír y dejarme sorprender por la manera en que irrumpen los espacios, por las formas en que ellas/os se sienten libres ocupando espacios más allá de la escuela y de conmoverme de lo que ven, quizás poniéndome en jaque esa idea romantizada de la niñez, de la niñez Nasa (agosto-diciembre de 2022).

Leite y oliveira (2019) en su texto: "Pesquisa-experiência: relatos, corpos e acontecimentos", presentan modos de hacer investigación con niñas/os, con producción de imágenes y todo lo que esto puede involucrar, es decir, el cuerpo y la vida misma. En este se cuestionan: "¿Podrían estas imágenes y las experiencias de los niños con las imágenes decirnos algo sobre la Educación? ¿Acerca de la Educación Infantil? ¿Sobre la educación de los niños? ¿Sobre los niños? ¿Todas estas situaciones podrían ofrecernos un método de investigación?" (2019, p. 163, traducción nuestra)[182]*. Las preguntas me resultaron realmente llamativas e intenté jugar con estas cambiando algunas palabras, por ejemplo, educación, educación infantil por matemáticas y educación matemática.*

Se trató entonces de un juego que me convocó a pensar en las posibilidades de las fotografías tomadas por niñas/os Nasa para el campo de la educación matemática en este contexto, pero además pensando en la posibilidad de tejer el abrigo del cuerpo de Uma Kiwe como nos lo venían señalando las Ipkat de legislación. Esta fue solo una sensación inicial que tendría que ser retomada luego (14 de diciembre de 2022).

Sontag:

[...] una fotografía solo tiene un lenguaje y está destinada en potencia a todos. (2011, p. 24).

Niñas/os:

¡Primero voy a tomar una foto al oso y ahí a ti, oyó! (21 de noviembre de 2022).

Diario:

Cada día uno de los/as niños/as iniciaban haciendo grabaciones o tomando fotografías y en el transcurso del día casi todos había hecho algún tipo de registro. Algunas veces me pedían ayuda para que uno de las/os niñas/os o les prestará la cámara, pero la mayoría de las veces ellas/os mismas/os resolvían.

Uno de estos días una de las niñas me dijo que si podía llevarse la cámara para la casa. Yo confieso que ante esta pregunta en mi mente la respuesta inmediata fue no, pero afortunadamente ese pensamiento no logró hacerse palabra, entonces le dije que iba a descargar las fotos que teníamos y que mañana conversábamos.

De inmediato me contacté con luana, integrante de im@go para ver cómo veía esta posibilidad, su respuesta fue contundente: puede, sí. Entonces descargué las fotos y una/o a una/o fueron llevando la cámara para sus casas

[182] *"Poderiam essas imagens e as experiências das crianças com as imagens nos dizer algo sobre a Educação? Sobre a Educação Infantil? Sobre a Educação de crianças? Sobre crianças? Poderiam essas situações todas nos propor um método de pesquisa?"* (leite; oliveira, 2019, p.163).

(a partir del 20 de noviembre de 2022). Solo les recomendé que no le dejaran caer agua y que debían cuidarla con la intención de que sus compañeras/os y niñas/os de otras partes pudieran luego hacer sus registros. Y así lo asumieron, no aconteció nada grave con estas. Confieso que tuve mucha curiosidad de los registros que trajeran y de lo que sus padres y familiares pensaban de esto (17 de noviembre de 2023).

Leite y oliveira:

> […] Son cámarascuerpos en cuerposcámaras. Y las cámaras y los cuerpos así presentados, aquí, no significan la fusión de dos "conjuntos" distintos en una perspectiva binaria, que se mantendría a través de la idea de fusión, pero sí, y de modo general, significan una u otra perspectiva en otra relación entre cierta materialidad del mundo y cierta materialidad de la persona —como doblez de uno sobre otro, doblez del cuerpo sobre el mundo y de mundo sobre el cuerpo—, de tal forma que esos sean multiplicidades presentes en el mismo cuerpo, así como las muchas investigaciones que habitan el cuerpo de una investigación (2019, p. 164, traducción nuestra)[183].

Sontag:

> La fotografía es la única de las artes importantes en la cual la formación profesional y los años de experiencia no confieren una ventaja insuperable sobre los no formados e inexpertos: por muchas razones, entre la importante función que desempeña el azar (o la suerte) al hacer las fotos, y la inclinación por lo espontáneo, lo tosco, lo imperfecto (p. 31).
>
> Pero la imagen fotográfica, incluso en la medida en que es un rastro (y no una construcción elaborada con rastros fotográficos diversos), no puede ser la mera transparencia de lo sucedido. Siempre es la imagen que eligió alguien, fotografías es encuadrar, y encuadrar es excluir (2011, p. 45).

Diario:

> *Recuerdo que en la apertura de camino de niñas/os o lo que es nombrado como: preescolar, presenté en un momento de este ritual, y autorizada por el equipo organizador, a las madres, los padres, las/os profesoras/es que nos acompañaban en ese momento, las fotografías que niñas/os había tomado. Recuerdo sus caras de alegría, de curiosidad y de inquietud y algunos, especialmente, aquellos que saben de fotografía de valorar la perspectiva en que algunas de estas fueron tomadas o de señalarme las que estaban borrosas (para mí las más interesantes) y sugerir que podían ser eliminadas. También viendo los videos realizados por niñas/os con quienes sabían de fotografía, me decían que con verlos se mareaban, qué eran una locura; expresiones que, sin duda, estaban ya afectando el cuerpo mismo de quién veía las fotos y los videos.*
>
> *Estas últimas expresiones eran quizás las que más me emocionaban pues me imaginaba un día o una tarde o quizás más, sintiendo esto y otras cosas a partir de ver las fotografías y los videos, recordando a césar (de im@go) cuando hace lo mismo, de tener unas tardes de esquizofrenia, es decir, de*

[183] *"[…] São câmerascorpos em corposcâmeras. E as câmeras e os corpos assim apresentados, aqui, não significam a fusão de dois 'conjuntos' distintos em uma perspectiva binária, que se manteria através da ideia de fusão, mas sim, e de modo geral, significam uma outra perspectiva e uma outra relação entre certa materialidade do mundo e certa materialidade da pessoa–como dobras de um sobre o outro, dobra do corpo sobre o mundo e do mundo sobre o corpo–, de tal forma que esses sejam multiplicidades presentes no mesmo corpo, assim como as muitas pesquisas que habitam o corpo de uma pesquisa"* (leite; oliveira, 2019, p. 164).

producir distorsiones y alteraciones en mí que potenciaran la escritura (1 de diciembre de 2022).

Faltaba un día para terminar esta primera vivencia con niñas/os, me sentía feliz de lo aprendido, lo compartido y para recordar volví a las fotografías y a algunos de los videos. Tanto la cámara como la filmadora fueron compartidas con las/os niñas/os, a partir del octavo día (31 de octubre de 2022) de haber estado con ellas/os. Recuerdo que demoré un poco en hacerlo, pues entrar desde el inicio con estas no me pareció pertinente.

Comencé a ver las fotos y algunos videos y aunque fueron 13 días los que niñas/os estuvieron con las cámaras, la cantidad de fotografías fue de más de dos mil cuatrocientas y casi trescientos videos. No conseguí ver todos los registros este día, pero puedo decir dos asuntos que llamaron mi atención de las fotografías. El primero es el interés de niñas/os por mirar más de cerca, no solo lo humano sino los otros seres que están y los lugares, es como si hicieran zoom a todo. El segundo es que registran objetos, lugares que quizás para nosotros, como adultos, pueden parecer desapercibidos y que están más cerca de la Tierra, por ejemplo, tomar fotografías a las botas, el oído, las flores, el cielo, las montañas, gusanos, el suelo, un pedazo de madera que hace parte de un puente, el agua, el pavimento de las calles, los balones, llantas, etc. Además de esto la mayoría de las fotografías dejan ver el movimiento de los seres que participan.

Las fotografías dejan ver ese mundo en el que niñas/os habitan y que quizás por su estatura pueden estar más cerca de los seres que había en la Tierra. Los videos muestran episodios muy cortos de algunas de las acciones que quienes graban realizan, o que observan (14 de diciembre de 2022).

Hasta este momento las fotografías solo habían sido compartidas a los padres de familia y a los Kaapiya'jnaswe'sx de la institución. Y esta vez en el marco de la pasantía en estocolmo decidimos, junto con mis orientadores, pensar con el grupo socami, que es un grupo de investigación del departamento de enseñanza y aprendizaje de la universidad estocolmo, algunas de las fotografías tomadas por niñas/os con la intención de que nos ayudaran a mirar qué asuntos eran posibles ser pensados a partir de estas. Compartir todas las fotografías tomadas por niñas/os era imposible así que revisé de nuevo las fotos y seleccioné 33 fotografías. Dicha selección estuvo orientada por presentar la mayor diversidad de fotos en relación con que estuviera presente lo humano y otros seres. Igualmente, incluí fotografías que desde la técnica de la fotografía pudieran ser consideradas como borrosas o desenfocadas.

Para iniciar pensé en compartir algunas ideas centrales de la investigación, en especial lo que nos viene preocupando para, luego, dar sentido al ejercicio que nos proponíamos que era pensar con las fotografías. Seleccioné treinta y tres fotografías que corresponden a días distintos de la vivencia y planteamos la siguiente pregunta: ¿Qué movilizan las fotografías en relación con: niñas/os-matemáticas-política de (re)existencia y resistencia del pueblo Nasa? Y propusimos una obstrucción que era: intentar huir de una lógica de la interpretación; algo casi imposible.

Inicialmente las fotografías fueron vistas de forma individual, cada participante tenía su computador y luego, como lo había propuesto, fueron interactuando entre ellos para discutir. Al final cada pareja presentó lo que esas imágenes les posibilitó pensar y que era posible decir en ese momento. El idioma allí era inglés, entonces lo que digo quizás sea apenas lo que logré entender y algunas cosas pudieron quedar por fuera.

Antes de continuar, es importante decir que allí se encontraban de manera presencial cuatro estudiantes de doctorado, tres brasileños, una uruguaya, una sueca que es también profesora y tres profesoras más, dos de ellas suecas y una colombiana, adscritas al departamento. En conexión virtual estaban presentes tres profesoras suecas más. Ninguna de las personas que participaban, a excepción de paola, han acompañado procesos con comunidades indígenas, por lo que hacía muy interesante su resonar ante un campo que podía ser muy reciente para ellas/os, por lo menos en relación con el contexto del estudio.

A medida que hacían sus intervenciones para compartir sus pensamientos, sentía que ese ejercicio estaba muy permeado por esa idea de interpretar, de querer pensar en que es lo que la/el niña/o quería decir, porque esas imágenes traían recuerdos de los espacios de su propia infancia, el campo, por ejemplo. Hablaron asimismo de los objetos presentes en las fotografías, pero pensar en la conexión que estábamos proponiendo, quizás debido al poco tiempo, no fue fácil. Por eso y gracias a una idea de una amiga, suellen, creé un archivo en línea pensando en que quizás algunas de las personas quisieran escribirme luego. Fue gratificante ver días después estos dos mensajes:

Foto 17 – ¿5 ó 4?[184]

Autoría: niñas/os de preescolar, 1 de noviembre de 2022.

Caligari:

Esta foto 17 me confunde y me divierte, porque veo en la imagen el pasto con la palabra cinco y la veo al revés, pero también veo cuatro imágenes de mariposas en la imagen y al lado de esta imagen hay cuatro pelotas. Esto me cofunde: las cosas representan cuatro y el cinco está ahí; entonces es ¿Cinco o cuatro al que está haciendo referencia? Entonces por esta razón es confuso y divertido, es como que puedo cuestionar las cosas (11 de mayo de 2023, estocolmo, traducción nuestra)[185].

Foto 18 – La máscara amarilla[186]

[184] El título de la fotografía fue extraído del mensaje de caligari. En los siguientes capítulos el/la lector/a podrá encontrar fotografías en cuyo título se retoman enunciados de niñas/os al ver sus fotografías.
[185] *"Confuses me and amuses me. Because I see an illustration on the grass with the word five (cinco) and sign 5 written, I see them upside down. But, I also see four illustrations of butterflies in the illustration and beside the illustration are four balls. It confuses me, the "things" represent four, but the 5 and cinco is there... so, is it 5 or four that is referred to? So therefore it is confusing and funny, it is like I can question things"* (laura caligari, 11 de mayo de 2023, estocolmo).
[186] El título de la fotografía fue extraído del mensaje de Österling.

Autoría: niñas/os de preescolar, 17 de noviembre de 2022.

Österling:

> *La máscara amarilla: realmente me gusta la composición es realmente una buena foto, con contraste entre el amarillo brillante y la Tierra detrás de la máscara. Estoy intrigada con la máscara, es usada en muchas culturas, y me pregunto ¿Qué significa para el niño que está tomando la foto? Las máscaras pueden ser usadas para ocultarse uno mismo o para convertirse en alguien más o ser capaz de hablar como alguien más.*
>
> *Primero pensaba que lucía como un pájaro, quizás un pájaro de presa con el pico afilado y con unos ojos muy poderosos.*
>
> *Había muchos animales vivos en las fotos, pero esta fue una foto de una máscara de un animal, por esa razón me pregunto ¿Quién quiere convertirse en un pájaro? ¿Será capaz de volar? La máscara es también muy matemática, moldeada con un semicírculo, con un triángulo afilado. Entonces comencé a pensar en otros círculos amarillos como la luna y el sol. Una máscara de un pájaro, luna o sol te harán volar. Espero que el niño quiera ponerse la máscara y obtenga sus poderes y que esa sea la razón por la que la foto fue tomada.*
>
> *Al mismo tiempo esta máscara es dejada en la Tierra con ninguna cuerda atada, quizás el poder es también tratado Me pregunto ¿Qué significa el semicírculo para los niños?* (11 de mayo de 2023, estocolmo, traducción nuestra)[187].

Diario:

[187] *"The yellow mask: I really like the composition, it is a really nice photo, with contrasts between the bright yellow and the dirt behind the mask. I'm intrigued by the mask, it is used in many cultures, and I wonder what it means for the child taking the picture. Masks can be used to hide oneself, or to become someone else, or to be able to speak as someone else. First, I thought it looked like a bird, perhaps a bird of prey with the sharp beacon, and quite powerful eyes. There were many live animals in the pictures, but this one was a picture of a mask of an animal. Therefore, I wonder who wants to become a bird, is it to be able to fly? The mask is also very mathema- tical, shaped as a semi-circle, with a triangle-beacon. Then, I started to think of other yellow circles, as the moon and the sun. A mask of a bird, moon or sun will make you fly. I hope that the child wants to put on the mask and get its powers, and that is why the picture was taken. At the same time, this mask is left on the dirt, with no strings attached, maybe the power is also threatening. I wonder what the semi-circle-mask means for the children".* (Lisa Österling, 11 de mayo de 2023, estocolmo).

Sobre el primer pensamiento, me llamó mucho la atención. El sentido que laura le dio a la imagen en relación con el poder o a la idea de que niñas/os están siempre cuestionando, poniendo en duda, buscando una explicación que satisfaga su deseo de saber. El símbolo del cinco y las cuatro pelotas para laura significó un desafío a esas verdades que parecemos asumir sin más ni menos, pero será que ¿5 no puede ser 4? O ¿5 puede ser además 4?

El segundo pensamiento que corresponde con lisa, me recordó lo afectada que ella quedó con esta imagen, recuerdo que cuando escuché su intervención, ella me preguntaba algo por la máscara, aunque yo no comprendía muy bien lo que me decía, creo que fue eso, precisamente, lo que la llevo a escribirme. Su pensamiento deja ver ese deseo de conocer ¿Qué era lo que la/el niña/o quería decir? Al mismo tiempo puede verse un ejercicio de imaginación, de pensar que esa máscara pudiera tener poder, que esos poderes fueran asumidos por las/os niñas. Será quizás que esos poderes eran necesarios para ¿Acabar con la escuela? Me pregunto.

Pero, al mismo tiempo, lisa intentó hacer una matematización de la máscara y comparar sus figuras con otros seres como la luna y el sol.

Con este movimiento comprendí que quizás los tiempos para pensar con las imágenes no sean necesariamente en el mismo momento, en el mismo instante y que los pensamientos pueden emerger con el tiempo. Así que creo que, será necesario de vez en cuando volver a las imágenes y tenerlas presente por si con el pasar de los días alguna afectación puede ser producida y puede ser escrita (11 de mayo de 2023).

Sontag:

Las fotografías que todos reconocemos son en la actualidad parte constitutiva de lo que la sociedad ha elegido para reflexionar, o declara que ha elegido para reflexionar (2011, p. 75).

Las intenciones del fotógrafo no determinan la significación de la fotografía, que seguirá su propia carrera, impulsada por los caprichos y las lealtades de las diversas comunidades que le encuentren alguna utilidad (2011, p. 39).

Diario:

Hoy era el momento para proponer este ejercicio para el grupo del que hago parte, cronopies+, quizás uno de los responsable de muchas de las ideas que hoy tengo en mente. Confieso que tenía mucha esperanza en los aportes que el grupo pudiera hacernos, porque, sin duda, algunas de las investigaciones que allí han sido movilizadas, como la de diego gondim y la de jorge orjuela, han sido atravesadas por las fotografías, por otros modos de pensar las fotografías. Estaba allí claudia, una mujer que trabaja con el cine.

La estrategia para compartir ideas del proyecto y las fotografías fue similar a la planteada con socami, solo que aquí tomé un poco más de tiempo para conversar sobre modos en que los registros están siendo graficados, mapeados y sobre la organización del archivo.

Las fotografías aquí sí fueron vistas en colectivo, había dos grupos. Uno presencial en río claro y uno virtual. No participé de las discusiones de ninguno de los dos y solo escuché en el momento de la conversación general. Aquí me sentí en un campo de radiación, con líneas que salían para lugares distintos, con ideas diferentes, con voces sobrepuestas, quizás por la emoción que generan las imágenes.

Algunas de las ideas planteadas están aún en la interpretación y otras con un movimiento más hacia la afectación. Creo que eso que ellas/os decían, reflejaba por momentos mis pensamientos al encontrarme con las fotografías.

A continuación, comparto algunas de las ideas que fueron plasmadas en el grupo conformado por: blanca peralta, lucas cruz, camila hardt y roger miarka.

Peralta, cruz, hardt y miarka:

Sobre la foto 17. En una relación con la *Tierra* ¿Puede el césped ser un quinto elemento? ¿Se puede contar con colores? ¿Qué son los colores para la niñez *Nasa*? (31 de mayo de 2023, traducción nuestra)[188].

Foto 19 – ¿Qué puede un montón de madera hablar al mundo?[189]

Autoría: niñas/os de preescolar, 31 de octubre de 2022.

¿Dónde está la referencia? ¿En la madera? ¿Contar maderas tiene sentido? ¿Qué tal un montón de madera? ¿Qué puede un montón de madera hablar al mundo? ¿Y con el mundo? ¿Poblar el mundo? ¿Se duerme en pie? ¿En la pared? ¿El diseño puede apuntar al cielo? ¿Un juego de óptica? ¿Cómo sería una matemática producida en relación con la Tierra? (31 de mayo de 2023, traducción nuestra)[190].

[188] *"Sobre a foto 17. Em uma relação com a Terra, a grama pode ser um quinto elemento? Ela pode ser contada com cores? O que são cores para as crianças da Nasa?"* (31 de maio de 2023).
[189] El título de la fotografía fue extraído del mensaje de peralta, cruz, hardt y miarka.
[190] *"Onde está a referência? Na madeira? Contagem de madeiras faz sentido? Que tal uma multidão de madeiras? O que uma multidão de madeiras pode falar do mundo? E com o mundo? Povoa o mundo? Dorme-se em pé? Na parede? O desenho pode apontar ao céu? Um jogo de óptica? Uma ilusão de vista? Como seria uma matemática produzida na relação com a terra?"* (blanca peralta; lucas de souza; camila hardt; roger miarka, 31 de mayo de 2023).

Foto 20 – Texturas[191]

Autoría: niñas/os de preescolar, 16 de noviembre de 2022.

¿Qué textura tiene el mundo para la niñez? ¿Las matemáticas tienen textura? ¿Qué produce una textura en el mundo? ¿Y en las matemáticas? (31 de mayo de 2023, traducción nuestra)[192]*.*

Diario:

Al tiempo que los grupos hacían el ejercicio, yo intenté hacer lo mismo: En un mundo que parece perfecto, el de las matemáticas, en el que parece que todo funciona, que todo es armonioso, me pregunto: cuáles son sus sombras, cómo pensar en lo que no funciona en un mundo que es presentado siempre bajo la certeza.

Foto 21 – Sombras

Autoría: niñas/os de preescolar, 1 de noviembre de 2022.

[191] El título de la fotografía fue extraído de peralta, cruz, hardt y miarka (2023).
[192] *"Que textura tem o mundo para as crianças? Matemática tem textura? Que produz uma textura no mundo? E nas matemáticas?"* (blanca peralta; lucas de souza; camila hardt; roger miarka, 31 de mayo de 2023).

[…] a solo unas horas de haber finalizado el encuentro, puedo decirles de la importancia de algunos cuidados y algunas potencias que debemos considerar con las fotografías. Aunque, sin duda, tendré que volver a la grabación para capturar de nuevo algunas ideas que fueron planteadas puedo decir:

Cuidar de no hablar por el pueblo Nasa y sí con él.
Recuperar las historias que rodearon los momentos de producción de las fotografías.
Pensar cómo el estar con las/os niñas/os me movió en mí en el modo de ser, ver y sentir el mundo.
Dejar a un lado la idea de descubrir lo que niñas/os querían decir en ese momento y sí intentar pensar con las fotografías.
Así como las fotografías en el proyecto de diego gondim con la comunidad Quilombola, las fotografías pueden ser acompañadas de texto escrito, que puede ser creado por mí, por voces de niñas/os, por otras escrituras. Aquí roger planteó la idea de acompañar las fotografías con preguntas. Esto plantea un nuevo desafío, hacer buenas preguntas para que estas no puedan ser fácilmente respondidas y, al mismo tiempo, puedan tener múltiples respuestas.

El proceso de dejarse afectar por la imagen implica un ejercicio de producción y de composición. Producción en el sentido de generar algo: una frase, un parágrafo, un diseño o algo más, pero siempre pensado- con, de ahí que se trata de componer; es decir: de formar usando varias partes.

Necesidad de volver a estar con el pueblo Nasa, de llevar impresas las fotografías y de generar movimientos, algunas de las propuestas que emergieron fueron: preguntar por los objetos o lugares presentes en las fotografías. Llevar impresas las fotografías y proponerles a niñas/os construir narrativas con esas fotografías. Roger propone el siguiente movimiento: resonancias del investigador, resonancias de las/os niñas/os a partir de lo que puedan contar cuando vean las imágenes, preguntas disparadoras a niñas/os.

Creo que esto último está cobrando mucho sentido para mí, pues se trata de un volver a estar junto con niñas/os, con las personas que están siendo parte de este estudio, porque horizontaliza la producción de conocimiento, en tanto volvemos con los registros para ser pensados con ellas/os. Bueno como dicen las/os Nasa me voy a sonarlo, todavía no a mambearlo... y volveré a escribir (31 de mayo de 2023).

Sontag:

Ninguna definición compleja de lo que es o podrá ser la fotografía atenuará jamás el placer deparado por una foto de un hecho inesperado que capta a mitad de la acción un fotógrafo alerta (2011, p. 52).

Diario:

Hoy fue el día para que niñas/os vieran algunas de las fotografías (cuarenta y seis) que ellas/os tomaron. Algunas de las fotografías seleccionadas habían hecho parte de las conversaciones con los grupos de investigación socami y cronopies+, las otras convocaban a pensar en los seres (animales, Tierra, por ejemplo) que ellas/os había registrado y que nos convocaban a pensar en el cuidado y protección de la Tierra.

Planteé que por grupos de a cinco pudieran ver las fotografías y tener espacios para conversar. Comencé con las/os niñas/os que hicieron parte de preescolar que en realdad son la mayoría y luego continué con las otras/os

niñas/os que no fueron autores de las fotografías, pues ahora están en primero.

Al llegar era notoria la cara de sorpresa a veces de extrañeza al ver algunas de las fotografías; empezaron a reconocer algunas/os niñas/os, las/os Kaapiya'jnaswe'sx y animales.

Inicialmente les propuse que observaran las fotografías y luego eligieran una para que nos contaran[193] *que hay en las fotografías y que historias podían contarnos en relación con estas.*

Algunas de las fotografías que fueron reiterativas:

- *Mariana en la tienda*
- *Tres niños jugando con bolas*
- *Gusano*
- *Águila*
- *Gato*
- *Niñas/os con los Kaapiya'jnaswe'sx en la manga*
- *Pelotas con el número 4*
- *Conejo*
- *Árbol con niñas/os trepando.*
- *Perro*
- *Marrano*

Dos eligieron la Ipkat donde está el fogón, niñas/os y Kaapiya'jnaswe'sx.

Un asunto de las conversaciones fue con relación a sí tomaron o no ellas/os esas fotografías, algunas/os recordaban que las habían tomado, otros no estaban tan seguros. Las/os niñas/os que no tomaron fotografías también hicieron parte de este proceso y contaron historias alrededor de las imágenes. Las fotografías se hicieron historias.

Las historias de jhonatan en relación con los perros, la muerte de sus perros y ser de otra religión me sorprendieron grandemente. Jhonathan no estaba en preescolar en el momento en que las/os niñas/os tomaron las fotografías.

Me llamó la atención que niñas/os se detuvieran en los árboles y en los animales, quizás lo humano no fue tan visible en el proceso de conversar a partir de las fotografías (25 de julio de 2023).

Sontag:

Las narraciones pueden hacernos comprender. Las fotografías hacen algo más: nos obsesionan (2011, p. 79).

Corona:

[193] Algunas de las historias y preguntas que niñas/os realizaron fueron desplegadas en el capítulo 7.

> ¿Qué nos aporta esta fotografía horizontal? Nuestro supuesto es que contribuye en tres niveles: el político, el conocimiento del otro y el conocimiento propio. (2012, p. 106).

5.2.1.10 Ü'nxa. Comer

Foto 22 – ¡Aquí no!

Autoría: archivo del estudio, 23 de noviembre de 2022.

Es un acto que hace visible la contradicción. Por un lado, está el comer que intenta recuperar y reconocer la tradición del pueblo *Nasa*, estar y preparar en la *Ipkat* las arepas, el mote. Se intenta desde la comida ofrecida por la institución fortalecer el consumo de alimentos propios.

Y por el otro lado, y de manera asombrosa, es el ingreso de niñas/os desde las edades más tempranas al mundo de la producción alimentaria industrial; de manera puntual, de aquellos productos con exceso de azucares y sodio que pueden adquirirse en la tienda más cercana. Es común ver en las primeras horas de la mañana y antes del refrigerio a niñas/os comiéndose uno, dos, tres dulces.

No obstante, cualquiera que sea el modo del que proviene la comida, el acto mismo de comer tiene que ver con recordar, estar juntos, conversar y compartir.

Y pareciera que, aunque la institución educativa intenta romper las separaciones de género para preparar la comida, hay niños que se resisten a esto.

Esteva:

> Comer responsablemente supone comprender y restablecer la compleja relación entre el acto de comer y el conjunto de actividades que lo anteceden, las que lo hacen posible. Y eso implica participar en la producción alimentaria en la medida de las posibilidades de cada quien; preparar la propia comida; indagar el origen de los alimentos que se adquieran y adquirir aquellos que se produzcan más cerca del lugar en que uno vive; aprender lo más posible sobre la economía y la tecnología de la producción alimentaria industrial; aprender todo lo que se relacione con la mejor agricultura y jardinería; aprender por observación directa, y en la medida posible por experiencia propia, todo lo que se pueda sobre la historia de la vida de las especies alimenticias (2008, p. 28-29).

Diario:

> *En la preparación de la comida, aquí arepas, las niñas, aproximadamente siete, participan, ayudan, se distribuían las tareas como echar el maíz, moler, mientras los niños realizan otras actividades como jugar o treparse al árbol, solo una de las niñas se les unió. Cerca de la preparación de las arepas estaba un niño quien a través de la reja metía su brazo para probar la masa [...].*
>
> *Algunas de las niñas no podían comer, sin dejar de pensar en llevar algo para su hermana o su mamá en casa. Mientras estuvimos en la Ipkat no solo estuvo presente el fuego, sino también el gato, la gallina y el perro* (3 de octubre de 2022).
>
> *Anderson está jugando con un niño, igualmente está una de las niñas que hace tiempos no veía y mientras yo tomaba algunas fotografías, escuché que anderson le decía a la niña: usted es la cocinera, usted es la que hace comida. Solo los niños participan del juego, la niña no; porque está preparando la comida* (24 de octubre de 2022).

Illich:

> Una sociedad industrial sólo puede existir si impone un postulado unisex: ambos sexos están hechos para el mismo trabajo, perciben la misma realidad y tienen las mismas necesidades —la vestimenta es sólo una diferencia desdeñable—. El postulado de la escasez, fundamental en la economía, también está basado en ese postulado unisex. Los hombres y las mujeres no serían capaces de competir por el "trabajo" si este no se hubiera redefinido como una actividad que conviene a los humanos, sin distinción de sexo. La teoría económica está fundada en la existencia de este humano desprovisto de género, "agenérico" (2008, p. 189-190).
>
> Fuera de la sociedad industrial, es raro el trabajo unisex, sí es que existe. Pocas cosas pueden parecer echar indistintamente tanto por las mujeres como por los hombres (2008, p. 236).

Diario:

> *Estábamos en el comedor, que es al mismo tiempo el salón de encuentros y asambleas, y una de las niñas no quería comer más, pero sabía que no podía*

dejar nada, entonces solicitó a la Kaapiya'jnas una chuspa para guardar, luego pidió que se la amarrara, la guardó en su maleta, fue a lavar los platos y comenzó el trayecto para casa, en medio de un sol que tiene la energía de niñas/os, Sek Luuçx. Esto sucedía una o dos veces cada día. Supuse siempre que estaban satisfechos o que no les gustaba la comida, pero, luego comprendí que:

Es la esencia del compartir, del tener siempre presentes a los que no están, la que define en primera instancia la memoria. Sí, la memoria como un estar acompañado permanentemente por el pensamiento de todos. Y ese pensamiento de todos que gusta de compartir palabras, experiencias e historias sobre la base de unos lugares colectivos (rocha, 2012, p. 139) (10 de octubre de 2022).

Jamioy:

Si no comes nada
Mi abuela iba diciendo:
Si esta noche comes maíz blanco
mañana las nubes serán tu compañía;
si comes maíz amarillo
el sol te hará sombra;
si no comes nada
el día no tendrá color (2010, p. 143).

Diario:

La jornada finalizó comiendo juntas/os en el salón el mote que fue preparado durante todo el día, bueno en realidad la preparación llevó varios días. La Kaapiya'jnas lucila estaba sirviendo y entregando a cada niña/o su plato de mote con pollo y jugo de mora. Me sorprendió ver a todas/os comiendo, disfrutando del estar juntas/os; no recuerdo haber escuchado a ninguno decir que no quería, todas/os intentaron comer lo que les sirvieron y si no lo consiguieron, llevaron para compartir un poco en casa. Fue realmente un bonito cierre (23 de noviembre de 2022).

5.2.1.11 Paapenxi's. Preguntar /Wëse'jxa. Escuchar[194]

[194] En el encuentro sostenido con las/os investigadores pares el 26 de julio de 2023, luis yimer *Paví* muñoz resaltó la necesidad de que estas acciones fueron incluidas en este apartado.

Foto 23 – Sorpresa

Autoría: archivo del estudio, 1 de noviembre de 2022.

Preguntar tiene que ver con el no saber o con la insatisfacción de lo sabido y, aunque, a veces pueda ser un asunto individual, en la mayoría de las veces se torna colectivo cuándo la pregunta formulada es escuchada, pensada y sentida con otras/os. Preguntar es también la posibilidad de sostener la conversación entre dos o más personas por uno o más encuentros. Preguntar implica una combinación de tiempos: presente-pasado-por-venir. Cualquier intento por seguir una lista de preguntas es irrumpido por el encuentro, por lo dicho y lo pensado en ese momento. Preguntar y el acto de resonar más que de responder están relacionados en algunas ocasiones con la confianza, tan necesaria para continuar el diálogo. El escuchar lo resonado a partir de la pregunta propuesta, implica a veces afirmar lo aprendido, lo sentido, pero en la mayoría de las ocasiones implica un desaprender y volver *aprender*, por eso preguntar convoca al *pensar-con.* Para preguntar hay que despertar el escuchar.

Se pregunta en la *Ipkat*, en la cocina, en el restaurante, en la tienda, en el salón de clases. Se pregunta mientras se participa de un ritual, se come, se camina, se estudia, se conversa. Preguntar es sostener un modo de estar en el mundo.

Escuchar para el pueblo *Nasa* tiene que ver en especial con saber sentir las señales que los *seres* de la *Madre Tierra* nos quieren decir, en niñas/os este sentir

está proceso de despertarse. Algunas/os de los mayores/as y líderes con las/os que conversamos en algún momento, nos hicieron referencia a alguna seña que apareció en diferentes momentos de su vida con el propósito de explicarnos algo relacionado con un ritual.

Diario:

> *Yenny es la compañera que me recibió en su casa junto con su hija, para estar en toribío. Hoy era el cuarto día en el territorio y después de reconocer lugares clave y de escuchar algunas orientaciones básicas por parte de ella para estar aquí, pudimos conversar un poco más sobre el pueblo Nasa, mientras organizábamos algunas cosas en casa para los compromisos del siguiente día. A yenny le pregunté sobre el modo de organización política y educativa en la comunidad.*
>
> *Yenni con su conocimiento del territorio y su claridad política y comunitaria, por acompañar diversos procesos, comenzó a hablarme sobre el nombre dado al territorio y a cada uno de los resguardos, seguidamente me comentó sobre los ámbitos que conforman lo que se denomina el plan de vida proyecto Nasa: territorio, familia, comunidad y gobierno. Después me mencionó sobre el cambio de estructura de gobierno de cabildos a Kwekwe Nehnwe'sx, aquí algunas palabras en la lengua propia comenzaron a aparecer para mí.*
>
> *Mientras ella me hablaba yo intenta hacer esquemas en mi diario, para recordar la estructura que me presentaba, pues sin duda era nueva para mí. La conversación continúo con la estructura política-educativa. Allí ella se detuvo un poco en comentar sobre algunas experiencias propias como: Wasak Kwëwe'sx, Fxi'jxa, nidos lingüísticos y Luuçx. Asimismo yenny hizo referencia a la organización del cecidic, que fue el centro con el que las negociaciones para este estudio comenzaron.*
>
> *Fueron varias horas conversando y escucharla fue clave para comprender un poco cómo se organiza en lo político y educativo el plan de vida proyecto Nasa* (14 de agosto de 2022).
>
> *Desde que llegué al territorio era claro para mí que debía dialogar con mayoras/es que conocen más de la historia y de la sabiduría del pueblo Nasa. Sin embargo, no conocía a muchas personas, solo conocía y tenía un poco de confianza con marcos Yule Yatacué, así que con él comencé a dialogar.*
>
> *Con él fue un poco más fácil pensar algunas preguntas para conversar, pues desde antes me había acercado un poco a su pensamiento, a partir de una recomendación de roger de seguir el rastro de sabedoras/es Nasa, a través de audios, textos o entrevistas disponibles en internet. Además, contaba con dos de sus libros que fueron escritos con su compañera de vida, carmen Vitonás, estos son: "Pees Kupx Fxi'zenxi. La metamorfosis de la vida" (2019a) y el "Taw nasa "Chumbe nasa" (2019b). Libros que sin duda ha implicado una lectura de mi parte, pausada y atenta.*
>
> *Con marcos sabía que podía preguntar sobre la experiencia Wasak Kwëwe'sx, cosmovisión Nasa, asuntos políticos y educativos. A lo largo de las vivencias en el territorio conversamos formalmente siete veces, es decir que, la conversación fue grabada. Una octava fue una breve conversación en la que me narra la historia de la chorrera, un lugar sagrado del pueblo Nasa,*

pero cabe señalar que fueron muchas las conversaciones que sostenidas[195] *con él.*

En nuestra primera o segunda conversación, recuerdo que me dijo con la humildad que lo caracteriza: yo no soy el único con el que puede conversar, existen y se requieren otras personas, en especial, los que son hablantes de la lengua, por ejemplo, taurino Cometa Ipia del hilo de Nasa Yuwe. Fue así, como me fui acercando a otras personas de la comunidad y con quienes los asuntos del pueblo Nasa se fueron desplegando.

Así mismo la participación en las Ipkat hizo posible nuevos diálogos, por ejemplo, con jaime díaz y saray Vitonás, conocedores de asuntos políticos en los territorios o con el Kiwe Thë'j eliserio Vitonás para conversar y practicar asuntos espirituales.

Para los diálogos con ellas/os siempre tenía como base unas preguntas comunes y las demás podían variar, dependiendo de la fortaleza de cada una/o. Las preguntas comunes estaban referidas a ¿A qué sabe el pueblo Nasa? ¿A qué huele el pueblo Nasa? Y ¿Qué se escucha en el pueblo Nasa? Se trata un acercarme al pueblo Nasa a partir de los sentidos. Otra pregunta común fue que me hablaran un poco de su vida y de su participación en procesos comunitarios. Esto último fue clave, porque sin duda, era como comprender los procesos vividos para entender el lugar desde dónde se habla hoy (29 de agosto de 2024).

El cecidic se convirtió en un espacio desde el cual muchos asuntos del estudio fueron pensados, programados. Fue el espacio para hacer amistades y compartir lo que estaba viviendo en el territorio e imaginando, y, al mismo tiempo, fue en este espacio que aprendí sobre asuntos importantes cuando se quiere conversar con un mayor. Sobre esto algunos integrantes del hilo de Nasa Yuwe cuando les manifestaba que iba a conversar con algún mayor, ellos me decían: no se les olvide llevar el chirrinchi o compartir algo de comer. Al inicio pensé que lo estaban diciendo a modo de broma, porque es característico en ellos hacer bromas constantemente, pero después comprendí que era así.

Aunque con cada mayor fue diferente, era común entre ellos decir que era importante brindar a los espíritus antes de iniciar la conversación y esto podía ser con chirrinchi o con alguna otra bebida. El lugar para la conversación podía ser en una Ipkat o en algún espacio público.

Con cada mayor fueron mínimo dos conversaciones. En una preguntábamos sobre su historia de vida y en la segunda sobre asuntos relacionados con el estudio, como en algunos casos fueron más de tres, ya podíamos profundizar sobre sentidos de algunas palabras en lengua u otros asuntos.

Sobre el proceso de preparación de las preguntas, fue clave comprender con quién hablaba, qué asuntos de los que él/ella señalaba podíamos retomar, considerar palabras clave del estudio que estábamos realizando o comenzar la conversación a partir de una percepción sobre un ritual o alguna vivencia

[195] Sobre la grabación de las conversaciones narra briones (2020, p. 62): "Hace décadas, posiblemente tanto por desempeños iniciales como por el conocimiento que tenían mis anfitriones de otros antropólogos, una de mis maestras me dijo una vez: "Qué le pasa m'hijta que ya no trabaja como antes? ¿Se da cuenta que no estamos grabando nada? Traiga el grabador". Este reto de doña Lorenza me enseñó tempranamente que, aun cuando la regularidad de las visitas, la confianza y los afectos que fuimos cimentando nos hacían sentir que íbamos forjando nuestras relaciones al margen de todo condicionamiento, a cada paso nos fuimos vinculando como sujetas sociales portadoras de una historia de relacionamiento que, en todo caso, transitamos y pudimos ir transformando *juntas*, en contexto a su vez en transformación.

en el territorio. Por tal motivo, no se trataba en sentido estricto se trataban de entrevistas, pues en concordancia con briones (2020): "[…] Empecé a depender menos de las "entrevistas" y a simplemente convivir, compartir y conversar […]. En este proceso, mis anfitriones dejaron de ser informantes para devenir interlocutores cuyas demandas e intereses tallaron cada vez más los caminos a ir transitando […]" (p. 62).

Algunas de las preguntas fueron desplegadas en dos o más encuentros, íbamos y volvíamos sobre estas y para eso fue clave la revisión de la transcripción antes del próximo encuentro con el mayor[196]*. Esto mismo ocurrió cuando hablamos con líderes políticos, educativos o dinamizadores de la lengua propia.*

Es importante decir que la mayoría de los mayores con los que conversamos fueron hombres y solo unas pocas mujeres. Recuerdo que muchas de las conversaciones con ellos se fueron dando por recomendación de uno a otro (2 de septiembre de 2024).

Granados, amador *et al*:

[…] Para entender la historia construida por los mayores y los procesos de resistencia debemos hablar, escuchar, oler, tocar, lamer, soñar, preguntar, analizar y proyectar (2014, módulo 2, p. 12).

Levalle:

El sentido primario de la investigación en la cosmovisión nasa parecer ser <<consultar>>. La investigación implica entonces una consulta permanente a la comunidad. El testimonio que aparece a continuación profundiza sobre esta cuestión:

<<no deducir, sino preguntar. Pero para preguntar hay todo un proceso, todo un ritual […] es llegar, el saludo, llevar la chichita, una buena comida, eso se llama "hacerle el cuido al mayor". Hablar del día, de lo que se hizo ayer, de los hijos…y después de casi todo un día de saludo el mayor comienza a abrirse y se le puede preguntar […]. Entonces eso es la investigación, el consultar, que es ese diálogo con los mayores. Mayores no solamente son las personas mayores de edad sino son las personas que desde el ámbito de la comunidad se destacan por tener un conocimiento (2014, p. 72).

Diario

Hoy estuve con los Kaapiya'jnaswe'sx lucila y luis en el fogón dónde se cocina la comida de niñas/os, jóvenes, Kaapiya'jnaswe'sx, amigas/os, visitantes de la institución educativa el sesteadero, para conversar y pensar algunos asuntos con las/os niñas/os, a partir de sus propias historias de vida. La pregunta que orientó el encuentro fue: ¿Cómo llegan ustedes a ser profesores? Para animar la conversación, comencé contando un poco de mi historia, de dónde vengo y de mi caminar con los pueblos indígenas en Antioquia.

Luego el Kaapiya'jnas luis comenzó a contar su historia, su proceso de aprender la lengua propia y de las dificultades en la escuela por saber el Nasa Yuwe y no el español, de los procesos de discriminación sufridos como profesor en un contexto urbano y de los desafíos y aciertos que ha tenido a lo largo de los años por saber, defender y enseñar la lengua.

[196] A las personas con las que conversamos se les hizo envío de la transcripción, con la intención de que ellas/os quedaran con el registro de lo hablado, pero, además que pudieran hacer ajustar o señalar asunto sobre los que pudieran profundizar.

La Kaapiya'jnas Lucila se animó a contar su historia, en especial, del aprender el Kwe´sx Yuwe (nuestra lengua como pueblo Nasa) junto con sus abuelos y sus padres. También de su odio por la escuela en sus primeros años de vida, a causa de los castigos que sufría por parte de los profesores. De su retorno a los estudios y de su interés por fortalecer a través de la escuela de Nasa Yuwe la propia lengua. Para finalizar, ella nos compartió del proceso de formación en el técnico en primera infancia que está llevando a cabo y de la manera en que llega ser Kaapiya'jnas de niñas/os de preescolar en la institución (22 de noviembre de 2022).

Granados, amador *et al*:

Ipxka´tsuyapapeynxi (Preguntas realizadas desde el fogón). Saber escuchar y preguntar desde el espacio del fogón es mejorar el conocimiento cada día, es cumplir con los mandatos de los *nej* (2014, módulo 2, p. 15).

Niñas/os:

Granados, amador *et al*:

¿Cómo hacemos investigación?

Obtenemos información de diferentes maneras y mediante diversos medios, técnicas, instrumentos y métodos. Vale la pena resaltar que, como indígenas, este proceso para aprenhender el mundo es llevado a cabo a través de la percepción de siete sentidos que se complementan con el preguntar (2014, módulo 2, p. 14).

Kwe´sxumakiwe´swêsenxi (Escuchar e interpretar a la madre tierra). La naturaleza nos habla de diferentes formas y por diversos medios; si estamos atentos, aprenderemos su lenguaje y su forma de enseñarnos a prevenir problemas o a planear nuestros días. Por ejemplo, cuando uno va caminando y un pájaro regaña, se ríe o llora, está informando determinadas situaciones; cuando uno se tropieza con el pie derecho, indica que lo que uno tenía pensado hacer no se va a realizar; cuando un colibrí avispa visita nuestra casa, indica la llegada de una persona muy trabajadora y ágil. Estas situaciones ayudan a mejorar el conocimiento, se convierten en motivaciones para seguir investigando y en enseñanzas para la vida (2014, módulo 2, p. 18).

Cometa:

[…] por lo menos yo, somos varios hermanos y resulta que el abuelo está conmigo y mi hermano no está conmigo aquí físicamente, está por allá, está andando, pero el espíritu del abuelo está con él, o sea está con todo, es un espíritu desde la cosmovisión. Por eso este momento del Çxapuc es no olvidarnos desde la casa, hay que mantener la comunicación con el abuelo por medio del sentir, desde las señas […] (diálogo, taurino Cometa Ipia, Sek Sxab Kiwe, 4 de noviembre de 2022).

> *[…] la coca, lo que hoy a veces practicamos cuando nos encontramos, esa matica es un […] ¿Cómo podría decirle? Es una planta que con sus hojas si uno lo mabea lo que hace es armonizar el cuerpo de uno y sí uno es capaz, sí uno tiene esa capacidad entonces uno mambea, mambea y se pone a pensar.*
>
> *Entonces allí ya uno se conecta con los espíritus, claro que no todos tenemos ese espíritu de conexión con los espíritus, yo puedo mambear mucho, pero a todos no le va a llegar ese don y ese don muchos lo tienen, entonces por eso es que ahora nos acompañan [refiriéndose a los mayores], ellos son los que tienen ese don, pero a muchos [los espíritus] nos hacen señas, cuando uno ya se concentra, ya mambea y se pone a pensar en el tema que estamos mambeando.*
>
> *Entonces desde lejos le hace señas en la rodilla, en cualquier parte, pero uno no lo sabe leer, porque uno no tiene ese don y si uno le dice al mayor, entonces él le dice "ah lo que está señalando, lo que marca es esto" o sea ellos le van explicando, pero es muy complicado, porque de pronto a muchos les hace una seña acá, otra acá, pero entonces volvemos locos a los mayores espirituales que están viendo, porque ellos, claro con mucho gusto harán, pero mientras a mí me hace señas, al otro compañero o compañera que está ahí mambeando también, o sea, entonces como no sabemos leer, nos toca que preguntar (diálogo, taurino Cometa Ipia, Sek Sxab Kiwe, 4 de noviembre de 2022).*

Cric, pebi y uaiin:

> […] criar-sembrar para nosotros es: senti-pensar, conversar, preguntar, preparar y visibilizar. Se trata de llegar al conocimiento y sabiduría desde la cultura (2021, p. 9-10).

5.2.1.12 Puuywe'wya. Investigar[197]

Palabra que trae una fuerte carga, podríamos decir, negativa en la historia de la comunidad en la que ellas/s compartían sus saberes y casi nunca lo dicho quedaba o regresaba a las personas o a la comunidad. Situación que por momentos los ha obligado a encerrarse; es decir, a no compartir, a tener desconfianza en quién

[197] Aquí presentamos algunos sentidos al investigar a partir de la experiencia del estudio, pero si el/la lector/a quiere profundizar sobre investigación y pueblo *Nasa* en una perspectiva histórica, sugerimos leer levalle (2024).

llega y, en ocasiones, juzgar a las personas que tienen una intención de investigar, como si ellas fueran responsables de lo acontecido en tiempos pasados.

Por eso la comunidad o algunas personas, ante la llegada de alguien, la ponen a prueba. Una prueba que consiste, en primer lugar, en saber que tan abierta está la persona para vivir algunos de los rituales *Nasa*, para vivir en comunidad, se trata de: medirle el aceite, como popularmente dicen.

Después de esto, viene la aprobación del mayor espiritual que, mediante señas, identifica si lo que la persona va a hacer es pertinente para la comunidad. Definitivamente, es en el día a día que las/os *Nasa* terminan de conocer a la persona y sienten que pueden hablar con ella, la invitan a su casa, al fogón, discuten algunas ideas, comen juntos, les confía a niñas/os para ir de camino a la escuela o a las casas, etc. En esos momentos, la comunidad o, por lo menos, una parte de ella conversa, discute y propone para ajustar la investigación con sus fines político-educativos. De ahí en adelante, cuentas con la comunidad y la comunidad espera seguir contando con quién alguna vez llegó y de alguna manera siempre quiere regresar, como si algo de esa persona se hubiera sembrado en ese territorio.

Hacer investigación junto con pueblo *Nasa* implica no solo habitar y caminar el territorio, los diferentes *espacios de vida* (por ejemplo, las *Ipkat*, la chorrera de los colibríes), conversar con personas de la comunidad, compartir con niñas/os sino, también, considerar el *Sek A'te Dxi'j* para el diseño y despliegue de encuentros y actividades. Esto último implica para quienes participan de la investigación estar atentas/os al cambio, sentirlos, pensarlos.

Por último, debemos decir que la investigación en algunos territorios del norte del cauca tiene lugar con matices diferentes, no solo por las características del territorio en cada una de sus dimensiones: sociales, políticas, económicas, culturales, ambientales y educativas, sino también por la creación de centros y colectivos desde los cuales se genera y orienta la investigación (ver levalle, 2024; levalle, 2014; parra, 2011). En el territorio de *Sek Sxab Kiwe* si bien el cecidic desde su nombre se concibe como un centro de investigación, este continúa siendo un sueño para la comunidad y requiere entre otros asuntos del apoyo y liderazgo desde lo local, lo zonal y regional para su materialización.

Cecidic:

> Así, nosotros como pueblo Nasa sentimos, pensamos y vivenciamos la investigación desde los espacios espirituales, naturales, comunitarios y organizativos; con el objetivo de alcanzar el equilibrio y la armonía colectiva, individual y territorial (2015a, p. 22).
>
> Estamos hablando también de una investigación participativa durante todo el proceso, de principio a fin. Desde cuando se origina la necesidad de investigar hasta cuando se resuelve. Es participativa no porque un investigador involucra actores comunitarios: es participativa porque el investigador es la comunidad (2015a, p. 31).
>
> Principios:
> Los procesos investigativos deben partir de los requerimientos y necesidades. El investigador debe identificarse con los principios y valores culturales Nasa e introducir los mismos en los procesos investigativos que adelante (2015a, p. 34).
>
> De no ser nasa el o la investigadora debe comprender e interpretar el mito de origen, la visión estructural de lo espiritual y del mundo, el lugar del nasa en la tierra, los espíritus y las autoridades terrenales presentes, la construcción de los planes de vida, organización interna y externa que plantea el movimiento indígena (2015a, p. 34).
>
> La investigación debe tener correlación con lo cultural, lo territorial, lo espiritual, la organización del hombre nasa en el mundo, su relación con los otros y la interculturalidad (2015a, p. 34-35).
>
> […] Los procesos investigativos en territorio ancestral Nasa no deberían ajustarse a los tiempos planteados por Occidente, pues la concepción del tiempo es diferente para el pueblo Nasa. Así que, el tiempo no puede determinar el fin de una investigación, lo que sí debería determinar es cada cuanto y tanto se analiza el avance en el camino los resultados y dificultades que se presentan, lo positivo o negativo que resulte el camino de "investigación" emprendido (2015a, p. 41).

Viluche:

> La investigación concebida desde el pueblo nasa es *Atxah* y eso permite pues encontrar muchas sabidurías, a través de la misma naturaleza, a través de los mayores y mayoras, a través de experiencias que se van adelantando, entonces a medida que uno va caminando, pues, se reconstruye mucha sabiduría, entonces la investigación para nosotros es tan cotidiana, es tan importante. Si alguien está interesado en investigar, entonces se vuelve sabio, propone cosas novedosas o cosas que hay que recuperar, cosas que hay que practicar, se va proponiendo, entonces, pues digamos es un camino pues natural, muy bien hecho por la misma naturaleza, para que nosotros sigamos siendo sabios como pueblos.
>
> Todos somos investigadores, desde los animales, plantas y todos, sino que ya en el proceso hay algunas personas que se dedican a profundizar un tema y se dedican a indagar desde la raíz, co-relacionando con otros temas y bueno, pues ya son personas que ya cogen mucha más finura en el trabajo y producen buenos conocimientos (viluche e*n Çxhab Wala Kiwe-acin*, 2018).

Diario:

> *[…] Después de unos minutos, llegó yimer, me saludó y de inmediato me indicó que lo siguiera. Mientras caminábamos me comentó que en la Tulpa que tuvo lugar el día anterior y en la cual no pude participar, se había conversado respecto a que algunas personas externas llegan a la comunidad*

para hacer investigación y se llevaban el conocimiento. No puedo decir que estuvieran hablando específicamente de mí, pero sin duda, era la persona externa más reciente que llegaba al territorio.

Al respecto yo lamenté mucho si esa referencia estuviera asociada conmigo y le manifesté a yimer mi preocupación por esa concepción que se tenía en la comunidad, que entendía que no era yo y sí los procesos históricos de las investigaciones que se han vivido. En ese mismo momento, yimer trajo de nuevo una palabra que, aunque parece sencilla de pronunciar, lograr hacerlo no parece un ejercicio fácil, la reciprocidad.

En el camino, aunque corto imaginé que íbamos para la oficina de yimer a conversar, pero no, nos dirigimos al salón donde se encontraban niñas/os con su Kaapiya'jnas. Ellas/os estaban sentados en mesas, en pequeños grupos, tenían canastas de huevos y estaban haciendo recortes. Cuando llegamos saludamos en Nasa Yuwe, solo entramos, yimer me presentó, le comentó rápidamente de mi presencia a la Kaapiya'jnas, dejé mis bolsos y salimos de nuevo.

Nos dirigimos a la Tulpa, yimer quería presentarme el otro Kaapiya'jnas. Demoramos un tiempo para entrar en la Tulpa porque él estaba conversando con una madre […].

En ese tiempo yo le comenté la necesidad de conversar con el mayor espiritual que acompaña a la institución para que yo pudiera dialogar un poco con él y él sintiera o identificara alguna seña sobre mi presencia en este lugar, de la importancia de reunirnos en Tulpa con los Kaapiya'jnas para comentar un poco de la propuesta, de lo que esto implicaba y de ver lo que ellos pensaban. Así como de la necesidad de conversar con los padres de familia. [...]. Terminando esta conversación, nos dimos cuenta de que la madre ya estaba saliendo de la Tulpa y que era el momento de nosotros ingresar.

Yimer y yo ingresamos a la Tulpa, no seguimos ningún proceso para entrar, solo entramos y nos sentamos para conversar con quien viene caminando en el proceso de ser mayor espiritual y quien es, al mismo tiempo, Kaapiya'jnas de preescolar.

Esta vez no sé porque, pero me sentía diferente, ahora que estoy aquí escribiendo recuerdo a jorge orjuela que me recomendaba estar atenta cuándo estuviera en un próximo ritual. Aunque quizás no pudiera ser este considerado en estricto sentido, un ritual, yo lo sentí así, pues se trataba de una primera conversación con el mayor espiritual para hablar de la propuesta y de mirar las posibilidades de estar allí, de compartir con niñas/os.

En un primer momento yimer fue la persona que habló y utilizó expresiones como: ella viene aquí para ver un poco cómo nosotros hacemos el trabajo con niñas/os en el marco de sus estudios de doctorado y la idea es que podamos sacarle provecho a ella. Así mismo y como lo habíamos conversado minutos antes, yimer le mencionó la necesidad de ser cateada. No recuerdo que más dijo, pero recuerdo que el mayor preguntó cuándo estaba pensado que yo estuviera con niñas/os, a lo que yimer respondió que hoy mismo.

El mayor, considerando el tiempo de la luna, recomendó que hoy no estuviera y que era importante que el estar con niñas/os comenzará cuando la luna estuviera creciendo, por tanto, sugirió que fuera el jueves (29 de septiembre de 2022) o que lo ideal sería que estuviera cuando estuviéramos en luna llena.

Sin embargo, considerando que yimer habló del poco tiempo tengo en el marco de la investigación, el mayor afirmó que era mejor entonces esperar

hasta este jueves. Así mismo, dijo que ese día haríamos el cateo para ver que decían las señas y a partir de ahí continuaríamos.

Otra de las recomendaciones que el mayor señaló era que mientras estuviera en el periodo de la luna (con la menstruación), era importante que me quedara en casa los dos primeros días y después hiciera remedio para poder estar con niñas/os. Para esto debería informarle a él.

La razón para esta recomendación es que, mientras estoy en ese proceso de menstruación me estoy transformando, así como las serpientes mudan de piel, y eso puede ocasionar en alguna niña/o enfermedad. Esto significaba que solo al tercer día podría estar con niñas/os siempre que haya hecho el baño. A la Tulpa se sugiere no ingresar mientras esté con la menstruación. En este sentido, yimer comentó que yo tenía prácticas espirituales distintas y que era importante que se supiera para comprender los modos de mi participación allí.

Sobre esto último, el mayor manifestó: si desde el territorio se viene pensando una educación propia y una pedagogía del sentir, era necesario que yo sintiera para poder hacerlo (brindar) y que por eso no había problema, no era una obligación hacerlo.

Las recomendaciones anteriores fueron conversadas y atendidas con yimer, posteriormente él salió de la Tulpa por un lugar distinto del que entramos y nos sugirió que conversáramos.

El mayor y yo nos quedamos conversando en la Tulpa, mientras lo hacíamos el fuego estaba presente y él mambeaba. Yo tenía mis oídos atentos, mis ojos puestos en él y la palabra dispuesta para conversar.

Conversamos de varias cosas entre estas: la importancia de los tiempos de la luna y del sol en el proceso con las/os niñas/os, me invitó a considerar y aprender de esto como posibilidad para pensar la investigación; así mismo él me contó un poco de la importancia del Nasa Yuwe con las/os niñas/os, de que ellas/os, por lo menos en la escuela lo escuchen, lo entiendan y lo comiencen a hablar.

En relación con lo espiritual repitió que para esos procesos culturales es necesario sentirlos y hacerlos a conciencia, pues se trata de una pedagogía del sentir, él considera que esto no puede ser obligatorio e impuesto y que era importante que yo supiera que existe mucha diversidad entre los mayores. Respecto a las prácticas espirituales, por ejemplo, decía él: para mí no es tan fundamental que una persona cuando entre a la Tulpa haga la espiral y lo mismo para salir, pero otros este acto puede ser un irrespeto.

Así mismo me dijo que cada Tulpa puede ser diferente, porque va a depender del mayor que esté ahí. Sin duda, su palabra me tranquilizó, no me sentía presionada a practicar y sí me convoca a sentir y a vivir la experiencia. Me invitó a estar atenta de los sueños y me recomendó algunas prácticas para cuándo fueran sueños buenos o malos. Me compartió un sueño que él tuvo recientemente y la práctica recomendada para evitar o retrasar lo que iba a acontecer. En esas prácticas está presente el chirrinchi.

En medio de la conversa le expresé mi preocupación por la desconfianza en la comunidad que los procesos investigativos que vienen de afuera, le manifesté que comprendía que no era un asunto contra mí porque no sabían los modos en que yo actuaba y que comprendía que era algo histórico, pero que, sin embargo, eso no dejaba de molestarme, de incomodarme, de señalarme lo difícil que podía resultar hacer investigación aun cuando yo creía tener un corazón dispuesto para aprender y compartir. Mientras él me

escuchaba su cabeza hacia un movimiento afirmativo, como si concordará con lo que estaba diciendo.

Luego, me dijo que como pueblo no han podido superar eso, que en las personas mayores existe desconfianza de los procesos de investigación, incluso con personas que son Nasa y me recomendó que era importante irse ganando la confianza y eso implicaba que, por ejemplo, el primer día que vas te puedan servir en el plato más sucio que tengas y que vean que tú eres capaz de comértelo, que les hables en Nasa Yuwe, que acompañes o ayudes en las prácticas que en ese momento las personas con las que quieres conversar estén haciendo y que, a veces, es quizás después del tercer encuentro que es posible que las personas vayan conversando.

Con la tranquilidad y confianza que sentía en la conversación le comenté un poco sobre el cómo de la investigación, sobre ideas muy generales. Le hablé de la importancia de estar allí participando de las actividades que se propusieran, de la posibilidad de tomar fotografías de lo que hacen y de entregar dos cámaras y una filmadora para que las/os niñas/os registraran su mundo. También de conversar con madres, padres y de generar Tulpas para pensarnos la experiencia vivida como investigadoras/es pares. Sobre esto él me señaló que después del ritual del jueves íbamos a conversar eso, que era importante que los padres nos dieran una autorización para el uso de fotografías [...].

Antes de finalizar la conversación me dijo que, si tenía otra pregunta o que, si podíamos dejar ahí para que yo continuara hablando con yimer, yo le agradecí el espacio y le dije que seguramente teníamos mucho para seguir conversando (27 de septiembre de 2022).

Zibechi:

La relación que establecen habitualmente académicos, periodistas y autoridades estatales con los colectivos en lucha reproduce los modos coloniales y patriarcales. En efecto, se establece una relación entre sujetos y objetos, entre los que saben y los que no saben, entre los que tienen poder y los que no tienen, y muy a menudo entre varones blancos y mujeres, niños y niñas indias, negras y mestizas. Las relaciones asimétricas permiten la expropiación de saberes de los pueblos y la enunciación de quiénes son, qué hacen y hasta que quieren, sin contar siquiera con sus opiniones y pareceres, pasando por encima de lo que dicen sus autoridades (zibechi, 2017, p. 127).

Corona:

En este lugar entiendo por lado oscuro dos aspectos que pueden aparecer durante la investigación en el encuentro con otro. Primero, las temáticas que se ocultan al conocimiento social por disgusto, repulsión o miedo de los investigadores y sus instituciones. Segundo, las dificultades metodológicas que se vinculan íntimamente con dichas temáticas oscuras y que dificultan la producción de nuevo conocimiento (2020, p. 29-30).

[...] tiene que ver con no ocultar o anular las formas y saberes propios, para conocerse en el diálogo con el otro, ejercitar la igualdad a pesar de la diferencia, poner a prueba el vínculo horizontal y permitir que se expresen las propias necesidades y las ajenas, se enfrenten las disputas y se encuentren formas nuevas y negociadas de vivir juntos (2019, p. 31).

Panikkar:

Por lo tanto, para entender al otro, hay que creer en lo que dice el otro. Y si no creemos en ello, no hablaremos de lo mismo. Dicho de una forma más

filosófica: el ser humano no es un objeto, sino un sujeto, por tanto, no se puede ser objeto de investigación para comprender los fenómenos humanos […] (2017, p. 256-257).

Briones:

[…] horizontalizar esos vínculos e intercambios sobre distintos planos de interacción es más un horizonte que un logro definitivo, un tratar constante que recorre distintos caminos y ensaya distintas alternativas (2020, p. 59-60).

Diario:

El seminario en investigación en contexto territorial tuvo lugar entre el 17 y 18 de julio de 2023 en la Çxhab Wala Kiwe. Este tenía como propósito: discutir metodologías de investigación pertinentes para la comprensión y movilización de investigaciones en el territorio.

El seminario contaba con la participación de joanne rappaport, maría teresa findji, javier peña del colectivo leche y luis yimer Paví de la institución educativa el sesteadero. Sin duda, escuchar decir algo a yimer sobre investigación y conocer a rappaport, a quien había leído a partir de citaciones de aldo parra, motivaron mi participación en este espacio.

Al llegar al seminario algunos rostros conocidos: parte del equipo seip de toribío, santiago que viene liderando los semilleros de investigación desde la Çxhab Wala Kiwe, sebastián profesor de investigación de la uaiin y algunos profesores de la institución educativa el sesteadero.

En ese momento rappaport tenía la palabra y estaba hablando a partir de algunas preguntas que los participantes estaban planteando, era una especie de diálogo en el que igualmente maría teresa findji participaba. A continuación, algunas de las notas:

Rappaport: ¿Qué es investigación para la gente?
María teresa: investigar es producir conocimiento ¿Qué es conocer?
Rappaport critica la propuesta de crissac porque se plantea como la única.
Rappaport reconoce que en occidente también se lee en colectivo.
Los Nasas no tenían una única cabeza.
Juan tama y quintín lame escribían.
Necesidad de colectivos con diversas etnias para hacer investigación.
Sobre lo propio, parece que es algo exclusivo, solo yo con yo.
¿Qué es lo propio? Lo propio no es lo que me imponen sino lo que yo manejo. El conocimiento es de todos, no de nadie.
Pensar hasta dónde todo se volvió propiedad y dinero.
Hay que pensar investigación responsable.
Preguntas que le inquietan a la gente: identidad.
Las identidades son para separar.
Hay identidades ahora que dependen de los programas que ofrece el gobierno. ¿Cuáles son las preguntas de las nuevas generaciones?
Las preguntas y los sentires son distintos y por eso hay caminos distintos y no se resuelven solo con el conocimiento de adentro.
¿Cuál es el mundo dentro del cual estamos investigando?
Inquietud en los procesos investigativos. La espiritualidad debe ser el punto de partida o de llegada.
¿Qué es lo que nos estamos preguntando?
Si la gente está participando no hay porque devolver nada.
Construir diferentes materiales para diferentes grupos.
Producimos es documentos y nadie los lee.

Notas a partir de la síntesis:

a) Necesidad de profundizar en la concepción de territorio ¿Cómo lo estamos entendiendo?
b) La investigación para mirar los cambios, las transformaciones.
c) ¿Qué es lo que estamos haciendo? ¿Qué es lo que se están preguntando?
d) ¿Qué les preocupa?
e) Pensar la investigación en relación con poder definir acciones colectivas, investigar para lo que necesitamos decidir.
f) La relación de la investigación con la política. Sobre la libertad y la autonomía de la investigación.
g) Hay múltiples formas de investigar, en los territorios hay diferentes formas de hacerlo.
h) La investigación y su escritura. Un tema que debe profundizarse.
i) ¿Qué es conocer cuando investigamos?

Como temas estructurales y de preocupación de la investigación en territorio Nasa, yo podría señalar los siguientes:

Concepciones de investigación.

Sobre el tipo de preguntas que nos estamos planteando en los procesos.

Sobre el quién y el a quién, en relación con la participación y la vinculación del pueblo Nasa en procesos de investigación, ya sean liderados por ellas/os mismos o por otras personas que llegan al territorio, como es mi caso.

Sobre metodologías para hacer investigación en el territorio, que reconozcan los saberes y prácticas del pueblo Nasa.

La necesidad de pensar, mirar cuidadosamente la investigación en relación con las necesidades y las acciones que son pertinentes para el territorio.

La urgencia de pensar en otro tipo de escritura para comunicar lo que las investigaciones vienen haciendo.

Esto último es, incluso, algo que a nosotros nos ha inquietado en este proceso de investigación, de ahí que nos habiten preguntas como las siguientes y que fueron planteadas por roger:

¿Cómo se escribe con la niñez? ¿Cómo se escribe con la niñez Nasa? ¿Cómo puedes tú escribir con la niñez Nasa? ¿Qué intensidades pueden hacer del texto que escribes un texto-escrito-con-niños-Nasa, no sobre niños Nasa? ¿Cómo puedes preparar tu texto (comprendido de manera amplia) para que sea operado por otros grupos que no son solo de la academia? ¿Quizás un texto con múltiples entradas y que ofrezca múltiples salidas? ¿Qué abandonos necesitamos hacer para que podamos empezar a operar con las cuestiones que te propongo?

Estas preguntas fueron planteadas en un intercambio de correos el 17 de abril de 2023 (13 de julio de 2023).

Parra[198]:

Buena parte de las investigaciones etnomatemáticas siguen siendo realizadas bajo el mismo canon invariable. Es decir, son propiedad de un investigador externo a la comunidad investigada, quien decide qué se publica

[198] Si bien este estudio no se inscribió en el campo de las etnomatemáticas consideramos que las reflexiones de parra (2011), fueron pertinentes para tratar asuntos de autoría intelectual en investigaciones con pueblos indígenas.

y qué no, en cuál formato y en dónde. Aunque los saberes y haceres son del "otro" investigado, son presentados en el estilo y criterio de quien investiga, que incluso se vanagloria de haber "entrado" a la comunidad y "descifrado" sus saberes matemáticos. Aquel "otro" no tiene injerencia ninguna en lo que se difunde, y tampoco obtiene réditos de la investigación sobre la que fue objeto. No es más que materia prima. Lo máximo a que puede esperar es que se cite su nombre como fuente testimonial en los informes o artículos, es decir, que se reconozca que respondió lo que le preguntaron (2011, p. 7).

Naturalmente el ámbito académico es de relevancia para el investigador profesional y no necesariamente (aunque si posiblemente) los miembros de grupos culturales están interesados en participar de esos espacios en que tradicionalmente circulan nuestras investigaciones (clases, congresos y libros). Tampoco se propugna aquí por desconocer la formación que poseen los académicos ni las propias y naturales preguntas que de ellos pueden surgir.

Pero si la pretensión etnomatemática de respetar y compartir los conocimientos es tomada en serio, los espacios de circulación del conocimiento deben diversificarse. Esto podría implicar movimientos en dos direcciones, por una parte, estimular la presencia y participación de *sabedores/knowledge-holders* en los eventos e instancias tradicionales de la comunidad académica y por otra parte velar por que las investigaciones se desarrollen, presenten y evalúen también en los ambientes propios que posee un grupo socio-cultural para socializar y generar colectivamente su conocimiento ¿o es que pensamos que esos espacios no existen? O peor aún ¿pensamos que esos espacios carecen de capacidad para comprender las motivaciones y procedimientos de las investigaciones etnomatemáticas? (2011, p. 8).

Diario:

Este fue uno de los mensajes enviados al equipo de investigadores pares (por correo electrónico o whatsapp):

Ewçxa. Queridas amigas/os, investigadoras/es pares del pueblo Nasa, espero que se encuentren muy bien, al igual que la familia y la comunidad. Me alegra saludarles, quería contarles un poco de lo que estoy haciendo por estos días y que sea esta una manera de seguir en contacto con la investigación de la que ustedes hacen parte.

En este tiempo, y quizás, hasta mediados de abril, estaré dedicada a transcribir todas las conversaciones que he tenido con ustedes, a las conversaciones con las/os niñas/os en el salón o en los diferentes espacios de la escuela y en otros que hemos compartido. Esto como saben toma un tiempo, además, quiero decirles que este tiempo ha sido una manera de sentirme cerca de toribío, de niñas/os, de recordar momentos y espacios compartidos, de recordar las risas y los caminos recorridos.

El propósito de transcribir nuestras conversaciones y enviarlas es que, ustedes tengan la memoria de lo conversado y puedan revisar lo dicho, esto si consideran que algo debe corregirse o ampliarse. Junto con este proceso y como un ejercicio fundamental, estaré dedicada varias tardes a ver una y otra vez las fotografías que niñas/os tomaron, pues sin duda, son estas las que nos tienen que afectar para pensar algo distinto.

En este proceso ha sido fundamental (y lo seguirá siendo) sostener la conversación con algunos de ustedes para reafirmar cosas o muy, especialmente, para trabajar asuntos de la lengua. Sobre esto último, debo decir que el acompañamiento de rolando (del hilo de Nasa Yuwe) a quien le

he hecho miles de preguntas por la escritura en Nasa Yuwe, ha sido y seguirá siendo fundamental. A mediados de este mes, les estaré enviando nuevas noticias de este proceso que juntas/os estamos caminando. Pay, Pay por la palabra donada y espero que podamos seguir juntas/os. Les pido que por favor compartan este mensaje con otras personas como, por ejemplo: diego, don ezequiel, don gabriel, la mayora carmen, profesora/es de sesteadero, al equipo pedagógico del seip y equipo de educación del cecidic que hacen parte de este proceso. Un fuerte abrazo (carolina, 4 de abril de 2023).

Desde sus inicios este estudio tenía como perspectiva la producción horizontal del conocimiento, me parecía que era una metodología más cercana a una idea de estar y pensar juntas/os con el pueblo Nasa, por eso desde mis primeras conversaciones con marcos Yule Yatacué, con el equipo pedagógico y con yimer Paví me referí a la idea de constituir un equipo que pudiera ser nombrado como "investigadoras/es pares" con el que tuviéramos la posibilidad de discutir asuntos relacionados con la investigación.

Marcos Yule Yatacué en varios de nuestros diálogos me había contado sobre algunos caminos que el cecidic había iniciado, pensando en asuntos de investigación en el territorio y del deseo de conformar un equipo que orientará e hiciera investigación con el apoyo del cecidic y con otras entidades.

Marisol desde el equipo pedagógico y yimer apuntaban a la necesidad y al interés de estar al tanto del modo en que la investigación cobraba vida en el territorio, de lo que esta iba a decir, pensando en los efectos que pudieran ser considerados para una revisión y ajuste al proyecto educativo comunitario.

De esta manera y, poco a poco, fui convocando a personas, inicialmente por separado y luego de modo colectivo para pensar asuntos de la investigación, de esta manera logramos ir confirmando un equipo que conocía más a fondo lo que ocurría con la investigación dentro y fuera del territorio, con el que sostuvimos una comunicación permanente. Hicieron parte de este equipo: marcos Yule Yatacué (participación independiente), marisol cortés parra (equipo pedagógico seip), luis yimer Paví muñoz (institución educativa el sesteadero), josé rolando Ascué tenorio (hilos Nasa Yuwe), lina rocío Noscué Vitonás (participación independiente), bernarda almendra aranda (coordinadora pedagógica cecidic), josé miguel galvis calambás (participación independiente) y niñas/os de preescolar de la institución educativa el sesteadero. Con estos últimos tuvimos encuentros por separado.

A continuación, fotografías de dos de nuestros encuentros:

Foto 24 – Encuentro I, investigadoras/es pares

Autoría: archivo del estudio, 26 de julio de 2023.

> *Para este encuentro conversamos sobre un texto borrador que había sido titulado "Una lectura problematizadora de la educación matemática indígena Nasa" en el que intenté plantear una lectura problematizadora de la educación matemática en el contexto indígena Nasa (toribío, cauca-colombia), teniendo como base los discursos y las prácticas que sustentan su propuesta educativa con niñas/os de preescolar en la institución educativa el sesteadero.*
>
> *Seguidamente comparto algunos de los comentarios que en este encuentro surgieron:*
>
> *Yo me tomé el tiempo, seguramente no el suficiente, pero yo me leí el documento y yo ahí lo que decía era: faltan muchas cosas de la vivencia de las que hemos hablado con carolina, cosas de esas mismas vivencias en las Tulpas y que tienen mucha relación con este proceso que se está adelantando. Hmm, seguramente le hace falta el brindar para sentir, pensar y escribir en este caso. Eso, por un lado* (encuentro investigadores pares, luis yimer *Paví* muñoz, *Sek Sxab Kiwe*, 26 de julio de 2023).
>
> *[…] el lunes antepasado que estábamos en ese proceso de investigación [refiriéndose al seminario en investigación en contexto, entre el 17 y 18 de julio en la Çxhab Wala Kiwe], en ese taller de investigación donde estaba rappaport con toda esta investigación y me acordaba mucho de carolina […] pero yo me acordaba mucho de usted, porque ella nos invitaba mucho a eso, a que uno se tiene que meter allá, allá, allá y yo pienso que eso fue muy bonito. Desafortunadamente no vino luis alberto, que yo le dije [Kaapiya'jnas de preescolar en la institución educativa el sesteadero en 2022 y para 2023 autoridad del cabildo de toribío], a la profe lucila*[199] *[Kaapiya'jnas de preescolar en la institución educativa el sesteadero en 2022 si no le dije, no la pude encontrar, pero sería bueno que ellos también dijeran qué impedimento o si ellos se sintieron cohibidos cuando usted estaba ahí. Yo les preguntaba mucho porque yo dije: si esto me está representando problemas, entonces me toca decirle "carolina hasta aquí te trajo el río", pero nunca pasó, más bien, alguien dijo fue la maestra muda porque estuvo pendiente, ahorita con esto que se escribe pues uno dice muy chévere.* (encuentro investigadores pares, luis yimer *Paví* muñoz, *Sek Sxab Kiwe*, 26 de julio de 2023).

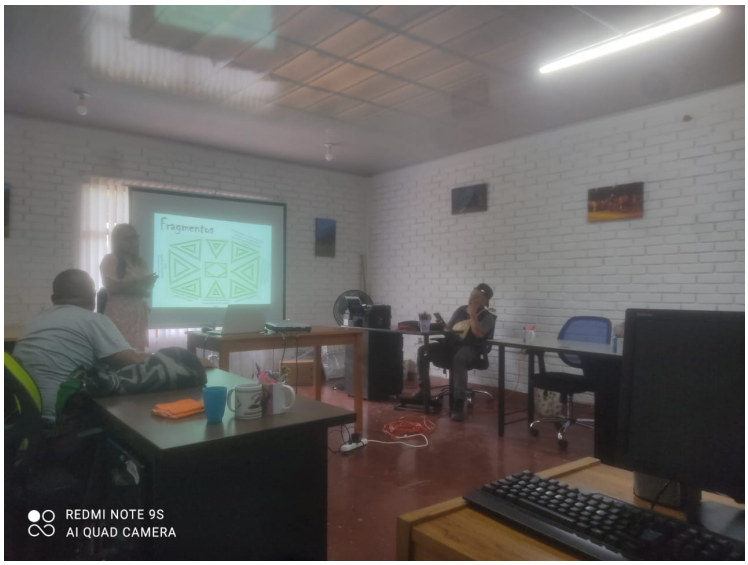
[199] Los dos *Kaapiya'jnaswe'sx* fueron invitados a participar de este encuentro, aunque ya no tuvieran relación laboral con la institución educativa el sesteadero, pero ambos manifestaron dificultades por otros compromisos previamente adquiridos.

Lo otro que no vi es lo del camino del corazón, que yo creo que debe estar ahí, debe estar ahí porque, pues, eso es una ruta que muchos compañeros se esforzaron bastante y pienso que es una ruta que nos permite realmente en pesar en esa otra educación que queremos para nuestros estudiantes. (encuentro investigadores pares, luis yimer *Paví* muñoz, *Sek Sxab Kiwe*, 26 de julio de 2023).

El trabajo que caro ha venido haciendo en términos de su ejercicio de observación nos ha permitido que creo, no sé hasta qué punto en el artículo [refiriendo al texto compartido] deba develarse y es que también pones en tensión un montón de cosas que están en el discurso, pero no en la práctica y que de una manera u otra insisto, con todas las tensiones que tuviste, porque llegar a sesteadero fue parte de las tensiones, eh, pues te abrió el camino para poder encontrar un escenario que fuera amigable para ti y para la investigación.

Y adicionalmente a eso, pues también que esta fuera la excusa por la cual, incluso, nosotros nos repensásemos qué es eso de la educación propia y algo que a mí me queda muy marcado de las conversas con caro, en particular, es ¿Cuál es el rol del otro que está vivenciando la educación y que no es visible su voz? Creo que eso también es importante porque nosotros somos los que decimos de una manera u otra en el plan de estudios qué contenidos se deberían trabajar, nosotros somos los que decimos que hay que recuperar el Nasa Yuwe, nosotros somos los que decimos que hay que ir a la Tulpa a brindar, nosotros como adultos […] (encuentro investigadores pares, marisol cortés parra, *Sek Sxab Kiwe*, 26 de julio de 2023).

Foto 25 – Encuentro II investigadores pares



Autoría: archivo del estudio, 11 de marzo de 2024.

Esta última fotografía corresponde al día en que fuimos a compartir la estructura general del texto de cualificación y realizamos una redistribución para la lectura y los aportes. A continuación, algunos de los comentarios realizados:

Mirando como tal pues yo veo que es uno de los retos que también tenemos y pues a veces, como dices si no está marcos quién nos va ayudar a descifrar toda esa historia que está plasmada ahí en los símbolos no [refiriendo a los símbolos que están asociados con las cartas y los fragmentos], porque de lo que hay y de lo que hemos venido aprendiendo es el rombo que ahí más se representa y es como el territorio, los tres territorios grandes que representan,

> *pero si ya hablamos directamente ¿A qué relación tiene? Usted [refiriéndose a carolina] dice que al cuidado de la Tierra y el otro es de unir y la fuerza, pero sí creo que detallar más el concepto y de cuál es la raíz. Al ver estos símbolos ya nos lleva a ver que es del pueblo Nasa, son representaciones desde una recuperación de una historia por medio del tejido que representa esa conexión, pues, digamos desde mi punto de vista* (encuentro investigadores pares, carlos ruda[200], *Sek Sxab Kiwe*, 11 de marzo de 2024).

> *Hoy en el Piiywej'xa se habla de la voz de la naturaleza, de la ciencia de la naturaleza y ahí yo creo que también se pueden encontrar muchas posibilidades para este trabajo que vuelvo y digo no se puede pensar solo de matemáticas sino como un todo (*encuentro investigadores pares, luis yimer *Paví*, *Sek Sxab Kiwe*, 11 de marzo de 2024).

> *Nadie puede negar que la historia de latinoamérica en particular la de este territorio se ha forjado a través de la guerra, no romanticemos la idea de que la guerra es solo en este marco del conflicto armado, sino que el nativo americano es guerrero en sí mismo. Pero las guerras siempre ha sido parte de la forma en la que se ha consolido la construcción de territorio, la construcción de unas identidades que hacen parte de eso y qué de eso es el Nasa y qué de eso es la Nasa [...] cuál fue la función de la cacica gaitana en la manera en que se constituyó, se construyó el territorio como territorio, lo que actualmente se conoce (*encuentro investigadores pares, marisol cortés parra, *Sek Sxab Kiwe*, 11 de marzo de 2024).

Corona:

> […] Investigar significa entonces promover el encuentro con el otro para alternar las miradas y proporcionar una visión más integral de ambas culturas (2019, p. 74).

Granados, amador *et al*:

> Pensamos que la investigación adquiere importancia para la organización indígena e la medida en que sea capaz de generar dudas, preguntas, problemas que reflejan intereses comunitarios y que además son del interés del propio investigador o equipo de investigación. Hacemos investigación para construir o recuperar conocimientos, para generar propuestas, pero también para ampliar y facilitar debates, inconformidades y alimentar puntos de vista contrapuestos (2014, módulo 2, p. 9).

Briones

> […] Aunque de modos inevitablemente insuficientes para alcanzar transformaciones sustantivas en los distintos planos en que se recrea lo social y sus desigualdades, cada intervención anclada en la horizontalidad como horizonte de trabajo logró al menos cierto impacto microfísico en algunos de los escenarios múltiples en que quedó enmarcada (2020, p. 86).

Cric, pebi y uaiin:

> La investigación para el pueblo Nasa es entendida, el üus/atxah, (corazón, siguiendo huellas) palabra compuesta entre el sentir y el razonar, implica "pensar, planear, reflexionar, saber escuchar, comprender, compartir, y producir nuevos conocimientos (Gentil; Castro Castro, Huber y otros, 2009, p. 7) (2021, p. 14).

[200] Es *Nasa* y coordinador del hilo de *Nasa Yuwe*.

5.2.1.13 Fxi'jxa. Escribir

Foto 26 – 4-4-4-4

Autoría: archivo del estudio, 24 de octubre de 2022.

Modo fundamental y hasta ambicioso y atrevido de querer guardar y preservar la experiencia vivida con niñas/os, con el pueblo *Nasa*; esto, en una voz que intenta ser colectiva, diversa. Implica, al mismo tiempo, el acto de repetir y, para eso, es necesario contar con libros, imágenes, sonidos; tener la posibilidad de llamar, conversar, leer, releer, escribir, reescribir y entender diversas lenguas: *Ju'gthë'we'sx Pthüusenxi*, español, portugués e inglés. La escritura (por lo menos la alfabética), puede, sin duda, correr el riesgo de atrapar, petrificar e igualmente convocar, liberar.

Diario:

> *Cuando regresó la Kaapiya'jnas trajo unas fichas con el número cuatro y cinco con líneas para repetir la escritura del número. Ella dio la indicación en lengua y en español afirma: mamá mandó a las niñas y a los niños a aprender.*
>
> *Después de las indicaciones, todos las/os niñas/os se quedaron sentados haciendo la actividad. Algunas/os preguntaban por el color para pintar el cuerpo del muñeco que acompañaba al número 4, otras/os tomaban ellas/os mismas/os la decisión. Ninguno de los muñecos fue pintado de color café o negro en el caso del color de la piel.*
>
> *Colorear fue lo primero que hicieron, Anderson coloreó, pero no quiso hacer los números. Él decidió pedirle ayuda a una de sus compañeras, ella dudó y*

preguntó a la Kaapiya'jnas, pero luego accedió. Anderson le dio cinco boliquesos por su ayuda.

Como tarea para la casa la Kaapiya'jnas entregó una ficha semejante a la trabajada, pero esta vez con el número cinco. Al lado del cinco aparecía una muñeca. Juli pidió con ansias la ficha (24 de octubre de 2022).

Granados, amador *et al*:

> No hay una forma única y perfecta de hacer notas de campo. Su variedad depende de quién las realice, las situaciones y personas que describa, los momentos en lo que realice los registros, entre otras. Lo que sí es posible decir de las notas de campo es que son eso: notas que realizamos durante una estadía de trabajo de campo con el propósito de llevar un registro lo más sistemático posible sobre el proceso de investigación. Las notas de campo, en definitiva, son "disparadoras" de la memoria, son el registro escrito de las luces y las sombras que van orientando el camino de la investigación (2014, módulo 3, p. 65).
>
> Así, en las notas de campo es posible encontrar descripciones detalladas sobre las observaciones que realizamos de los lugares, las personas y las situaciones; transcripciones de lo que la gente dijo en un momento en particular; sentimientos de las personas con las que interactuamos, pero también de quienes hacemos el registro, entre otras. A través de las notas uno puede registrar todo aquello que no aparece en las grabaciones o en las fotografías. Las notas de campo reconstruyen contextos de interacciones (2014, módulo 3, p. 65).

Oz:

> Yo, por otra parte, tenía cierta envidia a mi padre. Cada vez que se ponía a trabajar en un artículo erudito, su mesa de trabajo se llenaba, de un extremo a otro, de libros abiertos, separatas, textos de consulta, diccionarios, un arsenal de artillería de apoyo. Él nunca tenía que estar, como yo, sentado contemplando una única y burlona hoja en blanco en medio de un escritorio desierto como un cráter en la superficie de la luna. Sólo yo y el vacío y la desesperación. Ponte a sacar nada en absoluto. Por cierto, estoy hablando del mismo escritorio. Cuando mi padre murió, yo heredé su mesa, que durante años estuvo densamente poblada, como un suburbio de Calcuta, mientras que ahora está tan desierta como la pista de aterrizaje de Kosovo.
>
> En realidad ¿quién no ha tenido la horrible experiencia de estar sentado delante de una hoja en blanco que le sonríe a uno con su boca desdentada: <<Adelante, vamos a ver si pones la mano encima>>?
>
> Una página en blanco es en realidad una pared encantada sin ninguna puerta ni ventana. Empezar a contar una historia es como tontear con una persona totalmente desconocida en un restaurante (2016, p. 9-10).

Cecidic:

> Claro que la investigación requiere de lectura, hurgar documentos, escribir el proyecto y el informe y documentarlo todo, de manera rigurosa y sistemática. Pero el objetivo no es llegar a contar con un trabajo escrito, una publicación, una monografía ese no es el fin, es un medio. Y no es un medio neutral, frío, calculado, es un medio de proceso, parcial, comprometido, que toma partido por la comunidad. La investigación no es algo separado de lo demás, es una parte del engranaje (2015a, p. 31).

Diario:

A continuación, se presentan algunos videos en los que se comparte un esquema general de cómo se está pensando la estructura del fragmento referido a la política de resistencia y re-existencia del pueblo Nasa de Sek Sxab Kiwe. Estos videos fueron compartidos con el equipo de investigadoras/es pares (09 de febrero de 2024).

Yule[201]:

Apunte a trabajo de investigación carolina Matemática Nasa[202]

Bien por el trabajo que está basado en lo que retoma de las conversas alrededor del fuego Ipx ka´t con sabedores espirituales y otras.

Me parece bien el cuerpo de trabajo de investigación que está adelantando.

Lo del árbol

1-La resistencia, reexistencia plan de vida proyecto Nasa, como parte de la organización y movimiento indígena.

2-El proceso o momentos, línea del tiempo plan de vida proyecto Nasa en esta década, alrededor del árbol, la reflexión de la lucha, construcción plan de vida del árbol más de la mirada desde las ramas como lo más visible a manera de metáfora y allí se ubica lo externo, la dependencia de la colonialidad, lo moderno lo que homogeniza, lo único.

*3-El árbol desde nuestra mirada y se hace memoria como pueblo Nasa primero desde donde origina y se sostiene, se nutre, la **raíz**, que surge de Uma Kiwe. En la cosmovisión el árbol, las plantas como ser, parte de nuestra familia. Esta mirada no la teníamos, no la concebíamos así, lo más importante, las ramas por las hojas y frutos. Esta comprensión sí estaba en los sabedores espirituales o sabedores ancestrales.*

4-Sí se habló del árbol, muy importante, hay material creo que está en el archivo plan de vida proyecto Nasa en donde está esta ilustración, buen punto de partida. Hoy se ya se dimensiona el árbol con una mirada más profunda, se fundamenta el árbol como ser origina, como ser que surge de una semilla desde el cuerpo de Uma Kiwe, se selecciona y se siembra en pareja, germina, jecha y madura y vuela al espacio de Uma Kiwe.

[201] Marcos *Yule Yatacué* resonó al esquema propuesto para hablar de la política de *resistencia* y *re-existencia* del pueblo *Nasa*, así mismo lo hizo lina rocío *Noscué Vitonás* el 11 de febrero de 2024, vía *whastapp*. Los aportes de ambos estuvieron centrados en recordar los orígenes de las *Ipkat* de legislación y las fechas de congresos que anteceden estas discusiones, así como la centralidad *de Uma Kiwe* en dicha política.

[202] Conversamos aquí las palabras en negrilla y en mayúscula tal como aparecieron en el correo electrónico, así mismo la escritura en la lengua propia.

5-Entonces el fundamento del origen de la vida de los seres y de los humanos es ***Üus****,* ***wecejuy*** *Uma Kiwe Fxi'zenxi "La vida desde el corazón, raíz de la Madre Tierra". Nuestra vida se origina como una planta desde la semilla, germina, madura forma su cuerpo (tallo), se enriza, se sostiene y se nutre, da frutos, nos nutrimos del cuerpo de la Madre Tierra, expande sus ramas en este espacio, se relaciona y se complementa con otras familias, las abriga y de esta manera es tejido que abriga al cuerpo de la Madre Tierra.*

Ha sido y es la insistencia de los sabedores espirituales y ancestrales Nasa, es entender que nuestra lucha no debe quedar sola de la mirada en las ramas, es importante, pero tiene mayor sentido entender cómo es y cómo está enraizado desde y con Uma Kiwe.

Uma Kiwe Kwekwe Atx Tul Umn *"Tejiendo el abrigo del cuerpo de la Madre Tierra"*

El propósito central, nuestro deber ser, no solo del Nasa, sino de los humanos es cuidar, hilar y tejer el abrigo de la Madre Tierra, desde el camino de la familia espiritual, el camino de la Madre Tierra como camino natural desde el sentir, desde el camino del sol y la luna y de los cambios.

Para beneficiarnos debemos cumplir el camino trazado, la reciprocidad, el pedir permiso, ofrecer, el agradecer, alegrar a los espíritus como dueños para beneficiarnos.

Wasak Kwëwe'sx Fxidx Nees "proceso de formación cultural para el cuidado y maduración de la semilla pueblo Nasa"

Es un proceso de encaminar la maduración, jechar las semillas desde la selección, siembra en pareja, la germinación, el jechar madurar y volver nuevamente al espacio de origen. Es un proceso de encaminar el cuerpo de las semillas, desde lo espiritual, lo físico y el saber. Proceso que se encamina desde los caminos del ser espiritual, ser ***Nasa "Ser", Nasanas "ser integral, completo", ser autoridad, ser continuidad y parte de Uma Kiwe "Madre Tierra",*** *para no decir ser territorio.*

El jechar y madurar se hace desde el hilar, desde el camino espiritual, heredar energías de la Madre Tierra, camino del sol y la luna, y desde el camino de los cambios. Este proceso se hace desde los momentos de maduración, momentos significativos de la vida (cambios). Esto para la buena vida, para pervivir por siempre y hasta siempre.

Se enraíza desde el corazón, la raíz de Uma Kiwe, de abajo arriba, por eso se hace alrededor del fuego, desde los espacios de vida con sabedores, espirituales y ancestrales.

Tejido y conocimiento

Se hila y se teje sabiduría desde la herencia y contagio de Uma Kiwe y los espíritus, sabedores de manera vivencial con el fin de cuidar, abrigar el cuerpo de Uma Kiwe, en cumplimiento del deber ser el ***UMA KIWE KWEKWE ATX TUL UMN "Tejer el abrigo del cuerpo de la Madre Tierra"***
El conocimiento como complemento del saber, sabiduría. Hoy lo de las ramas es el conocimiento como la razón sin el sentir, sin el saber, sabiduría. Es la política.

Lo que se replantea en las conversas alrededor del fuego, tulpas
-Algunos replanteamientos para acercarnos o relacionar con otros el concepto de economía que no hay palabra o concepto en Nasa Yuwe, primero se había planteado la vida sin necesidad, pero se concreta como PUY

JA'DA PU'CXN FXI'ZENXI[203] *"la vida desde la ayuda mutua", como las abejas, las hormigas, lo colectivo.*

-Al inicio se habló de principios del ser espiritual, ser Nasa y del ser gobiernos no corresponde, no hay esta palabra en Nasa Yuwe, así se entiende como el actual sistema de gobierno de estados. Se define como Kwekwe Neehnwe'sx "cuerpo de autoridad".

-Lo de territorio es un concepto de la institucionalidad, no queda bien decir ser territorio si hablamos de Uma Kiwe, es NASA UMA KIWE "Seres de la Madre Tierra" como contenido y continuidad de la Madre Tierra.

Nasanas**, para algunos es caracterizar a Nasa con fuerza espiritual y los demás como **Nasa** solo seres, pero el **Nasanas** como **ser doble** es el ser integral. Este concepto rebasa lo que decimos intercultural, el ser con capacidad de relación con los demás seres, con lo espiritual y con nosotros mismo y con otros. Toca entender la lucha de Juan Tama, La Gaitan y Quintin Lame y sabedores espirituales, ancestrales que hacen esta lectura amplia de relación desde la fuerza de lo espiritual y desde el camino de **Kiwe Uma "Madre Tierra".

APORTES

Hoy académicos, pensadores, investigadores no indígenas que ya tienen esta mirada y entienden esta relación de saber de pueblos indígenas, afros, de pensamiento relacionado con la Tierra. Importantes los aportes, validan lo que nosotros lo expresamos, lo sustentamos en nuestra lengua. Por la presión e intervención tenemos dificultada hacia dentro, en la vivencia de esto en un mundo global y moderno. Es la preocupación de los sabedores espirituales e insistencia esto que pensamos, sabemos que no lo vivimos, no es creíble entre nosotros, un riesgo que otros lo aprovechen para otros fines, pero en el caso nuestro si hay procesos de reivindicación político organizativos, cultural con la expresión desde nosotros, lo propio, entre otros podemos compartir.

Reto

Tenemos un reto importante, los aportes de hacer transición y redimensión de lo institucional a seip, en caso de educación y los demás sistemas seip, sistema de salud indígena propio, autoridad territorial económica ambiental ATEA, Comunicación propia, sistema general de participación, para esto en educación se debe hacer lo de costos integrales. Una lucha lenta, gradual a mediano y largo plazo.

Hoy es una lucha de pensamiento, en donde lo importantes es fundamentar, sustentar de manera técnica lo nuestra desde nuestro pensamiento que se refleja de nuestra lengua, desde la fuerza espiritual, el saber y la relación y de acercamiento que hacemos frente a modelos de homogenización para que nos entiendan y también comprender los diversos pensamientos y enfoque que nutren lo nuestro.

No sé si lo de lo de nidos lingüísticos, Fxiwa's Çxhaçxhan "[fortaleciendo las] semillas de vida" icbf, Fxiw Yat, cecidic, institución educativa piloto bilingüe, sea un paso para lo de transición institucional escolar a seip.

Abrazos y mucha fuerza en su trabajo.

(correo electrónico, 19 de febrero de 2024).Corona:

[203] Ver en este estudio, apartado "Lenguas que crean nuevos mundos".

> […] Con tercer texto entendemos la producción que se realiza en diálogo, donde al hablar-dialogar con otros, necesariamente se modifican los lenguajes para llegar a comprender. La condición del tercer texto en este sentido es propia de lo nuevo, de los múltiples lenguajes humanos, cuya convivencia conflictiva generadora puede ser productora de nuevas respuestas a las preguntas sociales (2019, p. 78).

Jamioy:

> **La historia de mi pueblo**
>
> La historia de mi pueblo
> tiene los pasos limpios de mi abuelo
> va a su propio ritmo.
>
> Esta otra historia va a la carrera,
> con zapatos prestados
> anda escribiendo con sus pies
> sin su cabeza al lado,
> y en ese torrente sin rumbo
> me está llevando.
>
> Solo quisiera verme
> una vez más en tus ojos, abuelo.
>
> Abrazar con mis ojos tu rostro,
> leer las líneas
> que dejó a su paso el tiempo,
> escribir con mis pies
> solo un punto aparte
> en este relato de vida (2010, p. 105).

Rocha:

> [...] si perder el nombre es perder la tierra, recuperar las palabras y los nombres, con ayuda de la escritura alfabética, es una posibilidad que se suma para proteger y/o recuperar la tierra. El territorio es la raíz de la identidad indígena (p. 92).

Corona:

> [...] los múltiples bosquejos que buscan publicar las voces de todos los participantes de una forma dialógica lo van formulando entre el diseño editorial, los textos múltiples que se producen en el proceso de la investigación horizontal y el diálogo con otros materiales como las fotografías, los mapas, los dibujos y las cartas (2019, p. 84).
>
> [...] si se quiere comprender verdaderamente un fenómeno social, se deben incluir múltiples voces en diálogo sobre un mismo tema. No es cuestión de discutir con grandes teorías disciplinarias, sino interrogarlas y transformarlas con los aportes de múltiples racionalidades (2019, p. 90).

Yule y *Vitonás*:

> Es grabar el pensamiento con imágenes, figuras sobre algo, ordenados en un cuerpo, tejido como mochilas, chumes, sombreros, casa, sembrado, piedras, cuerpo nasa. Allí se graba la memoria de la realidad, de los sueños, visiones, se representan las familias Nasa y los seres espirituales de Nasa Txiwe. Se relaciona con el texto (2019a, p. 237).

5.2.1.14 Txuhdeya. Compartir

Foto 27 – Encuentros

Autoría: niñas/os de preescolar, 01 de noviembre de 2022.

Sensación que pasa por la desconfianza y el miedo para poder abrirse, luego, a la posibilidad del encuentro para contar, escuchar y pensar juntas/os. Es principio fundamental para hacer investigación con el pueblo *Nasa*, puede ser entendido como reciprocidad.

Cecidic:

> El investigador no es quien tiene el conocimiento y la formación. El no deberá investigar solo (y menos si no es de la comunidad) por eso hará equipo con: el médico tradicional, el que delegue la autoridad política, la comunidad donde desarrolla su trabajo, otros. La investigación debe ser participativa (2015a, p. 35).

Cometa:

> *Pero ahora no, pues no, no son secretos, sino que antes hay que compartir las cosas del pueblo Nasa para que el que acoja pues intente hacer ese ejercicio, puede ser de una forma de valorar lo que un pueblo hace para que, si vayan a otro territorio que no conocen a tal pueblo; entonces puedan compartir, por lo menos las acciones de los pueblos* (diálogo, taurino *Cometa Ipia*, *Sek Sxab Kiwe*, 25 de noviembre de 2022).

Panikkar:

> [...] Quizás la base más realista sobre la cual pueda fundarse la convivencia humana no es el conocimiento racional, sino la conciencia amorosa (2017, p. 57).

Cecidic:

> Partiendo del principio que entre los indígenas nadie es dueño de nada sino que todo es comunitario, los procesos investigativos que se adelantan en el territorio deben vincular esto. Así, los conocimientos construidos desde los procesos investigativos pertenecen a la comunidad y el trabajo técnico es de

> la autoría de los investigadores. Por otro lado, los informes de investigación quedarán en el centro de documentación del CECIDIC (2015a, p. 35).

Borges:

> Durante los primeros meses de aprendizaje tomaba notas sigilosas, que rompería después, acaso para no despertar la suspicacia de los otros, acaso porque ya no las precisaba (1969, p. 11).

5.2.2 Espacios de vida

Seguidamente presentamos los principales espacios en los que este estudio se materializó. El pueblo *Nasa* los nombra como *espacios de vida*, en tanto en estos tienen lugar encuentros comunitarios, políticos, culturales y deportivos en los cuales se conversa, problematiza y se proponen formas de *resistir* y *re-existir*. Al nombrarlos así se promueve su cuidado.

5.2.2.1 Ipkat

La *Ipkat* fue el primer espacio de vida que conocí del *pueblo Nasa*. Fue a esta a la que fui invitada, en la que me sentí observada, extraña, extranjera y, con el pasar del tiempo, cercana, acogida, familiar.

No existe una *Ipkat* igual a otra de las once que existen en *Sek Sxab Kiwe*. Estas son construidas por la comunidad y no pueden ser ubicadas en cualquier lugar. Los *Kiwe Thëj*; es decir, los mayores espirituales, están atentos a las señales y saben el lugar en el que estas deben ser construidas para que la comunidad acompañe y participe.

Antes las *Ipkat* eran los espacios de encuentro de las familias; allí, en el centro está el fogón, alrededor: abuelos, padres e hijos escuchando historias, mambeando coca, bebiendo chirrinchi, limpiando desarmonías. Y aunque con el modernismo esto parecía que había desaparecido, hoy por los menos algunas de estas prácticas continúan presentes.

Hoy las *Ipkat* tienen vida, la comunidad se relaciona nuevamente con estas. Cada *Ipkat* está pensada para algo, por eso no en todas puede realizarse lo mismo.

Algunas *Ipkat* tienen tres o cuatro piedras en el centro alrededor del *Ipx*. Las tres piedras están conectadas con: *A'te*, *Sek* y *Sxlaapun* (trueno) o *Uma Kiwe* que son la familia espiritual. Las cuatro piedras están conectadas con: *Malula* (abuela), *Tasul* (abuelo), *Nxiis* (hija o nieta) y *Zxi'kh* (hijo) para hablar de la familia. Cerca de cada piedra hay recipientes en los cuales se brinda (*Teeçx, E'z, Tekn, Pahz*), antes de iniciar las conversaciones, los rituales o las actividades en la institución o en la comunidad.

Cerca de las piedras y en forma de espiral están los bancos de madera. Cuando están las/os niñas/os no existe un orden determinado para sentarse en estos. Cuando son *Ipkat* promovidas por el plan de vida proyecto *Nasa* u otras, los bancos más cerca del fogón son para los *Kiwe Thë'j,* las lideresas y lideres políticos, los otros para la comunidad. Las mujeres que están con la luna (período de menstruación) no pueden estar dentro de la *Ipkat*.

En el inicio me incomodaba el humo producido por el fuego, por el tabaco, especialmente por mi alergia. En las primeras visitas a la *Ipkat* intentaba huir del humo, me quedaba fuera, pero no muy afuera para conseguir escuchar lo que se conversaba. En los primeros días y casi hasta el fin del primer mes yo no brindaba. Fue hasta que estuve con las/os niñas/os que aprendí y me sentí cómoda para hacerlo, para sentirlo.

Fue con las/os niñas/os y con los *Kaapiya'jnas* que el fuego comenzó a hacer parte de mí, que otro modo de relacionarme con este fue posible.

En las *Ipkat* participé, tanto en las promovidas por el plan de vida proyecto *Nasa* relacionadas con el gobierno propio o legislación del territorio (ver anexo a y b), como en las actividades propuestas por *Kaapiya'jnaswe'sx* de preescolar en la institución educativa el sesteadero (ver anexo c). Es importante mencionar que en estas *Ipkat* tenía permiso para escribir lo que se dialogaba; pero, no podía hacer grabaciones, pues se trataba de discusiones que luego se convirtieron en un documento de orientación para la comunidad y de reconocimiento ante el estado. El documento titulado "Mandato – *Ikahnxi eç* de 2023 *Khabu fxizehnxi pahz ephkahb eba tekh*" fue publicado a través del diario oficial de la república de colombia el 19 de junio de 2024 (ver república de colombia, diario oficial, edición 52.792, p. 59).

Sobre las segundas, las actividades que se realizaban con niñas/os eran especialmente: brindar, cantar, conversar, preparar comida y, cuando fuera necesario, conversar con madres o padres de familia y hacer rituales para armonizar a niña/o y familia. De igual manera, la *Ipkat* fue lugar para conversar con *Kaapiya'jnaswe'sx* sobre este estudio.

5.2.2.2 Institución educativa el sesteadero

"Arriba, por un camino paralelo
al cauce del río Isabelilla,
de aguas rojizas,
se llega a El Sesteadero"
(lozano, 2017, p. 9).

La primera vez que escuché: el sesteadero fue en 2021, a partir de la lectura de un libro de pilar lozano titulado: *Historias de un país invisible* que fue recomendado por una amiga ante mi interés por autoras colombianas que traten el asunto de la niñez y el conflicto armado.

La primera de las cuatro historias que aparecen en el libro se titula: *Volvamos a cantar en nuestra lengua. Un colegio de espíritu nasa* que narra la historia de dos niños (hombre y mujer), que por diferentes motivos (maltrato, insatisfacción de necesidades básicas o deseo de un mejor bienestar para su familia), decidieron irse a la guerrilla y después de un tiempo tienen la posibilidad de regresar a la institución y retomar un camino de formación que como se señala allí promueve: "[…] el amor por la naturaleza y la cultura propia" (lozano, 2017, p. 14).

Fue imposible no afligirme con la historia e igualmente sentir el deseo de conocer la institución; pero, lo que nunca imaginé es que un año después estaría allí, conociendo y viviendo algunos de los procesos que en el sesteadero se lideraban.
A los pocos días de haber llegado al territorio, en el segundo semestre del 2022 fui invitada por isadora, para ese momento profesora de la licenciatura en pedagogía de artes y saberes ancestrales de la uaiin y acompañante de los procesos que allí lideraba la fundación c-pais para compartir con los *Kaapiya'jnaswe'sx*, sobre el *Informe Final de la comisión de la Verdad para el Esclarecimiento de la Verdad, la Convivencia y la No Repetición*[204]. Un informe que recoge testimonios e intenta presentar en su complejidad lo acontecido en el conflicto armado en nuestro país.

No podía rechazar esta invitación por dos razones, la primera porque me recordaba la historia de pilar lozano y la segunda, porque la idea de compartir sobre el informe me parecía necesaria y fundamental; yo misma tenía que continuar su lectura. Esto sabiendo, además, que toribío fue (aún lo es) un escenario de mucha

[204] Este informe es un esfuerzo por explicar y evidenciar hechos del conflicto armado en colombia y tiene como propósito que su amplia divulgación entre la población posibilite reconocer la verdad, justicia, reparación y no repetición. Surge como parte del proceso de construcción de paz, a partir del acuerdo final entre el gobierno colombiano y las farc-ep. El informe está organizado en once tomos en lo que se reconocen enfoques: étnico, niñas y niños, de género, psicosocial, persona mayor, estrategia cultural y discapacidad. En estos fueron claves los testimonios de víctimas del conflicto armado en diferentes lugares del territorio nacional.

violencia debido a la presencia de la guerrilla y diversos grupos armados al margen de la ley.

Así que decidí ir, desde que llegué me sentí acogida, mi presencia allí era solo para escuchar, pero al final algunas palabras fueron pronunciadas por mí y creo que algo de las conversaciones que allí sostuvimos en las que siempre estuvo presente el rector, luis yimer *Paví* muñoz, hizo que luego las conversaciones con él en las *Ipkat* continuarán y sin pensarlo, unos dos meses después de estar en el territorio. sesteadero fuera la institución en la que el estudio se desplegó.

Allí llegué por recomendación del equipo pedagógico del seip, después de dos intentos por conocer la experiencia de *Wasak Kwëwe'sx*; en la que las marcadas diferencias culturales y religiosas de carolina y los momentos mismos por lo que pasaba *Wasak Kwëwe'sx*, señalaron que no era el momento de estar allí. Fue el sesteadero en el que comenzamos a caminar este estudio.

Antes de continuar, detengámonos a conocer un poco de la historia de la institución a partir de la narración de luis yimer *Paví* muñoz, rector:

> *La institución educativa el sesteadero está ubicada en el resguardo de Vxuu Beh, en la vereda el sesteadero. El sesteadero [como escuela] fue creado por allá en el 78. Como vereda se tenía esa necesidad de tener una escuela, entonces se crea una escuela unitaria. Los estudiantes eran, prácticamente, adultos estudiando.*
>
> *El espacio donde está ubicada fue donado por un comunero de aquí de la vereda, un señor de apellido Yosando, valerio Yosando, creo que se llama y, en ese entonces, aquí solamente existía este bloque de acá [señalándome hacia donde está el aula más grande donde se hacen los encuentros y conmemoraciones], había una, dos, tres, cuatro, cinco aulas.*
>
> *En el 94 había dos profesores, yo llego aquí en ese año y tenía estudiantes de 22 años, entonces, eh, pues, también fue algo relativamente extraño para uno, a pesar de que de que soy toribiano, pero yo desconocía mucho, mucho, mucho esa realidad de toribío.*
>
> *Hmmm, de ahí en adelante se empieza a mirar posibilidades, porque bueno, los chicos entraban, por ejemplo, en ese entonces había hasta tercero, entonces ya esos de tercero pasaban a cuarto, pero también había unos que llegaban a quinto, entonces había que ya empezar a mirar lo de la planta de profesoral y ahí fue aumentando la planta física.*
>
> *La escuela solo ofrecía hasta quinto grado y luego, la mayoría no continuaba estudiando. Entonces viendo esa necesidad es que surgió la idea de iniciar con los grados sexto y séptimo, inclusive aquí se dijo "aquí van a estudiar son los muchachos más pobres, los que menos posibilidades tienen, porque los otros van a tener la posibilidad de irse pa' el pueblo". Entonces en 2011 se inicia con estos grados.*

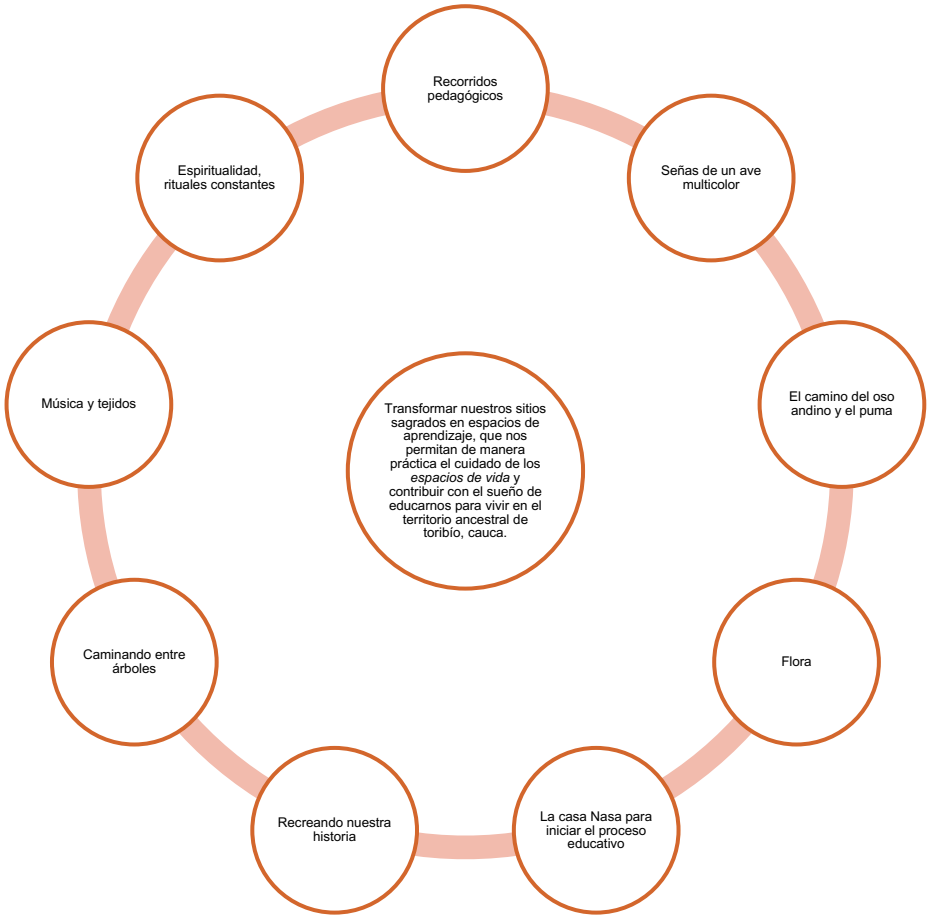
> *En el 2016 se recibe ya la acreditación para nosotros ser institución,* entonces esa es la primera promoción. Hmm… esto siempre ha sido con un esfuerzo grande y ese esfuerzo tiene que ser año a año.
>
> […]
>
> El reconocimiento oficial nos lo hace la secretaría de educación y por la secretaría de educación tenemos siete profesores contratados, contando conmigo, los demás son ya por contrato entre acin y secretaría de educación. En la actualidad somos 16.
>
> Nosotros por ser un territorio indígena quien nos da las directrices es nuestra autoridad, entonces ahí entra plan de vida proyecto *Nasa* (diálogo, luis yimer *Paví* muñoz, 09 de febrero de 2023).

Fue en el sesteadero en que este estudio se desplegó, entre otras razones, porque allí se venía implementando, para ese año (2022) un proyecto educativo comunitario intercultural bilingüe con niñas/os de preescolar; y, además, las actividades con ellas/os venían siendo orientadas por un mayor espiritual que era al mismo tiempo *Kaapiya'jnas*. Si bien en el territorio se cuentan con otras experiencias autónomas y escolarizadas, fue esta la propuesta sugerida y la que abrió las puertas para pensar la relación niñas/os-matemáticas y que, luego, se ampliaría en relación con tejer el abrigo del cuerpo de *Uma Kiwe*.

> *En términos curriculares la institución está organizada así, en el centro de la propuesta se plantea "Transformar nuestros sitios sagrados en espacios de aprendizaje, que nos permitan de manera práctica el cuidado de los espacios de vida y contribuir con el sueño de educarnos para vivir en el territorio ancestral del pueblo Nasa de toribío, cauca" y para acompañar esto se proponen diferentes proyectos, estos son: La casita Nasa, sitio para iniciar el proceso educativo; recreando nuestra historia; caminando entre árboles; música y tejidos; espiritualidad, rituales constantes, recorridos pedagógicos, señas de vuelo multicolor, el camino del oso andino y el puma; y flora* (diálogo virtual, luis yimer *Paví* muñoz, 23 de enero de 2024).

Este modo de organización está alejado de un modo de la estructura tradicional de las disciplinas en la escuela, y aunque cercana, parece señalar diferencias con la estructura misma del pec. Esto plantea desafíos en relación con un diálogo de saberes y como lo señalaba esteva (2018), con un diálogo de vivires. En el esquema 3 puede observarse, gráficamente, la propuesta presentada.

Esquema 3 – Propuesta educativa institución educativa el sesteadero



Autoría: institución educativa el sesteadero, 2017.

5.2.2.3 La casita Nasa

La casita *Nasa*, como cariñosamente se le dice, es el espacio en el que habitan entre las 8 a.m. y las 12:00 p.m. (en realidad por espacios de tiempo), niñas/os entre los cuatro y los cinco años, junto con dos *Kaapiya'jnaswe'sx* hablantes del *Ju'gthë'we'sx Pthüusenxi* y quienes siguen prácticas espirituales del pueblo *Nasa*.

Es común que un perro, una gallina o algún gato, así como otro de los familiares de alguna de las/os niñas/os pase por la casita, salude e incluso se quede por un tiempo observando lo que hacen o acompañando alguna actividad. La idea de que fuera una casita tiene que ver, como lo señaló luis yimer *Paví* muñoz, con que fuera: "un cambio menos brusco, menos traumático" para las/os niñas/os, pues al estar allí

> *Iban a sentir como que "seguimos en nuestra casita" ¿Ya? No iba ser estos salones fríos, porque esto es frío y, además, desde allá, ellos tienen la posibilidad de empezar a mirar cómo es ese mundo de acá, un mundo loco de lo escolarizado.*
>
> *Allá tienen huerta, allá tienen para criar los animalitos, entonces que ellos mismos vivan todo ese espacio, el lío es que pasan a primero y se corta* (diálogo, luis yimer *Paví* muñoz, *Sek Sxab Kiwe*, 14 de febrero de 2023).

Se trata de una idea de hacer sentir a las niñas/os como en casa e ir poco a poco haciendo tránsito a lo que el mismo yimer denominó: "mundo loco de lo escolarizado" y siguiendo la metáfora por él mismo se representa en salones fríos.

La casita está ubicada en la parte superior de la institución educativa. En términos estructurales la casita cuenta con un espacio amplio donde pueden ubicarse algunas mesas y sillas, así como el escritorio de los *Kaapiya'jnaswe'sx*. El espacio está ocupado por un tambor grande, diversos juegos, algunos libros y material para trabajar.

Al lado, pero dentro de la misma casita una piscina de pelotas, por la que es imposible pasar cada día y no querer lanzarse. Cerca de la casita, pero fuera de esta, el baño y al lado izquierdo de la casita, la huerta. La casita es el lugar más cerca de la *Ipkat* donde casi siempre inicia la jornada de niñas/os y *Kaapiya'jnaswe'sx* con el brindis.

Foto 28 – Piscina de pelotas

Autoría: niñas/os de preescolar, 31 de octubre de 2022.

En términos curriculares, si bien existen unas orientaciones que son fundamentales, tales como conocer la luna en la que nacieron cada una/o de las/os niñas/os, hablar en *Ju'gthë'we'sx Pthüusenxi*, realizar prácticas espirituales y seguir el *Sek A'te Dxi'j* para programar las actividades. También deben trabajarse los núcleos propuestos desde el pec, es decir: territorio, *Madre Tierra* y autonomía alimentaria; arte *Nasa*, recreación y deporte; familia *Nasa*, comunidad y participación; comunicación comunitaria e intercultural (aquí énfasis en *Ju'gthë'we'sx Pthüusenxi*) y pensamiento matemático y economía comunitaria.

Es importante anotar que existe el desafío por parte de los *Kaapiya'jnaswe'sx* de no asumir separaciones entre estos núcleos y verlos de manera integral. De ahí que se plantee a partir de algunas actividades, como recorridos por el territorio o visita a algunos sitios sagrados, trabajar todos los núcleos como se propone en el esquema 3. Pero, en ocasiones, cuando se trata de comunicación comunitaria e intercultural y pensamiento matemático y economía comunitaria se hacen, quizás más

visibles algunas tensiones, entre un modo de enseñar tal como fue aprendido por los *Kaapiya'jnaswe'sx* en su proceso escolar, es decir, a través de planas, de representación de los números y las vocales y lo que parece variar es el material utilizado. Y por el otro, la idea de que debe pensarse de otra manera estos procesos que estén más ligados con asuntos comunitarios.

Los cantos, las fichas, el tejido y el juego son las actividades a las que mayormente se convoca a niñas/os en la casita *Nasa*.

Es igualmente necesario decir que niñas/os tienen su tiempo libre, es decir tiempo en el crean juegos, recrean otros, tocan tambor, montan carrito, juegan en la piscina de pelotas, juegan a las canicas e incluso se movilizan por diversos espacios de la institución. Estos tiempos son alternados conscientemente por los *Kaapiya'jnaswe'sx* o son realizados por niñas/os y respetados por quienes acompañan. Se trata, siguiendo a frigerio, de: "proponer, invitar, dar tiempo, ofrecer algo significativo, respetar el rechazo, insistir en la oferta, perseverar en las búsquedas" (Saber [...], 2020).

5.2.2.4 El fogón

> *"Saber escuchar y preguntar desde el espacio de fogón es mejorar el conocimiento cada día, es cumplir con los mandatos de los NEJ, es responsabilizar de la educación desde temprana edad, es para mantener el conocimiento por muchos años a través de la oralidad, es una manera de resistencia contra la invasión española y las imposiciones actuales. En este espacio se aprende los conocimientos de la mamá y del papá, se aprende a construir el tul y su relación con la luna y el sol, se aprende a respetar a las personas, a los animales y a los espíritus"* (cecidic, 2015a, p. 20).

El fogón o los lugares asociados al comer como: la cocina, el restaurante, la cafetería y en diferentes horas del día, fueron en su mayoría los espacios en los que tuvieron lugar los diálogos con *Kaapiya'jnaswe'sx*, dinamizadores del *Ju'gthë'we'sx Pthüusenxi*, líderes y lideresas políticos y educativos que acompañaron este estudio.

En estos lugares combinamos la acción de preparar alimentos, comer, conversar, reír y llorar a partir de las historias contadas o las lágrimas generadas por la ceniza. Fue un espacio para resguardarse en los días fríos, para recordar, valorar la experiencia vivida y tejer sueños.

Con las/os niñas/os el fogón fue el lugar para brindar y comenzar las actividades del día, para cantar y jugar, preparar arepas y mote. En el fogón tuvieron lugar conversaciones con algunas madres de familia para encontrar modos de acompañar los procesos de niñas/os. En este sentido se afirma:

> […] La tulpa es el punto de partida de todos los procesos de formación para despertar las raíces que nos unen a la madre tierra, simboliza la educación que no llaga desde arriba sino desde abajo, desde uma Kiwe hacia arriba dándonos la energía que necesitamos (asociación de cabildos indígenas del norte del cauca-acin *Çxhab Wala Kiwe*, 2020, p. 35).
>
> Es en el espacio de la tulpa en donde se realiza el nwe'sx we'wysa: conversa en familia, se aconsejan, se comparten los saberes, las prácticas espirituales, la historia, se discuten los problemas y se proyecta la vida (asociación de cabildos indígenas del norte del cauca-acin *Çxhab Wala Kiwe,* 2020, p. 35).
>
> En el espacio de la tulpa tiene lugar la üus yeckathë'we'sx: transmisión de la memoria, el saber desde el corazón de los sabedores ancestrales; la putx we'wja: la conversa, la valoración desde el corazón y el üus nxutx pehnxi: consejo desde el sentir. El ipx kwet es concebido como el üus uma kiwe: corazón de la tierra, o también el kiwe üus: corazón del territorio (asociación de cabildos indígenas del norte del cauca-acin *Çxhab Wala Kiwe*, 2020, p. 35-36).
>
> En la pedagogía del sentir la tulpa recupera su espacio cultural y su valor pedagógico y espiritual, pues cuando hablamos en ella no sólo abordamos el

> espacio físico en el que nos movemos sino la dimensión de otros espacios de vida desde la espiritualidad. Este es el espacio de formación donde las piedras sagradas nos enseñan a despertar nuestra raíz para conectarnos con los astros y los seres del territorio de abajo, para arraigarnos a la madre tierra. Cada piedra cobra vida, no las percibimos desde una representación física sino espiritual. En cada una sentimos a la abuela, al abuelo y al hijo(a) (asociación de cabildos indígenas del norte del cauca-acin *Çxhab Wala Kiwe*, 2020, p. 36).

Para el pueblo *Nasa* la *Ipka*t y el fuego se convierten entonces en *espacios de vida* a partir del cual la formación también es posible.

El restaurante fue el lugar para compartir juntas/os (niñas/os, jóvenes y *Kaapiya'jnaswe'sx*) los alimentos. En este espacio se cuidaba de preparar alimentos asociados con la cultura *Nasa*, las mujeres responsables de esto intentaban que todas/os comieran lo mejor posible. Fue en el restaurante que era posible hablar un poco en español con niñas/os de preescolar e incluso jugar, aunque esto último a veces era interrumpido por un *Kaapiya'jnas* por temor a algún desorden en el lugar. Este fue el espacio de encuentro y de generar amistades con niñas/os, jóvenes y *Kaapiya'jnaswe'sx* de grados superiores.

5.2.2.5 Centro de educación, capacitación e investigación para el desarrollo integral de la comunidad (cecidic)

El cecidic[205] es un espacio de formación comunitaria ubicado en el resguardo de *Amyu'* (san francisco) en el territorio de *Sek Sxab Kiwe.* Como antecedentes a su aparición afirma yatacue (2019) se tiene la creación del cric (24 de febrero de 1971); el congreso del 6 de septiembre de 1971, en el que se define la plataforma de lucha del cric (siete puntos) y donde se enfatiza en la defensa de la historia, la lengua y las costumbres indígenas, así como la formación de profesores bilingües; la creación de proyecto *Nasa* liderado por el *Nasa Pal* álvaro *Ulcué Chocué*. Dicho proyecto tenía como motivaciones: "[…] 1. Responder a los problemas de las comunidades y cabildos y 2. Promover las esperanzas de las comunidades de los cabildos" (yatacue, 2019, p. 67) y como directrices: "[…] despertar la **conciencia** para rescatar la identidad y reclamar los derechos; promover la **participación** activa y responsable de todos; buscar la **liberación y el desarrollo integral** espiritual y material de las personas de la comunidad" (*Yatacué*, 2019, p. 67).

Además de los antecedentes señalados anteriormente se tiene el proyecto educativo bilingüe (peb); la constitución del 91; el proyecto educativo bilingüe intercultural (pebi) del proyecto *Nasa*, el proyecto educativo comunitario (pec) y la creación de la asociación de cabildos indígenas del norte del cauca la *Çxhab Wala Kiwe* en 1994.

Así surgió el cecidic en la década de los noventa, ofreciendo educación formal, no formal e informal. La primera a través de convenios con el instituto misionero de antropología (ima), la universidad pontificia bolivariana (upb) con la licenciatura en etnoeducación y economía comunitaria, la uaiin con la licenciatura en pedagogía en artes y saberes ancestrales y el colegio eduardo santos (educación preescolar, básica y media). Allí han tenido lugar actividades de formación de la licenciatura en pedagogía de la *Madre Tierra* de la universidad de antioquia.

La no formal con ofertas técnicas que son evaluadas de acuerdo con necesidades e intereses de la comunidad y la informal relacionada con procesos comunitarios, entre estos se encuentran: rituales, asambleas, mingas, encuentros de conmemoración de líderes, especialmente del *Nasa Pal* álvaro *Ulcué Chocué*, entre otros.

En la actualidad en este espacio se encuentra ubicado el hilo de *Nasa Yuwe* desde donde se dinamiza el *Ju'gthë'we'sx Pthüusenxi* y seip plan de vida proyecto

[205] Para un mayor conocimiento de la historia del cecidic ver y *Yatacué* (2019).

Nasa desde donde se dan orientaciones y se acompañan procesos educativos en el territorio.

Para este estudio el centro se convirtió en un espacio de reuniones para discutir asuntos de la investigación, para diálogos con lideres *Nasa* y para participar de actividades comunitarias tales como rituales, el despliegue de *Ipkat* de legislación y la conmemoración del *Nasa Pal* álvaro *Ulcué Chocué*.

5.2.2.6 La Chorrera de los colibríes

Autoría: comunicaciones plan de vida proyecto *Nasa.*

Es considerada por el pueblo *Nasa* un lugar sagrado. La chorrera de los colibríes[206] está ubicada en el resguardo de *Vxuu Beh*, vereda el sesteadero. De acuerdo con marcos *Yule Yatacué* en este lugar se dio una disputa entre los caciques[207]: coyaimo[208], quien facilitó el ingreso físico y cultural de los colonos al territorio, trayendo consigo prácticas como la religión, el castellano y el consumismo. Y el cacique, calarcá, que alertaba sobre las consecuencias que la presencia de los colonos podía traer. A continuación, la historia contada por marcos *Yule Yatacué* mientras participábamos en este lugar, junto con niñas/os, jóvenes y comunidad en general de una ofrenda:

> *Se retaron a pelear y allí los calarcá con otros paeces lograron pelear con coyaimo, se formó la pelea, ganaba el que más fuerza tenía. Se juntaron Paeces con Pijaos y pelearon como entre los mismos ¿No? Nasas con Pijaos pero también había Nasas que estaba con calarcá y se formó la división y este es el lugar donde pelearon […] entonces este es el sitio donde ellos se retaron y pelearon, porque aquí los colonos estaban excavando oro.*
>
> *Con el tiempo coyaimo, que es de dónde viene lo de Vitonás [apellido Nasa] que quiere decir "perdedor", cayó en cuenta que él sí había cometido ese error, que no puso cuidado y que el otro cacique [calarcá] tenía razón. Por la vara de autoridad que coyaimo tenía, el poder de autoridad perdió fuerza y él quedó triste y se fue a un lugar a enterrarse en una laguna, se llama laguna seca, en sesteadero arribita, allí está la memoria de él.*
>
> *Coyaimo era un cacique bueno que en su primer momento pelió con los españoles, pero a él lo doblegaron. Los colonos cuando llegaron vieron que era muy inteligente, entonces utilizaron a la iglesia para perseguirlo y le pusieron una mujer española, lo traicionaron y él se cruzó.*
>
> *Entonces la historia del mestizaje viene por ese lado, él se cruzó con esa mujer española y tuvo dos hijos y por ese hecho entró en disputa con el cacique calarcá porque ya se mezcló.*
>
> *El cacique calarcá no se mezcló, él siguió el legado de juan tama de que no había que mezclarse con el enemigo, pero él había cometido esa falla. Entonces los españoles lo doblegaron y por eso él defendía mucho a los colonos, porque estuvo con una mujer española y tuvo dos hijos. Uno de ellos defendía a los indígenas y otro defendía a los colonos y de ahí viene la pelea. Ambos caciques defendían lo nuestro, pero ahí hubo errores*
> (diálogo, marcos *Yule Yatacué*, *Sek Sxab Kiwe*, 08 de febrero de 2023).

Esta historia nos señala, sin duda, como este espacio se convirtió en un lugar de *resistencia*, de ahí que sea considerado por muchas como un lugar a partir del cual se recibe fuerza espiritual.

---

[206] También conocida como la chorrera de santa bárbara que de acuerdo con marcos *Yule Yatactué* "sería el nombre dado por los españoles" (*Sek Sxab Kiwe*, 08 de febrero de 2023).
[207] Para una mayor profundidad de la historia el/la lector/a puede remitirse a *Yule* y *Vitonás* (2019b, p. 197).
[208] De acuerdo con *Yule* y *Vitonás* (2019b, p. 197) coyaimo es hijo del agua "salí desde el Rio Agua Vieja (Rio Isabelilla)".

En la chorrera participamos el 2 de agosto de 2023 de una ofrenda a la *Madre Tierra*, liderada por varios *Kiwe Thë'j*. Esta estuvo armonizada con la flauta y el tambor por el hilo de *Nasa Yuwe*. Ofrendar consistía en dejar en algún lugar frutas que cada una/o llevó para dejar y compartir entre quienes participaban.

5.2.3 Seres humanos y otros *seres*

Con el pueblo *Nasa* hemos aprendido que este estudio no se realiza únicamente con y entre seres humanos, la participación de otros *sere*s y como lo hemos señalado en este *fragmento* ha sido fundamental. A continuación, resaltamos la presencia humana y de otros *seres*.

5.2.3.1 Niñas/os[209]

Seguidamente presentamos los nombres de niñas/os entre los cuatro y los cinco años que acompañaron este estudio. Hacer esto, tiene como objetivo hacer un reconocimiento a su participación y a la potencia de su presencia para pensar la relación aquí propuesta y los caminos por-venir. Ellas/os son: nuus sxdry alejandra martínez hillo y asly *Pequí* casamachin y fadi alejandra ramos *Quitumbo* y carolyn sharon tenorio casamachin y sharik anahi tenorio casamachin y emily yuliana *Yule tenorio* y lina vanesa *Yule Vitonás* y geidi usu *Yule Yule* y eemilin *Yu*'leiny *Yatacué Ascué* y michel paola tenorio *Escué* y maylin alexandra pito mendez y jaydi michel arianna *Yatacué Ascué* y juliana sofia *Coicué* yosando y jennifer andrea *Yatacué Yule* y anderson *Boyocué* perdomo y fayber david vitnonás *Ascué* y faduar emir yatacue vitonco y anderson david yosando yatacue y darwin yadir yatacue mendez y yinober yossimar ramos yosando y juan david tenorio *Escué* y jaider emilio yosando yatacue y johan ferney *Paví tenorio*.

5.2.3.2 Kaapiya'jnaswe'sx

[209] Los nombres de niñas/os aparecen tal y como son; al igual que las fotografías registradas por ellas/os y sus voces, gracias a su autorización y a la dada por su madre o padre, mediante asentamiento y consentimiento informado. Las demás personas que participaron en el estudio igualmente autorizaron que su nombre y voces estuvieran presentes.

Las/os niñas/os son acompañados en su proceso de maduración por dos *Kaapiya'jnaswe'sx*: lucila *Dauqui* velasco y luis alberto *Ascué velasco*. Ambos hablantes del *Ju'gthë'we'sx Pthüusenxi*, practicantes de la espiritualidad *Nasa*, elegidos en la *Ipkat*, aprobados por *Ipx* y el *Kwekwe Neehnwe'sx* del resguardo de *Vxuu Beh* para acompañar el proceso de inmersión en la lengua.

Es importante señalar que para ser *Kaapiya'jnas* no fue un criterio fundamental la formación en programas de educación superior y sí, el acompañamiento que ambos tenían en procesos comunitarios y el aporte que podían hacer a los proyectos políticos y espirituales que como pueblo tienen en la formación de las *semillas*, como son considerados las/os niñas/os. Esto no niega que desde el plan de vida proyecto *Nasa*, la *Çxhab Wala Kiwe* y el cric se promuevan ya en el ejercicio mismo como *Kaapiya'jnas* de continuar procesos de formación, entre estos, los universitarios que fortalezcan las apuestas comunitarias.

En los diálogos sostenidos con lucila, ella valora y reconoce que su proceso de formación con sus abuelos en la *Ipkat* y su oficio como madre, fueron asuntos que hicieron posible su presencia en la institución, además de su experiencia como *Nasa*, como son nombrados los profesores en *Wasak Kwëwe'sx* el manzano durante dos años. Para el 2022 ella estaba haciendo parte del proceso de formación técnico en primera infancia ofertado por el cecidic.

En el caso de luis, el saber la lengua y estar en el camino espiritual fueron determinantes para tener la posibilidad de ser *Kaapiya'jnas* tanto en contexto urbano como rural. La mayor parte de su experiencia ha sido en la institución educativa el sesteadero. Su formación de base es licenciatura en etnoeducación por la upb y en la actualidad viene realizando una maestría en revitalización y enseñanza de las lenguas indígenas de la universidad del cauca.

Los procesos que los dos *Kaapiya'jnaswe'sx* vienen realizando con niñas/os son posibles además por el liderazgo del rector de la institución educativa y el acompañamiento de otras *Kaapiya'jnaswe'sx*, así como el acompañamiento del equipo pedagógico del seip y el hilo de *Nasa Yuwe*. Ver anexo d en el que presentamos generalidades las conversaciones sostenidas con los *Kaapiya'jnaswe'sx*.

5.2.3.3 Líderes y lideresas

En la *vivencia* tuvimos la posibilidad de sostener diálogos con lideresas y líderes políticos (ver anexo e), educativos (ver anexo f), espirituales (ver anexo g), y dinamizadores del *Ju'ghtë'we'sx Pthüusenxi* (ver anexo h). Inicialmente por recomendación de marcos *Yule Yatacué* y, a medida que los diálogos se dieron, fueron ellos mismos los que sugirieron las personas con las cuales conversar.

José rolando *Ascué* tenorio es dinamizador de la lengua y en el estudio acampanó el proceso de escritura del *Ju'ghtë'we'sx Pthüusenxi* y la aproximación de este al español. Su acompañamiento fue fundamental en el proceso de escritura de este texto que tuvo entre sus apuestas políticas, éticas y estéticas considerar la mayor cantidad posible de palabras en la lengua.

5.2.3.4 Diseñadores

Este proceso estuvo acompañado desde sus inicios por compañeros *Nasa* que en la comunidad o en la zona acompañan procesos de educación desde la comunicación visual y la diagramación, son ellos: hamilton casso (fotógrafo aficionado) y josé miguel galvis calambás (diseñador industrial de la universidad nacional de colombia.

Algunas de las fotografías consideradas en el texto han sido tomadas por ellos o por el tejido educación de la *Çxhab Wala Kiwe o el plan de vida proyecto Nasa*. El proceso diagramación es de autoría de josé miguel galvis calambás.

5.2.3.5 Investigadoras/es pares

En el caminar de la investigación se conformó un colectivo de investigadores pares que siguiendo a corona (2019, p. 59):

> Al nombrarnos "pares", queda claro que cada uno conoce una parte del problema, una dimensión de lo que se estudia, y que hay algo que el otro sabe y yo no sé, que juntos podemos hacer las preguntas que, desde nuestro contexto, descubrimos como importantes.

Dicha conformación se dio gracias a la apertura al diálogo y a la construcción colectiva del estudio, expresada en cada uno de los momentos de este, tanto dentro como fuera del territorio de *Sek Sxab Kiwe*. Dentro del territorio el acompañamiento estuvo centrado en los diálogos, en orientar, evaluar y sugerir

temáticas a ser estudiadas, personas con las cuáles conversar y recomendar, acompañar eventos dentro del territorio o de la zona para conocer las discusiones en el campo educativo y de la investigación con el pueblo *Nasa*, diálogos para reconocer los avances y los pensamientos generados a partir de la *vivencia*.

Fuera del territorio sostuvimos comunicación con integrantes del equipo de investigadoras/es a través de correo electrónico, mensajes de *whatsapp*, llamadas y encuentros por *meet* para conocer las *acciones* que en la investigación se estaban desplegando, para pensar y evaluar formas de participación en eventos académicos y para discutir y recomendar ajustes en la manera en que este texto estaba siendo construido. En la tabla 1 presentamos el colectivo de investigadores pares.

Tabla 1 – Colectivo de investigadores pares

Nro.	Nombre completo	Cargo en la comunidad	Aportes
1	Niñas/os de preescolar	“escolarizados”	Compartir a través de fotografías, preguntas e historias el mundo que ellas/os ven, lo que les inquieta y que moviliza a pensar, componer una política de *resistencia* y *re-existencia* en el pueblo *Nasa*.
2	marcos *Yule Yatacué*	conocedor cosmovisión *Nasa*, acompañante de procesos autónomos e investigación en la *Çxhab Wala Kiwe*	Discutir y profundizar asuntos relacionados con las *Ipkat* de legislación, cosmovisión *Nasa* y el lugar de las matemáticas en los procesos autónomos u escolarizados. Leer apartados de la tesis y comentar.
3	luis yimer *Paví* muñoz	rector institución educativa el sesteadero	Discutir y profundizar asuntos relacionados con las *Ipkat* de legislación, la institución educativa el sesteadero y el papel de las matemáticas en procesos escolarizados. Leer apartados de la tesis y comentar.

4	marisol cortés parra	coordinadora pedagógica seip plan de vida proyecto *Nasa*	Acompañar metodológicamente el estudio, discutir sobre concepciones de niñas/os en el pueblo *Nasa* y convocar encuentros para discutir avances y reflexiones del estudio. Leer apartados de la tesis y comentar.
5	bernarda almendra aranda	coordinadora pedagógica del cecidic	Establecer diálogos entre el cecidic y el seip para viabilidad del estudio. Estar atenta del despliegue de la investigación en el territorio. Leer apartados de la tesis y comentar.
6	josé rolando *Ascué*	dinamizador de la lengua, integrante del hilo de *Nasa Yuwe*	Acompañar la presencia del *Ju'ghtë'we'sx Pthüusenxi* en el estudio y discutir los sentidos en una aproximación al español y desde la cosmovisión *Nasa*.
7	lina rocío *Noscué Vitonás*	Integrante de la comunidad	Discutir y profundizar asuntos relacionados con las *Ipkat* de legislación y el contexto de contexto de conflicto armado en el territorio. Leer apartados de la tesis y comentar.
8	josé miguel galvis calambés	Integrante del equipo de educación *Çxhab Wala Kiwe*	Fotografía, diseño y diagramación

Autoría: archivo del estudio.

5.2.3.6 Çmehme (mariposa)

Desde el momento en que comenzamos este estudio, el pueblo *Nasa* nos señaló de la importancia de estar atentas/os a los *seres* que habitan la *Madre Tierra*, que nos acompañan. Esto fue evidente en las dos aperturas de camino y cateo con *Wasak Kwëwe'sx* y la institución educativa el sesteadero, y a partir de los diálogos con líderes y lideresas *Nasa*.

Seguramente para potenciar esta atención se requiere de más *vivencia* con el pueblo *Nasa*[210], pero durante el despliegue de este estudio y como si algo de lo dicho hubiera quedado presente en mí, la conciencia sobre la presencia de un *ser*: *Çmehme,* en dos momentos específicos del mismo, se tornó fundamental para continuar con su despliegue, quizás porque esos momentos me significaron un giro en el sentir, pensar y escribir.

El primero de estos momentos tuvo lugar el 5 de noviembre de 2022 a casi tres meses de estar en el territorio y un día después de haber participado del primer encuentro de semilleros *Kiwe Thegnas Luuçxs* (niñas/os guardias), en el territorio indígena de huellas, vereda bodega alta en caloto, norte del cauca.

De camino a casa, me detuve, algo no usual, ante la presencia de *Çmehme* en la vía destapada. Estaba caminando pensativa y conmovida por la fuerza que mostraron las/os niñas/os en el encuentro de *Kiwe Thegnas Luuçxs*, por la responsabilidad que desde tempranas edades comenzaban a asumir, esto es: recorrer, conocer, defender y proteger la vida y el territorio. Responsabilidad que no es asignada o asumida por muchas/os niñas/os en el mundo, más aún, en un territorio en el que el asesinato de líderes y lideresas defensores/as de la vida y de la *Tierra* se ha vuelto cotidiano. Un ejemplo de esto fue el asesinato del líder miller correa, oriundo de *Sek Sxab Kiwe* y de reconocida trayectoria en procesos comunitarios, el 15 de marzo de este mismo año.

La aparición de *Çmehme* en ese momento y sabiendo que para el pueblo *Nasa*, está relacionada con la transformación, nos permitió hacer visible en el estudio la potencia de lo que niñas/os podían decirnos y convocarnos a pensar, a partir de las fotografías y su modo de agenciamiento. Además, de dicho encuentro, en otros en la institución educativa el sesteadero, el valor de su presencia y actuar en una política de *resistencia* y *re-existencia* como la que el pueblo *Nasa* se ha soñado: *Uma Kiwe Kwekwe Atxh Tul Umn*.

El segundo momento corresponde con el tiempo de escritura de la tesis. Tiempo en el que, a veces, las palabras parecían no salir y en el que afloraban las dudas, no solo del qué decir, cómo, sino del para qué decirlo. La presencia de *Çmehme* mientras escribía la versión final de la tesis fue comprendida como el

[210] Para despertar más el sentir es necesario habitar más el territorio, compartir con la comunidad, conocer más de la cosmovisión *Nasa* y estar más dispuestas/os para ser consciente del momento presente y de los *seres* que nos visitan.

acompañamiento de los *seres* que partieron, no solo a quienes les escribimos *cartas*, presentes en este texto, la abuela y gustavo esteva; sino, también, de los espíritus y de la fuerza del pueblo *Nasa* para cerrar-abrir[211] un estudio que fue realizado con ellas/os y que espera tener algún resonar en los procesos educativos de este territorio. Lo anterior, porque como lo afirman *Yule* y *Vitonás* (2019b, p. 88) "cuando morimos los seres humanos volvemos a ser insectos como la mariposa".

5.2.3.7 Plantas

Las plantas siempre estuvieron presentes, tanto en los rituales de apertura, como en las *Ipkat* de legislación y de la institución educativa el sesteadero y en los encuentros de investigadoras/es pares o lideres y lideresas *Nasa*. En los primeros, la coca estaba siendo masticada por las/os mayoras/es para concentrarse en las señas, el sentir y pensar respecto a algo de lo conversado, o estaba en una jigra y servía para pulsear a la persona, cuando la jigra se ponía cerca del cuerpo. Lo que se hace al pasar la jigra con la coca es devolver las energías a la persona, por ello la persona que va a ser pulseada es convidada a mascar la coca. Las plantas estuvieron igualmente presentes cuando al final de los rituales se rociaba la cabeza de las/os participantes con un compuesto de plantas medicinales.

En las *Ipkat* de legislación la coca estaba en una jigra y circulaba entre los presentes, mascar la coca estuvo relacionada con concentrarse, poder sentir y pensar con el corazón las desarmonías y los sueños de la comunidad. En la *Ipkat* de "el sesteadero" la coca, junto con otras plantas, estuvo presente en la bebida con que niñas/os brindaban cada día para coger fuerza espiritual y física para participar de las actividades del día.

En los encuentros de investigadoras/es pares, cada *Nasa* que participó tenía en su jigra la planta de coca[212] y era consumida en el momento en que cada una/o lo considerara necesario, con la intención de activar el pensamiento respecto a lo que se compartía. Por momentos una/o de las/los investigadoras/es pares compartía con las/os demás la planta sagrada.

---

[211] Para el pueblo *Nasa* las investigaciones no finalizan, sino que se cierran momentos, etapas, ciclos, por eso se habla de cerrar-abrir, en el sentido de asuntos que deben decirse a partir de lo hecho, pero siempre teniendo presente lo que debe continuar caminándose.

[212] Para el pueblo *Nasa* las plantas se clasifican entre calientes y frías, frescas. "En la coca la raíz es fría y las hojas, tallos y pepa son calientes" (*Yule*; *Vitonás*, 2019a, pp. 171-172).

En los diálogos con algunos/as líderes/as *Nasa*, ellos/as antes de iniciar brindaban, decían que tenían que alegrar los espíritus para que la conversación fluyera.

5.2.3.8 A´te Dxi'j (el caminar de la luna)

Los cambios de *A'te* (luna en casa, luna señorita o cuarto creciente, luna mayora o luna llena y luna tierna o menguante) y su influencia en las actividades comunitarias de siembra, ofrendas, rituales, encuentros para caminar la palabra y actividades pedagógicas están cobrando cada vez más vida entre el pueblo *Nasa* de *Sek Sxab Kiwe*, no obstante los diferentes procesos de colonización, como lo señala marcos *Yule Yatacué* en cric (2018, párrafo 3):

> [...] en tiempos atrás con la invasión, la conquista y la colonización llegaron tantas cosas que terminamos olvidando parte de nuestras raíces; pero nuevamente nuestro pueblo Nasa está retomando estos espacios espirituales sin olvidar el legado de nuestros ancestros; es por eso que se habla del calendario propio desde el SEIP (Sistema Educativo Indígena Propio) para implementarlo en las instituciones educativas.

Así, retomar el caminar de *A'te* y *Sek* se convierte en un acto de *resistencia* a un tiempo impuesto, el tiempo lineal.

Para este estudio el caminar de *A'te* comenzó a hacerse visible, a partir del momento en que el *Kaapiya'jnas* y mayor de la institución educativa el sesteadero se refirió a la importancia de estar atenta de los cambios de la luna y del modo en que actuaban niñas/os, de las actividades que eran recomendable realizar dependiendo de su fase, de averiguar la luna y el sol en el que nací para identificar asuntos en mi modo de actuar y, en especial, de acompañarme con un mayor, pues dependiendo de la luna, el *Kiwe Thë'j* podía orientarme para tener más fuerza o equilibrar mis energías.

Los diarios como registros de la *vivencia* comenzaron a ser escritos en el calendario gregoriano y poco a poco fueron transformándose a los tiempos *Nasa*, a los tiempos de *A'te y Sek*.

Sobre el caminar de *A'te* podremos decir que se trata de un estar atentas/os a los cambios que ella tiene como algo no por fuera de lo humano y de los *seres* que habitan la *Tierra* e, incluso, de los *seres* que habitan los otros espacios; se trata de

reconocer su influencia en los modos de hacer, pensar, sentir de los seres humanos y de otros *seres* que están presentes en la *Madre Tierra*[213].

5.2.3.9 Cámara

Las cámaras, tanto de fotografía como de video, no han sido ajenas al pueblo *Nasa*, por el contrario, estas se han convertido en una herramienta a través de la cual reafirman su identidad como *Nasa*, fortalecen sus luchas y denuncian violaciones que atentan contra su propia existencia: disputa y control por el territorio por parte de grupos al margen de la ley, reclutamiento y quemas forestales, por mencionar solo algunas. Es decir que las cámaras han servido como instrumento de *resistencia*.

En relación con lo anterior en el pec, específicamente en el núcleo de comunicación comunitaria e intercultural-informática, se afirma:

> En el PEC se espera que el manejo de la informática llegue a ser una apropiación general por parte de los dinamizadores y maestras, para que las herramientas de las TIC [tecnologías de la información y la comunicación] como herramienta de formación en todos los núcleos se pongan al servicio del plan de vida y el bienestar comunitario. Al mismo tiempo, se espera que el manejo de la informática tenga al mismo tiempo un espacio, un plan de formación y un dinamizador específicos, dada su importancia en la formación de los niños y jóvenes y en general, en la vida actual.
>
> Se espera que el uso adecuado de las TIC contribuya al buen vivir: aportando al desarrollo de los intereses personales, mejorando los procesos de adquisición de conocimientos, contribuyendo a los procesos de resistencia. Todo ello, supone contrarrestar algunos de los usos actuales de las TIC como herramientas orientadas meramente al "vivir bien" entendiendo este como poner las TIC al servicio del lucro meramente individual, el entretenimiento de "pasar el tiempo" sin contribuir al desarrollo de proyectos personales, y fomentando la desinformación y la manipulación de las mentes, entre otros (cecidic; alcaldía de toribío, 2017a, p. 28).

Aquí se reitera, la necesidad de que estas tecnologías de la información y la comunicación favorezcan el plan de vida y el bienestar comunitario, pero es necesario reconocer que estas pueden, al mismo tiempo, desinformar y manipular las mentes, tal como lo ha sufrido toribío a causa de la estigmatización como un territorio violento; estigma que se ha perpetuado a través de los medios de comunicación en el orden nacional.

[213] Ver en este estudio apartado "*A'te Dxi'j"*.

En la institución educativa el sesteadero, la cámara es introducida en los últimos grados de escolaridad. Esta es trabajada desde la enseñanza de asuntos técnicos que favorecen mejores registros y, al mismo tiempo, es utilizada en relación con proyectos promovidos por la institución como los recorridos pedagógicos y las señas de un vuelo multicolor. Esto último relacionado con el avistamiento y conservación de aves para sostener el equilibrio en el territorio.

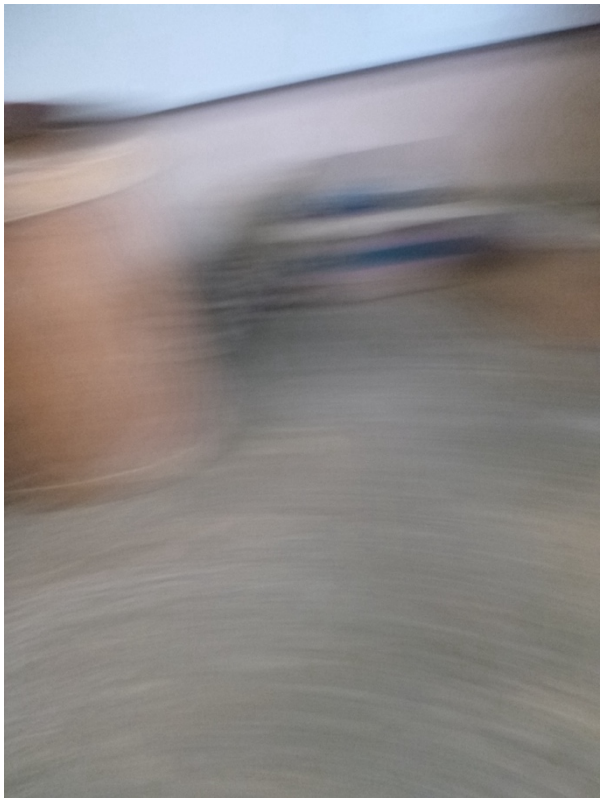
En preescolar, la cámara fue introducida en este estudio, inspirada en las investigaciones desplegadas en el grupo de investigación im@go con niñas/os en los primeros años de vida y otras experiencias reconocidas, pero con la diferencia de que estas son pensadas en una relacionalidad con las niñas/os y con el territorio para convocarnos a pensar de otro modo las matemáticas (escolares) y el cuidado y protección de la *Tierra*. Si bien la cámara no era desconocida para niñas/os *Nasa*, sí fue singular el hecho de que fueran ellas/os quienes exploraran sus posibilidades sin ningún tipo de orientación técnica o temática que favoreciera algún tipo de registro.

La cámara fue introducida a partir del octavo día de estar y acompañar a las/os niñas/os y tuvo la intención de acercarnos a lo que veían a través de su lente. Recientemente, en preescolar y primaria, las tabletas están siendo introducidas para acompañar los trabajos pedagógicos.

5.3 PROPOSICIONES

5.3.1 Proposición 1. *Vivenciar el encuentro con la diferencia, dejarse afectar y preguntarse.*

Foto 29 – Diferencia



Autoría: niñas/os de preescolar, 22 de noviembre de 2022.

Si pensamos en la investigación con pueblos (indígenas, por ejemplo) tenemos la tendencia a pensar que las/os diferentes son ellas/os, que vamos a estudiar esa diferencia que está signada por lo que hacen o piensan en relación con las cercanías y diferencias respecto a la cultura del/la o de los/as que investigan, como si conserváramos aún la idea de un sujeto y un objeto o de algo que está separado de uno que requiere ser conocido.

Generalmente el interés por la diferencia puede estar motivado por hacer visibles otras formas de hacer y ser de los pueblos indígenas en diálogo con la educación matemática y que aún requiere pensarse; pero como ocurrió en nuestro caso, ese interés estuvo marcado, como lo señala panikkar (2017), por la insuficiencia de nuestra propia cultura para encontrar respuestas de lo que nos inquieta, pero además por intentar desafiarnos a pensar de otro modo. Ese pensar estuvo asociado en un inicio con la relación niñas/os-matemáticas y luego se extendió al pueblo *Nasa* para problematizar y especular esa relación junto con su política de *resistencia* y *re-existencia:* tejer el abrigo del cuerpo de *Uma Kiwe*, que nos colocó en una

posición de encontrarnos a nosotras/os mismas/os cómo diferentes y pensar los efectos y afectos de ese encuentro, de tal modo que nos llevara a preguntarnos y asumir otras posiciones.

Cuando decimos encontrarnos a nosotras/os mismas/os como diferentes, lo decimos en el sentido de que fue con el encuentro físico, la presencia real y material, aquí, de una persona con el pueblo *Nasa* que se nos terminó señalando lo que no somos, lo cual no fue más que aquello a lo que estamos acostumbrados a decir sobre los pueblos (kilomba, 2019), en las investigaciones.

Ahora fue el pueblo *Nasa* el que señaló, no solo lo que no soy: *Nasa*, hablante del *Ju'gthë'we'wx Pthüusenxi* y practicante de la espiritualidad *Nasa*; sino, asimismo, lo que la cultura a la que pertenecezco ha ocasionado entre ellas/os: mujer paisa[214], una cultura que históricamente ha estado ligada con procesos de colonización en el país, inclusive en el cauca, sin muchas claridades sobre las raíces de las que vengo, hablante del español —la lengua colonizadora —, practicante de una espiritualidad distinta, la evangélica para ese momento y que con el pasar del tiempo parece tener más presencia entre los pueblos indígenas y, como si fuera poco, escolarizada[215].

Esto último ha sido rechazado por algunas/os *Nasa* porque en términos históricos fue la misma escuela la que impidió que se hablara la lengua y se practicara la cultura. En procesos de formación superior, la universidad ha generado divisiones, exclusiones y relaciones de poder distintas en la comunidad, por el hecho de que ciertas personas tengan títulos y otras no.

Este encuentro con la diferencia, dice corona (2020, p. 48), refiere a cómo a partir "[…] de la escucha y el diálogo que nos proporcionan los demás, su narración sobre nosotros constituye una de las formas más eficaces de tomar conciencia de nuestra sombra personal". Esas sombras personales que más que ser negadas, deben hacerse visibles y pensadas, pues como corona (2019, p. 31), lo afirma:

> […] tiene que ver con no ocultar o anular las formas y saberes propios, para conocerse en el diálogo con el otro, ejercitar la igualdad a pesar de la diferencia, poner a prueba el vínculo horizontal y permitir que se expresen las propias necesidades y las ajenas, se enfrenten las disputas y se encuentren formas nuevas y negociadas de vivir juntos.

Pero antes de presentar la manera como nos encontramos, siguiendo a corona (2019), esas formas nuevas y negociadas de vivir juntos, es necesario hacer una pausa para decir que lo narrado hasta aquí da cuenta de uno de los modos en que la diferencia fue asumida

[214] Es el gentilicio utilizado para las personas nacidas en el departamento de antioquia, colombia.
[215] En este encuentro con el pueblo *Nasa* no sentí que el color de la piel fuera un asunto considerado para hablar de la diferencia, como sí los otros aspectos que son señalados aquí.

inicialmente en este estudio; esto es, la diferencia como extranjeridad, como el no-yo, como el otro:

> El yo, al posicionarse contra el otro, constituyendo al otro como negatividad, carencia, extranjería, establece una barrera impenetrable entre el yo y el otro en un intento de establecer y mantener su hegemonía. El yo sólo se ve a sí mismo, no al otro. El otro, el «no yo», queda relegado a la zona de sombra, al espacio que hay detrás del espejo. Según esta óptica geométrica, el otro se constituye como el Otro. La diferencia como apartheid. Como explica Trinh, esta noción de diferencia basada en el pensamiento binario ha sido fundamental para el funcionamiento del poder, pero no es una forma necesaria de entender la diferencia (barad, 2014, p. 170, traducción nuestra)[216].

La diferencia así entendida nos afectó y nos llevó a preguntarnos por el proceso de preparación para estar con el pueblo *Nasa*. Así comprendimos que no fue suficiente el preparar lo que en investigación podría denominarse como trabajo de campo, era necesario, como lo afirma green (2016, p. 18), trayendo la memoria de las/os abuelas/os de los distintos pueblos del mundo, "preparar las manos, el cuerpo, lo ojos, la boca, los oídos…", pero sin olvidar que:

> Para ver al otro no bastan tampoco los ojos y que incluso después de tener el cuerpo y el corazón preparados, debemos seguir cuidando que la mezquindad no nos engañe, que la vanidad no nos ciegue, porque entonces los abuelos-anaconda o los abuelos-águilas no habitarán en nosotros y las máscaras serán apenas unos malos disfraces. Ir al otro y volver del otro, no es problema intelectual, es un problema del corazón. Claro que uno puede estudiar al otro, es un deber hacerlo. Pero comprenderlo es algo distinto. Conocer la vida de los pueblos, hacer la pregunta necesaria que conduzca al saber, no sale del conocimiento científico, sino del corazón del hermano, de la hermana.
>
> Solo así es posible que las personas puedan salir de su mundo y entrar en los otros mundos. De lo contrario, es posible que vayan y regresen, pero sin comprender, pisando las hierbas que dan vida, porque imaginan que son maleza, profanando la tierra porque la ven como negocio, violando el agua con su indiferencia. Se podrá ir a muchos mundos, pero si no se tiene el corazón preparado, no veremos nada (green, 2016. p. 18-19).

Fue en el encuentro que comprendimos, siguiendo a green (2016), que no era suficiente tener una apuesta, un interés intelectual como hasta ese momento lo teníamos, era necesario como lo dice el pueblo *Nasa*: sentir, pensar y vivir con el corazón.

¿Qué hacer ante el encuentro que hace visible la diferencia radical como separación? Dejarnos afectar, conmovernos, a veces atormentarnos por las palabras pronunciadas, convérsalas con otras/otros, incluyendo a *Ipx* y a las montañas como en un intento de liberarnos de las cargas, callar, reconocer la cultura de la que venimos, dudar de

---

216 *"The self in positioning itself against the other, constituting the other as negativity, lack, foreignness, sets up an impenetrable barrier between self and other in an attempt to establish and maintain its hegemony. The self ('I') only ever sees itself, and not the other. The other, the 'non-I', is consigned to the shadow region, the space behind the mirror. According to this geometrical optics, the other is constituted as the Other. Difference as apartheid. As Trinh explains, this notion of difference premised on binary thinking has been instrumental to the workings of power, but it is not a necessary way of figuring difference"* (barad, 2014, p. 170).

nuestras certezas, estar abiertas/os a las incertezas, recordar los motivos de estar en esos lugares y creer que es posible continuar el camino en esos territorios, pero en especial comprender como dice panikkar (2017), que "[…] una persona es más que un sujeto pensante; las personas son campos de interacción donde lo real se ha entretejido en red por causa de la complejidad de la realidad; las personas son los nudos del tejido continuo de la red de la realidad" (p. 96). Comprender esto son efectos del encuentro con la diferencia. Por eso como lo enuncia levalle (2024):

> […] colaborar con los indígenas no significa que el investigador se vuelva activista —convirtiéndose en el "otro" — sino que sirva para mejorar las agendas activistas entrando en conversación con la comunidad —transformándose a sí mismo en la relación con el "otro". Por eso en esta clase de investigación, el investigador no está ni "adentro" ni "afuera" del colectivo social al que se vincula, sino que trabaja en inmanencia (levalle, 2024, p. 34).

Ese no estar ni adentro ni afuera, es quizás lo que pone en desequilibrio una idea de la diferencia como el no-yo y posibilita un estar siendo, diría barad (2014), que es una serie de enredos atravesados en tiempos y espacios distintos, no separaciones, ni esencialismos. En este sentido, el yo incluye al otro no como separación sino como relacionalidad.

Pensemos ahora en cómo a través de la diferencia podemos vivir juntos (corona, 2019), o podemos trabajar en agendas comunes (levalle, 2024). Para lograr esto fue necesario transformarse y abrirse en los modos de pensar, sentir y hacer *Nasa* (como el mandar obedeciendo y el pensar colectivo), para entender y cuestionar los modos de pensar, sentir y hacer de quién llegó con una propuesta. Y en ese transformarse fue necesario "[…] respetar el rechazo, insistir en la oferta" (saber […], 2020, 26s) y comprender que en otros lugares del mismo territorio era posible caminar junto a las/os *Nasa*, porque entendemos que la diferencia puede ser también entendida como una "[…] herramienta de creatividad para cuestionar múltiples formas de represión y dominación" (trinh 1988 *apud* barad, 2014, p. 169, traducción nuestra)[217].

Bajo esa idea de la diferencia nos aventuramos con la institución educativa el sesteadero, con niñas/os, *Kaapiya'jnaswe'sx* y otros *seres* a desplegar este estudio. Esto porque estuvimos convencidos como lo dice green (2016, p. 27), de que:

> […] la certeza de existir como pueblos, dentro de unas décadas, depende de la alianza que podamos hacer con aquellos que nos comprenden con el corazón. Depende de la fuerza que logremos construir para actuar y ser reconocidos como sujetos políticos, como pueblos. Depende de la comprensión y la tarea que tengamos y emprendamos

[217] *"As a tool of creativity to question multiple forms of repression and dominance*" (barad citando a trinh, 2014, p. 169).

> —nosotros y nuestros amigos— para restituirle a la Madre Naturaleza el equilibrio que le hemos quitado, y que solo se logra si defendemos nuestra territorialidad.

Se trata entonces de un estar que no invisibiliza la diferencia y es en ese estar que nos hacemos aliados, en el que encontramos asuntos comunes para pensar, sentir y hacer. De ahí que siguieramos a barad (2014), al enunciar ¿Qué pasaría si en vez de asumir la diferenciación como una separación radical la asumiéramos como hacer conexiones y compromisos?

5.3.2 Proposición 2. *Vivenciar sin fronteras corporales fijas mediante: la apertura a lo desconocido y el no saber (humildad epistémica)*[218].

Foto 30 – Lo desconocido

Autoría: niñas/os de preescolar, 31 de otubre de 2022.

[218] Esta *proposición* fue planteada por murris y bozalek (2019, p. 1506): "*To live without bodily boundaries by: opening up to the unknown and not knowing (epistemic humility)*".

La idea central que queremos defender en esta *proposición,* y que emerge de la *vivencia*[219] con el pueblo *Nasa* en diálogo con las ideas de murris y bozalek (2019), es que los cuerpos de quienes investigan, en este estudio investigadoras/es pares, están dispuestos a *aprender* y producir conocimiento cuando se asume una posición de desconocimiento y del no saber. Para desplegar esto nos detendremos en tres nociones: cuerpo, desconocimiento y no saber o humildad epistémica.

La primera, el cuerpo, la entendemos en tres sentidos. El primero, en tanto para el pueblo *Nasa* el *Nasa Kwekwe* (cuerpo humano), o mejor las partes que lo conforman son nombradas con partes de la *Tierra*. Un ejemplo de esto es planteado a continuación por *Yule* y *Vitonás* (2019a, p. 126):

> *Us* (riñon) de igual manera se denomina al frijol.
> […]
> Yafx "la frente". Kwet es "piedra", equivale a decir piedra que cubre el ojo.
> […]
> Ku'ta bam "hombro". Quiere decir terminación del ala de una ave.
> Thä' "corona". También es el nombre de la cima de una montaña, Txiwe Thä'.

Este modo de nombrar señala una relacionalidad de lo humano con otros *seres*: el frijol, la piedra, las aves, la montaña, por mencionar algunos y marca diferencias con lo que puede ser considerado por otras culturas como un cuerpo aislado, independiente, aunque como lo afirma tsing (2019, p. 96-97, traducción nuestra)[220], "[…] los mismos seres humanos, antes tan orgullosamente independientes de la 'naturaleza', son ahora entendidos como parceros simbióticos de bacterias que permiten procesos corporales humanos como la digestión" lo que pone en duda tal independencia y en la que el pueblo *Nasa* tanto ha llamado la atención.

El segundo sentido del *Nasa Kwekwe* fue entender que para las/os *Nasa* en el cuerpo se sienten y se expresan unas señas como lo presentamos en los *fragmentos* que componen este capítulo. Señas a partir de las cuales es posible prevenir, decidir y aprobar modos de estar y actuar, tanto en lo individual como en lo comunitario.

Para quienes no somos *Nasa* o, no crecimos en medio de estas prácticas, incluso para algunas/os *Nasa* este sentir debe despertarse y esto es posible cuando se está dispuesta/o a iniciar ese proceso en el que, sin duda, se requiere del acompañamiento del *Kiwe Thë'j*, al igual que del estar y habitar con el pueblo *Nasa*, del ser consciente de la existencia de otros *seres*.

---

[219] Dice tsing (2019, p. 124, traducción nuestra), al respecto: "La "inmersión" del trabajo de campo funciona porque somos forzados a entrar en otros modos de vida —esto es, tornarnos sociales— antes de tener alguna idea de lo que estamos aprendiendo".

[220] *"[...] Mesmo os seres humanos, antes tão orgulhosamente independentes da "natureza", são agora entendidos como parceiros simbióticos de bactérias que permitem processos corporais humanos, como a digestão*" (tsing, 2019, pp. 96-97).

Cuando ese sentir está, diríamos con fullagar y taylor (2022, p. 38, traducción nuestra)[221], que "[…] los cuerpos hacen realidad sus capacidades de actuar, conectarse, moverse (o quedarse atascado, encallados, rígidos)".

Esto último expresa lo que vivencié en los inicios de este estudio, en tanto mi cuerpo estaba rígido, lo que no permitía conectarme y moverme para generar otros relacionamientos con el territorio de *Sek Sxab Kiwe* y con los *seres* que en el habitan. En el momento en que esa rigidez es cuestionada, pensada y sentida otras posibilidades se abrieron para el estudio. Esta actitud corporal se debió, en especial, y como se planteó en una de las *cartas* que constituyen este capítulo, a los discursos evangélicos que permearon para ese momento mi modo de ver y estar en el mundo.

Fue precisamente el habitar el territorio y el estar con las/os niños *Nasa* y, por momentos, en compañía de mayores espirituales que ese cuerpo inflexible comenzó a ser maleable, en el sentido de dejarse afectar, no desde la imposición de unas prácticas espirituales, sino desde la apertura para sentir y *aprender* de otro modo.

El tercer sentido, estrechamente vinculado con los dos anteriores tuvo que ver con las capacidades corporales: caminar, jugar, amasar, observar, cantar, hablar, escuchar, danzar, comer, llorar… que fueron posibles y que se desplegaron junto con líderes, lideresas, niñas/os, *Kaapiya'jnaswe'sx*, y dinamizadores del *Ju'gthë'we'sx Pthüusenxi* en el territorio de *Sek Sxab Kiwe.*

Capacidades que se desplegaron en medio de una sensación de desconocimiento del territorio que para el pueblo *Nasa* comprende tres espacios: *Ëeka Kiwe*, *Na Kiwe* y *Tasxuh Kiwe*. Desconocimiento porque apenas comenzábamos a conocernos y a relacionarnos con uno de estos, *Na Kiwe,* que es donde viven los humanos y otros *seres* como los animales, las piedras y las plantas. Pero donde el mismo habitar el territorio nos significó reconocer la presencia en nuestras actividades de otros dos territorios: *Ëeka Kiwe* a través del *Sek A´te Dxi'j* y *Tasxuh Kiwe* a través de los *seres* que partieron, especialmente a partir de los *seres* queridos y los caciques que para el pueblo *Nasa* significan la fuerza para continuar re-existiendo.

Para el pueblo *Nasa* la conexión con estos tres espacios es espiritual y quien acompaña diferentes ámbitos en el territorio va aprendiendo poco a poco a sentir y estar con estos tres espacios. Igualmente, eso que denominamos como desconocido tuvo que ver con *aprender* a dimensionar la complejidad del conflicto armado y de la lucha por el territorio por la que niñas/os *Nasa* se ven desafiados desde las primeras edades.

[221] *"[…] bodies realise their capacities to act, connect, move (or become stuck, fxed, rigid)"* (fullagar; taylor, 2022, p. 38).

En consecuencia, decimos que se trató de un desconocimiento en el sentido de comprender otros modos de estar, ligados a asuntos espirituales, y en tanto ignorancia respecto a la realidad que vive el pueblo *Nasa*. Fue precisamente ese desconocimiento lo que movilizó y se tornó fundamental para, como dice el pueblo *Nasa*, "*enraizar*" un estudio que hasta antes de estar en el territorio, estaba en medio de la abstracción de las palabras y sin una materialidad concreta en las luchas y apuestas *Nasa*.

Respecto a la última noción, humildad epistémica, diríamos que es común que como investigadoras/es antes de ir al territorio o de estar con las comunidades con las que el estudio se va a desplegar, nos protejamos teórica y metodológicamente para estar allí, casi que tengamos certezas de cómo justificar eso que nos vamos a encontrar o intentar acomodar la realidad que vivimos a los discursos ya estudiados. Esa protección a menudo nos deja atrapadas/os y nos impide ver, sentir y vivir algunas situaciones que el territorio ofrece.

Para este estudio si bien teníamos lecturas por el proceso mismo de formación en el doctorado o por procesos previos a este, podemos decir que no asumimos ninguna perspectiva teórica o epistemológica previa, aunque sí nos inspiraba metodológicamente la producción horizontal del conocimiento (corona 2012, 2019, 2020; briones, 2012).

Esta idea de no asumir teóricamente una posición nos colocó, por lo menos, en dos situaciones, la primera de vacío que es señalada por henare, holbraad y wastel (2007 *apud* levalle, 2024), cuando afirman "[…] si no conocemos el territorio, no intentemos imponerle nuestras viejas palabras, aceptemos el vacío" (p. 64).

Un vacío que generó por momentos angustia, pero que al mismo tiempo, nos permitió tener una humildad epistémica para, en primer lugar, asumir un no saber "[…] este no saber no significa que la investigación este suspendida e inmóvil. Todo lo contrario, significa que no podemos saber lo que nuestra investigación exige de nosotros antes de que estemos en medio del evento de investigación" (springgay, 2014, p. 81, traducción nuestra)[222].

Y, la segunda: comprender la insuficiencia en algunos de los discursos conocidos; reconocer la potencia de otros discursos como el posthumanismo y la ciencia ficción, por ejemplo, para establecer diálogos con lo vivido, lo cual nos implicó estudiarlos; y, quizás lo más importante, la necesidad de acércanos a la producción misma del pueblo *Nasa*.

[222] *"[…] This not knowing does not mean that research is suspended and immobile. Quite the opposite, it means that we cannot know what our research demands of us before we are in the midst of the research event"* (springgay, 2014, p. 81).

Esta situación fue, sin duda, una experiencia transformadora. De acuerdo con stengers (2023, p. 173, traducción nuestra)[223]:

> […] eso requiere lo que yo llamo de una "ecología de conexiones parciales", que exige que aprendamos unos con los otros, siendo transformados por lo que es aprendido, reconociendo nuestra deuda con esta experiencia transformadora, al mismo tiempo que investigamos sus impactos problematizadores en nuestros propios términos.

Para este estudio, la experiencia transformadora, debemos advertir, no consistió en que yo como una de las investigadoras pares empezara a ser *Nasa*, situación difícil no solo por el poco tiempo compartido, sino porque comprendí que habitaba una posición entre la extranjeridad y la familiaridad, que no era tanto una posición de frontera entre dos mundos, sino más bien una posición de relacionalidad permanente con intensidades e intencionalidades distintas en tiempos y espacios. Así mismo, podríamos decir que para el pueblo *Nasa* que habitó con mi diferencia, implicó: repensar procesos de recibimiento y acogida cuando de procesos investigativos se trata; y, recordar y potenciar lo que los procesos históricos han señalado en términos de las alianzas con personas de otras tradiciones para acompañar sus sueños en distintos ámbitos.

Sobre la transformación castro (2015, capítulo 1, párrafo 6, traducción nuestra)[224], advierte:

> […] porque lo que toda experiencia de otra cultura nos ofrece es la oportunidad de experimentar con nuestra propia cultura; mucho más que una variación imaginaria —la introducción de nuevas variables o contenidos en nuestro imaginario— es la propia estructura de nuestra imaginación conceptual la que debe entrar en régimen de variación, asumirse como variante, en versión, en transformación.

5.3.3 Proposición 3. *Vivenciar sin fronteras corporales fijas: apreciando la naturaleza entrelazada de lo humano y los otros seres (incluidas las cámaras) en la producción de conocimiento y la fuerza productiva de este entrelazamiento (agencia distribuida)*[225].

---

[223] *"[...] isso requer o que chamo de uma "ecologia de conexões parciais", que exige que aprendamos uns com os outros, sendo transformados pelo que é aprendido, reconhecendo nossa dívida para com essa experiência transformadora, ao mesmo tempo em que investigamos com nossos próprios termos seus impactos problematizadores*" (stengers, 2023, p. 173).

[224] *"[...] pois o que toda experiencia de uma outra cultura nos oferece é a ocasião para se fazer uma experiencia sobre nossa própria cultura; muito mais que uma variação imaginaria —a introdução de novas variáveis ou conteúdos em nossa imaginação— é a própria, melhor dizendo, a estrutura de nossa imaginação conceitual que deve entrar em regimen de variação, assumir-se como variante, versão, transformação"* (castro, 2015, capítulo 1, párrafo 6).

[225] Esta *proposición* fue planteada por murris y bozalek (2019): *"To live without bodily boundaries by: appreciating the entangled nature of the human and more-than-human (including cameras) in knowledge-production and the productive force of this entanglement (distributed agency)"* (p. 1509).

Foto 31 – Más de cerca

Autoría: niñas/os de preescolar, 22 de noviembre de 2022.

Quizás uno de los mitos que más ha estado presente entre sociedades occidentales han sido las separaciones entre: naturaleza/cultura, humanos/animales, humanos/universo, sujeto/objeto que nos han alejado en las investigaciones cualitativas de otras posibilidades de estar y actuar con el mundo. Ante esto, los pueblos indígenas tal como el pueblo *Nasa*, que no se enmarcan en una matriz occidental, han logrado no obstante los históricos procesos de colonización sostener y re-establecer esa relación naturaleza-cultura, humanos-animales, humanos-universo. Se trata, como lo han expresado *Yule* y *Vitonás* (2019a, 2019b), de una relación de interdependencia entre *Nasas* con la *Madre Tierra*, y diríamos de una relación de orden en el sentido en que reconocen que la *Madre Tierra* tiene una organización natural, propia y, por tanto, una libertad, tal como lo señala tsing (2019), para crear mundos, en donde no hay influencia humana.

Esta concepción del pueblo *Nasa* de ser-estar con el mundo, en relacionalidad con otros *seres*, más allá de ser estudiada como parte de su cosmovisión o como parte de lo que en muchas investigaciones podría considerarse como asuntos del contexto del pueblo con el que la investigación se desplegó, tuvo para nosotros afectos y efectos diferenciales en el estudio; es

decir, *seres* como: *A´te*, *Sek*, *Ipx*, *Ipkat*, *Çmehme*, las plantas y la cámara tuvieron relación con los modos en que este mismo fue desplegado y nos atreveríamos a decir que, este estudio no podría ser comprendido por fuera de estos *seres*. Tantos los seres humanos que participamos en este estudio como los otros *seres* agenciamos esta investigación.

Podríamos decir, en resonancia con los discursos posthumanistas, que se trató de un agenciamiento distribuido, en el sentido en que en tiempos y espacios distintos estos *seres* determinaron ciertas *acciones*. Al respecto diríamos con murris y zhao (2022, p. 28-29, traducción nuestra)[226], que "cosas y fuerzas no humanas (por ejemplo, la atmósfera, los alimentos, el afecto) dan forma y limitan activamente a los cuerpos con los que se encuentran, incluidos los humanos que nunca los poseen o controlan totalmente".

Sobre esto último el pueblo *Nasa* planteó en uno de los *espacios de vida*, las *Ipkat*, que es la familia espiritual (*A´te*, *Sek* y otros *seres*) la que orienta la vida y que son los humanos los que deben obedecer, de ahí que, por ejemplo, muchas de las prácticas pedagógicas realizadas con niñas/os en el territorio de *Sek Sxab Kiwe* estuvieran orientadas por estos *seres*. Lo cual no puede ser entendido por una lógica causa-efecto, pero sí, bajo una teoría de los afectos:

> […] Inspirada en Spinoza, el afecto es la capacidad de los cuerpos de afectar y ser afectados. Las intensidades y fuerzas que experimentan los cuerpos al encontrarse tienen sus propios ritmos: sutiles, contundentes, pero sobre todo imperceptibles, preconscientes (Deleuze, 1988) y siempre políticos en su forma de conexión (Massumi, 2015). (murris y bozalek, 2022, p. 40, traducción nuestra)[227].

Es decir, se trata de una afectación que se hace a partir de los encuentros y de las intensidades que en los cuerpos son experimentadas en esa relación entre lo humano con otros *seres* y que produce ciertas *acciones*.

Así mismo, vale la pena decir con latour (2012), que las asociaciones entre humanos y lo que él denomina como "no humanos"[228] bajo la idea de la teoría del actor-red (*ant*, en sus siglas en inglés), son asociaciones asimétricas, es decir, el autor no deja de reconocer una relación de poder entre estos, y, además afirma: son temporales, es decir que pueden darse otro tipo de configuraciones y nuevos actores pueden entrar en la red[229]. Y ratifica latour (2012, p.

---

[226] *"Nonhuman things and forces (e.g., atmosphere, food, afect) actively shape and constrain the bodies they encounter, including the humans who never fully possess or control them"* (murris; zhao, 2022, p. 28).

[227] *"[…] Inspired by Spinoza, affect is the capacity of bodies to affect and be affected. The intensities and forces that bodies undergo as they encounter each other have their own rhythms: subtle, forceful, but mostly imperceptible, pre-conscious (Deleuze, 1988), and always political in their ways of connecting (Massumi, 2015)"* (murris; bozalek, 2022, p. 40).

[228] Dice latour (2019) que utiliza este término a falta de uno mejor.

[229] Quizás un proceso de mayor duración en el tiempo con el pueblo *Nasa* y de ejercicios espirituales para acompañar y despertar el sentir mío, como una de las investigadoras pares, posibilitaría, por ejemplo, una mayor conciencia sobre la presencia de otros *seres* en la investigación.

112-113, traducción nuestra)[230] "[…] la continuidad de un curso de acción rara vez consiste en conexiones entre humanos (para los que, por otra parte, bastarían unas habilidades sociales básicas) o entre objetos, sino que es mucho más probable que zigzaguee entre unos y otros".

Lo dicho por latour (2012), niega que cualquier acción dependa solo de humanos o de objetos y a nuestro modo de ver esta misma afirmación nos convoca a pensar en el despliegue de capacidades y habilidades que son necesarias para pensar esta relación entre lo humano y los otros *seres* en contextos de investigación. Respecto a esto diríamos que es necesario pensar de otro modo, es decir, más allá de las relaciones binarias. Recordemos que latour (2019), fue quizás uno de los autores más insistentes en demostrar que la idea moderna de la separación entre naturaleza y sociedad no fue posible y que, por tanto, "jamás fuimos modernos"; pero, para ser justas/os, debemos reconocer que los pueblos indígenas, desde su existencia, nos lo han señalado.

Otras tres autoras resuenan con aquello con lo que el pueblo *Nasa* nos convoca recuperar para pensar la relación con otros *seres*, estas son: sing[231] (2022, 2019), haraway (2019), y murris (2022). La primera apoyada en las ideas de latour (2012), propone pensar la sociabilidad entre humanos y no humano o más que humanos; pero, además, entre diversas disciplinas para comprender y definir *acciones* en paisajes concretos, frente a los efectos generados por el antropoceno, es decir, los efectos ambientales de las *acciones* humanas en la *Tierra* que han generado una nueva era.

Para tsing (2019), la idea de sociabilidad, esto es, de asambleas[232] más que humanas entre lo humano y lo no humano y que tiene que ver con estudiar la sobrevivencia colaborativa para continuar existiendo, lo que implica abrirnos a la posibilidad del encuentro. Para el pueblo *Nasa* esto está claro: su *re-existencia* y la vida de la humanidad está sujeta al restablecimiento de esa conexión *Nasa*-seres humanos-otros *seres*.

Sobre esta idea de encuentro afirma tsing (2022, p. 64, traducción nuestra)[233]:

> […] los encuentros imprevisibles nos transforman; no tenemos el control, ni siquiera de nosotros mismos. Incapaces de contar con una estructura estable de comunidad,

[230] *"[...] a continuidade de um curso de ação raramente consiste de conexões entre humanos (para as quais, de resto, as habilidades sociais básicas seriam suficientes) ou entre objetos, mas, com muito maior probabilidade, ziguezagueia entre unas e outras"* (latour, 2012, p. 112-113).
[231] Las ideas de tsing (2022, 2019), tsing *et al.* (2024) y de haraway (2019), son fundamentales en el despliegue del capítulo 7 de este estudio.
[232] "Asamblea es un término que permite la descripción crítica, que, yo argumento, es una habilidad central para conocer el Antropoceno" (tsing, 2019, p. 18, traducción nuestra).
[233] *"[...] Os encontros imprevisíveis nos transformam; não estamos no controle, nem de nós mesmos. Incapazes de contar com una estrutura estável de comunidade, somos jogados em agenciamentos instáveis, que nos refazem e também transformam nossos outros"* (tsing, 2022, p. 64).

> nos vemos arrojados en agenciamientos inestables que nos rehacen y también transforma a nuestros semejantes.

Entender entonces lo humano y lo no humano u otros *seres* en el sentido del encuentro como lo afirma tsing (2022), implica tener la capacidad de habitar con la incertidumbre y, al mismo tiempo, reconocer la capacidad de transformación que dichos encuentros hacen, tal como lo vivenciamos con el pueblo *Nasa*. De ahí que una las reflexiones centrales de la autora sea:

> […] ¿Nuestros estudios no se enriquecerían al incluir en ellos sociabilidades más que humanas? Podríamos ver historias humanas dentro de un campo de historias multiespecies (tsing, 2019, pp. 127-128, traducción nuestra)[234].
>
> Existen algunas cuestiones, de hecho, por las cuales el foco exclusivo en la sociabilidad humana realmente nos atrapa. Yo pienso particularmente en cuestiones de cambio climático. Si queremos saber algo sobre cambio ambiental, necesitamos saber sobre los mundos sociales que otras especies ayudan a construir" (tsing, 2019, p. 128, traducción nuestra)[235].

Y si pensamos está misma pregunta para el campo de la educación matemática ¿Nuestros estudios en educación matemática no se enriquecerían al asumir estas sociabilidades más que humanas? Al respecto es necesario decir que si bien en muchas investigaciones en el campo se han incluido otros *seres*, como la tecnología para mejorar procesos de enseñanza y aprendizaje de las matemáticas, a nuestro modo de ver continua siendo un desafío pensar esa relación más allá o, exclusivamente, como un beneficio humano. De ahí que una de las enseñanzas y provocaciones que el pueblo *Nasa* le hizo al estudio fuera ¿Cómo pensar las matemáticas (escolares) que consideran una relación de reciprocidad entre los humanos (*Nasas*) y los otros *seres*, incluida la familia espiritual?

Con esta última reflexión damos paso a una de las nociones de haraway (2019), que está más cerca de los llamados y discusiones tejidas con el pueblo *Nasa*, esta es la de: *especies compañeras*. Lo haremos a partir de tres características que consideramos son fundamentales y que nos alejan de una lógica de la definición que puede atrapar y limitar la noción misma.

La primera característica que debemos decir de esta noción es que tiene un carácter eminentemente político y ético, en el sentido de su compromiso por recuperar, regenerar, rehacer formas de vida en medio de las ruinas[236]. Ruinas que no solo aluden a un deterioro de

---

[234] *"[...] Nossos estudos não enriqueceriam ao incluir neles socialidades mais que humanas? Poderíamos ver histórias humanas dentro de um campo de histórias multiespécies"* (tsing, 2019, p. 127-128).

[235] "*Existem algumas questões, de fato, pelas quais o foco exclusivo na sociabilidade humana realmente nos atrapalha. Eu penso particularmente em questões de mudança ambiental. Se queremos saber algo sobre mudança ambiental, precisamos saber sobre os mundos sociais que outras espécies ajudam a construir"* (tsing, 2019, p. 128).

[236] Esta es una expresión utilizada por le guin (2021) y por tsing (2022, 2019).

la *Tierra* por modelos económicos que favorecen prácticas de monocultivo y, minería, entre otras, que parecen dejar la *Tierra* sin posibilidad para el cultivo de alimentos, la vida de especies, sino a situaciones en las que la vida humana es afectada por prácticas de explotación, esclavitud, desplazamiento, etc.

La segunda es que las *especies compañeras* se convierten en un rechazo al excepcionalismo humano. Para esto haraway (2019, p. 32), propone "jugar con las figuras de cuerdas":

> […] Jugar a figuras de cuerdas va sobre dar y recibir patrones; dejar caer hilos, fracasar y a veces encontrar algo que funciona, algo consecuente y quizás hasta bello, algo que antes no estaba allí; va sobre transmitir conexiones que importan, sobre contar historias con manos sobre manos, dedos sobre dedos, puntos de anclaje sobre puntos de anclaje; sobre elaborar condiciones para florecer finito en terra, en la tierra. Las figuras de cuerdas requieren detenerse para recibir y pasar el relevo. A las figuras de cuerdas pueden jugar muchos seres, sobre todo tipo de extremidades, siempre y cuando se sostenga el ritmo de dar y recibir.

En las figuras de cuerdas no hay centro, no se trata de antropocentrismo, porque lo *seres* que participan están en constante movimiento, estos *seres* no pre-existen en una individualidad, sino que existen porque están en relación (intra-acción[237]). Esta última expresión de haraway (2019), sobre la figura de cuerdas que consiste en "sostener el ritmo de dar y recibir" es quizás lo que más resuena con la idea de reciprocidad del pueblo *Nasa* en una política de *resistencia* y *re-existencia*. De ahí que la tercera característica que queremos resaltar de esta noción de *especies compañeras*, sea que estas devienen, o sea están entrelazadas en tiempos y espacios diferentes (materias-tiempos-espacios), pero al mismo tiempo pueden crearse vínculos[238] con las *especies compañeras*. Sobre crear vínculos, esto es posible en lo que haraway (2019), ha incluido bajo las siglas "sf" que incluye: ciencia ficción, fabulación especualtiva, figuras de cuerdas, feminismo especulativo y hechos científicos.

En las figuras de cuerdas podríamos decir, como lo intentamos hacer en este estudio, que se requiere estar atenta/os a los vínculos, el pueblo *Nasa* diría sentir, porque los vínculos no son universales, por el contrario tienen un carácter singular, cotidiano.

Hasta aquí nos referimos a la relacionalidad entre humanos con otros *seres*, tales como animales o *Sek*, y *A'te*; pero, ahora, queremos detenernos en las cámaras (de fotografía y

[237] Murris y bozalek (2022) citando a barad (2007, p. 184) afirman "La intra-acción no presupone la existencia individualizada antes que las relaciones. Esto se aplica no sólo a los sujetos, sino también a los objetos. En cambio, el concepto más conocido de interacción presupone que las entidades existen individualmente antes de interactuar (actuar entre, hacia y entre sí como entidades separadas)" (p. 70, traducción nuestra).
[238] Para haraway (2019, p. 207-251), esto es posible en un mundo en ruinas, ver por ejemplo "Historias de Camille. Niñas y niños del compost".

de filmación) que estuvieron presentes en el estudio y que acompañaron por un tiempo a niñas/os de preescolar en la institución educativa el sesteadero, así como a las fotografías.

La cámara no fue entendida en este estudio como un instrumento o una herramienta de mediación para lograr algo. Comprendimos su presencia junto con niñas/os como *cámarascuerpos* como dicen leite y oliveira (2019), o en coherencia con haraway (2019), y murris (2022), como un *enmarañado*: manos-ojos-pies-sentidos-niñas/os-otros seres humanos-territorio-árboles-agua-animales-cámara para producir unas fotografías que son en este estudio movilizadoras de conocimiento, como lo veremos con acento en los capítulos seis y siete.

Este modo de entender la relación niñas/os-cámara nos alejó de una visión dualista sujeto/objeto que tanto el pueblo *Nasa* como los discursos posthumanistas nos han venido señalando sobre sus límites; y, por el contrario, nos colocó en una posición siguiendo a haraway (2019), de pensar en las cámaras como una *especie compañera* que nos ayudó a producir colectivamente un conocimiento.

Las fotografías tomadas por las/os niñas/os *Nasa* tienen como aspecto común el *zoom*, la atención al detalle, la necesidad de acercarse, de aproximarse como si quisieran ir a lo que no era tan visible. Además, las preguntas e historias contadas[239] por ellas/os un tiempo después de ser producidas las fotografías, a nuestro modo de ver, nos convocaron no a entender las fotografías como representación que "[…] nos haría centrarnos en lo que parece evidentemente dado, ocultando las propias prácticas que producen la ilusión de lo dado» (barad 2007 *apud* murris, 2022, p. 52), sino a pensarlas de otro modo. Fue como si niñas/os nos sugirieran otra metodología para pensar con las fotografías y que, como ideas, consideramos van al encuentro de lo que barad (2014), y murris (2022), denominan como cortes agenciales o el arte de notar propuesto por tsing (2022, 2019), y tsing *et al.* (2024).

Los cortes agenciales son entrelazamientos específicos (murris, 2022, p. 53), que no producen separaciones y sí convocan a estudiar los movimientos para ir detrás de lo que parece evidente:

> […] El corte agencial es una separación temporal entre enredos. Esto ocurre porque las entidades no preexisten a sus relaciones. Sólo surgen a través del corte agencial. El corte agencial promulga una resolución temporal entre sujeto y objeto. Crea una determinación temporal dentro de un fenómeno que es inherentemente indeterminado ontológica y semánticamente. Por lo tanto, un corte agencial puede considerarse diferente de un corte cartesiano, que presupone la existencia de límites definidos, con entidades que mantienen relaciones preexistentes. Karen Barad también se refiere al corte agencial como un corte simultáneo que une/separa. Esto se debe a que no es un

[239] La conversación con niñas/os a partir de las fotografías tomadas por ellas/os no tuvo la intención de volver al pasado para ver qué era lo que ellas/os pensaron en el momento en que la foto fue registrada, sino leer, componer, pensar, preguntar, contar historias en unos tiempos que se difractaron.

> corte real. El sujeto y el objeto permanecen enredados (bozalek; fullagar, 2022, p. 30, traducción nuestra)[240].

Los *cortes* que implementamos a través de las fotografías y que son presentados en el capítulo siete podríamos decir siguiendo a barad (2007 *apud* murris, 2022, p. 63-64, traducción. nuestra)[241]:

> Los recortes no son llevados a cabo por individuos voluntariosos, sino por un acuerdo material más amplio del cual "nosotros" somos "parte". Los recortes en los que participamos son importantes. De hecho, la ética no puede consistir en responder al otro como si el otro fuera el exterior radical de uno mismo. La ética no es un cálculo geométrico; los "otros" nunca están muy lejos de "nosotros"; "Ellos" y "nosotros" están co-constituidos y entrelazados a través de los mismos recortes que "nosotros" ayudamos a implementar. Corta "cosas" juntas y separadas. Los recortes no se implementan desde afuera, ni se implementan de una vez por todas. (Barad, 2007, p. 178-179).

En este sentido, afirmamos con murris (2022, p. 59, traducción nuestra)[242], que "leer la imagen implica considerar tanto de los elementos infinitos que están dispersos como multiplicidades en el espacio-tiempo, siempre enredados con la fotografía".

Por su parte, las artes de notar propuesta por tsing (2022, 2019), y tsing *et al.* (2014), consisten en redireccionar la atención, en observar y describir lo que acontece en las manchas de paisaje o en un antropoceno desigual en donde están presentes lo más que humano (lo humano y lo no humano), o en donde solo está lo no humano. Sobre la importancia de la observación dice la autora:

> […] Al investigar los efectos planetarios de los programas humanos de creación de mundos en muchas escalas diferentes de espacio y tiempo, mostramos cómo es posible contar historias que reverberan a través de escalas. En lugar de desaparecer entre los modelos, la observación de campo pasa a primer plano; así es como mapeamos las estructuras del paisaje, lo que a su vez nos ayuda a pensar en los sistemas, incluido el sistema planetario (tsing *et al.*, 2024, p. 24, traducción nuestra)[243].

---

[240] *"[…] The agential cut is a temporary separation between entanglements. This happens because entities do not preexist their relationships. They arise only through the agential cut. The agential cut enacts a temporary resolution between subject and object. It creates a temporary determinacy within a phenomenon1 that is inherently indeterminate ontologically and semantically. An agential cut can therefore be seen to be different from a Cartesian cut, which assumes that distinct boundaries are in place, with entities pre-existing relationships. Karen Barad also refers to the agential cut as simultaneously cutting together/apart. This is because it is not an actual cut. The subject and object remain entangled"* (bozalek; fullagar, 2022, p. 30).

[241] *"Cuts are agentially enacted not by willful individuals but by the larger material arrangement of which "we" are a "part". The cuts that we participate in enacting matter. Indeed, ethics cannot be about responding to the other as if the other is the radical outside to the self. Ethics is not a geometrical calculation; "others" are never very far from "us"; "they" and "we" are co-constituted and entangled through the very cuts "we" help to enact. Cuts cut "things" together and apart. Cuts are not enacted from the outside, nor are they ever enacted once and for all. (Barad, 2007, pp. 178–179)"* (murris, 2022, p. 63-64).

[242] *"Reading the image involves considering as many of the infinite elements that are dispersed as multiplicities in spacetime—always already entangled with the photograph"* (murris, 2022, p. 59).

[243] *"[…] By investigating the planetary effects of human world-making programs at many different scales of space and time, we show how possible to tell histories that reverberate across scales. Rather than disapperaring into*

Lo dicho hasta aquí implica, como lo ha señalado el pueblo *Nasa*, la necesidad de despertar el sentir en niñas/os y en quienes acompañan su proceso para asumir ese compromiso de tejer el abrigo del cuerpo de *Uma Kiwe*. Este despertar por los sentidos si bien tiene que ver con un asunto espiritual atraviesa esto que tsing (2022, 2019), y tsing *et al.* (2014), nos señalan como por ejemplo, de la observación. Así mismo estas perspectivas, tanto la de barad (2014), murris (2022), tsing (2022, 2019), tsing *et al.* (2024), nos abrieron posibilidades para *pensar-con*-las fotografías.

En este texto solo fueron consideradas algunas de las fotografías tomadas por niñas/os, las otras deberán ser estudiadas en un próxima investigación, pues las posibilidades son infinitas. Entre los criterios utilizados para la selección de las fotografías que presentamos estuvieron las elecciones, preguntas e historias que niñas/os hicieron y los afectos que algunas fotografías nos posibilitaron para pensar modos de materializar una política de *resistencia* y *re-existencia* del pueblo *Nasa*: tejer el abrigo del cuerpo de *Uma Kiwe* en diálogo con las matemáticas (escolares).

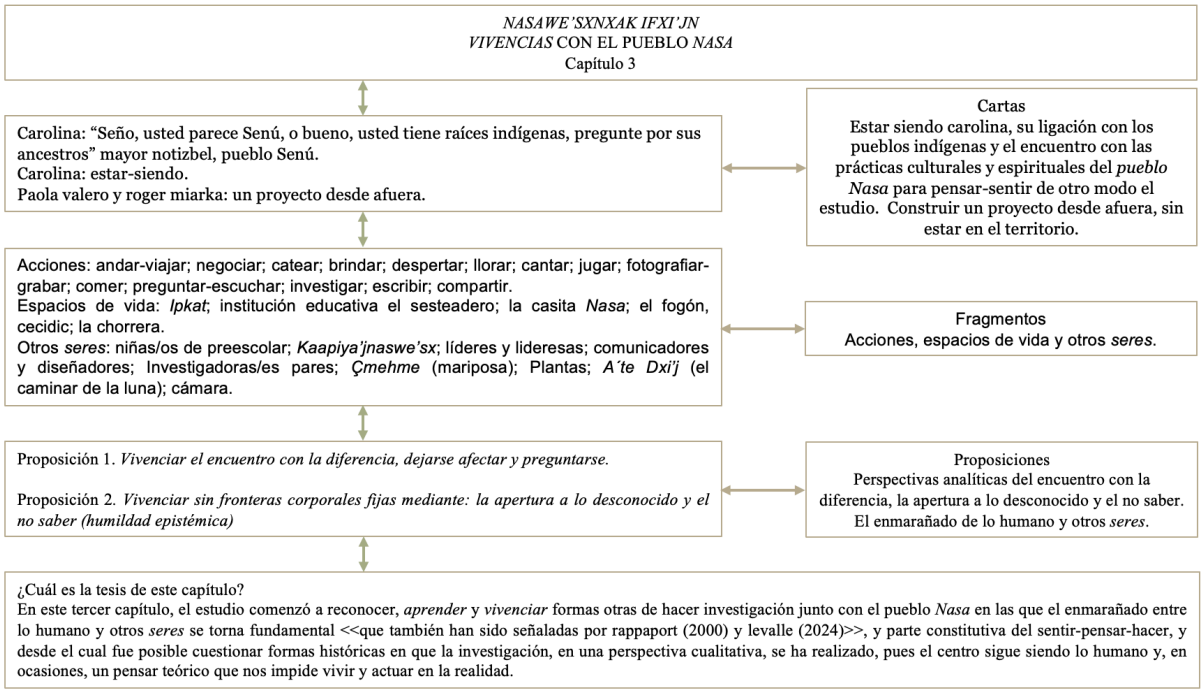
Para la investigación en educación matemática lo dicho hasta aquí nos convocó a pensar una relacionalidad de lo humano y los otros *seres* en una dirección distinta a la lógica centrada en el desarrollo humano como se hizo con piaget (1973), o en otras teorías que aún siguen centradas en lo humano o que, aunque consideran otros *seres*, tal como herramientas tecnológicas, el interés sigue centrado solo en favor de lo humano y no en una perspectiva de reciprocidad con otros *seres,* con la *Madre Tierra*.

En este tercer capítulo, el estudio comenzó a reconocer, *aprender* y *vivenciar* formas otras de hacer investigación junto con el pueblo *Nasa* en las que el enmarañado entre lo humano y otros *seres* se torna fundamental <<que también han sido señaladas por rappaport (2000) y levalle (2024)>>, y parte constitutiva del sentir-pensar-hacer, y desde el cual fue posible cuestionar formas históricas en que la investigación, en una perspectiva cualitativa, se ha realizado, pues el centro sigue siendo lo humano y, en ocasiones, un pensar teórico que nos impide vivir y actuar en la realidad.

Enseguida, divulgamos una síntesis del capítulo:

models, field observation comes to the fore; this is how we map landscape structures, wich in turn help us think about systems, including planetary systems" (tsing *et al.*, 2024, p. 24).

Esquema 4 – Síntesis del capítulo 3



Autoría: archivo del estudio.

Uma Kiwe Kwekwe Atxh Tul Umn
Una política de *resistencia* y *re-existencia* del pueblo *Nasa*

6. *UMA KIWE KWEKWE ATXH TUL UMN*. UNA POLÍTICA DE RESISTENCIA Y RE-EXISTENCIA DEL PUEBLO *NASA*

En este capítulo presentamos la política de r*esistencia* y *re-existencia* del pueblo *Nasa: Uma Kiwe Kwekwe Atxh Tul Umn* como una propuesta para el cuidado y protección de *Uma Kiwe*, la *Madre Tierra* desde y para el territorio de *Sek Sxab Kiwe*.

Iniciamos este apartado con una *carta* dirigida al plan de vida proyecto *Nasa* en el que compartimos algunas notas de asuntos relacionados con la diversidad y que emergieron cuando participamos del proceso de construcción de esa política. Seguidamente exponemos *fragmentos* de la misma, a partir de una invitación a *pensar-con* el árbol que fue el ser elegido por el pueblo *Nasa* para conversar y elaborar dicha política. Aquí se plantean los desafíos que en términos educativos esta política implica.

Finalmente, presentamos cuatro *proposiciones* que se refieren a pensar el árbol como una especie compañera, la memoria y la palabra. Para concluir una *proposición* en la que entendemos desde el pueblo *Nasa* la inseparabilidad de la política de lo espiritual y que marca diferencias con formas tradicionales de hacer política.

6.1 CARTA

Notas sobre una política de resistencia y re-existencia del pueblo Nasa[244]

Plan de vida proyecto Nasa, territorio de Sek Sxab Kiwe:

Pensé mucho en cómo comenzar esta carta y, luego de algunas tentativas de escritura, decidí iniciarla motivada por la esperanza que me habita dirigir una carta a un modo de organización de gobierno alternativo a los que históricamente he conocido y, digo esto, inspirada por el nombre y la vivencia después de algunos meses de compartir con ustedes desde los espacios de las Ipkat de legislación.

El nombre "plan de vida proyecto Nasa", sin duda, me recordó las discusiones dadas en la licenciatura en pedagogía de la Madre Tierra, de la que hice parte en un curso que lleva hasta hoy el nombre: "plan de vida". En esas discusiones se insistía, por parte de quienes acompañaban el curso, que este modo de nombrar había surgido como alternativa y propuesta desde los pueblos a lo que se ha denominado como "planes de desarrollo". Esta última palabra que tanto a ustedes como a mí nos ha generado tantas incomodidades y nos ha traído consecuencias nefastas. Asimismo fue imposible no recordar, mientras escribía esta carta, a gustavo esteva y arturo escobar con el libro "Diccionario del desarrollo. Una guía del conocimiento como poder" publicado en 1992 en inglés y en español en 1996.

Sobre desarrollo dice gustavo que:

> [...] adquirió relevancia cuando Truman [presidente de los estados unidos en 1949] la presentó como emblema de su propia política. En este contexto adquirió una virulencia colonizadora insospechada.
>
> Desde entonces, el desarrollo connota por lo menos una cosa: escapar de una condición indigna llamada subdesarrollo (esteva, 1996, p. 52).

[244] Esta *carta* fue escrita por sugerencia de una de las investigadoras pares, lina rocío *Noscué Vitonás*.

Si pensáramos en algunas palabras asociadas con desarrollo, desde el discurso que nos llegó y seguro que a ustedes también, porque como dice esteva (1996), fue una palabra que se hizo universal, podríamos decir que muchas nos han hecho considerarlas como cosas buenas, aunque estas impliquen deseos inagotables relacionados con satisfacer necesidades creadas y el mercado, que, al final, no han traído más que desastre para los territorios y la vida en comunidad. Sin embargo, me atrevería a decir que un modo de resistir que ustedes plantearon a ese modo impuesto fue la idea de hablar de "plan de vida" que, he entendido, señala un modo de construir vida con otros horizontes más allá del capitalismo, más allá de la vida americana y europea.

Antes de expresar el sentido real de esta carta, hay otra palabra sobre la que quisiera llamar la atención y es la de "plan", esto a propósito del nombre de la organización que ustedes lideran. Plan está relacionada con proyecto, que igualmente aparece en este nombre y con planificación y otras si jugáramos a construir palabras con el mismo origen "plan". Estas palabras han estado presentes en algunos de los diálogos que he tenido con marcos Yule Yatacué, participante activo en las Ipkat de legislación.

Nuestras reflexiones han girado en relación con la necesidad de nombrar de otro modo, ante la insatisfacción generada en el discurso y en la práctica, lo que conocemos como un plan o un proyecto. Creo que aquí vale la pena recordar a escobar (1996), cuando dice que la planificación "[...] encarna la creencia que el cambio social puede ser manipulado y dirigido, producido a voluntad (p. 216). Y esta voluntad se refiere a la de los que ostentan el poder e intervienen en la vida cotidiana de las personas y en las instituciones. Se trata, siguiendo al mismo autor, de un modo de dominación. En este sentido dice, en una perspectiva histórica del concepto de planificación, que

> [...] estas mismas operaciones y formas de planificación social han producido sujetos gobernables. Han moldeado no solamente las estructuras sociales e instituciones, sino también la manera en que la gente vivencia la vida y se construye así misma como sujeto (escobar, 1996, p. 219).

Y agrega:

> [...] la planificación inevitablemente requiere la normalización y la estandarización de la realidad, lo que su vez implica la injusticia y la extinción de la diferencia y de la diversidad (escobar, 1996, p. 219).

Un último elemento asociados con la planificación, de acuerdo con escobar (1996, p. 219), es la economía, una economía del mercado en la cual:

> *[…] otras formas de organización económica, aquellas fundadas en la reciprocidad o la redistribución, por ejemplo, fueron descalificadas y crecientemente marginalizadas […] A pesar de su dominancia, aún hoy persisten en muchos lugares […] sociedades de subsistencia <<economías informales>> y formas colectivas de organización económica.*

Sobre esto último diría que aún en ustedes coexisten tanto esas formas colectivas de organización económica, como la lógica económica del mercado y del beneficio individual.

Debo confesar que esta carta la quería iniciar con un profundo sentimiento de admiración por ustedes por pensar distinto, por construir vida y hacer política de otro modo en un mundo cada vez más homogéneo, aunque eso sin duda implique algunos desaciertos, algunas contradicciones. Pero a medida que comencé a escribirla fue para mí imposible no alertar sobre otras palabras presentes en el nombre de su organización: plan, proyecto, que a mi modo de ver aún están arraigadas con la idea de desarrollo, tal como lo afirma escobar (1996), y que sin duda ha generado efectos que hoy vemos a partir de las preocupaciones expresadas en las Ipkat.

Sería atrevido decir que esta es la causa de la situación actual a la que como pueblo se enfrentan, pues sabemos que es un asunto más complejo, pero esto hace parte y merece que lo pensemos, lo sintamos y encontremos en el Ju'gthë'we'sx Pthüusenxi un modo de nombrar distinto, que es al mismo tiempo un modo distinto de hacer vida.

Debo decir que otro motivo de esperanza para escribir esta carta fue el hecho de que la representante legal de este plan de vida fuera una mujer y digo esto porque en nuestras sociedades, incluidas la de ustedes, el patriarcado ha habitado y ha sido difícil que cargos como estos sean ocupados por mujeres y más que mujeres me refiero a la importancia de lo femenino para orientar procesos en un territorio en el que la defensa por la vida es constante. Así, que admiro a la comunidad por haber elegido a una mujer y espero, como sé que ustedes lo quieren, que su actuar favorezca el Wëtwët Fxi'zenxi.

Hasta aquí solo una manera de comenzar lo que en realidad sería el propósito de esta carta, compartir algunos pensamientos que me han acompañado por estos días, después de participar con ustedes los lunes y martes en las Ipkat de

legislación en las que se conversa, se mambea un modo de resistir y re-existir en medio de un recrudecimiento del conflicto armado. Son en realidad dos fenómenos sobre los cuales siento es necesario que sigamos pensando.

El primero está relacionado con la idea de sentir-pensar como un modo de resistir . Esto porque en el mundo de la prisa, del acelere, donde no hay tiempo para casi nada, donde la paciencia y la espera no son soportables o donde el alma está perdida para decirlo en palabras de las escritoras olga tokarczuk y joanna concejo (2019), ustedes son la resistencia y lo son, entre otras cosas, por dedicar dos días por casi siete horas cada día y de manera casi periódica por más de dos años a estar reunidos en las Ipkat alrededor de Ipx para sentir-pensar cómo continuar resistiendo y re-existiendo en un territorio donde también habita la muerte, la droga o, como ustedes las nombran, las desarmonías. Se trata de un pensar-sentir-hacer política para una vida comunitaria. Decirles esto es una manera de recordar la importancia que hoy estos espacios tienen y de la urgencia de seguirlos sosteniendo para pensar lo común.

El segundo alude a lo que quizás algunas/os de ustedes ya me han escuchado decir en nuestras conversaciones, porque a decir verdad nunca tuve el coraje de expresar algo en las Ipkat o más bien nunca lo hice porque asumí que mi participación en ese espacio era el de escucha atenta.

El fenómeno hace referencia a mi preocupación por la ausencia de niñas/os, esto es de sus voces e ideas en la construcción de esa política de resistencia y re-existencia como pueblo Nasa. Esta ausencia pudiera ser explicada de muchas maneras, pero me atrevería a decir que aún ustedes continúan con la idea de que la política la construyen las/os adultos para las generaciones venideras y, aunque, algo de eso pudiera tener sentido, hoy sería un error no contar con la presencia de niñas/os porque a mi modo de ver son ellas/os los que están más cerca de la Tierra, no solo por su estatura, pues están más cerca del mundo que nosotras/os ya ni vemos, sino sobre todo por lo que su mirada y su palabra podrían convocarnos a pensar.

Comparto con ustedes algunas inquietudes: ¿De qué otros modos niñas/os Nasa podrían ser convocadas/os a participar en esta construcción? ¿Qué papel han cumplido en la cosmovisión y en la historia del pueblo Nasa? ¿Cómo adultos, cómo pueblos que debemos desaprender para abrirnos a la posibilidad del encuentro con niñas/os?

Espero que lo dicho en esta carta nos convoque al diálogo y a continuar en la construcción y materialización de esta política que hoy ya está siendo, porque en nuestras palabras ya está, en nuestro lenguaje ya está. Estoy convencida que tejer el abrigo del cuerpo de Uma Kiwe es una alternativa desde el territorio de Sek Sxab Kiwe para una vida digna.

Con cariño y admiración.
carolina

6.2 *FRAGMENTO*. UNA POLÍTICA DE *RESISTENCIA* Y *RE-EXISTENCIA* DEL *PUEBLO NASA*: *UMA KIWE KWEKWE ATXH TUL UMN*[245]

En este *fragmento* presentamos la propuesta de *resistencia* y *re-existencia* que el pueblo *Nasa*, adscrito al plan de vida proyecto *Nasa* en el territorio de *Sek Sxab Kiwe*, ha planteado y que tiene como centro *Uma Kiwe Kwekwe Atxh Tul Umn* (tejer el abrigo del cuerpo de la *Madre Tierra*)[246]. Esto fue posible, gracias a haber podido participar en las *Ipkat* entre el segundo semestre de 2022 y febrero de 2023; espacios en los que tuvimos la posibilidad y el permiso, por parte de quienes las lideraron, de hacer notas sobre lo dialogado.

Estas *Ipkat* tuvieron lugar los lunes y martes entre las 8:00 a.m. y las 3:00 p.m. y fueron promovidas por el plan de vida proyecto *Nasa*, con el apoyo de los *Kiwe Thëj'* que orientaron y potenciaron estas con la espiritualidad *Nasa* y que tuvieron lugar en seis de las once *Ipkat* presentes en el territorio.

Así, estas notas fueron un intento de hacer un *ejercicio sistemático* escrito a mano y luego al computador, en el que procuramos recuperar lo hablado, y por momentos identificar la persona que hablaba; pero, ante la dificultad de lograrlo terminamos comprendiendo que se trataba de una palabra colectiva. En consecuencia, puede considerarse un recorte de la propuesta por varias razones.

La primera, por considerar de estas *Ipkat*, solo lo que pensábamos era lo fundamental para este estudio. La segunda, por el desconocimiento de la propia lengua, el *Ju'gthë'we'sx Pthüusenxi*, cuando aparecía; siguiendo a rocha (2012, p. 29), las palabras mayores:

> […] mayores porque se arraigan en unos orígenes colectivos particulares, porque esos orígenes son sentidos de vida y porque esos sentidos de vida han sido heredados y actualizados por los mayores, es decir, abuelas, abuelos, tíos, tías, maestras y maestros tradicionales, madres y padres.

Y la tercera, porque siguiendo a murdock en "El etnógrafo" de borges (1969, 1969, 12): no tenía mucho sentido revelar todo lo aprendido con el pueblo *Nasa*; o sea, lo conversado en las *Ipkat*, porque los caminos, la propuesta había que andarla.

[245] Este *fragmento* contó con los aportes de algunos de los investigadores pares: marcos *Yule Yatacué*, lina rocío *Noscué Vitonás* y luis yimer *Paví* muñoz.
[246] El 19 de junio de 2024 se publicó el mandato Ikahnxi eç de 2023 en el que se presenta de modo general la política de *resistencia* y *re-existencia* del pueblo *Nasa* de *Sek Sxab Kiwe*. Su publicación se realizó a través del diario oficial de la república de colombia, edición 52.792.

> Una mañana sin haberse despedido de nadie, Murdock se fue.
> En la ciudad sintió la nostalgia de aquellas tardes iniciales de la pradera en que había sentido, hace tiempo, la nostalgia de la ciudad. Se encaminó al despacho del profesor y le dijo que sabía el secreto y que había resuelto no revelarlo.
> - ¿Lo ata a su juramento? Preguntó el otro.
> - No es esa mi razón —dijo Murdock —. En esas lejanías aprendí algo que no puedo decir.
> - ¿Acaso el idioma inglés es insuficiente? —Observaría el otro.
> - Nada de eso señor. Ahora que poseo el secreto, podría enunciarlo de cien modos distintos y aun contradictorios. No sé muy bien cómo decirle el secreto es precioso y que ahora la ciencia, nuestra ciencia me parece una mera frivolidad.
> Agregó al cabo de una pausa.
> - El secreto por lo demás, no vale lo que vale los caminos que me condujeron a él. Esos caminos hay que andarlos.
> El profesor le dijo con frialdad:
> -Comunicaré su decisión al Consejo ¿Usted piensa vivir entre los indios?
> Murdock le contestó:
> - No. Tal vez no vuelva a la pradera. Lo que me enseñaron sus hombres [mujeres, niñas/os] vale para cualquier lugar y cualquier circunstancia. Tal fue en esencia el diálogo.
> Fred se casó, se divorció y ahora es uno de los bibliotecarios de Yale.

Algo de lo señalado intentó solventarse, mediante el diálogo con lideresas y lideres políticas/os, educativas/os, conocedoras/es de la cosmovisión *Nasa* y dinamizadoras/es del *Ju'gthë'we'sx Pthüusenxi*. Todo, en aras de comprender o profundizar las ideas planteadas.

En términos de estructura del *fragmento*, proponemos un ejercicio de pensar-sentir-con el árbol: un *ser* que fue propuesto por el pueblo Nasa para referirse al sentido de las *Ipkat*. *Pensar-sentir-con el árbol* implicó dos movimientos, el primero de representación, en el sentido de pensar-sentir en relación con que lo que es natural, lo que es visible al árbol. Y el segundo, pensar-sentir-con-el árbol más allá de lo que es visible y que, en consonancia con el pueblo Nasa, asumir este *ser* para referirse a su política significaba desplazar o "rechazar el excepcionalismo humano" (haraway, 2019, p. 36).

Seguidamente desplegamos esta especie compañera (haraway, 2019), el árbol, en relación con la política de *resistencia* y *re-existencia* del pueblo *Nasa*.

6.2.1 Sentir-pensar-con el árbol

Dice molano (2006 *apud* jimeno, 2022, p. 34):

> *[…] ¿Qué es el lenguaje popular? Es una materia prima, históricamente hablando de lo poético. Hay que recordar simplemente los romances, los juglares, todos esos cantos populares que transmitían de un sitio a otros*

> *situaciones que se daban, acontecimientos que sucedían, eran un lenguaje oral y popular. En Europa fue dando lugar al romance, a la poesía; es decir, el lenguaje popular está vinculado muy cercanamente a la literatura y a una literatura de gran importancia cualitativa para comprender el mundo. Sin la poesía, diría yo, no es posible entender y comprender una realidad social. La poesía es originalmente oralidad, memoria, memoria histórica, historia*.

Lo planteado y hecho por molado en su ejercicio de conocer la realidad de las/os campesinas/os y distintos pueblos de nuestro país, a partir de escuchar, valorar y pensar con el lenguaje popular que es poesía; y que, como él mismo decía: es cercano a la literatura, nos propusimos, también, en este estudio escuchar para *pensar-con* el lenguaje popular.

Este ejercicio lo, intentamos poner en práctica en las *Ipkat* en las que participamos y colocar especial atención al lenguaje y las palabras del pueblo *Nasa*. Fue allí, en ese ejercicio, que encontramos de manera reiterada una expresión que llamó poderosamente nuestra atención y que, al mismo tiempo, nos ayudó a presentar aquí una política de *resistencia* y *re-existencia* del pueblo *Nasa*.

La expresión fue: "*Estamos por las ramas, ahora toca empezar por las raíces. Tenemos que enraizarnos para movernos muy bien*" (*Ipkat*, *Sek Sxab Kiwe*, 30 de agosto de 2022). *Yule*, en dos de nuestros diálogos ratificó: "*Las ramas es como todo lo que viene de afuera y la ciencia, que todo está dicho y hecho y que es lo que debemos hacer*" (diálogo, marcos *Yule Yatacué*, *Sek Sxab Kiwe*, 28 de septiembre de 2022); "*El plan de vida es un árbol, tiene unas ramas...raíz. Lo que han dicho es que: todavía no hemos llegado ni al tallo, entonces toca partir es desde la raíz*" (diálogo, marcos *Yule Yatacué*, *Sek Sxab Kiwe*, 7 de noviembre de 2022).

Ese lenguaje popular nos convocó a pensar-sentir-con un *ser*, el árbol, partiendo de cada una de las partes que lo conforman, a veces de manera fraccionaria y separada y otras en relación. Y, como decía molano (2006 *apud* jimeno, 2022), encontramos ese lenguaje cercano a la literatura, aquí a la ciencia ficción, con le guin (2022), en su libro: *El nombre del mundo es bosque*.

Allí la autora afirma: "Y el mundo cambia por completo cuando un hombre tiene en la mano el fruto de ese árbol, ese árbol cuyas raíces son más profundas que el bosque. Los hombres lo reconocerán" (le guin, 2022, p. 49). Ella refiere al fruto y a la profundidad de las raíces para ser un árbol reconocido, podríamos pensar-sentir ese árbol en relación con el pueblo *Nasa* que ha reproducido y apropiado sus raíces, su cultura, su cosmovisión.

Más adelante le guin (2022, p. 49) dice: “Soy un viejo árbol hueco, solo las raíces siguen vivas. Por eso solo sueño lo que sueñan todos los hombres. No tengo visiones, ni deseo. Veo lo que es. Veo el fruto que madura en la rama”. Aquí la autora reconoce, a nuestro modo de ver, la fuerza de las raíces y la insuficiencia de estas sin las demás partes que conforman el árbol; porque sin esas partes ya no tendría visiones, ni deseo.

Para el pueblo *Nasa* esto podría significar esas raíces que están asociadas a un proceso histórico que es, al mismo tiempo, potente y conflictivo. Si no se reconocen las demás partes e incluso el tiempo y espacio en que ese árbol fue sembrado, se pueden perder las visiones y los sueños que son fundamentales en su espiritualidad y modo de resistir y seguir existiendo.

Al respecto, le guin (2022), nos dona: “El hombre terráqueo era arcilla, polvo rojo. El hombre athsiano era rama y raíz” (p. 87). Con lo que no es posible ser solo raíz; la rama, aunque, como dice *Yule*, parece externa, la verdad es que está en el pueblo *Nasa*, ha sido apropiada, es utilizada y, por tanto, ha hecho parte del ser *Nasa*.

Entonces ¿Qué podríamos pensar-sentir-con el árbol para una política de *resistencia* y *re-existencia* del pueblo *Nasa*? Los árboles han existido por millones de años antes de la especie humana, como lo señalan diversas cosmovisiones, incluso la cosmovisión *Nasa*, en tanto el *Nasa* como ser humano tiene una parte de su cuerpo que es conformada de otros *seres* que ya existían, entre esos los árboles.

Existe una diversidad de especies arbóreas que han habitado y habitan en tiempos y lugares distintos, sus tamaños también lo son. Los árboles, si bien algunos son nativos; hay otros, como las palomas, que según haraway (2019, p. 39):

> […] viajaron con colonizadores y conquistaron por todo el mundo, incluyendo lugares donde ya estaban establecidas otras variedades de su tipo, transformando ecologías y políticas para todo el mundo en formas que aún se ramifican a través de carne multiespecies y paisajes en disputa.

Así, podemos decir que cada árbol tiene una historia en la que, siguiendo a haraway (2019), de-viene con seres humanos.

En algunas culturas, los árboles tienen un carácter sagrado, son cuidados y protegidos, especialmente porque a ellos mismos están vinculados diferentes tiempos, diferentes *seres*. En otras culturas, las plantas nativas son consideradas sagradas e incluso veneradas, porque se reconoce que estas no solo dan, sino que

purifican el aire, a partir de lo cual es posible la vida o porque muchos árboles han resistido el paso de la guerra. Algunas de estas culturas son: la africana[247] y japonesa[248]

En la primera, la escritora mozambicana paulina chiziane afirma:

> Nosotros como africanos normalmente hacemos una oración en la base de un árbol y la oración para lo trascendente es hecha por una razón muy especial que es la siguiente: el árbol es el ser para nosotros más perfecto, porque tiene tres dimensiones en simultáneo. Esto es, el árbol tiene la raíz que está en el fondo de la *Tierra*, ese lugar sagrado llamado *Tierra* donde duermen nuestros antepasados. Entonces tenemos el tronco y la sombra del árbol que es lo cotidiano, el día a día, que es la sociedad y tenemos la copa del árbol, las ramas del árbol. Entonces cuando yo hago una oración en la base del árbol estoy comunicándome con tres dimensiones en simultáneo: el pasado que es representado por la raíz, el presente que es representado por el tronco y la sombra y lo trascendente que es representado por las ramas.
>
> Por mucho que junte las manos y rece a la divinidad, mis manos son demasiado cortas. Así que tengo que pedir ayuda al árbol, ayuda al espíritu del árbol para elevar mi oración a lo trascendente. Esta es una de las razones por las que, en general, los africanos van a la iglesia formal a rezar los domingos […] pero en el momento más sagrado de sus vidas, vuelven a rezar bajo el árbol (chiziane en mesa 6 […], 22 min 31 s, 2021).

Sobre la cultura japonesa, el botánico mancuso (2021), cuenta que en uno de sus viajes al japón, mientras conversaba con un cónsul y sobreviviente de la bomba atómica sobre los *hibakujumoku* (“El término está compuesto de *hibaku,* “bombardeado, expuesto a la radiación nuclear”, y *jumoku*, “árbol” o “bosque”) (mancuso, p. 31, nota al pie 15, traducción nuestra)[249], le dijo:

> […] Los *hibakujumoku* son nuestros sobrevivientes de la bomba atómica. Un himno vivo a la fuerza de la vida”. Yo sabía que en Japón los sobrevivientes de las bombas de Hiroshima y Nagasaki eran muy respetados como testigos de esa atrocidad. Pero no alcanzaba a entender por qué él insistía en que yo los conociese. El malentendido no duró mucho: “No son hombres, son árboles que fueron expuestos a la bomba atómica. En Japón, todos los que los conocen los respetan. Yo personalmente soy apasionado por ellos. El señor también debería conocerlos (mancuso, 2021, p. 31, traducción nuestra)[250].
>
> […]

[247] Ver a paulina chiziane e itamar vieira junior en Mesa 6 […], 2021.
[248] Ver A increível viagem das plantas de stefano mancuso (2021). Agradezco a gabriel jaime murillo por presentarme este libro.
[249] *“O termo é composto de hibaku, “bombardeado, exposto à radiacao nuclea”, e jumoku, “árvore” ou “floresta”* (mancuso, p. 31, nota al pie 15).
[250] *“[...] Os hibakujumoku são nossos sobreviventes à bomba atômica. Um hino vivo à forca da vida. “Eu sabia que no Japão os sobreviventes das bombas de Hiroshima e Nagasaki eram muito respeitados como testemunhas dessa atrocidade. Mas não conseguia entender por que ele fazia tanta questão de que eu os conhecesse. O mal-entendido não durou muito: “Não são homens, são árvores que formas expostas à bomba atómica. No Japão todos os que as conhecem as respeitam. Eu, pessoalmente, sou apaixonado por elas. O senhor também deveria conhecê-las”* (mancuso, 2021, p. 31).

> En poco más de una hora y media llegamos a nuestro destino, y al cabo de diez minutos yo "encontraba" mis primeros *hibakujumoku*. El cónsul me guió por un magnífico jardín –cuyo nombre infelizmente olvidé– hasta tres árboles que sobrevivieron a la bomba. Me acuerdo muy bien de ellos: un ginkgo (*Ginkgo biloba*), un pinheiro-negro japonés (*Pinus thunbergii*) y un *muku* (Aphananthe aspera), tres árboles muy comunes en cualquier jardín clásico japonés. El ginkgo estaba visiblemente inclinado en dirección al centro de la ciudad; el pinheiro-negro tenía una considerable cicatriz en su tronco, pero en general estaba bien. Árboles normales en apariencia, si no fuese por el evidente sentimiento de respeto y, diría yo, de cariño que despertaba en todos los que estaban allí para "encontrarlos". Un señor y una señora de edad avanzada (probablemente marido y mujer), sentados en pequeñas sillas portátiles, de frente al ginkgo, estaban entretenidos en una larga conversación con el árbol. Un chico rápidamente lo abrazó antes de proseguir su caminata. Cualquiera que pasara ante los árboles parecía conocerlos, y muchos, fuesen niños o viejos, se inclinaban en una reverencia (mancuso, 2021, p. 32-33, traducción nuestra)[251].

En otras culturas, por el contrario, se recurre a la tala masiva de árboles para satisfacer las necesidades o placeres humanos. A propósito, le guin (2022, p. 46) narra:

> Decía que los yumenos vienen de más allá del bosque. Eso es perfectamente claro. Decía que ellos quieren el bosque: los árboles por la madera, la tierra para cubrirla de hierba. —La voz de Selver, aunque siempre baja era ahora resonante; la gente que iba y venía entre los árboles plateados escuchaba—. Esto también es claro para aquellos de nosotros que lo han visto mutilar el mundo. Decía que los yumenos son hombres como nosotros, que en realidad somos parientes cercanos, tan cercanos quizás como el gamo. Y el ciervo. Decía que venía de otro lugar que no es el bosque, allí todos los árboles han sido arrancados; tienen un sol, no nuestro sol, que es una estrella. Todo esto, como entenderás no era claro para mí. Repito las palabras pero no sé qué significan. No tiene demasiada importancia. Lo que está claro es que quieren para ellos nuestros bosques. Tienen el doble de nuestra estatura, tienen armas muy superiores a las nuestras, y lanzafuegos, y naves voladoras. Ahora han traído más mujeres, y tendrán hijos. Hay unos dos mil, quizás tres mil, la mayoría en Sornol. Pero dentro de una o dos generaciones se habrán reproducido, se habrán duplicado o cuadriplicado. Matan a hombres y mujeres; no perdonan a quienes piden clemencia. No saben cantar en la contienda. Han dejado sus raíces en otra parte, tal vez en ese otro bosque de donde ellos vienen, ese bosque sin árboles.

---

[251] *"Em pouco mais de uma hora e meia chegamos a nosso destino e dez minutos depois eu "encontrava" meus primeiros hibakujumoku. O cônsul me guio por um jardim magnífico —até três árvores que sobreviveram à bomba. Lembro muito bem delas: um ginkgo (Ginkgo biloba), um pinheiro-negro japonês (Pinus thunbergii) e um muku (Aphananthe áspera), três árvores muito comuns em qualquer jardim clássico japonês. O ginkgo estava visivelmente inclinado em direção ao centro da cidade; o pinheiro-negro tinha uma cicatriz considerável em seu tronco, mas no geral estava bem. Árvores normais na aparência, não fosse o evidente sentimento de respeito e, eu diria, de carinho que despertava em todos que estavam lá para "encontrá-las". Um senhor e uma senhora idosos (provavelmente marido e mulher), sentados em cadeiras pequenas, portáteis, de frente para o ginkgo, estavam entretidos em uma longa conversa com a árvore. Um garoto rapidamente a abraçou antes de continuar sua caminhada. Qualquer um que passasse pelas árvores parecia conhecê-las bem, e muitos, de crianças a idosos, curvavam-se em reverência"* (mancuso, 2021, p. 32-33).

El riesgo es inminente en la historia narrada por le guin (2022), y en lo que asumimos como el presente. Si bien esa idea de devenir-con significa un beneficio mutuo, incluso con la madera para el fuego y la construcción de casas; lo que aparece hoy es una tala masiva que ha sobrepasado los límites de la relación árbol-humano. De ahí que el llamado que nos hace el pueblo *Nasa* sea volver a mirar a los árboles, al modo en que estos se relacionan y sostienen la vida para pensar en los modos de *resistir* y *re-existir*.

Hasta aquí habíamos identificado partes del árbol; pero no habíamos señalado como una especie compañera del árbol al hongo, el cual tienen el micelio que ayuda a nutrir al árbol. Un nuevo elemento que permite pensar-sentir-con el árbol, con los árboles: el micelio, como elemento que transmite, conecta y sostiene la vida. Así mismo, esa idea de que los árboles no solo sostienen a los de su misma especie, sino a otras especies, tiene mucho sentido si pensamos que el pueblo *Nasa* en su propósito de tejer el abrigo del cuerpo de la *Madre Tierra* continúa existiendo, mientras sostiene la vida de otros pueblos.

Con los elementos presentados hasta aquí nos proponemos, entonces, presentar la política de *resistencia* y *re-existencia* del pueblo *Nasa*.

6.2.1.1 El territorio ¿Dónde está sembrado el árbol?

El verbo estar señala para la gente *Nasa* el espacio geográfico, aquí el *Sek Sxab Kiwe*, y unas condiciones de posibilidad y de existencia de ese árbol: se trata del terreno abonado que permite su crecimiento o, en un proceso de descuido de ese terreno, lo que puede generar dificultades para su crecimiento. Quisiéramos, entonces, detenernos en estas condiciones.

Las condiciones de posibilidad hacen referencia a los sentires que han inspirado al pueblo *Nasa* del *Sek Sxab Kiwe* a construir una propuesta de *resistencia* y *re-existencia*. Comenzando, en términos históricos, hay que señalar la memoria y la vigencia de las ideas de las/os caciques: gaitana, juan tama y manuel quintín lame chantre, quienes son considerados el terreno abonado que hizo posible que el árbol pudiera crecer.

De acuerdo con *Yule* y *Vitonás* (2019b), la cacica gaitana en el periodo de la conquista luchó y se organizó con otros caciques por la defensa de la vida; aquí, la vida humana. Se trató de un espíritu combativo y estratégico para luchar contra los

españoles. Esta apuesta de la gaitana, aunque en la actualidad no es tan visible en términos de lucha armada, el pueblo *Nasa* la retoma con la idea de haber sido una lucha estratégica para la defensa.

Por su parte, juan tama lideró una lucha contra los españoles por el territorio que les permitiera hacer demarcaciones para seguir habitándolo. En este sentido, él se apropió de las "leyes de los médicos tradicionales" (*Yule*; *Vitonás*, 2019b, p. 145). Igualmente, de las leyes de la sociedad mayoritaria al usar el español como lengua para comprender al enemigo y defenderse (*Yule*; *Vitonás*, 2019b).

Como mandatos de juan tama, *Yule* y *Vitonás* (2019b) resaltan:

> **Primero**, que debemos vivir de acuerdo a las leyes propias; leyes de Juan Tama. Esas leyes son las Leyes naturales que nosotros tenemos, es decir de los caciques, regirse por las leyes de Juan Tama. Vivir como pueblo y mantener la cultura y mantener la ley de origen. Las que son orientadas por los mayores, las autoridades propias, autoridades espirituales, por eso la dinastía debe regirse por las leyes de Tama Calambás.
>
> **Segundo**, no mezclar la sangre indígena con el enemigo. No aliarse con el mismo enemigo.
>
> **Tercero**, es defender el territorio y no dejarse derrotar. **Cuarto**, los paeces jamás deberán ser vencidos (p. 145).

En estos mandatos existe un énfasis en las leyes propias como orientadoras para vivir como pueblo. Leyes que están relacionadas con la ley de origen[252] y las autoridades propias y espirituales para mantener la cultura. Sobre la ley de origen y las autoridades veremos más adelante como son retomadas por el pueblo *Nasa* en el presente.

Manuel quintín lame retomó y reinventó la tradición de lucha de los caciques anteriores y planteó en términos del derecho y, por qué no, educativos, una defensa del territorio; a partir de la invasión a las propiedades de los colonos y empresarios que esclavizaban a los indígenas que no tenían *Tierra*. En términos educativos, la idea principal de lame chantre se centraba en que la escuela debía ser la naturaleza; así fue educado él y creía debían ser educados todas/os los/as de su pueblo. Al respecto decía:

> La ciencia tiene un jardín muy extenso que pocos son los hombres que la han mirado pero muy lejos el indiecito le ha mirado de muy cerca unido con esos discípulos que la Naturaleza ha criado y cría en el bosque en esos momentos de la charla interminable que tienen los arroyos de las fuentes; en esos

[252] Refiere a la concepción e historia que cada pueblo tiene y que señala de donde provienen, por ejemplo, en el caso del pueblo *Nasa*, son hijas/os del agua.

> momentos que ronca el tigre, ruge el león, silba la serpiente, canta el grillo y la chicharra, gime esa paloma torcaz y cruza el bosque, es el momento del recreo que esa maestra que es Sabiduría ha ordenado armónicamente a sus discípulos; y después cruzan los cuatro vientos de la *Tierra* que son los sembradores que tiene la naturaleza, etc. ¿Qué cosa es la naturaleza? (lamechantre, 2004, p. 150).

Su propuesta era un llamado a vivir, observar, sentir, conocer la naturaleza, como él la nombraba. Es importante señalar que su idea de la naturaleza estaba permeada por la visión de la iglesia católica como creación de dios.

En ese mismo sentido, de la influencia de la iglesia católica en la forma en que el pueblo *Nasa* se relaciona con la *Tierra*, con el mundo; se reconoce la lucha y el aporte del sacerdote *Nasa* álvaro *Ulcué Chocué*. Sus ideas orientaron la organización en términos políticos con un plan de vida en los años ochenta y defendía e instaba a su pueblo a valorar la identidad *Nasa*; especialmente, mediante la lengua y la educación. Él señalaba que esta última debía estar orientada a los fines de la propia comunidad y, sin negar los conocimientos de otras culturas, aludía a volcarse en pro de las necesidades e intereses de la comunidad.

Sobre ir al pasado, esto es a las/os caciques, a sus luchas dice el pueblo *Nasa*:

> Hemos aprendido que volver sobre el pasado ayuda a comprender mejor el presente y orienta la construcción de nuestro futuro. De esta manera, creciendo sobre las luchas que nos proceden, nuestro proceso surge y se transforma, respondiendo a los problemas que emergen de la lucha y los conflictos que enfrentamos (cric, 2022, p. 55).

En un pasado más reciente, podríamos señalar cuatro puntos de la plataforma de lucha del cric, que, sin duda, está inspirados en las luchas de las/os caciques:

> 1. Recuperar la tierra de los resguardos y realizar la defensa del territorio ancestral y de los espacios de vida de las comunidades indígenas.
> 2. Ampliar los resguardos.
> 3. Fortalecer los cabildos Indígenas
> 5. Hacer conocer las leyes sobre indígenas y exigir su justa aplicación (cric, s.f.).

Estos puntos están relacionados con la idea de gobierno y autonomía que se retomaron en el contexto zonal de la *Cxhab Wala Kiwe* con tres congresos; estos fueron: el primer de jambaló en 2002, el segundo de tacueyó en 2009 y el tercero de tóez, caloto en 2017.

En el congreso de jambaló se mandató sobre cinco asuntos: territorio autónomo y gobierno propio; defensa de la vida; minga social y comunitaria; sistemas propios e identidad cultural. Sobre el primero de estos mandatos, que está íntimamente relacionado con las motivaciones de las *Ipkat*, se planteó dinamizar de "Inmediato nuestra función legislativa, para darle un marco jurídico al Territorio autónomo Indígena del Norte del Cauca, a partir de la Ley de Origen y de las otras leyes que reconocen nuestros derechos" (*Çhxab Wala Kiwe*, s.f., congreso de jambaló 2002). De igual manera, el mandato de defensa por la vida se refiere al autocontrol y gobierno propio territorial.

En sistemas propios se señaló que "[…] los Planes de vida son nuestra guía para recuperar nuestro camino; lo hemos llamado "el sueño que se está haciendo realidad" (*Çhxab Wala Kiwe*, s.f, congreso de jambaló 2002).

En este mismo mandato se hizo énfasis en un sistema educativo indígena propio "construido por las comunidades e implementándose en los territorios indígenas; reconocido y garantizado como derecho fundamental y de carácter público" (*Çxhab Wala Kiwe*, s.f., congreso de jambaló 2002).

El segundo realizado en 2009:

> […] se mandata la operatividad de los sistemas propios en el marco del plan territorial cultural de la ÇXHAB WALA KIWE. El sueño es tener el "Proyecto Educativo Comunitario consolidando, articulando y orientando los diversos procesos educativos (formales, no formales, superior, de infancia) del territorio en los diversos ciclos de vida nasa para el fortalecimiento del Plan de Vida (Çx*hab Wala Kiwe*, s.f., congreso tacueyó 2009).

Ocho años después (2017), se realizó en el territorio de tóez en caloto, cauca el tercer congreso zonal de la *Çxhab Wala Kiwe*, cuyo título especificaba su intencionalidad: *Unidad y gobierno propio para hacer realidad nuestros sueños en el territorio ancestral Çxhab Wala Kiwe*. Su carácter fue más evaluativo en relación con los mandatos establecidos en los congresos anteriores; específicamente, en los planes de vida y el gobierno propio considerando el contexto social, económico, político y social de la época.

Hasta aquí, los mandatos zonales que señalan como elemento central, la idea de gobierno propio.

Para esta fecha en el territorio de *Sek Sxab Kiwe*, se cuenta con un documento de revitalización del plan de vida proyecto *Nasa* al 2050. El cambio de estructura del gobierno propio se dio entre 2018 y 2019. Al respecto saray vitónas,

representante legal del plan vida proyecto *Nasa* (2021-2023), nos relató los sentires que de la espiritualidad fueron fundamentales para iniciar las *Ipkat* en gobierno propio:

> *Y es aquí donde el Plan de vida proyecto Nasa, teniendo en cuenta los mandatos zonales, empezamos en 2019 a trabajar todo lo que tiene que ver con la estructura de gobierno propio; desde unos principios netamente espirituales que son los que nos arraigan a la Madre Tierra, que nos arraigan a ese ser espiritual, que nos arraigan a esas raíces que tenemos.*
>
> *Y es ahí, donde dijimos nosotros, pues, la estructura del gobierno propio que se va a construir es netamente espiritual, pero también, tiene unos arraigos políticos, comunitarios. Entonces, nos dimos la pela en 2019 de empezar a trabajar la estructura, la entregamos en el 2020 y en el 2020 empezó a operativizarse [se refiere aquí al Kwekwe Neehewesx].*
>
> *Luego de crear esa estructura de gobierno propio, después de tener un direccionamiento piramidal donde era el gobernador, el gobernador suplente, quién era la cabeza, quién mandaba y había uno solo que mandaba; pues, se voltea a un ejercicio de ser más comunitario, de ser más rotativo, de trabajar en espiral, de trabajar en un solo cuerpo y es ahí, donde pues, dijimos: vamos a trabajarlo de manera espiritual, haciendo los pasos que se deban hacer.*
>
> *Puede ser que al principio [refiriéndose a la transición a esa estructura], vayamos a tener muchos errores, puede ser que pasen años de ejercicio de gobernabilidad y, todavía no comprendamos la estructura, no comprendamos cuál es la misión de la estructura de gobierno propio desde lo espiritual. Entonces, hemos tenido vacíos, aún todavía tenemos vacíos muy fuertes, aún la comunidad todavía nos critica porque dice: mire si antes era uno y llegaba a la comunidad, hoy que son seis por qué no llegan; o sea, es muy compleja esa situación.*
>
> *Entonces luego dijimos, bueno ya está la estructura, están los principios, está el fundamento, está como debe operativizarse, qué es lo que usted como autoridad debe hacer y qué es lo que no puede hacer, cuál es la decisión máxima de la comunidad, cuál es el ejercicio de autoridad que usted hace, cómo operan los Puyaksawe'sx (coordinadores) que son sus apoyos en el ejercicio de gobernabilidad y cómo realmente esta estructura se vuelve más operativa en comunidad.*
>
> *Entonces dijimos después de eso, de crear la estructura de gobierno propio, dijimos: vamos a crear un segundo capítulo [señalando el documento que se venía construyendo como tejido de las Ipkat]. Es la aplicación de remedio y esa aplicación de remedio tenemos que mirar cómo empezamos nosotros a curar ese tipo de enfermedades que tenemos en el territorio: los abusos sexuales, las violaciones, los homicidios, las agresiones.*
>
> *Pues, porque para el Nasa, esto es una enfermedad, una enfermedad que genera degradación en la comunidad, que genera ruptura desde el lazo familiar, que genera zozobra en la comunidad; porque, pues, realmente son situaciones muy complejas.*
>
> *Entonces empezamos a crear el segundo capítulo, muy importante, que tiene que ver con la parte de qué es la aplicación de remedio y cómo se debe hacer, por qué se debe hacer; por supuesto, respetando el tema de la interculturalidad, porque aquí hay comunidad cristiana en toribío, tacueyó y san francisco. Hay un porcentaje muy alto de comunidad cristiana, evangélica; también comunidad religiosa, pero también se ha ido*

fortaleciendo poco a poco el tema de la comunidad que, aún todavía conserva sus usos y costumbres, su ritualidad, su proceso y eso se ha ido despertando.

Entonces, se socializa con la comunidad y la comunidad dice: ese es el mejor camino para remediar muchas de las enfermedades y de las problemáticas que tenemos.

Entonces dijimos, finalizando 2020 e iniciando 2021, la comunidad ya tiene la estructura de gobierno, tiene la aplicación de remedio ¿Qué corresponde hacer? Ahora es legislar el territorio, porque para nosotros es muy importante el tema de territorio; pero, por todo lo que ocurrió en 2019, la masacre[253], los hechos que ocurrieron en 2020[254], fue imposible.

Entonces cuando ya inicio coordinando este proceso (2021), dijimos: hay una tarea fundamental de la comunidad que no se puede quedar y corresponde empezar a legislar el territorio. Y es ahí, donde nosotros, nuevamente, les pedimos a las autoridades que nos delegaran el grupo que ya había venido trabajando y alguien más que se anexara, que quería hacer parte de esta construcción. Es ahí donde nos delegan a treinta personas para iniciar el proceso.

Iniciamos, no todos, en el camino se han ido sumando y nosotros dijimos: pues, vamos a empezar a trabajar territorio y la premura en algún momento era, bueno, nosotros hoy estamos invadidos de los grupos armados, estamos invadidos del tema de cultivos de uso ilícito, estamos invadidos de muchas situaciones que, degradan la situación de la comunidad. Pero cuando dijimos: empecemos a trabajar de manera que, si es legislar territorio, el territorio tiene que ver con la economía; entonces, pues, arranquemos con los procesos económicos.

Cuando empezamos a ir a la Tulpa, pues, no nos marcaba, no nos daba, no nos daba pa' la conversa, decíamos: bueno ¿Cómo es este tema? Cuando ya los mayores decían: mire es que, lo importante no es el recurso, está el recurso, pero hay que saber cómo manejamos el recurso; lo importante antes de hablar de economía es, hablemos del cuidado de la Madre Tierra ¿Cómo la estamos cuidando? ¿Cómo la estamos protegiendo? Y es ahí donde dicen: tenemos que crearnos nosotros unos principios que nos rijan de ese ser Nasa en el territorio. Entonces, cuando ya empezamos a hablar del territorio, entonces empezamos a hablar del abrigo de la Madre Tierra.

Entonces decían: ¿Cómo podemos hablar de economía, cuando nosotros hemos desabrigado a la Madre Tierra? Cuando la estamos contaminando, cuando la estamos degradando, cuando estamos acabando con los espacios de vida, cuando nosotros no la respetamos, cuando nosotros no la cuidamos, cuando violentamos esa ley natural que hay.

Entonces empezamos a trabajar desde la parte cultural-ancestral y empezó a generarnos, bueno, yo como Nasa que vivo en este territorio debo tener claro unos principios de vida ¿Cómo cuidar la Madre Tierra? ¿Cómo es que yo le voy a devolver a la Madre Tierra eso que le he desarraigado de ella? Entonces empezamos a trabajar, se empezó a trabajar ese tema de los

[253] Se refiere al asesinato de cuatro *Kiwe Thegnas* (guardias) y una autoridad *Neehwesx* del pueblo *Nasa*, la líder cristina bautista taquinás, quien se oponía de manera radical a la presencia de actores armados en el territorio y al cultivo de uso de ilícito. Esta masacre se dio días posteriores a las elecciones de la alcaldía en toribío en el que después de décadas es elegida una persona distinta y en contra de las propuestas del movimiento indígena. Para conocer un poco más ver ávila (octubre de 2019).

[254] Asesinato de líderes. Ver informe de indepaz (2020), sobre líderes sociales y defensores de derechos humanos asesinados en 2020.

> *principios, el objeto, el por qué se trabaja, empezamos a trabajar ya capítulos que nos permitieran decir: mire, todo el que llegue a territorio va a conocer cuál es su responsabilidad de vivir en este territorio, cómo se debe cuidar la Madre Tierra, cuáles son los principios fundamentales para protegerla y es ahí donde empezamos nosotros* (diálogo, saray *Vitonás Chaguendo*, *Sek Sxab Kiwe*, 28 de septiembre de 2022).

Este relato nos dejó ver que, más allá del deseo de discutir asuntos económicos en la legislación del territorio, todo tenía que ver, siguiendo las orientaciones espirituales de los *Kiwe Thë'j* con: fortalecer el gobierno propio, pensar la autonomía de manera integral, establecer un camino propio que permitiera diferenciarse de la sociedad mayoritaria y acabar con las necesidades impuestas desde afuera. Lo que implicó un diálogo hacia adentro en las *Ipkat*, con la presencia de los *Kiwe Thë'j* y personas de la comunidad; especialmente, líderes y lideresas y tendiendo presente el propósito de desaprender y *aprender* con *Uma Kiwe*.

Por su parte, las condiciones de existencia señalaron el contexto actual en el que el pueblo *Nasa* se encuentra; un contexto que, de manera fundante, lo determina: desarmonías. Desarmonías que pasan de lo singular a lo colectivo y viceversa. Desarmonías que parecen hacerse más visibles con la colonización y que se perpetúan en los modos de pensar y hacer. Estas desarmonías pasan por:

> a) Prácticas violentas, destructoras de la *Tierra*, de su madre, para favorecer una economía que alimenta el consumo y el materialismo en la idea del vivir bien que es más individual y no del *buen vivir,* como apuesta colectiva.
> b) Un gobierno y dominio de la *Tierra* que olvida las prácticas y tradiciones ancestrales cuando era *Uma Kiwe* quien orientaba los modos de vivir.
> c) Uso exacerbado de la violencia contra toda forma de vida que ha ocasionado pérdidas humanas y violencia sexual contra la mujer, niñas/os.
> d) Una pérdida de autoridad en la familia para orientar a las generaciones.
> e) La presencia de instituciones como: la iglesia, la escuela y los partidos políticos que han fracturado los modos de relacionarse entre *Nasas*, priorizando una lógica de la individualidad, la competencia, el pensamiento sectorizado y fragmentado.
> f) Unas propuestas educativas que no están enraizadas en la cosmovisión, en la lucha y *resistencia Nasa* y que, por el contrario, continúan en lo que una sociedad hegemónica plantea (estandarización).
> g) Crisis en los procesos de formación de liderazgo y de identidad *Nasa* que han generado problemas de alcoholismo, especialmente entre los jóvenes.
> h) Incapacidad para asumir la diferencia: religiosa, sexual y de conformación de familia.

Lo presentado nos convoca a von warlhof (2003), cuando habla de un patriarcado que rompe:

> […] tanto el poder de los sentimientos como el poder de sentir, para así deshacerse de la esfera corporal en su totalidad y, junto con ella, de todas las emociones y sensibilidades que festejan la vida. Lo que se quiere alcanzar entonces es un embotamiento de los sentidos y el reemplazo de un mundo

> sensual y del sentir mismo por un mundo a-sensual, sin sentido(s), un mundo en el que toda sensibilidad ha perdido, un mundo de veras que ya no tiene sentido [...] Sería un mundo que nada tiene que ver con la naturaleza original (p. 15).

Es precisamente esa sensibilidad, ese poder del sentir, el que el pueblo *Nasa* está llamando con urgencia; pues recuperarlo implica un modo de relación distinto con *Uma Kiwe*, que no desconozca el presente. Se trata de un rehacer "maneras de vivir y morir en sintonía con un florecimiento finito aún posible, una recuperación aún posible" (haraway, 2019, p. 31).

6.2.1.2 Las raíces

Podríamos decir, siguiendo el discurso de la biología moderna, que las raíces tienen por lo menos cuatro funciones: absorber, fijar, conducir y reservar. Absorber el agua, los nutrientes; fijar tiene que ver con arraigarse a un territorio; conducir con llevar los nutrientes por todas las plantas; y, reservar con las sustancias que luego servirán para sostener la vida del árbol.

Si sentimos-pensamos-con el árbol sobre las raíces de una política de *resistencia* y *re-existencia* del pueblo *Nasa*, podríamos decir que entre las raíces se encuentran, en primer lugar, la forma en que el mismo pueblo *Nasa* concibe el origen de la vida:

> […] el pueblo Nasa de *Sek Sxab Kiwe*, concibe su origen, existencia y continuidad desde unos fundamentos espirituales e integrales; Nwe'sx (la familia espiritual) es aquella creada por el Neeh (abuelo), a través de la cual se establece un tejido de vida condicionado por la conexión directa entre Nasanwe'sx (familia nasa) con todos los seres que creo el Neeh (abuelo), por esta razón, los seres humanos hilados entre todos, conectados entre la misma gente de este territorio, de otros pueblos, los seres de Ëe Kiwe (espacio de arriba), Na Kiwe (espacio del medio) y Kiwe Dxiiju (espacio de abajo). La relación natural de la familia nasa con la familia espiritual (sol, luna, animales, plantas y demás seres), implica heredar sus energías pueden ser positivas y negativas, por lo tanto, las mismas deben equilibrarse y armonizarse (república de colombia, 2024, p. 59).

Una manera de reestablecer esa relación con el origen de la vida que tiene el pueblo *Nasa* tiene que ver con lo que ellas/os han denominado: los principios,

pilares o caminos del ser/estar[255]; estos son: ser/estar *Nasa*, ser/estar espiritual, ser/estar gobierno[256] y ser/estar territorio[257].

Principios que están ligados con un "deber ser", el *Naasnas* o *Nasanas* que podría ser el árbol o, mejor, los árboles que el pueblo *Nasa* quiere sembrar. El *Nasanas*, un *ser* que está en relación con el cosmos, lo espiritual y ancestral. Al respecto, nos decía marcos *Yule Yatacué*: "*el camino espiritual era mucho más claro, el idioma era mucho más claro, aunque se heredaba de otros pueblos, todos los idiomas se construyen de la naturaleza, del habla de Uma Kiwe, pero también de otras culturas*" (diálogo, *Sek Sxab Kiwe*, 28 de septiembre de 2022).

Se trata de principios que, en la perspectiva del pueblo *Nasa*, apuntan a la idea de un ser el *Naasnas* o *Nasanas*.

El primero de estos, el ser/estar *Nasa* está relacionado con:

> *Cuidar a Uma Kiwe a través del orden natural, seguir el orden natural, sentir, escuchar, seguir las interpretaciones de Uma Kiwe. Pertenecemos a Uma Kiwe* (notas *Ipkat*, *Sek Sxab Kiwe*, agosto de 2022).
>
> *Hablar el idioma nuestro* (notas *Ipkat*, *Sek Sxab Kiwe*, 30 de agosto de 2022).
>
> *Con el corazón [...] con el sentir. Con los sentidos no con los sentimientos en relación con Uma Kiwe* (notas *Ipkat*, *Sek Sxab Kiwe*, 30 de agosto de 2022).
>
> *Usos y costumbres* (notas *Ipkat*, *Sek Sxab Kiwe*, 9 de septiembre de 2022).
>
> *Hace lo que debe hacer, el ejercicio de vivenciar, por lo menos, prácticas culturales. Este sabe el Nasa Yuwe, sabe de la importancia del ritual, es la persona que aplica todo, por lo menos, sabe nuestro idioma, lo usa, lo aplica, sabe los remedios que regala la naturaleza, lo usa, o sea, ese es Naasnasa, es la persona, es el indígena* (diálogo, taurino *Cometa Ipia*, *Sek Sxab Kiwe*, 22 de noviembre de 2022).
>
> *Bueno, nosotros queremos como vivenciar el ser Nasa, entonces cuando vayamos a salir de la casa tenemos que brindar para salir y, cuando llegue a la casa tengo que brindar para llegar a la casa en agradecimiento a los Kswa'w* (diálogo, taurino *Cometa Ipia*, *Sek Sxab Kiwe*, 2 de diciembre de 2022).

[255] En el Plan de vida proyecto *Nasa* (2016), está la idea del ser, sin embargo, en conversaciones con el mayor marcos *Yule Yatacué* hemos planteado la importancia de pensar junto con el ser, el estar en tanto son seres arraigados a un territorio, a un lugar que de alguna manera afecta y diferencia los modos de ser. De ahí que optemos por referirnos a ser/estar.

[256] El mayor marcos en comunicación personal expresó su inconformidad con nombrar "ser gobierno" y recordó que hoy se habla de *Kwekwe Nehnwe'sx* como cuerpo de autoridades; sin embargo, aquí optamos por dejarlo así, pues fue la manera en que se aludió en las *Ipkat* (comunicación personal, 19 de febrero de 2024).

[257] El mayor marcos en comunicación personal expresó su inconformidad con nombrar "ser territorio" y propone: "ser continuidad y parte de *Uma Kiwe* "*Madre Tierra*", para no decir ser territorio" (comunicación personal, 19 de febrero de 2024); sin embargo, aquí optamos por dejarlo así, pues fue la manera en que apareció mencionado en las *Ipkat*.

El segundo, ser/estar espiritual implica:

Seguir las orientaciones de una familia espiritual: Uma y Tay. Es un orden natural (notas *Ipkat*, *Sek Sxab Kiwe*, 30 de agosto de 2022).

Pasos espirituales, culturales que hay que hacer antes de conformar la familia para buscar equilibrio[258] (notas *Ipkat*, *Sek Sxab Kiwe*, *Ipkat*, 06 de septiembre de 2022).

Orientaciones del deber ser desde la selección de mi pareja (lo mínimo que se debe tener en cuenta), compromisos espirituales, siembra de la semilla (notas *Ipkat*, *Sek Sxab Kiwe,* 06 de septiembre de 2022).

La espiritualidad se propone yendo a la Tulpa (notas *Ipkat*, *Sek Sxab Kiwe*, 06 de septiembre de 2022).

Pasos espirituales para despertar (notas, *Ipkat*, *Sek Sxab Kiwe,* 19 de septiembre de 2022).

Los mayores espirituales han aprendido de la Madre Tierra (notas *Ipkat*, *Sek Sxab Kiwe*, 10 de octubre de 2022).

La espiritualidad es una vivencia de cada uno (notas *Ipkat*, *Sek Sxab Kiwe*, 10 de octubre de 2022).

Hay un camino espiritual que marca todo (notas *Ipkat*, *Sek Sxab Kiwe*, 10 de octubre de 2022).

La vida del pueblo Nasa parte de la espiritualidad (notas *Ipkat*, *Sek Sxab Kiwe*, 7 de noviembre de 2022).

La vida original la hace la vida espiritual (notas *Ipkat*, *Sek Sxab Kiwe,* 7 de noviembre de 2022).

El mundo se rige, se orienta desde la familia espiritual (notas *Ipkat*, *Sek Sxab Kiwe*, 7 de noviembre de 2022).

Neehnwe' sx: familia espiritual: Uma, Sek, A'te. (notas *Ipkat*, *Sek Sxab Kiwe*, 7 de noviembre de 2022).

Familia espiritual: la orientación cosmogónica, integral, colectiva. (notas *Ipkat*, *Sek Sxab Kiwe*, 7 de noviembre de 2022).

La parte espiritual es vivenciada en todos los espacios (notas *Ipkat*, *Sek Sxab Kiwe*, 12 de diciembre de 2022).

Maduración espiritual, del ser, y del saber (notas *Ipkat*, *Sek Sxab Kiwe*, 13 de diciembre de 2022).

Como autoridad, como familia, como pueblo Nasa, la raíz de un pueblo para convivir es la espiritualidad (diálogo, taurino *Cometa Ipia*, *Sek Sxab Kiwe*, 22 de noviembre de 2022).

En el plan de vida proyecto *Nasa* (2016, p. 10), se afirma:

[258] "[…] conformar familia de acuerdo a los mandatos espirituales y naturales, las orientaciones del Ki'snxi-Pa'yähtx (cuidados y prevenciones espirituales), los consejos y recomendaciones de los mayores y las prácticas que se deben realizar a lo largo de la vida del ser nasa, en el tiempo que ha indicado hacerlo" (república de colombia, 2024, p. 60).

> […] todos deben estar armonizados permanentemente desde las prácticas culturales-espirituales. La fuerza de la vida y la autoridad depende del cumplimiento de los pasos espirituales orientados por el Thë' "autoridad espiritual" [...] por eso tanto la familia, como la comunidad y la autoridad deben tenerlos en cuenta siempre y dar un cuido especial a los mayores como sabedores ancestrales que son los que están garantizando la pervivencia de nuestro pueblo en el tiempo no a corto, ni a mediano plazo, ni a largo plazo sino que garantiza la vivencia de nuestras generaciones como pueblo nasa por siempre.

El tercero, ser/estar gobierno[259]:

> *Mandato y sueños del plan de vida, aplicar lo nuestro (notas Ipkat, Sek Sxab Kiwe, agosto de 2022).*
>
> *Ejercicio del gobierno desde la sabiduría ancestral. Cada resguardo tiene una particularidad. ¿Cómo corregir la desarmonía? No puede ser igual, hay unas orientaciones (notas Ipkat, Sek Sxab Kiwe, agosto de 2022).*
>
> *Gobierno propio no puede hacerse si se hace con prácticas externas. Estamos en el ejercicio y consolidación del gobierno propios (notas Ipkat, Sek Sxab Kiwe, agosto de 2022).*
>
> *Posicionar el gobierno propio interno. El deber es la orientación de unas prácticas, de unas vivencias ¿Cómo cumplimos todas esas vivencias? ¿Cómo hacerlo? (notas Ipkat, Sek Sxab Kiwe, 19 de septiembre de 2022).*
>
> *El gobierno propio es responsabilidad tanto de las familias como de las autoridades, no solo de estas últimas (notas Ipkat, Sek Sxab Kiwe, 7 de noviembre de 2022).*
>
> *De estructura piramidal a estructura de gobierno propio. Hay que hacer un gobierno colectivo (notas Ipkat, Sek Sxab Kiwe, 7 de noviembre de 2022).*
>
> *El cuerpo del gobierno se orienta desde lo espiritual (Uma Kiwe) y desde lo físico (todas las autoridades) (notas Ipkat, Sek Sxab Kiwe, 7 de noviembre de 2022).*
>
> *Las autoridades no son gobierno, es el ser autoridad notas Ipkat, Sek Sxab Kiwe, 12 de diciembre de 2022).*
>
> *El gobierno propio comienza en la familia (notas Ipkat, Sek Sxab Kiwe, 12 de diciembre de 2022).*

Aquí es importante que señalemos un cambio fundamental en la forma de gobierno o mejor de autoridad que consiste en seguir una orientación que corresponde a la familia espiritual; no se trata, exclusivamente, de seguir orientaciones terrenales o del campo de las leyes, como tradicionalmente conocemos. Aquí la familia espiritual: recomienda, arropa, protege, cuida, proviene y corrige. Así mismo, resaltamos, como

[259] Algunos líderes sostienen que el "ser/estar gobierno" está en el tronco del árbol. Esto puede entenderse si concebimos el tronco como el presente, es decir, los desafíos a los que se está enfrentando el pueblo *Nasa*, por ejemplo, en relación con el control del territorio por parte de los grupos al margen de la ley.

el pueblo *Nasa* reconoce, que en esta idea de ser autoridad es importante para su ejercicio reconocer que cada contexto es diferente, lo que a nuestro modo de ver señala la imposibilidad de pensar en acciones universales, estas deben ser pensadas, en este caso en cada resguardo. Lo anterior no significa una negación de experiencias previas, por ejemplo, para corregir, pero sí acentúa en la importancia de estudiar las condiciones para determinar los remedios necesarios, atendiendo a las orientaciones espirituales y al reconocimiento de que cada ser es diferente.

Sobre el cuarto, ser/estar territorio es necesario señalar que, aunque así aparece de manera textual en el plan de vida (2016), "territorio", en las *Ipkat* este adjetivo generó incomodidad, en tanto se concibe como un espacio geográfico con limites e incluso al servicio del mercado. De ahí que algunas/os mayoras/es prefieran referirse a *Uma Kiwe*. En ese sentido, *Yule* nos manifestó:

> *Decimos que somos parte, que surgimos de Uma Kiwe, por tanto, el cumplimiento es que debemos cuidarla, debemos respetarla y todo lo que hacemos, la orientación es que no podemos dañar su abrigo, lo que ella ha tejido, el abrigo que ella tiene y todo lo que hacemos. La tarea de nosotros es abrigar* (diálogo, marcos *Yule Yatacué*, *Sek Sxab Kiwe*, 7 de noviembre de 2022).

> *Decimos del deber ser en ese espacio que nos movemos, la tarea es abrigar ese cuerpo de la Madre Tierra* (diálogo virtual, marcos *Yule Yatacué*, 24 de mayo de 2023).

Lo anterior define lo que es el compromiso del pueblo *Nasa* de *Sek Sxab Kiwe* y que se planteó como asunto central de las *Ipkat*, *Uma Kiwe Kwekwe Atxh Tul Umn* (tejer el abrigo del cuerpo de la *Madre Tierra*). Abrigar implica, en primer lugar, considerar no solo el espacio de aquí, *Na Kiwe*, el de la *Tierra*; sino, el espacio de arriba, *Ëe Kiwe*, que es y corresponde con la familia espiritual y el espacio de abajo, *Tasxuh Kiwe*, que corresponde a los ancestros, a los espíritus. En segundo lugar, recibir orientación de los *Kiwe Thë'j* y *aprender* desde la raíz de *Uma Kiwe*, que es *aprender* la lengua y los sueños. Abrigar es: pedir permiso, ofrendar, dar, recibir, agradecer.

Si bien las raíces generalmente no son perceptibles a la vista humana por encontrarse debajo de la *Tierra*, estas son fundamentales para la existencia misma del árbol. Siguiendo este modo de entender, cuando el pueblo *Nasa* se propuso conversar en las *Ipka*t sobre las raíces fue, de alguna manera, hacerlas visibles, recordarlas para demostrar su fuerza en la construcción del *Wëtwët Fxi'znxi*.

Aunque es claro que existe un intento o una ilusión por el pasado desde las *Ipkat*, en términos de las prácticas antes realizadas se sostiene en las *Ipkat* el reconocimiento de un presente complejo, incierto. Haraway (2019, p. 20), diría al respecto que se trata de:

> […] aprender a estar verdaderamente presentes, no como unos ejes que se esfuman entre pasados horribles o edénicos y futuros apocalípticos de salvación, sino como bichos mortales entrelazados en miras de configuraciones inacabadas de lugares, tiempos, materias, significados.

6.2.1.3 El tronco

Si asumimos el tronco como aquel que conecta con las raíces y que sostiene las plantas, las flores y los frutos; pero, al mismo tiempo, transporta los nutrientes, podríamos sentir-pensar-con el tronco lo que el pueblo *Nasa* ha denominado el hacer, las *vivencias* y que plantean de la siguiente manera:

> **Nasanwe'sx-familia nasa**: mediante esta vivencia el pueblo nasa de Sekxsab Kiwe enraiza el deber de conformar la familia de acuerdo a los mandatos espirituales y naturales, las orientaciones del Ki'snxi-Pa'yähtx (cuidados y prevenciones espirituales), los consejos y recomendaciones de los mayores y las prácticas que se deben realizar a lo largo de la vida del ser nasa, en el tiempo que se ha indicado hacerlo (república de colombia, 2024, p. 60).
>
> **Piiywejxa -aprender, vivenciar y hacer aprender desde la sabiduría ancestral:** la vivencia del Piiywejxa hace referencia a la forma como el pueblo nasa de Seksxab Kiwe orienta el deber de aprender, vivenciar y enraizar el cuidado del tejido de vida sembrado por el Neeh (abuelo) y el tejido de vida sembrado por Nasanwe'sx (familia nasa), de manera permanente y atendiendo a las orientaciones del Ki'snxi-Pa'yäht (cuidados y prevenciones espirituales), los consejos y recomendaciones de los mayores y las prácticas que se deben realizar a lo largo de la vida del ser nasa, en el tiempo que se ha indicado hacerlo. El pueblo nasa de Seksxab Kiwe orienta que la vivencia del Piiywejxa parte de la cosmovisión Nasa e integra los saberes de otros pueblos, en la medida que la articulación y armonización de estos saberes sean coherentes con el cuidado, remedio, armonización y protección de Uma Kiwe (Madre Tierra) (república de colombia, 2024, p. 60).
>
> […]
>
> En el mismo sentido, se precisa que el camino del Piiywejxa de las semillas sembradas por Nasanwe'sx (familia nasa) deberá realizarse de conformidad con Sek A'te Dxi'j (camino del sol y la luna) y el Nasa Pees Kupx Dxi'j (momentos de maduración de la vida del ser nasa en lo espiritual, físico y del saber). Desde el Piiywejxa cada semilla es diversa, por lo tanto, las prácticas de cuidado, los procesos de orientación y el momento en que estos se deben realizar, dependerán del análisis integral y Uma Kiwe Nees Dxi'j (dones heredados de la Madre Tierra) de cada una de ellas (república de colombia, 2024, p. 60).

El *Piiywejxa* señala orientaciones que incluyen el acompañamiento de la *semilla* (niña/o para el pueblo *Nasa*) y de los *seres* que la acompañan; potencialización de las *semillas*, cuidado y protección de enfermedades (personales, comunitarias y del territorio); relacionamiento con los *espacios de vida*; recuperación de cultivos y sitios sagrados; reactivación del *Tul*; y práctica de tejido y de la música, entre otras. Todas estas con el espíritu de beneficiar a todos los *seres* de *Uma Kiwe* y siguiendo el *Sek A'te Dxi'j*.

Piiywejxa plantea una propuesta integral sobre la cual los diferentes ámbitos que constituyen el plan de vida proyecto *Nasa* deben orientarse. Y, además, con contundencia en las *Ipkat* se ha dicho: "*no se puede orientar una semilla aislada de la Madre Tierra*".

A continuación, presentamos las demás *vivencias* propuestas por el pueblo *Nasa*:

> **Yu'çewejxa —prevenir, curar, remediar y armonizar con la ayuda de todos los seres de la Madre tierra:** la vivencia del Yu' çewejxa se relaciona con la forma en que el pueblo nasa de Seksxab Kiwe interpreta Ew (las energías positivas), Ewme (las energías negativas) y la complementariedad natural de aquellas que deriva en Phtaz (sucio) – Äçä (malestar) – Wee (enfermedad) y Yu'çe (remedio y armonización). A través del Yu'çewejxa, se orienta el deber de Nasanwe'sx (familia nasa) de equilibrar las transformaciones que sufre Uma Kiwe (Madre Tierra), como consecuencia de la coexistencia natural y necesaria de Ew (las energías positivas) y Ewme (las energías negativas); de manera permanente y atendiendo las orientaciones del Ki'snxi-Pa'yäht (cuidados y prevenciones espirituales), los consejos y recomendaciones de los mayores y las prácticas que se deben realizar a lo largo de la vida del ser nasa, en el tiempo que se ha indicado hacerlo (república de colombia, 2024, p. 60).
>
> El pueblo nasa de Seksxab Kiwe orienta que la vivencia del Yu'çewejxa parte de la cosmovisión nasa e integra los saberes de otros pueblos en la medida que la articulación y armonización de estos saberes sean coherentes con el cuidado, remedio, armonización y protección de Uma Kiwe (Madre Tierra). El Yu'çewejxa de las semillas sembradas por Nasanwe'sx (familia nasa) deberá realizarse de conformidad con Sek A'te Dxi´j (camino del sol y la luna) y el Nasa Pees Kupx Dxi'j (momentos de maduración de la vida del ser nasa en lo espiritual, físico y del saber). Desde el Yu'çewejxa cada semilla es diversa, por lo tanto, las prácticas de prevención-remedio-armonización y el momento en que estos se deben realizar, dependerán del respectivo análisis espiritual (república de colombia, 2024, p. 60).
>
> **Puuy Ja'daçx Pu'çxn Fxi'znxi -una vida en equilibrio con la Madre Tierra y la familia desde la ayuda mutua:** con la vivencia del Puuy Ja'daçx Pu'çxn Fxi'znxi, el pueblo Nasa de Seksxab Kiwe concibe el beneficio colectivo desde la ayuda mutua, bajo el entendido de que todo lo tejido por Nasanwe'sx (familia nasa) compromete a los seres de Uma Kiwe (Madre Tierra), de ahí las prácticas de Ksxa'wwe'sxtx Thäasya (pedir permiso), Paweçxa (agradecer), Kaame'jxa (ofrendar) y Pa'kya (recibir el beneficio) (república de colombia, 2024, p. 60).

> Mediante del Puuy Ja'daçx Pu'çxn Fxi'znxi, se orienta el deber de hilar y tejer el Plan de Vida de Nasanwe'sx, se orienta el deber de hilar y tejer el Plan de Vida de Nasanwe'sx (familia nasa) desde el respeto por el orden natural y el beneficio recíproco con Uma Kiwe (Madre Tierra) y Nasawe'sx (comunidad), cuidando y conversando el cultivo sembrado por el Neeh (abuelo), las semillas sembradas por Nasanwe'sx (familia nasa) y Kwe'sx Thë'we'sx (la sabiduría ancestral), de manera permanente, atendiendo las orientaciones del Ki'snxi-Pa'yäht (cuidados y prevenciones espirituales), los consejos y recomendaciones de los mayores, Üus Nxu'pthen (el intercambio) y Puuy Ja'da (la distribución y la ayuda mutua). El pueblo Nasa de Seksxab Kiwe, orienta que el Puuy Ja'daçx Pu'çxn Fxi'znxi, parte de la cosmovisión nasa e integra los saberes de otros pueblos, en la medida que la articulación y armonización de estos saberes sean coherentes con el cuidado, remedio armonización y protección de Uma Kiwe (Madre Tierra) (república de colombia, 2024, p. 61).
>
> **Kwe'sx Fxi'znxi —nuestra raíz, vida y relación armoniosa con todos los seres:** esta vivencia hace referencia a la orientación y organización del Pueblo Nasa de Saksxab Kiwe en la Yat Wala (la casa grande) y Nasa Kiwe (la casa de la gente), a partir de dos espacios complementarios, interdependientes e indisolubles: **a)** el espacio espiritual y b) el espacio físico donde se encuetra el Kwekwe Neehnwe'sx (cuerpo de autoridad ancestral) caracterizado por una esencia cosmogónica, familiar, integral y colectiva (república de colombia, 2024, p. 61).
>
> Kwe'sx Fxi'znxi orienta a todos los que hacen parte de este Kwekwe (cuerpo) el deber de ayudar a hilar, orientar y enraizar a Nasanwe'sx (familia nasa) y Nasawe'sx (comunidad) hacia el camino propio, desde Nasanwe'sx (familia nasa), el acompañamiento y orientación del Kwekwe Neehnwe´sx (cuerpo de autoridad ancestral), las orientaciones del Ki'snxi-´Pa'yathx (cuidados y prevenciones espirituales), los consejos y recomendaciones de los mayores, las prácticas que se debe hacer a lo largo de la vida del ser nasa, en el tiempo indicado para hacerlo (república de colombia, 2024, p. 61).

En estas *vivencias* es importante resaltar: en primer lugar, que si bien estas fueron presentadas de manera independiente, existen entre estas una estrecha relación; en segundo lugar, que las *vivencias* ratifican que el centro de la política es tejer el abrigo del cuerpo de *Uma Kiwe*; y, en tercer lugar, que el pueblo *Nasa* defiende que para este proceso de abrigar es fundamental su sabiduría y la integración de los saberes de otros pueblos, siempre que estos favorezcan el cuidado, remedio, armonización y protección de *Uma Kiwe*.

6.2.1.4 Las ramas

Las ramas de un árbol tienen varias direcciones; pues van en busca de recibir luz solar y aquí podríamos relacionarlas con dos asuntos que fueron señalados por el pueblo *Nasa*: cada ser tiene un don diferente que debe acompañarse, al tiempo

que cada *semilla* es diversa y tiene su proceso de jechar[260] y maduración distinta (espiritual, física y del saber); las ramas están relacionadas con lo abstracto, con lo que no tiene raíces, con lo que viene y se impone de afuera en términos culturales, políticos, económicos, sociales, educativos, con lo que queda en el discurso, pero no pasa por la *vivencia*.

Las ramas tienen que ver con el conocimiento. Al respecto jaime díaz nos dijo:

> *Lo hemos discutido en las diferentes Tulpas, el enraizamiento de la sabiduría ancestral no niega el conocimiento [el presentado en las universidades, colegios], nosotros estamos tratando primero de enraizar la sabiduría para llegar al conocimiento.*
>
> *Y ¿Qué implica enraizar la sabiduría? Que yo conozco tanto de sabiduría ancestral que decido si necesito el conocimiento, porque es que la sabiduría ancestral también es conocimiento ¿Ya? Pero es algo más, algo más ligado a la ley de origen, a esa ley natural de cómo yo me reconozco siendo parte de ella y no que a través del conocimiento diga: yo soy dueña de ella; hay una gran diferencia en eso* (diálogo, *Sek Sxab Kiwe*, 21 de septiembre de 2022).

Sobre esto último es importante, siguiendo la idea de sentir-pensar-con el árbol y de recordar al hombre asthiano de le guin (2022), qué es rama y raíz, que el árbol existe porque todas sus partes funcionan, porque otros *seres* no propiamente humanos hacen posible su vida en diferentes lugares (mancuso, 2021); entonces, las ramas nos señalan modos en que el pueblo *Nasa* ha asumido, replicado y apropiado procesos que, de alguna manera, pueden favorecer sus luchas o entorpecerlas, paralizarlas. De ahí la necesidad de un mirar crítico y volver hacia adentro como lo viene haciendo el pueblo *Nasa* del *Sek Sxab Kiwe*.

6.2.1.5 Los frutos

Sobre los frutos afirmaron en las *Ipkat* que estos se verán con las *semillas* (niñas/os) por-venir si se siguen las orientaciones que desde estas se proponen. Al respecto afirmaron dos líderes:

[260] “Thëj, wala´jya “Jechar, Crecer”, se entiende como el avanzar, madurar. Todos los seres partimos de un punto llamado nyafx “primero”; uhya’ “sembrar”, pero para esto debemos ser sembrados, engendrados, por eso la siem- bra se relaciona, a nivel semántico con Ühtxya “hacer el acto sexual”, después es duhya’ “parir”, vxitja “hacer”, entendido como producir, crear y cambiar. Se crece, se madura en un ir y venir” (*Yule*; *Vitonás*, 2019a, p. 212).

> *¿Qué hacemos con el presente? La generación pérdida, casi pérdida. O sea, vamos a pasar a la historia como los pocos que tratamos de luchar para que no desapareciera el pueblo Nasa ¿Ya? Y vamos a pasar a la historia solo si eso se logra en esas nuevas generaciones que estamos diciendo ahora, desde la siembra de la semilla, los pasos culturales para enraizar la identidad* (diálogo, jaime díaz *Noscué*, *Sek Sxab Kiwe*, 21 de septiembre de 2022).
> *Sabemos que en este momento tenemos una generación muy despierta, una generación con otros ideales, pero la idea es dejar, como nos dejaron en los ochenta con el tema de la recuperación de Tierras, cuando se dio el tema de la liberación de la Madre Tierra, cuando se peleó para tener nuestro propio ejercicio de gobernabilidad, del derecho al voto, cuando se dio el ejercicio a tener una educación, pues, también hoy nosotros queremos dejar ese legado como legislación territorio, dejar un legado de que los jóvenes a futuro digan mire: nuestros mayores dejaron esto, el principio de cómo se cuida a la Madre Tierra [...], la Madre Tierra está muy cansada, está deteriorada, está muy desabrigada* (diálogo, saray *Vitonás Chaguendo*, *Sek Sxab Kiwe*, 28 de septiembre de 2022).

Se trató de un esfuerzo del pueblo *Nasa* por dejar por escrito y en su lengua sus prácticas, de su deseo de que sean vivenciadas y sostenidas en el tiempo, para favorecer procesos familiares y comunitarios que acompañen desde el momento de la siembra (proceso de gestación del/a niño/a) y hasta que esta *semilla* regrese a la *Tierra* procesos espirituales que les permitan seguir existiendo. En palabras de marcos *Yule Yatacué*:

> Es un proceso de encaminar la maduración, jechar las *semillas* desde la selección, siembra en pareja, la germinación, el jechar madurar y volver nuevamente al espacio de origen. Es un proceso de encaminar el cuerpo de las *semillas*, desde lo espiritual, lo físico y el saber (comunicación personal, 19 de febrero de 2024).

Se trata de una propuesta y, aunque, se plantea como un mandato para la comunidad, son las familias y cada ser quienes toman la decisión de asumir o no este mandato. De ahí que con frigerio, digamos que esta propuesta se enfrenta al desafío de:

> Saber pensar al otro sin
> suplantar el pensamiento del otro,
> saber escuchar, observar,
> esperar el momento oportuno,
> callar, elaborar, tomar la palabra,
> recibir, alojar, confiar,
> proponer, invitar, dar tiempo.
>
> Ofrecer algo significativo,
> Respetar el rechazo,
> Insistir en la oferta,
> preservar en la búsqueda,
> buscar materiales
> para hacer andamios,
> buscar materiales para umbralar,
> objetos para catetizar,

> fronteras a de-construir.
>
> Proponer ritos de pasaje,
> dejar partir,
> eventualmente saber irse
> (saber [...], 2020, 1 s).

Aunque el pueblo *Nasa* espera que esos frutos sean reconocidos, como señala le guin (2022), porque sus raíces son más profundas que el bosque, es claro con panikkar (2017, p. 59), que "[…] aunque la tradición te haya trazado ya el camino, todavía debes recorrerlo por tu cuenta. Eres tú quien ha de andar por él y, dentro de la amplia avenida que tienes delante, has de encontrar o crear de alguna manera tu propia senda". En este sentido, serán las/os niñas/os por-venir los que deberán recorrerlo y crear sus propias sendas.

6.3 PROPOSICIONES

6.3.1 Proposición 1. *El árbol como especie compañera para pensar-sentir-hacer una política de resistencia y re-existencia del pueblo Nasa*.

Foto 32 – El árbol como especie compañera

Autoría: niñas/os de preescolar, 23 de noviembre de 2022.

El pueblo *Nasa* históricamente ha recurrido a diferentes *seres* no humanos para expresar sus formas de ser, estar y hacer en el mundo, para referirse a la trascendencia e, incluso, para explicar su existencia. Algunos de estos *seres* son: el nevado, la espiral, las lagunas, la mariposa, entre otros (ver *Yule* y *Vitonás*, 2019b). Esto demuestra la clara relación entre humanos, *Nasas*, y otros *seres*.

Para pensar-sentir-hacer una política de *resistencia* y *re-existencia*, esto es, *Uma Kiwe Kwekwe Atxh Tul Umn*: tejer el abrigo del cuerpo de la *Madre Tierra*, el pueblo *Nasa* recurrió, así como lo afirmamos, a otro *ser*, esta vez al árbol. En esta *proposición* nos detenemos a especular sobre esta elección apoyándonos en la noción de especie compañera de haraway

(2019), y en los estudios realizados por mancuso (2021), entorno de las plantas, especialmente de los árboles.

Lo primero sobre lo que queremos especular es sobre la referencia que hace el pueblo *Nasa* del árbol en un intento por trasgredir el exclusivismo humano, sin que eso signifique negar lo humano. Es decir, en las *Ipkat* de legislación, la alusión al árbol posibilitó explicar a partir de sus partes o sus componentes, no solo una temporalidad enmarañada (presente-pasado-po-venir), sino los sueños de un pueblo que quiere seguir siendo *Nasa*, aunque su sobrevivencia se encuentre en un inminente riesgo; en especial, por el conflicto armado en la disputa por el territorio y el reclutamiento de sus *semillas* para estos mismos grupos. *Semillas* son las/os niñas/os y jóvenes que son los seres que pueden continuar y reinventar sus tradiciones.

Al tiempo, el árbol sirvió para plantearse procesos de autocrítica cuándo dicen "estamos en las ramas" como insinuación de lo alejadas/os que están de las raíces, esto es de sus historias de origen y de las luchas de sus antepasados y de lo que cerca, por lo menos algunos, que están de pensamientos y de acciones que han desabrigado el tejido del cuerpo de *Uma Kiwe.* Pensamientos y acciones que deben transformarse con esta política para restablecer una relación de armonía con *Uma Kiwe*.

Lo segundo, siguiendo a mancuso (2021), es que a través de la longevidad de los árboles podemos comprender nuestra propia historia, él lo expresa así: "Debido a su longevidad, muchos árboles se han convertido en verdaderos viajantes del tiempo capaces de transportarnos —literalmente— testimonios fundamentales del pasado para comprender nuestra historia" (p. 88, traducción nuestra)[261]. Cuando el pueblo *Nasa* retoma el árbol lo hace para expresar la necesidad de recordar, reactivar la ley de origen, las formas y estrategias de lucha y de *resistencia de* las/os caciques como herramientas para enfrentar el presente y para seguir siendo *Nasa*.

Lo tercero y a propósito de este presente, es importante señalar, con mancuso (2021), que los árboles tienen la capacidad de adaptarse y resistir a las condiciones más adversas, recordemos, por ejemplo, ante el primer accidente nuclear de la historia en chernobil-ucrania en 1986, mancuso (2021, p. 25, traducción nuestra)[262], manifiesta:

---

[261] *"Por conta de sua longevidade, muitas árvores se tornaram verdadeiros viajantes do tempo capazes de transportar —literalmente— do passado até nós testemunhos fundamentais para a compressão da nossa história*" (mancuso, 2021, p. 88).

[262] *"Os efeitos dessa catástrofe foram tão devastadores […] Também as plantas foram, evidentemente, submetidas à poeira radioativa nos dias seguintes à explosão, e as consequências foram igualmente catastróficas para elas. Calculou-se que, nas primeiras semanas após do acidente, o 60% a 70% dos isótopos radioativos liberados no médio ambiente se depositaram nas plantas das florestas circundantes […] Passados os efeitos dramáticos da*

> Los efectos de esta catástrofe fueron tan devastadores […] También las plantas, evidentemente, estuvieron expuestas al polvo radioactivo en los días siguientes a la explosión, y las consecuencias fueron igualmente catastróficas para ellas. Se estimaba que, en las primeras semanas después del accidente, del 60% al 70% de los isótopos radioactivos liberados en el medio ambiente se depositaron en las plantas de los bosques circundantes […] Una vez pasados los dramáticos efectos de la primera exposición a altas dosis de radioactividad, las plantas encontraron formas de sobrevivir y adaptarse a estas condiciones aparentemente incompatibles con la vida […] A pesar de la radiación, las plantas y los animales volvieron en grandes cantidades con una variedad mucho mayor que la del pasado.

Tener esto presente de las plantas es, a nuestro modo de ver, un reconocimiento de las condiciones complejas por las que atraviesa el pueblo *Nasa* y el llamado que se hace a la comunidad desde el plan de vida proyecto *Nasa*, así como lo hacen los árboles, de resistir aun cuando pareciera que el interés por desaparecerlos y hacer parte de la historia fuera más fuerte que la misma lucha por sobrevivir. *Resistencia* entonces significa aquí *re-existir*, de ahí que no pueda hablarse de la una sin la otra.

Lo cuarto que resaltamos de los árboles tiene que ver con la capacidad que estos tienen para propagarse aún en lugares distantes de su lugar de origen (mancuso, 2021). Para esta propagación los árboles requieren de otros *seres* a través de los cuales sus *semillas* pueden llegar a esos otros lugares, estos *seres* son: el viento, los animales (elefantes, aves y gallos, por ejemplo) e incluso el transporte (el tren). Es decir, aunque los árboles no pueden moverse en el sentido de ellos mismos trasladarse de lugar, si pueden hacerlo a través de sus *semillas* y habitar nuevos territorios.

Si pensamos esto con el pueblo *Nasa* reconocemos que algunas/os *Nasa* debido a diferentes razones, entre estas, la falta de *Tierra* habitable y el conflicto armado como lo hemos reiterado, han tenido que desplazarse a otros territorios fuera de *Sek Sxab Kiwe.* Si bien ellas/os habitan otros espacios es necesario recordar que sus raíces están en *Sek Sxab Kiwe*, de ahí que entre las prácticas *Nasa* se tenga sembrar el ombligo o la placenta del/la recién nacido/a en la *Ipkat* o en un lugar cerca de la casa como símbolo de que siempre el/la *Nasa*, aunque se vaya del territorio, regresará a sus raíces. Esa siembra es una manera espiritual de recordar la conexión con el territorio, que es precisamente lo que hacen los árboles, ellos pueden moverse a través de las *semillas*, pero permanecen en sus lugares de origen.

En este mismo sentido, podemos decir que para las personas que han acompañado o acompañan procesos con el pueblo *Nasa*, pero que no son *Nasa*, son también *semillas*

primeira exposição a altas doses de radioatividade, as plantas encontraram formas de sobreviver e se adaptar a essas condições aparentemente incompatíveis com a vida. Apesar da radiação, plantas e animais voltaram em grande número, com variedade muito superior à do passado" (mancuso, 2021, p. 25).

esparcidas lo que llevan del pueblo *Nasa*, sea palabras en la lengua, rituales como parte de su protección o, mejor aún, formas de tejer el abrigo de la *Madre Tierra* aprendidas con este pueblo.

Lo quinto que nos enseña la estructura de las plantas es su carácter plural y grupal. Al respecto, mancuso (2021, p. 11, traducción nuestra)[263] apunta:

> […] las plantas son increíblemente diferentes de los animales. Su cuerpo, su arquitectura, sus estrategias son a menudo diametralmente opuestas a las de los animales. Los animales tienen un centro de mando, las plantas son multicéntricas. Ellos tienen órganos simples o duplos, ellas tienen órganos difusos. Ellos son individuos (en el sentido de indivisibles), ellas no lo son en absoluto, se parecen más a las colonias. Por último, parece que en los animales el énfasis recae sobre el singular, en cuanto en las plantas es el plural. En los animales, el individuo es más importante; en las plantas, el grupo.

La recurrencia al árbol, a los árboles por parte del pueblo *Nasa* está relacionada asimismo con un reconocimiento de que cada *semilla* es distinta y, por tanto, debe ser acompañada considerando esa pluralidad. El otro aspecto dicho en las *Ipkat* fue la necesidad de restablecer el carácter comunitario, que para el caso de los árboles, dice mancuso (2021), lo que sobresale es que están en grupo[264], no solo entre ellos mismos, sino con otros *seres*. Es decir, la elección por los árboles corresponde con esa concepción de vida comunitaria *Nasa*, que es la capacidad de encontrar lo que es común (luchas, problemáticas, sueños) entre ellas/os para ser afrontados, a partir de esa pluralidad existente.

Atendiendo a los puntos señalados diríamos con el pueblo *Nasa* y con mancuso (2021), que los árboles entonces significan: la *resistencia* por sobrevivir a las condiciones más adversas y la capacidad de crear junto con otros *seres* formas de vida. En este sentido, afirmamos con total convicción que la elección del pueblo *Nasa* por el árbol es porque es un *ser* con el que puede hablar de su política de *resistencia* y *re-existencia*, tal como lo hizo en las *Ipkat*. Para finalizar esta *proposición* y atendiendo al llamado del pueblo *Nasa* y de mancuso (2021), recuperamos la necesidad de detenernos a observar, estudiar y conocer más los árboles

---

263 *"[...] as plantas são incrivelmente distintas dos animais. Seu corpo, sua arquitetura, suas estratégias são, não raro, diametralmente opostas às dos animais. Os animais têm um centro de comando, as plantas são multicêntricas. Eles têm órgãos simples ou duplos, elas têm órgãos difusos. Eles são indivíduos (no sentido de indivisíveis), elas não o são de forma alguma, mais assemelham-se a colônias. Enfim, parece que nos animais a ênfase recai sobre o singular, enquanto nas plantas ela é plural. Neles, o individuo é mais importante; nelas, sobressai o grupo"* (mancuso, 2021, p. 11).

264 Si bien mancuso (2021, p. 108, traducción nuestra), inicialmente presenta árboles solitarios, al pensar mejor, afirma "[…] De hecho, pensándolo bien, no debería haber un árbol solitario. Es una tontería. Todo ser vivo solitario es de cierta forma una contradicción. Para que haya vida, es necesario que exista comunidad con otros seres vivos y obviamente con otros individuos de su misma especie. Uno de los destinos más trágicos que puede tener un organismo vivo es verse reducido a unos pocos individuos —hay veces, hasta mismo a uno solo—, al borde de la extinción y sin capacidad de reproducir la especie que representaba".

en relación con la política de *resistencia* y *re-existencia* y a protegerlos, para cuidar toda la red de relaciones que son tejidas a través de ellos.

6.3.2 Proposición 2. *La memoria como por-venir en una política de resistencia y re-existencia del pueblo Nasa.*

Foto 33 – Caminar juntas/os

Autoría: niñas/os de preescolar, 16 de noviembre de 2022.

Cuando pensamos en la palabra "memoria" es imposible no asociar a esta con "el recordar", esta última que en su origen etimológico "viene del latín *"recordari"*, formado por *re* (de nuevo) y *cordis* (corazón)" (valentin, 2023), es decir, "volver a pasar por el corazón" y aunque esto es realmente importante, diríamos con el pueblo *Nasa,* que no es suficiente, pues como lo vimos en el *fragmento* que compone este capítulo, hacer memoria es reconocer, conocer, conversar una y otra vez sobre la ley de origen, el orden natural y las luchas de las/os caciques, alrededor de *Ipx* o en los diferentes *espacios de vida* del pueblo *Nasa* a través de la tradición oral.

Esto es, por un lado, con conciencia histórica que tiene que ver con reconocer maneras de *resistir*. Al respecto, dice rapapport (2000, p. 37), "la tradición de resistencia nasa está profundamente enraizada en el pasado […], un pasado que a diferencia de muchas

sociedades no se intenta ocultar, ni negar; por el contrario, es siempre activado, recreado y transformado cada que las/os *Nasa* lo consideran necesario".

Y por el otro, la memoria hace posible modos de *re-existir* pues "[…] se ha construido sobre una compleja estrategia de recuerdos en la que el pasado lejano y reciente se unen con el presente en la topografía" (rapapport, 2000, p. 37), para actuar. Sobre la memoria diremos entonces desde las *Ipkat* y apoyados en rapapport (2000), y levalle (2023, 2024), que esta está profundamente ligada con la espiritualidad, la defensa y protección del territorio y el restablecimiento de una relación armoniosa con *Uma Kiwe*.

En esta *proposición* presentamos en un primer momento elementos generales de la idea de memoria ligada a la *resistencia* y en un segundo momento, memoria en relación con *re-existir*. Esta separación obedece más a un modo de organización del pensamiento, pero es importante saber que estas dos acepciones de memoria están interrelacionadas.

6.3.2.1 La memoria como resistencia

Volver al pasado para los pueblos indígenas y, en especial, para el pueblo *Nasa*, dice rappaport (2000, p. 218), no tiene que ver con "[…] una simple curiosidad de los sucesos del pasado, sino que reflexiona sobre ellos y sus ramificaciones en el presente". Esa reflexión a la que refiere rappaport (2000), en términos espirituales, podríamos decir, tiene que ver con recordar de dónde vienen, aquí del agua y de la familia espiritual, que señala no solo una diferencia con otras culturas, sino que implica comprender las defensas que ellas/os hacen por los sitios sagrados; en particular, por las lagunas y todas las formas de vida cuando grupos armados o estatales intentan establecerse o explotar estos sitios.

Al igual, en términos espirituales hacer memoria permite restablecer una conexión con otros *seres*, a través de los cuales las/os *Nasa* recobran fuerzas y se protegen para enfrentar en comunidad los desafíos a los que se enfrentan, al tiempo que intentan reestablecer su relación con la *Madre Tierra*. Sobre esto dice green (2016, p. 26):

> […] si nuestra resistencia centenaria no sirve para volver a tocar las estrellas con las manos, ¿para qué la preocupación de todos, los llantos y los muertos? No se trata de una metáfora. Se trata de un deber nuestro. Y para poder hacerlo, debemos ponernos la máscara primigenia, la máscara de hijos del sol, de la anaconda y del águila y, sobre todo, preparar el corazón.

De ahí que señalemos el carácter eminentemente político de la memoria entre los pueblos indígenas y, de manera particular, el *Nasa* y de su insistencia en que volver sobre esta es fundamental para *resistir*.

Cuando las/os *Nasa* recuerdan a las/os caciques con sus nombres, con sus historias en la lengua, el *Ju'gthë'we'sx Pthüusenxi*, o en español, lo hacen según rapapport (2000), para *aprender* las lecciones, tanto de las luchas y estrategias utilizadas ante la colonización española y el estado, como para mirar la pertenencia de estas para ser replicadas o reinventadas hoy para defender o conquistar derechos adquiridos y, a partir de los cuales pueden defender su lugar en el territorio ante los nuevos grupos que aparecen, e incluso ante el estado.

Entre las estrategias utilizadas por las/os caciques se tiene: el caminar los territorios. Sobre esto dice cric (2022, p. 25):

> […] El territorio indígena […] es el sujeto último de la memoria porque él es quien ha pervivido a través de los siglos de resistencia. El territorio es el archivo de la lucha por la pervivencia y por ello la discusión material de la nación de las afectaciones no descansa fundamentalmente en documentos escritos. Sino en el territorio. Es por esto que la lucha por la recuperación del territorio ancestral es la lucha por la conservación de la memoria de los pueblos indígenas del Cauca.

Otra de las estrategias que podríamos señalar es la propia lengua, pensar, sentir y hablar el *Ju'gthë'we'sx Pthüusenxi* hace que otras posibilidades de comprensión de estar y habitar este mundo sean posibles. Una estrategia más ha sido, el diálogo que históricamente se ha visibilizado como una herramienta del pueblo *Nasa* para hablar en medio de la diferencia y para encontrar soluciones a situaciones complejas. Aún en la actualidad, no obstante tantas muertes de líderes y lideresas, las/os *Nasas* continúan creyendo que esta debe seguir siendo una de las estrategias.

Unidas a las dos anteriores, diríamos que las/os caciques han planteado la importancia de la unión como pueblo y a través de sus historias se ha transmitido de generación en generación la idea de lo comunitario. Esto ha estado presente hasta nuestros días y decimos que ha sido una estrategia que ha evitado la desaparición del pueblo *Nasa*.

La última estrategia que queremos señalar aquí y que está expresada como política del pueblo *Nasa* es la centralidad de las acciones para favorecer el cuidado y la protección de la *Madre Tierra*. Dicha centralidad favorece no solo un diálogo de saberes, sino, en especial, un diálogo de vivires.

6.3.2.2 La memoria como re-existencia

Si bien volver a la memoria podría ser entendida en el contexto de las *Ipkat* como el deseo de que el pasado fue mejor y que la tarea es volver a él, aunque esto resulte casi imposible, es necesario declarar que hacer memoria y, en especial, una memoria colectiva es la posibilidad de pensar en acciones conjuntas para vivir este presente, un presente que exige de alternativas económicas, de gobierno y educación, por señalar solo tres de las dimensiones de la realidad.

Siguiendo este modo de pensamiento, podríamos subrayar dos acciones que el pueblo *Nasa* viene pensando-sintiendo-haciendo, estas son: un proceso de transición en un modelo de gobierno, esto es de cabildos a cuerpos de autoridades que tiene como fundamento una orientación de la familia espiritual (*Sek*, *A'te*, etc.); y, en términos educativos, reconocer lo que una educación propia está posibilitando en el territorio y la necesidad de profundizar y *vivenciar* el *Piiwejxa*, que tiene que ver con el *aprender* y hacer *aprender*. Es por esto por lo que decimos que *re-exitir* si tiene que ver con las raíces, pero en especial con la capacidad que tenga el pueblo *Nasa* para reinventar sus tradiciones, atreverse a crear nuevos caminos y aquí seguramente el papel de las /os niñas/os y los jóvenes es fundamental, así como el de las/os mayoras/es para acompañar los nuevos caminos.

De acuerdo con lo anterior, decimos que *re-existir* no es algo que tiene que ver con un futuro, sino que es un presente que construye por-venir, en el sentido de que no tenemos la certeza de lo que vendrá, pero que las acciones del hoy y del pasado siguiendo a levalle (2024), "esconden una promesa que puede ser concretada en un provenir memorioso, p. 181).

6.3.3 Proposición 3. *Apalabrar el mundo para crear otras posibilidades de re-existencia en armonía con todas las formas de vida*.

Las situaciones a las que la humanidad y los otros *seres* nos venimos enfrentando en distintos territorios en términos ambientales —que son también sociales, políticas, económicas, culturales y educativas— y que coloca en riesgo las diferentes formas de vida, ha llevado a personas, grupos y pueblos a crear nombres, a partir de los cuales se denuncian los efectos destructivos de los humanos en la *Tierra* y que tienen raíces de acuerdo con el pueblo

Nasa y con tsing (2015a) y tsing *et al.* (2024), entre otros, con las invasiones a los territorios (la conquista de américa[265] por ejemplo) y en el modelo capitalista[266].

Al tiempo, con estos nombres se hacen llamados de urgencia para acciones concretas que permitan restablecer relaciones con la *Tierra* o como los pueblos indígenas lo proponen: de armonización y equilibrio con la *Madre Tierra.*

Los nombres a los que nos referimos son: antropoceno, capitaloceno, *Chthuluceno* y terricidio. No es nuestro propósito en esta *proposición* disertar a profundidad sobre cada uno de estos, lo que pretendemos consiste en primer lugar, en presentar los elementos comunes y las diferencias con la propuesta: *Uma Kiwe Kwekwe Atxh Tul Umn* (tejer el abrigo del cuerpo *de Uma Kiwe)* del pueblo *Nasa* de *Sek Sxab Kiwe.* Y, en segundo lugar, visibilizar las posibilidades que estos nombres permiten a la política de *resistencia* y *re-existencia* del pueblo *Nasa*, esto es a las alianzas posibles con discursos científicos y de sabiduría de otros pueblos para desde lugares concretos *re-existir* en armonía con otras formas de vida. Para esto, presentaremos cada uno de los nombres y, en estos, los aspectos señalados.

6.3.3.1 Antropoceno

Autoras/es como haraway (2019), mancuso (2021), y tsing *et al.* (2024), coinciden en afirmar que "antropoceno" es una noción que expresa las transformaciones destructoras que la actividad humana ha generado en la *Tierra* y que ha significado una nueva era geológica. El término de acuerdo con haraway (2019), y mancuso (2021), fue acuñado por el ecólogo michigan eugene stoermer en los años ochenta y luego visibilizado en el 2000 por el químico paul crutzen. Sin embargo, agrega mancuso (2021, p. 115, traducción nuestra)[267]:

> […] En realidad, la idea de que el hombre está contribuyendo activamente para modificar el ambiente en que vivimos es muy anterior a Stoermer y Crutzen. Ya en 1873, un padre y patriota italiano, Antonio Stoppani, fue el primero en hablar de eso.

[265] Como detonador, entre otros del antropoceno, afirma tsing *et al.* (2024) "En primer lugar, a partir de finales del siglo XV, los programas de invasión de múltiples especies marcaron la expansión europea hacia nuevos territorios. La invasión de múltiples especies mató y desplazó a las comunidades y ecologías nativas, lo que permitió la formación de los programas que hoy llamamos de colonialismo de asentamiento. La invasión de las Américas a finales del siglo XV estableció un modelo que se ha mantenido a lo largo de los siglos" (p. 102, traducción nuestra).

[266] "[…] La cronología más convincente del Antropoceno no comienza con la especie, sino con el advenimiento del capitalismo moderno, que ha causado la destrucción a gran escala de paisajes y ecologías […]" (tsing, 2015, p. 62, traducción nuestra).

[267] *"[...] Na realidade, a ideia de que o homem está contribuído ativamente para modificar o ambiente em que vivemos é muito anterior a Stoermer e Crutzen. Já em 1873, un padre e patriota italiano, Antnio Stoppani, foi o primeiro a falar sobre isso. Considerado o pai da geologia de seu país, ao identificar nas atividades humanas uma verdadeira forca teúrica, ele propôs chamar nossa época de antropozoica*" (mancuso, 2021, p. 115).

> Considerado el padre de la geología en su país, al identificar en las actividades humanas una verdadera fuerza telúrica, él propuso llamar nuestra época antropozoica.

Esta manera de nombrar y el reconocimiento a los efectos en la *Tierra* causados por los humanos entre los que se encuentran: el clima, las extinciones de especies, desastres, avalanchas, incendios, extractivismo, etc., se torna fundamental para visibilizar una situación en la que parece posible que los gobiernos y los organismos internacionales deban asumir unos compromisos que apuesten por reducir estos efectos, es decir, de acciones políticas para mitigar las transformaciones. Así mismo, las situaciones ambientales que se presentan señalan la imposibilidad de ser pensadas desde un único saber (tsing, 2019; tsing *et al.* 2024), lo que se convierte en un llamado para salir al encuentro entre las disciplinas y los saberes de los pueblos ancestrales (stengers, 2023).

Para el pueblo *Nasa* de *Sek Sxab Kiwe*, lo anterior resulta interesante, en especial, porque pueden generarse acciones concretas de protección en los territorios indígenas en nombre del cambio climático o de la biodiversidad y por su aporte, que ha sido histórico, en la construcción de mundos mejores. Pero al mismo tiempo, la noción genera unos problemas e inconformidades, pues como lo señala haraway (2019, pp. 86-87):

> […] Antropoceno es un término que adquiere más significado y utilidad para los intelectuales de regiones y clases adineradas, no es una expresión idiomática para el clima, la meteorología, la tierra o el cuidado del campo en vastos sectores del mundo, especialmente —pero no solo — entre los pueblos indígenas.

El interés planetario y abstracto del antropoceno, así como su centralidad en lo humano hace que, para el pueblo *Nasa*, la discusión sobre lo que acontece y las posibilidades de actuación para mitigar los efectos sean pocas. Sobre el carácter abstracto diremos, con tsing *et al.* (2024), que la recurrencia a los modelos y a las soluciones planetarias no posibilita: (1) reconocer lo que acontece en cada territorio; (2) lo fundamental del carácter comunitario y colectivo; (3) definir lo que es necesario y posible hacer de acuerdo con las relaciones entre humanos y otros *seres* en lugares concretos. Al respecto dicen tsing *et al.* (2024, p. 1, traducción nuestra)[268]:

> […] Aunque la modelización de grandes datos ha puesto en juego de forma útil la idea del Antropoceno, aprender más sobre él requiere estudios de campo descriptivos e historias, es decir, una atención minuciosa a los parches. Lo que descubran los observadores también puede seguir sorprendiéndonos: En todas las escalas, la naturaleza está cambiando a través de sus enredos con la infraestructura humana.

[268] *"[…] While big data modeling has usefully brougth the idea of the Antropocene into play, learning more about it requires descriptive field studies and histories, that is, finegrained attention to patches. What observes find, too, may continue to surprise us: At every scale, nature is changing through its entanglements with human infraestructura"* (tsing *et al.*, 2024, p. 1).

Así mismo, diremos que con el antropoceno la idea de la fatalidad de que hay poco o nada hay para hacer, así como la falta de compromiso real para afrontar las situaciones va en contravía del espíritu luchador, de recuperación, revitalización y esperanza que habita entre los pueblos indígenas, diríamos con el pueblo *Nasa* de la capacidad de soñar otros mundos posibles y necesarios.

6.3.3.2 Capitaloceno

Con haraway (2019), declaramos que capitaloceno refiere a las redes de relaciones perversas, explotadoras y esclavistas que se establecen entre prácticas económicas, sociales y políticas en contra de la *Tierra* y de todas las formas de vida humana y otros *seres*. Si bien esta noción, al igual que la de antropoceno, continúa siendo abstracta, resulta pertinente para el pueblo *Nasa* si se considera como una herramienta analítica para activar el pensamiento relacional en procesos como los que vienen llevando a cabo: la liberación de la *Madre Tierra* y en situaciones que vienen enfrentando como los cultivos ilícitos. Estos últimos considerados hoy como una de las principales causas de desarmonías en el territorio.

Pensar el capitaloceno como una herramienta analítica consistiría, siguiendo a lo que niñas/os *Nasa* nos señalaron, en acercar, hacer *zoom* a lo que acontece con los cultivos y pensar y hacer visibles las redes humanas y de otros *seres* que participan de esta práctica e imaginar las posibilidades de estudiar, fracturar, transformar y florecer relaciones otras que apunten al *Wëtwët Fxi'zenxi*.

A continuación, presentamos generalidades del proceso de liberación de la *Madre Tierra* y el problema de cultivos ilícitos como dos acontecimientos en los que la noción de capitaloceno tendría que ser estudiado en el contexto del pueblo *Nasa.*

6.3.3.2.1 Proceso de liberación de la Madre Tierra

La lucha por la *Tierra* en el pueblo *Nasa* ha sido histórica, el proceso de la colonia y las acciones posteriores de despojo para monocultivos, especialmente para la caña de azúcar en el norte del cauca, por parte de los grupos poderosos y de las empresas, ha implicado para el propio pueblo la creación de diversas estrategias que posibiliten la recuperación del territorio, que no solo significa la posibilidad de vida como *Nasas*, sino, como ellas/os afirman de la liberación de la *Madre Tierra*. En este sentido afirman:

> […] La liberación de la Madre Tierra no es un nido dentro del Estado ni dentro del capitalismo. Liberamos la Tierra del capitalismo, nos liberamos nosotros mismos, para volver al tiempo en el que simplemente gozamos de la vida comiendo, bebiendo, danzando, tejiendo, ofrendando al ritmo de Uma Kiwe. Somos un nido en el camino de la Madre Tierra (acin, 2018, p. 30).

Este proceso consiste en la recuperación de fincas que antes hacían parte del pueblo *Nasa* y que hoy están invadidas por el monocultivo de caña de azúcar. Sobre este proceso liberadoras/es de la *Madre Tierra* señalan:

> Desde que entramos en las fincas hemos cortado muchas, muchas hectáreas del monocultivo de miles de hectáreas de caña que están sembradas en el norte del Cauca para producir azúcar y combustible. Azúcar que endulza refrescos hechos del agua que baja de nuestras montañas. Combustible que mueve carros que comercializan los refrescos y ganan mucho dinero. Dinero que financia la guerra, los batallones que siguen presentes en nuestro territorio y nos siguen amenazando y nos siguen matando. El círculo que esclaviza a Uma Kiwe.
>
> Hemos sembrado muchas, muchas hectáreas de comida: maíz, frijol, yuca, plátano, zapallo. Esperamos a que el dueño aliste el terreno y entonces entramos a la siembra. Algo hemos cosechado. La gran mayoría de las siembras a punto de cosecha han sido destruidas en operativos gigantescos, propios de un teatro de operaciones tipo Avatar que combinan fuerzas en tierra con ejército, carabineros, tanquetas, policía antimotines —ESMAD— y maquinaria destructora y fuerzas en aire con helicópteros militares. Es increíble que una mazorca de maíz genere tanto miedo en las altas esferas. Nos han dañado las cosechas, lloramos y volvemos a cortar y a sembrar. Y nos han vuelto a dañar las cosechas y hemos vuelto a llorar y vuelta a cortar y vuelta a sembrar. No tenemos afán y no tenemos miedo (acin, 2018, p. 32).

En la primera parte de la narración sobre el proceso de liberación es posible observar esas redes que están en relación con la caña de azúcar, para el pueblo *Nasa* son claras y políticamente su actuar intenta fragmentar estas, aunque esto continúe significando la muerte de muchas/os liberadoras/es.

En la segunda parte observamos una práctica de *resistencia* que es, al mismo tiempo, de *re-existencia* pues saben que la diversidad no es solo vida para quienes la cultivan, sino, igualmente, para su *Madre* la *Tierra*. Con referencia a esto dice millán (2024, p. 78): "[…] la diversificación de nuestra alimentación es un derecho a recuperar, que solo conseguiremos en la medida en que le arrebatemos al latifundio usurpador nuestros territorios robados y saqueados". Para la autora hacer esto significa comenzar el camino de recordar quienes somo como pueblos.

Dicho esto, comprendemos que desde el pueblo *Nasa* se presentan acciones alternativas a lo que el concepto de capitaloceno viene denunciando. Si bien estas acciones pueden ser comunes a diversos pueblos, especialmente los indígenas, es importante comprender sus singularidades.

6.3.3.2.2 Cultivos ilícitos

Entender los modos en que el capitaloceno está presente, incluso en el pueblo *Nasa*, empieza por reconocer las redes de relaciones que se establecen a partir de los cultivos ilícitos y desde las cuales es posible comenzar a actuar con el propósito de fracturar y quebrantar esta práctica en el territorio. En esas relaciones aparecen: grupos ilegales, participación de familias *Nasa*, niñas/os, jóvenes, explotación laboral, transformaciones de la *Tierra* por el monocultivo, uso de agrotóxicos, reclutamiento, asesinato de jóvenes y líderes/as *Nasa* defensores/as de la vida, desplazamientos humanos y de otros *seres*, control del territorio por parte de los grupos ilegales, alcoholismo y violencia intrafamiliar, entre otros.

Con lo dicho, reconocemos lo estratégico de este modo de nombrar; sin embargo, consideramos que esta noción al igual que la de antropoceno se queda corta ante las posibilidades de actuación.

Las dos nociones que se presentan a continuación son, a nuestro modo de ver, las más próximas a la propuesta de *resistencia* y *re-existencia* del pueblo *Nasa* de *Sek Sxab Kiwe*. Esto puede deberse a que estas tienen inspiración en los pueblos indígenas y a que en ambas habita tanto la denuncia ante la situación de la *Tierra* y de los *seres*, como la posibilidad de regenerar mundos.

6.3.3.3 Chthuluceno

Chtuhuluceno es una noción propuesta por la filósofa haraway (2019), y tiene en sus raíces dos palabras griegas: *khtôn* y *kainos* que "[…] juntas nombran un espaciotiempo para *aprender* y seguir con el problema de vivir y morir con respons-habilidad en una tierra dañada" (haraway, 2019, p. 20). Detengámonos en dos expresiones: "seguir con el problema y "*respons-habilidad*". Sobre la primera diremos que lo que hace la autora es un reconocimiento de que los efectos transformadores sobre la *Tierra* han sido desastrosos y han afectado a miles de especies, entre estas la humana, y que debemos ser capaces de afrontarlos y detenerlos actuando en un tiempo presente, en espacios y con conocimientos situados. Y la segunda, tiene que ver con las acciones que colectivamente entre humanos y otros *seres* se puedan hacer para detener el antropoceno.

Sobre esto último, haraway (2019), propone varias alternativas que han sido aprendidas con diversos pueblos, entre ellos indígenas, y que coinciden con las acciones que la política de *resistencia* y de *re-existencia* del pueblo *Nasa* se plantea. Quizás la más importante

es nombrada por haraway (2019), como generar parentescos y especies compañeras. Esta idea que tiene su inspiración, como ella misma lo reconoce, en el campo de la ciencia, la antropología y la narración, trata de crear relaciones entre humanos y no humanos; no humanos que nosotros en este estudio, en coherencia con el pueblo *Nasa*, nombramos como *seres*.

Estas relaciones a diferencia de otro tipo de propuestas no tienen que ver únicamente con el favorecimiento de la vida humana, sino que reconocen que la vida funciona bajo estas relaciones simpoieticas y que su restablecimiento y la creación de otras son posibles para que diversas formas de vida continúen existiendo. Para la autora la recuperación de mundos depende prácticamente de las alianzas posibles entre humanos y no humanos.

Si bien existe una diferencia en los modos de nombrar por parte de haraway (2019), y el pueblo *Nasa* a los otros *seres*, y que la autora no refiere a la importancia de la espiritualidad en este proceso, como si los hacen las/os *Nasa*, sí es común que en la política del pueblo *Nasa* habite la idea de que el restablecimiento de esas relaciones es fundamental para *re-existir*.

Una alternativa más que quisiéramos resaltar aquí con haraway (2019), tsing (2019, 2015), y tsing *et al.* (2024), es la necesidad de crear historias y pensamientos buscando:

> […] historias reales que son también fabulaciones especulativas y realismos especulativos. Estas son historias en las que jugadores multiespecies, enredados en traducciones parciales y fallidas a lo largo y ancho de la diferencia, rehacen maneras de vivir y morir en sintonía con un florecimiento finito aún posible, una recuperación aún posible (haraway, 2019, p. 31).

La importancia de las historias, podríamos decirlo tal como lo hicieron las/os liberadoras/es de la *Madre Tierra* al señalar y estudiar esas historias de muerte, es que estas permiten crear vínculos entre generaciones tal como lo hace el pueblo *Nasa* al contar su historia de origen y al recordar las luchas de las/os caiques. Pero con las historias, se trata también de crear historias que, siguiendo a la misma autora, permitan el florecimiento de otros mundos. En estas historias, sin duda otras epistemologías, otras ontologías son necesarias, y afirma "[…] Las historias para vivir en el Chthuluceno demandan una cierta suspensión de ontologías y epistemologías, sujetarlas nuevamente a favor de historias naturales experimentales más aventureras y atrevidas" (haraway, 2019, p. 139).

En esta *proposición* solo señalamos dos de las alternativas que propone haraway (2019), ante un planeta dañado, porque fueron las que asumimos e intentamos desplegar en este estudio.

6.3.3.4 Terricidio

Esta noción es propuesta por millán, mujer mapuche y como ella misma se define "weychafe (relacionada con luchar), escritora, defensora de la vida y guardiana de la mapu, tierra" (2024, p. 113). En palabras de la autora:

> Terricidio es un concepto que recupera la mirada ancestral, tridimensional, sobre la vida y los seres que ensamblan constituyendo el orden cósmico. Todas las vidas y todas sus formas son parte de ese orden. Estamos frente al Terricidio cuando algunas de ellas son atacadas o eliminadas. Terricidio es, por lo tanto, una agresión continua al orden cósmico.

Si bien terricidio tiene en común con las otras nociones la preocupación por la destrucción a las diversas formas de vida y, en especial con la de *Chthuluceno*; la idea de hacer de otro modo y de lo importante de pensar la reciprocidad entre humanos y los otros *seres*; así, como de los compromisos y de las responsabilidades con la *Tierra*, debemos decir que su arraigo a un territorio y su insistencia en la agresión y el restablecimiento con el orden cósmico, que no es más que lo espiritual, marca diferencias radicales con las nociones anteriores que no están localizadas y en las que lo espiritual no es desplegado, pues de alguna manera prima el discurso de la ciencia.

Sobre esto último quisiéramos señalar, aludiendo a la misma autora, la importancia del territorio y de la lucha por este, que es común al pueblo *Nasa*, dice millán (2024, p. 91), "[…] El territorio nos constituye, la Tierra determina quiénes somos. Ni los estados invasores ni la arrogancia cientificista y negadora pueden quitarnos el ADN de la Tierra. Somos Tierra y nos habita". La recuperación y defensa del territorio es la posibilidad de la vida para los pueblos indígenas, por eso la imposibilidad de un único nombre, como por ejemplo antropoceno, para describir lo que acontece y para visualizar las posibilidades de actuación, pues cada territorio teje redes de relaciones distintas que deben ser asumidas desde esos lugares.

La noción de terricidio expone y hace visibles formas de violencia e injusticia contra la *Tierra*, mujeres (feminicidio), niñas/os indígenas, hace notorio el desprecio y el asesinato de sabedoras/es, "hermanas, hermanes y hermanos de las diversidades" (millán, 2024, p. 68), la homogenización y monopolización de los alimentos y la invasión a los territorios indígenas. Siguiendo a millán (2024, p. 34-35), es necesario insistir en una nueva ideología que consiste en: "[…] habitar el mundo de manera respetuosa, amorosa, armónica y recíproca entre los pueblos para con la Naturaleza. Los vínculos telúricos que aún persisten y que nos hablan, repercuten con latidos profundos e invitan a construir una nueva identidad indoamericana".

En este sentido, algunas de las propuestas que se plantean para enfrentar las situaciones señaladas, según millán (2024), son: volver a los nombres ancestrales de los territorios, escuchar los sonidos de la *Tierra* y crear historias y relatos diferentes a los

colonizadores y de los discursos oficiales. Esto último es denominado por la autora como "cosmografía". Otras propuestas son reconocer la fuerza de las mujeres en tanto dadoras de vida y, como dice la autora, porque "[…] somos esencialmente colectivas. Tenemos una pertenencia comunitaria y entendemos que toda la Naturaleza que nos rodea tiene vida y fuerza, nos abraza" (p. 54), una tecnología amorosa con la *Tierra*, diversidad en la alimentación, la reactivación de la espiritualidad que es política y, por último, la responsabilidad al entender que no hay una vida más importante que otra. Todo lo anterior nos atreveríamos a sintetizarlo en la idea de "cohabitar en reciprocidad y armonía con todas las especies" (millán, 2024), así "cada pueblo que habita los territorios encontrará el camino correcto hacia alianzas recíprocas" (millán, 2024, p. 121).

Lo expresado desde el pueblo mapuche tiene mucha relación con la política de *resistencia* y *re-existencia* del pueblo *Nasa*, pues precisamente los aspectos allí señalados fueron discutidos en las *Ipkat*; pero, es claro que las diferencias en los modos de vivir, enfrentar las situaciones y las propuestas que se plantean están permeadas por la cosmovisión y la espiritualidad del pueblo *Nasa*.

Quisiéramos finalizar esta *proposición* pensando como lo hace millán (2024 *apud* franco, 2024), en la potencia del apalabrar a partir de la propuesta política que surge desde, en y para el pueblo *Nasa* y desde la que otros pueblos pueden *aprender*, como: "Dice Moira Millán que, más que un fusil hoy en día debemos tomar la palabra, porque las palabras crean mundos. El primer paso para un nuevo mundo es decirlo, mencionarlo, "apalabrarlo". Ya lo está haciendo (millán 2024 *apud* franco, 2024, p. 129). *Uma Kiwe Kwekwe Atx Tul Umn* es una palabra nueva, es un nuevo mundo, tenemos que desplegar las capacidades necesarias para sentir, acoger, pensar y hacer este nuevo mundo.

6.3.4 Proposición 4. *La política como algo más que entre humanos.*

Foto 34 – Entre humanos y otros *seres*

Fuente: archivo del estudio, 23 de septiembre de 2022.

Política es agrupar el sentir de la comunidad (Ipkat de legislación, 2022).

Nosotros decimos en nuestro idioma Dxi´j [camino] ¿No? Dxi´j Pakwen, esa es la política, Dxi´j Pakwen, la política Dxi´j Pakwen porque resulta que Dxi´j Pakwen es orientar a la gente. Un ejemplo, desde la familia nosotros queremos como vivenciar el ser Nasa, entonces cuando vayamos a salir de la casa tenemos que brindar para salir y, cuando llegue tengo que brindar en agradecimiento a los Ksxa'w, eso es una política. Entonces, por eso decimos Dxi´j, Üus Dxi´j, esa es una política, Dxi´j o sea, lo que yo pienso hacer y hacer realidad, ese es un Dxi´j, porque, claro, que hay una inmensidad de Dxi´j, pero a la final, después la política se vuelve caminos (diálogo con taurino Cometa Ipia, Sek Sxab Kiwe, 2 de diciembre de 2022).

La política es agrupar, es recoger como el sentir, las distintas miradas los distintos pensamientos, agruparlo en uno solo. Lo que dice taurino de Dxi´j Pakwen es como buscar un solo camino, ese recoger el sentir, es agrupado en un solo camino, en una orientación que prácticamente este enraizada desde el camino espiritual, el camino natural que tenemos nosotros, orientado desde Uma Kiwe.

Dxi´j Pakwen es ya la búsqueda de ese sentir, pero esa es la búsqueda ¿No? Y agrupar los diversos sentires. Cada uno tiene como los dedos de la mano que son cinco dedos, pero hacen parte de una sola mano y esos cinco dedos hacen una sola fuerza como parte de una mano para hacer algo […] Entender la política es agrupar esos diversos sentires, maneras de pensar, de expresar ideas, entonces hay que hacer como ese ejercicio.

Y en eso hay una práctica cultural en nosotros que, en el cuerpo tenemos como unas energías. Esas energías a veces se equilibran y se dispersan y en el cuerpo hay que agrupar esas energías para que el cuerpo de nosotros se estabilice, se equilibre, una práctica espiritual para este tipo de cosas […] ese es el famoso: Nasa Üus Plhaakheçx es como agrupar los diversos sentires, es como agrupar el corazón de los seres en un mismo camino lo que está aquí el Dxi´j Pakwen hacia una sola búsqueda.

A nosotros nos enseñaron o nos heredaron otra manera de hacer política, del interés, de lo individual, de no lo colectivo, de cada uno buscar su propio interés, buscar su protagonismo para beneficio individual. No, aquí es el beneficio de todos en un solo camino y que son diversos y que simplemente hay que entender, comprender que somos diversos (diálogo virtual, marcos Yule Yatacué, Sek Sxab Kiwe, 24 de mayo de 2023).

Lo expresado con anterioridad a través de las *Ipkat* de legislación y en diálogos con hablantes del *Ju'hthë'we'sx Pthüusenxi* y sabedores del pueblo *Nasa* señala con claridad, por lo menos, tres sentidos de la política: agrupar la diversidad, orientación para *re-existir* y, el elemento diferenciador con la cultura occidental, que la política debe obedecer a unas orientaciones espirituales, acordes con la ley natural y ley de origen.

6.3.4.1 La política como agrupación de la diversidad

Uno de los principales desafíos a los que el pueblo *Nasa* se enfrenta hoy es al de agrupar en una política la diversidad como lo expresó marcos *Yule Yatacué*. Esa diversidad está representada por: la presencia de distintas espiritualidades en el territorio, especialmente, evangélica; la diversidad sexual, expresada principalmente a través de las/os jóvenes; distintas concepciones de la *Tierra*, del territorio y de la economía; conformación de familia y de saberes y disciplinas necesarias para ser aprendidas, por mencionar algunas. De ahí que, cuando se habla de política se habla no solo de un reconocimiento de esas diversidades, sino de la búsqueda de un único camino en el cual esas diversidades sean cuidadas y que, a medida que se encuentren, sean transformadas, pues comprendemos con panikkar (2017), que en el estar juntas/os nos transformamos, nos tornamos otras/os.

El camino común que el pueblo *Nasa* ha propuesto es: *Uma Kiwe Kwekwe Atxh Tul Umn*, tejer el abrigo del cuerpo de *Uma Kiwe*. Si bien el modo de nombrar de esta política está ligada ya a una espiritualidad, la *Nasa*, esto no niega los compromisos y las *respons-habilidades* de las personas que sientan y piensan diferente con la *Tierra*, pues es el modo de garantizar su existencia. El encuentro entre esas diversidades es posible en tanto la política declare que lo fundamental es tejer el abrigo del cuerpo de *Uma Kiwe*.

6.3.4.2 La política como orientación para re-existir

En segundo lugar, la política tiene que ver con lo que el pueblo *Nasa* quiere ser, no en el sentido de un futuro, sino en lo que debe hacer ya para continuar *re-existiendo* y para esto, proponen unas acciones que, aunque se espera que sean cumplidas, es claro que no puede negarse la libertad para ser o no apropiadas, diríamos así, que la política tiene que ver con la libertad. Entre las acciones propuestas podemos enunciar: orientaciones para la conformación de la familia acompañada por el *Kiwe Thë'j*; tiempos de la luna y del sol para la siembra de la *semilla*, es decir, niñas/os; cuidados con el *Kiwe Thë'j* para jechar la *semilla*; organización de

gobierno; respetar el orden natural de la *Tierra* y favorecer prácticas que diversifiquen las *semillas*, capacidad de decidir sobre qué comer y qué *aprender*.

Las acciones enunciadas diremos con millán (2024, p. 117), tienen que ver con:

> […] decidir cómo queremos vivir, cómo queremos amar, cómo queremos criar, cómo queremos parir, cómo queremos desarrollar cada aspecto de nuestra vida. Para autodeterminarnos en todas las decisiones importantes relacionadas con nuestros derechos es imprescindible que hagamos política.

Precisamente lo que se hizo en las *Ipkat* de legislación es lo que señala millán (2024). Se trató de sentir, pensar y hacer una política que fortalezca el espíritu comunitario y que les permitiera continuar *re-existiendo* como pueblo ante las amenazas reales que existen para desaparecer como pueblo, en particular, la pérdida del control del territorio.

6.3.4.3 La imposible separabilidad de la política y la espiritualidad

En tercer lugar, y quizás el elemento diferenciador tiene que ver con pensar, definir, hacer y acompañar una política que no se realiza solo entre humanos, sino que se trata de un asunto espiritual y es así porque es el relacionamiento de las/os *Nasa* con la familia espiritual la que define los modos de organización y de actuación de ellas/os. Millán (2024, p. 82), afirma en este sentido: "[…] tenemos la certeza de que nuestra lucha, primero, es espiritual y, luego, política. En esa lucha la Tierra es nuestra principal aliada, antes de que nosotras la defendamos, ella quiere defendernos, solo tenemos que volver a conectarnos" (p. 82). Para el pueblo *Nasa* no es posible, acorde a su cosmovisión, pensar la política alejada de la espiritualidad.

De ahí que se torne fundamental el restablecimiento de una espiritualidad que consiste en sentir y dejarse orientar por la *Madre Tierra*. Dejarse orientar es reconocer un modo de organización natural y fundamental de las acciones a partir de las cuales las/os *Nasa* deben actuar, de ahí que podamos decir con millán (2024, p. 117) que "[...] es posible una política desde la Tierra para los pueblos".

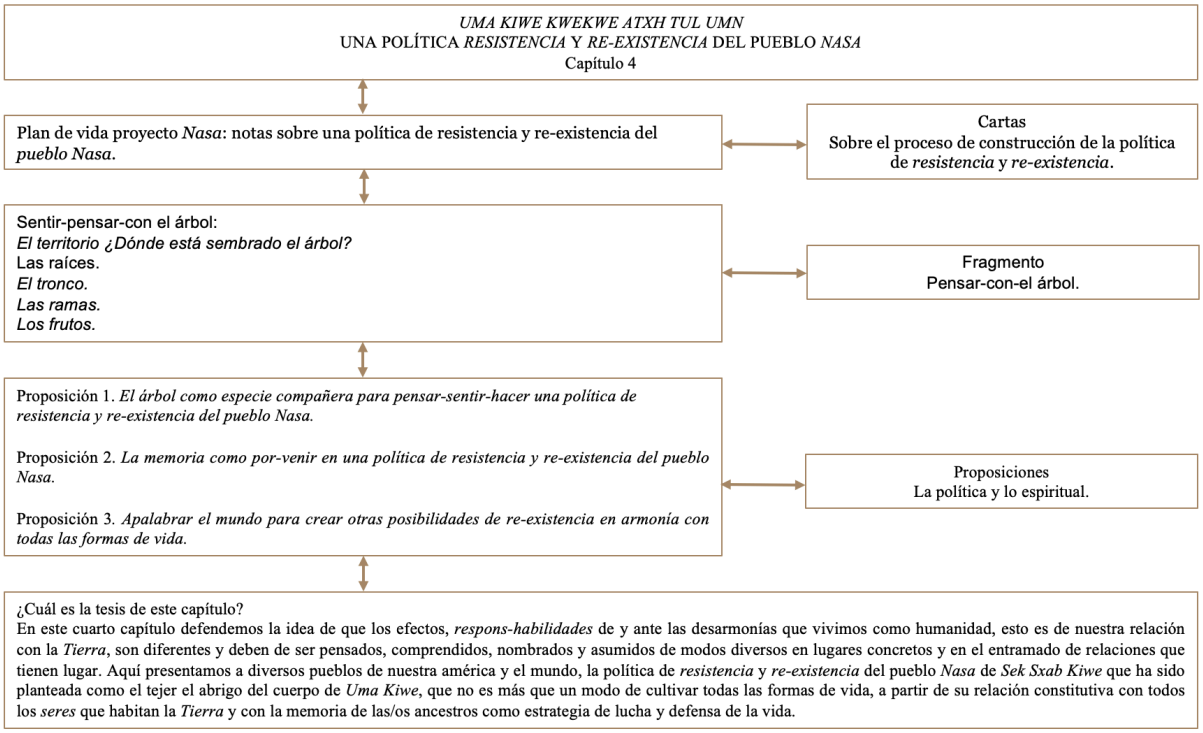
Retornar a la *Tierra* para hacer política significa pensar en modos de actuación diferentes a los conocidos, abrirse a la posibilidad de fracturar el exclusivismo humano, detenerse a observar, sentir y pensar las relaciones que en la *Tierra* se tejen para posibilitar una vida más armoniosa con la *Tierra*; por tanto, diremos que la política es una acción que se hace y se define en el día a día.

En este cuarto capítulo defendemos la idea de que los efectos, *respons-habilidades* de y ante las desarmonías que vivimos como humanidad, esto es de nuestra relación con la

Tierra, son diferentes y deben de ser pensados, comprendidos, nombrados y asumidos de modos diversos en lugares concretos y en el entramado de relaciones que tienen lugar. Aquí presentamos a diversos pueblos de nuestra américa y el mundo, la política de *resistencia* y *re-existencia* del pueblo *Nasa* de *Sek Sxab Kiwe* que ha sido planteada como el tejer el abrigo del cuerpo de *Uma Kiwe*, que no es más que un modo de cultivar todas las formas de vida, a partir de su relación constitutiva con todos los *seres* que habitan la *Tierra* y con la memoria de las/os ancestros como estrategia de lucha y defensa de la vida.

Posteriormente, mostramos una síntesis del capítulo:

Esquema 5 – Síntesis del capítulo 4



Autoría: archivo del estudio.

Peena Puuywe'n

Seguir con el problema

7. *PEENA PUUYWE'N*. SEGUIR CON EL PROBLEMA

En este capítulo presentamos el problema central de este estudio, el/ la lector/a podrá inquietarse por el lugar tardío en la composición de la tesis. Sin embargo, queremos decir que esto fue intencional, en el sentido de afirmar que la pregunta de investigación que nos hicimos fue un proceso de co-construcción, a partir del estar y habitar el territorio de *Sek Sxab Kiwe*, de acercarnos a las *Ipkat* de legislación en las que se acordó la política de *resistencia* y *re-existencia* del pueblo *Nasa*. El capítulo lo conforman dos *cartas*, un *fragmento* y dos *proposiciones*.

En las *cartas* reconocemos los procesos y las discusiones aún abiertas en torno al estar y al hacer investigación (en educación matemática) junto con los pueblos indígenas en colombia, en especial, la idea de pensar la relación con la vida.

En el *fragmento*, intentamos recuperar el proceso de co-construcción de la pregunta y los movimientos que tuvimos (lecturas de documentos producidos por el pueblo *Nasa* en términos educativos), hasta definir que lo que nos movilizó en este estudio fue pensar ¿Cuáles son las posibilidades que las/os niñas/os junto con las matemáticas tienen en una política de tejer el abrigo del cuerpo de *Uma Kiwe* (*Madre Tierra*)? En la última parte del *fragmento* reconocernos algunas experiencias que tuvieron lugar en distintos lugares en los que niñas/os en edades iniciales participaron de procesos de cuidado y protección de la *Tierra*. Estas experiencias fueron estudiadas a partir de la pregunta surgida en las *Ipkat* de reconocer *vivencias* que ayudarán a pensar los procesos del pueblo *Nasa* en el cuidado y protección de la *Madre Tierra.*

Las dos proposiciones que acompañan este capítulo son un esfuerzo por pensar la propia pregunta de investigación y la urgente necesidad de pensarla más allá de lo epistemológico y de lo humano, así como de reconocer en esta la intencionalidad de especular sobre las posibilidades de relación entre lo humano y los otros *seres* para el cuidado de la *Madre Tierra.*

7.1 CARTAS

Etnomatemática e investigación. Parte I

Gustavo esteva:

Gustavo, no te imaginas lo difícil que ha sido escribir esta carta y hablarte por tu nombre, cuando he estado acostumbrada a hablarle a las personas como tú de maestro/a o profesor/a. No obstante, tu idea de romper jerarquías con el lenguaje me ha entusiasmado a hacerlo y es algo que me acompaña hasta estos días.

Te conocí por una amiga en común: marta cardona lópez, le pedí que me recomendara una persona que pudiera participar como conferencista principal en el 6° congreso internacional de etnomatemáticas: saberes, diversidad y paz (icem-6) en 2018 en medellín, colombia. Con el comité organizador queríamos que estuviera una persona que no fuera del campo de la etnomatemática; confieso que de entrada esta expresión me parecía un poco excluyente, pero lo que sí teníamos claro era que queríamos contar con una persona que tuviera la capacidad de escuchar y problematizar lo que en el evento se expusiera. Alguien que no tuviera temor de expresar lo que consideraba necesario decir y tensionar.

Te confieso que marta no dudó en decirme: gustavo esteva. No sé si en nuestras conversaciones anteriores te lo había dicho, pero fue hasta ese momento que tu nombre se hizo vivo para mí. Recuerdo que te escribía con un poco de temor para no errar y que desistieras de la invitación. Después de algunos intercambios de correos y conversaciones aceptaste estar en la ciudad, dejando de lado asuntos que te preocupaban. No puedo negar que contar contigo en el evento me alegró; al igual que tu trato cariñoso, respetuoso y potente.

Días antes de tu llegada y de dar inicio al evento, comencé a leer algunos de tus textos; los cuales me cautivaron y acompañan desde entonces. Celebro tu

presencia en el evento, porque mi cercanía a ti afectó, como mi abuela lo hizo (ambos amábamos a nuestras abuelas), mi modo de estar en el mundo.

Te escribo esto porque no sé si alcancé a decírtelo, aunque tengo la certeza de que lo notaste; en especial, en los encuentros de los que participamos, después del evento en medellín. Tu contundencia, tu lectura problematizadora del mundo, lo que lograste decirnos en el congreso, los autores que nos presentaste, tus cuestionamientos y tu esperanza me inspiraron, afectaron y señalaron modos otros de caminar, sentir y pensar.

En esta carta quisiera detenerme para conversar contigo sobre dos asuntos, de esos que llamo afectaciones. El primero sobre mis pensamientos, a partir de tu lectura crítica y problemática de la etnomatemática y los modos de hacer investigación en este campo. Y el segundo, sobre los procesos de escolarización de la vida, en relación con mi decisión de hacer un doctorado.

Comenzaré contándote un poco de historia en relación con mi camino y la etnomatemática; pues, aunque estuve en el congreso, yo misma no me consideraba etnomatemática, más bien intentaba pensar un poco con esta perspectiva. Esto que voy a contarte no lo conversamos antes y tendrá un poco más de sentido que lo conozcas, por lo que te diré más adelante.

Desde 2009, la etnomatemática como un programa de investigación comenzó a hacer parte de mis asuntos de estudio en el marco de las prácticas pedagógicas finales de la licenciatura en educación básica con énfasis en matemáticas (lebem) y, más tarde, acompañando procesos de formación de maestras/os en contextos indígenas.

Como elemento central de la etnomatemática está el reconocimiento de los modos distintos que utilizan los pueblos para relacionarse con la Tierra y, a partir de dicha relación, producir un saber. Un saber que, luego, sería disciplinarizado y categorizado como matemáticas, ciencias, etc., precisamente en el encuentro o proceso de dominación entre culturas; y, en particular, el ingreso de la escuela como institución occidental en pueblos radicalmente diferentes como los indígenas. Era esto último, el nombrar como matemáticas asuntos que realizaban en sus prácticas y las maneras en que las matemáticas eran presentadas en la escuela, lo que me incomodaba, especialmente, al finalizar la maestría.

En el proceso de las prácticas pedagógicas finales de la licenciatura tenía el interés, un interés personal, de "analizar los conocimientos matemáticos referidos

a la medida, producidos desde la preparación y utilización de la medicina tradicional de una comunidad embera chamí" (higuita, 2011, p. 19). Se trató de un ejercicio inicial, de los primeros trabajos en etnomatemática en nuestro contexto local, para intentar analizar en una práctica social aspectos relacionados con la medida; a partir de los saberes que había aprendido en la universidad para pensar, después, cómo eso podía ser enseñado y aprendido en la escuela indígena con niñas/os de cuarto y quinto grado.

Durante el proceso de acompañamiento de formación de maestras/os indígenas esta idea de estudiar las prácticas y relacionarlas con las matemáticas estuvo presente. Las matemáticas aparecían como elemento para ayudar a reflexionar sobre algunas situaciones críticas en relación con esas prácticas que podrían, igualmente, ser nombradas de comunitarias; por supuesto, estaba presente la idea de que aprendieran o dominarán algunas nociones matemáticas.

El trabajo de maestría dejó de estar centrado en un concepto matemático; dado que, opté por tomar la noción de objetos culturales propuesta por miguel (2008, 2010), cuya práctica era sobre la construcción de casas de una comunidad indígena êbêra chamí y el (por)venir de la educación [matemática] indígena. Se trató, a mi modo de ver, de un intento por configurar una visión "más" amplia para discutir los lugares y los campos en que la construcción de la vivienda tradicional podía ser entendida; entre estos la educación [matemática] indígena.

Lo anterior para decirte que algunas palabras, tanto de tu charla inaugural como de cierre resonaron en mí; pues, me fue imposible no pensar en estas, en lo hecho, trabajado y discutido en los procesos de formación en los que participaban pueblos indígenas de antioquia y colombia, en especial, el pueblo Êbêra.

No te gustaba mucho que te grabaran, pues decías que siempre podías decir las cosas de una manera distinta; sin embargo, no te hicimos caso y, en el congreso, ambas charlas quedaron grabadas. Por eso, puedo citarte aquí algo de lo que dijiste ese día y que se me está tornando clave para pensar contigo.

En la charla inaugural del 8 de julio de 2018 nombraste a lizcano (2006), y su discusión sobre la supuesta universalidad de las matemáticas y sus efectos perversos que nos alejan, como lo decías: "de nuestras propias maneras de pensar y sentir". De igual manera lo hiciste con el matemático palestino fasheh (2012), a quién nunca antes había escuchado u oído mencionar en mis clases de la licenciatura: era claro, no había nacido en europa, en el mediterráneo, era de otra Tierra. De fasheh

(2012), me emocionó su historia y su relación con las matemáticas, junto con él intenté pensar un poco mi propia historia, pensamientos que reposan en otra carta.

A su vez, me presentaste a illich (2006; 2008), sus planteamientos me han ayudado mucho a pensar asuntos de hoy; por ejemplo, la escolarización de la vida. Y ni qué decir de panikkar (2017), a quien creo haber entendido solo después de estar con el pueblo Nasa.

Hasta este momento tu discurso me abrió puertas; pero, luego, comenzó a doler, un dolor que por momentos me paralizó, aunque, más tarde, me llevó a pensar otros caminos. Si bien dijiste que "no sabías nada del campo", era claro que conocías lo que estábamos haciendo o, por lo menos, lo que intentábamos. Tu expresión podía sonar alentadora, en tanto planteabas que algo de lo que intentábamos hacer con la etnomatemática era destruir ese "dominio colonial"; sin embargo, era claro que nos estabas haciendo un llamado a repensar los modos de estar con los pueblos:

> Ustedes los matemáticos muestran sin ninguna dificultad los usos diversos de las matemáticas que encuentran en sus inmersiones culturales y saben que cada uno pertenece a una tribu y no puede extrapolarse a la otra. Saben que hay tantas aritméticas como imaginarios, como maneras de imaginar, como metáforas coherentes que se nos ocurran para las operaciones elementales. Descubren que unas funcionan para unas cosas y otras para otras, en unas tribus se cuenta hasta el infinito y en otras se detienen muy pronto, que unas solo quieren trabajar con lo abstracto y otras no quieren desligarse de lo concreto. Una vez puestos en ese camino, cuando nos atrevemos a hacerles caso a los etnomatemáticos, todo el edificio colonial en que hemos sido formados y formateados comienza a derrumbarse, aparece como una descomunal mentira compartida, pierde todo sustento la noción moderna y occidental de la verdad como representación y concordancia. Esta noción parte del supuesto de que hay ahí algo afuera real que se descubre con la mirada, particularmente con la mirada científica y matemática que me permite representarlo en mi cabeza, ese terremoto intelectual puede llegar muy lejos (charla inaugural, medellín-colombia, 2018).

Y seguías inquietándome al recalcar:

> Oí que no hay que pensar en los etnomatemáticos por lo que dicen; sino, por lo que hacen. Pero ¿Cuándo lo que hacen es etnomatemáticas? ¿Según quién? ¿Cuándo lo que hacen en un pueblo es matemática? Es muy simple pregúntenle a un etnomatemático y él lo resolverá, él tiene el poder (charla de cierre, medellín-colombia, 2018).

Estas últimas palabras, junto a las que siguen, fueron perturbadoras:

> *No basta reconocer con que hay una variedad de matemáticas, por la forma en que fuimos formateados desde que nacimos; no podemos hablar de cómo miramos a occidente, porque occidente mira por nuestros ojos. Lo que debemos reconocer es que esa forma de colonización se hizo tan profunda porque se arraigó desde un discurso aparentemente irrebatible, imperativo, universal que se pretende valido para todo lugar, toda ocasión, toda época, todo momento, toda circunstancia. Un discurso ante el cual no queda de otra*

> *que agachar la cabeza, un discurso en que no cabe razonar porque es la razón misma, el discurso de la matemática. Se trata ahora, y creo que para eso estamos aquí, se trata de pensar aquello que nos piensa. Está en nuestra memoria, en la de todos nosotros, en cualquier cultura que desde los primeros años de escuela aprendemos a asimilar las fórmulas matemáticas, su lógica y con ella se estructura nuestra cabeza, la manera de pensar y construir categorías, la distinción entre lo posible y lo imposible, toda la arquitectura lógica del cerebro. Tenemos que mirar de frente, todo lo que se abra en nuestras cabezas se sustenta en algo que no necesita sustento, que se sostiene a sí mismo, la matemática. La resistencia solo puede empezar cuando se enfrenta con serenidad una matemática otra (charla inaugural, medellín-colombia, 2018).*

Perturbadoras por reconocer que "no podemos hablar de cómo miramos a occidente porque occidente mira por nuestros ojos"; y, sí, era eso lo que hasta ese momento estaba, por lo menos yo, haciendo en campo: solo miraba desde las matemáticas, esas que me habían enseñado, esas que había aprendido en la escuela y en la universidad. Parecía que debía morir a ese modo pensar; lo cual era imposible, ya que fui formada así, solo cabía, como lo decías: reconocer los límites de la cultura en la que fui formada y encontrarme con otras para pensar juntas. Por eso es inspirador saber, gracias a ti, que se puede hacer resistencia "cuando se enfrente con serenidad una matemática otra". Ahora ¿Qué es una matemática otra?

En tu charla de cierre sentí que nos diste algunas pistas sobre esa matemática otra. Esta consiste en develar su carácter racista, sexista, violento y, yo diría, patriarcal. Consiste como lo decías en: "revelar las metáforas escondidas de lo que se enseña" (charla de cierre, medellín-colombia, 2018). Esta idea me entusiasmó y me acompaña hasta hoy, se trata de pensar de otro modo.

Nos hablabas, además, sobre el diálogo a partir de eso que panikkar (2017), ha planteado y tú has vivido:

> *Puede llamarse diálogo a una simple conversación y diálogo dialéctico a una exploración de entendimiento entre dos o más personas basada en la razón, en el intercambio de razonamientos elaborados; elaborados con base en conceptos y abstracciones compartidas. ¿Cómo puede darse el diálogo entre quienes no comparten racionalidades? La palabra diálogo significaba originalmente "ir más allá del logos, de la razón, del entendimiento, trascendernos". Un diálogo dialógico como el que necesita practicarse en la relación intercultural explora su interacción con base en la percepción simbólica, trascendiendo el plano del logos de la misma razón, pero sin renunciar a ella. Supone usar la razón, pero no solo la razón, no es la mera consciencia lógica, conceptual, reflexiva, epistemológica, objetiva o subjetiva; tampoco puede traducirse a un signo, representación, metáfora, imagen; implica avanzar a los elementos que dan transparencia al discurso, a lo que se dice para llegar a ver lo que se está diciendo, aunque no podamos ver lo que permite ver (charla inaugural, medellín-colombia, 2018).*

Y agregaste:

> *Para el diálogo entre culturas necesitamos trascender este enfoque, para tomar en cuenta un estrato más profundo y consistente que determina toda cultura; es bastante real, pero invisible, no puede reducirse a lo pensado, a lo dicho, al logos. Esta dimensión como estrato es la matriz crítica, primordial y autónoma; la realidad unificadora, integral y global; es la fuente de cualquier sistema de pensamiento y creencia y da coherencia no científica a todos los conocimientos y creencias [...], con este enfoque la cultura no es solamente el mito subyacente de un pueblo, sino el universo mítico entre enemigos. La clave de este diálogo intercultural se encuentra en el escuchar. El escuchar es la puerta al diálogo que, a su vez, es fundamento de la convivencia; porque al dialogar nos emparejan las palabras escuchadas, cuando nos ponemos a escuchar iniciamos un poder transformador en nosotros, queremos escuchar para averiguar cómo son ellos y por esta vía averiguar quiénes somos nosotros (charla inaugural, medellín-colombia, 2018).*

Escuchar, un verbo, una acción que parece simple; pero, para la que poco nos han formado, nos formamos, porque nos han enseñado es a hablar, a tener una respuesta o algo que decir, aún sin saber o sin estar convencidos de esta. A escuchar, debo confesarte, empecé a aprender, aunque muy lentamente, con los pueblos indígenas en mi país; pues, se trataba de uno de los principios pedagógicos (observación, silencio, escucha, palabra dulce y tejer) que nos acompañaban en la licenciatura en pedagogía de la Madre Tierra y eran retomados de los modos de aprender de distintos pueblos de américa. Recuerdo que nos dijiste en relación con esto que: "para los tojolabales, por ejemplo, la oreja es lo más importante, se trata de escuchar, no tienen objetos en su construcción lingüística, todos son sujetos, no hay yo y tú, solo nosotros, se la pasan nosotreando" (charla inaugural, medellín-colombia, 2018).

Y terminaste diciendo:

> El diálogo no es posible si los dialogantes no se escuchan mutuamente. El escuchar transcendiendo al logos conduce al hacer, es ahí en la práctica en donde finalmente puede tener lugar el diálogo intercultural. Al final de cuentas, no es simple diálogo de saberes sino diálogo de vivires (charla inaugural, medellín-colombia, 2018).

Era claro, para el diálogo era necesaria la escucha y el hacer; de ahí que, maravillosamente, adjetivaras al diálogo como diálogo de vivires transgrediendo las limitaciones que el diálogo intercultural o de saberes nos coloca. Debo confesarte que para ese entonces tu discurso me sonaba bonito y potente, pero no lograba imaginar lo que eso significaba en la práctica real. Solo fue hasta cuatro años después, momento en que lo vivencié con el pueblo Nasa, que esto comenzó a hacerse vivo.

Así mismo, hablaste de dos palabras para mí desconocidas: techné y acoplamiento. La primera la oponías a la de epistemología y hablabas de sus

virtudes; en especial, de su carácter práctico, vivencial, contextual y pluralista. Sobre la segunda, retomando a foucault (2010; 1994; 1979), con quién tengo mucha afinidad, hablabas de un saber históricamente en lucha y junto a otros, incluido ese que llaman de eruditos. Las dos nociones me parecieron reveladoras, se trataba de nuevos sentidos en un mundo otro que se presentaba ante nosotros.

Finalizaste la primera charla haciendo este llamado que me motivó a comenzar diálogos con el pueblo Nasa:

> Ante la encrucijada más grande de la historia, cuando sabemos que no se puede seguir por el mismo camino; un camino que pone en peligro la supervivencia de la especie humana, e incluso del planeta, en una coyuntura en que la destrucción natural va acompañada del deslizamiento a la barbarie en las relaciones y a una actualización criminal de todos los fascismos, necesitamos aliarnos con las iniciativas y movimientos sociales que, no solo resisten ese proceso insensato; sino que han encontrado que la mejor manera de resistir, quizás la única, es crear un mundo nuevo (charla inaugural, medellín-colombia, 2018).

Necesitaba eso, aliarme, unirme a luchas que están intentando construir otros mundos. Aunque ya creía hacerlo acompañando procesos en la lpmt, necesitaba estar de otro modo con los pueblos. Pero esta vez no podía ser tan inocente, no solo con respecto a las matemáticas, sino al presente; tenía que saber, cómo lo dijiste, que estamos en una era del despojo y, particularmente, del despojo de los pueblos indígenas:

> Es el despojo el que está rigiendo hoy perforaciones en el mundo, corresponde a la agonía feroz y prolongada de lo que es raíz de todo lo demás; del patriarcado, de la construcción jerárquica de la organización social y del odio a la vida. En esta coyuntura, en este momento de peligro, en este momento de bifurcación, no hay para el optimismo; el vaso medio lleno, medio vacío se usa para hablar del daño optimista o pesimista: el vaso está lleno de mierda, no hay optimismo posible, todas las opciones son terribles, tendremos violencia por mucho tiempo, pero hay lugar a la esperanza (charla de cierre, medellín-colombia, 2018).

Ese despojo que muestra con contundencia su odio a la vida requiere de un compromiso de las matemáticas; y, aquí, me inspira la idea de continuar con lo que, quizás, fueron los últimos planteamientos de d'ambrosio (2011, 2018), una educación matemática comprometida con la paz, entendida esta última a partir de cuatro dimensiones: paz militar, paz ambiental, paz social y paz individual que se trata, a mi modo de ver, de un compromiso con la vida.

Gustavo, d'ambrosio intentaba señalar cómo las matemáticas han estado involucradas con violaciones y guerras que han afectado a la humanidad, con ese poder colonial y patriarcal que decías; de ahí, que él señalara que era necesario

restablecer este saber en la búsqueda de la paz. A continuación, te comparto algunas de sus ideas; ideas que están relacionadas con eso que denomina paz ambiental y que resuenan en mí y en la investigación que venimos desplegando.

> También algunos no perciben cuanto la Paz Ambiental tiene que ver con la Matemática que es siempre pensada como aplicada al desarrollo y al progreso. Recuerdo que la ciencia moderna, que reposa en gran parte en la Matemática nos da instrumentos notables para un buen relacionamiento con la naturaleza, pero también poderosos instrumentos de destrucción de esa misma naturaleza. La Educación Ambiental necesita mucha Matemática (d'ambrosio, 2011, p. 71, traducción nuestra)[269].

De esta manera, reconoció ese doble poder de las matemáticas: el primero que favorece buenas relaciones con lo que él denominaba naturaleza, pero que los pueblos indígenas nombran como Madre Tierra, un asunto que aún debe ser más pensado, por lo menos en investigaciones en educación matemática; y, el segundo, con la destrucción. Sobre esto último, d'ambrosio (2018, p. 197, traducción nuestra)[270], nos hizo un llamado a comprometernos con nuestros conocimientos ante las situaciones que tendremos que enfrentar. Afirmaba que "como matemáticos y educadores matemáticos debemos nuestra responsabilidad ante las cuestiones de sustentabilidad, cambio climático y pandemias, que son urgentes".

Este llamado requiere necesariamente pensarnos una enseñanza otra, pues como él lo manifestaba,

> [...] La enseñanza de las matemáticas, en todos los niveles, inclusive en la investigación matemática, tiende a ignorar esas cuestiones críticas que amenazan la sobrevivencia de la civilización y todavía permanecen repitiendo temas que dejan de ser prioritarios frente a la urgencia de una crisis que amenaza la continuidad de la civilización (d'ambrosio, 2018, p. 198, traducción nuestra)[271].

Pienso que estas ideas resultan pertinentes para el estudio que venimos realizando y es claro que debe problematizarse y ampliarse el uso de algunos términos con los pueblos indígenas; en especial, con el pueblo Nasa. Por ejemplo, los

---

[269] *Também alguns não percebem o quanto a Paz Ambiental tem a ver com a Matemática, que é sempre pensada como aplicada ao desenvolvimento e ao progresso. Lembro que a ciência moderna, que repousa em grande parte na Matemática, nos dá instrumentos notáveis para um bom relacionamento com a natureza, mas também poderosos instrumentos da destruição dessa mesma natureza. A Educação Ambiental necessita muita Matemática"* (d'ambrosio, 2011, p. 71).

[270] *"Como matemáticos e educadores matemáticos devemos nossa responsabilidade perante questões de sustentabilidade, de alterações climáticas e de pandemias, que são urgentes"* (d'Ambrosio, 2018, p. 197).

[271] *"[...] o ensino da Matemática, em todos os níveis, inclusive a pesquisa matemática, tende a ignorar essas questões críticas que ameaçam a sobrevivência da civilização e ainda permanecem repetindo temas que deixam de ser prioritários em face da urgência da crise que ameaça a continuidade da civilização"* (d'ambrosio, 2018, p. 198).

referidos a lo ambiental y lo sustentable que, como muy bien lo sabías, siguen arraigados a una lógica de desarrollo que se disfraza con adjetivos que intentan conservar el espíritu patriarcal.

Hoy gustavo, estoy con el pueblo Nasa, junto con ellas/os, pero eso de construir otros mundos es una tarea inmensa; intento caminar, pero no es fácil; nunca me dijiste que iba a serlo y aunque el patriarcado parece hacerse más fuerte, nunca es tanto como la resistencia de la comunidad. Es por eso, por lo que continúo en este ejercicio de aprender y dialogar, en el sentido en que tú junto con panikkar (2017) lo proponían; así, como el pueblo Nasa lo propone. Igual, intento, intentamos sostener la esperanza para sobrevivir, porque como lo decías, recordando a illich (2006; 2008) y al escritor y activista social václav havel:

> *De recuperar la esperanza como fuerza social decía iván illich, depende la supervivencia de la especie humana. La esperanza es la esencia de todos los movimientos populares, de esas sociedades en movimientos que hoy somos. Esperanza no es la convicción de que algo va a ocurrir de determinada manera; sino, la convicción de que algo tiene sentido, independientemente de lo que resulte. No hay tarea más importante que no sea la esperanza en estos tiempos de desesperación (charla de cierre, medellín-colombia, 2018).*

Se trata de eso, de encontrar sentidos a lo que intentamos hacer, a lo que intentamos investigar; aunque, todavía, eso de investigar sea una palabra tan incomoda como las que nos señalaste en tus charlas.

Para hablarte de otras afectaciones, como lo mencioné al inicio de la carta, necesitaré escribirte otras; aún las ideas aquí escritas me perturban e inquietan, pues, esta no ha sido solo extensa, sino llena de intensidades. Debo descansar.

Con mucho cariño y admiración.
carolina

Sobre esa idea de matemáticas en y con la vida

Seminario de Ne ta tonobibaria:

Luz marina-miguel-virginia-diana-katherine-milton- ricardo-cindy-carolina-felipe-paula-mónica-jorge mario-ana-alejandro-camilo-marta-walter-ana- estefanía-felipe…

Vida-licenciatura en matemáticas y física-matemáticas- licenciatura en educación especial-licenciatura en etnoeducación-ingeniería de alimentos-antropología-ingeniería mecánica-física-licenciatura en educación básica con énfasis en matemáticas-historia…

A ustedes les conocí en 2009 cuando iniciaba las "prácticas pedagógicas" en el marco de la lpmt, estaba entre ustedes, con ustedes. La mayoría: profesoras/es de universidades o colegios en la ciudad (medellín), con gran trayectoria y experiencia para enseñar las matemáticas; yo, aprendiz.

Cada una/o fuimos llegando a este espacio que hoy nombramos como Ne ta tonobiaria, que en lengua êbêra tiene que ver con el brotar de las semillas. Llegamos, porque alguien nos habló de lo que hacían o porque una vez nos invitaron y allí nos quedamos, por lo menos algunas/os. Otras/os se fueron y están haciendo camino en otros lugares, en otros espacios.

Lo que nos convocaba, nos convoca a estar juntos; desde mi perspectiva, era el interés de pensar matemáticas que ayudaran a proteger y a sanar la Madre Tierra. Esto comprendiendo que el programa de formación está inspirado y orientado por la Madre Tierra.

Con cada cohorte de estudiantes era una experiencia distinta, era un intento distinto, a veces parecíamos quedar presas/os en matemáticas que se congelaban; pero, las preguntas, las historias y los territorios de los pueblos presentes nos llamaban a pensar de otro modo.

Juntas/os vivimos un movimiento en nuestro propio modo de conocer, de estar en la Tierra junto con los pueblos indígenas, de aprender matemáticas. Cada una/o lo vivió a su manera; dado que, tenemos ritmos y modos distintos. En mi caso, me atrevería a decir que fue después de finalizar la maestría.

En ese estar juntas/os comprendimos; a veces, en medio de la tensión del desacuerdo, del juego, de las conversaciones, del caminar y habitar diversos territorios, que necesitábamos matemáticas con la vida, en la vida y no para la vida como las aprendimos, como las enseñamos en la escuela o en la universidad. Ese movimiento que parece simple nos ha llevado años y no solo a nosotros; sino, a muchas/os en distintos lugares a quienes los mueve el mismo espíritu; por ejemplo, munir fasheh (2012), matemático palestino, con quien creo que tenemos mucho que aprender. A fasheh nos los presentó gustavo esteva en el congreso del que participamos, El icem-6, y a mí, particularmente, no ha dejado de resonarme.

Ese movimiento ha significado, espero que ustedes coincidan conmigo, con despojarnos de algunas ideas aprendidas como:

a) El universalismo de conceptos y formas hacer y de pensar;

b) La suficiencia de las matemáticas para pensar los problemas que los pueblos nos señalaban;

c) Los riesgos de quedarnos únicamente con los saberes académicos;

d) Una mirada inocente sobre el papel de las matemáticas en el mundo.

¿Qué ha significado entonces para nosotros, para ustedes, para mí matemáticas con y en la vida? Sin duda, lizcano (2006), tiene mucho que ver con esto; pues, su giro de pensar matemáticas al servicio de las prácticas nos hizo mirar distinto; y apelar por la búsqueda de sentidos otros de las palabras, por ejemplo, de matema, de matemáticas. Con heidegger (1975), miguel nos decía:

> *Los matemas, lo matemático y la matesys. Lo matemático es aquello de las cosas que se puede aprender, lo aprendible de las cosas. Los matemas son los elementos matemáticos, los elementos aprendibles de las cosas. La matesys es el aprender. ¿Y qué es lo que se puede aprender? La respuesta de heidegger es simple: aquello de las cosas que en verdad ya conocemos, no algo que extraemos de las cosas, sino algo de ellas que llevamos con nosotros mismos; algo que las cosas mismas no dicen, pero llevamos en nosotros mismos. Y entonces aprender es tomar conocimiento en forma explícita y determinada de lo que ya tenemos (comunicación personal, miguel monsalve, 2018).*

Pero no han sido solo lizcano (2006) y heidegger (1975), han sido los mismos pueblos indígenas los que nos han llamado, nos han convocado a pensar:

desde y con sus territorios; desde y con sus luchas; desde y con los problemas de violencia, monocultivos, minería, falta de agua y deforestación que enfrentan, como decía esteva, en la era del despojo.

Pensar esto, no significa que tengamos respuestas, significa que podemos pensar matemáticas que estén ligadas a los espacios concretos, a las prácticas concretas, a las realidades concretas. Matemáticas que no obedecen a ordenes definidos desde otros lugares, incluso, matemáticas que aún tendremos que aprender; porque, las realidades que enfrentamos son cada vez más desconocidas.

Les he escrito esto para ratificarles que esta idea de pensar matemáticas con y en la vida me acompaña en este proceso de investigación doctoral. Un proceso que venimos caminando con el pueblo Nasa; y no quería, no podía dejar de reconocer cómo las reflexiones, inquietudes y motivaciones que nos acompañan tienen diversos comienzos[272] *y uno, de esos, es este seminario.*

Espero tener la capacidad de materializar junto con el pueblo Nasa esto de lo que he aprendido con ustedes. Les abrazo.

Con mucha admiración y cariño.
carolina

[272] Ver en este sentido las reflexiones de parra (2011, 2012,2018), parra y valero (2021) para el campo de la etnomatemática.

7.2 *FRAGMENTO*. CO-CONSTRUYENDO EL PROBLEMA

"Seguir con el problema,
anhelar el resurgimiento,
requiere heredar historias difíciles para
todo el mundo, pero no igualmente
ni de las mismas maneras"
(haraway, 2019, p. 139).

Seguir con el problema. Generar parentesco en el Chthuluceno es el título dado por haraway (2019), a uno de sus libros, y lo adoptamos aquí para referirnos a lo que nos perturba e inquieta; lo hablamos en un tiempo presente que es, así mismo, un presente-pasado y un presente-por-venir (zemelman, 2009; 2012). Presente-pasado, en tanto, como lo señala en el epígrafe, requiere, por un lado: "heredar historias difíciles" (haraway, 2019), que se entrelacen en una configuración compleja del presente que es un planeta herido, dañado.

El pueblo *Nasa* dice al respecto que: "*Uma Kiwe está dolida, tiene un olor fétido que requiere ser cambiado*" (diálogo, taurino *Cometa Ipia*, *Sek Sxab Kiwe,* 28 de octubre de 2022); "*La intervención a Uma Kiwe está dañando su cuerpo*" (diálogo, marcos *Yule Yatacué*, *Sek Sxab Kiwe*, 7 de noviembre de 2022). "*El problema es que heredamos eso de la colonización de que, hay que deforestar pa' los cultivos, de que hay que hacer ganadería extensiva*" (diálogo, marcos *Yule Yatacué*, *Sek Sxab Kiwe*, 7 de noviembre de 2022). Este es precisamente el presente-pasado que tenemos.

Y, por el otro: *seguir con el problema*, parafraseando a haraway (2019), exige el compromiso de suscitar respuestas; respuestas que significan "generar parentescos" con especies, superando esa división, como lo dice latour (2019), entre lo humano y lo no humano. División que realmente nunca existió, porque los colectivos, las redes siempre estuvieron presentes, aun cuando la ciencia de pretensión modernista quisiera negarlos:

> […] Nadie jamás oyó hablar de un colectivo que no movilizaría, en su composición, el cielo, la tierra, los cuerpos, los bienes, el derecho, los dioses, las almas, los ancestros, las fuerzas, los animales, las creencias, los seres ficticios... Esta es la antigua matriz antropológica, de donde jamás salimos (latour, 2019, p. 133, traducción nuestra)[273].

[273] *"[...] Ninguém jamais ouviu falar de um coletivo que não mobilizaria, em sua composição, o céu, a terra, os corpos, os bens, o direito, os deuses, as almas, os ancestrais, as forças, os animais, as crenças, os seres fictícios... Esta é a antiga matriz antropológica, de onde jamais saímos"* (latour, 2019, p. 133).

Para los pueblos indígenas hoy este restablecimiento de colectivos es necesario y urgente para una recuperación posible, una recuperación parcial, para configurar nuevos mundos o para el *Wëtwët Fxi'zenxi*. En este sentido, se trata de un presente-por-venir que se abre a "potenciar lo históricamente dado" (zemelman, 2012) a "la frontera de las posibilidades" (zemelman, 2012), y a la necesidad de respuestas concretas, pues esas historias difíciles no pueden ser tratadas de las mismas maneras.

Unido a lo anterior, podríamos decir que *seguir con el problema* es señalar en términos éticos un compromiso con configuraciones posibles en tiempos y espacios distintos sobre los cuales será necesario tener *respons-habilidad*, es decir, siguiendo a haraway (2019) tener la habilidad de dar respuestas en cada presente.

En concreto, *seguir con el problema* es asumir una postura histórica y, al mismo tiempo, de construcción posible, una decisión política y ética (pueblo *Nasa*; haraway, 2019; zemelman, 2009, 2012).

7.2.1 ¿Cómo se construyó nuestro problema?

7.2.1.1 Entre la extranjeridad y la familiaridad

Lo que observamos a continuación es una recuperación de las preguntas que durante las *cartas* fueron planteadas; preguntas que eran propuestas con seres de diversos lugares y tradiciones; preguntas que estaban en los límites entre una extranjeridad y una familiaridad. Extranjeridad que implica estar por fuera, pensar desde afuera; pero, asimismo, siguiendo a frigerio (2012), que nos exige desnaturalizar aquello que se ha vuelto natural y que luego, a partir del estar en el territorio de *Sek Sxab Kiwe*, de *vivencia*r las *Ipkat* y los espacios con niñas/os *Nasa*, hace posible una familiaridad que es necesaria para construir preguntas que tengan sentido en y con quienes aprendemos. Al respecto, nos dice frigerio (2012, p. 8):

> […] No se puede investigar, no se puede conocer si uno no asume la figura del extranjero. El extranjero es el que va a desnaturalizar todo lo que volvimos natural. Es aquél que teme la trama de lo familiar. El que no se deja atrapar por el cerco cognitivo, el que va a discutir el paradigma cognitivo, el que va a discutir el paradigma hegemónico. Investigar es el que toma el camino de lo extranjero, y es también el que trabaja en ese marco donde lo extranjero tiene que volverse familiar, donde uno descubre en la extranjeridad a lo conocido, y donde a lo conocido lo asalta el enigma, la duda, la inquietud de lo desconocido.

El orden con el que se presentan las preguntas corresponde con la manera como aparecen en las *cartas*; y, a partir, de las cuáles señalamos los movimientos que hicieron posible, luego, la construcción de la pregunta de investigación.

7.2.1.2 De un centramiento en lo epistémico y en el ser humano a una perspectiva relacional

> ¿Qué es una matemática otra?
> ¿Qué implicaría deconstruir la categoría de mathema?
> ¿Qué tienen las matemáticas para aportar en la construcción de nuevos mundos?
> ¿Cómo pueden articularse las matemáticas con las lenguas indígenas?

Estas primeras preguntas tenían un claro centramiento en un saber, las matemáticas académicas, con una inquietud por pensarlas y relacionarlas de otras maneras con la construcción de otros mundos, incluso con las lenguas indígenas. No se trataba, entonces, de preguntas por contenidos matemáticos; sino, por qué eran motivadas o necesarias y la posibilidad de relacionarlas con el mundo, con nuevos mundos.

En consecuencia, las siguientes preguntas señalan un vínculo posible que fue pensado: matemáticas y niñas/os:

> ¿Qué sentidos podría tener esta discusión en torno a niñas/os y las matemáticas en su pueblo?
> ¿Cómo iniciar un proceso de investigación con ustedes que considere a niñas/os?
> ¿Que hace que las matemáticas se consideren importantes para la vida?
> ¿Qué acontece con los sujetos que aprenden matemáticas y con los que no?
> ¿Qué matemáticas son esas que necesitan ser aprendidas?
> ¿Por qué era, y todavía son las matemáticas importantes para ser aprendidas por niñas/os de pueblos indígenas?
> ¿Cuáles matemáticas son enseñadas en estos contextos?
> ¿Qué se moviliza en los sujetos indígenas, en su pensar y actuar cuándo aprenden matemáticas?
> ¿Cómo las matemáticas posibilitan la vida en comunidad?
> ¿De dónde viene que tengamos que *aprender* matemáticas?
> ¿Qué se transforma en las/os niñas/os que sufren el conflicto armado?
> ¿Qué saberes son necesarios para hacer parte de esos grupos?
> ¿Qué lugar tienen las matemáticas allí?

Hasta aquí, parecía existir ya un descentramiento de las matemáticas para pensar en relación con los sujetos que nos importan: niñas/os. Esta relación niñas/os y matemáticas se planteó con respecto a pensar la subjetividad; es decir, los efectos de un saber en niñas/os, en sus modos de actuar, a partir de unos discursos, técnicas

y dispositivos que conducían a la población, en particular a los de más temprana edad, a *aprender* matemáticas.

Esto considerando unos espacios: la institución educativa y otros donde tenía lugar la vida en comunidad y, al mismo tiempo, el conflicto armado que ha vivido históricamente el pueblo *Nasa* en *Sek Sxab Kiwe*.

Si bien esta relación parecía interesante, estas preguntas seguían siendo pensadas desde afuera: no había estado, ni conocido las dinámicas propias en el territorio; no conocía de cerca las luchas, las tensiones y los desafíos a los que el pueblo *Nasa* se venía enfrentando. Esto era claro cuando en los diálogos con el equipo pedagógico del seip, después de la lectura de una versión inicial del proyecto, el equipo hizo la recomendación de conocer la estructura educativa y estar en el territorio.

Otras preguntas, nuevos desplazamientos y, quizás, un poco de familiaridad se dieron al plantearnos:

> ¿Qué relaciones se pueden establecer entre matemáticas-vida-*Madre Tierra?*
> ¿Cuáles son los sentidos dados a las matemáticas por el pueblo *Nasa*?
> ¿Por qué y para qué *aprender* matemáticas en los años iniciales?
> ¿Qué se aprende y qué se enseña en matemáticas a las/os niñas/os?
> ¿Cuáles son los espacios y prácticas que niñas/os *Nasa* despliegan?
> ¿Qué ha significado entonces para nosotros, para ustedes, para mí matemáticas con y en la vida?
> ¿Qué vidas son reafirmadas con nuestras investigaciones?

Estas preguntas intentaron hacer desplazamientos en relación con el saber, el sujeto, las/os niñas/os y traer al centro una nueva palabra: *Madre Tierra*. Si bien parecía que algo distinto podía estarse pensado, no parecía posible aún tejer relaciones entre estas; seguían siendo pensadas solas o en relaciones entre dos de estas. Para lograr esa articulación fue necesario estar con el pueblo *Nasa* y tejer la pregunta colectiva que nos interesaba.

7.2.1.3 Las Ipkat: una política de resistencia y re-existencia del pueblo *Nasa*

Las *Ipkat* fueron los *espacios de vida* en donde se recordó, discutió, sintió y se propuso una política de *resistencia* y *re-existencia* del pueblo *Nasa*. Política que se definió y que tiene como horizonte *Uma Kiwe Kwekwe Atxh Tul Umn*, tejer el abrigo del cuerpo de *Uma Kiwe*.

En términos educativos y en un proceso de transición del pueblo *Nasa* de una educación orientada por el estado a una educación construida y materializada desde las mismas comunidades, denominada educación propia; hoy propone de manera integral la idea del *Piiwejxa*, así lo afirmaron en una de las *Ipkat*: "*Decíamos al gobierno que seip es educación propia, pero es el Piiywejxa*" (notas *Ipkat*, *Sek Sxab Kiwe*,13 de febrero de 2023). De esta forma, han reconocido que la educación como ha sido orientada:

> *Trata de estandarizar y en la llegada de las/os niñas/os a la escuela no les ha permitido enraizar* (notas *Ipkat*, *Sek Sxab Kiwe*, 6 de septiembre de 2022, 13 de septiembre de 2022).
>
> *Es colonizada, necesitamos una orientación política* (notas *Ipkat*, *Sek Sxab Kiwe*, 19 de septiembre de 2022).
>
> *Se centra en el niño y deja por fuera a Uma Kiwe* (notas *Ipkat*, *Sek Sxab Kiwe*, 10 de octubre de 2022).
>
> *Dejé de ser indígena cuándo hice parte de: educación, religión y partidos políticos* (notas *Ipkat*, *Sek Sxab Kiwe*, 12 de diciembre de 2022).
>
> *Occidente nos dejó un pensamiento sectorizado* (notas *Ipkat*, *Sek Sxab Kiwe*, 12 de diciembre de 2022).

Estas críticas profundas a la educación; en tanto: desenraizada, colonial, antropocéntrica y fragmentaria exigen respuestas otras, algunas de las cuales fueron señaladas en las mismas *Ipkat*, como lo recuperamos a continuación:

> *Educación no y sí encaminar, seguir las orientaciones de una familia espiritual: Uma y Tay. Es un orden natural* (notas *Ipkat*, *Sek Sxab Kiwe*, 30 agosto de 2022).
>
> *El término educación riñe con lo propio, ya es encaminar. ¿Cómo nos encaminamos? ¿En qué tiempo lo hacemos? No es con unos fines capitalistas, sino al ser. Nosotros nos orientamos es alrededor de la Madre Tierra y de unas prácticas vivenciales* (notas *Ipkat*, *Sek Sxab Kiwe*, 30 agosto de 2022).
>
> *La educación propia es externa, tiene una fuerte carga ideológica*[274] *¿Cuál es la ideología y la política que se va a orientar en la educación?* (notas *Ipkat*, *Sek Sxab Kiwe*, 30 agosto de 2022).

[274] En este estudio reconocemos que la noción de "educación propia" ha sido un instrumento de lucha y de diferenciación de los pueblos indígenas en colombia respecto a una educación hegemónica. Con esta lucha se recuerda los derechos adquiridos a una educación orientada desde los propios pueblos. Sin embargo, para algunas/os líderes y lideresas del pueblo *Nasa* del territorio *Sek Sxab Kiwe,* esta ha llegado a un momento de agotamiento que ha estado influenciado por la diversidad en su comprensión y el modo de ser aplicada que, ha generado tensiones con algunos padres de familia que asumen que esta educación es un retraso para sus hijas/os. Esto debido, entre otras razones, a la falta de convicción y empoderamiento de algunas/os *Kaapiya'jnaswe´sx* y líderes políticos de lo que esta noción defiende e implica. En este sentido, decimos que si bien "educación propia" ha sido una noción que permite establecer un diálogo con el gobierno, el pueblo *Nasa* ha planteado desde las *Ipkat* de la necesidad de

Educación propia con mayores espirituales (notas *Ipkat*, *Sek Sxab Kiwe*, 30 agosto de 2022).

Necesidad de revisar herramientas de la educación propia para mirar esos principios: ser Nasa, ser gobierno, ser espiritual, ser territorio. ¿Esto cómo va? (notas *Ipkat*, *Sek Sxab Kiwe*, 06 de septiembre de 2022).

Necesidad de diálogo entre educación y salud para ponerse de acuerdo (notas *Ipkat*, *Sek Sxab Kiwe*, 06 de septiembre de 2022).

La familia y la educación comparten el cuidado de la semilla (notas *Ipkat*, *Sek Sxab Kiwe*, 19 de septiembre de 2022).

¿Cómo rescatar todo lo positivo de la educación occidental? (notas *Ipkat*, *Sek Sxab Kiwe*, 12 de diciembre de 2022).

Piiywejxa como SEIP estamos en la apuesta de cómo empezamos a vivenciar todos los procesos educativos. Lo que salga de la Tulpa eso es el mandato para que los dinamizadores se encaminen. Lo que salga de aquí debe ser un mandato. Es necesario que las autoridades nos apoyen (notas *Ipkat*, *Sek Sxab Kiwe*, 13 de febrero de 2022).

Educación es el ámbito más poderoso que tenemos si convencemos a este ejército (notas *Ipkat*, *Sek Sxab Kiwe*, 13 de febrero de 2022).

Hacernos cargo de lo escolarizado que es lo que más se mueve. Ajuste al pec. Hay avances, hay vacíos ¿Todos los días llevarlos a la huerta y no enseñarles conocimientos? Yo voy a la huerta ¿Eso es PEC? Hay tensión y hay que revisarlo (notas *Ipkat*, *Sek Sxab Kiwe*,13 de septiembre de 2022).

En relación con el conocimiento algunas resonancias fueron:

Hay cosas que retomar del mundo moderno, pero hay que saber qué (notas *Ipkat*, *Sek Sxab Kiwe*, 30 de agosto de 2022).

No vamos a desconocer otras fuentes de conocimiento (notas *Ipkat*, *Sek Sxab Kiwe*, 06 de septiembre de 2022).

No es decir de lo de afuera no, sino que tiene que ser complementario al Piiywejxa (notas *Ipkat*, *Sek Sxab Kiwe*, 10 de octubre de 2022).

Integralidad: orientar el cuidado de todos los seres creados por el Neeh [sabio del espacio]. Prácticas de cosmovisión Nasa y saberes de otros pueblos (notas *Ipkat*, *Sek Sxab Kiwe*, 12 de diciembre de 2022).

Se requiere orientación espiritual y occidental (notas *Ipkat*, *Sek Sxab Kiwe*, 13 de septiembre de 2022).

Piiywejxa debe garantizar que nos formemos en la integralidad desde nuestra visión y la visión occidental con mandato de abrigar el tejido de la Madre Tierra (notas *Ipkat*, *Sek Sxab Kiwe*, 10 de octubre de 2022).

encontrar en su propia lengua una palabra que exprese algo más coherente con su propuesta de tejer el abrigo del cuerpo de *Uma Kiwe* y esta es, al momento, *Piiyawejxa*.

Respuestas que exigen pensar caminos y posibilidades para ser materializadas y que se tornaron en un desafío para este estudio.

Las ideas señaladas en las *Ipkat* fueron planteadas por participantes de estas que, en su mayoría, eran adultos y solo algunos jóvenes y *Kaapiya'jnaswe'sx*. Sin embargo, como lo señaló una de las mujeres y lideresas en las *Ipkat*: "*Se habla del cuidado de la semilla, pero hace falta de la presencia de las/os niñas/os, el sentir de las/os niñas/os. Hoy necesitamos una mujer y una niña empoderadas. Ha faltado la luz de niñas/os y de vivenciar en estas Ipkat*" (notas *Ipkat*, *Sek Sxab Kiwe*,19 de septiembre de 2022).

Lo dicho por la lideresa problematizó con contundencia una política que, aunque considera a niñas/os, dado que reconoce lo que puede ser importante para ellas/os, mantiene que los sujetos que participan de las *Ipkat* son solo: padres, madres, *Kaapiya'jnaswe'sx*, conocedoras/es de la cosmovisión *Nasa*, etc. En consecuencia, en las *Ipkat* se desconocen, a nuestro modo de ver, la voz, el sentir y el pensar de niñas/os en la creación y capacidad de proponer y materializar esta política; esto es, su capacidad de agenciamiento.

7.2.1.4 Desde los documentos producidos por el pueblo Nasa

> *"¿Qué es lo que hace diferente en términos educativos el pueblo Nasa, de lo que hace la propuesta del gobierno? Para mí todavía no es diferente, lo que se está haciendo es replicar. Ahí no es un asunto todavía de diferencia"* (notas *Ipkat*, *Sek Sxab Kiwe*, 12 de diciembre de 2022).
>
> *"Estamos en pañales para hablar de educación propia"* (notas *Ipkat*, *Sek Sxab Kiwe*, 12 de diciembre de 2022).

Si asumimos los discursos presentes en documentos como modos de existencia y prácticas, entendemos que lo planteado por el pueblo *Nasa*, particularmente en su: plan de vida, primer proyecto educativo comunitario, resignificación del pec con lineamientos de la educación propia y núcleo de pensamiento matemático y el camino del corazón como modelo pedagógico son ya un modo de materialización. Por tanto, lo que hacemos a continuación es presentar, de modo general, lo que en estos documentos aparece y proponer algunas líneas problemáticas que consideramos fundamentales para este estudio.

Ruta del plan de vida proyecto Nasa

En la historia del pueblo *Nasa* de toribío se reconoce que el primer plan de vida de la comunidad se gestó en la década de los 80, bajo la orientación del *Nasa Pal* álvaro *Ulcué Chocué* que tenía entre sus propósitos: unir a la comunidad, defender la *Tierra* y valorizar la cultura del pueblo *Nasa*; especialmente, la lengua y fortalecer la educación para seguir siendo *Nasa*.

Fue hasta el 2015 que el pueblo *Nasa* tomó la decisión de pensar en revitalizar ese plan de vida, considerando los desafíos que el presente les estaba planteando; así, para el 2016 publicaron el documento que, como él mismo señaló, era la ruta de los principios, sueños, lineamientos y caminos estratégicos del pueblo *Nasa*.

Este documento lo constituyen siete capítulos. Seguidamente resaltamos dos de estos. En el tercero presenta una organización del plan de vida por ámbitos y las funciones de cada uno: familia, salud y educación; comunidad; del gobierno, la justicia y el control territorial; del territorio. Sobre dicha organización llama la atención la asociación de educación con la familia y salud.

En el cuarto se presentan los lineamientos de identidad y enfoque para cada uno de los ámbitos. En relación con el ámbito de familia, salud y educación se plantea que la educación propia debe: favorecer procesos para permanecer en el territorio; esto, expresado en las *Ipkat*, podría significar el estar enraizado, es decir, que las/os niñas/os y las/os jóvenes puedan *aprender* con y para el territorio que habitan. Lo anterior implica educar para el *buen vivir*, acompañar el despertar de los dones y una organización en ciclos y espacios escolarizados.

Proyecto educativo comunitario

Como parte del proceso de lucha de los pueblos indígenas por orientar sus propios procesos educativos en el país en la búsqueda de un sistema educativo propio (seip), el proyecto educativo comunitario (pec) se convirtió en una apuesta a partir del cual las comunidades comienzan a encontrar formas de materialización de lo que, se denomina de educación propia. Al respecto se afirma:

> Los esfuerzos por formar y educar de acuerdo a la visión, necesidades e intereses del pueblo Nasa data de mucho tiempo y la historia es fiel testigo. Por ello, el PEC en el sector educativo no es el punto de partida ni el punto de llegada. Es un camino de construcción, una estrategia, una herramienta

> para acercarnos a una parte de la comunidad ha llamado Educación Propia (cecidic, 2015b, p. 7).

El pec —presentado en forma de cartilla para mayor divulgación— considera varios apartados. El primero de estos refiere a la comprensión sobre la educación propia que es entendida como algo que agrega para "tener personas con sabiduría, inteligencia, con sentido de hermandad y armonía" y para esto reconoce que esta debe realizarse en diferentes espacios: familia, el fuego, por ejemplo, y en relación con la *Tierra*.

El segundo apartado visibiliza los procesos históricos que favorecieron la creación del pec, entre estos: los caciques y líderes *Nasa*, procesos organizativos y educativos en el orden regional (cric) y zonal (programa de educación bilingüe y la *Çhab Wala Kiwe*) y local (planes de vida).

El tercero reconoce un marco legal a partir del cual es posible la creación del pec, desde la década de los setenta hasta el 2014. El siguiente apartado presenta de modo general qué es el pec y se afirma "Es una estrategia de las comunidades, los cabildos indígenas de Toribío y acin para fortalecer la educación propia" (cecidic, 2015b, p. 22).

El cuarto muestra un proceso de construcción del pec a través de asambleas de profesores y que tienen como base el plan de vida proyecto *Nasa*.

El quinto expone el método del pec que retorma la estrategia desplegada por el *Nasa Pal* álvaro *Ulcué Chocué*: ver, juzgar y actuar y que se replantea por: sentir, pensar y vivir con el corazón que más tarde se convertiría en el modelo pedagógico del pueblo *Nasa* (el camino del corazón). Para el 2015 ambas ideas son articuladas y se propone: ver y sentir con el corazón, juzgar y pensar con el corazón y actuar y vivir con el corazón.

Ver y sentir con el corazón implica un proceso de sensibilización ante una problemática de interés comunitario y la reflexión sobre el corazón,

> […] es decir, que lo que enseña el maestro corresponda a una práctica vivida para que no sea solo transmitir información. Se necesita también que el ver se haga desde el pensamiento nasa, y que donde hay un problema se pueda ver un sucio que nos desarmoniza (cecidic, 2015b, p. 44).

Juzgar y pensar con el corazón está asociado aquí con interpretar, entender y comprender la problemática considerando los factores y las consecuencias asociadas a dicha situación. Sobre el corazón se afirma:

> Desarrollar más a fondo nuestros conocimientos propios ancestrales y nuestros conocimientos desarrollados a lo largo de los procesos comunitarios de acuerdo a nuestros usos y costumbres, a nuestros valores. Ello no quiere decir negar la interculturalidad, por el contrario, quiere decir que enriquecemos la interculturalidad con nuestros conocimientos. Si solo se tiene en cuenta lo intercultural, entonces terminamos negando lo propio (cecidic, 2015b, p. 45).

Actuar y vivir con el corazón tiene que ver con la toma de decisiones respecto a la problemática estudiada:

> […] Corresponde al desarrollo de una conciencia transformadora y al desarrollo de un sentido de solidaridad y reciprocidad entre los participantes de la comunidad. Nuevamente, hoy vemos válido el actuar, pero buscamos avanzar hacia el vivir con el corazón, lo cual supone ampliar la parte cognitiva e incluir el diálogo de los espíritus de la naturaleza, los rituales, las prácticas culturales, el desarrollo de actitudes y valores propios, el vivir con el corazón desarrollando como educadores los dones que cada estudiante tiene (cecidic, 2015b, p. 45).

Finalmente, la cartilla presenta una organización del currículo en cinco núcleos, estos son: territorio, naturaleza y producción; participación social y política; comunicación comunitaria; desarrollo humano y formación en valores y pensamiento matemático comunitario

En las tablas 2 y 3, se presentan los núcleos: territorio, naturaleza y producción y pensamiento matemático.

Tabla 2 – Núcleo territorio, naturaleza y producción

Objetivos	Unidades temáticas problemática
[…] se busca que nuestros niños sientan, piensen y vivan con el corazón en el territorio nasa, que aprendan a convivir con todos los seres que nos rodean, que aprendan a trabajar y procurar su sustento de manera solidaria y en armonía con los espíritus de la naturaleza, los seres que la habitan y la comunidad. […] se busca que nuestros niños comprendan y manejen técnicas y conocimientos modernos que contribuyen a la recuperación de los suelos, la diversificación armónica y sostenible de la producción agropecuaria, la transformación de productos y un mercado más justo y beneficioso.	*Se proponen a partir del segundo año de la educación básica primara y hasta grado quinto.*

Autoría: construida a partir de cecidic, 2015b.

Resulta interesante como para el núcleo territorio, naturaleza y producción, los asuntos fundamentales del suelo y de producción no sean considerados para ser desplegados en los primeros años de escolaridad, solo a partir del segundo año.

Tabla 3 – Núcleo pensamiento matemático comunitario

Objetivos	Unidades temáticas problemática[275]
Desarrollar las capacidades y habilidades de los estudiantes para la representación matemática de la realidad, para pensar matemáticamente y resolver problemas. Que desde los saberes matemáticos se desarrolle una mejor comprensión del entorno productivo, social, político, de manera que los aprendizajes matemáticos tengan un sentido para el estudiante, que aprenda a querer las matemáticas y no le dé pereza. Que los estudiantes desarrollen un sentido crítico, una exactitud en su razonamiento y en su pensamiento, a partir de su interacción con los conocimientos matemáticos. Que especialmente en el ciclo inicial, los niños puedan establecer relaciones entre el pensamiento y la matemática nasa, de manera que se fortalezcan su sentido de pertenencia y su cosmovisión como nasas.	Pensamiento numérico: esquema aditivo, sistema decimal, esquema multiplicativo y fracciones. Pensamiento métrico: medidas de longitud, peso, tiempo, capacidad, volumen, área. Pensamiento especial-geométrico. Pensamiento aleatorio (estadística).

Autoría: construida a partir de cecidic, 2015b.

Podríamos decir que en términos de los propósitos de formación estos están en coherencia con el método propuesto en el pec, sin embargo, cuándo se explicitan los contenidos estos parecen sin mucha relación con lo propuesto. Además de esto, no se especifican temáticas puntuales como si lo hacen en los otros pensamientos para lo espacial geométrico y aleatorio.

El camino del corazón. Modelo pedagógico del plan de vida proyecto Nasa

Este documento es producto de un proceso de sistematización de encuentros en el 2015 con diferentes colectivos del sector educativo en el territorio de *Sek Sxab Kiwe,* en el que se planteó un camino para *aprender* a partir de la raíz (“principios y saberes, los mitos e historias de origen que nos proyectan” (municipio de toribío; proyecto *Nasa*; cecidic, 2015, p. 10) y desde la *Madre Tierra*. Se trata de

> […] un camino para que los diferentes programas que tienen un componente educativo lo desarrollen, de manera que se fortalezca el SEIP con una visión unificado, un trabajo conjunto, articulado y armónico en donde a través de los

[275] A diferencia del núcleo “territorio, naturaleza y producción”, los contenidos no se presentan por grados sino como generales.

> diferentes procesos educativos se apunta a construir en el presente el buen vivir comunitario (p.14).

Este camino tiene en sus fundamentos: el pensamiento indígena, la experiencia, la práctica de la cultura y la coherencia. Así mismo, este apunta a fortalecer la identidad cultural, el proceso de *resistencia*, la defensa del territorio, la autonomía y la formación para el *buen vivir* y con esto se espera formar un ser colectivo y solidario, incluyente, realista y flexible.

Lo incluyente está relacionado con un reconocimiento de la diversidad; lo realista con un llamado urgente a saber leer, sentir y actuar en un presente; y lo flexible respecto a la construcción de alternativas para enfrentar y proponer acciones posibles frente a determinada problemática en el territorio.

Este texto lo conforman ocho capítulos que versan entorno a ideas que son centrales en lo que se denomina el camino del corazón: *Wëtwët Fxi'zenxi* (*buen vivir*), *Sxab Wece* (la raíz), *Ksxa'w* (sueños) y *Dxi'j Phadn* (abrir camino).

Sobre el *Wëtwët Fxi'zenxi* diremos que este tiene que ver fundamentalmente con la búsqueda por el equilibrio y la armonía con todos los *seres* que habitan la *Madre Tierra*, esto es con los tres espacios a los que se refiere el pueblo *Nasa*: *Ëeka Kiwe*, *Na Kiwe* y *Tasxuh Kiwe*. El *buen vivir* implica un ejercicio individual y colectivo, no puede ser solo uno de estos.

La *Sxab Wece* reconoce que "[…] para que los procesos de formación tengan un sentido propio se fundamental desde la Ley de origen, la espiritualidad, la medicina, los principios y saberes tradicionales, las historias de los antepasados que muestran los pasos a seguir" (municipio de toribío; proyecto Nasa; cecidic, 2015, p. 31). La concepción de raíz aquí es la que se fundamentó en las *Ipkat* de legislación para referirse a la política de *resistencia* y *re-existencia* del pueblo *Nasa*.

El *Ksxa'w* más que con una idea de construcción de futuro, está relacionado con despertar el sentir para conectarse con los espíritus lo que permite estar en equilibrio y armonía con la *Tierra*. Soñar a diferencia de lo que se pudiera pensar como algo pasivo, implica la mayor atención del ser *Nasa* para estar atento y saber leer las señales, para saber para agradecer y cuidar a la *Madre Tierra* y la comunidad.

Dxi'j Phadn es una práctica espiritual realizada de forma individual y colectiva para brindar, ofrendar. Se hace cotidianamente para iniciar el día o para comenzar algún proceso:

> […] abrir camino tiene una dimensión política cuando se hacen concertaciones, las negociaciones y los mandatos. Y una dimensión de saber cuándo se clarifica los problemas, sus causas y consecuencias. También abrir camino tienen una dimensión política administrativa que incluye los recursos. También estas dimensiones deben abrirse y deben cerrarse pues según como se manejen crean equilibrios y desequilibrios. De allí la importancia de pensarlas con el corazón y no limitarlas a la parte material (municipio de toribío; proyecto *Nasa*; cecidic, 2015, p. 39).

En las nociones presentadas anteriormente se reconocen procesos de interculturalidad e intraculturalidad. Sobre la primera, en el documento se reconoce que históricamente esta ha sido utilizada como "una excusa para negar lo propio" y llama la atención sobre condiciones necesarias para que esta sea posible: entendimiento mutuo, claridad en las ideas y respeto mutuo. No obstante, la interculturalidad es además entendida como armonización de fuerzas, implica un "[…] moverse bien, en las relaciones con los otros pueblos y culturas que teníamos desde tiempos antiguos, incluso más que hoy" (municipio de toribío; cecidic, 2015, p. 41). Sobre la segunda se expresa una diversidad al interior del mismo pueblo *Nasa*.

Finalmente, el documento cierra con lo que se denomina "pasos para el camino del corazón" o lo que en el pec fue nombrado como "método", esto es: ver, juzgar y actuar en la realidad, pero también con sentir, pensar y vivir con el corazón.

El sentir con el corazón es:

> […] comprender con su sentido y significado las cosas, es ir más allá de lo material y de lo físico de una realidad. No es sólo comprenderla, es también sentirla para poder verla mejor. Y eso sensible está en lo cultural, en las señas, en los sueños, en la capacidad de agrupar los sentidos, y poder sentir con fuerza y energía espiritual (municipio de toribío; proyecto *Nasa*; cecidic, 2015, p. 52).

Este sentir podríamos decir consiste en esa conexión espiritual con los *seres*.

Los siguientes documentos hacen parte de un proceso se resignificación del pec (2015), y se consideran los documentos más recientes en términos de la orientación curricular para el pueblo *Nasa* de *Sek Sxab Kiwe*.

Lineamientos de la educación propia

Este documento lo constituyen seis capítulos. En el primero se pone en tensión la concepción de la educación del estado y lo que el pueblo *Nasa* viene entendiendo como educación propia. Sobre esta última se enfatiza en: los espacios

en los que tiene lugar (familiar, escolar, comunitario), la fundamentación que retoma de la cosmovisión como *Nasa* y la necesidad de un diálogo con conocimientos y tecnologías de occidente.

En el segundo se presentan los propósitos de formación. Sobre estos últimos destacamos que se forma para servir a la comunidad.

En el tercero se inicia declarando que:

> Una educación propia es aquella que forma para el plan de vida en lo económico, lo social y cultural, lo espiritual y lo político, entre otros. Fortalece la familia, la espiritualidad, el nasa yuwe y el territorio (cecidic; alcaldía de toribío, 2017a, p. 10).

Esta declaración plantea relaciones con otros campos de saber, como la economía, la política y la espiritualidad.

Siguiendo, se presenta en el cuarto, a modo de síntesis, el papel que ha cumplido la educación a lo largo de la historia en los pueblos indígenas y la necesidad de pensar una educación propia; esto, considerando cada uno de los ámbitos: económico, ambiental y de salud. Sobre estos trazan:

> En la educación se espera que los niños y jóvenes aprendan también a practicar esta forma de relacionarse con la naturaleza y de producir mediante una economía comunitaria, alternativa a las limitaciones del modelo económico socialista y a la falta de moral del modelo capitalista, y también a la invasión de los cultivos ilícitos (cecidic; alcaldía de toribío, 2017a, p. 17).

> [...] una educación propia, menos ocupada en desarrollar competencias abstractas y atender a las demandas de los organismos internacionales, menos orientada a crear una mentalidad de empleado para servir como mano de obra no calificada y más sensible a las necesidades y problemas actuales de los niños y jóvenes, y más sensible también a los proyectos y sueños de la comunidad (cecidic; alcaldía de toribío, 2017a, p. 18).

En el sexto se plantean elementos estructurales de la educación en relación con el pec y el plan de vida. En este, se reconoce al pec como el corazón del componente pedagógico del seip y se señala una organización por espacios educativos más allá de lo escolar, una organización por núcleos que incluye: proyectos transversales, unidades problemáticas y temáticas e hilos; al igual que, se intenta plantear relaciones con respecto a los ámbitos propuestos en el plan de vida. Respecto a los núcleos e hilos resaltamos:

Núcleos:

a) Espiritualidad y maduración de la persona.
b) Territorio, *Madre Tierra* y soberanía alimentaria.

c) Familia *Nasa*, comunidad y participación.
d) Comunicación comunitaria e intercultural, arte *Nasa*, recreación y deportes.
e) Pensamiento matemático y economía comunitaria.

Hilos:

> Los espacios y procesos que dan fortaleza al tejido: a) intraculturales (como la investigación pedagógica, la práctica y la participación en las actividades de la comunidad, entre otros), e interculturales (como la contextualización de saberes y conceptos, habilidades y destrezas científicas y tecnológicas que aportan al plan de vida) (cecidic; alcaldía de toribío, 2017a, p. 30).

Este documento finaliza con una breve referencia a los dones; la cual incluye la maduración de la persona: física, espiritual y de saber, y los cuidados. Esta noción de dones considera: los núcleos, los subnúcleos, los ejes y las capacidades.

Respecto al núcleo pensamiento matemático y economía comunitaria no se proponen subnúcleos, como eje se propone una organización por pensamientos, así: numérico, métrico, espacial, aleatorio y variacional. Estos deben tener como proyectos transversales: "la producción y economía agropecuaria, proyecto productivos familiares y comunitarios, simbolismos geométricos del pueblo Nasa, juegos, desafíos y situaciones interesantes que retan a los estudiantes y movilizan su pensamiento matemático" (cecidic; alcaldía de toribío, 2017a, p. 34-35).

Este modo de organización por pensamientos corresponde a lo propuesto por los referentes de calidad emitidos por el ministerio de educación nacional de colombia: lineamientos curriculares de matemáticas (1998) y estándares básicos de competencias en matemáticas (2006). Lo que difiere en esta propuesta del pueblo *Nasa* parece ser el vínculo que se pretende establecer entre pensamiento matemático y economía comunitaria[276], mediante los proyectos transversales.

Fundamentación de los núcleos del pec-educación formal

Este documento lo conforman trece apartados. En el primero se presenta una justificación, partiendo de la ley para la construcción de un plan de estudio propio y la estructura de este para el pueblo *Nasa*. Esto último incluye: los ámbitos de plan de vida, los núcleos, los proyectos transversales, las unidades problemáticas y temáticas y los hilos.

[276] Una relación que no fue discutida en este estudio, pero que merece atención en próximas investigaciones junto con el pueblo *Nasa*.

El segundo retoma la presentación de los dones considerada en el documento de lineamientos y los elementos del modelo pedagógico *Nasa*, esto es: sentir con el corazón (más que ver), pensar con el corazón (más que juzgar) y vivir con el corazón (más que actuar).

En los próximos apartados abordamos más ampliamente cada uno de los núcleos para el grado de preescolar, teniendo en cuenta: ejes, objetivos de formación y lo que se plantea para este grado. A continuación, referimos como están estructurados los núcleos: territorio, *Madre Tierra* y soberanía alimentaria (ver tabla 4) y pensamiento matemático y economía comunitaria (ver tabla 5).

Tabla 4 – Territorio, *Madre Tierra* y soberanía alimentaria

Ejes	Objetivos	Preescolar
La *Madre Tierra* y el territorio	Se busca que nuestros niños: sientan, piensen y vivan con el corazón en el territorio Nasa, que aprendan a convivir con todos los seres que nos rodean, que aprenda a trabajar y procurar su sustento de manera solidaria y en armonía con los espíritus de la naturaleza, los seres que la habitan y la comunidad.	La naturaleza y sus espíritus. Los seres vivos. Somos hijos del agua. Fuentes de energía, luz y sonido. Fuentes de energía, luz y sonido. La memoria de lucha de mis padres y abuelos.
Producción agrícola, pecuaria y soberanía alimentaria	Fortalecer el sentido de pertenencia con la producción agrícola y pecuaria, con una sana alimentación basada en alimentos propios que garanticen la salud y el bienestar individual y familiar. Comprendan y vayan apropiando técnicas y conocimiento modernos que contribuyan a la recuperación de los suelos, la diversificación armónica y sostenible de la producción agropecuaria, transformación de los productos y un mercadeo más justo y beneficioso.	Cuidemos la huerta. Las cosas naturales y creadas. Productos de mi huerta familiar. Los animales de la comunidad.
Maduración espiritual, física y salud		Cuidados culturales en la familia. Funciones de los seres vivos y los sentidos y cuidados. Las plantas que curan, Cambios en los seres vivos.

Autoría: cecidic; alcaldía de toribío, 2017b.

Tabla 5 – Pensamiento matemático y economía comunitaria

Objetivos	Ejes	Preescolar	Unidades problemáticas temáticas[277]
Desarrollar las capacidades y habilidades de los estudiantes para la representación matemática de la realidad, para pensar matemáticamente y resolver problemas. Con énfasis en los campos de la producción agrícola, pecuaria, al economía familiar y comunitaria y la vida social. Desarrollar una mejor comprensión del entorno productivo, social, político desde los saberes matemáticos, de manera que los aprendizajes tengan un sentido para el estudiante y a aprender a querer las matemáticas. Desarrollar un sentido crítico, u razonamiento sistemático y un pensamiento lógico en los estudian- tes a partir de su interacción con los conocimientos matemáticos. Establecer relaciones entre el pensamiento y la matemática Nasa, de manera que se fortalezcan el sentido de pertinencia y la cosmovisión de los niños y niñas Nasas.	Pensamiento numérico variacional Pensamiento métrico Pensamiento espacial Pensamiento aleatorio	Números naturales hasta el 9 operando con representaciones concretas. Inicio de sistemas decimales hasta 100 con agrupamientos concretos. Identificación de magnitudes a medir: longitud, capacidad, tiempo, peso. Relaciones cualitativas de orden y equivalencia. Conservación de la magnitud. Ubicación de objetos con relación al niño. Sistema de referencia corporal. Caracterizar diferentes objetos por sus movimientos y lados. Predicciones sencillas sobre eventos.	Proyectos económicos asociativos y mixtos. Mercadeo y economía comunitaria / microempresas. Acopio e intercambio de productos no producidos en el territorio. Empresas y tiendas: problemáticas y alternativas. Nuestro pueblo: demografía. Proyecto de avicultura conejos –curíes, porcicultura, codornices. Construcciones comunitarias. Economía familiar. Contabilidad agropecuaria, de empresas comunitarias, de pequeños negocios. Huerta Tul. Producción agrícola zona norte. Proyectos y Estadística. Procesamiento de alimentos.

[277] Se proponen desde preescolar hasta el grado quinto de la educación básica primaria.

	Economía del café.
	Análisis planes de desarrollo.
	Transformación de productos.
	Producción de hortalizas y gramíneas.
	Contabilidad y legislación laboral.
	Transferencias del resguardo.
	Economía legal e ilegal.
	Cultivos de uso ilícito.
	Ahorro y plan de vida.
	Potencialidades hídricas, eólica, solar y otras fuentes de energía alternativa.
	Acopio y comercialización de productos agropecuarios y planta medicinales.
	Sistemas de información al servicio de los procesos comunitarios.
	Vivienda propia.
	Estudios de mercadeo para otras alternativas productivas en las comunidades.

Autoría: cecidic y alcaldía de toribío, 2017b.

Si observamos el núcleo territorio, *Madre Tierra* y soberanía alimentaria parece estar más cercano a la cosmovisión *Nasa* y al reconocimiento de espacios concretos de actuación que fortalecen la idea de estar y habitar en el territorio.

El núcleo de pensamiento matemático y economía comunitaria está construido por pensamientos matemáticos tal como lo establece el ministerio de educación nacional y establece una concepción de las matemáticas como progresivas y asociadas con representar el mundo real; en específico, en los campos de la: *producción agrícola, pecuaria, economía familiar y comunitaria y la vida social*. Además, se propone la idea de matemáticas *Nasa*; pero, no hay mayor despliegue sobre lo que esto podría significar.

Desde lo planteado en la tabla 5 es posible observar un intento por pensar los pensamientos matemáticos en relación con lo que se denomina "unidades problemáticas temáticas" que son las prácticas, los proyectos de la comunidad.

Respecto a los dos últimos documentos presentados aquí, coincidimos cuando se afirma respecto al proceso de formación indígena, intercultural y pluriversal en el que estos se enmarcan que;

> Aunque sin autonomía plena, es un proceso que en la actualidad es orientado por nuestra organización indígena con el que se busca fortalecer la identidad cultural, las pedagogías propias y los procesos político organizativos comunitarios; pero que a pesar de todos los avances que se han dado en los últimos años, aún permanece estructuralmente en el diseño estatal en lo relacionado con: los campos de conocimiento, la periodización de los ciclos de enseñanza, la organización por grados, las prácticas pedagógicas, los tiempos del trabajo educativo, los espacios y las formas de valoración. De aquí que este sea uno de los procesos educativos en los que requiere profundizar y ampliar de manera urgente el trabajo de redimensión para enfocarlo y armonizarlo con el enfoque educativo propio […] con las necesidades y potencialidades territoriales y familiares, y con los mandatos comunitarios (asociación de cabildos indígenas del norte del cauca-acin *Çxhab Wala Kiwe*, 2020, p. 60-61).

7.2.1.5 Los diálogos con líderes y lideresas

Para comprender sobre los asuntos que le interesan, le preocupan al pueblo *Nasa* en términos educativos y particularmente en lo que se ha denominado más recientemente (2017) como pensamiento matemático y economía comunitaria, podríamos decir a partir de los diálogos con líderes y lideresas lo siguiente:

- Investigar sobre las matemáticas *Nasa*:

¿Cuáles las nociones, prácticas y concepciones de las matemáticas con los mayores, con los padres de familia…? (diálogo, marisol cortés parra y bernarda almendra, 16 de agosto de 2022).

Los abuelos hacían minga y decían "vayan con esta varita y me mira cuántos […] que le preste la mano pa' la minga y le va marcando, luego cuándo llegaban a la minga decía vaya y y me dice si hay un niño …. creo que se contaban por rayitas y uno le llevaba la varita al abuelo y así mismo se distribuía […] y yo me acuerdo tanto que antes de hacer la minga el abuelo reunía la chicha meses antes, reunía la leña y yo decía ¿Pa´ qué abuelo? No es que tenemos unas proyecciones que ahí yo no sé cómo calculaba porque todo le daba, llegaban más de mil personas y a nadie le hacía falta la carne, ni el mote, ni la arepa, entonces invitaría a los demás Thë'sa a investigar eso, cómo ellos calculaban […] por ejemplo cuándo cultivábamos cebolla ¿No? no sé con cuánto manojos llenábamos un bulto de 50 kilos y ellos nunca, yo nunca les vi que sacaran cuadernos (dialogo con autoridad en centro *Wasak Kwëwe'sx*, *Sek Sxab Kiwe*, 29 de agosto de 2022).

El otro día o a cada ratico les estoy manifestando a los profesores que, nosotros aquí tenemos unas medidas: la cuarta, el jeme […], esa lógica yo la quiero entender, pero a veces como que se me cae eso que yo entiendo.

Alguna vez yo le decía a un mayor "bueno, pero usted ¿Cómo hace para medir el metro?" él no sabe leer, los números sí que menos, entonces no puede coger la cinta esta [cinta métrica] "fácil profe, un metro es del ombligo al piso, entonces yo me quedé con eso …pero después me llega la idea, eh, pero ¿Si yo soy más alto?" […] entonces tratar de entender esa vaina (dialogo, luis yimer *Paví* muñoz, *Sek Sxab Kiwe*, 23 de septiembre de 2022).

- Una matemática entendida en relación con lo numérico:

Esto de lo matemático lo asumen con los números y la relación que hay con los números. Entonces ¿Qué tiene números? Todo lo que tenga números debe ser matemáticas (diálogo, marisol cortés parra y bernarda almendra, 16 de agosto de 2022).

Cuando ellos van diciendo "no Nasa, busque otra metodología de enseñar y compartir el conteo y dar devueltas con billetes falsos. Cuando yo enseñé los niños comprendieron el valor de los billetes, pero hubo una preocupación de que los niños cogieron billetes de verdad, y como dinamizadora pensé que era la mejor manera. Por eso es importante trabajar en conjunto para dar respuesta a los padres de familia, pero también para sembrar el valor en el contexto que estamos viendo con la matemática y es llegar acuerdos, cómo podemos conversar (diálogo, *Kaapiya'jnas* en centro *Wasak Kwëwe'sx*, *Sek Sxab Kiwe*, 29 de agosto de 2022).

¿Qué problemas tenemos? Lo que ya yo le decía, somos fruto de un sistema que nos enseñó que las tablas de multiplicar sí o sí y que el niño si está en tercero y si no sabe las tablas de multiplicar, entonces pierde el año. Pero resulta que esas tablas de multiplicar, así como nos las enseñaron a muchos que, prácticamente era [a] la fuerza, eh, lo que nos hace es cogerle fobia a todo lo que tenga que ver con números, entonces lo que queremos es, no, […] usted se fue a trabajar en la huerta, está haciendo unas eras ahí, está haciendo matemática (diálogo, luis yimer *Paví* muñoz, 14 de febrero de 2023).

- Ajustar, reestructurar el pec:

En la revitalización del pec tú miras el de matemáticas y español son súper rigurosos con el tema de las cosas básicas: pensamiento numérico... y bueno

entonces ¿Dónde está el tema de lo propio? […], pero si tú miras los otros núcleos son súper filosóficos no se parece a estos dos [pensamiento matemático y comunicación] […] estos dos son súper academicistas porque a la final son saberes impuestos (diálogo, marisol cortés parra y bernarda almendra,10 de agosto de 2022).

El asunto es que necesitamos hacer una reestructuración del pec territorial, dónde diga la fundamentación del núcleo desde lo que se espera que pase. Además, decir cómo es esa dinamización de ese núcleo en el ciclo inicial, semillas de vida, ciclo uno, ciclo dos, ciclo tres, entendiendo cuáles son los procesos de maduración de los niños y de las niñas (diálogo, marisol cortés parra y bernarda almendra, 10 de agosto de 2022).

Hay un documento de fundamentación que es reacademicista […] y en el núcleo de pensamiento matemático y de comunicación hay que hacer un ejercicio de pensar en desestructurar la idea de lo hegemónico, del concepto de la matemática y de la comunicación que lo que hace es reforzarlo y entonces tenemos dos núcleos ¿Sí? Que están pensados super academicistas […] y tenemos otros cuatro núcleos que están pensados de una manera más holística, más natural (diálogo, marisol cortés parra y bernarda almendra, 16 de agosto de 2022).

Nosotros tenemos una urgencia y es que se le pueda hacer un ajuste al pec que sea correspondiente a la necesidad, coyuntura que tenemos de norma seip y la norma seip nos va a exigir un pec que sea armónico y responda a las necesidades del territorio y que efectivamente cumpla con el sueño y es poder a través de lo educativo sostener unas ideas de la plataforma de lucha (diálogo, marisol cortés parra y bernarda almendra, 16 de agosto de 2022).

Ahora toca hacer todos unos cambios, reestructurar. Lo de lo institucional toca reestructurar. Y esa es la discusión cómo desestructurar, no es tan fácil (diálogo, marcos *Yule Yatacué*, 07 de noviembre de 2022).

[…] pero las matemáticas, ahí tendríamos que mirar las dos lógicas ¿No? Esa lógica global y esas matemáticas que están inmersas en uno y que a veces uno ni cuenta se da (diálogo, luis yimer *Paví* muñoz, *Sek Sxab Kiwe*, 23 de septiembre de 2022).

- Inclusión desde la práctica de estudiar problemáticas del territorio, a partir del pensamiento matemático y la economía comunitaria:

Entonces tú ves los dos núcleos pensamiento matemático y comunicación comunitaria, tienen el nombre, pero es matemáticas y español y lo que hacen es que resolvieron el asunto de lo propio, pues metiendo cosas del territorio (diálogo, marisol cortés parra y bernarda almendra10 de agosto de 2022).

Entonces, ya empezamos a entender de que, definitivamente, las matemáticas hacen parte de la vida y que, hay otras formas de resolver también esos problemas, entonces se inicia un proceso de investigación donde empezamos a conocer esas dos formas y es lo que queremos que desde el pec se empiece a hacer.

El lío es que para hacer ese ejercicio se necesita de mayor esfuerzo, se necesita de una cantidad de cosas, ahora, si esa matemática, si ese pensamiento matemático realmente lo voy a trabajar, pues, yo tengo que tener, por ejemplo, datos como, por decir algo, yo quiero centrarme en el problema de la drogadicción ¿Cuántos niños? y ¿De qué edades? Para empezar a hacer un análisis estadístico y que eso me conlleve a aportar

soluciones ¿Ya? Entonces es más como eso (diálogo, luis yimer *Paví* muñoz, 14 de febrero de 2023).

- Fortalecer un ambiente favorable para las matemáticas

> *A diferencia de otros ambientes donde la matemática es tediosa, aburrida y que los chicos no quieren saber, en toribío-cauca les encanta la matemática, porque el método con el que trabajaron el núcleo del pec fue lúdico, entonces a los chicos les encanta la matemática* (diálogo, marisol cortés parra y bernarda almendra16 de agosto de 2022).

- Pensar y materializar la relación entre lo político y el pensamiento matemático y economía comunitaria:

> *Tenemos unas necesidades […] en la revitalización del plan de vida del ser Nasa, ser territorio, ser gobierno y ser espiritual ¿En dónde de esto está el pensamiento matemático?* (diálogo, marisol cortés parra y bernarda almendra, 16 de agosto de 2022).
>
> *Lunes y martes tenemos Tulpa, en esa Tulpa nos van hacer socialización de lo que han venido fundamentando alrededor de los seres [se refiere a ser Nasa, ser territorio, ser gobierno, ser espiritual]. Ese día nos van a decir miren hemos hecho esto, ahora ustedes dígannos ustedes como ámbitos como operativizan esto.*
>
> *Hicieron fundamentación en relación a Uma Kiwe Kwekwe en los tres espacios […], hicieron fundamentación de familia, del concepto de familia, hicieron fundamentación de educación propia, hay unas cosas muy interesantes por pensar. Entonces mira que eso te va a dar [refiriéndose a carolina] mucho insumo de cómo esa desconexión que había antes del 96 entre la idea de lo propio, desde lo político estaba desconectado de lo espiritual, ahora lo que están haciendo es lo contrario, cómo lo espiritual les da línea para posicionar lo político, entonces esta Tulpa para ti [refiriéndose a carolina] también es muy importante para que puedas comprender* (diálogo, marisol cortés parra y bernarda almendra, 16 de agosto de 2022).
>
> *Hay dos tipos de matemáticas que hacen la diferencia del ser Nasa. Una matemática que es, que le da sentido para la vida del ser Nasa con el entorno, ese tipo de matemáticas se hace, se teje ya lo han dicho los demás compañeros y compañeras, pero eso única y exclusivamente que hacen las personas que son idóneos para eso y son elegidos por la comunidad […] la matemática que nos permita defender la Madre Tierra, por ejemplo* (diálogo, *Kaapiya'jnas* en centro *Wasak Kwëwe'sx*, *Sek Sxab Kiwe*, 29 de agosto de 2022).

- Matemáticas en relación con las/os intereses de niñas/os:

> *La otra cuestión es que yo lo que veo, como con lo que decía la compañera es ¿Cómo puede aportar más bien del tejido de conocimiento en términos de cómo ir complejizando? Porque ya lo decían los compañeros: hay unos saberes que se van dinamizando a través de los tejidos del Tul, de las lecturas que se hacen más de la naturaleza, pero también cómo eso se va complejizando para que las niñas y los niños tengan herramientas para otros retos que se les dan en la vida y lo que hemos venido conversando en relación con los padres de familia y cómo podemos hacer realmente esas conversas que nos permitan comprender qué es lo que ellos quieren y por qué es que lo quieren.*

> *A mi esa parte sí me parece que es una buena oportunidad para poder entrar en esa conversación, pero no quedarnos solo en conversar y saber qué quieren, sino que eso nos permita estructurar cómo se va profundizando y cómo se va complejizando el tema de las matemáticas como proceso, o sea es como en ese sentido que me parece que podría ser un buen aporte.*
>
> *Pero sí me parece clave lo que las compañeras están diciendo porque lo que hemos venido conversando es que necesitamos herramientas pedagógicas para ir dinamizándose saberes que los niños en este momento nos están exigiendo, porque los niños están cambiando, están teniendo otros intereses, están teniendo otras curiosidades y las responsabilidades ya del centro es poder escucharles para saber cómo les acompañamos en esas curiosidades y en esas digamos: nuevos intereses* (diálogo, *Kaapiya'jnas* en centro *Wasak Kwëwe'sx*, *Sek Sxab Kiwe*, 29 de agosto de 2022).
>
> *Cómo hace uno tejido para abrigar a Uma Kiwe […] por eso tenemos que hacer conversa y tenemos que llegar a lo técnico [se refiere a los conocimientos por ejemplo a las matemáticas] que esa es la otra mirada que tenemos que hacer, claro ahí vamos a necesitar del conocimiento* (diálogo, marcos *Yule Yatacué*, 26 de agosto de 2022).

Lo dialogado con líderes y lideresas nos señaló diversos caminos sobre los cuáles una pregunta de investigación podría ser pertinente. La decisión de pensar una pregunta que relacionará algunos de estos, estuvo asociada con la participación en las *Ipkat* de legislación, en la necesidad de materializar desde los diferentes ámbitos del plan de vida la política de *resistencia* y *re-existencia* del pueblo *Nasa*, así como en el énfasis dado en los documentos producidos por el propio pueblo para cuidar y proteger la *Tierra*. En este sentido, decimos con tuhiwai-smith (2018, p. 258):

> […] Cuando los pueblos indígenas se convierten en los investigadores en vez de funcionar solamente como los investigados, la actividad de la investigación se transforma: las preguntas se enmarcan de manera diferente, las prioridades son establecidas de forma diferente, los problemas se definen de un modo diferente, la gente participa según acuerdos diferentes.

De ahí que propusimos como pregunta de investigación: *¿Cuáles son las posibilidades que las/os niñas/os junto con las matemáticas tienen en una política de tejer el abrigo del cuerpo de Uma Kiwe (Madre Tierra)?* Para esto nos propusimos: *problematizar y pensar especulativamente en las posibilidades que tienen las/os niñas/os junto con las matemáticas en una política de tejer el abrigo del cuerpo de Uma Kiwe.*

7.2.2 Algunas *respons-habilidades* en el cuidado y protección de la *Tierra*

> *"¿Cómo recogemos experiencias de otras culturas para llevar la educación a otro nivel?"*
> (notas *Ipkat*, *Sek Sxab Kiwe*, 6 de septiembre de 2022).

En este apartado[278] presentamos cinco experiencias con niñas/os, motivados por la pregunta propuesta desde la *Ipkat*, que señala la importancia de reconocer experiencias educativas que estén cuidando y protegiendo a *Uma Kiwe* y que toman como base los saberes locales, los saberes de los pueblos indígenas.

Las cinco experiencias tienen como centro las relaciones: niñas/os-educación preescolar-cambio climático o antropoceno o educación ambiental y niñas/os-matemáticas-antropoceno. A las cuatro primeras nos aproximamos siguiendo una recomendación recibida en conversaciones sostenidas con colegas del departamento de estudios en infancia y juventud de la universidad de estocolmo, durante la pasantía en suecia; además, atendiendo las pistas de las referencias bibliográficas de uno de estos estudios sugeridos.

La última relación: niñas/os -matemáticas-antropoceno y una de las experiencias que hace parte de la primera, fueron posibles siguiendo pistas de la bibliografía propuesta en dos cursos ofertados en el contexto de la formación doctoral: tópicos especiales en educación matemática: posthumanismo, matemáticas, educación matemática y cuerpo[279] y tópicos especiales: discusiones metodológicas sobre el movimiento difractivo en el posthumanismo crítico[280].

Las experiencias están localizadas en los continentes africano, europeo y americano. Nuestro interés en estas estuvo marcado, siguiendo el título de este apartado, por un lado, en conocer las *respons-habilidades*; es decir, las maneras en que los diversos problemas fueron afrontados y las respuestas dadas a estos por niños/os desde contextos puntuales. Y por el otro, la posibilidad de que el pueblo *Nasa* pueda componer, asuntos hasta ahora no discutidos, con otros pueblos que tienen en común el cuidado y protección de la *Tierra* con niñas/os.

La primera: *Viendo con/dentro del mundo devenir-pequeño* de theresa giorza y karen murris (2021), fundamentada en el posthumanismo crítico. Las autoras piensan la relacionalidad niños-adulto-más que humano, específicamente, niños-árbol talado-profesor; a partir de una experiencia en johannesburgo, sudáfrica con niñas/os

[278] Señalamos al/la lector/a que estas experiencias presentadas no corresponden con una revisión sistemática de literatura y sí a un reconocimiento de algunas experiencias que para este estudio fueron inspiradoras.
[279] La orientación de este curso estuvo a cargo de: heloisa da silva y roger miarka de la unesp de rio claro, durante el segundo semestre del 2021.
[280] La orientación de este curso estuvo a cargo de: heloisa da silva de la unesp de rio claro y luzia aparecida de souza de la universidad federal de mato grosso del sur (ufms), campus campo grande, durante el primer semestre del 2022.

entre los cuatro y cinco años que, tienen en su currículo: *aprender* habilidades para la vida, alfabetización y aritmética.

A partir de una experiencia de visita en un parque cerca del centro educativo al que asisten niñas/os y del uso de registros fotográficas y de video, fue posible ver los entrelazamientos que niñas/os hicieron con un árbol, de tamaño cercano al suyo y cómo se sentían parte de...; pero, luego, este fue talado por la administración encargada del parque. La situación generó desconcierto entre niñas/os que lo consideraban como parte de ellas/os.

Considerando esta situación, las autoras hicieron una discusión sobre: la concepción de la naturaleza como objeto para favorecer lo humano y la idea que se tiene de infancia como minoritaria e incapaz de proponer asuntos para relacionarse y cuidar la *Tierra;* aquí, de proteger el árbol y las demás formas de vida en el parque.

Fue con las fotografías y los videos que niñas/os se tornaron co-investigadoras/es en tanto señalaron su preocupación por el árbol cortado y llamaron la atención por la necesidad de pensarse esta situación; niñas/os con sus ojos y su piel, como lo dicen las autoras, se encontraron más cerca de la *Tierra* y de lo que parecía invisible para el adulto, para la sociedad. Este ejercicio convocó a las investigadoras a reconocer historias coloniales de los territorios en los que los parques han sido construidos; así mismo, de los fines con los que estos han sido creados y las posibilidades que niñas/os tienen cuando se pone especial atención a su relacionalidad con el lugar y los *seres* que allí habitan.

Entre las/os autoras/es referenciadas/es en esta experiencia se encuentran: karen barad (2017, 2014, 2007), rosi braidotti (2018, 2013), juliani pallasmaa (2005), deleuze y guattari (1987), y anna tsing (2015b).

La segunda: *Seguir con el problema en los mundos comunes de niños, insectos y educadores* de fikile nxumalo y veronica pacini-ketchabaw (2017), discute la relación niña/o-insecto-educador en un centro de educación infantil en columbia británica (canadá). En este centro habitan insectos, a partir de los cuales se espera, de acuerdo con las orientaciones curriculares, que niñas/os aprendan sobre su proceso, en tanto conocimiento científico.

La investigación por su parte propuso un giro a estas orientaciones y se planteó poner "[…] atención a los entramados ético-políticos-ecológicos de las mascotas de estas aulas urbanas mientras luchamos por crear posibilidades de

cohabitar de forma sostenible con estos otros más-que-humanos" (nxumalo; pacini-ketchabaw, 2017, p. 3, traducción nuestra)[281].

Para lograrlo propusieron una pedagogía del mundo común que cuestionara una concepción inocente y de separación de la infancia del mundo y afrontar el problema de los insectos, partiendo del hacinamiento, las historias coloniales de los insectos traídos de otros lugares y el papel de las/os niñas/os para dar respuestas a esta situación. Lo anterior, sabiendo de la responsabilidad en el cuidado de la vida de los insectos y protegiendo la reproducción masiva de estos en espacios tan pequeños como el salón de clases; lo que terminaba generando que los mismos insectos se causaran daño.

Las/os niñas/os junto con las/os educadoras/es y con historias visuales y textuales y narraciones históricas sobre los insectos reconocieron los problemas a los que junto con estos se enfrentaban; así, como los contextos en los que se encontraban y propusieron algunas prácticas posibles para el cuidado y reproducción de los insectos que abordaron discusiones éticas entre el vivir y morir, como se señala a continuación:

> Se cuestionaron qué significaba vivir y morir bien para los insectos palo, y se debatieron con la ética de ser ellos quienes deben decidir en medio de la imposibilidad de una posición moralmente pura. Se preguntaron cuál era la "mejor" forma de matar a los insectos para aliviar su hacinamiento: ¿Deberían hervir los insectos palo o congelar sus huevos hasta la muerte o quizás retirarles la comida y el agua? ¿Qué prácticas de matanza consciente" y "desapego ético" podrían poner en práctica en relación con los insectos palo? Un educador preguntó: ¿Seguimos matándolos poco a poco para siempre? (nxumalo; pacini-ketchabaw, 2017, p. 10, traducción nuestra)[282].

La respuesta a esta situación fue donar los insectos a un laboratorio para hacer investigación y que estos pudieran contar con un mejor espacio, aunque en algunos centros todavía se encuentran estos insectos. La respuesta dada no siempre significaba una solución definitiva, pero se trata de una respuesta que intenta tener como principio el cuidado.

---

[281] *"[…] attention to the ethical-political-ecological entanglements of this urban classrooms' pets as we struggle to create possibilities for cohabiting in life-sustaining ways with these more-than-human others"* (nxumalo; pacini-ketchabaw, 2017, p. 3).

[282] *"They questioned what living and dying well meant for the stick insects, and they struggled with the ethics of being the ones who must decide amid the impossibility of a morally pure position. They grappled with how 'best' to kill the insects to relieve their crowded living conditions: Should they boil the stick insects or freeze their eggs to death or perhaps withdraw food and water? What practices of "mindful killing" and "ethical detachment" might they enact in relation to the stick insects? One educator asked, 'Do we keep killing them little by little forever?"* (nxumalo; pacini-ketchabaw, 2017, p. 10).

Entre los referentes teóricos en esta investigación se encontraron: donna haraway (2008, 1988), bruno latour (2004), van dooren (2014a, 2014b, 2015), y anna tsing (2015b).

La tercera: *Encontrando pedagogías creativas sobre el cambio climático: interrupciones cartográficas* de fikile nxumalo y pablo montes (2023), presenta las posibilidades de unas pedagogías creativas propuestas entre ancianos, niñas/os y jóvenes coahuiltecos en san marcos texas, a partir de un encuentro indígena de verano que tiene como centro la relación niñas/os-jóvenes-educadores-espíritu del agua. Se trata de pedagogías que intentan afrontar, con la espiritualidad, la cosmovisión y la epistemología del pueblo coahuilteco, las condiciones climáticas difíciles y la desposesión de *Tierra* que sufren los pueblos indígenas.

Sus respuestas están vinculadas con una co-construcción del plan de estudios entre ancianos, niñas/os y jóvenes entre los cuatro y los catorce años y educadores que, mediante: la enseñanza de relatos, dramatizaciones, canciones y danzas circulares recuperan y sostienen con el agua una relacionalidad, *reciprocidad* y cuidado.

Esta investigación se fundamentó en una educación anticolonial, un enfoque interdisciplinario y la búsqueda de una justicia climática, en tanto se reconoció que:

> No cabe duda de que las comunidades indígenas poseen una valiosa información sobre la respuesta al cambio climático y sus efectos en las relaciones con las tierras, las aguas y la vida animal. Por lo tanto, es de vital importancia encontrar formas de resistirse a la eliminación, marginación o inclusión insuficiente de los pueblos indígenas, sus conocimientos relacionales y sus tierras en las formas dominantes de educación sobre el cambio climático (nxumalo; montes, 2023, p. 43, traducción nuestra)[283].

Uno de los referentes importantes en esta investigación fue recollet (2015, 2016), en cuanto reconoce en la danza y el canto la potencia de futuros posibles para los pueblos indígenas.

La cuarta: *El agua como método: exploraciones de cuestiones ambientales locales junto con niños en edad preescolar* de teresa elkin postila (2019), plantea la relación: educación infantil y educación ambiental, comenzando con los problemas y

[283] *"Clearly, Indigenous communities have invaluable insights on responding to climate change and its effects on relations with lands, waters and animal life. It is therefore critically important to find ways to resist the ongoing erasure, marginalization or superficial inclusion of Indigenous peoples, relational knowledges and lands in dominant forms of climate change education"* (nxumalo; montes, 2023, p. 43).

situaciones relacionadas con el agua en el contexto cercano de niñas/os, entre los tres y cinco años en estocolmo, suecia. En este ejercicio fueron fundamentales: las películas, las fotografías tomadas por niñas/os, por medio de tablets, los dibujos y las notas de campo.

La preocupación por el agua fue planteada inicialmente con preguntas que involucraron los sentidos y el reconocimiento de lugares donde el agua está presente. Esto posibilitó que se hicieran recorridos con las/os niñas/os por un arroyo y comenzaran a preocuparse por asuntos de contaminación, falta de agua y cuidado o de recuperación del arroyo y los *seres* que allí vivían. Niñas/os proponían respuestas para que el arroyo que, en el transcurso de una semana, se había secado pudiera tener de nuevo agua; pero, estas fueron problematizadas por las implicaciones que generaba, entre otras, trasladar agua al arroyo.

Sin embargo, lo que la investigadora resaltó en el estudio tiene que ver con las preguntas que estas actividades con niñas/os generaron:

> […] Empezamos a hacernos preguntas y a compartir nuestros conocimientos situados; algunos comenzaron a planificar dónde ir la próxima vez para encontrar renacuajos y agua. Algunos teorizaron sobre qué hacer con la situación, mientras que otros estuvieron de acuerdo con la solución de Alexander de trasladar agua de un lugar a otro. Otros querían salvar a los pocos renacuajos que quedaban trasladándolos a un acuario en el preescolar, lo que a su vez generó preguntas sobre cómo cuidar a los renacuajos capturados, como, por ejemplo, ¿qué comen? ¿Qué necesitan para sobrevivir? ¿Quién los cuidará durante los fines de semana? ¿Tienen los humanos derecho a capturar y salvar animales? Una vez más surgieron cuestiones éticamente desafiantes sobre la dislocación y la reubicación (postila, 2019, p. 227, traducción nuestra)[284].

Esta investigación reconoció una ontología relacional en los trabajos de isabelle sterngers (2018, 2015) y donna haraway (2016, 1988).

La quinta: *Pensar estratigráficamente la pedagogía matemática en el antropoceno* de petra mikulan y nathalie sinclair (2017). Las autoras reconocen cómo el posthumanismo y el nuevo materialismo han venido señalando un descentramiento

[284] *"[…] When we got back to the preschool for lunch, we talked about nothing else but the dry stream, the presumed death of the tadpoles, and whether or not the red squirrel had shown up in search of water, tadpoles or because it was lonely. Questions and answers spread to the other research groups. We started to ask each other questions and shared our situated knowledges; some started to plan where to go next time to find tadpoles and water. Some theorised on what to do about the situation, while some agreed with Alexander's solution to move water from one place to another. Others wanted to save the few remaining tadpoles by moving them to an aquarium at the pre- school, which in turn resulted in questions about how to take care of captured tadpoles, such as what do they eat? What do they need to survive? Who will take care of them during the weekends? Do humans have the right to capture and save animals? Once again, ethically challenging ques- tions about dislocation and relocation arose"* (postila, 2019, p. 227).

de lo humano para pensar más en las relaciones entre lo humano y lo no humano como posibilidad ante la crisis ambiental a la que nos enfrentamos. Y ante esto, ellas plantean que las matemáticas podrían ayudar a afrontar esta crisis, si seguimos con esta lógica de abandonar el excepcionalismo humano; es decir, matemáticas que curricularmente han estado propuestas desde una organización de los conceptos de manera lineal y progresiva acorde con el desarrollo del pensamiento del/a niño/a.

Por su parte proponen, siguiendo a mikulan (2017), freitas y sinclair (2014), châtelet (1993/2000), y colebrook (2011a, 2011b, 2014a, 2014b), withehead y griffin (1978), deleuze (1988, 2055), y deleuze y guatarri (1988), las matemáticas como un modo de pensar capaz de crear nuevos conceptos:

> Basado en Whitehead y Deleuze, mostraremos que las matemáticas pueden ser particularmente adecuadas para este esfuerzo, especialmente unas matemáticas que no son ni plantónicas (trascendentales), socioconstructivistas (humanocentrismo) ni materiales (vistalismo activo). Lo que se requiere en el contexto de la actual crisis ambiental global, es más bien una matemática que pueda enmarcarse como un problema (es decir, como un modo de pensar que pueda formular problemas que requieran nuevos conceptos) en lugar de un modo de crear sentido, modelar o representar (mikulan; sinclair, 2017, párrafo 3, traducción nuestra)[285].

Lo anterior implica un modo de pensar distinto las matemáticas al que hemos aprendido; o sea, aquellas que han sido "[…] domesticadas por/para humanos" (mikulan; sinclair, 2017, párrafo 5, traducción nuestra)[286], en las que los conceptos están definidos y determinados, para pasar a pensar matemáticas en las que los conceptos no están completamente formados, son virtuales y reales.

Al respecto dicen las autoras: "Ver los conceptos como virtuales los libera del supuesto de que existen ordenamientos lógicos a priori entre los conceptos, lo que nos permite repensar no sólo la enseñanza y el aprendizaje de conceptos, sino también la noción de currículo de matemáticas" (mikulan; sinclair, 2017, párrafo 16, traducción nuestra)[287]. Para esto, las autoras proponen una pedagogía estratigráficamente que implica, a nuestro modo de entender, capas de profundidad;

---

[285] *"Drawing on Whitehead and Deleuze, we will show that mathematics may be particularly well-suited to this endeavour, especially a mathematics that is neither Platonic (transcendental), social-constructivist (human-centrism), nor material (active vitalism). What is required, in the context of the current global environmental crisis, is instead a mathematics that can be framed as a problem—that is, as a mode of thinking that can formulate problems that require new concepts — rather than as a mode of meaning making, modelling or representing"* (mikulan; sinclair, 2017, párrafo 3).

[286] *"[…] domesticated by/for humans"* (mikulan; sinclair, 2017, párrafo 5).

[287] *"Seeing mathematical concepts as virtual releases them from the assumption that there are a priori logical orderings between concepts, which enables us to rethink not only the teaching and learning of concepts, but also the notion of the mathematics curriculum*" (mikulan; sinclair, 2017, párrafo 16).

y, para esto, señalan que es necesario ir a la historia de las matemáticas y a la ciencia ficción, a las historias especulativas.

Lo que las autoras proponen significa, sin duda, un cambio radical en el modo de pensar y entender las matemáticas. Se trata de matemáticas otras, de matemáticas por-venir, de un currículo otro.

Como elementos comunes a estas experiencias pudimos identificar los siguientes:

Un primer elemento común fue la crítica al modo cómo se concibe a niñas/os en las políticas educativas, la escuela y otras instituciones, y su papel en el cuidado de diversas formas de vida. nxumalo y pacini-ketchabaw (2017), cuestionan la separación que parece hacerse entre niñas/os y el resto del mundo con los problemas ambientales típicos del antropoceno al que nos enfrentamos. Se atribuye a niñas/os un carácter de inocencia, pureza y protección que parece impedirles actuar ante determinadas situaciones. De forma similar, giorza y murris (2021, p. 7-8, traducción nuestra)[288] afirman que:

> […] Los niños tienden a no ser escuchados ni tomados en serio como conocedores, debido a que son niños y, por lo tanto (se cree), no pueden afirmar tener conocimiento […] Se supone que están (todavía) en desarrollo, son inocentes, frágiles, inmaduros, irracionales, etc. Al niño, situado predominantemente como consumidor de conocimientos, no como productor, se le niega epistémicamente sobre la base de una determinada ontología.

Un segundo elemento plantea una crítica a cómo la escuela y otras instituciones proponen la enseñanza y el aprendizaje de la biología, la educación ambiental y las matemáticas en relación con el ambiente, con la *Tierra*, con la crisis climática a partir de una organización curricular que continúa priorizando al ser humano (mikulan; sinclair, 2017). El aprendizaje de categorías y saberes se organiza de manera jerárquica en relación con la *Tierra*. Esto es, se genera una separación binaria y no relacional entre niñas/os y entidades como árbol, insectos, agua y saberes (giorza, murris, 2021; postila, 2019; nxumalo, pacini-ketchabaw, 2017).

Un tercer elemento es el uso de fotografías y videos tomadas por niñas/os como un modo de acercarse al mundo que ven y sienten para ayudar a discutir los problemas a los que se enfrentan en su contexto cercano. En giorza y murris (2021),

[288] *"[…] Children tend not to be listened to and taken seriously as knowers, because of their very being a child and therefore (it is claimed) being unable to make claims to knowledge (Murris, 2013). It is assumed they are (still) developing, innocent, fragile, immature, irrational, and so forth"* (giorza; murris, 2021, p. 7-8).

niñas/os se tornaron co-investigadoras/es a partir de la toma de fotografías y videos. Postila (2019), afirma: "[…] Durante las sesiones tomábamos fotografías o películas en una tableta digital; por ejemplo, Oscar, uno de los niños de 4 años que participó la mayor parte del tiempo a través de sus instantáneas, ha sido un colaborador importante en este artículo" (p. 224, traducción nuestra)[289]. Giorza y murris (2021), concluyen respecto a las fotografías y videos que "[…] las prácticas de investigación visual posthumana son un paso importante hacia la educación de los primeros años que se preocupa por la supervivencia de múltiples especies en el Antropoceno" (p. 4, traducción nuestra)[290].

Un cuarto elemento nos refiere a una perspectiva epistemológica-metodológica, el compost (nombrado anteriormente por haraway como posthumanismo), a partir de tres principios fundamentales. Primero, los enredos entre lo humano y no-humanos, o más-que-humano, lo que haraway (1988) llama especies compañeras, multiespecies. Segundo, la comprensión de que es necesario continuar con el problema ante la complejidad de los asuntos ambientales, de cambio climático a los que nos enfrentamos y a la necesidad urgente de *respons-habilidades* a ese presente. Y un último principio relacionado con la valoración de un conocimiento situado que incluye saberes de pueblos indígenas o de comunidades locales para afrontar y responder a distintos problemas y que difiere de ideas absolutas o universales del conocimiento. El trabajo de tsing (2015b), ayuda a resaltar la necesidad de mirar a la naturaleza y a la potencialidad de los encuentros impredecibles que ocurren entre niñas/os-naturaleza para actuar.

Un quinto punto común señala las *respons-habilidades* de niñas/os con la *Tierra*, entre estas se encuentran: la observación sistemática de *seres* (árboles, agua, insectos) en territorios locales, el seguimiento y conversaciones a partir de lo visto, el pensamiento relacional que reconoce los *seres* que están ahí y los que estuvieron (postila, 2019), la búsqueda de alternativas (otros hábitat) para minimizar los efectos dañinos a los *seres* como los insectos, y el intentar restaurar territorios dañados y reconstruir historias de lugares colonizados en compañía de profesoras/es, de las ciencias y de epistemologías indígenas (giorza, murris, 2021; nxumalo, montes, 2023).

---

289 *"[…] During the sessions, we took photos or films on a digital tablet; for example, Oscar, one of the 4-year-olds who participated most of the time through his snapshots, has been an important contributor to this article"* (postila, 2019, p. 224).

290 *"[…] that visual posthuman research practices are an important move towards early years education that is concerned about multispecies survival in the Anthropocene*" (giorza; murris, 2021, p. 4).

Un sexto y último punto común es la necesidad de crear nuevos métodos o pedagogías: el agua como método (postila, 2019), una pedagogía del mundo común (nxumalo; pacini-ketchabaw, 2017), y la pedagogía matemática en el Antropoceno (mikulan; sinclair, 2017). Las dos primeras propuestas apuestan por una relacionalidad entre humanos y no humanos y tienen como fundamento las preguntas que niñas/os tienen o los saberes (incluyendo las espiritualidades) de pueblos indígenas para la supervivencia de diferentes *seres*. Una pedagogía de las matemáticas parte de la necesidad de abandonar el excepcionalismo humano. Se trata de un señalamiento a la imposibilidad de continuar con matemáticas que curricularmente han estado propuestas desde una organización de los conceptos de manera progresiva acorde con supuestos sobre el desarrollo del/a niño/a.

En un intento por superar esto, mikulan y sinclair (2017), proponen una pedagogía estratigráfica que involucra distintas capas de profundidad. Para esto señalan que es necesario ir a la historia de las matemáticas y a la ciencia ficción, y a las historias especulativas para pensar matemáticas en las que los conceptos no están completamente formados.

Como un elemento diferenciador en las experiencias presentadas, es la consideración de lo espiritual en el cuidado y protección de la *Tierra* por parte de los pueblos indígenas y que fue resaltado en nxumalo y montes (2023). Esto es para el pueblo *Nasa* fundamental.

Encontramos en estos puntos comunes una sintonía con las formas como la política de *resistencia* y *re-existencia* del pueblo *Nasa* desafía al pec y al núcleo de pensamiento matemático y economía comunitaria para niñas/os de preescolar. Valoramos estas propuestas como modos de afrontar en lugares específicos formas de cuidado y protección de la *Tierra* que merecen ser reconocidas y sirven de inspiración para valorar las posibilidades que niñas/os tienen para actuar. El pueblo *Nasa* tiene mucho por *aprender* al dialogar con estas investigaciones. Así mismo, es importante decir que estas experiencias convocan tanto al diálogo como a la creación de formas de *aprender* propias en el pueblo *Nasa* y sobre las cuales otros pueblos pueden *aprender*.

7.3 PROPOSICIONES

7.3.1 Proposición 1. *Vivenciar sin fronteras corporales fijas, haciendo preguntas con un enfoque político-ético-ontológico-epistemológico.*

Foto 35 – Agua

Autoría: niñas/os de preescolar, 31 de octubre de 2022.

Quizás uno de los mayores desafíos que tenemos en el campo de la investigación y en educación matemática es hacer buenas preguntas, en especial, en procesos de maestría y doctorado en los cuales podríamos decir que formalmente existe un tiempo considerable para intentar decir algo, respecto a eso que nos inquieta —aunque debemos decir que ese tiempo siempre es insuficiente—.

Cuando decimos “buenas preguntas” nos referimos a aquellas que implican necesariamente habitar en la incerteza, en la duda y que nos implican un salir a buscar opciones, respuestas, pues estas no se encuentran en la teoría y exigen una lectura y un *pensar-con-desde y en* el presente.

Así es común, entonces, encontrar en nuestro campo de la educación matemática, preguntas que en general tienen un enfoque humano, las/os maestros/as, los/as estudiantes, por ejemplo. Y uno epistemológico, es decir, un conocimiento matemático sobre el cuál se indaga y que se define como importante en relación con las personas que participan de la investigación. Generalmente se presenta un concepto matemático que se espera sea comprendido por los/as participantes, a través de diversas estrategias en el aula que, en ocasiones, involucran asuntos de la realidad. Aquí los conceptos son conocidos y pueden presentarse como acabados.

Al inicio del *fragmento* que compone este capítulo, señalamos, por ejemplo, como había unas preguntas iniciales que estaban centradas en estos enfoques y cuyo interés era: niñez y matemáticas, en relación con ¿Por qué era, y todavía son las matemáticas importantes para ser aprendidas por niñas/os de pueblos indígenas? Aunque aquí no se plantea un concepto en específico, la inquietud por un saber está presente.

Además, en esta pregunta si bien podría reconocerse un enfoque ontológico desde los pueblos indígenas, el pueblo *Nasa*, la pregunta sigue centrando su interés en lo humano, como se ha hecho históricamente. Con lo dicho no queremos hacer una crítica negativa a estas preguntas, pues son importantes para procesos en el aprendizaje y la enseñanza de las matemáticas e igualmente para la investigación en educación matemática; más bien, lo que intentamos en esta *proposición* es abrirnos a la posibilidad de pensar preguntas en nuestro campo que estén atravesadas por otros enfoques, en los cuales el centramiento no esté en lo humano y sí en lo relacional.

Para el pueblo *Nasa* las buenas preguntas no tienen necesariamente una base en lo humano, generalmente las preguntas sobre las que se piensa, y que toma años estudiarlas, tienen lugar en otros *seres*, en especial en relación con la *Madre Tierra*. Pero, además, las preguntas no tienen una respuesta desde un único conocimiento, estas están en relación con otros conocimientos y tradiciones, es decir en concomitancia con otros pueblos.

Las buenas preguntas no responden a un interés individual exclusivamente, sino que exigen un beneficio común, comunitario, de ahí que sus preguntas estén estrechamente ligadas con sus luchas, esto es una relación con lo político. Y diríamos, por último, que para el pueblo *Nasa* las preguntas tienen que considerar el cuidado y la protección de *Uma Kiwe*, o sea, un enfoque ético del cuidado. Veamos un ejemplo de las preguntas que el pueblo *Nasa* se plantea:

> Ahora, para el caso del pueblo indígena Nasa ¿Cómo será esta investigación en el territorio y qué lineamientos debe seguir? ¿Cómo involucrar en esta investigación propia el sentir, la espiritualidad y la naturaleza? ¿Cómo investigar con y para la naturaleza y no someterla como objeto de estudio y destrucción? Estas son solo

> algunas de las preguntas que intentaremos sembrar en los Nasa investigadores y en los promotores de investigación para que reflexionen sobre su papel y encuentren las bases del conocimiento propio (cecidic, 2015a, p. 13-14).

Así, al estar con el pueblo *Nasa* reconocimos que el estudio se desplegó y al considerar sus luchas y desafíos, en particular la construcción de una política de *resistencia* y *re-existencia*, evidenciamos que la pregunta, por su enfoque en lo humano y epistemológico, carecía de sentido y pertinencia. De ahí, que una manera de comenzar a problematizar esto fue a partir de la invitación a participar de las *Ipkat* para escuchar y pensar sobre cómo lo político y ético se podían articular a la pregunta o, mejor decir, que la pregunta tuviera raíces.

Después de varias participaciones en las *Ipkat* y los diálogos sostenidos en el territorio, comprendimos que era necesario vincular la pregunta con la política, que era al tiempo vincularla con lo ético y espiritual; esto es, tejer el abrigo del cuerpo de *Uma Kiwe*, que era lo que para ese momento se estaba discutiendo para *resistir* y *re-existir* como pueblo.

En consecuencia, el pensamiento giró a *¿Cuáles son las posibilidades que las/os niñas/os junto con las matemáticas tienen en una política de tejer el abrigo del cuerpo de Uma Kiwe (Madre Tierra)?* Aquí el cuestionamiento, desde nuestra perspectiva, no planteaba necesariamente un objeto de estudio humano o epistemológico, sino una relacionalidad que rompía con jerarquías y desafiaba al campo de la educación matemática para que habitara con ese tipo de preguntas en las que lo importante, más allá de lo epistemológico, era el entramado que co-existía (político-ético-ontológico-epistemológico).

Entonces ¿Qué cambió cuando nos planteamos esta pregunta? Diremos que, si bien la pregunta no se centró en el exclusivismo humano, sí quisimos llamar la atención, como postura política y de justicia epistémica, sobre la presencia y palabra de las/os niñas/os" en la materialización de una política de *resistencia* y *re-existencia*; pues, incluso para el pueblo *Nasa*, las/os niñas/os se concebían solo como receptores y no como posibles co-creadoras/es de dicha política.

Así mismo que, en términos ontológicos, esta pregunta nos convocó a: considerar la *Tierra* como algo no externo a nosotros, ya que desde la ley de origen del pueblo *Nasa*, ellas/os son parte constitutiva de *Uma Kiwe*, comprender el entramado de *ser-Uma Kiwe* y buscar una vida armoniosa con la *Madre Tierra*: pedir permiso, agradecer, ofrendar y recibir beneficio. De ahí que pensar lo ético, en este sentido, tenga que ver con el cuidado y la protección de la *Tierra*.

En términos epistemológicos, diremos con zhao (2021, p. 93, traducción nuestra)[291], en relación con una pedagogía postcualitativa que:

> Como lo señala Le Grange (2018) dos características definitorias que distinguen la investigación postcualitativa de la cualitativa son su descentramiento del conocimiento como tema privilegiado en la investigación y su suspensión de la lógica representacional. De manera similar, sostengo que una pedagogía postcualitativa debe alejarse de una obsesión por adquirir conocimiento, habilidades y competencias y adoptar el conjunto holístico ética-onto-epistemología.

Sobre esta cita resaltamos la idea de "alejarse de una obsesión por adquirir conocimiento, habilidades y competencias" (zhao, 2021, p. 93), pues para el pueblo *Nasa* el énfasis está más en despertar el sentir y restablecer esa relación armoniosa con *Uma Kiwe*. Cuando decimos *alejarse* estamos diciendo que se trata de no mirar los conocimientos matemáticos, que pueden estar asociados, para aprenderlos, porque para nosotros seguir esta lógica estaría en la idea de asumir la *Tierra* como objeto.

En términos éticos la pregunta nos desafió a pensar en relaciones equilibradas entre los seres humanos con otros *seres*, en medio de un contexto de realidad dominante que favorece una visión mercantil de la *Tierra*.

Para finalizar, queremos decir que la pregunta que en este estudio asumimos intentó pensar la relacionalidad de los enfoques político-ético-ontológico-epistemológico. Sin embargo, nuestra provocación en esta *proposición* fue convocar a las/os lectoras/es a pensar preguntas que consideren esto; en especial, cuando la situación de la *Tierra*, que nosotros mismos hemos inducido, nos está desafiando a pensar de otro modo, pues todo está entrelazado, no hay cosas independientes ni autónomas (barad, 2007).

7.3.2 Proposición 2. *Vivenciar sin fronteras corporales fijas, haciendo preguntas hipotéticas especulativas que incluyan lo humano y los otros seres*[292]

[291] *"As Le Grange (2018) pinpoints, two defining features that distinguish post-qualitative research from qualitative ones are its decentering of knowledge as the privileged topic in research and its suspension of the representational logic. Similarly, I argue a post-qualitative pedagogy needs to move away from an obsession with gaining knowledge, skills, and competencies towards embracing the holistic ethico-onto-epistemology assemblage"* (zhao, 2021, p. 93).

[292] Esta es una adaptación de la *proposición*: *"To live without bodily boundaries by: asking speculative hypothetical (e.g. 'what if') questions that include the human and more-than-human"* (murris; bozalek, 2019, p. 5).

Foto 36 – Reinventar

Autoría: archivo del estudio, 04 de octubre de 2022.

En la *proposición* uno de este capítulo nos referimos al enfoque de la pregunta, llamamos la atención sobre el carácter especulativo que esta tiene y que incluye a lo humano y otros *seres* y que expresamos en la pregunta del estudio con las posibilidades de esa relación: niñas/os-matemáticas-tejer el abrigo del cuerpo de *Uma Kiwe* y en el objetivo, el cual planteamos como: problematizar y pensar especulativamente en las posibilidades que tienen las/os niñas/os junto con las matemáticas en una política de tejer el abrigo del cuerpo de *Uma Kiwe*.

En esta *proposición* nos centramos en señalar nuestras comprensiones sobre el especular.

Decimos, en principio, que la expresión: niñas/os-matemáticas-tejer el abrigo del cuerpo de *Uma Kiwe* declara un encuentro y un entrelazamiento, a partir del cual consideramos posible especular. Ese especular hace referencia, primeramente, a una necesidad urgente de conectar con la vida, los seres humanos y otros *seres*. En esto último, ha sido insistente el pueblo *Nasa*:

> La investigación debe ser cómo se afronta la vida, con sentido para entender ya no solo el mundo sino para hablar con los otros seres de la vida. Y aquí hablamos de otro tipo de investigación, la que sirve para responder los interrogantes profundos que nos conectan con la vida (cecidic, 2015a, p. 29).

En esa conexión con la vida y los *seres* decimos que los tiempos: pasado-presente-por-venir, se entrelazan. Igualmente, el especular tiene que ver con la posibilidad, siguiendo a murris y bozalek (2019), de imaginar, perturbar, animar, inquietar, reverberar, revivir y reinventar relaciones posibles entre los humanos y los demás *seres*. Antecediendo cada uno de estos verbos a la relación obtuvimos:

> *Imaginar la relación niñas/os-matemáticas-tejer el abrigo del cuerpo de Uma Kiwe.*
>
> *Perturbar la relación niñas/os-matemáticas-tejer el abrigo del cuerpo de Uma Kiwe.*
>
> *Animar la relación niñas/os-matemáticas-tejer el abrigo del cuerpo de Uma Kiwe.*
>
> *Inquietar la relación niñas/os-matemáticas-tejer el abrigo del cuerpo de Uma Kiwe.*
>
> *Reverberar la relación niñas/os-matemáticas-tejer el abrigo del cuerpo de Uma Kiwe.*
>
> *Revivir la relación niñas/os-matemáticas-tejer el abrigo del cuerpo de Uma Kiwe.*
>
> *Reinventar la relación niñas/os-matemáticas-tejer el abrigo del cuerpo de Uma Kiwe.*

Por esto, decimos que el especular convoca necesariamente a un proceso de co-creación que reconoce la existencia de unas prácticas y tradiciones sobre las cuales podemos reinventar; pero, al mismo tiempo, llama la atención sobre la posibilidad de inquietar y animar otros modos que, aunque no estén claramente definidos, están por-venir.

Especular con el pueblo *Nasa* tiene que ver con el soñar, porque se trata de la búsqueda de una relación armoniosa, un equilibrio (que implica la existencia de un desequilibrio) entre lo que consideran son las *semillas* de vida (niñas/os) y un saber (las matemáticas) que históricamente en la comunidad ha estado al servicio de otros intereses, en particular del capitalismo y el consumismo, y que es desafiada por el pueblo *Nasa* para el cuidado y la protección de la *Madre Tierra.*

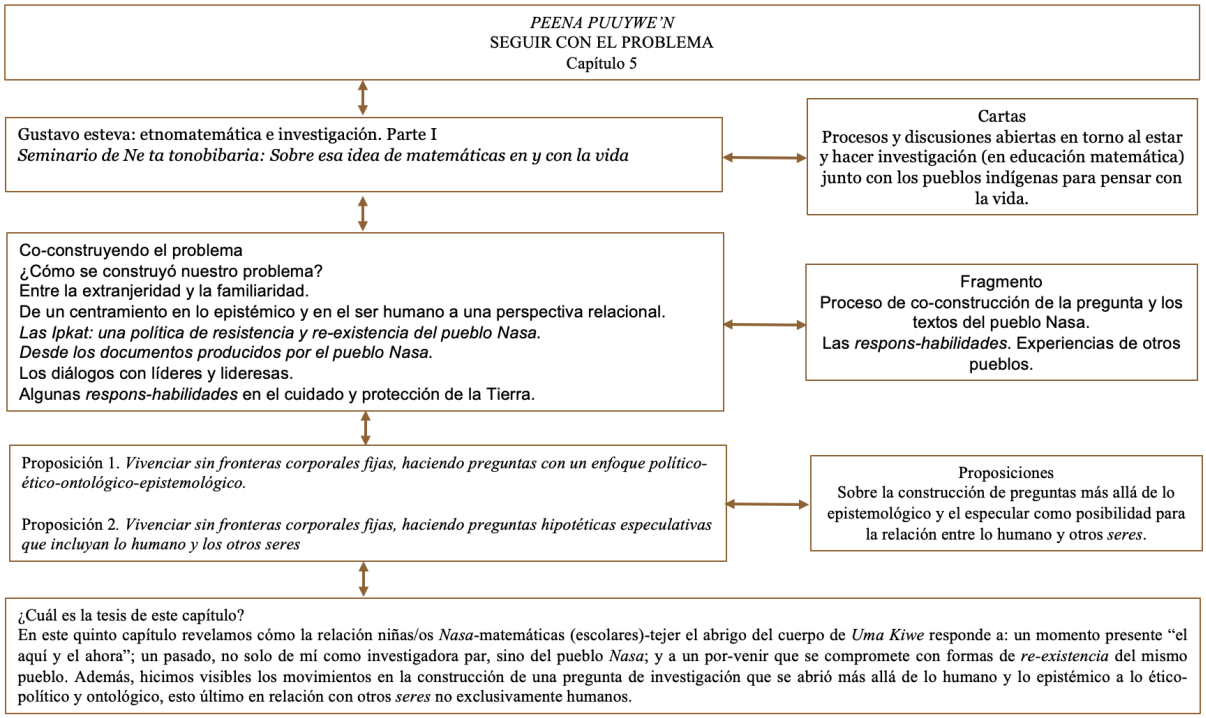
Especular es una práctica, en tanto permite identificar problemas, guiar y orientar. Ese carácter práctico no niega el carácter de prueba, desacierto y de error presentes en el especular y sobre el cual es necesario de nuevo buscar el equilibrio. En este sentido, afirmamos que el especular no tiene que ver con dar respuestas definitivas, dado que como lo señalan murris y bozalek (2019), el especular está siempre abierto a futuras reelaboraciones.

En este quinto capítulo revelamos cómo la relación niñas/os *Nasa*-matemáticas (escolares)-tejer el abrigo del cuerpo de *Uma Kiwe* responde a: un momento presente "el aquí y el ahora"; un pasado, no solo de mí como investigadora par, sino del pueblo *Nasa*; y a un por-venir que se compromete con formas de *re-existencia* del mismo pueblo. Además, hicimos

visibles los movimientos en la construcción de una pregunta de investigación que se abrió más allá de lo humano y lo epistémico a lo ético-político y ontológico, esto último en relación con otros *seres* no exclusivamente humanos.

Acto seguido, exponemos una síntesis del capítulo:

Esquema 6 – Síntesis del capítulo 5



Autoría: archivo del estudio.

Nasa Luuçxwe'sx: Kwe'sxtxa's Majïtxin? Txäjxnxudkha'w? Txäjxdkha'w Wëdxiçme?

Niñas/os Nasa: ¿qué dicen de nosotros? ¿Qué hacemos? ¿Qué nos inquieta?

8. *NASA LUUÇXWE'SX: KWE'SXTXA'S MAJÏTXIN? TXÄJXNXUDKHA'W? TXÄJXDKHA'W WËDXIÇME?* NIÑAS/OS *NASA*: ¿QUÉ DICEN DE NOSOTROS? ¿QUÉ HACEMOS? ¿QUÉ NOS INQUIETA?[293]

Este capítulo conjuga, con mayor presencia, los registros producidos por niñas/os *Nasa* durante el estudio y sus voces en un ejercicio de problematización y especulación, en torno de lo que ellas/os vienen siendo y lo que nos propusieron para actuar en una política de tejer el abrigo del cuerpo de *Uma Kiwe* inspirando el pensar las matemáticas (escolares) de otro modo.

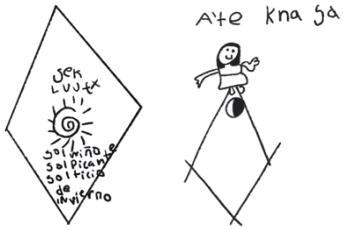
El capítulo está compuesto por una *carta* que fue creada para este estudio y que tenía como destinatarias/os a niñas/os *Nasa*, se trata de una *carta* dibujada que convocaba algunos haceres con niñas/os, entre esos, el estar junto con la cámara.

Igualmente, lo componen *fragmentos* en los que hacemos visibles las múltiples relaciones que hacen posible hablar hoy de niñas/os *Nasa*. Resaltamos en estos las fotografías tomadas por ellas/os, las cuales fueron claves para este estudio.

Por último, presentamos dos *proposiciones* en las que señalamos la importancia de niñas/os en la creación y materialización de la política de *resistencia* y *re-existencia* del pueblo *Nasa* de tejer el abrigo del cuerpo *Uma Kiwe*, así como en la potencia de sus fotografías para con el cuidado de la vida en un repensar las matemáticas (escolares) y los procesos de acompañamiento con ellas/os.

[293] Este capítulo fue discutido especialmente con marcos *Yule Yatacué* y marisol cortés parra del grupo de investigadoras/es pares.

8.1 CARTAS



Y si jugamos, cantamos, caminamos y tomamos fotos…

Niñas/os *Nasa*:

Ilustración 3 – Jugar, cantar, caminar, fotografiar…

Autoría: josé miguel galvis calambás.

8.2 *FRAGMENTOS* CON Y SOBRE LAS/OS NIÑAS/OS *NASA*

En este *fragmento*, intentamos pensar sobre y con las/os niñas/os *Nasa*, entre los cuatro y cinco años partiendo de tres preguntas claves: ¿Qué dicen de nosotros? ¿Qué hacemos? y ¿Qué nos inquieta? El modo en cómo planteamos las preguntas, intenta pensar que son las/os niñas/os quienes están hablando, los que están escribiendo, en conversación con las voces de líderes/as del pueblo *Nasa*, con base en los diálogos sostenidos con ellos/as o desde las orientaciones dadas en las *Ipkat*, así como con los planteamientos de algunas/os autoras/es que consideramos pertinentes en el agenciamiento de las/os niñas/os. Este *fragmento* está acompañado de las voces de niñas/os y sus fotografías, con lo que esperamos que se acerquen a este texto.

Antes de resonar, es decir, de compartir los sonidos o palabras que estas preguntas han generado en nosotros, consideramos importante reconocer los compromisos y las limitaciones de este *fragmento,* que son al mismo tiempo los de este estudio. El primer compromiso es que intentamos transgredir una visión adultocéntrica de las/os niñas/os e intentamos presentar una perspectiva que considere los vínculos existentes entre niñas/os-adultos, o mejor, para el pueblo *Nasa* niñas/os-comunidad. Esto, porque es claro, como afirma szulc (2015), que: "[…] tampoco podemos indagar acerca de los niños sin tener en cuenta a los adultos y a las instituciones que condicionan evidentemente su cotidianidad y sus perspectivas" (p. 30), y diríamos agregando a lo dicho por szluc (2015), no es posible indagar acerca de las/os niñas/os sin tener en cuenta los otros *seres* que las/os acompañan.

En este sentido, el segundo es hacer visibles las relaciones que las/os niñas/os tienen con diferentes *seres*, entre estos: animales, plantas, *A´te*, *Sek* y *Ksxa'w* desde el momento de su siembra (cuando son concebidos) hasta que son jovencitas/os.

El tercero es escuchar y pensar con las voces de las/os niñas/os y componer con sus fotografías, en tanto ellas/os fueron investigadoras/es pares en este estudio. Se trató de una escucha, un pensar y una composición que reconoce propuestas de niñas/os que nos convocaron a problematizar y especular sobre las posibilidades de tejer el abrigo del cuerpo de *Uma Kiwe* junto con las matemáticas (escolares). Las fotografías tomadas por niñas/os dan cuentan de algunas de sus *acciones* y de lo que les inquieta, esto es, la *Tierra* y la vida de los distintos *seres* que

la habitan. En consecuencia, las fotografías convocaron a algunas prácticas y encuentros de saberes y vivires.

El cuarto es que intentamos romper con una visión esencialista y cosificada de las/os niñas/os *Nasa*. Esta ruptura fue importante porque reconocemos que las/os niñas/os vienen siendo en tiempos y espacios seres distintos y que cada *semilla*, como lo señala el pueblo *Nasa*, es diversa. Esencialista en el sentido de que intentamos transgredir una imagen de niñas/os *Nasa* como tímidas/os y pasivas/os, pues la experiencia misma de estar con ellas/os nos mostró su heterogeneidad presente. Y cosificada, porque en coherencia con szulc (2015), reconocemos "[…] la capacidad de agencia de los niños, sin omitir las condiciones sociales, económicas y políticas estructurales que de diversas formas la limitan" (p. 35).

Y el quinto es que en este texto no pretendemos presentar una visión unificada u homogénea de las/os niñas/os *Nasa*, pues como lo señalamos, el pueblo *Nasa* reconoce la diversidad de sus *semillas* y la importancia de acompañar su proceso espiritual, físico y de saber atendiendo a esta diversidad.

Entre los límites que este *fragmento* tuvo se encuentra la temporalidad del estudio en el marco de un proceso de doctorado, pues lo que aquí se presenta solo fue posible por la experiencia de tres *vivencias* con las/os niñas/os. La primera desde el mes de octubre del 2022 hasta principios de diciembre de este mismo año. La segunda por cuatro días en febrero de 2023 y la tercera por un día en julio de 2023. Lo anterior, corresponde con días compartidos directamente con niñas/os en el contexto escolar o en actividades por fuera de la institución educativa que fueron programadas por los *Kaapiya'jnaswe'sx*. Las conversaciones con líderes políticos, educativos, espirituales (*Kiwe Thë'j*) y hablantes del *Ju'gthë'we'sx Pthüusenxi* para acercarnos a su cosmovisión y su relación con las/os niñas/os *Nasa* se dieron en estas tres *vivencias*.

El segundo límite estuvo relacionado con una política de formación de las/os niñas/os *Nasa* dentro de lo que se denominó una experiencia piloto del proyecto educativo comunitario bilingüe, en el que la lengua escuchada y hablada era el *Ju'gthë'we'sx Pthüusenxi*, lo que de alguna manera limitó que a lo largo de la jornada escolar pudiéramos sostener o proponer directamente algunos otros ejercicios con niñas/os, pues para eso la lengua común sería el español. Si bien para el estudio esto pudo ser considerado como una limitación, es necesario decir que, al mismo tiempo,

el estudio reconoció desde el inicio su importancia y potencia en el marco de un proceso de *resistencia* y *re-existencia* del pueblo *Nasa*.

Igual, es importante señalar que las tres preguntas aquí propuestas, no fueron agotadas en este texto, pues nuestro resonar se dio en un tiempo, espacio y contexto específicos y con unos sujetos: niñas/os entre los cuatro y cinco años en la institución educativa el sesteadero. Este resonar intenta mostrar las redes y los vínculos que en ese tiempo, el tiempo del estudio, se tejieron y que siguiendo la lógica de la fotografía reflejan el instante en que fueron tomadas; por tanto, es importante señalar que estas redes, estos vínculos podrían reorganizarse y asociarse de otro modo en tiempos y espacios distintos. En este sentido diría szulc (2015, p. 30), que: "[…] El carácter histórico de la niñez implica que las experiencias y las representaciones sociales acerca de la primera etapa de la vida han estado y estarán sujetas al cambio histórico, transformándose ante nuestros ojos".

8.2.1 ¿Qué dicen de nosotros?

Para construir este apartado intentamos recuperar, dialogar y problematizar algunos de los planteamientos del pueblo *Nasa* sobre las/os niñas/os desde su cosmovisión, a partir de las voces individuales o colectivas de líderes, los planteamientos de yule y vitonás (2019a), y documentos producidos en el ámbito local y zonal en relación con *semillas de vida*. Entre los planteamientos se encuentra: "Nacimos en *Sek y A'te*", "Nacimos con un *Ksxa'w"*, "Somos *Fxiw*" y "Somos alumnos, somos escolarizados". A continuación, desplegamos cada uno de estos planteamientos.

8.2.1.1 Nacimos en Sek y A'te

Para el pueblo *Nasa* cada ser, aquí cada niña/o, fue sembrado en una luna y un sol [294], saber esto es importante para acompañar el proceso de "[…] jechar el cuerpo y saber desde la energía espiritual" (*Yule*; *Vitonás*, 2019a, p. 218).

En las conversaciones sostenidas con algunos líderes, taurino *Cometa* llamó la atención sobre la necesidad de "*proyectar en sembrar para que aparezca un*

[294] Se sugiere al/la lector/a volver a la temporalidad de las *cartas* para recordar el *Sek A'te Dxi'j*.

niño o una niña" (diálogo, taurino *Comenta Ipia*, *Sek Sxab Kiwe*, 25 de noviembre de 2022). Dos palabras están asociadas con ese proyectar. La primera, *Petam*, "juntar en pareja", de acuerdo con *Yule* y *Vitonás* (2019a), y <<*Uhya'*, "sembrar", se relaciona con el *Kabanxi* "relación de pareja", "compromiso">> (p. 218).

Sobre la primera afirmamos en coherencia con la política de *resistencia* y *re-existencia* del pueblo *Nasa* y las *vivencias*: *Nasanwe'sx* (familia *Nasa*) y *Piiywejxa* (*aprender*, *vivenciar* y hacer *aprender* desde la sabiduría ancestral), que para que los jóvenes se junten en pareja es importante seguir las orientaciones espirituales. Estas orientaciones recuerdan una tradición:

> En tiempos de los ancestros el noviazgo no existía, las relaciones las arreglaban los padres de familia y los abuelos; a esta costumbre la llamaban El **Ki'sçxa nasa fxi'wuhnxi**: norma, práctica de *siembra de la semilla*, mediante la cual los padres con los abuelos y los Kiwe Thë' soñaban y analizaban las energías y los espíritus de las parejas para juntarlos a convivir con mayor seguridad. Se consultaban a los Kiwe Thë' quienes pulseaban la energía de la pareja y analizaban si tanto el hombre como la mujer iban a ser buenos hombres o buenas mujeres, y si iban a vivir bastante e iba a traer buenos hijos o hijas. Cada parte iba con su propio médico a consultar si la pareja iba a ser fiel, trabajador (a), responsable, o si se iba a enfermar, etc.… Sobre esas preguntas y otras el médico iba a trabajar y a consultar con los espíritus. No bastaba que se gustasen o se quisiesen y estuviesen enamorados, era necesario el cateo espiritual para saber si la relación era conveniente o no. Después de un mes, más o menos, el Kiwe Thë' daba su respuesta (asociación de cabildos indígenas del norte del cauca-acin *Çxhab Wala Kiwe*, 2020, p. 17-18).

Vale señalar que esta práctica es cada vez menos realizada en la comunidad, de ahí la insistencia en una política de revivirla, en especial, lo referido al cateo con el mayor espiritual. Las razones de no practicarla son varias, pero podríamos señalar las siguientes: encuentros y choques culturales, espirituales y la economía del narcotráfico que insta a otras prácticas como el alcoholismo que conllevan a la juventud a hacer siembras sin considerar las consecuencias o desconociendo asuntos espirituales del pueblo *Nasa* en el proceso.

Después de este "juntar en pareja" decimos que viene el sembrar. Al respecto dos líderes alertan sobre la situación actual. Sembrar está relacionado con el momento de concebir *"una semilla no puede sembrarse en cualquier momento, hay tiempos para eso y, es necesario que las generaciones más jóvenes y las que vienen los conozcan para no continuar en la indisciplina de estos tiempos actuales"* (diálogo, taurino *Cometa Ipia*, *Sek Sxab Kiwe*, 25 de noviembre de 2022).

Jaime díaz afirmó de la urgencia de la:

> *Siembra de la semilla, los pasos culturales para enraizar la identidad [...], porque si eso no se logra hacer ahora, pues quedaremos para la historia como los jeroglíficos, para que nos estudien otras generaciones y [que digan] que hubieron unos indígenas que se reunieron en Tulpa a filosofar, a hablar, a fundamentar, pero eso era lo que eran ellos, nosotros ya nos somos eso* (diálogo, jaime díaz *Noscué*, *Sek Sxab Kiwe*, 21 de septiembre de 2022).

Lo expresado muestra una relación entre los modos de sembrar y la posibilidad de continuar o no existiendo como pueblo *Nasa*.

Respecto a la siembra es clave considerar el camino del *Sek A'te Dxi'j*, es decir considerar la luna y el sol en los que posiblemente fue sembrada la *semilla*, pues cada momento del camino potencia algunos modos de ser, estar, pensar y hacer, al tiempo que requiere unas formas de cuidado. Veamos:

> Cuando ya se casaban y decidían tener la familia se llegaba al **Nasa fxiw Uhnxi**: *Siembra de la semilla*. Entonces, dependiendo de si querían niño o niña escogían la luna y el lugar para hacer la siembra y entonces se daba la **Khi'punxi**: *la fecundación* (asociación de cabildos indígenas del norte del cauca-acin*, Çxhab Wala Kiwe*, 2020, p. 18).

Para el pueblo *Nasa* es clara la influencia de *A'te* y *Sek* en los modos de ser, estar, pensar, hacer, aunque reconocen que no son determinantes, pues para fortalecer o potenciar los dones recurren a los *Kiwe Thë'j* como una manera de corregir o equilibrar. De acuerdo con el *Kiwe Thë'j* eliserio *Vitonás*, nacer en una u otra luna no es una cuestión que determina a la/el niña/o, pues la alternativa es recurrir a las plantas para hacer remedios que permitan equilibrar y armonizar los aspectos que sean necesarios.

Saber en cuál luna y sol fue sembrada y concebida la *semilla* implica la realización de unos rituales y acompañamientos por parte del *Kiwe Thë'j*, de la familia y, más delante, de quienes acompañan su proceso de formación en espacios comunitarios y escolarizados como los *Kaapiya'jnawe'sx*.

Si bien en la experiencia con las/os niñas/os *Nasa* en la institución educativa el sesteadero no podemos afirmar que se tuviera un registro de todas/os las/os niñas/os de preescolar con su respectiva luna o sol, sí fue claro en, algunos casos, que este conocimiento por parte de los *Kaapiya'jnaswe'sx* y, en especial, del mayor espiritual, permitió acompañar y emprender acciones que fortalecieran el proceso espiritual, físico y del saber de niñas/os puntuales en compañía de su familia.

8.2.1.2 Nacimos con un Ksxa'w

De acuerdo con el *Kiwe Thë'j* eliserio *Vitonás* las/os niñas/os "*desde antes de nacer ya tienen su compañero, compañera a un lado [el Ksxa'w]. Cada uno lo tiene*" (diálogo, eliserio *Vitonás*, *Sek Sxab Kiwe*, 13 de febrero de 2023). El *Ksxa'w*:

> […] es una persona que nace con uno y está a la derecha […] es el otro de otro sexo que nace con uno. Es del sexo contrario a la persona, anuncia cosas positivas (asociación de cabildos indígenas del norte del cauca-acin, *Çxhab Wala Kiwe*, documento sin publicar, versión 2020, nota al pie 4).

Leamos el relato del mayor eliserio:

> *En el trabajo que venimos haciendo desde el vientre se da cuenta uno, entonces uno ve cómo viene [el Ksxa'w], porque el mayor hace pasos, pasos hasta que nace. Pero cuando nace, al año ya viene lo del ritual, hasta ahí se podrá acompañarlo, solamente limpiando y armonizando, no dándole remedios a él [refiriéndose al niña/o], porque cuando él [el Ksxa'w]. viene con toda esa fuerza, él [refiriéndose al niña/o] mismo sabe qué es lo que tiene que hacer, no hay necesidad de que yo le diga lo que tiene que hacer, porque yo lo preparé desde que está en el vientre.*
>
> *Cuando está en el vientre, lo primero es el cateo, el catear cómo viene, la espiritualidad, el Ksxa'w que lo acompaña ¿Sí? Y potencializarlo desde el vientre de la madre, le doy fuerza. De ahí viene la limpieza, porque como él ya comenzó a crecer y la mamá camina tanto, por una parte, por otra, entonces como la mamá carga sucio, él [refiriéndose a niña/o], carga sucio, entonces ¿Qué tengo que hacer? Limpiarlo, lo limpio para que siga el camino espiritual que tenemos.*
>
> *Cuando ya está la mamá por ahí, faltándole quince o veinte días, entonces le hago la apertura de camino, brindarle al Ksxa'w, le brindo para que le de fuerza y digo: ya este niño va a nacer, usted es el que va estar ahí ayudándole [refiriéndose al Ksxa'w] pa' que la mamá no sufra y le vaya bien en el parto. Entonces ya, eso lo hacemos.*
>
> *Y cuando nace ya, viene la entierra de la placenta, porque nosotros decimos que el cordón umbilical, pero el cordón es porque él siempre va a estar acá [en la Tierra que se sembró] acompañando.*
>
> *Al año empieza la potencialización, o sea el Ksxa'w, la fuerza, despertar el Ksxa'w que le de mucha fuerza. Y lo que yo le digo es que el niño lo despierte, que [lo haga] él mismo, no yo. Si él [niño] se enferma ella [la mamá] lo lleva y ahí sí. Como yo le digo, tengo varios [niñas/os] y cuando yo no esté, [ellas/os] son los que van a otros espacios, porque no aprendieron conmigo, sino que yo los desperté para que el Ksxa'w les enseñara ¿Si me entiendes? O sea, yo los desperté [...]. [El Ksxa'w] les va a indicar qué pasos tienen que dar ellos* (diálogo, eliserio *Vitonás*, *Sek Sxab Kiwe*, 13 de febrero de 2023).

Hasta este momento el *Kiwe Thë'j* nos dejó claro que la/el niña/o es quien debe establecer una relación con su *Ksxa'w*, que es importante realizar unos procesos de potencialización desde el vientre y en compañía del *Kiwe Thë'j*, pero que aunque esa compañía, atendiendo a la etimología de esta última palabra, significa compartir tiempo juntos, hay momentos en los que es en autonomía que ella o él comienza a conocer y a relacionarse con su *Ksxa'w*.

Sin embargo, en la actualidad y en algunos procesos escolarizados o no de la comunidad, se vienen implementando prácticas en niñas/os en relación con el *Ksxa'w* que difieren en esencia de lo planteado por el mayor espiritual y frente a lo que dicen se debe tener cuidado:

> *Al niño hay que dejarlo que el Ksxa'w se le despierte solo, ¿Si me entiende? Solo. Yo puedo ayudarle a equilibrarlo, pero yo no le puedo decir que el Ksxa'w es este, es este, no, eso no lo puedo decir. [...], porque ahorita yo he visto que están mirando los dones de los niños... ahí hay un enredo, porque yo tengo que aprender es desde allá, desde el Ksxa'w, pero que yo no te enseñe ¿Si me entiende? Como cada uno lo tiene, lo que yo les digo es: "usted mismo despiértelo" [...], yo como mayor lo veo así, pero resulta que todos los mayores no tenemos los mismos pensamientos [...], porque, por ejemplo, el Ksxa'w de la autoridad, el Ksxa'w puede ser robado.*
>
> *Yo no quiero que a los niños se les quite el Ksxa'w y eso pasa y eso ha pasado [...], yo prefiero que [el niño] lo despierte [el Ksxa'w], no yo [Kiwe Thë›j], sino él mismo, pero yo sí le doy inducciones, o sea, "hágalo, haga esto, hágalo usted mismo", pero no lo hago yo, no le doy remedios míos, porque si yo le doy remedios míos, entonces él lo está haciendo, pero porque yo le estoy influyendo que tiene que ser así y lo estoy despertando con mis plantas y no con su propia mano.*
>
> *Por eso, en esos espacios yo digo: "no, despiértelo usted mismo". Cuando lo despierte usted mismo es una gran fuerza, porque así cuando él esté más grande ningún mayor va ser capaz de quitárselo, porque lo despertó fue con su propio pulso o sea, la fuerza. Esa fuerza la despertó él mismo con sus propias manos, que lo cogió y brindó y pagó, no fue con lo mío. ¿Si me entiende? Entonces desde ahí él va a acoger esa fuerza, desde la espiritualidad y ningún mayor se lo puede quitar, porque él lo tiene desde la manito que lo sembró y brindó y pagó. ¿Si me entiende? Pero no con remedios míos, eso lo es lo que yo estaba tratando de explicar* (diálogo, eliserio *Vitonás*, *Sek Sxab Kiwe*, 13 de febrero de 2023).

Sobre esto último, señalamos dos tipos de relaciones entre niñas/os con los *Kiwe Thë'j*. El primero, el *Kiwe Thë'j* es quien acompaña e indica para que sea cada niña/o quien establezca su relación con el *Ksxa'w*, para que prepare su propio remedio para alegrar y fortalecer su *Ksxa'w*, para descubrir su(s) don(es). Así, entonces, la tarea del mayor espiritual "*es indicarle [a la/el niña/o] el camino, o sea mostrarle el camino cómo es, pero ahí no se choca, es para él solo y se levanta él solo, porque él debe aprender a caminar* [refiriéndose al proceso del/a niño/a con el *Ksxa'w*]" (diálogo, eliserio *Vitonás*, *Sek Sxab Kiwe*, 13 de febrero de 2023).

Y el segundo, un proceso en el que el *Kiwe Thë'j* parece tener una relación de poder más marcada sobre la/el niña/o y sobre su(s) don(es) e, incluso, sobre las decisiones que deben realizarse en términos pedagógicos o educativos, tanto en procesos escolarizados como autónomos.

La importancia de que desde niñas/os se relacionen con el *Ksxa'w* tiene que ver con despertar y fortalecer un sentir, pensar y vivir con el corazón que hoy en algunas personas *Nasa* parece estar dormido. Ese sentir, pensar y vivir es fundamentalmente "[…] un proceso, una forma de relacionarnos entre sí, con otros y con la naturaleza" (asociación de cabildos indígenas del norte del cauca-acin *Çxhab Wala Kiwe*, 2020, p. 51).

8.2.1.3 Somos Fxiw (semilla)

Fxiw es una noción propuesta por los pueblos indígenas y retomada de la *Tierra*, esto es, *semilla*, para expresar su comprensión de la vida humana que, en las cosmovisiones, está ligada con la *Madre Tierra*, para el pueblo *Nasa Uma Kiwe.* De acuerdo *con* tumbo-garcía, useda-sánchez y ramos-pancho (2022, p. 45-46):

> […] esta categoría fue adoptada por el Gobierno nacional colombiano en el Decreto 1953 de 2014 como "semillas de vida que recoge la definición concertada entre los pueblos indígenas participantes de la Comisión Nacional de Trabajo y Concertación de la Educación para los Pueblos Indígenas (CONTCEPI).

En el decreto antes mencionado (1953 de 2014), las *semillas* de vida son definidas así:

> Son parte del ciclo cultural de vida de los pueblos indígenas que inicia desde antes del nacimiento, en la cual se cimentan los valores de las cosmovisiones de los pueblos indígenas a través de sus saberes, prácticas y de la lengua materna. El programa Semillas de Vida implica la interacción dinámica y permanente del territorio, la comunidad y la familia en lo relacionado con la protección, el cuidado, la crianza, la educación, la alimentación y nutrición y la participación de los niños y niñas como sujetos fundamentales en la vida de los pueblos indígenas y del resto de la sociedad colombiana (presidente de la república, 2014, artículo 41).

En el decreto 0481 de 2025 las *semillas* son entendidas como:

> […] seres humanos que recorren un camino de vida y se forman en la Educación Indígena Propia en diferentes espacios y tiempos con el tejido de sabidurías, que permite conservar y transmitir el legado cultura de su pueblo para la pervivencia milenaria (presidente de la república, 2025, artículo 7, 3).

Este reconocimiento dado a la noción de *semillas de vida* por parte del gobierno a los pueblos indígenas les ha permitido realizar algunas acciones desde su cosmovisión, tanto en lo que ellas/os denominan como procesos escolarizados como en procesos autónomos. No obstante, debemos señalar que el despliegue y la

materialidad de prácticas asociadas a esta noción continúan siendo un desafío, entre otras razones porque es necesario, por parte del gobierno, los gobiernos locales, la comunidad y las familias, el compromiso de acompañar más a las/os niñas/os *Nasa*.

A continuación presentamos varios sentidos de la palabra *Fxiw*, en relación con ellas y ellos advirtiendo que lo que es común en cada uno de estos es el llamado al cuidado de la *semilla*.

8.2.1.3.1 Fxiw como futuro

> *Para el pueblo Nasa el futuro no está allá adelante, viene atrás. Por eso, hay que preparar esas semillas, los pequeñitos, pa' que aprendan y conozcan todo lo que estamos haciendo, pa' que ellos sigan replicando cuando sean grandes, para que cuando ya nosotros no estemos, ellos digan "esto es lo que hacían". Entonces ¿Qué son? Son semillas, por eso venimos de generación en generación y ellos van repitiendo lo que nosotros hacíamos...El futuro viene atrás de nosotros, los chiquiticos* (diálogo, eliserio *Vitonás*, *Sek Sxab Kiwe*, 13 de febrero de 2023).

En este primer sentido dado a *Fxiw* nos parece que las/os niñas/os son portadores de una tradición que, desde la visión de las/os adultos se espera sea replicada y practicada para sostener la identidad *Nasa* y conservar la sabiduría de su *pueblo*. Esta tradición es compartida a través de diferentes prácticas y rituales en la comunidad y en otros *espacios de vida* en la que niñas/os participan desde las primeras edades. Sin embargo, debemos decir siguiendo a arendt (1996, p. 189), que:

> […] incluso a los niños a los que se quiere educar para que sean ciudadanos de un mañana utópico, en realidad se les niega su propio papel futuro en el campo político porque, desde el punto de vista de los nuevos, por nuevo que sea el propuesto por los adultos, el mundo siempre será más viejo que ellos. Es parte de la propia condición humana que cada generación crezca en un mundo viejo, de modo que prepararla para un nuevo mundo sólo puede significar que se quiere quitar de las manos de los recién llegados su propia oportunidad ante lo nuevo.

Con arendt (1996), queremos llamar la atención sobre esta idea de futuro y del papel de niñas/os si asumimos como lo señala el pueblo *Nasa*, solo en el sentido de que niñas/os repitan lo que sus ancestros hacían y se desconozca su papel creador y la posibilidad de ver un nuevo mundo, ese al que ellas/os llegan. En consonancia con esto, dice panikkar (2017, p. 59) que "[…] aunque tu tradición te haya trazado ya el camino, todavía debes recorrerlo por tu cuenta. Eres tú quien ha de andar por él y, dentro de la amplia avenida que tienes delante, has de encontrar o crear de alguna manera tu propia senda".

Ante esta tensión entre la tradición del pueblo *Nasa* y el mundo nuevo al que llegan las/os niñas/os ¿Qué recuperar de la tradición de las/os mayores, del pueblo *Nasa* por y con niñas/os para el presente y el mundo por-venir? ¿Qué diálogos son posibles entre niñas/os y las/os mayoras/es de la comunidad para continuar re-existiendo como pueblo?

8.2.1.3.2 Fxiw asociado a derechos de niñas/os

> *Los niños en si son así, inclusive políticamente son Fxiw, Fxiw, Fxiw. Los niños en si son conocidos políticamente para defenderlos, [se trata de] buscar que nuestros niños no sean maltratos y para todo eso se utiliza la palabra Fxiw y Fxiw es la semilla. Entonces, por lo menos la que más se utiliza es Fxiw. La palabra Fxiw que son las semillas, que nuestros niños son semilla de un pueblo* (diálogo, taurino *Cometa Ipia*, *Sek Sxab Kiwe*, 25 de noviembre de 2022).

Fwxi en tanto derecho de niñas/os habla de la necesidad de protegerlos y cuidarlos ante los peligros a los que se ven enfrentados. En conversaciones sostenidas con diferentes personas del pueblo *Nasa*, identificamos tres grandes riesgos estos son: violencia sexual, maltrato físico y verbal y reclutamiento por grupos ilegales. Ante estos riesgos es importante afirmar que, como niñas/os, están protegidos por el tratado internacional sobre los derechos del/a niño/a. En el contexto nacional también existen diversas políticas para el cuidado y protección de niñas/os; sin embargo, desde el movimiento indígena se ha planteado la necesidad de un enfoque diferencial para las/os niñas/os indígenas:

> […] es de vital importancia para los pueblos indígenas lograr una adecuada y pertinente atención, cuidado y formación a los niños y niñas y por ende a toda su familia y entorno, para cimentar con raíces profundas la identidad y con ellos asegurar la pervivencia y continuidad cultural como pueblos (cric, 2014, p. 20).

Y seguidamente plantea:

> Los cuidados, formación y atención de los niños en sus primeros años se realizan acorde a los parámetros culturales de cada pueblo, empezando con el rol y funciones que cumplen los padres, abuelos y diferentes actores sociales en su crecimiento. Lo anterior, conlleva abordar el reconocimiento, identificación y revisión reflexiva de estos procesos y sus respectivas transformaciones puesto que muchas actitudes de comportamiento son producto de modelos externos que afectan claramente la dinámica cultural de los pueblos indígenas (cric, 2014, p. 20).

En la actualidad la construcción de una política sobre y para las niñas/os con un enfoque diferencial sigue siendo un desafío del movimiento indígena y del

gobierno. Para el 2014, el cric la proponía bajo la denominación de “El despertar de las *semillas*”:

> Se denomina de esta manera, relacionando esta acción con el proceso natural de germinación de las semillas vegetales. De esta manera, el Despertar de las semillas, es el conjunto de acciones que garantizan el cuidado, la atención y formación integral de los niños y niñas. Desde el punto de vista político, es una estrategia para el fortalecimiento del movimiento indígena y desde el punto de vista cultural, es una estrategia de pervivencia para vivir con identidad (cric, 2014, p. 22).

En lo recuperado se plantea que el centro de dicha política debe ser el cuidado, la protección y la formación de las *semillas*. Algunas estrategia y acciones en este sentido pueden identificarse en el decreto 1953 de 2014:

> a) Promover mecanismos que aseguren que la niña y el niño indígena no se desliguen de sus familias para que se garantice el crecimiento con todos los elementos culturales y entre ellos la lengua del pueblo al que pertenece;
> b) Posibilitar condiciones para que los niños y niñas permanezcan con sus padres, y en especial con sus madres;
> c) Vincular a los sabedores, sabios, mayores, autoridades indígenas propias como los principales orientadores de la formación de las Semillas de vida y sus familias;
> d) Generar condiciones para que las familias ejerzan su responsabilidad como eje fundamental en el proceso de formación y desarrollo de las Semillas de Vida;
> e) Garantizar una alimentación y nutrición sana de los niños y las niñas, en el marco de la soberanía alimentaria de cada pueblo;
> f) Producir, aplicar y apropiar materiales propios, de acuerdo con la propuesta pedagógica de cada pueblo indígena;
> g) Desarrollar propuestas pedagógicas con los niños y niñas que rescaten y preserven la cultura, cosmovisión y la relación con la madre naturaleza;
> h) Reconocer los espacios para el ejercicio de la ritualidad como medios de vivencia y formación cultural, promoviendo y facilitando la participación de los niños y niñas;
> i) Garantizar que la dirección política, pedagógica y administrativa de las Semillas de Vida esté a cargo de las autoridades indígenas y de la comunidad para su seguimiento, evaluación y proyección;
> j) Contribuir a la creación de espacios de coordinación de los ámbitos local, regional y nacional para que los planes de vida de los Territorios indígenas respectivos se articulen con el sistema nacional de bienestar familiar (presidente de la república de colombia, 2014, artículo 42).

Estas acciones están vinculadas con acompañar un proceso de maduración desde el cuidado; empero, consideramos que en lo presentado hasta aquí existe un desconocimiento o mejor una invisibilización del/a niño/a como un actor fundamental en el rescate y preservación de la cultura. Esto, no en el sentido de que ellas/os son las/os que luego van a dar cuenta de las prácticas de su pueblo, sino en el sentido de que ellas/os propongan, generen y materialicen acciones respecto, por ejemplo, al abrigar el tejido del cuerpo de *Uma Kiwe.*

En el decreto 0481 de 2025 del seip se reafirma la noción de *semilla* y aunque se plantea libertad para los modos de nombrar de cada pueblo, dicha noción es, sin duda, el modo como en el pueblo *Nasa* se refieren a niñas/os. En este decreto se promueve la formación integral de las *semillas* en los procesos educativos.

En la actualidad en el pueblo *Nasa* de *Sek Sxab Kiwe*, las discusiones tanto en los procesos autónomos como en los escolarizados versan sobre la comprensión de los momentos de maduración para pensar procesos de acompañamiento, tal como lo presentamos a continuación. Los momentos de maduración que siguen son considerados dentro del pueblo *Nasa* como una propuesta, lo que significa que estos tienen un carácter inconcluso y, por lo tanto, continúan abiertos a la discusión.

8.2.1.3.3 Fxiw asociado a los momentos de maduración

El pueblo *Nasa* y, en particular, el de *Sek Sxab Kiwe* desde hace más de una década (no continua, ni periódica) se viene dialogando, pensando y construyendo en diversos *espacios de vida* una propuesta propia en relación con los procesos de maduración[295] de las *semillas* en términos espirituales, físicos y del saber, tanto desde el momento de la concepción de la *semilla* como hasta el momento en que esta regresa a la *Tierra* (muerte). Esa propuesta viene siendo construida y planteada, a partir de experiencias propias en el territorio con niñas/os *Nasa* y con la participación de diferentes personas de la comunidad.

Entre las razones de pensar los procesos de maduración de las *semillas* nos encontramos, por un lado, con la necesidad de comprender de un modo distinto a lo propuesto por las teorías del desarrollo infantil[296], y sí entender los procesos de niñas/os *Nasa* ligados a un territorio y a unas prácticas culturales y espirituales. Y, por el otro, por la urgencia de acompañar de otro modo a las *semillas* en lo espiritual, lo físico y en su relación con el saber, tanto en espacios comunitarios como en espacios escolarizados.

En el proceso de construcción de esta propuesta de denominar y desplegar como presentamos de un modo general. “momentos de maduración de las *semillas*”,

[295] En *Yule* y *Vitonás* (2019a), podemos encontrar una comprensión de los momentos de vida de modo general, sin embargo, las reflexiones posteriores del pueblo *Nasa* a nivel local y zonal permiten tener una visión más amplia de esto y que fue considerada en este apartado tal como fue sugerido por marcos *Yule Yatacué*.

[296] Para ver una crítica al desarrollismo infantil ver murris (2016).

las voces de los mayores espirituales, parteras, sobanderas, líderes —como carmen *Vitonás Paví* y marcos *Yule Yatacué*— así como de *Kaapiya'jnaswe'sx* y de las familias han sido fundamentales.

Si bien existe en los momentos de maduración de la *semilla* una consideración temporal, lo que es importante en estos son las prácticas que los acompañan. Así mismo, antes de presentar cada momento, es necesario señalar la estrecha relación que estos tienen con lo que el pueblo *Nasa* ha denominado el camino del corazón y con las *vivencias* planteadas en su política de *resistencia* y *re-existencia* y en la idea de *enraizar* una educación propia. A continuación, enunciamos estos aspectos:

> El camino del corazón: sentir, pensar y vivir con el corazón.
>
> *Vivencias* (*Ipkat*): *Nasanwe'sx*-familia *Nasa*; *Piiywejxa* (*aprender*, *vivenciar* y hacer *aprender* desde la sabiduría ancestral); *Yu'çewejxa* (prevenir, curar, remediar y armonizar con la ayuda de todos los seres de la *Madre Tierra*); *Puuy Ja'daçx Pu'çxn Fxi'znxi* (una vida en equilibrio con la *Madre Tierra* y la familia desde la ayuda mutua); *Kwe'sx Fxi'znxi* (nuestra raíz, vida y relación armoniosa con todos los seres).
>
> *Vivencias* (semillas de vida): *Kwe'sx Yuwekwete Puutxwe'weuna* (la espiritualidad a través de la lengua); El consentimiento de la *Madre Tierra* y el *U'nxi* (alimento); *Nasa Kwekwe Nees Nuycxhäcxha* (las artes desde el sentir); *Kwekwe Nees* (despertar las habilidades de cada persona).

Seguidamente presentamos, de modo general, cada uno de los momentos de maduración de la *semilla*. El primer momento que podría ser considerado es "el *Petam*" que significa el sueño y el impulso del camino para sembrar la *semilla* y que fue desplegado anteriormente, por tal motivo aquí no volveremos a este.

El segundo momento*, Fxiw Bucxanxi* (germinación de la *semilla*), considera orientaciones desde *el Kiwe Thë'j* para todo lo referido a la alimentación y a los espacios en que deben estar para no afectar la *semilla*. Aquí hace presencia igualmente la partera.

En este momento se realizan varias armonizaciones a lo largo de los nueve meses en los que tanto la madre como la *semilla* están en relación con las plantas, con la *Madre Tierra*, a partir de los baños y los alimentos que se recomienda que la madre ingiera. La última armonización está asociada con el proceso de abrir camino para acoger a la nueva *semilla*.

El tercer momento, *Luuçx Äpäkwe*, corresponde al período del nacimiento hasta cuándo se crece la mollera. Entre los rituales fundamentales de este momento

se encuentra el *Sxab Wes Uhya'* (siembra del cordón umbilical) o *Kwekwe I'wece'jya, Kwekwe I'wece, Kwekwe Ya'weceh* (*enraizar* el cuerpo la *Tierra* y con el pueblo) y el *Pitxwesx* que tiene que ver con la protección de la *semilla*.

Respecto a la siembra del ombligo, de la placenta, se afirma:

> Es una potencialización mediante al cual los hombres y las mujeres agradecemos a la naturaleza por habernos dado la vida, devolviendo a ella una parte de nuestro cuerpo. De este modo los recién nacidos y la tierra quedan en equilibro. Esta práctica es fundamental en el inicio de la relación de los seres humanos con la naturaleza (asociación de cabildos indígenas del norte del cauca-acin, *Çxhab Wala Kiwe*, documento sin publicar, versión 2020, p. 22).

Si bien desde momentos previos a la siembra del ombligo ya la *semilla* venía tejiendo vínculos con *Uma Kiwe*, este momento es de gran relevancia; pues, además, señala un vínculo fuerte con el territorio, con la comunidad.

El segundo ritual que queremos resaltar de este momento es el *Nees Yuwenxi*, que consiste en un cateo para identificar el don de la *semilla*. Aquí, como lo señalábamos con el mayor eliserio, es muy importante y varía el modo de actuación dependiendo del mayor espiritual que acompaña cada *semilla* y familia.

En *Luuçx Äpäkwe*, la *semilla* es muy delicada. Para entender esto, taurino *Cometa Ipia* hace una explicación a partir de los significados de la palabra *Äpäkwe*, que es el nombre dado a este momento y en relación con una planta que es realmente de dónde viene la idea de asociar las/os niñas/os *Nasa* con la palabra *semilla*

> *Entonces ese Äpä, esa palabra Äpä quiere decir, eh, un ser que aparece, eh, que aparece a recibir el sol, la luna, el viento, la lluvia o sea todo, a recibir todo, ese es el Äpäkwë.*
>
> *[…] Es un ser muy delicado todavía, un ser muy delicado Äpä, por eso si nosotros vamos a esa matica de planta y miramos en el cogollito, ahí empieza a salir las hojitas ¿Cierto? Las hojas empiezan a salir así pequeñitas, digamos que cogollo, cogollo es que decimos, pero nacen así y empiezan a crecer, pero cuándo están naciendo es Äpä, ese debe aparecer de una hojita, el aparecer de una flor, el aparecer de todo es Äpä, porque son delicados, delicadísimos y nosotros también* (diálogo taurino *Cometa Ipia*, *Sek Sxab Kiwe*, 25 de noviembre de 2022).

En este momento las parteras están pendientes de limpiar el estómago de las *semillas*:

> Para limpiar el estómago de la semilla se les da agüita de comino. Esto les ayuda a limpiar por si han tomado agua sangre de la madre durante el parto, pues cuando esto pasa, posteriormente, a las semillas se les dificulta defecar u orinar y les da llenura con ciertas comidas. Hay parteras y mayoras que recomiendan dar a la semilla un poquito de grada de […] gallina para que vomite el sucio y también para curarle el estómago en modo que su estómago

> sea fuerte y pueda comer cualquier cosa sin que le haga daño (asociación de cabildos indígenas del norte del cauca-acin, *Çxhab Wala Kiwe*, documento sin publicar, versión 2020, p. 22).

Sobre esto último, es importante resaltar la relación que desde temprana edad las/os niñas/os tienen con los animales, aquí *Atala* (gallina) ayuda a la/al niña/o para limpiarse a partir del aceite que esta misma contiene.

El cuarto momento denominado *Luucx Dxihkkwe* (*Wasakwe*): *Kwekwe Çxaçxa* "cuerpo viche", *Fxiw Cxacxa* "*semilla* viche" es un:

> […] momento de maduración física y espiritual se relaciona con las diferentes actividades que las semillitas realizan para probar y sostener su capacidad de movimiento. Es el momento en que las semillitas afinan prácticas como: observar, reír, gatear, hablar, jugar, hacer preguntas y realizar oficios de acuerdo a sus capacidades. Inicia un contacto y relación más estrecha con Uma Kiwe (asociación de cabildos indígenas del norte del cauca-acin, *Çxhab Wala Kiwe*, documento sin publicar, versión 2020, p. 25).

En este momento el pueblo *Nasa* considera varias prácticas culturales que favorecen la maduración física, espiritual y del saber de la *semilla*, entre estas podemos mencionar la potencialización para: hablar, correr, caminar, tejer, agilidad en los oficios, sabiduría, inteligencia y rectitud.

Estas prácticas tienen lugar en diferentes momentos de *A'te* y *Sek* e implican el vínculo o sacrificio de algunos animales como: pollito (habla), venado (correr), res (caminar), perdiz (agilidad en los oficios), armadillo (para trabajos agrícolas) y pájaro mochilero (tejer). Veamos en primer lugar los vínculos que se comienzan a establecer entre *semillas* y animales para potenciar por ejemplo habilidad del habla y el caminar:

> ***Atalx Lucxkwe Peweçxajxia: Potencialización para el habla.***
> Se lleva a cabo cuando a la semillita se le dificulta hablar o pronunciar palabras. Se coge un pollito limpio y recién nacido y se le cocola el piquito del pollito en la boquita de niño(a) (asociación de cabildos indígenas del norte del cauca-acin, *Çxhab Wala Kiwe*, documento sin publicar, versión 2020, p. 26).
>
> **A'm Yak Ya'yuçejxia: Potencialización para la habilidad de caminar.**
> Esta potencialización se realiza cuando la semillita es débil de las rodillas y no puede caminar a la edad correspondiente. Se toma el hacha y se le da golpecitos desde los pies hasta las rodillas. Se aconseja realizar la potencialización en luna llena durante 3 días. Luego se le unta en las corvas la baba de la pata de una res para que coja fuerza (asociación de cabildos indígenas del norte del cauca-acin, *Çxhab Wala Kiwe*, documento sin publicar, versión 2020, p. 26).

Con respecto a los sacrificios de animales, nos referimos a la preparación de alimentos para, por ejemplo, desarrollar la inteligencia:

> A partir de los cinco años cuando la semilla se dispone para ir a otros espacios de formación distintos al familiar, es necesario alimentar su cuerpo y su espíritu. Para ello se recomienda darle caldo de Gorrion y untarle a la semilla los sesitos del animal en las sienes. De igual manera, se aconseja coger un huevo, abrirle un agujero pequeño y sacarle toda la yema y la clara. Se lava el cascarón vacío y se hecha en la flor de pensamiento, alegría y alegría de paramo. Luego se llena nuevamente con agua muy limpia, se cubre el agujero y se lo deja toda la noche al sereno. Al día siguiente, desde una distancia prudente, se revienta el cascarón en la frente del niño y se lo envía trotando al nuevo espacio educativo. Esta potencialización se llama potencialización para despertar la mente, o despertar el cerebro para el conocimiento (asociación de cabildos indígenas del norte del cauca-acin, *Çxhab Wala Kiwe*, documento sin publicar, versión 2020, p. 27).

De acuerdo con lo anterior, se trata de un proceso de preparar espiritual del/la niño/a para habitar un nuevo espacio que, en general, son las instituciones educativas.

Los siguientes momentos de maduración de la *semilla* corresponden con el cuerpo que florece (jovencita/o), cuerpo o *semilla* jecha (mujer madura, hombre maduro), la *semilla* en su máximo grado de madurez y, el último, es el momento en que la *semilla* parte a otro espacio. Sobre estos no haremos una descripción aquí pues no corresponden con el propósito de este *fragmento*.

Sobre las permanencias y transformaciones de estas y otras prácticas asociadas con el cuidado[297] de las *semillas de vida* en los primeros años[298] es importante señalar que en la actualidad depende mucho de las familias, de sus creencias espirituales y de las condiciones sociales; especialmente, aquellas relacionadas con el conflicto armado, el alcoholismo y el reclutamiento.

Además, de esto es importante enfatizar que la comunidad aún cuenta con *Kiwe Thë'j*, parteras, sobanderas, pulseadoras, entre otras sabedoras/es que acompañan estas prácticas. Con el decreto 0480 de 2025[299] que alude al sistema indígena de salud propia intercultural (sispi) se hace un reconocimiento a los oficios que realizan las personas mencionadas, pues el estado sabe de la importancia de

[297] "El cuidado. Desde la concepción del niño o niña y a partir del nacimiento y en sus diferentes etapas de vida existen de acuerdo al contexto y especificidad cultural de cada pueblo, cuidados y recomendaciones que influyen en su desarrollo biológico, cultural, espiritual y social, realizados por diferentes actores que integra la comunidad, empezando por la familia. Además de prácticas culturales dirigidas a la reafirmación de patrones de comportamiento que influirán en su formación como hombres o mujeres" (cric, 2014, p. 35).
[298] Ver parra (2023).
[299] "Por el cual se establece e implementa el Sistema Indígena de Salud Propia e Intercultural -SISPI como la Política de Estado en salud para los pueblos indígenas de Colombia y se dictan otras disposiciones" (presidente de la república de colombia, 2025, hoja 1).

estas mujeres y hombres en el cuidado de la vida. Una articulación entre seip y sispi es fundamental en el acompañamiento de las *semillas*.

Hasta aquí presentamos la noción de *Fxwi* en las *semillas* que está asociado a la idea de futuro, de derecho y de momentos de maduración de niñas/os. Sobre este último es importante recordar que hasta ahora se trata de una propuesta que debe continuar profundizándose y replanteándose de acuerdo con lo vivido y las propias experiencias, tanto en el contexto educativo, como en el familiar y comunitario y en diálogo con el contexto zonal y nacional. Esta noción debe ser reelabora en el tiempo y el espacio.

Ahora, desplegamos ¿Qué hacemos? y ¿Qué nos interesa? Para esto componemos con fotografías que constituyen el archivo del estudio. La selección de las fotografías estuvo motivada, en primer lugar, por hacer visible la cotidianidad de las acciones que son propuestas y desplegadas para niñas/os por los *Kaapiya'jnaswe´sx* en diálogo con las orientaciones del equipo pedagógico del seip de *Sek Sxab Kiwe* y el hilo de *Nasa Yuwe* en la implementación de un pec bilingüe intercultural.

En segundo lugar, fotografías que fueron tomadas por niñas/os y elegidas por ellas/os después de haberles sido presentada una serie de fotografías y en las que se les invitaba a proponer preguntas o contar historias.

Y, en tercer lugar, fotografías a través de las cuáles es posible reconocer acciones que realizan las/os niñas/os en el espacio escolar sin que estas sean orientadas por los *Kaapiya'jnawe'sx*; es decir, acciones que surgen desde las/os niñas/os, que se realiza entre ellas/os y que por momentos son respetadas y a veces acompañadas por los *Kaapiya'jnawe'sx.*

Considerando estas motivaciones desplegamos aquí tres movimientos junto con las fotografías. El primero ¿Qué hacemos? y que aparecen bajo la idea de "Somos alumnos, somos escolarizados", aquí las fotografías son acompañadas de *fragmentos* de: los diálogos sostenidos con *Kaapiya'jnawe'sx*, lideresas, lideres políticos, educativos, espirituales cuando se referían a procesos escolarizados, en especial, con niñas/os en las primeras edades; de *fragmentos* de documentos producidos por el pueblo *Nasa* en el orden local o zonal, de autores/as *Nasa*. Recordemos que en el proceso de acompañamiento de niñas/os:

> Los actores son aquellas personas claves que directamente e indirectamente cumplen un importante rol dentro del proceso del Despertar de las semillas, teniendo en cuenta la relación tiempo-espacio (cric, 2014, p. 65).
>
> La comunidad (familias, mayores y otros sabedores de las comunidades, dinamizadores, programas) es un tejido que cuida la semilla (municipio de toribío; proyecto *Nasa*; cecidic, s.f., p. 5).

Y, por último, de *fragmentos* de pensamientos de autores presentes a lo largo de este estudio. Las fotografías aquí tienen un título que señalan las acciones realizadas.

El segundo movimiento con las fotografías constituye ¿Qué nos interesa? Aquí la autoría de las fotografías es exclusiva de niñas/os y están acompañadas de preguntas o de historias cortas propuestas por ellas/os en un diálogo sostenido el 13 de marzo de 2023. El título de las fotografías alude a las relaciones que ellas/os plantearon en el diálogo. Las fotografías y relaciones propuestas por Niñas/os *Nasa* fueron invitaciones para pensar de otro modo las posibilidades de niñas/os junto con las matemáticas (escolares) en una política de tejer el abrigo del cuerpo de *Uma Kiwe* y que es desplegada en el siguiente capítulo.

En el tercero, invitamos al/la lector/a a componer con fotografías —sin título— que señalan acciones realizadas por niñas/os y que irrumpen las prácticas de la escolaridad. Esto lo proponemos a partir de preguntas que convocan al/la lector/a a asumir *respons-habilidades* en el sentido de configurar y cultivar condiciones junto con niñas/os para una política de tejer el abrigo del cuerpo de *Uma Kiwe*. Sobre el cultivar responsa-habilidad dice haraway (2019, p. 265) "[…] requiere mucho más de todos nosotros. Requiere el riesgo de existir para algunos mundos más que para otros y ayudar a componer esos mundos con otros seres". Es así una invitación al/la lector/a a componer con el mundo *Nasa*.

Con estos movimientos propuestos lo que intentamos es, por un lado, señalar la relacionalidad de niñas/os con otros *seres* de la comunidad y de los diferentes espacios: *Ëeka Kiwe*, *Na Kiwe* y *Tasxuh Kiwe*. Y, por el otro, visibilizar su poder de actuación en el cuidado y la protección de la *Madre Tierra* en una política de *resistencia* y *re-existencia* del pueblo *Nasa*.

8.2.2 ¿Qué hacemos?

8.2.2.1 Somos alumnos, somos escolarizados[300]

Para iniciar este apartado vamos a señalar lo que entendemos por cada una de las expresiones que lo componen. La expresión “somos alumnos” la relacionamos aquí siguiendo a marchi (2010, p. 191) con la idea de “oficio de alumno” que,

> Puede ser definido antes que todo como aprendizaje de las reglas del juego escolar. Ser “buen alumno” no es solamente asimilar los conocimientos, es también estar dispuesto a “jugar el juego” de la institución escolar y estar dispuesto a ejercer un papel que revela tanto *conformismo* cuanto *competencia*. Asimilar el currículo, no es solamente lo formal, pero también el llamado “currículo oculto” (donde se aprenden las reglas no explicitas, pero igualmente necesarias de la escena pedagógica) es tornarse un “nativo de la cultura escolar”, capaz de desempeñar el “papel del alumno” sin perturbar el orden institucional, ni demandar atención particular.

Somos alumnos entonces hace referencia explícitamente al aprendizaje de las reglas para ser y estar en el espacio escolar y que, sin duda, transforma los modos de ser y estar en otros espacios.

“Escolarizados” fue una expresión común tanto en los espacios de las *Ipkat* como en espacios en los que se discutieron asuntos de la educación. Esta parece traer consigo, por un lado, una carga histórica de procesos de colonización que hoy continúan presentes, que no solamente generan una relación con un espacio que no existía antes en la comunidad, la escuela, sino, incluso, con el aprendizaje de una mentalidad que define roles y estructuras en la sociedad, esto siguiendo a illich (2008, 2006).

Mentalidad que no solo está determinada por los modos de comportamiento, sino, además, por los modos en que ciertos saberes son presentados y luego, aprendidos que determinan unos modos de ser que, generalmente, están alejados de lo que el pueblo *Nasa* denomina como identidad *Nasa* o de la idea de pertenecer a un pueblo y a unas luchas. Esta carga histórica trae consigo la idea de algo negativo, de algo que no debería ser, pero que reconocen que existe. Por momentos el modo de nombrar puede estar asociado con algo negativo, que no debería existir, que no está favoreciendo la vida comunitaria.

[300] Esta idea emergió a partir de una presentación y conversación sobre el estudio que realizamos en el marco del curso “*estudos da infância/childhood studies*” orientado por fernando ilídio ferreira de la universidad de minho, portugal en el segundo semestre del 2024 en el programa de posgraduación en educación matemática de la unesp, rio claro-brasil.

A continuación, presentamos algunas fotografías que están relacionadas con lo planteado aquí.

Foto 37 – Y la escuela se hizo…

Autoría: archivo del estudio, 3 de octubre de 2022.

"La escuela es algo que no es de nosotros, nos trajeron una educación que no es propia y lo propio se nos quedó a un lado y, por eso, estamos como estamos, porque lo propio, propio de nosotros es desde el fogón, desde la Tulpa, caminar todo este espacio. Es bueno aprender, claro, a los 10 años aprender lo de afuera, pero primero hay que aprender lo de adentro y ahí está la falla, porque nosotros, o sea, tenemos nuestros niños y queremos, que al año ya pa' la guardería.
O sea, cómo se nos ocurre que otras personas van a educar a nuestros niños, sabiendo que nosotros tenemos que educarlos hasta los siete años, aprender todo este espacio para poder ir a la escuela, pero, o sea, nos trajeron una educación que no, que al año ya tienen que estar en la guardería"
(diálogo, eliserio *Vitónas*, *Sek Sxab Kiwe,* 13 de febrero de 2023).

Foto 38 – En un adentro que desea el afuera

Autoría: archivo del estudio,3 de octubre de 2022.

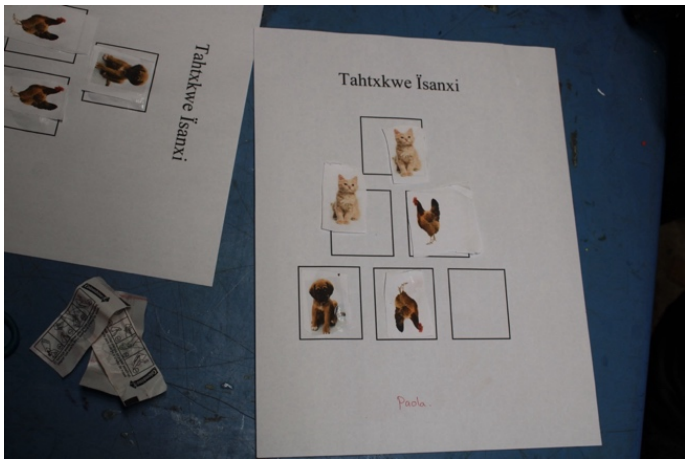
"Sentar a las/os niñas/os por doce o más años viendo palabras y símbolos sin sentido y llamar a esto aprendizaje ha causado mucho daño para el conocimiento, para la sabiduría de los pueblos es más importante la *vivencia* y el encuentro. La *vivencia* dice, no es lo que sabes sino lo que ya has sentido"
(gustavo esteva, charla Inaugural, medellín-colombia, 2018).

Foto 39 – Repetir, repetir

Autoría: archivo del estudio, 7 de febrero de 2023.

"Pero las matemáticas, ahí tendríamos que mirar las dos lógicas ¿No? esa lógica global y esas matemáticas que están inmersas en uno y que a veces uno ni cuenta se da"
(diálogo, luis yimer *Paví* muñoz, *Sek Sxab Kiwe*, 23 de septiembre de 2022).

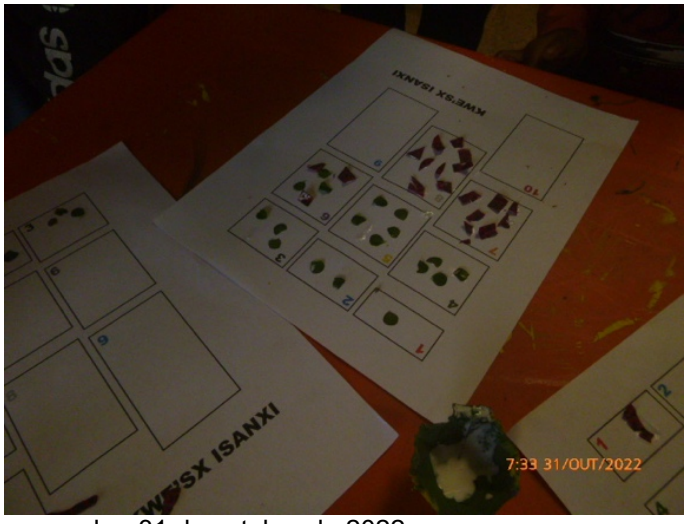
Foto 40 – *Tahtxkwe Ïsanxi* (contando los animalitos)



Autoría: archivo del estudio, 21 de noviembre de 2022.

"Yo le decía, si nosotros nos vamos al campo educativo, la matemática yo la puedo trabajar desde esa lógica, desde esa lógica, desde qué es lo que yo tengo en el territorio, cómo cuido los espacios de vida, qué puedo encontrar en los espacios de vida, cómo la fundamento en los espacios de vida. Yo sembrando el Tul puedo trabajar el tema de la matemática, porque la matemática está en todos los espacios, en todos los espacios y siempre le hemos dicho en ese ejercicio de la formación de los maestros que nosotros podamos reflexionar, racionar, que podamos nosotros ir más allá de una matemática que siempre te dice esto es 2+2 es 4 y ya, sino cómo le llegamos a esa lógica que se tiene, ¿Cómo le llegamos a esa raíz? ¿Por qué es si yo multiplico 2x2 me da 4? ¿Por qué llego hasta allá? ¿Cuál ha sido el camino, el proceso para llegar hasta allá?"
(diálogo, saray Vitonás Chaguendo, Sek Sxab Kiwe, 22 de septiembre de 2022).

Foto 41 – *Isaan* (contando)



Autoría: niñas/os de preescolar, 31 de octubre de 2022.

Audio

Foto 42 – Números y lengua propia

Autoría: archivo del estudio, 9 de febrero de 2023.

"Hmm, a ver me acuerdo, siempre empezó por las sumas, por las cantidades, entonces recuerdo que él nos sacaba a un patiecito que había y clavábamos palitos, clavamos palitos y los cruzamos con otros y él decía que "si agregamos más palos aumentaba, pero que si le quitábamos o lo quebramos disminuía" eso me acuerdo"
(diálogo, luis alberto *Ascué* velasco y lucila *Dauqui* velasco, *Sek Sxab Kiwe*, 22 de noviembre de 2022).

Foto 43 – Paaweçxa (brindar)

Autoría: archivo del estudio, 4 de octubre de 2022.

"Abrir camino es armonizar cualquier actividad que uno vaya a realizar. Es una pedida de permiso de lo que voy a hablar o de lo que voy a hacer, porque de eso yo quiero frutos. Lo que se hace es poner al servicio del Espíritu la energía positiva […] Abrir camino es direccionar esa energía positiva. Abrir camino desde el concepto de nosotros es brindar, ofrendar"
(municipio de toribío; proyecto *Nasa*; cecidic, 2015, p. 39).

Foto 44 – Cuidamos de la *Ipkat*

Autoría: archivo del estudio, 17 de noviembre de 2022.

"En la pedagogía del sentir la tulpa recupera su espacio cultural y su valor pedagógico y espiritual, pues cuando hablamos en ella no sólo abordamos el espacio físico en el que nos movemos sino la dimensión de otros espacios de vida desde la espiritualidad. Este es el espacio de formación donde las piedras sagradas nos enseñan a despertar nuestra raíz para conectarnos con los astros y los seres del territorio de abajo, para arraigarnos a la madre tierra. Cada piedra cobra vida, no las percibimos desde una representación física sino espiritual"
(asociación de cabildos indígenas del norte del cauca-acin, *Çxhab Wala Kiwe*, documento sin publicar, versión 2020, p. 36).

Foto 45 – Amasamos para comer

Autoría: archivo del estudio, 3 de octubre de 2022.

"En vez de seguir apegados al sueño de un crecimiento no sexista, la razón exige orientarse hacia una contracción de la economía —en cuanto política que permita el resurgimiento de una sociedad menos sexista, aunque no pueda dejar de serlo del todo—"
(illich, 2008, p. 19).

.

Foto 46 – *Umn* (tejer)

Autoría: archivo del estudio, 26 de octubre de 2022.

"Cuando se teje [se] permite tener distintas miradas, como cuando se hace una casa, cuando se hace una ruana, o una cobija. Es similar a la red de una telaraña que tiene un punto central y de este punto salen diferentes ejes y sobre este eje hay un tejido"
(*Yule*; *Vitonás*, 2019a, p. 234).

Foto 47 – *Sek*

Autoría: archivo del estudio, 10 de noviembre de 2022.

Audio

Foto 48 – Juntar

Autoría: archivo del estudio, 1de noviembre de 2022.

"Empezamos a trabajar [lucila y yo], yo aprendí de ella o sea cosas que yo no conocía, lo vine a aprender y ahora ya bastante adulto, por lo menos no sabía cómo lo de la arcilla, cómo se hacía el proceso o sea todo el proceso lo vine a aprender con ella. De pronto ella puede tener muchos otros conocimientos, sino que no lo alcanzamos a explorar por el tiempo, por esto sí entonces, uno de los objetivos grandes que nosotros nos habíamos propuesto es que a los niños […] se le empiece a enamorar o sea no como no como a nosotros nos enseñaron hace veinte años, quince años donde a nosotros nos maltrataban por hablar la lengua originaria"
(diálogo, luis alberto *Ascué* velasco y lucila *Dauqui* velasco, *Sek Sxab Kiwe*, 22 de noviembre de 2022).

Foto 49 – *Alku* (perro)-*Wäku* (garrapata)

Autoría: archivo del estudio, 6 de octubre de 2022.

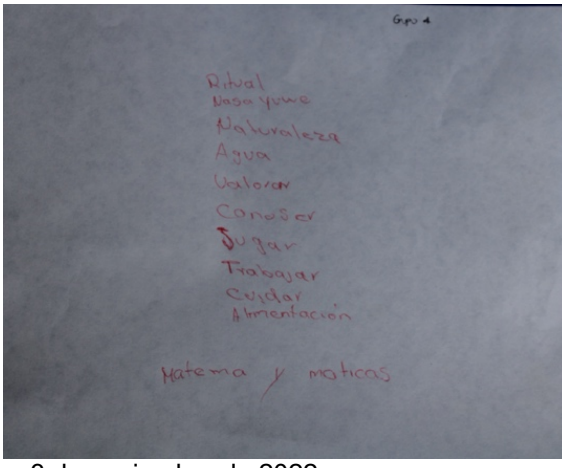
"*En el ejercicio que hemos hecho, en la salida hemos ido a los potreros a ver la vaca, qué tiene la vaca. Ahí varias vacas tienen garrapatas y garrapata se le dice "Wäku". Recuerdo que la profe estaba un día con un perro sacando garrapatas con los niños ¿Te acordás? Acá entonces Wäku es la garrapata que cargan los animales entonces […] este tipo de ejercicios, el perro tiene garrapata entonces ese es ese ejercicio y mire que son frasecitas que ellos van aprendiendo*"
(diálogo con *Kaapiya'jnaswe'sx* lucila *Dauqui* velasco, *Sek Sxab Kiwe*, 06 de diciembre de 2022).

Foto 50 – U'juya (viajar)

Autoría: archivo del estudio, 21 de noviembre de 2022

"Caminar con la comunidad supone conocer la historia, la tradición de origen, la historia de resistencia, la memoria de los mayores. También, participar de la construcción de la nueva historia […]"
(municipio de toribío; proyecto *Nasa*; cecidic, 2015, p. 27-28).

Foto 51 – Encuentro con madres y padres de familia



Autoría: archivo del estudio, 3 de noviembre de 2022.

"El tejido de conocimiento y sabiduría se refleja en las vivencias que se desarrollan en el territorio, la comunidad y la familia. En esos espacios vamos hilando y tejiendo el camino de maduración de nuestras semillas a partir de las enseñanzas de nuestros espíritus mayores, recogiendo los mandatos del pasado y del presente, y proyectando un futuro que nos garantice la permanencia cultural y la pervivencia digna como pueblos originarios"
(asociación de cabildos indígenas del norte del cauca-acin *Çxab Wala Kiwe*, año, 2020, p. 38).

Foto 52 – ¡Y comemos mote!

Autoría: archivo del estudio, 23 de noviembre de 2022.

"En el tema educativo que, desde la educación, desde la familia se empieza a entender la importancia de uno auto reconocerse y que, luego de eso, pues, así uno vaya a otros espacios, interactúen con otras culturas no pierda su identidad, ese es el tema que, pues, le estamos apostando desde la niñez"
(diálogo, gabriel rivera *tenorio*, 25 de octubre de 2022).

8.2.3 ¿Qué nos inquieta?

Las fotografías que presentamos a continuación fueron tomadas por niñas/os de preescolar de la institución educativa el sesteadero, entre octubre y diciembre del 2022 y componen un archivo mayor del estudio. Para la realización de estas fotografías, las/os niñas/os no recibieron ninguna orientación respecto a lo que debían o no tomar, sino que se trató más de un estar de ellas/os con la cámara y con los otros *seres* y materialidades presentes. Siguiendo a tsing (2022), podríamos decir que fue un caminar en libertad con la cámara lo que permitió que pudiéramos observar seguidamente las materialidades de ese acto.

La selección de las fotografías que componen este apartado hizo parte de un proceso que inició con ver una y otra vez las fotografías e intentar agrupar en un archivo aquellas que resonaban con lo que en las *Ipkat* se planteó, en relación con una política de tejer el abrigo del cuerpo de *Uma Kiwe*, y que convocaran a pensar distinto, esta vez desde lo que veían, sentían y señalaban las/os niñas/os. En este proceso de selección compartimos las fotografías con dos grupos de investigación (Socame y Cronopies+), para pensar y componer con estas y, finalmente, algunas fueron impresas y llevadas al territorio de *Sek Sxab Kiwe* para dialogar con las/os niña/os. Lo anterior fue realizado casi siete meses (13 de marzo de 2023), después de haber compartido con ellas/os la experiencia de tener las cámaras.

En este encuentro fue notoria la cara de sorpresa de niñas/os que tomaron las fotografías, pues se trató de un reencuentro con un hacer que había tenido lugar cuando ellas/os estaban en preescolar. Para este ejercicio de ver y dialogar a partir de las fotografías trabajamos en pequeños grupos.

En este espacio participaron otras/os niñas/os del grado primero que no hicieron parte del grupo de preescolar. La razón de involucrarlas/os era que no se trataba necesariamente de hablar con las/os autoras/es de las fotografías para que nos contaran la razón de tomar estas, sino más bien de convocar a niñas/os a pensar y componer preguntas e historias a partir de lo que el encuentro con las fotografías hacía posible.

Cada una de las fotografías que se presentan tienen un título que apunta a hacer visible una relación y están acompañadas por preguntas e historias de niñas/os producidas en este encuentro.

Foto 53 – Insectos-Niñas/os

Autoría: niñas/os de preescolar, 31 de octubre de 2022.

"¿Cómo se hacen las santamarías[301]? ¿Cómo son ellos? ¿Si son pequeñitos o si son grandes? ¿Cómo botan la pelusa? ¿Por dónde comen? ¿Por dónde escuchan? ¿Cómo hacen popó? ¿Cómo hacen el capullo? ¿Cuánto duran las mariposas?"
"A quien lo coje le rasca, le sube y le da ronchitas con la santamaría. Toca cogerlo con un guante"
(diálogo, niñas/os de preescolar, *Sek Sxab Kiwe*, 13 de marzo de 2023).

Foto 54 – Madera-Niñas/os

Autoría: niñas/os de preescolar, 31 de octubre de 2022.

"¿Por qué estarán ahí?
La madera viene de los árboles. Si cortamos muchos árboles la Madre Tierra se contamina y la Tierra se esfuerza y pasan derrumbes.
La madera viene del eucalipto y hace casas, se puede hacer casa con ellas. También se pueden hacer ranchitos"
(diálogo, niñas/os de preescolar, *Sek Sxab Kiwe*, 13 de marzo de 2023).

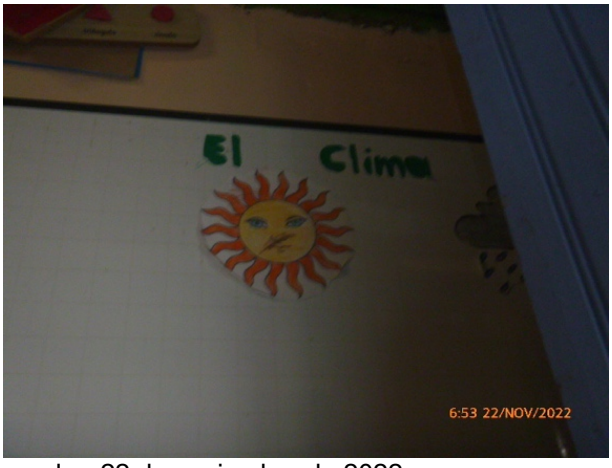
[301] Expresión utilizada por niñas/os para referirse al *ser* presente en la fotografía.

Foto 55 – *Tierra*-niñas/os

Autoría: niñas/os de preescolar, 22 de noviembre de 2022.

"¿Qué hay debajo de la Tierra?
Las abejas traen miel. Las abejas cogen con la patita de las flores la miel y ellas cuidan a la naturaleza, porque recogen polen y cuando se seca la semilla, ellas la cogen cuando está biche lo riegan por un barro mojado y se entierra y nacen flores más"
(diálogo, niñas/os de preescolar, *Sek Sxab Kiwe*, 13 de marzo de 2023).

Foto 56 – *Sek*-niñas/os



Autoría: niñas/os de preescolar, 22 de noviembre de 2022.

"Allí teníamos un tablero […] y allí había pegado a un sol y a una nube lloviendo y el profe nos estaba enseñando que había que cuidar a la Madre Tierra ¿Cierto?
¿Por qué el sol seca las matas? ¿Por qué [el sol] es caliente? ¿Por qué calienta mucho? ¡Estamos que nos quemamos!
¿Cómo en el espacio el sol puede estar caliente?
El sol infecta a los niños, porque si uno pelea le da fiebre y también le da cáncer.
El sol da fiebre, gripa, porque como hace mucho sol y el sol como manda un rayito y le coge fiebre"
(diálogo, niñas/os de preescolar, *Sek Sxab Kiwe*, 13 de marzo de 2023).

Foto 57 – *Atala* (gallina)-niñas/os

Autoría: niñas/os de preescolar, 22 de noviembre de 2022.

"¿Cómo produce el sonido la gallina? ¿Cómo hacen las gallinas para sacar las lombrices de la Tierra? ¿Cómo nacen las plumas?
Atala pisa las siembras pa´que crien huevos y salgan pollitos"
(diálogo, niñas/os de preescolar, *Sek Sxab Kiwe*, 13 de marzo de 2023).

Foto 58 – *Alku* (perro)-*Misx* (gato) o cusumbo-niñas/os

Autoría: niñas/os de preescolar, 30 de noviembre de 2022.

"¿Cómo nacen los cusumbos? ¿Nacen por un huevito? ¿Cómo son ellos? ¿Son ágiles para agarrar la comida? ¿Si los gatos pueden atrapar un pájaro? ¿Cómo miran los gatos y los perros?
Mire que yo vi un cusumbo cuando iba subiendo por la noche pa' donde mi abuela. Él es grande, iba pasando por la carretera por la noche.
Cuando el macho pisa a la cusumba hembra, la hembra tiene hijitos y después ella cría, este, en el estómago y después ellos nacen sin huevo, ellos van creciendo y cuando crecen salen a buscar comida"
(diálogo, niñas/os de transición, *Sek Sxab Kiwe*, 13 de marzo de 2023).

Foto 59 – Uma (agua)-niñas/os

Autoría: niñas/os de preescolar, 31 de octubre de 2022.

"En las aguas podridas tienen sapos ¿Qué tienen debajo del agua? ¿Tienen pastitos enterrados?"
(diálogo, niñas/os de preescolar, *Sek Sxab Kiwe*, 13 de marzo de 2023).

Foto 60 – Árboles-palmeras-niña/os

Autoría: niñas/os de preescolar, 31 de octubre de 2022.

"¿Cómo crecen los árboles? ¿Cómo nacen las palmeras?
Cuando las hojas se secan ellas se caen y mi papá me dijo que cuándo ellas se caían que ellas por el calor se iban volviendo en Tierra"
(diálogo, niñas/os de transición, *Sek Sxab Kiwe*,13 de marzo de 2023).

Foto 61 – Palos-niñas/os

Autoría: niñas/os de preescolar, 23 de noviembre de 2022.

"¿Cómo consiguieron esos palos tan largos?"
(diálogo, niñas/os de preescolar, *Sek Sxab Kiwe*, 13 de marzo de 2023).

Foto 62 – Jirafa-niñas/os

Autoría: niñas/os de preescolar, 31 de octubre de 2022.

"Yo no he visto ninguna jirafa, aquí no hay"
(diálogo, niñas/os de preescolar, *Sek Sxab Kiwe*, 13 de marzo de 2023).

Foto 63 – *Kuçxu* (marrano)-niñas/os

Autoría: niñas/os de preescolar, 1 de noviembre de 2022.

"Eso era cuando nosotros estábamos […], nosotros subíamos a ver los marranitos y una era la mamá y era grande. Ella crió y ellos estaban allí y nosotros un día fuimos pa' allá a verlos ¿Cierto? ¿Cómo comen? ¿Cómo crecen? ¿Cómo nacen?
Ellos se mueren cuando uno los va pelar, porque lo comen, porque es carne. Nos gusta la carne y no nos da pesar que el marranito se muera"
(diálogo, niñas/os de preescolar, *Sek Sxab Kiwe*, 13 de marzo de 2023).

Foto 64 – Basura- Niñas/os

Autoría: niñas/os de preescolar, 22 de noviembre de 2022.

"Podemos cuidar la Madre Tierra sin tirar basura.
La basura viene del mekato y nosotros comemos"
(diálogo, niñas/os de preescolar, *Sek Sxab Kiwe*, 13 de marzo de 2023).

Foto 65 – Frutas-niñas/os

Autoría: niñas/os de preescolar, 9 de noviembre de 2022.

"La que vende es una tía mía, allí venden frutas, manzanas, peras, naranjas y peras y manzana verde. Son saludables.
¿Cómo crecen las frutas"
(diálogo, niñas/os de preescolar, *Sek Sxab Kiwe*, 13 de marzo de 2023).

Foto 66 – Huevos-niñas/os

Autoría: niñas/os de preescolar, 22 de noviembre de 2022.

"Esto era cuándo la gallina ponía"
(diálogo, niñas/os de preescolar, *Sek Sxab Kiwe*, 13 de marzo de 2023).

Foto 67 – Máquina-niñas/os

Autoría: niñas/os de preescolar, 23 de noviembre de 2022.

"¿Cómo se hacen esas máquinas? ¿Cómo se manejan?
La máquina aplastadora aplancha la Tierra y deja lisito"
(diálogo, niñas/os de preescolar*, Sek Sxab Kiwe,* 13 de marzo de 2023).

8.2.4 Cultivar *respons-habilidades*

A continuación, presentamos algunas fotografías en las que es posible aproximarnos a lo que hacen las/os niñas/os *Nasa* en el espacio escolar, en el espacio familiar sin que estas sean actividades orientadas por un adulto. Acciones que, sin duda, señalan modos de ser niñas/os *Nasa* en este tiempo y espacio. Estas fotografías están acompañadas por una pregunta que intenta movilizar pensamientos e historias entre las/os lectoras/es del pueblo *Nasa* y de otros pueblos y tradiciones abiertos a dejarse afectar por lo que estas nos convocan a pensar. Se trata, entonces, de un ejercicio siguiendo a haraway (2029), de cultivar *respons-habilidades* con el mundo de las/os niñas *Nasa*, con el pueblo *Nasa* en una política de tejer el abrigo del cuerpo de *Uma Kiwe*.

Foto 68 – ¿Cuáles son las raíces a partir de las cuales niñas/os *Nasa* están construyendo mundos?

Autoría: archivo del estudio, 3 de octubre de 2022.

Foto 69 – ¿Qué desaprender de nuestras ideas, tradiciones, imágenes de las/os niñas/os *Nasa* para una materialización de la política de tejer el abrigo del cuerpo de *Uma Kiwe* junto con ellas/os?

Autoría: archivo del estudio, 3 de octubre de 2022.

Foto 70 – ¿Qué efectos tiene la escolarización en las/os niñas/os *Nasa*?

Autoría: archivo del estudio, 10 de noviembre de 2022.

Foto 71 – ¿Qué compromisos asumir con los intereses de las/os niñas/os *Nasa*?

Autoría: archivo del estudio, Archivo de la investigación, 27 de octubre de 2022.

Foto 72 – ¿Cuál o cuáles articulaciones son posibles entre un pensar-sentir-vivir con el corazón propuesto como el modelo pedagógico del pueblo *Nasa* y las matemáticas (escolares) para una política del resistir y re-existir del pueblo Nasa?

Autoría: archivo del estudio, 3 de octubre de 2022.

Foto 73 – ¿Qué historias contar, construir con y para las/os niñas/os *Nasa* en medio de un mundo en ruinas?

Autoría: Archivo del estudio, 23 de noviembre de 2022.

Foto 74 – ¿Cómo habitar, sentir, pensar los tres mundos: *Ëeka Kiwe* (*Tierra* de arriba), *Na Kiwe (Tierra* de aquí) y *Tasxuh Kiwe (Tierra* de abajo) junto con niñas/os *Nasa*? ¿Qué puede hacer una educación matemática en ese habitar, sentir y pensar los tres mundos?

Autoría: niñas/os de preescolar, 16 de noviembre de 2022.

Foto 75 – ¿Qué otros modos, formas, maneras de *aprender,* más allá de la escuela, tiene el pueblo *Nasa*? ¿Cómo acompañar, acoger a niñas/os *Nasa* que deciden *aprender* por fuera de la escuela?

Autoría: archivo del estudio, 4 de octubre de 2022.

8.3 PROPOSICIONES

8.3.1 Proposición 1. *Irrumpir el binario adulto/niñas/os*[302] *para crear y proponer acciones colectivas en una política de tejer el abrigo del cuerpo de Uma Kiwe.*

Foto 76 – Irrumpir

Autoría: niñas/os de preescolar, 31 de octubre de 2022.

Para cada cultura o pueblo, los modos de comprender y de *vivenciar* la niñez es diferente, pues corresponde a los tiempos-espacios-materialidades en las que esta se produce; por tanto, será imposible hablar de una idea universal de la niñez, aunque con esto no negamos la existencia de asuntos comunes como la diferencia, por lo menos en comunidades en las que los modos de percibir, estar y hacer mundo aún se resisten a los modelos hegemónicos que, históricamente, han querido imponerse. Esos que, aunque se imponen, lo real es que no evitan que la diferencia emerja porque es imposible ocultarla, a no ser que nos neguemos a verla y sentirla.

[302] Para murris (2016) esta dicotomía está sustentada en la dicotomía naturaleza/cultura.

Para el pueblo *Nasa* de *Sek Sxab Kiwe*, por ejemplo, las/os niñas/os son consideradas/os como *semillas*, una noción que, desde su propio modo de nombrar marca; en primer lugar, un modo de entenderla a partir de la relación de este momento de la vida con lo que acontece con el proceso de crecimiento de una planta, lo que señala una fuerte relacionalidad con la *Tierra*; en segundo lugar, acciones de acompañamiento y cuidado que son necesarias, pues niñas/os son apreciadas/os como seres frágiles.

Esta idea de acompañamiento y cuidado implica un relacionamiento no solo con adultos (madre, padre, mayores espirituales, abuelas/os, *Kaapiya'jnaswe'sx*), sino con otros *seres* para fortalecer sus aspectos espirituales, físicos y del saber, como por ejemplo: *A'te*, *Sek*, *Ksxa'w*, plantas y animales, lo que significa no solo comprender que vivir bien depende de tener una relación armoniosa con estos *seres*; sino, además, saber que cuidar, proteger y alegrar a esos *seres* es su *respons-habilidad* (asociación de cabildos indígenas del norte del cauca-acin, *Çxhab Wala Kiwe*, 2020; cric, 2014; municipio de toribío, proyecto *Nasa*, cecidic, 2015; murris, 2016).

Con base en esta idea de cuidado, varias acciones vienen realizándose por parte de diferentes instituciones al interior del pueblo *Nasa* y en alianza con otras del estado y si bien esto podría considerarse como un avance importante en las luchas del movimiento indígena por reconocer un enfoque diferencial en relación con las/os niñas/os, aún es necesario seguir fortaleciendo y materializando otras; en tanto, las desarmonías en el territorio continúan por cuenta de la violencia promovida por los grupos armados y las propias familias, en las cuales son de las/os más afectadas/os. En este sentido, decimos que es necesario y urgente que el pueblo *Nasa* de *Sek Sxab Kiwe* continúe en un ejercicio político de cuidado del día a día de las *semillas de vida*.

Aun cuando lo anterior se torna clave para el proceso de acompañamiento a niñas/os esto no es suficiente, pues, debemos decir que la noción de *semillas de vida* genera, al mismo tiempo, por lo menos dos sentidos que queremos problematizar aquí. El primero es que hablar de *semillas de vida* está asociado con la idea de momentos de maduración y esto podría significar, siguiendo el discurso de la psicología educativa, que hay un momento que es superior a otro y, por tanto, un momento de madurez pleno que debe ser alcanzado por la/el niña/o.

En este sentido, podríamos decir con murris (2016, 2012), que quizás este modo de nombrar podría estar aún atrapado en una concepción desarrollista del/a niño/a dado que "La premisa incuestionable de las teorías del desarrollo es que el objetivo del proceso es la madurez

— a cada etapa le sigue otra mejor, más madura" (murris, 2016, p. 80, traducción nuestra)[303]. Así pareciera, entonces, que sigue presente la idea de un/a niño/ en falta. Una idea que es necesaria problematizarla si pensamos en ellas y ellos como actores de una política de tejer el abrigo del cuerpo de *Uma Kiwe*.

El segundo sentido, y estrechamente relacionado con el anterior, nos coloca en una idea que podríamos considerar común con otras culturas y es lo que murris y kuby (2022), denominan como una noción que genera una distancia y exclusión epistemológica, ética y política de las/os niñas/os, pues en esta existe una visión jerárquica y una concepción de que hay que enseñarles y orientarles todo. Es como si las/os niñas/os poca o nada tuvieran que decir y hacer en relación con el lugar y con los *seres* que les rodean, solo obedecer lo que las/os adultas/os creen que debe hacerse y ser llenados de los conocimientos y prácticas que consideran son necesarios.

Esta idea de distancia y exclusión epistemológica (saber), ética (del cuidado) y política (del poder) fue clara cuando, por ejemplo en las *Ipkat* las/os niñas/os no fueron convocadas/os a proponer formas de tejer el abrigo del cuerpo de *Uma Kiwe* y la responsabilidad de esto fue asignada principalmente a las familias, la comunidad y las instituciones educativas; es decir, a las/os adultas/os. En consecuencia, las/os niñas/os se convierten solo en receptores de dicha política. Junto con esto, en las *Ipkat* fue claro que son las/os niñas/os quienes tienen la responsabilidad de perpetuar la cultura *Nasa* como transmisoras/es de una tradición y no como co-creadoras/es de esta.

Si bien esto de la presencia de niñas/os en procesos y apuestas comunitarias, en tanto son s*eres* que piensan, sienten y proponen parece ser un desafío, dentro de la estructura de la institución escolar es aún más desafiante, pues los currículos están prescritos y tienen una finalidad hacia la cual se apunta. En matemáticas, por ejemplo, los contenidos están establecidos y deben cumplirse. Para intentar solventar esto es necesario un cambio en los modos en cómo las/os niñas/os son concebidas/os, lo que significa un cambio en los procesos de formación de las/os *Kaapiya'jnaswe'sx,* de su apertura física, espiritual y del saber para pensar otros modos de hacer currículos, de entender las matemáticas (escolares) junto con niñas/os. Esto si nos referimos solo a algunos elementos centrales en el pueblo *Nasa*.

Para afrontar y superar lo anterior en el contexto escolar, coincidimos con krenak (2022), y haynes y murris (2012), cuando afirman:

[303] *"[…] The unquestioned assumption in developmental theories is that the goa lof the process is maturity — each stage is followed by one that is 'better', more 'mature'"* (murris, 2016, p. 80).

> […] Los niños, en cualquier cultura son portadores de buenas nuevas. En vez de ser pensados como paquetes vacíos que hay que llenar, atascados de información, deberíamos considerar que de ahí emerge una creatividad y una subjetividad capaces de inventar otros mundos —lo que es más interesante de lo que inventar futuros (krenak, 2022, p. 99-100, traducción nuestra)[304].

> […] para escuchar las 'voces' de los niños en las interacciones filosóficas o educativas, es necesario cuestionar la clasificación de su pensamiento: como ingenuo o como una simple réplica de un patrón de desarrollo determinado. No podemos involucrarnos seriamente con los niños en búsquedas auténticas de comprensión si ya hemos determinado que carecen de la autoridad para hablar desde su experiencia o la competencia para tomar decisiones sobre qué preguntas abordar. Si esperamos que tales búsquedas sigan una trayectoria determinada, el resultado es más de la enseñanza directiva o sobreprotectora. Es necesario prestar mucha atención al niño y a la pedagogía (haynes; murris, 2012, p. 155-156, traducción nuestra)[305].

Krenak (2022), llama la atención sobre las capacidades que tienen niñas/os de inventar otros mundos, más allá de inventar futuros que no sabemos si existirán y esto, sin duda, nos coloca en una idea del aquí y el ahora, del presente. Haynes y murris (2012), dicen que es necesario prestar atención al niño y a la pedagogía como una alternativa y diremos nosotros, en sintonía con ellas, que no solo es necesario sino pertinente y urgente dar acento a lo que ven, se preguntan y a los modos a los que nos convocan a pensar, sentir y actuar; porque señalan otros modos de relacionarnos más cercanos a la *Tierra* que, quizás, como adultas/os no alcanzamos a imaginar aunque resulten fundamentales.

Este prestar atención no puede ser entendido en el sentido de que sea el/la niño/a el centro desde el cual una propuesta de tejer el abrigo del del cuerpo de *Uma Kiwe* deba pensarse; sino, más bien, de prestar atención al mundo relacional que ellas/os ven y no al fragmentado que las/os adultas/os hemos construido. Tampoco puede ser entendido como si adultas/os y niñas/os fueramos iguales, pues asumir esta posición borraría las luchas y los derechos hasta hoy conquistados, en especial sobre el cuidado y protección de las/os niñas/os (murris; osgood, 2022).

Así entonces, se trata como lo afirma krenak (2022, 2022, p. 106, traducción nuestra)[306], de

---

[304] *"[...] As crianças, em qualquer cultura são portadoras de boas novas. Em vez de serem pensadas como embalagens vazias que precisam ser preenchidas, entupidas de informação, deveríamos considerar que dali emerge una criatividade e uma subjetividade capazes de inventar outros mundos — o que é muito mais interessante do que inventar futuros"* (krenak, 2022, p. 99-100).

[305] *"[...] to listen to children's 'voices' in philosophical or other educational interactions, it is necessary to question the pigeon-holing of their thinking: as nave or as merely replicating a given developmental pattern. We cannot seriously engage with children in authentic searches for undertanding if we have already determined that they lack the authority to speak from their experience or the competence to make choices about which questions to pursue. If we expect such searches to follow a given trajectory it results in over directive oro ver protective teaching. There is a need to pay careful attention to child and pedagogy"* (haynes; murris, 2012, p. 155-156).

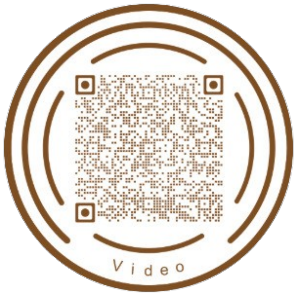
[306] *"A gente devia olhar bem para esse gesto, ouvir a voz dessa criança que ainda não desistiu do mundo e que é capaz de propor outra narrativa para ele, pois a que a gente teve até agora precisa ser questionada. A escolha de*

> […] oír la voz de los niños que todavía no desisten del mundo y que son capaces de proponer otra narrativa para él, pues lo que nosotros tuvimos hasta ahora requiere ser cuestionado. La escogencia de otro mundo puede ser hecha aquí y ahora y será hecha por los niños, no por los adultos.

Y tiene razón krenak (2022), cuándo afirma que son las/os niñas/os las/os que aún no desisten de este mundo, mientras que hay quienes están buscando vida en otros mundos. Las/os niñas/os nos convocan a pensar que, en medio de este mundo, que como diría tsing (2019, 2022), está en ruinas, aún es posible que florezca la vida, por eso el apremio de escucharles, de pensar y sentir con ellas/os otras historias que construyan otros mundos (murris; osgood, 2022).

No es posible que una política de tejer el abrigo del cuerpo de *Uma Kiwe*, que reconoce una relacionalidad y no una jerarquía entre lo humano y la *Madre Tierra*, pueda materializarse cuando en esta parece existir una superioridad de las/os adultas/os sobre las/os niñas/os. Si en dicha política no se promueve una justicia ontológica-epistémica, es decir de reconocimiento, valoración y consideración de las/os niñas/os como actores fundamentales en dicha política, en su materialización y creación, es posible, como lo decía el líder jaime díaz, que el pueblo *Nasa* pase a la historia como uno de los pueblos indígenas que existió en colombia.

8.3.2 Proposición 2. *Rastrear los enredos que incluyen lo humano y otros seres en las fotografías tomadas por niñas/os, asumiendo un compromiso ético y geopolítico*.



Las fotografías tomadas por niñas/os en este estudio señalan una relacionalidad entre niñas/os-cámara-realidad; así, siguiendo a hacking (1983 *apud* barad 2007, p. 50, traducción propia[307]), "[…] debemos considerar real aquello que podamos utilizar en el mundo

um outro mundo poder ser feita aqui e agora e será feita pelas crianças, não pelos adultos" (krenak, 2022, p. 106).

[307] *"[...]: "We shall count as real what we can use to intervene in the world to affect something else, or what the world can use to affect us"* (barad, 2007, p. 50).

para generar un afecto en otra cosa, o lo que el mundo pueda usar para generar afecto en nosotros". Se trató de una experimentación en la que las/os niñas/os, a través del habitar diferentes espacios y temporalidades junto con la cámara registraron seres humanos y otros *seres*, no en el sentido de un observador que toma distancia de algo que no le hace parte, sino una actividad en la que las/os niñas/os se vincularon con el mundo en el que habitan y en el que lo humano como los otros *seres* son constitutivos.

Podríamos decir, siguiendo a haraway (2019), que con los *seres* presentes en las fotografías las/os niñas/os[308] nos convocaron a generar parentescos, lo que implica asumir posiciones éticas, o sea de cuidado y posiciones geopolíticas para develar e intentar transformar las relaciones de poder en lugares y espacios concretos como un modo de sentir-pensar-hacer una política de tejer el abrigo del cuerpo de *Uma Kiwe*. Sobre las relaciones de parentesco afirma haraway (2019, p. 211):

> […] pueden formarse en cualquier momento de la vida, por lo que progenitores y otro tipo de parientes pueden agregarse o inventarse en momentos de transición significativos. Estas transiciones promulgan fuertes compromisos y obligaciones de diversos tipos de por vida.

En este sentido, las fotografías no fueron asumidas en este estudio exclusivamente como una representación, es decir, como si las/os niñas/os pudieran separar las entidades que estaban allí para ser analizadas de modo individual; además, siguiendo las preguntas e historias que ellas/os construyeron con las fotografías, las/os niñas/os nos convocaron a ir más allá de lo visible, de lo aparente, a reconocer y estudiar los rastreos, los enredos y las conexiones que merecían ser pensadas. Esos enredos y conexiones implican reconocer la complejidad de las relaciones en las que los tiempos presente-pasado-futuro son entrelazados (murris, 2016, 2022; murris, zhao, 2022;). Asimismo, no intentamos en el diálogo con las/os niñas/os, a partir de las fotografías, ir tras los significados como la representación lo propone.

Para intentar hacer más explícita esta diferencia entre asumir la fotografía exclusivamente como representación y lo que aquí nos propusimos planteamos, en seguida, un ejercicio inspirado en lo vivenciado con las/os niñas/os *Nasa* en concordancia con murris (2016, 2022,), murris y zhao (2022) y tsing (2019,2022).

Observemos la foto 77:

[308] En los artículos 13 y 14 de la convención sobre los derechos del niño se estipula: "El niño tendrá derecho a la libertad de expresión; ese derecho incluirá la libertad de buscar, recibir y difundir informaciones e ideas de todo tipo, sin consideración de fronteras, ya sea oralmente, por escrito o impresas, en forma artística o por cualquier otro medio elegido por el niño" (artículo 13), "Los Estados Partes respetarán e derecho del niño a la libertad de pensamiento, de conciencia y de religión" (artículo 13) (fondo internacional de emergencia de las naciones unidas para la infancia-unicef, 2006, p. 13).

Foto 77 – Cuidar

Autoría: niñas/os de preescolar, 31 de octubre de 2022.

Tabla 6 – Pensando el análisis

Análisis desde la representación	Análisis desde el posthumanismo
Hay una mano que sostiene un gusano, son dos entidades diferentes, no tienen nada en común, la mano representa lo humano y el gusano la naturaleza.	¿Existe algo que importe más (el gusano o la/el niña/o?
¿Son dos niños o uno solo el que sostiene el gusano?	¿Cómo puede actuar el gusano sobre la/el niña/o?
¿Cómo se percibe el movimiento del gusano en la mano?	¿Qué posibilidades le ofrecen la/el niña/o al gusano y viceversa?
¿El gusano está vivo?	¿Cuáles son las condiciones de vida de los gusanos? ¿Cómo cuidar la vida de estos *seres*?
Niñas/os están mirando de cerca al gusano en la clase de ciencias naturales para identificar sus características y clasificarlo.	O, preguntar por el funcionamiento cómo lo hicieron las/os niñas/os *Nasa*: "¿Cómo se hacen las santamarías? ¿Cómo son ellos? ¿Si son pequeñitos o si son grandes? ¿Cómo botan la pelusa? ¿Por dónde comen? ¿Por dónde escuchan? ¿Cómo hacen popo? ¿Cómo hacen el capullo? ¿Cuánto duran las mariposas?" (diálogo, niñas/os de preescolar, *Sek Sxab Kiwe*, 13 de marzo de 2023).

El gusano está siendo retirado para proteger la vida de niñas/os.	Dentro de la cosmovisión *Nasa* ¿Estos *seres* tienen alguna historia a ser contada?
La/el niña/o que toma la fotografía lo hace con sorpresa y para registrar el momento en que una/o de sus compañeras/os está tomando un gusano en sus manos, sin embargo, ella/él no tiene nada que ver con lo que acontece.	¿Podría tener vida el gusano sin los humanos? ¿Cómo funciona el mundo de los gusanos?
La/el niña/o tiene el poder de acabar con la vida del gusano, sea para satisfacer su hambre o su deseo de terminar con la vida por plena satisfacción.	¿Tienen los gusanos algún territorio de origen? ¿Los gusanos están presentes todo el año o en alguna temporada en particular?
¿Un adulto tomaría en sus manos el gusano?	¿El santamaría participa en qué otras prácticas en el territorio? ¿Qué relaciones establece el Santamaría con otros *seres*? ¿Podríamos pensar el santamaría y sus efectos asuntos económicos en el territorio?

Autoría: propia.

La opción de presentar cada uno de los análisis en la tabla 6 es más una apuesta por favorecer visualmente para el/la lector/a las posibilidades y no una lógica de análisis de opuestos; pues, aunque es claro que cada uno tiene sus particularidades, los movimientos de uno hacia el otro se hacen visibles.

Con esto podríamos afirmar que bajo un análisis en términos de la representación existe una separación entre la/el niña/o y el gusano, tal como sujeto/objeto; y el centro sigue siendo lo humano, pues la preocupación tiene que ver con los efectos que trae tomar el gusano en las manos para la/el niña/o y las condiciones de vida del gusano parecen pasar a un segundo plano.

El análisis de las fotografías, como lo intentamos proponer en este estudio, no está centrado, exclusivamente, en lo humano y sí, por ejemplo, en el compromiso mutuo de cuidado, en los saberes necesarios para asumir esas *respons-habilidades*, que muestra conexiones posibles en determinado territorio.

Estudiar las relaciones significa, al mismo tiempo, pensar en lo que podríamos denominar un diálogo de vivires y de saberes, pues no es, ni podrá ser suficiente estudiar estas relaciones desde un único saber, sea este las matemáticas o cualquier otro. Para lograr esto, será necesario asumir el estudio de las relaciones en un ejercicio de experimentación que toma como punto de partida las preguntas que las/os niñas/os han planteado y que en sí mismas ya señalan relaciones multiespecies.

Así, entonces, en este estudio asumimos las fotografías como composición, lo que nos posibilita proponer y discutir modos de participación desde y con las/os niñas/os para tejer el abrigo del cuerpo de *Uma Kiwe*. Diremos con murris (2016), que las fotografías son "[…] prácticas abiertas sin límites intrínsecos, y no ´instrumentos pasivos para la observación' sino

parte de la intraactividad continua del mundo (Peterson, 2014, p. 33)" (p. 98, traducción nuestra)[309]. Queremos reafirmar que en la perspectiva aquí asumida con las fotografías el énfasis en un análisis ético y político enfatiza en un compromiso con todas las formas de vida, esto es con un tejer el abrigo del cuerpo de *Uma Kiwe.*

Para el campo de la educación matemática *pensar-con* las fotografías de diferentes *seres* en lugares concretos, como las planteadas anteriormente y acompañadas por las preguntas realizadas por las/os niñas/os, nos ayudó a decir algo respecto a, por lo menos, cuatro tensiones que históricamente han sido punto de debate en dicho campo. La primera tuvo que ver con *aprender* matemáticas en la vida y no para la vida, pues se trató de considerar las matemáticas que en ese momento eran importantes, por lo que la fotografía y los entrelazamientos nos convocaban.

La segunda, el orden progresivo para *aprender* matemáticas, pues con el estudio de las fotografías es necesario ir a conceptos matemáticos sin un orden externo definido previamente, y sí a partir de lo que compusimos de manera colectiva con la fotografía. Lo que implica movimientos de ir y volver con conceptos matemáticos que nos desafiaran a pensar y registrar las potencias y los límites de esos movimientos.

La tercera, las matemáticas con sentidos y significados en contextos reales que se colocaron al servicio del cuidado y la protección de diferentes *seres*. Y la cuarta, matemáticas junto con otros saberes, con otras disciplinas que nos implican una posición de diálogo horizontal teniendo como asunto común el cuidado de los *seres*.

Sobre esto último, debemos decir que quizás involucre mayores desafíos para quién o quiénes acompañen estos procesos, en tanto, implican otros movimientos, además de los señalados. Un movimiento de abrirnos a una posición de *aprender* e ir tras los diferentes saberes y disciplinas a partir de lo común y otro de cultivar la capacidad de diálogo y construcción conjunta con personas de otros saberes y disciplinas, a partir de las cuales sea posible pensar lo que las fotografías nos señalan. Sería la posibilidad de recuperar, repensar o construir diálogos con la historia, política, ecología, antropología y ciencia ficción, por señalar algunas. Diálogos que son interrumpidos en la escuela, en muchas ocasiones, por la organización curricular.

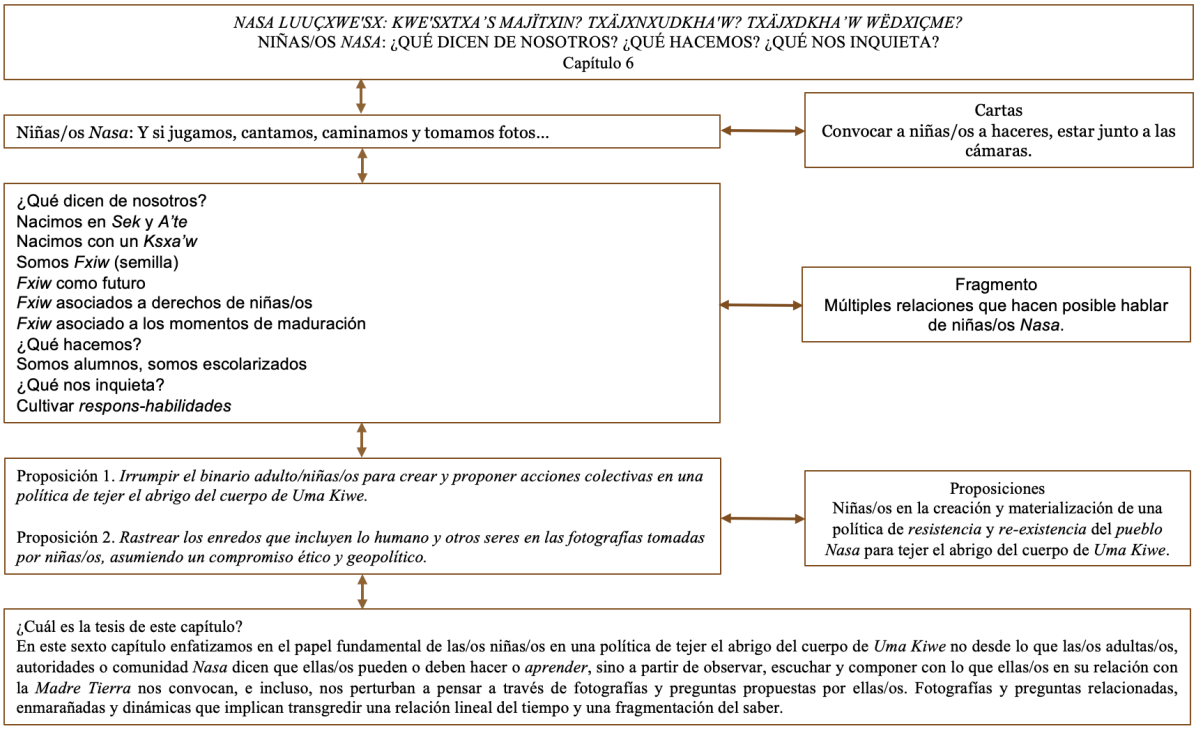
En este sexto capítulo enfatizamos en el papel fundamental de las/os niñas/os en una política de tejer el abrigo del cuerpo de *Uma Kiwe* no desde lo que las/os adultas/os, autoridades o comunidad *Nasa* dicen que ellas/os pueden o deben hacer o *aprender*, sino a partir de observar, escuchar y componer con lo que ellas/os en su relación con la *Madre Tierra* nos

[309] *"[…] They are open-ended practices without intrisic boundaries, and not 'passive instruments for obserations', but part of the ongoing intra-activity of the world* (Peterson, 2014, p. 33)" (murris, 2016, p. 98).

convocan, e incluso, nos perturban a pensar a través de fotografías y preguntas propuestas por ellas/os. Fotografías y preguntas relacionadas, enmarañadas y dinámicas que implican transgredir una relación lineal del tiempo y una fragmentación del saber.

Ahora, compartimos una síntesis del capítulo:

Esquema 7 – Síntesis del capítulo 6



Autoría: archivo del estudio.

Wasakkwëwe'sx Isanxi Wejxa Ja'daçxä
Üusju Nxa Üsçx Uma Kiwe
Kwekwe Atxh Tul Umn

Pensando especulativamente junto con niñas/os Nasa una educación (matemática) para tejer el abrigo del cuerpo de la *Madre Tierra*

9 *WASAKKWËWE'SX ISANXI WEJXA JA'DAÇXÄ ÜUSJU NXA ÜSÇX UMA KIWE KWEKWE ATXH TUL UMN*. PENSANDO ESPECULATIVAMENTE JUNTO CON NIÑAS/OS *NASA* UNA EDUCACIÓN (MATEMÁTICA) PARA TEJER EL ABRIGO DEL CUERPO DE LA *MADRE TIERRA*

En este capítulo presentamos más detenidamente la relación niñas/os-matemáticas (escolares)-política de tejer el abrigo del cuerpo de *Uma Kiwe* que ha sido el centro de este estudio, a partir de un proceso de problematización y especulación. Para esto, iniciamos con dos *cartas* en las que se discute sobre el papel de las matemáticas, especialmente, las matemáticas (escolares) en contextos indígenas y sobre las posibilidades que tiene este estudio, cuando intentamos alejarnos de una posición de presentar soluciones y nos acercamos a señalar la complejidad de lo que esto implica para el pueblo *Nasa* y para el campo de la educación matemática.

Esta complejidad nos propusimos hacerla visible a partir de la creación de un cuento corto que entrelaza la realidad vivida con niñas/os *Nasa*, entre los cuatro y cinco años, y el reconocimiento de algunas experiencias educativas en el territorio de *Sek Sxab Kiwe*, junto con la historia y la cosmovisión del pueblo *Nasa*. Lo anterior fue construido en un *fragmento* titulado "Historia de dos mundos: *ibit y abik*" que tuvo inspiración en la ciencia ficción de ursula k. le guin y donna haraway.

En estos dos mundos existe una preocupación por indagar sobre lo que las matemáticas pueden para cuidar y proteger la *Tierra* y, al mismo tiempo, se hacen visibles los modos en cómo las matemáticas son practicadas teniendo como base lo vivido con niñas/os en el espacio escolar en la institución educativa el sesteadero que, sin temor a equivocarnos, son los modos cómo son practicadas las matemáticas en otras instituciones escolares dentro y fuera del territorio de *Sek Sxab Kiwe* con niñas/os de estas mismas edades.

Este cuento de fabulación se convirtió en la historia a partir de la cual realizamos una lectura difractiva[310] que nos permitió presentar cuatro *proposiciones* en las que claramente reconocemos, por un lado, el desafío que el pueblo *Nasa* nos planteó para pensar las posibilidades de una educación matemática cuando se tiene como proyecto político tejer el abrigo del cuerpo de *Uma Kiwe*; Y, por el otro, la participación de niñas/os en este estudio que

[310] Llamar la atención sobre la necesidad de una lectura "[…], detallada, atenta y cuidadosa de las ideas de uno a través del otro, haciendo justicia a las ideas expresadas en el texto. Una metodología difractiva produce "provocaciones inventivas y generativas" y la posibilidad de enfoques transdiciplinarios a los temas en consideración. La difracción como proceso también se centra en las diferencias que importan y en cuestiones de ética y política" (bozalek; murris, 2022, p. 54, traducción nuestra).

señaló modos distintos de relacionarnos con *Uma Kiwe* y de cuidarle a partir de la comprensión de su funcionamiento; esto es, de los *seres* que en ella habitan y que nos convocó a pensar sobre las posibilidades y limitaciones de la educación matemática.

Por consiguiente, en este estudio no asumimos una posición salvadora de la educación matemática en el cuidado y protección de la *Tierra*, porque reconocemos su poder de agenciamiento en las mentalidades y acciones de los humanos que han generado desarmonías como las que hoy vivimos. Pero, al mismo tiempo, consideramos que es posible comenzar a inquietarnos, animarnos e imaginarnos principios de una filosofía de una educación matemática que cuestiona el exclusivismo humano y que tiene como raíz la cosmovisión, las historias, las luchas y los sueños del pueblo *Nasa* de *Sek Sxab Kiwe*. Unos principios que resuenan a propuestas tejidas en otros contextos y que tienen como elementos comunes los vínculos con sociedades en movimiento (zibechi, 2915, 2014) y las *respons-habilidades* (haraway, 2019) por construir el *Wëtwët Fxi'znxi*.

9.1 CARTAS

Sobre la etnomatemática y la investigación. Parte II

Gustavo esteva:

Quería descansar o, mejor, pensar un poco más antes de escribirte esta nueva carta, pero no era posible; solo sentí pasar una luna y lo que quería decirte, comentarte, aparecía en cada sueño, en especial, las palabras, las lecciones de juan chiles[311]*, a quien nos presentaste en la charla de cierre. Juan chiles terminó siendo, para mí sorpresa, un indígena del pueblo de cumbal-nariño (colombia), a quien conocías más que yo que soy nacida y que vivo en este territorio. Las lecciones de juan chiles resonaron en mí, me parecieron desafiantes, sabía que había algo ahí que podía ayudarme a continuar caminando, por eso decidí escribirte de nuevo.*

La primera lección de juan chiles: "saber desatar la lengua" estaba relacionada con el lenguaje, decías que "deberíamos ser capaces de enraizar nuestro lenguaje en lo concreto, no en lo abstracto, tratar de que realmente tenga raíces y sentido, sabiendo desatar bien todas las palabras que usamos" (charla de cierre, medellín-colombia, 2018). De ahí que cuestionaras desde el inicio del evento varias palabras como: cosmovisión y epistemología; pero, esta vez, llamaste la atención sobre el significado del vocablo griego mathema, una palabra que conforma las

311 "Juan Chiles, indígena de Nariño, Colombia, fue allá por el 1700, uno de los primeros indígenas en esbozar lo que a juicio de su tiempo deberían ser los contenidos y la teleología de la educación de un quechua. Para él todo indígena debería saber tres cosas: 1. Saber desatar la lengua. 2. Saber labrar a cordel. 3. Saber leer las escrituras de Carlomagno" (rengifo, 2015, p. 36). *"Según Efraín Tarapués, autoridad tradicional de los pastos de Cumbal, las metáforas o enseñanzas de Juan Schiles (Chiles), mayor de la parcialidad Nasate Shiles, se remontan aproximadamente a 1958. Las metáforas o enseñanzas de Juan Shiles han cumplido y cumplen un papel relevante en las dinámicas comunitarias de los pastos del sur andino de Colombia: <<saber labrar a cordel>>, <<saber desatar la letra quechua>>, <<hay que saber leer los libros de Carlomagno o el rey>>, <<hay que saber ser como el agua, la piedra, la espuma y el río>>"* (rocha, 2012, p.222).

palabras matemáticas y etnomatemática y que había sido comprendida por mí, hasta ese momento, solo asociada con el enseñar.

Tu planteamiento generó en mí un giro respecto a los modos de estar y relacionarme con los pueblos. Para ti, y en consonancia con la etimología, mathema tiene que ver con "aprender". Aprender como acción que se despliega en un tiempo y un espacio concreto, que descentra nociones o conceptos como los que bishop (1999), señala; al igual que d'ambrosio (2008), en relación con las matemáticas del mar mediterráneo o la tribu europea de lizcano (2006).

Esa insistencia tuya en el lenguaje tenía que ver, en primer lugar, con la necesidad de "desatar ese lenguaje"; aquí, mathema asociado con el enseñar y la urgencia de "tener nuevas palabras o darles nuevos significados". En este sentido ¿Qué implicaría deconstruir la categoría de mathema? Cuando me dispongo, con todo lo que esto implica, a vivir tu invitación de "escuchar a otros, por ejemplo, a los pueblos indígenas, a sus lenguas" (charla de cierre, medellín-colombia, 2018).

Aprender para ti tenía que ver con:

> Aprender del mundo, más que sobre el mundo: aprender realizando las actividades que constituyen lo que se quiere aprender, como aprendices de quienes se dedican a ellas.
> Aprender a transformar la realidad y servir a otros, particularmente a las propias comunidades y regiones de origen.
> Someter el aprendizaje al control de quien aprende, a su ritmo propio y a sus maneras de trabajar, no al de tutores, maestros o burócratas.
> Aprender a aprender por uno mismo: aprender a dominar los métodos de seguir aprendiendo lo que uno quiere o necesita.
> Aprender a aprender con otros, en círculos de estudio, talleres, seminarios o conferencias (esteva, 2014, p. 44).

Estas son algunas pistas para seguir pensando en: ¿Qué tienen las matemáticas para aportar en la construcción de nuevos mundos? ¿Cómo pueden articularse las matemáticas con las lenguas indígenas? Me pregunto qué dirías sobre esto.

La segunda lección estaba asociada con: "Saber labrar a cordel". Allí decías que, pensándolo bien esto podía hacer referencia a que:

> Lo que estemos haciendo, hay que hacerlo bien, hay que hacerlo de la mejor manera posible y eso significa aquí, en este congreso, con ustedes aceptar sin reservas, sin miedos, sin titubeos que la etnomatemática es una religión, una cultura, una confrontación con lo más profundo del sistema que tenemos internalizado; que tenemos que empezar con ese enemigo que queremos disolver, tenemos que empezar a disolverlo dentro de nosotros, porque ahí lo tenemos, y hacerlo bien, valientemente (charla de cierre, medellín-colombia, 2018).

Hacerlo bien tenía que ver, según lo que te entendí, con disolver ese enemigo que tenemos internalizado; es decir, con no pensar en universales, ni intentar sobreponer una cultura sobre otra, una matemática sobre otros modos de pensar, sentir y relacionarse con la Tierra que tienen los pueblos; en especial, los indígenas. De ahí que de nuevo trajeras a tu discurso a panikkar (2017), para acentuar que:

> Las culturas son mutuamente inconmensurables, al pensar estamos irremediablemente arraigados a nuestra cultura, lo hacemos desde su interior, desde el trasfondo cultural que compartimos con otros miembros de nuestra cultura y no con los de otras culturas. No puede existir un criterio supra cultural que, desde algún punto externo, neutral, examinara y comparara las diferentes culturas para decir: aquí tengo a todas las culturas, yo las miro desde arriba y puedo decir que son homogéneas, que son iguales o que son diferentes. No podemos decir que las culturas son diversas, no podemos afirmarlo, no podemos establecerlo. Dependemos siempre de nuestro lenguaje, de nuestros conceptos y valores, de nuestro punto de vista, todos ellos culturalmente arraigados. No podemos establecer jerarquía alguna en las culturas o aplicar los valores de unas a las otras; cada quién desde su propia cultura puede apreciar o despreciar a otras culturas, pero lo hace desde afuera de ellas, horizontalmente, aplicando sus propios criterios y percepciones a algo enteramente distinto (charla de cierre, medellín-colombia, 2018).

Esto último estaba ligado con la tercera lección: "Saber leer las escrituras de carlomagno", igual de desafiante que las anteriores; el diálogo entre culturas en la horizontalidad de "la lucha política por una sociedad justa, digna" que es, sin duda, el aspecto más interesante, urgente y necesario… ¡Ay! Gustavo, qué difícil todo esto que nos decías. Pero, a mi cuerpo llegaron tus palabras y tu llamado me inspiró a caminar.

Sobre esta tercera lección, sobre la urgencia de conocer al enemigo me hiciste recordar al líder manuel quitín lame chantre del pueblo Nasa quien hablaba por un lado de la necesidad de conocer las leyes de los españoles, de los terratenientes para defender la Tierra, para defender los derechos como indígenas[312]*. Y, por otro lado, cuestionaba la escuela, la educación, la formación de los blancos o de los colombianos así:*

> Los jóvenes no indígenas con un interés personal aprenden lo que está escrito en dichos libros sea o no sea la verdad, porque muchos escritores escriben es a su albedrío, unos por pasión y otros porque les falta el valor civil. Pues muchos historiadores faltos de criterio se apoyan en la ciencia enemiga de la historia y que hasta hoy le hace la guerra; pues es como en el bosque; la zorra a la gallina, el pez grande al pequeño, la araña a la mosca y la mujer a la mujer (lame, 2004, p. 216).

[312] Te envío junto con esta *carta* el libro "Los pensamientos del indio que se educó dentro de las selvas colombianas", de manuel quitín lame, reeditado recientemente por la editorial universidad del cauca.

> Así me ha hecho la guerra el blanco colombiano quien se ha creído el hombre único de ciencias y elevados conocimientos ante el indio Quintín Lame, mi persona; pero se equivocó ante ese rasgo que aparece sin hermosura, trazado como el filósofo que trazó las leyes del pensamiento y el astrónomo la marcha de los astros (lame, 2004, p. 216).

Para ti ese enemigo lo representaban el capitalismo y el patriarcado, además de la educación y la escuela como lo decía lame. Al respecto afirmabas:

> En el caso que aquí nos preocupa, esto implicaría que no debemos tratar de cambiar ese currículo global que se nos ha impuesto, ese currículo que implica que exactamente las mismas cosas que están en el currículo para aprender [por] unos niños indígenas [...] [sea el mismo] que se utiliza en Nueva York o en la ciudad de México. No tratar de cambiar ese currículo global que se nos ha impuesto a todos. No tratar de crear un currículo indígena que solo estaría enraizando el patrón colonial. Debemos trabajar con ese dispositivo que se nos ha impuesto a todos para conocerlo bien y lo que tenemos que hacer teniéndolo allí en frente y viéndolo con los compas, viéndolo en las comunidades, viendo con los niños y las niñas indígenas, decirles: he aquí su carácter, esto es lo que piensa el enemigo, esto es lo que está haciendo y tenemos que demostrarle su carácter racista y sexista y violento y se trata de conocer bien lo que se hace y se piensa en esa civilización, si todavía podemos llamarle civilización. Pero claro, tomando distancia, no se trata de que lo aprendes para hacer lo que ellos hacen; se trata de que lo aprendas para tomar distancia y para saber enfrentar eso que nos están tratando de imponer (charla de cierre, medellín-colombia, 2018).

Tu crítica a la escuela y la educación, apoyada en las ideas de illich (2008, 2006), era clara; coincido con mucho de lo que señalaste aquel día. Sin embargo, y atendiendo a la idea de que cada cultura tiene unos valores (panikkar, 2017), y unas luchas que no pueden ser comparadas o legitimadas a partir de otras, puedo decirte que hoy en el pueblo Nasa, por ejemplo, aunque existen intentos por plantear alternativas a la educación escolar, aún se reconoce la existencia de la escuela como institución social y apuestan para que desde ese lugar se conozca sobre la propia cultura y otras[313].

Debo confesarte, que allí, en la escuela, todavía lo de la cultura del mediterráneo, por lo menos en matemáticas, está muy presente; se intenta conocer por conocer, no para tomar distancia; por eso es necesario seguir viéndola y buscar líneas de fuga.

No quisiera finalizar esta carta, sin antes confesarte que me sorprendió que la mayoría de las personas, excepto tu abuela, a quién te referías amorosamente, fueran hombres, que se alejan claramente de posiciones patriarcales y, sin duda, ha

[313] Lo pensé mejor y junto con el libro de manuel quintín lame chantre te envío el libro "¿Qué pasaría si la escuela...? 30 años de construcción de una educación propia" producido de manera colectiva entre el consejo regional indígena del cauca y el programa de educación bilingüe intercultural", en este podrás conocer en una perspectiva histórica cómo la escuela fue apropiada por el pueblo Nasa.

sido interesante acércame a ellos. Sin embargo, te confieso que para mí es necesario buscar y acercarme a mujeres en donde lo femenino y el cuidado de la vida están presentes para pensar y sentir de otro modo todo esto que nos decías y que hoy vengo, venimos pensando en la relación niñas/os-matemáticas (escolares)-Uma Kiwe Kwekwe Atxh Tul Umn. Seguramente después podremos conversar en relación con los pensamientos de esas mujeres que iré encontrando.

Con mucho cariño y admiración.
carolina

¿Qué esperar de un doctorado (en educación matemática)?

Paola valero y roger miarka

Se acerca el final de este tiempo, un tiempo dedicado al estudio y algunas ideas comienzan a atormentarme, en especial dos. La primera, que está arraigada con lo que se espera de un doctorado: "producir nuevo conocimiento". Eso de "nuevo" pareciera tener que ver con decir algo que nadie antes ha dicho y me parece desafiante, no sé si posible. Además, no sé qué tanto de nuevo pueda, podamos declarar aquí, a decir verdad me parece un poco más plausible, más cercano, aunque igual de desafiador creer como lo hace cortázar (2000), con sus cuentos, por ejemplo en "Instrucciones para subir una escalera" que, en este tiempo de estudio y con el texto-tesis, lo que es posible enunciar, señalar es, quizás, la complejidad del problema que aquí nos propusimos pensar: la relación entre niñas/os Nasa-matemáticas (escolares)-política de resistencia y re-existencia del pueblo Nasa, esto es, tejer el abrigo del cuerpo de Uma Kiwe.

Antes de continuar quisiera que nos detuviéramos en el cuento de cortázar (2000, p. 25-26*), sé que ustedes lo conocen muy bien, pero vale la pena que lo leamos nuevamente:*

> Nadie habrá dejado de observar que con frecuencia el suelo se pliega de manera tal que una parte sube en ángulo recto con el plano del suelo, y luego la parte siguiente se coloca paralela a este plano, para dar paso a una nueva perpendicular, conducta que se repite en espiral o en línea quebrada hasta alturas sumamente variables. Agachándose y poniendo la mano izquierda en una de las partes verticales, y la derecha en la horizontal correspondiente, se está en posesión momentánea de un peldaño o escalón. Cada uno de estos peldaños, formados como se ve por dos elementos, se sitúa un tanto más arriba y adelante que el anterior, principio que da sentido a la escalera, ya que cualquier otra combinación producirá formas quizá más bellas o pintorescas, pero incapaces de trasladar de una planta baja a un primer piso.

> Las escaleras se suben de frente, pues hacia atrás o de costado resultan particularmente incómodas. La actitud natural consiste en mantenerse de pie, los brazos colgando sin esfuerzo, la cabeza erguida aunque no tanto que los ojos dejen de ver los peldaños inmediatamente superiores al que se pisa, y respirando lenta y regularmente. Para subir una escalera se comienza por levantar esa parte del cuerpo situada a la derecha abajo, envuelta casi siempre en cuero o gamuza, y que salvo excepciones cabe exactamente en el escalón. Puesta en el primer peldaño dicha parte, que para abreviar llamaremos pie, se recoge la parte equivalente de la izquierda (también llamada pie, pero que no ha de confundirse con el pie antes citado), y llevándola a la altura del pie, se le hace seguir hasta colocarla en el segundo peldaño, con lo cual en éste descansará el pie, y en el primero descansará el pie. (Los primeros peldaños son siempre los más difíciles, hasta adquirir la coordinación necesaria. La coincidencia de nombre entre el pie y el pie hace difícil la explicación. Cuídese especialmente de no levantar al mismo tiempo el pie y el pie.)
>
> Llegado en esta forma al segundo peldaño, basta repetir alternadamente los movimientos hasta encontrarse con el final de la escalera. Se sale de ella fácilmente, con un ligero golpe de talón que la fija en su sitio, del que no se moverá hasta el momento del descenso.

En el cuento anterior, cortázar (2000), señala, por un lado, la simplicidad de decir eso que parece natural, que siempre ha funcionado así y, por otro, la complejidad del funcionamiento de todos los elementos que están para que el acto de subir unas escaleras, de desplazarnos de un piso a otro sea posible, una combinación entre asuntos humanos y de otros seres: el ángulo recto, el plano, el suelo, la línea paralela y perpendicular, los ojos, los pies, los brazos, la respiración, todo el cuerpo allí involucrado.

A esto me refiero con lo que quizás sea posible en un doctorado o mejor decir, en este doctorado. Quizás asumirlo de esta manera signifique dejar de creer en esos mitos de verdad "de decir algo nuevo" y, al mismo tiempo, sostener la idea y el compromiso de decir "algo" después de un tiempo dedicada al estudio. Sobre decir "algo" tengo la sensación de que no se trata de algo nuevo y quizás sí de algo que ha sido parte de una lucha histórica de los pueblos, en especial de los pueblos indígenas de sentir, pensar y actuar para sostener una relación armoniosa con la Madre Tierra, por eso quizás sea más un resonar con esas ideas y pensar su funcionamiento en espacios, lugares y con seres concretos, singulares y que sigue siendo para la educación matemática un asunto por pensar.

Así mismo, señalar la complejidad implica, siguiendo a foucault (2012), alejarnos de la idea de presentar soluciones inmediatas, prescripciones:

> [...] Los problemas que yo trato de enfocar, la complejidad del delito, la locura y el sexo, que atañen a la vida cotidiana, no pueden ser fácilmente resueltos. Requiere años, décadas de trabajo llevado a cabo a nivel de las bases, con la gente directamente comprometida; el derecho a expresarse y a tener imaginación política les debe ser devuelto. Quizás entonces cierto estado de

> cosas pueda ser cambiado; mientras que en los términos a través de los cuales está siendo propuesto hoy, sólo se puede concluir en un camino sin salida. Me cuido mucho de no establecer la ley. Más bien, me preocupo de definir los temas, de descubrirlos, de revelarlos dentro de un marco de complejidad tal, que tape la boca de los profetas y legisladores: todos esos que hablan por otros y por encima de otros (p. 39).
>
> Yo considero que el rol del intelectual en la actualidad no es el de establecer leyes o proponer soluciones o profetizar, ya que haciendo eso sólo se puede contribuir al funcionamiento de una determinada situación de poder, que en mi opinión debería ser criticada (p. 38).

Quisiera retomar esto último señalado por foucault (2012), para decir respecto a la segunda idea que me atormenta, la de que quienes lean el texto-tesis quieran encontrar la solución, como, por ejemplo, señalar cuáles contenidos del núcleo del pensamiento matemático para transición, para niñas/os Nasa, en el territorio de Sek Sxab Kiwe, deban ser incluidos o retirados o profundizados con la idea de tejer el abrigo del cuerpo de Uma Kiwe.

Aquí, esto no será posible encontrarlo, primero, porque recordando a esteva (2018), y lo que tú paola, en valero (2023), has venido señalando será necesario pensar primero en los efectos que un modo de enseñanza de las matemáticas viene teniendo en niñas/os de preescolar y que pueden favorecer una mentalidad capitalista y consumista que, sin duda, perpetúa una destrucción de la Madre Tierra. Y, en segundo lugar, porque estoy convencida que lo que aquí podemos plantear es más una invitación a pensar las posibilidades y los límites de unos principios, en términos filosóficos, de la educación matemática a partir de la sabiduría del pueblo Nasa que tendrían que ser pensados y movilizados en una relación tiempo-materia-espacio.

Así, entonces, quería decirles que, con el texto-tesis lo que hago, hacemos es resonar a las voces, fotografías de niñas/os y a lo que la comunidad nos vino planteando a partir de la vivencia y de sus historias. De ahí la idea de que esto no puede ser pensado desde un solo saber, sino desde varios, pero además es importante decir que, junto o luego de este estudio deberemos seguir resonando con el pueblo Nasa para pensar modos de materialización de esto que todavía, aún como principios, está por venir.

No quisiera finalizar esta carta, sin dejar de informar, al tiempo que denunciar, de la difícil situación por la que atraviesa en la actualidad el pueblo Nasa de Sex Sxab Kiwe, con el recrudecimiento de la violencia, asesinato de líderes y

lideresas, reclutamiento de niñas/s y jóvenes e intentos de control territorio, entre otras.

De nuevo gracias por escucharme, por la compañía que no es más que estar ahí junto a mí, junto a las/os niñas/os Nasa, junto al pueblo Nasa, a pesar de la distancia geográfica.

Con cariño y admiración.
carolina

"[...] siento que los mejores profesores para niños son los contadores de historias. Pero [...] lo que ellos quieren [los colegios] es diplomas y los colegios realmente piden diplomas. En vez de contar y poner atención y motivar a los niños con historias que realmente les ayuden a ver el mundo y a entender el mundo y que su imaginación sea realmente activada"
(munir […], 2019, 7m 45s).

9.2 *FRAGMENTO*. HISTORIA DE DOS MUNDOS: *IBIT Y ABIK*

> "Importa qué pensamientos
> piensan pensamientos.
> Importa qué conocimientos conocen conocimientos.
> Importa qué relaciones relacionan relaciones.
> Importa qué mundos mundializan mundos.
> Importan qué historias cuentan historias"
> (haraway, 2019, p. 65).

Historia de dos mundos: ibit y abik es un cuento corto, una fabulación especulativa a la que recurrimos como posibilidad de problematizar los mundos que habitamos como *Nasas* y en donde el desafío mayor es vivir de una manera más armoniosa entre humanos y *Uma Kiwe*, aún en medio de las desarmonías o de un mundo en ruinas como lo plantean le guin (2021), tsing (2019, 2022), y tsing *et al.* (2024).

También debemos decir, siguiendo a haraway (2019, p. 208-209), que se trata de una invitación "para proponer futuros cercanos, futuros posibles y presentes inverosímiles pero reales". Así mismo, alertamos que, como lo hace haraway (2019), con esta historia podemos cometer errores históricos, políticos, ecológicos, de la cosmovisión *Nasa* y de la educación matemática, de ahí que pedimos para quienes lo lean practiquen una desconfianza y reconozcan en esta historia un "objeto de juego y trabajo para componer proyectos colectivos, no solo en la imaginación, sino también en la escritura real de relatos. Sobre y bajo la tierra" (haraway, 2019, p. 208-209). Esto último no es otra cosa que la invitación a cultivar *respons-habilidades*.

La fabulación fue gestada en los diálogos sostenidos con líderes espirituales, políticos, educativos y de la *vivencia* con niñas/os *Nasa* entre los cuatro y cinco años en la institución educativa el sesteadero, esto es, a partir de un estar y habitar estos dos mundos que coexisten en un mismo territorio al norte del cauca, colombia y, por qué no, en otros territorios cercanos y lejanos.

La escritura de este cuento fue inspirada en dos obras de ciencia ficción de úrsula k. le guin: *"Los maestros"*[314] (1963[315]), y *"Los desposeídos"* (2021), y en la

[314] Agradezco a lucely figueroa suárez de la universidad de malmö (suecia) por presentarme a través del texto "*The Masters: Speculative Assemblages of Mathematics Education as Enclosures and Commons with Ursula K. Le Guin's Feminist Utopian Anarchism"* de anna choronaki, el cuento "los maestros" de le guin. Celebro por los diálogos y las conversaciones que ayudaron a construir este *fragmento*.

[315] Fue el primer cuento de ciencia ficción publicado en 1963. La versión considerada en este texto hace parte de una compilación de cuentos de la autora titulado "las doce moradas del viento" y difundido por la confederación sindical solidaria obrera en https://www.solidaridadobrera.org/ateneo_nacho/biblioteca.html

primera fabulación especulativa realizada por donna haraway (2019), "*Historias de Camille. Niñas y niños del compost*"[316], que nos motivaron a correr el riesgo de hacer algo similar para crear, pensar y proponer un cuento, aún sin ser nuestro oficio la escritura.

En *Los maestros*[317], le guin cuenta sobre ganil, un hombre que es mecánico y que es sometido a un ritual de iniciación para ser considerado un joven maestro de la logia. El ritual incluía juramentar "no revelar nunca los ritos y misterios de mi Logia..." (le guin, s.f., p. 81), que son los misterios de la mecánica. Ganil sostenía conversaciones con diferentes maestros y aprendices en relación con el sol, la nada, pero eso era prohibido porque llevaba a otros conocimientos. Ganil tenía una fascinación por los números, por contar, por las tablas, le perseguían las preguntas en relación con los números, en especial, para explicar fenómenos.

Los encuentros de ganil con maestros y aprendices siempre estaban atravesados por preguntas que les exigían conocimientos más allá de lo que sabían y que implicaban diálogos con otros, hablaban del sol y de medir distancias para lo cual requerían conocimientos de curvas, del álgebra. Si los descubrían, como efectivamente ocurrió, eran denunciados por herejía y podían ser torturados, asesinados o excluidos por hablar de las artes ocultas: las matemáticas. Ganil fue torturado y herido en su mano, mede conocedor de las matemáticas y con quien ganil conversaba sobre los asuntos antes expuestos fue condenado a muerte.

En *Los desposeídos*[318] le guin (2021), narra la vida de dos mundos: anarres y urras, que podrían ser asociados con un mundo anarquista y otro como capitalista. En estos mundos transita shevek, un físico que está dedicado a crear una teoría en relación con el tiempo que permita construir un aparato de comunicación interestelar. Ese transitar está relacionado con la búsqueda de conocimientos y herramientas, pues estos en un único mundo son insuficientes. En el texto y como es común en le guin, no existe el final feliz, ni el mundo mejor, lo que la autora[319] presenta son las tensiones,

[316] Agradezco a laura caligari moreira de la universidad de estocolmo (suecia), quién en el marco de la pasantía en esta misma universidad, me presentó "Historias de camille. Niñas y niños del compost" y "los desposeídos". A partir de ahí leímos y pensamos juntas.
[317] Fue el primer cuento de ciencia ficción de ursula k. le guin, publicado en 1963.
[318] Fue una obra publicada en la década de los setenta en los estados unidos.
[319] En la biblioteca de la confederación sindical solidaridad obrera se afirma "Para ser claros, Úrsula Le Guin no se autodenominaba anarquista. Le pregunté sobre eso y me dijo que no se llamaba anarquista porque no sentía que lo mereciera; porque no hacía lo suficiente. Le pregunté si estaría bien que los demás la llamáramos así y me dijo que sería un honor para ella. Úrsula, el honor es nuestro" (crimethInc: recordaremos la libertad, colectivo anarquista)".

posibilidades y contradicciones en cada uno de estos mundos, así como las prácticas que hacen que sea posible la coexistencia de los dos.

En las *Historias de camille*, haraway (2019), cuenta la historia y los mundos que habitan cinco camilles que son cinco generaciones. En cada una de estas es posible ver la generación de parentescos entre humanos y otros *seres* en lugares y con historias que señalan un mundo en ruinas y con efectos del colonialismo. Para construir estas historias, la autora recupera sabidurías de diferentes pueblos, entre estas de comunidades en michoacán, mujeres zapatistas y de otros territorios de méxico para enfrentarse a territorios devastados. Con estas historias haraway (2019), discute, entre otros asuntos: el crecimiento poblacional, problemas asociados con la extracción de combustibles, ríos contaminados, monocultivos y, al mismo tiempo, propone la continuidad de diferentes formas de vida.

Animadas/os por estos relatos, en el cuento *Historia de dos mundos*, no asumimos una posición dual o binaria entre *ibit* y *abik*, ni optamos porque un mundo sea mejor que otro, tanto que "*fiw*", uno de los personajes de nuestro cuento, transita entre los dos mundos, como lo hacía shevek entre anarres y urras. Así mismo, el relato que aquí contamos tampoco es ingenuo y pasivo ante las tradiciones de un mundo que, a veces, parece negar un presente, ni ante el carácter destructor y avasallador del otro.

En estos mundos, "*fiw*" tiene la preocupación por el acceso a las matemáticas, por las matemáticas que son aprendidas y compartidas en cada uno de los mundos; pero, en especial, por una educación matemática que apunta a sembrar mundos en los que la vida en todas sus formas continúe siendo posible. Sobre esto último debemos decir que esta historia resuena con la preocupación que tienen diferentes grupos, colectivos, comunidades en nuestra américa y el mundo y diversas/os educadoras/es matemáticas/os preocupados por el cambio climático, por la vida en la *Tierra* y el desafío que nos plantea seguir viviendo.

Finalmente, debemos decir que *Historia de dos mundos: ibit y abik* surgió en medio de una compleja, tensa y alarmante situación de conflicto armado y un recrudecimiento de la violencia en el pueblo *Nasa*, lo que ha costado la vida de mujeres y hombres, de niñas/os que quedan sin sus padres, de niñas/os reclutadas/os por grupos armados para favorecer un proyecto de muerte. Esta situación que vive el pueblo *Nasa* coloca en inminente riesgo su sobrevivencia y la vida de muchos *seres*

si comprendemos la importancia de su sabiduría como pueblo, de sus prácticas en el cuidado de la *Madre Tierra*.

Al tiempo que esta historia surgió así, sería imposible no decir que surgió en medio de actos comunitarios de *resistencia* del pueblo *Nasa* que devuelven la esperanza por construir otros mundos posibles, no solo para ellas/os, sino para la humanidad, si entendemos que lo que se hace en un lugar tiene repercusiones en otros. Se trata de acciones que emergen por comunidades "cansadas de esperar soluciones externas que nunca se materializan para problemas locales y sistémicos" (haraway, 2019, p. 210). Actos que son:

> […] erupciones de energía curativa y activismo [que] se encendieron con el amor a la tierra y sus seres humanos y no humanos y la rabia ante el ritmo y el alcance de las extinciones, exterminios, genocidios y pauperizaciones en patrones impuestos de formas de vida y muerte mutiespecies que amenazaban la continuidad de todos los seres. El amor y la rabia contenían los gérmenes de la sanación parcial, incluso frente a una destrucción impetuosa (haraway, 2019, p. 210-211).

9.2.1 Historia de dos mundos: *ibit* y *abik*

9.2.1.1 Un mismo mundo ibit/abik

Por muchas décadas estos dos mundos: *ibit* y *abik* habitaron un mismo territorio, sin embargo, entre ellos no había mucha interacción, cada mundo tenía lo suficiente para vivir, era como si cada uno pudiera existir por sí mismo. Era un tiempo de tranquilidad, de cordialidad necesaria para habitar este espacio y, en pocas ocasiones, se daban algunos trueques, especialmente, de sal y plantas y no era necesario que mediara alguna palabra, pues los dos mundos tenían lenguas distintas.

Sin embargo, después de mucho tiempo, en el que parecía que la vida fuera así de tranquila y sin saber muy bien que había pasado en las mentes de los humanos de *ibit*, las personas de este mundo comenzaron a invadir el mundo de *abik*, querían no solo la *Tierra*, sino que los *seres* de este mundo trabajaran para ellos, que fueran esclavos en su propio mundo. Además, los humanos de *ibit* destruyeron algunos territorios sagrados convencidos de que en estos lugares encontrarían algún metal preciado.

En el mundo de *abik*, algunos *seres* alcanzaron a sentir que algo iba a suceder en su mundo y aunque comenzaron a prepararse a nivel espiritual para el

ataque, este fue inminente. Algunas de las *Tierras* fueron colonizadas, quemadas para ganado.

Algunos *seres* de este mundo se vieron forzados a trabajar en sus propias *Tierras* solo para obtener algo de comer. Quién no estaba de acuerdo con las reglas podía ser castigado. Por fortuna, no todos los *seres* de este mundo estaban sometidos, algunos *seres* por sus alianzas espirituales y corporales con otros tenían habilidades para impedir que fueran dominados. Fueron estos *seres* los que resistieron a esta colonización y lograron después de algunos años sacar a las personas del mundo de *ibit* y construir un gran muro.

La estrategia de lucha desde el mundo de *abik* siempre fue espiritual, pues solo tenían un bastón como arma para defenderse y las plantas para alejar a estas personas del territorio. Los del mundo de *ibit* tenían armas con el poder de matar y aunque algunos *seres* del mundo de *abik* murieron, ellos nunca creyeron que desaparecer las personas fuera la alternativa, su deseo era que las personas regresaran a su mundo y nunca más regresarán al de ellos, ni que los *seres* de su mundo conocieran ese otro mundo que había traído tanto dolor y destrucción. Por eso construyeron un muro tan alto que nadie podía pasarlo, bueno, por lo menos así intentaron construirlo.

Era un muro curvo, bueno, en realidad eran dos y podrían ser muchos a la vez. Aunque eran muros altos, terminaban siendo mínimos ante la inmensidad de las dos cordilleras que los contenían: la occidental y la central. Algunos *seres* tenían la posibilidad de ver lo que había dentro y fuera de estos muros, especialmente el cóndor y los *seres* que nacieron con su espíritu, con sus dones, así como los de otras aves compañeras, porque estas aves habitan las partes más altas, recorren diferentes espacios y recogen información de los mundos[320]. A otros *seres* con autorización se les permitía estar en alguno de esos mundos por unas épocas del sol o por unos momentos de la luna, pero con propósitos claros.

El primer muro, desde el que podían verse los dos mundos, aunque a veces parecía no tener mucha importancia, había momentos en los que estar ahí, saltarlo parecía convertirse en una obsesión, especialmente, para los *seres* de la tercera y cuarta generación del mundo de *abik*; particularmente, los nacidos en el sol picante,

[320] Ver “relato de el halcón y el cóndor” en *Yule* y *Vitonás* (2019b, p. 100-103).

pues son muy curiosos. Igualmente, para las/os niñas/os y jóvenes de la segunda y tercera generación del mundo de *ibit*.

Ilustración 4 – El muro

Autoría: camila hardt.

Algunos de estos *seres* lograron evadir, por momentos, el cuidado de quienes no permitían que los brincaran y mucho menos que alguien intentara irse al otro mundo; algunos *seres* con los poderes de los animales o de las plantas, con los que nacieron por alianza, lograron llegar al otro mundo. Algunos de estos nunca más pudieron regresar a su mundo, no quisieron; otros lo intentaron, pero no lo consiguieron y otros lograron regresar, pero ya no eran iguales.

Si nos colocásemos en el muro y miráramos hacia la primera curva, la de más adentro, veríamos una *Tierra* con grandes montañas y de tonalidades de verdes distintos, casi infinitos. Veríamos lagunas y chorreras, pues allí viven las/os hijas/os del agua; por eso, tanto las lagunas como las chorreras son consideradas en este mundo "sitios sagrados", es decir, que deben cuidarse y hacerse algunos rituales cada vez que se llega a alguno de estos: pedir permiso, agradecer y ofrendar. Estas últimas son acciones cotidianas en este mundo.

Lo que más llama la atención a quienes se han atrevido a subir el muro, aunque sea solo en una parte del día, especialmente en las noches, ha sido ver en diferentes lugares, mal contados, 11 fuegos rodeados de tres grandes piedras, casi imposibles de ser removidas. Allí donde está el fuego hay varios bancos construidos con madera, algunas veces con *seres* de varias generaciones y otras solo con *seres* de una generación. El fuego en estos lugares, al parecer, permanece la mayor parte del tiempo encendido, es como si la vida de los *seres* que habitan este mundo dependiese de ese fuego ¿Qué pasaría si algún día se apagara?

Desde lo lejos parecen verse en el mundo de *abik* diferentes *seres* que son mitad humanos y mitad animales o plantas o minerales; ninguno es totalmente humano. Cada uno parece ser diferente, no hay uno igual a otro. Pero, otras cosas sí son comunes en estos *seres*, como, por ejemplo, que cada uno, independiente del tiempo que lleva habitando este mundo, lleva siempre consigo una jigra —una mochila tejida con cabuya—, lo que hay en esta, solo lo saben quiénes viven en este mundo. Estos *seres* tienen una lengua en común, aunque algunos pueden hablar otras lenguas, incluso las lenguas del otro mundo.

Si miramos hacia el otro lado del muro, es decir hacia fuera, en *ibit*, vemos motos, carros y edificios grandes, edificios que alejan cada vez más a los seres de la *Tierra*. Las motos y los carros producen humo, pero diferente al humo del otro mundo —el de los 11 fuegos— y por eso las personas de este mundo casi siempre están enfermas. Algunas veces los humanos de este mundo parecen estar en guerra con

los animales y las plantas, con el agua y con los árboles, pues cada vez son más pocos los animales y las plantas que habitan allí; el agua, aunque es permanente para algunos seres, para otros solo es posible en algunas contadas horas del día.

La calidad del aire empeora cada vez, no solo por las emisiones de las motos y los carros; sino, también, por las vacas y la falta de árboles, pues la ganadería es extensiva y las quemas y la tala de árboles es cotidiana. Los que más sufren con esta situación son los de la primera y tercera generación, es común verlos en centros de salud con problemas respiratorios. Por eso, algunos seres de este mundo intentan recurrir al otro mundo para conseguir algunas plantas para preparar remedios.

En este mundo pueden verse, desde lo lejos, grandes manchas de *Tierra* desoladas, no parece que existe vida allí. Otras partes de la *Tierra* de la que disponen son grandes terrenos con cultivos de marihuana y otros dedicados a la ganadería, que han implicado el uso de fertilizantes sintéticos y con estos el deterioro del suelo. Si fuese por la extensión de *Tierra* dedicada a estas dos actividades diríamos que la vida gira en torno a esto. En este mundo hay *Tierras* a las que aún ningún humano parece haber llegado, pero seguramente en unas cuántas generaciones, si no se toman las medidas correspondientes, van a tener vida humana y con esto...

9.2.1.2 Abik sin ibit

Entre las grandes montañas pueden escucharse a lo lejos los sonidos del tambor, la flauta y la charrasca que amenizan la apertura del trueque y que son acompañados por diferentes *seres*, a algunos puede vérselos danzar en los diferentes espacios, otros están contemplando e interactuando entre ellos para celebrar y agradecer por los alimentos, la música y los tejidos. Este, si bien parece ser un ritual que se realiza cada que la luna cambia, ningún trueque parece ser igual a otro.

A este trueque, ubicado en la parte alta de la montaña, llegan *seres* caminando, volando, o arrastrándose desde los distintos territorios. Llegan desde muy temprano al amanecer y hasta ponerse el sol para intercambiar alimentos, plantas, bebidas, instrumentos musicales, sombreros, jigras y diferentes tejidos creados por los *seres* en cada territorio y en colaboración de las plantas y raíces de los árboles.

La mayoría de las veces la variedad de productos, colores, olores parece infinita, pero a medida que llega una nueva generación estos parecen ser cada vez

menos, en particular, en la época en que el sol pica más. Esto porque la *Tierra* que antes parecía ser mucha, ahora es más poca.

Mientras todos los *seres* de la comunidad están en el trueque, pueden escucharse interesantes conversaciones entre las cinco generaciones que constituyen este mundo y que intentan intercambiar algo. Allí, eso que se conoce como dinero en el otro mundo, no tiene sentido, es más, los números conocidos son lo suficiente como para lo que los ojos puedan ver el: trueno, verano, sol, agua, nido de polluelos, etc., que son *seres* que hacen parte de su familia, hacen parte de ellos. Veamos:

> El uno con el instante, lo único, la/el abuela/a.
> El dos con el verano y el invierno, con el sol y el agua.
> El tres con el sol, el agua y la luna.
> El cuatro con la/el abuela/o, agua, tierra y luna.
> El cinco con el nido de los polluelos.
> El seis con el momento de origen, con un cuerpo de autoridades.
> El siete con el arcoíris.
> El ocho con el maíz.
> El nueve con subir, pasar de modo que se ascienda.
> El diez con los dedos de las manos.
> El once con el zorro negro.
> El doce con la jigra de maíz[321].

Para otros asuntos "los nudos, el palo[322] o las expresiones cualitativas tienen más sentido: cantidad, manada, conjunto, grupo, colectivo, plural, varios"[323]. Bueno, por lo menos esto es lo que se dice, no sabemos muy bien qué pasa en las conversaciones entre generaciones y cuando se sienten con más confianza, cuando la coca[324] comienza a dar sabiduría y conocimiento.

Los de la primera generación son conocidos como los hijos del agua, son *seres* que nacieron en un territorio con grandes lagunas, ríos, chorreras y ojos de agua. Son *seres* conocedores de su propia historia, cuidadores del territorio, sembradores y cultivadores de la más variada cantidad de alimentos en los tres territorios que constituyen a *abik*, son sabedores de que la *Tierra* debe descansar; así como cuando la luna está en casa, por eso guardan alimentos para el momento de descanso de la *Tierra*.

En tiempos en que no hay alimentos, mascar coca es más que suficiente, pues esta planta sagrada da fuerza para trabajar, sabiduría y poder. Es por esto, que

[321] *Yule* y *Vitonás* (2019a, p. 226).
[322] *Yule* y *Vitonás* (2019a, p. 225).
[323] *Yule* y *Vitonás* (2019a, p. 225).
[324] Ver el origen de la coca en *Yule* y *Vitonás* (2019b, p. 141).

es común ver a los *seres* de esta generación con uno de sus cachetes inflados, pues, generalmente tienen la planta sagrada dentro, están mascando.

Los hijos del agua siempre habitaron este territorio, no pasaron por una escuela, ni una universidad que son lugares comunes y en cantidades asombrosas en el mundo de *ibit*. Todo lo que aprendieron, lo hicieron a partir de su relación con la *Madre Tierra* y en esa relación, es claro que en algunas cosas acertaron y en otras no tanto generando conflictos para las generaciones posteriores.

Solo muchos, muchísimos soles después, los *seres* de la primera generación conocieron los humanos del otro mundo, pues son del tiempo en que *abik* e *ibit* eran un solo mundo. Por eso tienen mucha desconfianza del mundo de *ibit*, pues fueron colonizados por este antes de que fueran expulsados. Fue por ese mismo tiempo que llegaron a *abik* la religión, la escuela, la universidad, el español, las matemáticas y las nuevas prácticas.

Los de la primera generación hablan una lengua. Es una lengua extraña para los del otro mundo, casi imposible de entender, siempre hablan del *"*nosotros" y no del "yo", o del individuo como en *ibit*. Los *seres* de este mundo tienen un don para leer las señas en los cuerpos de ellos y en los de las siguientes generaciones, lo que les ha permitido sobrevivir a muchísimos soles y lunas y a cuidar la *Tierra* en la que habitan.

Los *seres* de esta generación viven de manera colectiva, no hay un lugar que alguno de ellos pueda denominar como que sea suyo, pues nadie está pensando en poseer a la *Madre Tierra*; saben que *ella* es su madre y que todo lo que les da es para compartir con todos los *seres*, saben que la deben cuidar e intentan sostener una relación de equilibrio con ella.

Los hijos del agua se dedican a diferentes actividades: algunos a cultivar alimentos, otros a sembrar plantas o a pasar tiempo observando a la familia espiritual que incluye al sol y la luna, también a sus familiares, los animales que los visitan cada cierto tiempo; por esto, los *seres* de este mundo saben casi a la perfección qué pasará en las próximas épocas y momentos, bueno, así lo fue por muchos soles y lunas, ahora parece que no más. La mayoría del tiempo a estos *seres* se les encuentra en los lugares donde el fuego está presente o caminando.

Otros *seres* se dedican a tejer y a contar historias, a ellos llegan quien desee escucharlos y *aprender*, muchos *seres* de la cuarta generación siempre están

ahí junto. Otros de la primera generación crean instrumentos, tocan música y a ellos se les unen varios animales que los acompañan con sus sonidos.

La actividad que se despliega en cada lugar es fascinante y mayormente a la vista de todos. Generalmente, los de la cuarta generación van y vienen, aunque la verdad es que cualquier *ser* de las otras generaciones puede llegar allí. Asimismo, debemos decir que hay *seres* de esta generación que no les gusta compartir lo que saben, por eso realizan sus actividades en espacios en los que pocos o casi nadie puede llegar. Con esta estrategia, estos *seres* no tienen que decir que no quieren compartir, pues en este mundo el compartir es casi un principio para habitarlo.

Sin embargo, es claro que en este mundo lo que cada *ser* realiza es para sostener la vida de todos, no hay recompensa por lo que se hace, lo importante es saber que el equilibrio se sostiene y que la ayuda es mutua.

Los primeros *seres* que llegaron a este territorio conformaron familia (incluyendo animales y otros *seres*) siguiendo los mandatos —orientaciones— espirituales y naturales, es decir, consultaban a los *seres* espirituales para conocer la compatibilidad de las energías o hacer rituales y remedios para equilibrarlas. Consideraron a la luna y el sol en qué querían sembrar como una nueva vida y en que esta debía llegar al territorio.

La placenta y el cordón umbilical de cada *ser* está sembrado cerca al fuego*;* por eso, ninguno quiso visitar el otro mundo y siempre han sido radicales en afirmar que “no es necesario ir al otro mundo”, por lo menos no en los primeros años de vida, en los siguientes sería preciso evaluar si era o no pertinente. En esta generación es común encontrar grandes líderes que son reconocidos en su mundo, en espacial por su servicio.

Ilustración 5 – La siembra

Autoría: camila hardt.

La primera generación tiene una relación espiritual con la *Madre Tierra*, a cada lugar que llegan piden permiso, ofrendan y agradecen. No existen instituciones, ni religiones en este mundo, los *seres* que habitan allí hacen comunidad y deciden lo que hacen y lo que no; solo, algunas veces, eligen a seis *seres* que configuran un cuerpo para resolver algo cuando han pasado varias lunas y la comunidad no logra hacerlo o si deben tomarse decisiones para diálogos con el otro mundo.

Esta generación, si bien sostiene un equilibrio y una reciprocidad con la *Madre Tierra*, a la llegada de los colonizadores la misma comenzó a verse afectada. Por eso, la segunda generación que se reconoce como “hijos del agua” tienen más presente a las/os caciques, que eran los *seres* que lideraban la defensa de este mundo.

Esta generación, no habla mucho la lengua de su mundo*,* pero aprendió estrategias para defender, ocupar y reapropiar el territorio cada que es necesario, pues la *Tierra* que tienen ahora no es la misma que tenía la primera generación, es más reducida, por eso deben buscar y ocupar nuevos espacios. Por mandato de la primera generación, esta conoció otros pueblos para intercambiar estrategias de defensa de la *Tierra*. Los mandatos, vale decir, pueden ser emitidos por cualquier generación y hacia cualquier generación, no hay jerarquías, generalmente los mandatos son atendidos pues buscan el *buen vivir* y la ayuda mutua.

Los *seres* de esta generación, aunque si bien consideran algunas de las orientaciones espirituales y naturales cuando deciden o decidieron unirse para dar vida a un nuevo *ser*, siempre saben que les faltan varios pasos por seguir y los *seres* llegan así, sin seguir todas las orientaciones.

Algunos de los *seres* de esta generación conservan ciertas prácticas de la primera, otros debieron crear formas de organización con las cuales defenderse de aquellos que quisieron venir del otro mundo. De la creación de estas organizaciones surgió un grupo especial para el cuidado del territorio, son *seres* que conocen el territorio como su propio cuerpo y lo defienden, aunque por esto deban morir.

De este grupo participan *seres* de varias generaciones, especialmente los de la cuarta generación. Otros *seres* jornalean en *Tierras* vecinas o lejanas y regresan cada que la luna cambia. En las actividades, especialmente en la organización, un *ser*

no trabaja "[…] durante mucho tiempo, a menos que le guste"[325], los cargos son rotativos.

Recientemente algunos *seres* de esta generación, la segunda, deben dedicarse a ocupaciones desagradables o peligrosas tales como cuidar el territorio o ir a ocupar otras *Tierras*. Y aunque "[…] No se puede pedir a un hombre [*ser*] que trabaje en un oficio que lo dejará inválido o que lo matará en pocos años"[326], parece que algunos consideran que esta es la opción para seguir viviendo, aún a pesar de los costos que esto pueda traer para reducir su tiempo en este mundo.

Algunos *seres* de esta generación aprendieron a manejar números más grandes que los de la primera generación, aprendieron a medir terrenos y a determinar lo que es propio y no; pero de esto no se habla mucho en este mundo, pues fue precisamente en los tiempos de la colonización.

Los *seres* de la tercera y cuarta generación no son totalmente humanos, animales, plantas o minerales: ellos son mitad humanos y mitad de otros *seres* que habitan la *Madre Tierra*, otros son humanos, pero tienen el espíritu de algún *ser* de la *Madre Tierra*.

Algunos *seres* de estas dos generaciones, por ejemplo, son parte humana y parte gato, estos *seres* que son así tienen gran conocimiento. Otros son mitad humanos y mitad venado, son *seres* remedio, en la comunidad son los *seres* que curan las enfermedades, son *seres* que caminan rápido y son alegres.

Otros *seres* son mitad humanos y mitad colibrí, se mantienen "rodando (volando) en toda parte y por eso se dan cuenta de todo. Unos cuentan que este pajarito se va hasta la otra *Tierra* a todos los rincones de la casa. Cuando regresa dicen que trae diferentes clases de semillas y las riega […]"[327]. Otros *seres* son mitad mariposa y mitad humano, ellos tienen el poder de transformarse. Otros *seres* son mitad gallina y mitad humanos, son *seres* remedio y ayudan en lo que sea necesario: unen el corazón de los *seres*. Otros *seres* son mitad humanos y mitad árbol, estos tienen fuertes sus raíces, recuerdan y saben de dónde vienen y aunque pueden viajar a diferentes lugares y hacer vida en otros espacios saben muy bien su lugar en *la Tierra.*

[325] le guin (2021, p. 186).
[326] Le guin (2021, p. 186).
[327] *Yule* y *Vitonás* (2019b, p. 152).

Los *seres* que son humanos y están acompañados de un espíritu son fundamentales para su mundo. Por ejemplo, el *ser* que tiene el espíritu del río o de las quebradas tiene la capacidad de predecir, de saber lo que vendrá para los *seres* y su mundo. Ellos saben de avalanchas, derrumbes y desastres, como ocurren en este mundo son atentos, están siempre poniendo cuidado, por eso son considerados guardias, guardianes de su mundo[328].

Otros *seres* tienen el espíritu del trueno son de sexo masculino y femenino y son portadores del fuego. Otros tienen el espíritu de la estrella y el don de la metamorfosis, tienen el poder de transformarse constantemente en cualquier familiar: gusano, mariposa, pájaro u otros.

Los *seres* de este mundo llegaron, a diferencia de las otras generaciones, a un territorio afectado por las quemas, fuertes lluvias, crecimiento de quebradas, avalanchas, reducción considerable del agua y períodos de sequía más extensos.

La quinta generación, si bien conservan ser mitad humanos y mitad de otros *seres*, son pocos los que tienen forma o espíritu de animales, en ellos están más presentes los minerales, especialmente las esmeraldas, el níquel y el oro; por tanto, son mitad humanos y mitad minerales. Estos *seres* son perseguidos por los del otro mundo.

Aunque las presiones del otro mundo parecen ser fuertes, lo cierto es que con remedios espirituales y el sentido comunitario este mundo ha logrado sostenerse.

Todos los *seres* de *abik* tienen la capacidad de soñar. En los sueños se entrelaza lo espiritual, la naturaleza y el conocimiento. Con los sueños en este mundo se proyectan los siguientes pasos.

9.2.1.3 Ibit sin abik

Entre las grandes montañas y unos pocos árboles frondosos puede verse a lo lejos en las calles varias motos y carros, se escucha el sonido de los pitos y de algunas músicas, esto último parece animar a las personas de este mundo. En los días de semana, la mayoría de las personas se encuentran en espacios cerrados realizando diferentes actividades y otras están en los espacios abiertos,

[328] *Yule* y *Vitonás* (2019b, p. 203-204).

fundamentalmente, en el campo trabajando en los cultivos de café, productos para comer y marihuana.

En los espacios cerrados se encuentran personas en las iglesias, así en plural porque existen diferentes denominaciones y creencias. Está la alcaldía que es una entidad de gobierno local desde la que a veces se administra el territorio, porque en otras ocasiones son los grupos al margen de la ley los que tienen la autoridad. Además hay personas en el hospital y otros centros de salud; pero, la mayoría de los humanos están en las escuelas y centros de educación desde las más tempranas edades y hasta casi los últimos años de vida; otros están en establecimientos de comercio y unos cuántos en las casas.

Los espacios abiertos son fundamentalmente los campos en los que se siembra el café, la marihuana y hay ganadería; los espacios para el cultivo de la comida solo los tienen algunos humanos y están cerca de sus casas. Otros espacios abiertos son lugares destinados al deporte y a la diversión nocturna: en estos últimos, el alcohol domina todas las acciones.

En *ibit* todo tiene precio y estos están siempre visibles. A cualquier lugar al que se llega lo primero que puede verse son los precios. En *ibit* parece no existir *Tierra* suficiente; aun así, una parte está siendo ocupada por humanos que no encuentran otro lugar dónde habitar, otra parte está dedicada a la ganadería y solo una pequeña porción ha sido declarada de reserva por el gobierno local con la intención de hacer reforestaciones, procesos de recuperación del suelo y de cuidado de los nacimientos de agua para que los animales puedan regresar y las plantas para medicinas sean sembradas de nuevo. En estas actividades participan seres de todas las generaciones y se realizan de forma periódica.

En este mundo hay tres territorios, tres generaciones. La primera generación corresponde con los primeros seres que llegaron a ocupar este territorio, contaban con la suficiente *Tierra* para elegir dónde ubicarse. Algunos se localizaron cerca de algún nacimiento de agua o de un río y hoy, a diferencia de otros humanos, pueden tener un poco más de acceso al agua que los que están ubicados en la parte más urbana.

Estos humanos, aunque saben que son *hijos del agua* no conocen muy bien su historia, no comprenden lo que esto significa. Algunas veces sienten que los pájaros y otros animales les dicen cosas; en especial, cuando van a salir a algún lugar, parece que va a ocurrir algo que va a afectar al pueblo o deben tomar una decisión

importante, pero no entienden el lenguaje de los animales. Algunos se inquietan por eso y saben que en el otro mundo hay respuestas sobre esto, que en ese otro mundo están sus raíces.

Las casas en las que viven los seres de esta primera generación son generalmente de un solo piso, pero con las siguientes dos generaciones los edificios (de cuatro, cinco y hasta seis pisos) han comenzado a ser parte del paisaje del territorio. Una estructura que aleja a los habitantes del suelo y los ubica en una posición dominante sobre la *Tierra*.

Una parte de esta generación se dedica a trabajar en el cultivo del café que por muchos años había sido la base de la economía de este mundo. Otros se han dedicado al cultivo de la marihuana que, de manera más reciente, se ha constituido en la base de la economía, la mayoría de las actividades giran alrededor o dependen de esta actividad.

Otros trabajan en alguna de las instituciones antes mencionadas y pasan la mayor parte de la vida allí, casi no tienen tiempo para compartir en familia, pues las actividades que realizan son en realidad absorbentes, fundamentalmente para mujeres y hombres que lideran procesos en favor de su mundo. Los que se dedican al cultivo de la marihuana, a diferencia de los anteriores, no requieren de mucho tiempo, por esto pueden divertirse más en los bares nocturnos y vuelven a casa cuando el alcohol se ha apoderado de ellas/os.

La segunda generación son jóvenes que han crecido, entre otros, en las instituciones educativas, los cultivos de marihuana y de fiesta en fiesta. Asimismo en procesos de organización que ellas/os mismas/os han gestado intentado proponer alternativas a esos otros modos de vida que parecen imponerse.

La tercera generación son niñas/os entre los cuatro y cinco años. Desde los primeros años están en la institución educativa y en el resto del tiempo algunos acompañan a sus padres en actividades de peluqueo de la marihuana, en la siembra de pan coger cerca de sus casas o disfrutan del tiempo compartiendo con niñas/os que viven relativamente cerca explorando el territorio, mientras sus padres regresan a casa.

En los recorridos de la casa a las instituciones, en cada territorio, jóvenes y niñas/os son seducidas/os y otras veces obligadas/os por otras/os de su misma edad o de la primera o segunda generación, para participar de grupos armados con la promesa de tener dinero y un mejor bienestar para sus familias y ellas/os mismas/os.

Algunas/os saben que muchas/os de sus compañeras/os que se han ido han regresado en ataúdes o se encuentran en prisión u hospitales.

Uno de los jóvenes de este mundo ha encontrado en el *hip hop* un modo alternativo de expresar lo que vive en *ibit*:

En las calles del pueblo está rondando la muerte,
jugando al tingo tango a ver a quién se va a llevar,
ella no tiene rostro, no conoce la suerte, la suerte, la suerte,
y en la ley del más fuerte ella siempre va a ganar,
y arriba en la montaña, una madre está llorando,
tiene un presentimiento que su hijo no va a llegar.

[…]

Suenan los balazos,
la muerte anda el pueblo buscando quien da el patazo,
se calentó el pedazo,
el muchacho que no hizo caso terminó en el cementerio por andar en malos pasos.
Tumbas, cárceles y hospitales,
sí hay malas decisiones no son buenos los finales,
El hambre del poder y el amor a los metales tienen sus consecuencias y casi todas son fatales
(La suerte […], 2024).

Las/os habitantes de este mundo se enfrentan a una serie de problemas, entre estos: falta de agua, mal uso del suelo, quema en las extensiones de reserva, falta de *Tierra* para la siembra y habitar y guerra entre grupos armados por el control del territorio. Todo esto tiene entre sus raíces la creencia de una separación entre humanos y la *Tierra*, lo que se traduce en una posición de dominación y de posesión sobre la *Tierra* e, incluso, sobre las otras vidas humanas; pero, además, se traduce en una lógica individual o modo de ser que solo piensa en un beneficio personal sin considerar las consecuencias que sus acciones puedan generar en otras personas y *seres*. Se trata de una mentalidad que parece apoderarse de los seres de este mundo. El lema de este mundo es *La vida fácil*, por ello la persona o colectivo que va en contra de esto puede ser desaparecido o eliminado.

En este mundo hay la costumbre "[…] de envolverlo todo en papel y plástico y cartón y hojas de metal laminado, todo muy limpio, todo muy decorativo. La ropa de la lavandería, los libros, las legumbres, las prendas de vestir, los medicamentos, todo viene dentro de capas y capas de envoltorio. Hasta los paquetes de papeles viene envueltos en varias capas de papel. Para que nada esté en contacto con nada"[329].

[329] Se realizó un ajuste a los tiempos verbales a le guin (2021, p. 244).

Pero a este mundo también pertenecen personas de las tres generaciones que entienden que es necesario entablar una relación distinta con la *Tierra*, que saben que a la *Tierra* hay que cuidarla, agradecerle y protegerla como a todas las formas de vida. Estas personas son las que en algún tiempo tuvieron contacto con el otro mundo. Es precisamente esa oposición en los modos de relación con la *Tierra* y con los *seres* que en ella habitan, que la vida en este mundo es tan compleja.

9.2.1.4 Abik se pregunta sobre los conocimientos de ibit

Fiw pertenece a la cuarta generación de *abik*, su placenta y ombligo están sembrados cerca de uno de los once fuegos que componen este territorio. *Fiw* es mitad humano y mitad colibrí, siempre ha habitado este territorio y aunque tiene el poder junto con *maco,* que es mitad humano y mitad cóndor, de viajar a diferentes lugares, incluso de volar sobre los muros más altos, siempre regresa a su *Tierra* y no permanece por mucho tiempo en otros mundos; aunque, eso sí, siempre va regando sus *semillas* en cualquiera de estos.

Fiw creció entre el fuego y rodeado de *seres* que no son totalmente humanos, por eso mantiene una conexión y un diálogo con todos los *seres*. Es el tiempo del sol adulto y de la luna mayora y *fiw* ya sabe que esta noche será una noche para conectarse con su familia espiritual, la del mundo de arriba, pero antes debe hacer otras cuantas actividades que están propuestas en comunidad.

Cuando sale *el sol*, *fiw* está junto con sus parientes cerca al fuego brindando y saludando a los espíritus, en días fríos el calor del fuego cae muy bien para retomar energías y realizar las actividades. Este lugar es el espacio en el que se preparan los alimentos y se hacen encuentros entre generaciones o cada generación.

Después de saludar, brindar a los espíritus y escuchar el sonido de la flauta, *fiw* debe disponerse. Primero toma su bastón —que representa la autonomía y la *resistencia* que les ha permitido sostener su mundo—, que es mitad rojo y mitad verde: el rojo representa la sangre de sus ancestros por defender el territorio y el verde las montañas y la fertilidad de su mundo. Igualmente toma su jigra, allí como todos los otros *seres* tiene su coca y el remedio que le da la fuerza necesaria hasta ponerse el sol y regresar.

Fiw sabe que es un día para caminar, por lo menos un poco más de lo normal, pues debe recorrer una parte del territorio, conversar con otros *seres* y hacer

ofrendas en los sitios sagrados. Caminar el territorio es la actividad más común en este mundo, los *seres* de aquí pasan la mayor parte del tiempo en movimiento y aunque algunas veces parecen visitar los mismos lugares, dependiendo de los *seres* que acompañan, siempre hay una historia diferente.

A medida que caminan recogen *semillas* y siembran plantas, gran parte del tiempo la dedican a esto. En cuanto avanzan y con cara de asombro, comienzan a recoger en un costal de cabuya —en estas caminadas siempre acostumbran a llevar unos cuantos costales— algunos papeles de plástico, envolturas de mecato que comienzan a encontrarse y que antes no era ni pensado encontrarse allí. Así, mientras recorren el territorio se encuentran con un *ser* que al parecer está quemando más de esos papeles que hace poco habían recogido. *Fiw* inquieto pregunta:

– ¿Qué pasa con el papel?

– ¿El papel? Pregunta el otro *ser*.

– El papel verde, dice *fiw.*

– Oh, lo tiré a la basura. Responde el otro *ser*.

– ¿Basura? Era una palabra extraña para *fiw*.

– Desperdicios. Se quema. Responde el otro *ser*.

– ¿Ustedes queman el papel?[330] *Fiw* asombrado pregunta sin tener respuesta alguna.

"Basura" era, sin duda, una palabra nueva para estos *seres*, pero parecía que ya había llegado a su mundo y quizás era solo *fiw* quien no se había dado cuenta de esto. Para *fiw* fue extraño, primero, ver papeles de este tipo en el camino; y, segundo, mirar el modo en cómo algunos *seres* procedían con estos.

En cuanto continúan el recorrido, los *seres* aprovechan para ver cómo están los suelos, las aguas, qué ha variado. Quienes tienen el don de dibujar toman su tiempo para bosquejar los árboles, las plantas que hay en ciertas zonas; algunos intentan pronunciar palabras en la propia lengua para mostrar lo que hay allí, otros intentan imitar los sonidos de los animales que escuchan o con los instrumentos que han llegado del otro mundo (por ejemplo, las cámaras) intentan registrar o guardar imágenes o los sonidos de las aves y los *seres* que se encuentran, saben que aún pueden hacer más para cuidar el mundo que habitan, pero no saben muy bien cómo más hacerlo. Por ahora, estos *seres* hacen un reporte minucioso de lo que ven,

[330] Retomado de le guin, (2021, p. 24).

escuchan y huelen, todo esto con lo que saben y lo que es posible hasta este momento.

Quienes tienen la capacidad de volar ayudan en esta tarea desde el espacio de arriba. Es imposible, mientras se hace el recorrido, que los *seres*, particularmente, los de la cuarta generación, no intenten treparse a algún árbol, pues disfrutan mucho de hacer esto, podría decirse que para ellos son momentos de libertad plena. Claro está que antes de hacerlo piden permiso a sus familiares los árboles y estos con un movimiento aprueban.

Los de la cuarta generación tienen una capacidad especial para detenerse en lo más pequeño —con apoyo de las cámaras —, es como si lograran hacer un *zoom* a lo que para los otros *seres* pareciera pasar desapercibido. Su intuición para detenerse en lo pequeño, en lo que está más cerca de la *Tierra*, permite que los reportes sean aún más ricos para reconocer y cuidar su mundo.

Mientras caminan se cuentan historias, se hacen pausas en la casa de algún *ser* de la primera generación para escuchar una historia del lugar o para saber de los animales que están allí. Esas conversaciones siempre están acompañadas de risas, cantos y comida. Aunque todos los *seres* fueron convocados para esta actividad, participan mayormente los de la cuarta generación, los otros *seres* deben permanecer en los diferentes *espacios de vida*.

Los *seres* cuidan del fuego y preparan comida. Los *seres* de todos los sexos participan en esta actividad, no hay ninguna distinción, sin embargo a algunos *seres* hombres parece que les cuesta un poco más; también participan las diferentes generaciones. Allí se cuida de las piedras que rodean el fuego y de que este no se apague. Los de la cuarta generación disfrutan de cuidar del fuego, traer la madera necesaria, limpiar, cantar y jugar.

A los demás espacios de aprendizaje: música, canto, tejido, siembra, alfarería, encuentros para *aprender* más de la propia lengua, los *seres* que son reconocidos por alguno o varios de estos dones se disponen para compartir lo que saben, el conocimiento siempre es accesible para todos los *seres*. En estos espacios no existen horarios, ni reglas, cada que alguien llega comienza un proceso diferente, los que llevan más tiempo participando llevan sus propias preguntas y proponen a los *seres* que están ahí modos de desplegar estas preguntas, se trata de un *aprender* en y con la vida y no para la vida.

Después de caminar y recorrer una parte del mundo que habitan, cada *ser* tiene la libertad de decidir a cuál espacio de aprendizaje recurrir o regresar a su lugar de descanso; no obstante, cada *ser* sabe que lo que hace o deja de hacer es por el bien de su mundo. Los de la cuarta generación, a diferencia de los de la tercera, no pueden *aprender* o discutir asuntos que involucren los números, las cifras, el dinero o medir grandes distancias, más allá de lo que sea posible con su cuerpo.

Esta restricción fue planteada como mandato por los de la primera generación e implicó un ritual en el que tanto los de la primera como los de segunda y tercera se comprometían a no compartir con los de la cuarta y quinta generación lo que sabían sobre esto. El mandato decía lo siguiente:

> Tiempo: Luna en casa
>
> *Se mandata que en este mundo no se compartan entre los seres de este territorio y, en especial, con los seres de la cuarta y quinta generación las matemáticas, es decir: números, símbolos, conteos y operaciones. Tampoco que se muestran o circulen lo que en el otro mundo se conoce como monedas y billetes y mucho menos, las prácticas que con estos conocimientos puedan realizarse. Para nosotros, los de la primera generación esta matemática está al servicio de un modelo neoliberal, capitalista y consumista propio del mundo de ibit, no del nuestro.*
>
> *Como primera generación tenemos temor que con estos conocimientos de las matemáticas nos transformemos, estamos convencidos de que si las aprendemos eso nos transforma y transforma nuestra relación con nuestro mundo.*
>
> *Será importante que la cuarta y quinta generación aprendan nuestra lengua y nuestra espiritualidad.*
>
> *Decimos esto, orientados con la sabiduría de nuestra familia espiritual, pero reconocemos asimismo como principios de nuestro mundo, por un lado, que cualquier decisión que se tome en este sentido debe siempre pensarse en el bienestar colectivo y en sostener la armonía con nuestro mundo. Y por el otro lado, sabemos las generaciones más antiguas que, las demás generaciones nos escuchan, pero no necesariamente nos obedecen, pues tienen autonomía para tomar decisiones y pensar en alternativas para cuidar y proteger a abik.*

Algunos *seres* de la primera y segunda generación no querían asumir ese compromiso; pero terminaron aceptando, pues en este mundo quieren que tanto la cuarta como la quinta generación conserven la sabiduría ancestral que está relacionada principalmente con *aprender* la lengua, la espiritualidad y una relación armoniosa con *abik.*

Con este compromiso parece que se tiene la convicción de que es posible sostener el sueño colectivo, pues tienen temor, como ocurrió con los de la tercera generación, de que su modo de ser y estar en el mundo se transforme cuando

aprendan eso que se denomina matemáticas; especialmente, los números, símbolos y conteos, porque al parecer *aprender* eso genera una idea de posesión y control sobre el mundo.

Si en algún momento los de la tercera u otras generaciones son sorprendidos hablando con los de la cuarta y la quinta generación sobre matemáticas deberán realizar algunas tareas comunitarias y participar de procesos espirituales para alejar esa idea de compartir lo del otro mundo.

Se acercaba la noche y *fiw* junto con *maco* —que es mitad humano y mitad cóndor—, *mix* —que es mitad humano y mitad gato— y *osi* —que tiene el espíritu de la lluvia— sabían que esta *luna* era propicia para que se encontraran en la *Tulpa* para pensar y discutir "[…]. por el gusto de discutir, de dejar que el pensamiento recorriera libremente los caminos de lo posible, de cuestionar lo incuestionable. Eran inteligentes, de mentes ya habituadas a la claridad"[331]. Estos *seres* eran todos de la cuarta generación, se sentían en confianza y en tranquilidad para pensar, además nadie sabía de qué iban a hablar, solo iban a permitirse estar juntos.

Los demás *seres* de este mundo en los otros fuegos*,* en encuentros por generaciones, mambeaban y conversaban sobre diferentes asuntos. En este mundo son importantes los encuentros intergeneracionales; pero, otras veces, son importantes los encuentros por cada generación, pues tienen modos diferentes de ver y sentir el mundo y todos juntos ayudan en modos de habitarlo, cuidarlo y protegerlo.

Estaba apenas comenzando la noche y algunos de los *seres* que habían observado en la caminada les seguían inquietando, los *seres* mismos que los habitaban les generaban interés, inquietud. Así, cada uno de los *seres* que estaban ahí planteó una pregunta, después juntos y con la ayuda de su planta sagrada determinaban cuál de todas las preguntas sería pensada, discutida, mambeada. Claro está, teniendo los próximos encuentros cada pregunta tendría la atención necesaria.

El *ser* con espíritu del árbol indagó:

— *¿Cómo crecen los árboles? ¿Cómo nacen las palmeras*? En los lugares más altos de este mundo existe la mayor cantidad de palmas de cera que pueda encontrarse entre los mundos, y aunque en el otro mundo también existen y la han definido como símbolo de su mundo, lo cierto es que es en este mundo donde habita.

[331] Le guin (2021, p. 62).

La existencia de esta palma hace posible la existencia de otros *seres*, como las aves. Este lugar donde están las palmas es un sitio sagrado y está rodeado de agua.

En el recorrido, los *seres* habían encontrado abandonados unos palos largos y aunque en algunas actividades comunitarias se había tomado madera de algunos árboles con el fin de construir algunas *Tulpas*, por supuesto siguiendo todas las orientaciones espirituales para hacerlo: pedir permiso, agradecer y ofrendar para poder recibir el beneficio, nunca habían tomado madera de la palma; por eso les resultaba extraño el tamaño de los palos, pues no podían imaginarse que fuera tomada de la palma que era protegida por los *seres* de su mundo. Por eso de nuevo el *ser* con espíritu del árbol inquirió:

—¿Cómo consiguieron esos palos tan largos? ¿Por qué estarán ahí?

Todos los *seres* guardaron silencio, estaban preocupados por haber encontrado esos palos abandonados, sabían que debían hacer guardia en ese lugar y mirar qué ocurría.

La noche avanzaba y otras preguntas comenzaron a hacerse presentes:

Uno de los *seres* remedio dijo:

—¿Cómo se produce el sonido *de la gallina*? ¿Cómo hace *la gallina* para sacar las lombrices de la *Tierra*? ¿Cómo nacen sus plumas?

El *ser* mitad mariposa, inspirado por la pregunta anterior, planteó:

—¿Qué hay debajo de la *Tierra*? ¿Qué hay debajo del agua?

Las dos preguntas averiguaban por el *debajo* que es igual a preguntarse por la familia del espacio de abajo.

Cuando esta pregunta fue pronunciada los *seres* de la quinta generación fueron llegando, es como si hubieran sentido que los llamaran. Y sin duda, esa pregunta tendría que ser pensada con ellos.

Mix continuó indagando por los *seres* del espacio que junto a él habitan otros *seres*:

—¿Cómo nacen los cusumbos? ¿Nacen por un huevito? ¿Cómo son ellos? ¿Son ágiles para agarrar la comida?

También aludió a los gatos y como si fuera imposible pensarlos sin los pájaros y el perro dijo:

—¿Los gatos pueden atrapar un pájaro? ¿Cómo miran los gatos y los perros?

De nuevo el *ser* mitad mariposa indagó:

—¿Cómo se hacen las santamarías? ¿Cómo son ellos? ¿Si son pequeñitos o si son grandes? ¿Cómo botan la pelusa? ¿Por dónde comen? ¿Por dónde escuchan? ¿Cómo hacen popo? ¿Cómo hacen el capullo? ¿Cuánto duran las mariposas?

Dos aspectos sobresalen en el tipo de preguntas planteadas por los *seres* de la cuarta generación, la primera es que todas estas tenían que ver con ellos mismos, estaban preocupados por el funcionamiento de los *seres* que les habitaban y por los cambios que venían percibiendo y que sentían merecían más atención. Se trataba de un pensar lo que les rodeaba y de los lugares que habitaban.

La segunda es que ninguna de las preguntas planteadas tenía una respuesta cerrada o inmediata, implicaba procesos de observación en el tiempo, del estar atentos, del salir y caminar el mundo que habitaban. Al mismo tiempo, cada pregunta planteada parecía que abría la posibilidad a otra más; es como si a través de cada pregunta la siguiente permitiera acercarse más a lo que era de interés de los *seres*, pero con la sensación de que nunca sería posible acercarse tanto.

La última de las interpelaciones y ya al amanecer fue planteada por *fiw*, luego otros *seres* fueron uniéndose a esta:

—¿Qué es sol?[332]

Maco se unió y dijo

—¿Es un círculo o una esfera? ¿Cuán grande será? ¿Estará muy lejos?[333]

Como si las preguntas hubieran llegado a todos los rincones de este mundo, los hijos de la luna comenzaron a entonar *camino del sol*.

Era un momento para continuar pensando, pero esta vez acompañados de la música. La escucharon una, dos, tres veces. De repente llegó uno de los *seres* de la primera generación que olvidaba recurrentemente aquel mandato. Bueno, en

[332] Le guin (s.f, p. 99).
[333] Le guin (s.f, p. 99).

realidad no lo olvidaba, lo que pasaba es que no estaba muy de acuerdo con este y así como los de la cuarta generación, quería dejar que el pensamiento recorriera libremente los caminos de lo posible. Ninguno de los que estaban cerca al fuego pareció preocuparse por las consecuencias de si los *seres* de la primera generación se enteraban, sabían que si alguien llegaba ahí era porque venía a pensar con ellos. Este *ser* dijo:

—El círculo o la circunferencia es la boca de la mochila [jigra], o la cuerda que sostiene la mochila cuando se carga[334].

Sobre las formas y la posición en este mundo hay claridades y existen expresiones en la propia lengua para cada una dependiendo del objeto, el ser y la acción que se realice. Pero ninguno de los presentes se había detenido a pensar esto antes, uno a uno comenzó a observar sus jigras, la forma. Otros con el dedo intentaron seguir la forma de la figura. Por un tiempo pensaron que de alguna manera el sol siempre los había acompañado, pero solo hasta ahora eran conscientes de que él estaba todo el tiempo con ellos.

Después de saber esto, uno de los *seres* sin pensarlo mucho dijo:

—¡Mio! —dijo con voz aguda, vibrante—. ¡Mío sol! Pronunció esto después de mirar su jigra.

—No es tuyo— afirmó otro de los *seres* de la cuarta generación. “Nada es tuyo […] Es para compartir”[335].

El sol no pertenecía a nadie, por más que una figura parecida pudiera ser llevada en sus jigras, no pertenecía a nadie. El sol hace parte de la familia, es para todos los *seres*.

Osi —lluviecita— que estaba muy inquieto por el sol, agregó:

—¿Por qué el sol calienta mucho? ¡Estamos que nos quemamos! ¿Cómo en el espacio el sol puede estar caliente?

Esta sensación de calor hasta el punto de sentir que se quemaban era una sensación extraña en este mundo. Sin embargo, ante las preguntas, todos los *seres* presentes reafirmaron con su cabeza estas mismas inquietudes. Nadie sabía responder.

Ehme, que tenía la capacidad de transformarse, precisó:

[334] *Yule* y *Vitonás* (2019a, p.243).
[335] Le guin (2021, p. 42).

—¿Por qué el sol cruza el cielo?[336]

Uno de los *seres* mitad humano mitad *gallina*, que siempre intentaban ayudar, señaló al de la primera generación diciéndole:

—Necesitamos de tus números, necesitamos de otros saberes. Lo que sabemos, así como lo hemos aprendido o mejor hasta dónde nos han autorizado *aprender*, no nos permite ir más allá; pero tenemos miedo de que…si aprendemos otros números, otros saberes, nuestra relación de equilibrio con nuestro mundo pueda alterarse. De hecho, sin saberlo ya estamos sintiendo que se está alterando, quizás, por lo que en el otro mundo se ha venido haciendo.

El *ser* de la primera generación respondió, refiriéndose al sol:

—Esta es también una figura, "significa Nada"[337].

En este mundo no existen las jerarquías, todos los *seres* tienen voz, tampoco existe un orden para hablar alrededor del fuego.

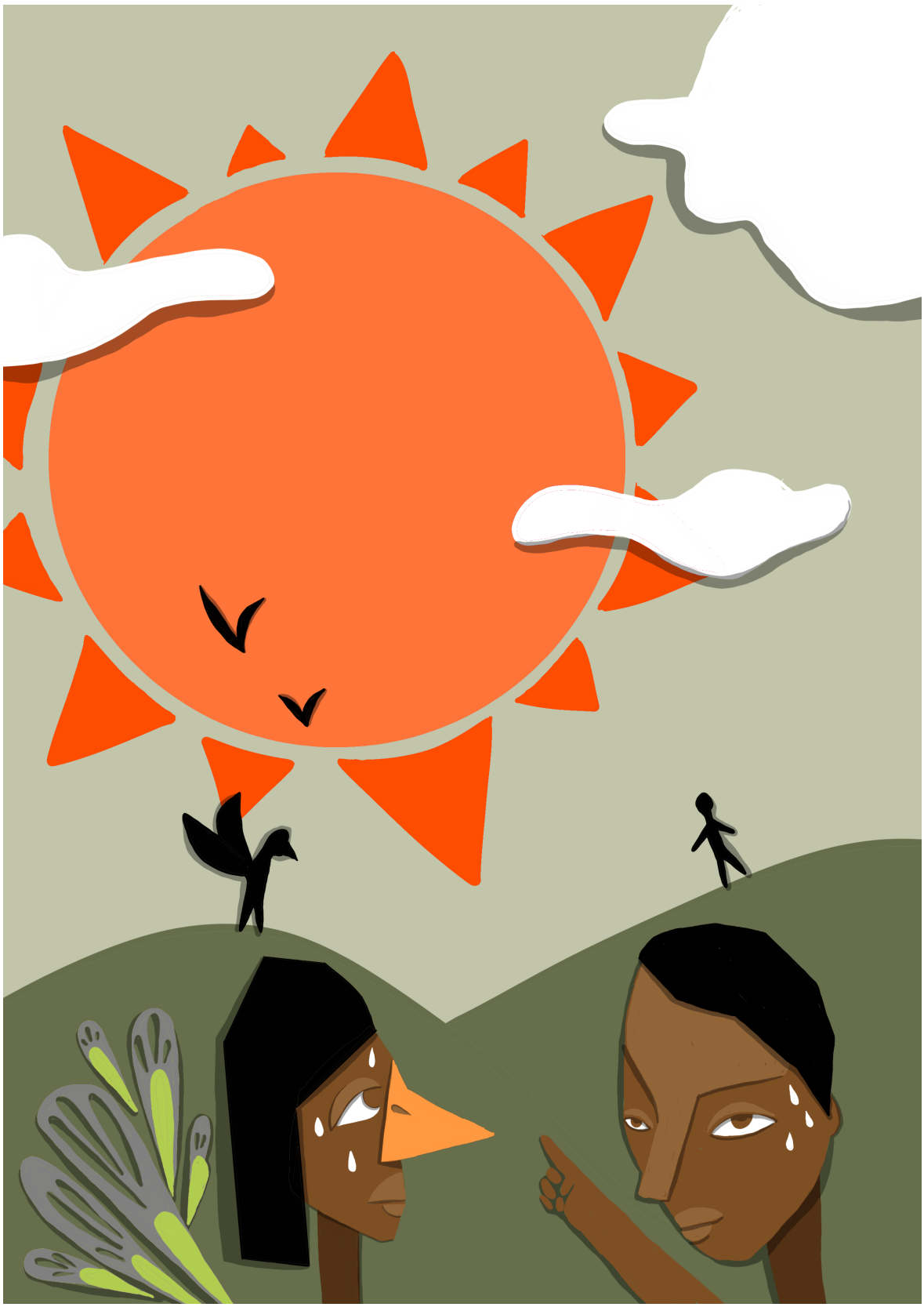
Tras aquella última frase "significa Nada" el silencio fue absoluto, nadie comprendía muy bien lo que esto significaba. Vencidos por el cansancio y el frío de la luna llena terminaron todos dormidos junto al fuego.

Después de un tiempo de descanso, los *seres* de la cuarta generación consideraron que era propicio hacer algunos rituales y baños para hacer limpieza física y espiritual, debían intentar alejarse de esas preguntas que los estaban persiguiendo y del deseo de conocer otros números, otros saberes y así lo hicieron.

Unas lunas después, los cuestionamientos regresaron y los de cuarta generación se preguntaron si algo había fallado en los rituales, en los baños. Algunos *seres* no conseguían dormir muy bien, en sus sueños aparecía de nuevo la cuestión de "¿Por qué el sol calienta mucho?" Querían saber si era solo aquí en este mundo que se sentía así o igualmente en otros, porque quizás así podrían encontrar modos de afrontarlo en conjunto.

[336] Le guin (s.f. p. 109).
[337] Le guin, s.f. p. 109.

Ilustración 6 – El sol



Autoría: camila hardt.

Los *seres* de la cuarta generación esperaron que fuera nuevamente luna llena y convocaron a los de las cinco generaciones, pues querían proponer que por lo menos dos o tres *seres* pudieran ir al otro mundo para ver qué pasaba allí, sobre todo para saber si esa sensación que tenían aquí de sentirse que se estaban quemando eran solo en su mundo. En este encuentro debía tomarse la decisión de visitar o no el otro mundo, debía primar el bienestar colectivo; pero, los de la cuarta generación sabían que a los *seres* de la primera generación había que escucharles, aunque no siempre hacerles caso: lo más importante era buscar el buen vivir.

El encuentro comenzó, llegaron casi todos los *seres* de este mundo. *Fiw* brindó, habló en la lengua, pidió permiso a los ancestros y comenzó a narrar lo vivido alrededor del fuego. Para finalizar afirmó:

—El motivo principal de encontrarnos es que se permita que algunos de nosotros, los de la cuarta generación, podamos ir al otro mundo, necesitamos saber si esto que en nuestro mundo estamos sintiendo, de sentir que nos quemamos, ocurre también allá. Queremos saber cómo lo están asumiendo. Sabemos que nosotros podemos hacer cosas aquí para intentar lograr de nuevo el equilibrio, pero igual no es suficiente. Queremos saber por qué ustedes nos prohíben *aprender* a los de nuestra generación, sobre números, matemáticas y otros saberes, pues quizás algo de esto pueda servirnos para entender qué pasa con el sol y nuestra relación con él.

Mientras escuchaban a *fiw* todos los *seres* mambeaban, no parecían haber respuestas. Después de un tiempo, por fin alguien rompió el silencio y dijo:

—Por mucho tiempo, nosotros, los *seres* de la primera generación hemos planteado que no es necesario ir al otro mundo, nos hemos aislado. La razón es el temor a que con el regreso de ustedes se rompiera la relación con nuestro mundo, pero ahora estamos sintiendo que ese equilibrio ya se está rompiendo, creo que ahora no tenemos mucho que perder con que algunos de ustedes vayan. Solo propongo que antes de permitirles el vuelo realicemos un ritual.

Todos los *seres* escucharon y nadie más dijo nada, no fue necesario ni siquiera elegir seis *seres* para pensar qué hacer. *Fiw* y los de la cuarta generación sintieron el apoyo. Antes de permitirles vuelo al otro mundo, los *seres* remedio prepararon un ritual especial para el cóndor. Le ofrecieron miel de abejas, chicha, dulce de caña, plantas medicinales frescas y música de flauta y tambor. El ritual debía permitirles a los *seres* que a pesar de que iban al otro mundo debían mantener fuertes sus raíces y recordar de dónde venían.

9.2.1.5 El viaje a ibit

Después de un largo viaje, sobrevolar y hacer algunas paradas, *fiw*, junto con los *seres* mitad humano y mitad cóndor o gallina llegaron a *ibit*. Todos menos el último *ser* tenían "la nariz tapada, la garganta irritada y tosía[n] con frecuencia"[338], era un tiempo diferente para ellos, había humo y polvo, además *ibit* vivía días de sequía, no había mucha agua y los rayos del sol parecían llegar con más fuerza.

Luego de llegar, fiw y sus compañeros habían comenzado a experimentar que, así como en su mundo, el sol también estaba quemándolos y ahora, tal vez, un poco más, aunque parecía ser el mismo sol. Sin embargo, era muy pronto para afirmarlo con certeza, así que decidieron descansar y luego visitar algunos sitios, no sabían muy bien a dónde ir porque no conocían, solo pensaron que era mejor llegar a esos lugares donde la mayoría de los humanos iban, por eso dedicaron un tiempo a observarlos.

Un día muy temprano en la mañana, *fiw* salió junto con sus parientes, por un tiempo volaron y seguían desde arriba a *atila* —mitad humano y mitad gallina—, otras veces caminaban junto a él. Desde la distancia observaban algunos humanos que parecían ser de la primera generación. Los humanos iban de prisa en sus motos o en sus carros, sin mucho tiempo para detenerse en el paisaje o para una corta conversación, tenían la premura de llegar a otro lugar. Pensaron en seguirlos, pero cada que intentaban hacerlo los humanos los espantaban, era como si no los consideraran semejantes, como si fueran extranjeros en este mundo.

Fiw y sus parientes pensaron que sería mejor observar un poco más para ver cómo podían comenzar a darse cuenta de lo que acontecía en este mundo. Después de un rato observaron a una cierta distancia algunos humanos corriendo, otros saltando, brincando, otros cantando y sonriendo, algunos otros —a diferencia de los anteriores— caminaban lento sin muchos ánimos de ir hacia dónde tenían que ir, pero donde tenían que estar pues en casa no podían quedarse. Estos seres por su estatura estaban más cerca de la *Tierra* que los que habían visto antes, parecían ser de la tercera generación. Todas/os tenían la misma ropa y llevaban atrás una mochila que, a decir verdad, parecía que pesaba un poco.

[338] Le guin (2021, p. 86).

A *atila* le resultó curioso, pues no la llevaban como ellos, la jigra al lado o cruzada, sino que llevaban algo parecido en su espalda, pero estas —las maletas — eran cerradas, no eran abiertas como las de ellos. *Fiw*, el *ser* humano y cóndor y *atila* coincidieron en que estar cerca de estos *seres* con tanta vida podría ser interesante, entonces decidieron andar junto a ellas/os. La estructura de su *ser* —mitad humanos y mitad animales— les posibilitó que, a diferencia de los seres de la primera generación, los de la tercera los acogieran y disfrutaran de caminar juntos.

Las/os niñas/os continuaron caminando unos veinte minutos por carretera destapada, otros iban en motos. Otras personas transitaban el mismo camino en carros pequeños o en grandes camionetas con vidrios oscuros, en estas últimas era casi imposible saber quién había dentro. Era posible, además, ver uno que otro caballo y alguien de edad avanzada encima de él con algo de mercado.

Para las/os niñas/os este camino era cotidiano, lo recorrían todos los días a las mismas horas, pero para *fiw*, *maco* y *atila* no fue así, tuvieron algunas dificultades; pues, por momentos, sintieron temor de morir atropellados por atravesársele a alguna moto o a un carro, ya que no sabían moverse muy bien en este mundo, pero al tiempo que sentían esto, las/os niñas/os con los que iban los estaban cuidando.

Al fin las/os niñas/os pararon y entraron en un lugar. *Fiw* y sus compañeros decidieron entrar con ellas/os. Al llegar había una puerta grande de acero gris, estaba abierta, cualquier persona podría entrar allí. A lado y lado del camino de ingreso se observaba un poco de verde y árboles, de frente una estructura de dos pisos, de color verde y naranja. En los dos pisos había varias puertas y ventanas que separaban el espacio en otros más pequeños, a estos entraban aquellos seres más bajos y cerca de la *Tierra*, que eran llamados niñas/os y otros seres más altos que ellas/os les llamaban *profesoras/es* y a menudo solo *profes*.

Las/os niñas/os con los que llegaron *fiw*, *maco* y *atila* caminaron más, subieron las escaleras, pasaron una cancha en la que estaban jóvenes y niñas/os corriendo, jugando con algún balón de basket o de fútbol, atravesaron esta cancha que estaba rodeada de cuatro grandes sillas largas, algunas de color verde y rojo. Colores que de inmediato llamaron la atención de los *seres* del otro mundo, pues les recordaban los colores de sus bastones, otras sillas eran de color verde y azul o del color natural de los palos.

A los costados de la cancha se encontraban otros bloques de uno o dos pisos con más puertas y ventanas como las anteriores. Y, justo después, las/os niñas/os llegaron a un lugar. En este lugar había un letrero que solo los seres de la primera generación de este mundo podían descifrarlo. *Fiw*, *maco* y *atila* lo observaron y lo recordaron por siempre, aunque al inicio no sabían muy bien lo que significaba. El letrero decía:

> Trabajar los números naturales hasta el 10 operando con representaciones concretas.

Con el pasar de los días *fiw*, *maco* y *atila* comprendieron lo que este letrero significaba.

Cuando las/os niñas/os llegaron a ese lugar, *fiw*, *maco* y *atila* vieron que las/os niñas/os fueron recibidos con abrazos por dos profesores: una mujer y un hombre, que acompañaban aproximadamente a veintitrés niñas/os entre los cuatro y cinco años. Este número lo aprendieron *fiw*, *maco* y *atila*, pues cada día uno de los/as profesores/as decía el nombre de cada niña/o y al final la cantidad total, porque siempre alguien llegaba para saber cuántas niñas/os habían llegado. No siempre era esa cantidad, pero sí lo era la mayoría de las veces.

Ese primer día *fiw*, *maco* y *atila* entraron y salieron de aquel lugar, así como lo hacían algunas/os niñas/os, pero recordaron que debían saber muy bien lo que allí se hacía para después contar en su mundo o para *aprender* algo y luego compartirlo.

El primer día a las/os niñas/os las/os profesoras/es les enseñaron las letras *a* y *e*, tanto en mayúscula como en minúscula, hacían estos símbolos en arcilla y luego los exhibían como parte del trabajo del día. En otros momentos las/os niñas/os podían dedicarse a las actividades que ellas/os querían hacer, jugar entre niñas, entre niños, estar en la piscina de pelotas, jugar a las canicas, al balón, a la barbie, etc.

A *fiw* y su familia les sorprendió que las/os niñas/os tuvieran en su uniforme unos objetos en forma circular, de material parecido al de la reja que estaba al inicio del lugar, otros tenían guardado un papel de color azul aguamarina y la imagen de una mujer. Tanto con los objetos redondos como con el papel azul, niñas/os los cuidaban y se los mostraban a sus compañeras/os; luego iban a un lugar cercano, lo entregaban a otra persona y a cambio les daban un helado, galletas o dulce. Así transcurrió el primer día que comenzó muy temprano al salir el sol y terminó justo

cuando el sol estaba en el punto más alto. Las/os niñas/os comieron y luego regresaron a sus casas.

A fiw, *maco* y *atila* les pareció interesante ese primer día, así que decidieron continuar visitando ese lugar por más días.

En el segundo día, *fiw* y sus compañeros llegaron de nuevo. Esta vez lograron llegar junto a otras/os niñas/os, pero el tiempo de recorrido fue mayor, estaban en otro punto del territorio. El día comenzó con cantos, mientras en un rincón estaban dos niñas jugando a adivinar cuántas monedas tenían. Se dieron cuenta que *moneda* era el nombre dado a aquel objeto en forma circular que habían visto el día anterior.

Luego la profesora enseñó a las/os niñas/os a hacer un puercoespín, *atila* se quedó dentro de la casita para ver cómo lo hacían, mientras *fiw* y *maco* volaron por los alrededores para ver lo que las/os otras/os niña/os estaban haciendo afuera.

Maco se sorprendió al ver y escuchar dos niños jugando, ese día no entendió muy bien lo que hacían, pero escuchó un: bum, bum, bum. Estaba un niño de un lado tomando un objeto de plástico y apuntando hacia su compañero y del otro lado dos niños, uno con otro objeto de plástico simulando un arma y de igual manera el otro detrás, era algo así como dos contra uno.

Mientras tanto, las niñas que estaban ahí cerca jugaban a saltar unos rectángulos que contenían los números en forma ascendente desde el 1 hasta el 10, en este mundo ese juego se llamaba: *golosa*. Solo unos días después *maco* comprendió que ese sonido: bum, bum, bum, estaba asociado con el sonido de las armas, un objeto nunca visto por ellos y que al ser presionado podía acabar con la vida. Con tristeza, supo incluso que este mismo instrumento había acabado con la vida de varios/as jóvenes, familiares, amigos/as, vecinos/as o conocidos/as de las/os niñas/os que visitaban aquel lugar.

El tercer y cuarto día, *fiw* y *maco* disfrutaron cómo ningún otro día. En la institución se celebraba el festival de las aves, por primera vez *fiw* y *maco* se habían sentido importantes en este mundo. Niñas/os, jóvenes, profesoras/es, la familia y personajes importantes de la alcaldía entonaban canciones dedicadas a las aves, danzaban, imitaban sus sonidos y contaban historias relacionadas con el: cóndor, halcón, colibrí, pájaro de dios[339], pájaro batata[340] y otros. Hablaban sobre ellos como

[339] Ver *Yule* y *Vitonás* (2019a, p. 133).
[340] Ver *Yule* y *Vitonás* (2019a, p. 223).

si no existieran más y aunque algunas aves ya no estaban, sí existían otras y tenían que cuidarlas; seguramente era por eso por lo que las/os niñas/os, desde el inicio, intentaron cuidar de *fiw*, *maco* y *atila*, aunque esta última no fuera un ave.

El quinto día y como si las/os profesoras/es hubieran sentido que era también importante hacer un homenaje a *atila*, le entregaron a cada niña/o una ficha que contenía unos cuadros, cada uno con un número del 1 al 10 junto con una hoja que contenía el dibujo de varias gallinas, todas iguales, que debían ser recortadas y pegadas en los cuadros de acuerdo con el número indicado. *Atila* se emocionó de ver seres similares a ella, pero se extrañó porque no se movían, ni hacían sonidos. Luego, se asombró de ver a niñas/os recortar la figura de las gallinas y pegarlas en los cuadros. *Atila* pasó cerca de cada niña/o, la mayoría de las gallinas parecían estar en los mismos cuadros, pero otras no. En uno de estos últimos casos uno de los niños decidió no continuar haciendo la ficha y se dedicó a compartir con atila, solo hasta ese momento atila se sintió realmente importante. *Fiw* y *maco* la observaban desde las alturas y decidieron no interrumpir su encuentro.

Los días transcurrían muy rápido en este mundo, casi no había tiempo para la pausa y la contemplación y una actividad propuesta por las/os profesoras/es implicaba casi todo el tiempo. Ya era el sexto día que *fiw*, *maco* y *atila* estaba en este mundo y aunque estaban conmovidos con la celebración de los dos días, ya habían pasado y debían continuar con su misión.

El sexto día las/os profesoras/es decidieron entregar a las/os niñas/os una hoja con el número cuatro, las/os niñas/os debían colorearlo y repetir la escritura de este símbolo varias veces. Para *fiw*, *maco* y *atila* este símbolo no representaba nada, ya lo habían visto antes en otros lugares de este mundo, pero no entendían muy bien lo que este significaba. Por eso se hicieron cerca de las/os niñas/os, observaron como algunas/os comenzaron felices a colorear, pero al momento de comenzar a repetir el símbolo, ya no querían hacerlo más; por momentos ellos intentaron hacerlo cuando alguno de los niños dejaba su hoja y lápiz, no fue fácil al inicio, pero lo aprendieron a hacer. Cuando *fiw* comenzó a escribirlo, sintió que la familia espiritual —el sol y la luna — estaban presentes, pero no lograba saber muy bien porqué.

Por tres días *fiw*, *maco* y *atila* se quedaron escribiendo una y otra vez los símbolos del cuatro y el cinco, ellos tal como las/os niñas/os parecían no saber muy bien lo que significaban. Sin embargo, el décimo día de nuevo apareció el cuatro junto con otros números: 1,2,3,4,5,6,7,8,9 y 10. Esta vez los profesores decidieron caminar

cerca de la casita y contar algunas hojitas, luego entregaron a las/os niñas/os una hoja con varios rectángulos, en cada rectángulo había uno de estos números y las/os niñas/os debían completar la cantidad indicada con hojitas tomadas del suelo.

Fiw, *maco y atila* ayudaron a las/os niñas/os a llevar las hojas con sus picos, hacían diferentes sonidos, estaban felices de acompañarles en esta tarea; luego, las/os niñas/os debían colocar la cantidad indicada donde correspondía. Este mismo día las/os profesoras/es decidieron que debían salir a caminar. A medida que lo hacían sugerían a las/os niñas/os tomar elementos presentes en el camino como palos y hojas para contar. Primero el o la profe lo hacían y luego le pedían a las/os niñas/os hacerlo.

Las actividades, así como estas, fueron cotidianas, otras veces era con dulces que estaban en una parte de la zona verde y de acuerdo con el número indicado, las/os niñas/os debían llevar de rodillas la cantidad indicada de un lado para otro. En otras ocasiones, se encontraban los símbolos de los números cerca de la cancha y ellas/os debían colocar en el lugar la cantidad de pelotas que correspondían.

Con las actividades afuera, *fiw*, *maco* y *atila* alcanzaron a emocionarse. Era el momento de no estar encerrados. Además, pensaron que con esa salida podían estar más cerca de la misión que ellos mismos se habían propuesto: la de mirar cómo aquí estaban cuidando y protegiendo el mundo. Cuando vieron lo que hacían tanto profesoras/es como niñas/os entendieron que lo que allí se hacía era más una asociación de los números con la cantidad de elementos en un conjunto, pero no más allá de esto.

La relación con los elementos de la *Tierra* que para *fiw*, *maco* y *atila* eran parte de la familia, para las/os profesoras/es eran solo objetos que les permitían *aprender* matemáticas y aunque las/os niñas/os quisieran saber un poco más de las hojas, los árboles, los palos, etc., no había mucho tiempo para eso. La preocupación por la procedencia de los palitos, por el estado de las hojas u otros no era el centro de atención, lo importante allí era que aprendieran a contar.

Ilustración 7 – Contando

Autoría: camila hardt.

Un día *fiw* se quedó atrapado en la casita y no logró salir en el tiempo del receso, que era de media hora, tiempo en el que las/os niñas/os comían y jugaban de manera más libre. Después de algunos minutos *maco* y *atila* notaron *que fiw* no estaba cerca, así que decidieron esperar un tiempo hasta que apareciera, pues quizás estaba recorriendo un poco más el lugar, antes de salir a buscarlo.

Fiw contempló por un tiempo las maletas colgadas en palitos en una de las paredes de la casita. Cada maleta tenía un único dueño. Se aventuró a abrir una con su pico, pero no lo logró, quería saber que cargaban allí. Entonces decidió pasar por cada una de las mesas que había en forma cuadrada y sobre una de estas había un cuaderno y allí se detuvo. En el cuaderno vio los números que todos estos días había visto y escuchado una y otra vez, solo que en el cuaderno estaba escrito cada número muchas veces en una misma hoja.

Intentó hacer lo mismo en una hoja, pero luego se cansó y renunció. Intentó buscar salidas, ya se estaba sintiendo muy encerrado, pero no lo consiguió, solo unos minutos después profesores y niñas/os regresaron a la casita para continuar con sus actividades. Cuando *maco* y *atila* regresaron y vieron que *fiw* estaba allí se tranquilizaron.

Para alguien que era de este mundo, lo que hacían las/os profes en este y los días siguientes hasta el final del año escolar, era partir de lo concreto para ir a lo abstracto[341], un método *común* en la enseñanza de las matemáticas, que implica el uso de material concreto: aquí hojas y palitos, para trabajar lo simbólico: el número, desde la cardinalidad, pues era lo que debían *aprender* las/os niñas/os en esta edad.

Las madres y los padres de familia estaban contentas/os con lo que niñas/os hacían en ese lugar, era a eso que debían ir: debían *aprender* matemáticas, que no era otra cosa que los números y las operaciones, debían tener el cuaderno con planas de los números, saber contar para saber lo que tenían y lo que querían tener, para beneficiarse individualmente y, en ocasiones, para favorecer a sus familias, pero no necesariamente a todos los seres de este mundo.

Fiw, *maco* y *atila* sentían que las/os niñas/os ya sabían esos números, pues los trabajaban casi todos los días; por eso un día, mientras uno de los/as profesores/as escribía en el tablero los números del uno al diez, algunas/os niñas/os tomaron varios papeles de colores con diferentes rostros, entre estos, uno de una mujer del mundo

[341] Ver coles y sinclair (2019).

de *fiw* que les llamó poderosamente la atención, no sabían muy bien que hacía allí. Las/os niñas/os contaban: de 1000 en 1000, de 2000 en 2000, de 5000 en 5000 y de 10000 en 10000, algunas veces saltaban de una cifra a otra, pero siempre había una niña atenta para corregir si había algún error. Las/os profes no impedían que las/os niñas/os hicieran esto, mientras explicaban los números del 1 al 10, pero tampoco, nunca, se sentaba con ellas/os para mirar estas cifras mayores.

A *fiw*, *maco* y *atila* les asombraban tanto los papelitos como los números y pensaban qué podían hacer con esos papelitos y con esos números en su mundo. En algún momento sintieron deseos de deber agua, pero en aquel lugar como era de costumbre no había agua. Sin embargo, una de las niñas sabía de un lugar donde ellos podían tomar agua y se los indicó.

Ese mismo día, pero un poco más tarde, otras/os niñas/os les dijeron a las/os profesoras/es que ya sabían contar, que ya sabían que *más es más*, pero que ahora querían saber qué significaba el símbolo de la cruz —un símbolo que para este mundo está asociado con la muerte y, al mismo tiempo, con sumar—, ellas/os les escucharon, pero las/os niñas/os no obtuvieron una respuesta. *Fiw* alcanzó a escuchar a las/os niñas/os y se quedó pensando en el símbolo de la cruz, no había escuchado de ese símbolo entre tantos símbolos que tenían en su mundo.

Después de varios días en la casita, *fiw*, *maco* y *atila* tuvieron el sentimiento de que los días siguientes no iban a ser muy diferentes; por ello, antes de regresar a su mundo, decidieron ir un día más. Ese día encontraron a las/os niñas/os con una figura parecida a la que llevaban en sus mochilas y que en su mundo lo asociaban con el sol. Ver la figura les llenó de alegría, pues parecía que al fin podían encontrar algo en común para pensar junto con este mundo.

El/la profesor/a entregó a las/os niñas/os un dibujo del sol y comenzaron a decorarlo con lana de color amarillo. *Fiw*, *maco* y *atila* entendieron que se trataba de una actividad de manualidades y que concluía ahí, no tenía que ver con el calor que en este mundo se sentía, pues constantemente niñas/os decían que no podían aguantar mucho sol, que tenían calor, que tenían sed y no había mucha agua.

Fiw y sus compañeros concluyeron con su visita que: la tercera generación de este mundo son las/os niñas/os, lo que se conoce como matemáticas está asociado con los números del 1 al 10, para este mundo es importante *aprender* a escribir sus símbolos, contar lo que hay ahí cercano; pero que, dicho conteo, no tiene relación, por

ejemplo, con el calor que en ese mundo se siente, con los problemas de agua que tienen, etc. *Fiw*, *maco* y *atila* aprendieron que las cifras mayores son conocidas por niñas/os, a partir del uso de monedas y billetes y que son utilizados en compras en la tienda o en actividades en las que acompañan a sus madres y padres, pero no en este lugar al que asisten cinco de los siete días de la semana.

Con esto, decidieron que era momento de regresar a su mundo, no intentaron acercarse a otras generaciones porque no eran bien recibidos, si algún día decidieran volver estarían de nuevo cerca de la tercera generación. Sin embargo, era claro que antes de regresar *fiw* estuvo regando *semillas* por este mundo.

Una de esas *semillas* regadas con niñas/os fue la pregunta por el sol y el agua, pues parecía que las generaciones de allí se estaban acostumbrando a sentir ese calor y a no tener casi agua, pero la verdad es que las niñas/os de este mundo sentían que algo no andaba bien.

Las/os niñas/os extrañaron a *fiw*, *maco* y *atila* cuando regresaron a su mundo. Antes de que partieran cantaron y danzaron para ellos, tal como lo habían aprendido.

Ilustración 8 – Esperando

Autoría: camila hardt.

9.2.1.6 El regreso a abik con algo de Ibit

Fiw, *maco* y *atila* regresaron a su mundo en luna menguante, todos los *seres* de las cinco generaciones los esperaban en uno de los fuegos con un ritual de armonización, de limpieza del cuerpo; y, al mismo tiempo, un ritual que implicaba abonar la *Tierra* en los alrededores como símbolo de que los llegados del otro mundo compartieran lo aprendido y que esto pudiera irse hacia las raíces y no se desperdiciara esa *vivencia*. Algunos de los *seres* tenían temor de cómo y con qué podrían regresar, especialmente, los de la primera generación. Los de la segunda generación estaban a la expectativa. Los *seres* de la tercera y quinta generación estaban felices de volver a verles y de que les compartieran lo vivido en aquel mundo.

Al llegar *fiw*, *maco* y *atila* a *abik*, los recibieron dos de los *seres* que más tiempo habían habitado este mundo, dos ancianos. A cada uno de los recién llegado les pasaron la jigra con la coca cerca de sus cuerpos, les echaron un remedio a base de plantas sagradas en sus cabezas para refrescar, los mandaron a brindar cerca de uno de los ríos y a fumar tabaco; después les dieron, como de costumbre, algo de comer. Los de su generación, la cuarta, los recibieron con abrazos, sonrisas y deseos de conversar y conversar, de volver a esa noche en que las preguntas alrededor del sol y de los demás *seres* los llevaron a ese viaje al otro mundo.

Después de esto, *fiw*, *maco* y *atila* durmieron profundamente por un tiempo, soñaron. Los sueños en este mundo son guías, compañeros, pronostican y predicen acontecimientos,[342] por eso es muy importante estar atentos a estos. Un *ser* de cada generación debía cuidar el sueño de cada uno y acompañarles hasta que despertaran.

Fiw y *maco* tuvieron un sueño, comenzaron a ver en sus lugares sagrados y en los tres territorios que conforman a *abik* precios en casi todos los lugares, asimismo en los diferentes *seres* tal como lo que vivieron en *ibit*. En las jigras, los *seres* ya no cargaban la planta sagrada y el remedio, ahora tenían monedas y billetes.

Los números para contar lo que tenía en su territorio y para sentirse dueños de lo que había, parecía haberse apoderado de todos los *seres* de su mundo, en el sueño aparecían repetidamente: 1,2,3,4,5,6,7,8,9 y 10, primero en ese orden y luego de manera aleatoria. Por mucho tiempo permanecieron así, los *seres* que los

[342] *Yule* y *Vitonás* (2019a, p. 164).

acompañaban escuchaban sus quejidos, alcanzaban a sentir su angustia, por eso recurrieron a las plantas para intentar tranquilizarlos.

Atila, por el contrario, tuvo un sueño diferente. Soñó que a su mundo llegaban los humanos de la tercera generación, es decir, las/os niñas/os de *ibit*. Llegaban para reunirse con los de la cuarta generación, también con los de la primera, segunda, tercera y quinta de su mundo. Llegaban para reunirse alrededor del fuego para seguir pensando, sintiendo y actuando en relación con el sol, para proponer acciones que les ayudaran a los dos mundos a vivir de una manera más armoniosa y en equilibrio. Antes de su llegada a la *Tulpa*, *fiw* los recibió en el muro y les dijo sobre su mundo:

— "[…] no tenemos nada más que nuestra libertad […] No tenemos leyes excepto el principio único de la ayuda mutua. No tenemos gobierno excepto el principio único de la libre asociación. No tenemos naciones, ni presidentes, ni ministros, ni jefes, ni generales, ni patrones, ni banqueros, ni propietarios, ni salarios, ni caridad, ni policías, ni soldados, ni guerras. Tampoco tenemos otras cosas. No poseemos, compartimos. No somos prósperos. Ninguno de nosotros es rico. Ninguno de nosotros es poderoso. Si lo que vosotros queréis […] si es ese el futuro que buscáis, entonces os digo que vayáis a él con las manos vacías. Tenéis que ir a él solos, solos y desnudos, como viene el niño al mundo, al futuro, sin ningún pasado, sin ninguna propiedad, dependiendo totalmente de los otros para vivir. No podéis tomar lo que no habéis dado, y vosotros mismos tenéis que daros. No podéis comprar la Revolución. No podéis hacer la Revolución. Solo podéis ser la Revolución. Ella está en vuestro espíritu o no está en ninguna parte"[343].

Una de las niñas del mundo de *ibit* y que estuvo más de cerca de *fiw*, *maco* y *atila* dijo, después de escuchar a *fiw*:

—"[…] Nosotros los ignoramos a ustedes, ustedes nos ignoran a nosotros. Ustedes son nuestra historia. Nosotros somos quizás el futuro de ustedes. Yo deseo *aprender*, no ignorar. Este es el motivo de mi venida. Tenemos que conocernos"[344].

Atila antes de despertarse sintió que hacía parte de este sueño y afirmó:

—"Este planeta no fue hecho para albergar la civilización. Si dejamos de ayudarnos unos a otros, si no renunciamos a nuestros deseos personales por el bien

[343] Le guin (2021, p. 362-363).
[344] Le guin (2021, p. 100-101).

común, nada, nada en este mundo estéril puede salvarnos. La solidaridad humana es nuestro único bien”[345].

Fiw, *maco* y *atila* despertaron.

[345] Le guin, 2021, p. 207.

9.3 PROPOSICIONES

El pueblo *Nasa* para desplegar su política de *resistencia* y *re-existencia*: tejer el abrigo del cuerpo de *Uma Kiwe* ha propuesto cinco *vivencias*[346], a partir de las cuales sostiene que es posible una relación armoniosa con *Uma Kiwe*, estas son: *Nasanwe'sx* —familia *Nasa*; — *Piiywejxa* —*aprender*, *vivenciar* y hacer *aprender* desde la sabiduría ancestral—; *Yu'çewejxa* —prevenir, curar, remediar y armonizar con la ayuda de todos los *seres* de la *Madre Tierra* ; *Puuy Ja'daçx Pu'çxn Fxi'znxi* —una vida en equilibrio con la *Madre Tierra* y la familia desde la ayuda mutua— y *Kwe'sx Fxi'znxi* —nuestra raíz, vida y relación armoniosa con todos los *seres* —.

Para la realización de estas vivencias, el pueblo *Nasa* ha sido insistente en plantear que estas parten "[…] de la cosmovisión nasa e integra los saberes de otros pueblos en la medida que la articulación y armonización de estos saberes sean coherentes con el cuidado, remedio, armonización y protección de Uma Kiwe (Madre Tierra)" (república de colombia, 2024, p. 60).

Sobre esto último, podemos decir que su declaración y posición como pueblo *Nasa* es contundente, al señalar que los saberes de otros pueblos, entre estos las matemáticas, podrán ser considerados en la medida en que favorezcan el "cuidado, remedio, armonización y protección de *Uma Kiwe*".

Así, a nuestro modo de ver lo que se plantea aquí, es un un modo de relacionamiento distinto al que por años el pueblo *Nasa* ha tenido con los diferentes saberes, en especial, con las matemáticas en un contexto escolar; pues proponen un giro histórico, esto es: de un *aprender* matemáticas para defenderse particularmente en actividades de comercio, o de un *aprender* matemáticas siguiendo una propuesta nacional considerando algunas problemáticas del contexto[347]. Hay un interés por indagar y cuestionar a los saberes mismos, aquí las matemáticas y las matemáticas escolares, sobre las posibilidades y limitaciones que estas tienen para acompañar al pueblo *Nasa* en la *respons-habilidad* de "cuidar, remediar, armonizar y proteger a la *Madre Tierra*".

Considerando esto último, entendemos que hay un giro en la posición del pueblo *Nasa*. En primer lugar, porque no se coloca, como en ocasiones anteriores, en una relación de subordinación ante una cultura y sus saberes hegemónicos; en segundo lugar, porque esta relación plantea una integración de los saberes no para pensar asuntos exclusivamente humanos, sino en relación con *Uma Kiwe*, esto es con otros *seres*; y, en tercer lugar, porque le pregunta a

[346] Ver en este estudio, el tronco.
[347] Ver en este estudio, núcleo del pensamiento matemático.

las matemáticas y a la educación matemática con niñas/os, entre los cuatro y cinco años, sobre lo que es posible pensar e imaginar para dicha política de *resistencia* y *re-existencia*.

Aunque este parece ser un desafío, el pueblo *Nasa* propone tres acciones que son inspiradoras y fundamentales para que la educación matemática sea pensada y con base en las cuáles su proceso de acompañamiento de maduración de las *semillas* y de tejer el abrigo del cuerpo de *Uma Kiwe* debe fundamentarse. Estas son: *aprender*, *vivenciar* y *enraizar.* A continuación nos detendremos en cada una de estas acciones para pensar su potencia en la educación matemática junto con la cosmovisión *Nasa*.

Sobre el *aprender* debemos decir que este está propuesto en relación con *Uma Kiwe*, es decir, con los *seres* que la habitan, no como una relación separada entre sujeto y objeto o humanos y naturaleza, sino como un entrelazado, como *seres* que son constitutivos. Este *aprender*, entonces, está planteado en relación con los humanos y otros *seres* no humanos (esteva, 2014). Además, se *aprende* no solo para pensar en beneficios humanos, sino en reciprocidad con *Uma Kiwe*, se *aprende* para el *Wëtwët Fxi'zenxi*, por eso hablan de *Piiywejxa* que está asociado con el *aprender*.

Seguidamente, afirmamos que el *aprender* parte de intereses, preguntas o problemas que implican una búsqueda de personas con las cuáles se puedan discutir y afrontar (esteva, 2014; illich, 2006). En este estudio hicimos alusión al interés de las/os niñas/os por encontrar otras niñas/os como iguales; pero, también, personas con tradiciones y saberes distintos, así como de la importancia de establecer una relación con otros *seres* de *Uma Kiwe* y poponer acciones para tejer el abrigo del cuerpo de *Uma Kiwe*.

Esto último implica para el campo de la educación matematica un modo de pensar distinto, más horizontal, pues se trata de un ir juntas/os a partir de los intereses, los problemas o las preguntas que las/os niñas/os proponen y que en sí suponen una recreación inconmensurable (esteva, 2014; illich, 2006), un corte agencial (murris, 2022; bozalek, fullagar, 2022). Se trata de una relación menos jerárquica, a como se piensa el enseñar-*aprender*, especialmente en el espacio escolar, aunque esto no niega la existencia de relaciones de poder.

Pensar a partir de las preguntas creadas por niñas/os hace que no exista un currículo preescriptivo, ni obligatorio (illich, 2006). En este sentido, diremos que este *aprender* no puede ser entendido como si se tratara de *aprender* sobre algo externo, sino que en realidad es algo que está en relación con ellas/os, o mejor decir, está en ellas/os.

Para finalizar diremos del *aprende*r, en coherencia con lo planteado, que no es posible que un grupo de personas determinado (por ejemplo, las/os adultos), pueda definir lo

que se puede o no se puede *aprender*, pues hacer esto restringe las posibilidades de acción de las/os niñas/os en tanto son participes de una política de tejer el abrigo del cuerpo de *Uma Kiwe*.

Sobre la *vivencia*, el pueblo *Nasa* alude por un lado a la realización de prácticas que implican un estar-con, esto es un encuentro con *Uma Kiwe.* Este *vivenciar* llama la atención sobre la imposibilidad de habitar un único espacio para *aprender* (el aula) y reconoce que como pueblo *Nasa* se tienen diversos espacios de vida: familiar y comunitarios, que posibilitan estos encuentros entre humanos y otros *seres*, entre humanos y *Uma Kiwe*. En esta *vivencia* es fundamental, por ejempo, la presencia de niñas/os con otros seres como las/os mayoras/es o sabedoras/es de la comunidad para ampliar sus horizontes de comprensión, a partir de las preguntas que las/os niñas/os se plantean (illich, 2006).

Y, *enraizar*, alude a un recordar y potenciar la relación con *Uma Kiwe*, un territorio, sus historias y luchas. En este sentido, es un *aprender* con y para el territorio, con y para las/os *Nasa* y, por qué no decirlo, para la humanidad, si sabemos que lo que se hace por el cuidado y protección de la *Tierra* en un territorio puede tener efectos y resonancias en otras poblaciones, en otros espacios.

Estas tres acciones: *aprender*, *vivienciar* y *enrarizar* deben ser consideradas junto con otras dos que son, igualmente, propuestas del pueblo *Nasa* en lo que ellas/os denominan el camino del corazón como un modelo pedagógico[348], estas son: *sentir* y *pensar*.

El *sentir*, si bien tiene que ver con la activación de todos los sentidos para relacionarse con *Uma Kiwe*, con una corporalidad que esté atenta, este llama la atención por una relación espiritual con *Uma Kiwe* y los demás *seres,* a partir de prácticas orientadas y acompañadas por los mayores espirituales; además, de la relación de niñas/os con su *Ksxa'w* (ser espiritual) que les posibilita "ir más allá de lo material y de lo físico de una realidad" (municipio de toribío; proyecto *Nasa*; cecidic, 2015, p. 52). Así mismo, diremos que el *sentir* está intimamente relacionado con los sueños que ayudan a guíar y moldear la vida en relación con *Uma Kiwe*, la vida en comunidad.

El *pensar*, por su parte, implica acciones colectivas tales como: conversar, discutir, dialogar, debatir y armonizar en los diferentes *espacios de vida*; entre estos, la *Ipkat* considerando una relación entrelazada entre presente-pasado-por-venir con *Uma Kiwe* y problematizando la visión "mercantil y economíca" (municipio de toribío; proyecto *Nasa*; cecidic, 2015) que hoy parece imponerse en la relación con la *Madre Tierra*.

[348] Este modelo pedagógico se presenta como un documento que se encuentra en continuo proceso se construcción y ajuste. En la actualidad este documento está siendo revisado por parte del equipo pedagógico del plan de vida proyecto *Nasa* de *Sek Sxab Kiwe*.

Todas estas acciones —*aprender*, *vivienciar*, *enraizar*, *sentir* y *pensar*— atraviesan las *proposiciones* que presentamos a continuación. Las *proposiciones* tienen como fundamento el compartir con el pueblo *Nasa* las fotografías y preguntas producidas por niñas/os en este estudio; las cuales apuntan a un ejercicio de justicia epistémica con ellas/os en una política de *resistencia* y *re-existencia* del pueblo *Nasa* tejida desde las/os adultos para las generaciones presentes y por-venir.

Las *proposiciones* fueron construídas a partir de una lectura difractiva de la fabulación *Historia de dos mundos: ibit y abik* para pensar la educación matemática con niñas/os entre los cuatro y cinco años en el contexto del pueblo *Nasa* de *Sek Sxab Kiwe* para tejer el abrigo del cuerpo de *Uma Kiwe*; por tanto, estas *proposiciones* no pueden ser entendidas de manera separada, recordemos que las *proposiciones* están entrelazadas y que son propuestas para pensar de otro modo.

9.3.1 Proposición 1. *Piiywejxa (aprender) del presente-pasado-por-venir sobre la subjetivación matemática escolar.*

Foto 78 – Colorea y traza

Autoría: archivo del estudio, 21 de noviembre de 2022.

En este estudio nos planteamos como objetivo *problematizar* y *especular* sobre la relación entre niñas/os, matemáticas (escolares) y una política de tejer el abrigo del cuerpo de *Uma Kiwe*. Asumir esta relación a partir de estos dos verbos tuvo que ver, en primer lugar, con no asumir de una manera ingenua dicha relación y, con esto, no negar la complejidad que la misma nos plantea; en segundo lugar, permitirnos que esta relación nos posibilitara reimaginar, inquietar y cuestionar el campo de la educación matemática y *aprender* sobre su papel ante la crisis climática y ambiental o ante la era del antropoceno, maneras con las que se viene nombrando lo que hoy vivimos por la destrucción humana de la *Madre Tierra* y que pone en riesgo la vida humana y de otros *seres* y ante la cual el pueblo *Nasa* nos ha convocado a pensar.

En este sentido, en esta *proposición* queremos llamar la atención sobre la necesidad urgente de estudiar en espacio-tiempo-materia, la fabricación de subjetividades de niñas/os *Nasa* entre los cuatro y cinco años, a partir de un modo de enseñanza y aprendizaje de las matemáticas que fue y viene siendo desplegado. Un modo de enseñanza y aprendizaje que debe alertarnos sobre sus posibilidades y limitaciones en una propuesta de tejer el abrigo del cuerpo de *Uma Kiwe*, lo que significa pensar en las posibilidades de continuar *re-existiendo* como pueblo.

Sobre esta fabricación de subjetividades, ya nos llamaban la atención algunos líderes y lideresas del pueblo *Nasa* en los primeros diálogos sostenidos para este estudio, al señalar una relación entre las matemáticas (escolares) y un modo de ser neoliberal, capitalista y consumista[349]. De igual manera nos lo planteó esteva (2018), cuando nos alertaba, retomando una de las enseñanzas de juan chiles indígena cumbal, sobre la importancia de "saber leer las escrituras de carlomagno" y que se traducía en la necesidad de conocer lo que el currículo y, en especial, las matemáticas (escolares) están haciendo en la vida de las/os niñas/os indígenas. Al respecto nos expresaba esteva (2018, charla de cierre, medellín-colombia,):

> Debemos trabajar con ese dispositivo que se nos ha impuesto a todos para conocerlo bien y lo que tenemos que hacer teniéndolo allí en frente y viéndolo con los compas, viéndolo en las comunidades, viendo con los niños y las niñas indígenas, decirles: he aquí su carácter, esto es lo que piensa el enemigo, esto es lo que está haciendo y tenemos que demostrarle su carácter racista y sexista y violento.

En concordancia con lo anterior, valero (2023), considera que antes de pensar en soluciones al cambio climático, sería necesario pensar en cómo la educación matemática está más implicada en los problemas que ha generado esta crisis a la que hoy nos enfrentamos. Aunque la autora señala, a nuestro modo de ver, dos alternativas posibles, no como soluciones

[349] Ver en este estudio el capítulo 1.

sino como modos de afrontar desde el campo de la educación matemática dicho desafío. No nos detendremos aquí en estas alternativas y sí lo haremos al presentar las demás *proposiciones*.

Lo que señalamos a continuación trayendo *fragmentos* del cuento *Historia de dos mundos: ibit y abik* es hacer visibles algunas pistas que nos señalan esa fabricación de subjetividades y que merecen ser profundizadas en próximos estudios junto el pueblo *Nasa*.

La primera pista está relacionada con el cambio que ha vivido el pueblo *Nasa* en los procesos de acompañamiento a sus niñas/os, esto es de una vida familiar y comunitaria a una vida orientada y regulada por las instituciones, especialmente por las instituciones escolares que tanto illich (2006; 2008), como martines (2004), y martínes y orozco (2010), han denominado una escolarización de la vida. Veamos:

> Mundo de *abik*
>
> Los hijos del agua siempre habitaron este territorio, no pasaron por una escuela, ni una universidad que son lugares comunes y en cantidades asombrosas en el mundo de *ibit*. Todo lo que aprendieron, lo hicieron a partir de su relación con la *Madre Tierra* y en esa relación, es claro que en algunas cosas acertaron y en otras no tanto generando conflictos para las generaciones posteriores.
>
> Solo muchos, muchísimos soles después, los *seres* de la primera generación conocieron los humanos del otro mundo, pues son del tiempo en que *abik* e *ibit* eran un solo mundo. Por eso tienen mucha desconfianza del mundo de *ibit*, pues fueron colonizados por este antes de que fueran expulsados. Fue por ese mismo tiempo que llegaron a *abik* la religión, la escuela, la universidad, el español, las matemáticas y las nuevas prácticas.
>
> Mundo de *ibit*:
>
> La segunda generación son jóvenes que han crecido, entre otros, en las instituciones educativas, los cultivos de marihuana y de fiesta en fiesta. Asimismo en procesos de organización que ellas/os mismas/os han gestado intentado proponer alternativas a esos otros modos de vida que parecen imponerse.
>
> La tercera generación son niñas/os entre los cuatro y cinco años. Desde los primeros años están en la institución educativa.
>
> […]
>
> Además hay personas en el hospital y otros centros de salud; pero, la mayoría de los humanos están en las escuelas y centros de educación desde las más tempranas edades y hasta casi los últimos años de vida; otros están en establecimientos de comercio y unos cuántos en las casas.

En el pueblo *Nasa*, el ingreso de niñas/os desde tempranas edades a las instituciones escolares y otras/os a los centros de salud, señalan con más fuerza en la actualidad, cómo los saberes y los sujetos que constituyen estas instituciones se han tornado fundamentales para transformar los modos de organización de la vida en comunidad (illich, 2006; 2008). Así

mismo, este ingreso señala como lo plantean martínez y orozco (2010), "un objeto de intensificación y de ordenamiento de los comportamientos" (p. 113) de niñas/os *Nasa*; pues, pasan gran parte del tiempo en este espacio y allí aprenden las reglas de la escuela, los conocimientos que se consideran importantes *aprender* y de quien se deben *aprender*, aprenden de los tiempos y de la disciplinarización de los cuerpos[350].

Sobre esto último, la disciplinarización de los cuerpos, diferentes líderes y lideresas *Nasa* han insistido en la necesidad de que las/os niñas/os habiten, transiten diversos espacios familiares y comunitarios más allá del espacio escolar; pues entienden que estar en ese único espacio es un modo de normalizar la vida y, en especial, romper con los modos de relacionamiento de niñas/os con la *Madre Tierra*. Por eso, niñas/os constantemente irrumpen con su cuerpo modos de habitar otros espacios más allá de este, para asombrarse con los colores y formas de alguna planta, de algún animal o para escuchar algún sonido que las/os convoca más que lo que les proponen dentro del salón de clases. Recordemos aquí un *fragmento* del texto *súplica de un padre indígena* de robert lake, en el que un padre indígena se dirige al maestro de su niño:

> Quizás, mientras usted trata de enseñarle sus nuevos métodos, él esté mirando por la ventana como si estuviera dormido. ¿Por qué? Porque se le ha enseñado a observar y estudiar los cambios en la naturaleza. Es difícil para él hacer esta transición dentro de su cerebro, cuando está viendo que las hojas se llenan de colores brillantes, que los gansos vuelan hacia el sur y las ardillas andan apuradas recogiendo nueces que les ayuden a pasar el invierno.
>
> En su corazón, en su mente joven y casi por instinto, él sabe que es ésta la temporada del año en la que debería estar con su gente, recogiendo y preparando el pescado, la carne del venado, hierbas y plantas aprendiendo sus obligaciones en estas tareas. Está atrapado en dos mundos —separado por dos sistemas culturales distintos (lake, 2002, p. 72).

Si bien lo que narra lake (2002), parece un contexto geográfico distinto de lo que las/os niñas/os *Nasa* viven, la intención con su relato coincide plenamente con lo que hacen cuando quedan atrapados en un único espacio, el salón de clases. De ahí que el estar con las cámaras les posibilitó acercarse más a otros *seres* presentes en la *Madre Tierra*, no necesariamente humanos, y a nosotros a componer con las fotografías.

Continuando con la idea de la escolarización de niñas/os y teniendo presente los dos mundos: *ibit* y *abik*, señalamos que, el valor dado por el pueblo *Nasa* a la educación señala, entre otros aspectos, una separación entre escolarizados y no escolarizados o entre centros de educación propia e instituciones educativas que ha generado tensiones y radicalismos que se

[350] Ver en este estudio apartado de "somos escolarizados".

evidencian; por ejemplo, cuando en centros de educación propia se prohíbe en los primeros años enseñar o *aprender* las matemáticas y se prioriza la enseñanza del *Ju'gthë'we'sx Pthüusenxi* y la espiritualidad *Nasa*. Mientras que, en otras instituciones educativas, específicamente en el sesteadero, además de fortalecer la lengua y la espiritualidad se enseñan los números.

Para problematizar y especular sobre la prohibición de enseñar y *aprender* matemáticas en los primeros años retomamos el mandato expedido en el mundo de *abik,* por la primera generación, y que pensamos se convierte en la segunda pista para estudiar los procesos de subjetivación matemática de niñas/os *Nasa*. Leamos el mandato:

> […] Los de la cuarta generación, a diferencia de los de la tercera, no pueden *aprender* o discutir asuntos que involucren los números, las cifras, el dinero o medir grandes distancias, más allá de lo que sea posible con su cuerpo.
>
> Esta restricción fue planteada como mandato por los de la primera generación e implicó un ritual en el que tanto los de la primera como los de segunda y tercera se comprometían a no compartir con los de la cuarta y quinta generación lo que sabían sobre esto.
>
> Tiempo: Luna en casa
>
> *Se mandata que en este mundo no se compartan entre los seres de este territorio y, en especial, con los seres de la cuarta y quinta generación las matemáticas, es decir: números, símbolos, conteos y operaciones. Tampoco que se muestran o circulen lo que en el otro mundo se conoce como monedas y billetes y mucho menos, las prácticas que con estos conocimientos puedan realizarse. Para nosotros, los de la primera generación esta matemática está al servicio de un modelo neoliberal, capitalista y consumista propio del mundo de ibit, no del nuestro.*
>
> *Como primera generación tenemos temor que con estos conocimientos de las matemáticas nos transformemos, estamos convencidos de que si las aprendemos eso nos transforma y transforma nuestra relación con nuestro mundo.*
>
> *Será importante que la cuarta y quinta generación aprendan nuestra lengua y nuestra espiritualidad.*
>
> *Decimos esto, orientados con la sabiduría de nuestra familia espiritual, pero reconocemos asimismo como principios de nuestro mundo, por un lado, que cualquier decisión que se tome en este sentido debe siempre pensarse en el bienestar colectivo y en sostener la armonía con nuestro mundo. Y por el otro lado, sabemos las generaciones más antiguas que, las demás generaciones nos escuchan, pero no necesariamente nos obedecen, pues tienen autonomía para tomar decisiones y pensar en alternativas para cuidar y proteger a abik.*

Sobre este mandato podremos señalar tres elementos que tienen relación con lo que las/os niñas/os *Nasa* viven en los espacios escolarizados. El primero, una comprensión de las matemáticas restringida a los números, que merece ser discutida y ampliada para reconocer otros conceptos que constituyen las matemáticas y para reconocer que es una disciplina en la

que también se requieren nuevos conceptos y en la que ellas/os —como lo señala fasheh en bajo el sol […], 2021, 46 min 49s— pueden ayudarnos a pensar:

> Cuando iba a las escuelas y hablaba con los niños y una de las preguntas era ¿Cuál es el sentido para ti? ¿cuál es el sentido? Y una chica de nueve años me dio la mejor respuesta. Dijo: "un círculo sin agujero, cuando el círculo desaparece el círculo se convierte en punto". ¡Qué imaginación! Nunca oí nada parecido de todos esos reputados nombres que enseñan geometría o trabajan con geometría […] "el punto es un círculo sin agujero, cuando el agujero desaparece" Cuando dijo eso…Todos los niños pueden y lo hacen todo el rato darle un sentido. Darle un significado. Nosotros no lo reconocemos. No construimos con esto, estamos totalmente ciegos.

Esta experiencia de fasheh nos reafirma la urgencia de escucharles, de pensar con ellas/os y de no asumir definiciones y conceptos, especialmente en matemáticas, como acabados.

Lo que hemos dicho es fundamental desplegarlo, en particular, con las/os *Kaapiya'jnaswe'sx* que acompañan el proceso de maduración de las/os niñas/os *Nasa* entre los cuatro y cinco años, pues su enseñanza parece estar centrada en los números y símbolos. Sobre esto mismo, es importante recordar que las/os *Kaapiya'jnaswe'sx* no tienen una formación de base para pensar procesos de enseñanza y aprendizaje de las matemáticas —nos referimos a una licenciatura— y que sus prácticas matemáticas en el salón de clases están permeadas, entre otros aspectos, por las maneras cómo ellas/os aprendieron matemáticas o los procesos de capacitación que son promovidos por el plan de vida proyecto *Nasa* o por la *Çxhab Wala Kiwe*.

El segundo elemento que quisimos resaltar del mandato del mundo de *abik* fue la relación que se establece entre matemáticas y economía. En currículos como el del pueblo *Nasa* del territorio de *Sek Sxab Kiwe*, esto se propone desde el modo de nombrar "pensamiento matemático y economía comunitaria", aunque el adjetivo que acompaña la palabra economía sea "comunitaria", lo que parece convocar a lo común y a lo comunal, es claro el temor que parte de la población, especialmente mayoras/es, algunas madres y padres de familia, tienen de que al enseñar y *aprender* matemáticas en las/os niñas/os se cree una mentalidad "neoliberal, capitalista y consumista". Esto último podría estar relacionado con lo que *fiw* y *maco* presintieron en el sueño:

> *Fiw* y *maco* tuvieron un sueño, comenzaron a ver en sus lugares sagrados y en los tres territorios que conforman a *abik* precios en casi todos los lugares, asimismo en los diferentes *seres* tal como lo que vivieron en *ibit*. En las jigras, los *seres* ya no cargaban la planta sagrada y el remedio, ahora tenían monedas y billetes.
>
> Los números para contar lo que tenía en su territorio y para sentirse dueños de lo que había, parecía haberse apoderado de todos los *seres* de su mundo, en el sueño aparecían repetidamente: 1,2,3,4,5,6,7,8,9 y 10, primero en ese orden y luego de manera aleatoria. Por mucho tiempo permanecieron así, los

> *seres* que los acompañaban escuchaban sus quejidos, alcanzaban a sentir su angustia, por eso recurrieron a las plantas para intentar tranquilizarlos.

La relación matemáticas y economía parece generar un pensamiento binario entre los *seres* y la *Tierra* y, además, que a cada parte y cada ser de la *Tierra* se le pueda asignar un valor económico. Mentalidad esta que aleja a niñas/os *Nasa* de su propia concepción de vida en la que todos los *seres* son parte y continuidad de la *Madre Tierra*.

Además, diremos que, con esta orientación de no enseñar y *aprender* matemáticas en el mandato,

> […] parece que se tiene la convicción de que es posible sostener el sueño colectivo, pues tienen temor, como ocurrió con los de la tercera generación, de que su modo de ser y estar en el mundo se transforme cuando aprendan eso que se denomina matemáticas; especialmente, los números, símbolos y conteos, porque al parecer *aprender* eso genera una idea de posesión y control sobre el mundo.

Este temor expresado en el mandato de posesión, que es igualmente lo que señala el pueblo *Nasa*, coincide con lo planteado por valero (2023, p.62, traducción nuestra)[351], cuando afirma:

> […] La ciencia, las matemáticas y la tecnología se convirtieron en las mejores herramientas para que los humanos pudieran reinar sobre todas las especies y la Naturaleza, resolver problemas y construir prosperidad a través de la imparable cadena de crecimiento -en todos los aspectos de la cultura.

Las matemáticas, así entendidas como una herramienta de dominio de lo humano sobre la naturaleza, merecen un estudio más detallado, en particular en el pueblo *Nasa* a través de diferentes prácticas matemáticas que, aunque invisibles como dicen barwell, boylan y coles (2022, p. 2, traducción nuestra)[352], hacen presencia:

> […] las matemáticas son cruciales para el funcionamiento del capitalismo tecnológico de consumo que ha contribuido a esta degradación. Las cadenas de suministro, la producción industrial, los sistemas de transporte, las comunicaciones y la agricultura —todos los sistemas que hacen posible el modo de vida de la mayoría de los habitantes de la Tierra— implican importantes, a menudo invisibles matemáticas y a menudo refuerzan o crean sesgos estructurales, discriminación y formas de opresión.

---

[351] *"[…] Science, mathematics and technology became the best tools for humans to reign over all species and Nature, to solve problems and to build prosperity through the unstoppable chain of growth —in all aspects of culture"* (valero, 2023, p. 62).

[352] *"[…] mathematics is crucial to the functioning of the technological consumer capitalism that has contributed to this degradation. Supply chains, industrial production, transportation systems, communications and agriculture–every system that makes possible the way of life of most people on Earth–involve significant, often invisible, mathematics and often reinforce or create structural biases, discrimination and forms of oppression"* (barwell; boylan; coles, 2022, p. 2).

Lo planteado por barwell *et al.* (2022), apunta a mirar las matemáticas que están siendo enseñadas y aprendidas en el contexto escolar *Nasa* y, además, a la necesidad de estudiar las matemáticas que están siendo utilizadas, por ejemplo, en prácticas de agricultura, ganadería y cultivos de uso ilícito en *Sek Sxab Kiwe*, para darnos cuenta, como nos dice esteva (2018), de lo que las matemáticas están haciendo en nosotros. Esto es, sin duda, un elemento potente para ser estudiado, en tanto niñas/os *Nasa* participen de estas prácticas; además, porque no se reconocen en el contexto estudios como estos.

Considerando lo dicho, y señalando su importancia, nos detuvimos en las prácticas y rutinas realizadas dentro del contexto escolar con las/os niñas/os, que son la tercera generación en el mundo de *ibit*, en donde existe una priorización y casi que dedicación exclusiva por la enseñanza de los símbolos de los números y la cardinalidad de estos, que es también la realidad *Nasa*.

En el mundo de *ibit: fiw*, *maco* y *atila* observaron una actividad propuesta el quinto día que nos refirma lo dicho:

> El quinto día y como si las/os profesoras/es hubieran sentido que era también importante hacer un homenaje a *atila*, le entregaron a cada niña/o una ficha que contenía unos cuadros, cada uno con un número del 1 al 10 junto con una hoja que contenía el dibujo de varias gallinas, todas iguales, que debían ser recortadas y pegadas en los cuadros de acuerdo con el número indicado. *Atila* se emocionó de ver seres similares a ella, pero se extrañó porque no se movían, ni hacían sonidos. Luego, se asombró de ver a niñas/os recortar la figura de las gallinas y pegarlas en los cuadros. *Atila* pasó cerca de cada niña/o, la mayoría de las gallinas parecían estar en los mismos cuadros, pero otras no. En uno de estos últimos casos uno de los niños decidió no continuar haciendo la ficha y se dedicó a compartir con atila, solo hasta ese momento atila se sintió realmente importante. *Fiw* y *maco* la observaban desde las alturas y decidieron no interrumpir su encuentro.

Si bien no podemos negar la importancia de que las/os niñas/os *Nasa* aprendan los símbolos de los números del sistema decimal, lo que llamó nuestra atención y se constituyó en la tercera pista de esta *proposición*, son los modos en que son presentados; en primer lugar, la separación entre quién cuenta los símbolos que se utilizan y el considerar a ciertos *seres*, como la gallina, como un objeto sobre el cual recae dicho conteo. Esto como si se tratase de un proceso externo a las/os niñas/os, lo cual perpetua en la educación matemática una visión dual sujeto/naturaleza, como si fuesen entidades separadas, cuando el propio pueblo *Nasa* se refiere a estos *seres* como parte de su familia. Nos preguntamos, entonces, si es propio de las matemáticas y la educación matemática favorecer esta dualidad: sujeto/naturaleza y si sería posible transgredir este binarismo.

Y, en segundo lugar, por qué este modo de enseñanza se restringe a un aspecto del número, la cardinalidad, que implica una visión que históricamente ha permeado los procesos de enseñanza y aprendizaje de las matemáticas, fuertemente influenciada por los discursos psicológicos de piaget, que consideran que se debe partir de lo concreto para llegar a lo abstracto (coles y sinclair, 2019). Diremos que la teoría evolucionista de piaget llegó al pueblo *Nasa* y por eso, quizás, sea necesario pensar ¿Cómo desaprender estas teorías y construir otras en las que la diferencia de niñas/os sea el principio y no la homogenización?

En esta dirección ¿Qué tipo de niñas/os *Nasa*, esto es, de mentalidades son fabricadas cuando en la enseñanza de las matemáticas en los primeros años de escolaridad se priorizan los números, los símbolos y el conteo? ¿Qué rasgos se inscriben en niñas/os *Nasa* cuando realizan prácticas repetitivas de conteo, planas, enuncian una y otra vez los números del 1 al 10 y en las que los *seres* de la *Tierra* son tomados como objetos?

Observemos un poco más de estas prácticas en el mundo de *ibit*:

> El sexto día las/os profesoras/es decidieron entregar a las/os niñas/os una hoja con el número cuatro, las/os niñas/os debían colorearlo y repetir la escritura de este símbolo varias veces. Para *fiw*, *maco* y *atila* este símbolo no representaba nada, ya lo habían visto antes en otros lugares de este mundo, pero no entendían muy bien lo que este significaba.
>
> […] el décimo día de nuevo apareció el cuatro junto con otros números: 1,2,3,4,5,6,7,8,9 y 10. Esta vez los profesores decidieron caminar cerca de la casita y contar algunas hojitas, luego entregaron a las/os niñas/os una hoja con varios rectángulos, en cada rectángulo había uno de estos números y las/os niñas/os debían completar la cantidad indicada con hojitas tomadas del suelo.
>
> Las actividades, así como estas, fueron cotidianas, otras veces era con dulces que estaban en una parte de la zona verde y de acuerdo con el número indicado, las/os niñas/os debían llevar de rodillas la cantidad indicada de un lado para otro. En otras ocasiones, se encontraban los símbolos de los números cerca de la cancha y ellas/os debían colocar en el lugar la cantidad de pelotas que correspondían.
>
> *Fiw* contempló por un tiempo las maletas colgadas en palitos en una de las paredes de la casita. Cada maleta tenía un único dueño. Se aventuró a abrir una con su pico, pero no lo logró, quería saber que cargaban allí. Entonces decidió pasar por cada una de las mesas que había en forma cuadrada y sobre una de estas había un cuaderno y allí se detuvo. En el cuaderno vio los números que todos estos días había visto y escuchado una y otra vez, solo que en el cuaderno estaba escrito cada número muchas veces en una misma hoja.

En el mundo de *ibit*, así como en el pueblo *Nasa*, las actividades que son propuestas a niñas/os implican, en algunos casos, una correspondencia biunívoca o, en otras ocasiones, el ejercicio mismo de repetir una y otra vez los símbolos de los números lo que parece hacer que niñas/os los aprendan.

Sobre estas prácticas, madres y padres de familia en *Sek Sxab Kiwe*, que son una línea de fuerza entre lo que se debe o no enseñar a niñas/os, valoran positivamente que este tipo de prácticas sean realizadas en la institución educativa y, por tanto, consideramos se constituyen en una cuarta pista sobre la cual estudios posteriores deberán centrar su atención, si tomamos como centro la subjetivación matemática de las/os niñas/os *Nasa*:

> Las madres y los padres de familia estaban contentas/os con lo que niñas/os hacían en ese lugar, era a eso que debían ir: debían *aprender* matemáticas, que no era otra cosa que los números y las operaciones, debían tener el cuaderno con planas de los números, saber contar para saber lo que tenían y lo que querían tener, para beneficiarse individualmente y, en ocasiones, para favorecer a sus familias, pero no necesariamente a todos los seres de este mundo.

Sobre el papel de la familia[353] en la educación es importante recordar que para el pueblo *Nasa* la familia tiene responsabilidad sobre los procesos de las/os niñas/os y se reconoce la fuerza de su voz para orientar procesos educativos. Así mismo, debemos decir que en el mundo de *Sek Sxab Kiwe* existen madres y padres de familia que consideran que lo que debe enseñarse en los primeros años de vida es la lengua y espiritualidad.

Unido a estos conocimientos debemos decir que niñas/os *Nasa,* como en el mundo de *ibit*, manifiestan interés por *aprender* de cifras mayores y el uso de monedas y billetes, a estos últimos les dan un cuidado y valor especial, constituyéndose esta en nuestra quinta pista para el estudio de las subjetividades matemáticas:

> Mundo de *ibit*
>
> A *fiw* y su familia les sorprendió que las/os niñas/os tuvieran en su uniforme unos objetos en forma circular, de material parecido al de la reja que estaba al inicio del lugar, otros tenían guardado un papel de color azul aguamarina y la imagen de una mujer. Tanto con los objetos redondos como con el papel azul, niñas/os los cuidaban y se los mostraban a sus compañeras/os; luego iban a un lugar cercano, lo entregaban a otra persona y a cambio les daban un helado, galletas o dulce.
>
> […] El día comenzó con cantos, mientras en un rincón estaban dos niñas jugando a adivinar cuántas monedas tenían. Se dieron cuenta que *moneda* era el nombre dado a aquel objeto en forma circular que habían visto el día anterior.
>
> *Fiw*, *maco* y *atila* sentían que las/os niñas/os ya sabían esos números, pues los trabajaban casi todos los días; por eso un día, mientras uno de los/as profesores/as escribía en el tablero los números del uno al diez, algunas/os niñas/os tomaron varios papeles de colores con diferentes rostros, entre estos, uno de una mujer del mundo de *fiw* que les llamó poderosamente la atención, no sabían muy bien que hacía allí. Las/os niñas/os contaban: de 1000 en 1000, de 2000 en 2000, de 5000 en 5000 y de 10000 en 10000, algunas veces saltaban de una cifra a otra, pero siempre había una niña

[353] Ver en este estudio el apartado “Comunidad y familia Nasa”.

> atenta para corregir si había algún error. Las/os profes no impedían que las/os niñas/os hicieran esto, mientras explicaban los números del 1 al 10, pero tampoco, nunca, se sentaba con ellas/os para mirar estas cifras mayores.
>
> A *fiw*, *maco* y *atila* les asombraban tanto los papelitos como los números y pensaban qué podían hacer con esos papelitos y con esos números en su mundo.
> En *ibit* todo tiene precio y estos están siempre visibles. A cualquier lugar al que se llega lo primero que puede verse son los precios.
>
> […] *Fiw*, *maco* y *atila* aprendieron que las cifras mayores son conocidas por niñas/os, a partir del uso de monedas y billetes y que son utilizados en compras en la tienda o en actividades en las que acompañan a sus madres y padres, pero no en este lugar al que asisten cinco de los siete días de la semana.

Las habilidades matemáticas que plantean madres y padres de familia como necesarias para ser aprendidas por niñas/os parecen estar íntimamente ligadas a los intereses de niñas/os por *aprender* cifras mayores para desenvolverse en el mundo *Nasa*, el cual les exige el uso del dinero y las transacciones. Esto podríamos estudiarlo, en un primer momento, a partir de lo que en el núcleo de pensamiento matemático y economía comunitaria, así nombrado en el pec, se ha planteado como "unidades problemáticas temáticas" y que se traducen en asuntos a ser estudiados, tales como: mercadeo y economía comunitaria/microempresas, economía familiar; contabilidad agropecuaria, de empresas, comunitarias, de pequeños negocios; economía de café, contabilidad, economía legal e ilegal, cultivos de uso ilícito, ahorro y plan de vida, entre otras.

Si bien esta relación entre el pensamiento matemático y economía comunitaria no fue tan clara, por lo menos desde la *vivencia* con niñas/os *Nasa*, desde el discurso del pec esto merecería un estudio a fondo.

En un segundo momento, decimos que con el reconocimiento de monedas, billetes y su valor por parte de niñas/os, este saber podría estar relacionado con prácticas como el cultivo y la venta de la marihuana que se viene constituyendo en *Sek Sxab Kiwe* en el primer renglón de la economía generando prácticas de monocultivo, uso de agroquímicos que destruyen los suelos y deterioro comunitario que acaba con la vida de líderes, lideresas y demás *seres*.

Bajo estas ideas, traemos a valero (2018), cuando plantea que estas propuestas curriculares y estos intereses de madres, padres y niñas/os son una clara manifestación que merece ser estudiada bajo la relación educación matemática y economía; la cual parece conducir a la fabricación de una mentalidad individual y de posesión que va en contravía del pueblo *Nasa*, en el que el nosotros, la ayuda mutua y *la Tierra* son fundamentales para *re-existir*.

Mundo de *abik*

> Los de la primera generación hablan una lengua. Es una lengua extraña para los del otro mundo, casi imposible de entender, siempre hablan del "nosotros" y no del "yo", o del individuo como en *ibit*.
>
> Los *seres* de esta generación viven de manera colectiva, no hay un lugar que alguno de ellos pueda denominar como que sea suyo, pues nadie está pensando en poseer a la *Madre Tierra*; saben que *ella* es su madre y que todo lo que les da es para compartir con todos los *seres*, saben que la deben cuidar e intentan sostener una relación de equilibrio con ella.

La insistencia del pueblo *Nasa* en el *nosotros*, a través de diversos discursos, se dirige a señalar que este está en riesgo cuando la relación matemáticas-economía apunta a una idea de posesión de la *Madre Tierra*.

Las pistas presentadas fueron posibles por la *vivencia* misma con el pueblo *Nasa*, pues la mayoría de estas fueron declaradas por diversos líderes y lideresas que manifestaron su preocupación por lo que el aprendizaje y la enseñanza de las matemáticas viene generando en las/os niñas/os y, por supuesto, en la comunidad. De esta manera, coincidimos con el pueblo *Nasa*, esteva (2018), y valero (2023), en que solo estudiando esto podrá ser posible pensar algunas acciones que favorezcan una política de tejer el abrigo del cuerpo de *Uma Kiwe*.

Las *proposiciones* que presentamos a continuación hacen parte de un ejercicio de especular o, como lo hemos planteado, de imaginar, perturbar, animar e inquietar relaciones para entrelazar tiempos: presente-pasado-por-venir, tradiciones y saberes junto a niñas/os *Nasa* y a la educación matemática en el pensar-sentir y actuar como lo aprendimos con el pueblo *Nasa* en una política de *resistencia* y *re-existencia*.

Estas *proposiciones* resuenan con lo que valero (2023), señala como alternativas para pensar el campo de la educación matemática ante la actual crisis ambiental que implican más que señalar contenidos matemáticos o cambios en el currículo, pues de lo que se trata son de *proposiciones* que apuntan a pensar asuntos en la filosofía de la educación matemática que ofrecen otras miradas ético-onto-epistémicas y que conllevan a "[…] explorar diferentes reconfiguraciones de "lo matemático" que pueden conducir a otras subjetividades […] [para] brindar una oportunidad de vida terrestre tanto para humanos como para no humanos" (valero, 2023, p. 55-56, traducción nuestra)[354].

Al igual que en la *proposición* 1 de este capítulo, construimos las siguientes *proposiciones* con *fragmentos* de la historia de fabulación que constituye este apartado.

[354] *"[…] exploring different reconfigurations of "the mathematical" that may lead to other subjectivities […] [for] provide a chance for a Terrestrial life for humans and non-humans alike"* (valero, 2023, p. 55-56).

9.3.2 Proposición 2. *Piiywejxa (aprender) de lo común, vivenciar lo comunitario (¿En educación matemática?)*

Foto 79 – El clima

Autoría: niñas/os de preescolar, 22 de noviembre de 2022.

Lo común lo entendemos aquí, por un lado, en relación con aquello de lo que nadie puede adueñarse, como lo dice el pueblo *Nasa Uma Kiwe*. Si nos detenemos un poco más, pensamos en *seres* como el sol, la luna, el agua, el aire, los ríos, las montañas, los árboles, etc. de los cuales tanto los seres humanos como otros *seres* pueden beneficiarse; pero, al mismo tiempo, tenemos la *respons-habilidad* de garantizar su existencia.

Por otro lado, lo común como algo que, aunque puede tener un orígen de interés singular, cuando es compartido puede tornarse colectivo; por ejemplo, la pregunta de un/a de las/os niñas/os en este estudio, en relación con la sensación de más calor en su territorio o sobre el funcionamiento de diferentes s*eres* que luego se torna de interés para otras/os y posibilitan, siguiendo a tsing *et al.* (2024), mirar lo que pasa en lugares concretos para tomar acciones en el cuidado y protección de *Uma Kiwe.*

Como consecuencia de esto último, diremos que lo común remite a la pluralidad del conocimiento y al libre acceso que tanto niñas/os *Nasa*, pueblos indígenas y otros deben tener; así como acceso a las personas que tienen estos conocimientos y que les permite a niñas/os pensar lo que les interesa, las relacionalidades con y entre *seres* y, decimos aquí, acceso al conocimiento de las matemáticas más allá de los símbolos, el conteo y el uso del dinero.

Es urgente activar estos entendimientos y materializaciones de lo común en el pueblo *Nasa* de *Sek Sxab Kiwe*, ante los riesgos inminentes de fractura del pensamiento, espíritu y proceso comunitario; además, porque atender a esto común es, asimismo, una estrategia de lucha y *resistencia* ante el despojo por la *Tierra* que favorece lógicas de "[…] acumulación, propiedad y ocupación"[355] (choronaki y lazaridou, 2022, p. 167), que vienen ocurriendo en el pueblo *Nasa* y en otros territorios como lo muestran millán (2024), y choronaki y lazaridou (2022).

A continuación desplegamos cada uno de estos entendimientos a partir de la lectura difractiva del *fragmento*: *historia de dos mundos: ibit y abik.*

9.3.2.1 Lo común: tejer el abrigo del cuerpo de Uma Kiwe

La preocupación por la posibilidad de vida en la *Tierra* en unos años, tal vez solo unas cuántas décadas, no solo humana sino de otros *seres*, se ha tornado en un asunto común que merece ser atendido. Atendido en el sentido no solo de pensamientos, sino de acciones que deben ser cuidadosa y localmente estudiadas, praticadas y sistematizadas y propuestas que deben ser construidas y materializadas colectivalmente.

Nuestra insistencia en lo local radica en nuestra incredulidad y desconfianza frente a modos de nombrar universales en esto que vivimos[356] o soluciones universales que niegan la complejidad de la red de relaciones que se teje en cada territorio, entre humanos y otros *seres*, y que señalan las singularidades de la vida que implican, así mismo, modos distintos de ser afrontadas.

Por consiguiente, reconocemos la potencia de lo común como un inicio para comprender en lugares y con *seres* concretos lo que allí pasa y lo que sería posible hacer. Y a lo que diferentes saberes en el encuentro con ambientes concretos y situados podrían decir y proponer.

---

[355] *"[…] of accumulation, propriety and occupation"* (choronaki y lazaridou, 2022, p. 167).

[356] Ver en este estudio apartado "*Proposición 3. Apalabrar el mundo para crear otras posibilidades de re-existencia en armonía con todas las formas de vida"*.

No es nuestro alcance, ni nuestra intención señalar aquí la infinidad de trabajos en distintos campos del saber que vienen pensando esto común, tampoco lo podremos hacer para el campo de la educación matemática, que de manera más reciente viene asumiendo el compromiso de pensar esta situación, pero sí nos atrevemos a decir que en el campo esto ha generado, desde propuestas de movimientos curriculares en términos de inclusión de contenidos matemáticos o una selección y organización de acciones para desplegar el currículo (ver, por ejemplo, coles, 2023), hasta estudios que se centran en asuntos más filosóficos de la educación matemática (ver, por ejemplo, choronaki, 2024; valero, 2023; choronaki, lazaridou, 2022; coles, 2023; barwell *et al.*, 2022; giorza, murris, 2021; mikulan, sinclair, 2017; gutiérrez, 2017).

Sobre estos últimos es importante señalar dos aspectos. El primero es que existen diferencias en términos epistémicos y al enunciarlos así, dentro de aspectos más filosóficos, no significa que tengan una unidad discursiva, por el contrario existe entre estos una diversidad que entendemos resulta aún más potente para el campo. Pero debemos decir que la mayoría de estos estudios no explicitan de manera concreta contextos o *seres* con los que las ideas allí propuestas surgieron y aunque lo común sigue siendo la crisis ambiental, el antropoceno, etc. estos estudios no parecen tener un arraigo o lugar concreto. Esto que señalamos, por supuesto, no desmerita la potencia de las discusiones que allí se plantean y a las cuales resonamos, en particular a la necesidad de un descentramiento de lo humano en la educación matemática, pero consideramos que esa falta de arraigo puede impedir acciones concretas para afrontar la crisis en contextos específicos. Estudios como los de choronaki y lazaridou (2022), giorza y murris (2021), y gutiérrez (2017), que están vinculados con sociedades en movimiento, son más cercanos e inspiradores para este ejercicio.

En coherencia con lo planteado, a continuación presentamos *fragmentos* del cuento de fabulación de los dos mundos: *ibit y abik* para mostrar las relaciones que en el pueblo *Nasa* se establecen cuando nos referimos a lo común y que ha estado principalmente inspirado en las fotografías tomadas por las/os niñas/os *Nasa*, en las cuales el *zoom* parece ser el principio orientador e, igualmente, por las preguntas que realizaron e implicaron un ir hacia atrás, —no necesarimente en términos temporales—, o mejor, un ir a estratos cada vez más profundos en los que la incertidumbre es lo único seguro. Es necesario decir que lo que niñas/os nos propusieron guarda estrecha relación con lo que se ha denominado corte agencial (bozalek, fullagar, 2022; murris, 2022; barad, 2014) y el arte de notar de tsing (2022, 2019), y tsing *et al.* (2024).

Los siguientes *fragmentos* dejan ver las condiciones de vida en el mundo de *ibit*:

> Si miramos hacia el otro lado del muro, es decir hacia fuera, en *ibit*, vemos motos, carros y edificios grandes, edificios que alejan cada vez más a los seres de la *Tierra*. Las motos y los carros producen humo, pero diferente al humo del otro mundo —el de los 11 fuegos— y por eso las personas de este mundo casi siempre están enfermas. Algunas veces los humanos de este mundo parecen estar en guerra con los animales y las plantas, con el agua y con los árboles, pues cada vez son más pocos los animales y las plantas que habitan allí; el agua, aunque es permanente para algunos seres, para otros solo es posible en algunas contadas horas del día.

Este tipo de relaciones que se presentan en el mundo de *ibit*, por ejemplo: motos y carros asociados con la generación de humo que viene enfermando a los humanos, pero también de tensiones entre humano/animales, humanos/plantas, humanos/árboles y humanos/agua nos lleva a pensar si ¿Pueden observarse estas relaciones del mundo de *ibit* en el pueblo *Nasa*? ¿Qué otras relaciones existen y qué hace singular a *Sek Sxab Kiwe*? ¿Qué relaciones existen entre humanos y otros *seres* en *Sek Sxab Kiwe*? Ahora, continuamos presentando otras relaciones del mundo de *ibit*, a partir de otros *fragmentos*:

> La calidad del aire empeora cada vez, no solo por las emisiones de las motos y los carros; sino, también, por las vacas y la falta de árboles, pues la ganadería es extensiva y las quemas y la tala de árboles es cotidiana. Los que más sufren con esta situación son los de la primera y tercera generación, es común verlos en centros de salud con problemas respiratorios. Por eso, algunos seres de este mundo intentan recurrir al otro mundo para conseguir algunas plantas para preparar remedios.

En el pueblo *Nasa* está presente la ganadería extensiva y ocurren quemas en sitios sagrados, pero debemos decir que la relación cultivos ilícitos-uso de fertilizantes-deterioro del suelo-guerra, entre grupos armados, viene generando transformaciones no solo el territorio, sino en las relaciones entre *seres* en *Sek Sxab Kiwe*. Estas últimas son relaciones complejas para estudiar, pero no pueden, como lo señala el núcleo de pensamiento matemático y economía comunitaria, ser obviadas si entendemos que hacen parte del entramado de relaciones que hoy colocan en riesgo la vida humana y de otros *seres*, en especial plantas y alimentos, por el deterioro de la *Tierra* ante los monocultivos y el uso de fertilizantes. De ahí que sea pertinente pensar ¿Cómo estas prácticas colocan en riesgo la *re-existencia* del pueblo *Nasa*?

Detengámonos con esto en el mundo de *abik*,

> Los de la primera generación son conocidos como los hijos del agua, son *seres* que nacieron en un territorio con grandes lagunas, ríos, chorreras y ojos de agua. Son *seres* conocedores de su propia historia, cuidadores del territorio, sembradores y cultivadores de la más variada cantidad de alimentos en los tres territorios que constituyen a *abik*, son sabedores de que la *Tierra* debe descansar; así como cuando la luna está en casa, por eso guardan alimentos para el momento de descanso de la *Tierra*.
>
> Los hijos del agua se dedican a diferentes actividades: algunos a cultivar alimentos, otros a sembrar plantas o a pasar tiempo observando a la familia

> espiritual que incluye al sol y la luna, también a sus familiares, los animales que los visitan cada cierto tiempo; por esto, los *seres* de este mundo saben casi a la perfección qué pasará en las próximas épocas y momentos, bueno, así lo fue por muchos soles y lunas, ahora parece que no más.

Estos dos primeros *fragmentos* nos permiten, junto con el pueblo *Nasa*, resaltar la relación que existe entre el cultivo de la comida y el caminar del sol y la luna, pues para las/os *Nasa* considerar dicho caminar posibilita una práctica diversificada de siembra de comida y, así mismo, la continuidad de diferentes *seres* que están asociados a esta en su territorio. Sin embargo, debemos decir que este modo de pensar no está presente entre todas/os las/os *Nasa* y que, además, la falta de *Tierra* impide que de alguna manera una mayor diversidad de productos sea posible. Una *Tierra* que, como en el mundo de *abik*, ha llevado por parte de las/os *Nasa* a diferentes formas de lucha y ocupación:

> La mayoría de las veces la variedad de productos, colores, olores parece infinita, pero a medida que llega una nueva generación estos parecen ser cada vez menos, en particular, en la época en que el sol pica más. Esto porque la *Tierra* que antes parecía ser mucha, ahora es más poca.

Los siguientes dos *fragmentos* refieren a la lucha y ocupación de la *Tierra en abik*:

> […] la segunda generación que se reconoce como "hijos del agua" tienen más presente a las/os caciques, que eran los *seres* que lideraban la defensa de este mundo.
>
> Esta generación, no habla mucho la lengua de su mundo, pero aprendió estrategias para defender, ocupar y reapropiar el territorio cada que es necesario, pues la *Tierra* que tienen ahora no es la misma que tenía la primera generación, es más reducida, por eso deben buscar y ocupar nuevos espacios. Por mandato de la primera generación, esta conoció otros pueblos para intercambiar estrategias de defensa de la *Tierra*.
>
> Recientemente algunos *seres* de esta generación, la segunda, deben dedicarse a ocupaciones desagradables o peligrosas tales como cuidar el territorio o ir a ocupar otras *Tierras*. Y aunque "[…] No se puede pedir a un hombre [*ser*] que trabaje en un oficio que lo dejará inválido o que lo matará en pocos años", parece que algunos consideran que esta es la opción para seguir viviendo, aún a pesar de los costos que esto pueda traer para reducir su tiempo en este mundo.

De lo anterior es importante resaltar una relación que para el pueblo *Nasa* deja ver de manera más visible un entrelazamiento temporal, esta es: ser hijas/os del agua-lucha por la *Tierra*-caciques (gaitana, juan tama y manuel quintín lame)-liberación de la *Madre Tierra*-procesos de ocupación de la *Tierra*. Decimos que es un entrelazamiento temporal, porque señala una historia de origen, ser hijas/os del agua, junto con procesos históricos de lucha de los caciques que les permite reinventar las estrategias utilizadas para la defensa de la *Tierra* en el presente. Esto junto posibilita, entonces, la ocupación de *Tierras* por parte de las/os

liberadoras/es de la *Madre Tierra* en territorios que hoy son explotados con monocultivos de gran extensión, tales como la caña de azúcar. En ese proceso de retornar a las *Tierras* que, históricamente, habían habitado las/os *Nasas* recrean formas de vida.

Las relaciones presentadas aquí hacen parte de lo que comúnmente podrían ser nombradas por el pueblo *Nasa* como *desarmonías* en las que es visible, como lo aprendimos con niñas/os *Nasa* y en el trabajo antropológico desplegado por tsing (2022, 2019), y tsing *et al.* (2024), la importancia de conocer las conexiones, las relaciones entre humanos y otros *seres* en lugares concretos. Este modo de pensar una singularidad en el espacio geográfico en el que este estudio se desplegó merece nuestra atención, pues sigue estando lejos de las discusiones en el campo de la educación matemática, el cual continúa con un pensamiento fragmentario y no relacional como el que aquí proponemos. En consecuencia ¿Qué otros elementos son necesarios y urgentes que la educación matemática desaprenda para *aprender* junto con las sociedades en movimiento, aquí pueblos indígenas, formas de cuidar y proteger la *Tierra*?

9.3.2.2 Lo común: las preguntas de niñas/os

En el mundo de *ibit* las/os niñas/os si bien pueden tener preguntas e intereses, por ejemplo, *aprender* cifras de más de dos dígitos y a usar el dinero, esto generalmente es opacado por el cumplimiento de un currículo que está previamente definido y que deja poco espacio para lo emergente, inesperado, sorpresivo y curioso, que es propio entre niñas/os; por eso, como vimos en el *fragmento* de este capítulo cuando se trata de pensar sobre sus intereses, ellas/os intentan encontrar espacios para *aprender* juntas/os.

Algo parecido ocurre en el mundo de *abik* cuando los *seres* de la cuarta o quinta generación se hacen preguntas que, aunque no tienen un saber disciplinar de procedencia, al ser pensadas pueden requerir, por ejemplo, saberes asociados a las matemáticas; pero, como lo *seres* de este mundo recuerdan que existe un mandato de no compartir sobre matemáticas, los *seres* de estas generaciones optan por pensar entre ellos. Recordemos algunas de las preguntas que los *seres* se hacían en el mundo de *abik*:

> El *ser* mitad mariposa, inspirado por la pregunta anterior, planteó:
> —¿Qué hay debajo de la *Tierra*? ¿Qué hay debajo del agua?
> Las dos preguntas averiguaban por el *debajo* que es igual a preguntarse por la familia del espacio de abajo.
>
> Cuando esta pregunta fue pronunciada los *seres* de la quinta generación fueron llegando, es como si hubieran sentido que los llamaran. Y sin duda, esa pregunta tendría que ser pensada con ellos.

> […]
>
> La última de las interpelaciones y ya al amanecer fue planteada por *fiw*, luego otros *seres* fueron uniéndose a esta:
> —¿Qué es sol?
> *Maco* se unió y dijo
> —¿Es un círculo o una esfera? ¿Cuán grande será? ¿Estará muy lejos?
> Como si las preguntas hubieran llegado a todos los rincones de este mundo, los hijos de la luna comenzaron a entonar *camino del sol*.

Las preguntas que niñas/os *Nasa* se hacen dentro del espacio escolar, pero por fuera de las dinámicas estructuradas del mismo, están relacionadas, así como en el mundo de *abik,* con *seres* como el agua y el sol, y no propiamente con humanos. Además, las preguntas que se plantean no tienen una respuesta en un único saber, tal como la escuela acostumbra hacerlo para dar lugar a contenidos previamente definidos y organizados de manera fragmentaria.

Las preguntas, siguiendo a fasheh en bajo el sol […], 2021 y a ilich (2006), posibilitan un *aprender* que implica el encuentro de "sujetos de igual perplejidad ante los mismos términos o problemas" (p. 208); pero, además, decimos con illich (2006, p. 226), que este ejercicio de preguntarse y encontrarse entre niñas/os termina siendo un *aprender* que no es "una consecuencia de una instrucción" y sí de la capacidad de juntarse y reunirse para pensar.

Por esto, coincidimos con mikulan y sinclair (2017), cuando señalan que:

> Privilegiar los encuentros fortuitos, las singularidades y las ambigüedades por encima de los puntos fijos curriculares, evolutiva y pedagógicamente en una trayectoria progresiva podría acercarnos al "poder de la imagen que no está orientado al ojo del reconocimiento, el ojo que ve el mundo según sus propios deseos ya organizados (Colebrook, 2014b, p. 100) (mikulan; sinclair, 2017, p. 11, traducción nuestra)[357].

La última de las preguntas planteadas por los *seres* en el mundo de *abik* señala un aspecto que está íntimamente relacionado con el deseo de *aprender* de niñas/os *Nasa* y refiere a una experiencia de sentir en la que el propio cuerpo se quema con la presencia del sol:

> *Osi* —lluviecita— que estaba muy inquieto por el sol, agregó:
> —¿Por qué el sol calienta mucho? ¡Estamos que nos quemamos! ¿Cómo en el espacio el sol puede estar caliente?
> Esta sensación de calor hasta el punto de sentir que se quemaban era una sensación extraña en este mundo. Sin embargo, ante las preguntas, todos los *seres* presentes reafirmaron con su cabeza estas mismas inquietudes. Nadie sabía responder.

[357] *"Privileging chance encounters, singularities and ambiguities over curricularly, developmentally and pedagogically fixed points in a progressive trajectory might bring us closer to the "power of imaging that is not oriented to the eye of recognition, the eye that views the world according to its own already organized desires" (Colebrook, 2014b, p. 100)"* (mikulan; sinclair, 2017, p. 11).

Así, decimos que este *aprender* tiene que ver con lo colectivo, con el sentir que es posible por la libertad que aún niñas/os *Nasa* tienen para encontrarse y pensar juntas/os, sin el temor de que estos modos "[…] colectivos de pensar, sentir y vivir sean destruidos" (stengers, 2023, p. 116).

Si bien la sensación de calor de los *seres* en el mundo de *abik*, *ibit* y de niñas/os *Nasa* en *Sek Sxab Kiwe* podría ser parecida, debemos afirmar que no es igual, porque sostenemos, con keleman en tisng *et al.* (2024), que las manifestaciones materiales del cambio climático se dan de manera desigual y responden a relaciones y modos de organización diferentes que requieren ser estudiadas en cada mundo, en cada territorio. De ahí, que se torne fundamental el conocimiento situado a partir de la experiencia climática que niñas/os vienen sintiendo. Lo cual no significa que los encuentros entre niñas/os de los dos mundos de *Sek Sxab Kiwe*, no sean importantes, pues como lo soñó *atila*:

> *Atila*, por el contrario, tuvo un sueño diferente. Soñó que a su mundo llegaban los humanos de la tercera generación, es decir, las/os niñas/os de *ibit*. Llegaban para reunirse con los de la cuarta generación, también con los de la primera, segunda, tercera y quinta de su mundo. Llegaban para reunirse alrededor del fuego para seguir pensando, sintiendo y actuando en relación con el sol, para proponer acciones que les ayudaran a los dos mundos a vivir de una manera más armoniosa y en equilibrio.

Ese encuentro que se da en el sueño es precisamente un reconocimiento de la fuerza de niñas/os de distintos mundos y territorios, tal como el de *Sek Sxab Kiwe*, para reunirse a pensar juntas/os sobre el sol y el equilibrio con *Uma Kiwe*, pues entienden que si bien hay asuntos que responden a cuestiones locales, es claro que las relaciones a las que nos referíamos antes, es decir a los modos de organización del paisaje, no niega que algunos de los elementos ahí presentes estén, a su vez, conectados con elementos de otros lugares y por eso los encuentros se tornan en la posibilidad de comprender asuntos locales y encontrar alternativas posibles de manera conjunta cuando asumimos que una característica fundamental en el planeta es la interdependencia.

Antes de concluir esta comprensión de lo común en relación con las preguntas realizadas por niñas/os debemos decir que si bien estas nos convocan a pensar una relación entre humanos y otros *seres*, en realidad lo que estas señalan es la necesidad de conocer más el mundo de los *seres* no humanos, sus relaciones, que es propiamente lo que tsing (2022, 2019) y tsing *et al.* (2024), plantean si es que queremos pensar en acciones posibles para cuidar y proteger la *Tierra*.

En este sentido, nos inquieta pensar que si históricamente decimos que las matemáticas han ocupado un lugar privilegiado en el currículo (valero, 2023), y que este se ha

sostenido a partir de una organización escolar que favorece un centramiento en los contenidos que son objeto de estudio de las matemáticas ¿Qué implicaría pensar un *aprender* con niñas/os en el que los contenidos no ocupen la centralidad sino los diferentes se*res* que están en la *Tierra*? ¿Qué lugar ocuparían las matemáticas en el estudio de estos *seres*?

9.3.2.3 Lo común: las matemáticas

Tanto en el mundo de *ibit* como en el de *abik* y en el pueblo *Nasa* existe un interés de niñas/os por *aprender* matemáticas. En este último, por ejemplo, podríamos decir que co-existe lo que acontece tanto en *ibit* como en *abik*. En ibit, niñas/os quieren *aprender*, por ejemplo, números de más de dos cifras y el uso del dinero, pero un currículo define que lo que se debe *aprender* son los símbolos de los números y su cardinalidad, lo que implica una restricción al acceso al conocimiento de las matemáticas.

Sobre esta primera situación de las matemáticas que priorizan la enseñanza de los símbolos, la repetición secuencial de los números y en la que estos carecen de utilidad, decimos con fasheh (en bajo el sol […], 2021) de la necesidad urgente de matemáticas con sentido, con significados que provengan de la experiencia, o de la *vivencia*, como dice el pueblo *Nasa*, y no de lo que determinadas instituciones definen que deba enseñarse, aprenderse y con significados únicos. Sobre esto, fasheh es contundente al afirmar que es importante: "recordar a los niñas/os y a los jóvenes que nunca acepten nada carente de significado. Así de simple, decirles que se protejan" (fasheh en bajo el sol […], 2021, 59 min 27s). Es esto mismo lo que sugerimos para las/os niñas/os en el pueblo *Nasa*.

En el mundo de *abik*, el mandato de no compartir sobre las matemáticas con los *seres* de la cuarta y la quinta generación radica principalmente en el temor expresado por los *seres* de la primera generación de que, al aprenderlas, las relaciones de los *seres* de este mundo con su madre, es decir con *la Tierra*, se transformen. En este mundo, las matemáticas son entendidas en relación con un sistema de numeración decimal, el conteo y las operaciones —suma, resta, multiplicación y división— que parecen colocar a los *seres* en una posición de dominación sobre la *Tierra*.

Esto que acontece en el mundo de *abik* es lo que viven algunas/os niñas/os *Nasa* de no poder acceder a las matemáticas, por los menos en ciertos espacios, porque las/os *Kaapiya'jnaswe'sx* o quienes orientan la educación sienten que aprenderlas desde tan tempranas edades puede transformar el modo de ser-estar como niñas/os y de su relación con *Uma Kiwe*. De acuerdo con esto, entenderíamos entonces las matemáticas como un peligro para

la vida, pero ¿Será posible pensarlas de otro modo? Niñas/os *Nasa* no han tenido el acceso a las matemáticas asociadas con preguntas que ellas/os nos han convocado como, por ejemplo, en relación con la forma y la distancia al sol, que implica no solo el conocimiento de los números, sino de ideas asociadas con el cambio y las variables, que muchas veces dentro de los currículos están por fuera de lo que ellas/os deberían *aprender*. Incluso, podríamos ir más allá de estos conceptos que conocemos y pensar en la posibilidad de unos nuevos cuando tomamos como fundamento y orientación las preguntas y los diálogos con las/os niñas/os.

De ahí que negar las matemáticas para niñas/os *Nasa es*, como lo dice choronaki (2024), un epistemicidio forzoso que irrumpe el potencial de aprendizaje y:

> […] Al verse privadas de aprender a practicar la razón, la intuición y la imaginación o a realizar técnicas para la actividad compleja, las personas pierden no sólo conocimientos específicos sino, además, su capacidad y autonomía para reproducirse. Como tales, se vuelven cada vez más dependientes de las relaciones capitalistas, en las que todo (cosas, relaciones, conocimientos) se convierte en una cuestión de consumo de mercancías o de creación de capital humano (choronaki, 2024, p. 136, traducción nuestra)[358].

En este sentido precisamos llamar la atención para que en el pueblo *Nasa* puedan acompañarse las preguntas que niñas/os se están haciendo y no correr el riesgo, como lo señala choronaki (2024), de que al no considerarlas, otros seres pueden atenderlas pero como una cuestión de consumo, mercancía o creación de capital humano. Pues, esto último favorecería esa mentalidad que tanto temor guardan algunas/os *Nasa*.

Nuestra defensa por el acceso de niñas/os a las matemáticas no niega que debamos estar alertas ante el peligro de que al compartir las matemáticas se forme "una mente sin hogar" *(*valero, 2023 retomando a popkewitz, 2008), esto es, de que los símbolos, el conteo y demás conceptos no tengan un arraigo, favoreciendo una idea de abstracción y universalización del conocimiento.

Por tanto, creemos con el pueblo *Nasa* y lo planteado con fasheh (en bajo el sol […], 2021), que requerimos que las matemáticas que las/os niñas/os desean *aprender* estén necesariamente enraizadas; es decir, que tengan como suelo: la *Madre Tierra*; lo cultural que hace referencia a los saberes, prácticas, sentidos y significados asociados con el territorio y lo comunitario que implica pensar matemáticas que favorezcan lo colectivo (fasheh en bajo el sol […], 2021; sukarieh, 2019).

---

[358] *"[…] By being deprived from learning to practice reason, intuition, and imagination or to perform technics for complex activity, people lose not only specific knowledges but, moreover, their capacity and autonomy to reproduce. As such, they become increasingly dependent on capitalist relations where everything (things, relations, knowledges) becomes a matter of consuming commodities or creating human capital […]"* (choronaki, 2024, p. 136).

Para pensar en estos suelos coincidimos con illich (2006), que es importante que niñas/os *Nasa* puedan acceder a los saberes necesarios que ayuden a comprender sus preguntas en cualquier momento de sus vidas y no estén limitadas/os por una organización curricular o temores en la cultura que nieguen su acceso. Así mismo, es fundamental que el pueblo *Nasa* continúe cultivando esa relación entre pueblos, tradiciones y saberes distintos para continuar aprendiendo y cuidado la vida como ocurrió entre los mundos de *ibit* y *abik*:

> Uno de los *seres* mitad humano mitad *gallina*, que siempre intentaban ayudar, señaló al de la primera generación diciéndole:
> —Necesitamos de tus números, necesitamos de otros saberes. Lo que sabemos, así como lo hemos aprendido o mejor hasta dónde nos han autorizado *aprender*, no nos permite ir más allá; pero tenemos miedo de que…si aprendemos otros números, otros saberes, nuestra relación de equilibrio con nuestro mundo pueda alterarse. De hecho, sin saberlo ya estamos sintiendo que se está alterando, quizás, por lo que en el otro mundo se ha venido haciendo.
> El *ser* de la primera generación respondió, refiriéndose al sol:
> —Esta es también una figura, "significa Nada".

Este tipo de encuentro, entre *seres* de diferentes generaciones y en el que una posible respuesta parece más una pregunta que invita a continuar conversando y pensando, se torna clave en un ejercicio como el que están proponiendo niñas/os *Nasa*. Las matemáticas, entonces, emergen como posibilidad práctica para pensar la relación de niñas/os con el sol, en colectivo, en una relación de cuidado. Como lo afirman mikulan y sinclair (2017),

> […] lo que se necesita en el contexto actual de la crisis medioambiental global, es una matemática que pueda enmascararse como un problema —es decir, como un modo de pensamiento que pueda formular problemas que requieran nuevos conceptos— más que como un modo de hacer significados, modelar o representar" (mikulan; sinclair, 2017, p. 2, traducción nuestra)[359].

Entender las matemáticas como un modo de pensamiento que ayude a formular problemas e implique la creación de nuevos conceptos y no asumirla como un conocimiento que ya está dado y en el que los conceptos están claramente definidos implica, por un lado, reconocer los conceptos existentes y lo que estos pueden ayudarnos a pensar; pero, por otro, entender sus límites para pesarnos hoy las situaciones que niñas/os *Nasa* nos convocan y que implican colocarnos en una posición de apertura a la co-creación junto con ellas/os.

Lo anterior es posible porque las respuestas a las preguntas planteadas por niñas/os *Nasa* no están dadas únicamente por una persona o por un saber, el/la profesor/a o *Kaapiya'jnas*

[359] *"[…] What is required, in the context of the current global environmental crisis, is instead a mathematics than can be framed as a problema —that is, as a mode of thinking that can formulate problems that require new concepts — rather than as a mode of meaning making, modelling or representing"* (mikulan; sinclair, 2017).

en relación con las matemáticas, sino que involucra diferentes *seres* y saberes para pensar juntos. Así, entonces, pensar en esto es preguntarse en el pueblo *Nasa* por "[…] ¿con qué tipo de cosas y personas [y *seres*] podrían querer ponerse en contacto los que buscan aprender a fin de aprender?" (illich, 2006).

9.3.3 Proposición 3. *Habitar es Piiywejxa (aprender) pensar en y desde el lugar*[360].

Foto 80 – Observar

Autoría: niñas/os de preescolar, 16 de noviembre de 2022.

Quizás una de las mayores críticas para enseñar y *aprender* matemáticas en el pueblo *Nasa* tiene que ver con su no localización y con su poca relación con lo que en el territorio de *Sek Sxab Kiwe* acontece con las relaciones existentes entre humanos y otros *seres*, y más allá del conteo que es lo que comúnmente observamos en las prácticas con niñas/os entre los cuatro y cinco años.

Ante esta crítica reconocemos esfuerzos, especialmente, desde el campo de la etnomatemática y la educación matemática crítica para comprender lo que acontece en el mundo y, en términos más recientes, algunos estudios relacionados con la crisis ambiental. Sin embargo, debemos decir sobre esto último que, si bien existe un interés en comprender las realidades a las que nos enfrentamos, pareciera que continúa perpetuándose un interés superior

[360] Reconocemos que en esta *proposición* ha sido fundamental la experiencia vivida con el seminario de *Ne ta tonobibaria* de la licenciatura en pedagogía de la *Madre Tierra*, universidad de antioquia (medellín-colombia). Y lo que intentamos hacer aquí es continuar resonando a esta junto con niñas/os Nasa, con la propuesta del pueblo *Nasa* de sentir, pensar y vivir con el corazón y en diálogo con la antropología propuesta por tsing (2022, 2019), y tsing *et al.* (2024), del arte del notar.

de enseñar y *aprender* matemáticas aún más allá de la crisis que vivimos. Esto puede ser explicado, por ejemplo, cuando se presentan datos y gráficos sobre el cambio climático en el mundo que, si bien su lectura es tomada como referencia para favorecer posturas críticas, lo que se torna central es que las/os estudiantes comprendan los conceptos matemáticos que están involucrados.

Y aunque esto es interesante y necesario, coincidimos con tsing *et al.* (2024), sobre que es urgente un cambio de perspectiva, o mejor, una perspectiva que complemente, y en la que aquí centramos nuestra atención, que consiste en construir datos locales que nos permitan reconocer lo que ahí sucede, las relaciones y los modos en que estas relaciones no solo se dan entre humanos y otros *seres*, sino entre esos *seres* no humanos. Veamos como esto es realizado por los *seres* del mundo de *abik*:

> En cuanto continúan el recorrido, los *seres* aprovechan para ver cómo están los suelos, las aguas, qué ha variado. Quienes tienen el don de dibujar toman su tiempo para bosquejar los árboles, las plantas que hay en ciertas zonas; algunos intentan pronunciar palabras en la propia lengua para mostrar lo que hay allí, otros intentan imitar los sonidos de los animales que escuchan o con los instrumentos que han llegado del otro mundo (por ejemplo, las cámaras) intentan registrar o guardar imágenes o los sonidos de las aves y los *seres* que se encuentran, saben que aún pueden hacer más para cuidar el mundo que habitan, pero no saben muy bien cómo más hacerlo. Por ahora, estos *seres* hacen un reporte minucioso de lo que ven, escuchan y huelen, todo esto con lo que saben y lo que es posible hasta este momento.
>
> Quienes tienen la capacidad de volar ayudan en esta tarea desde el espacio de arriba.

Aquí en *abik* es fundamental la observación y la descripción, no solo a partir de una escritura alfabética; sino, a partir de los dibujos, las fotografías y los sonidos que *seres* de la cuarta y la quinta generación construyen para conocer su mundo. Sobre esto, decimos que los *seres* del mundo de *abik* nos convocan a pensar en posibilidades de observación y registro con niñas/os en el pueblo *Nasa,* considerando modos de sentir-pensar-vivir el territorio. Sobre esto tsing *et al.* (2024), reconocen como este es "el trabajo más emocionante y desafiante de nuestro tiempo" para entender un antropoceno desigual. Por esto, en el *arte de notar* que es la propuesta que estos autores despliegan:

> […] incluyen tanto a humanos como a no humanos, y abarcan la historia, la etnografía, la biología, la geología, la hidrología, etc. Los artistas también realizan importantes formas de observación sobre el terreno. Dentro de la academia, las herencias regionales y subdisciplinarias de observación se suman a la variedad de formas de empirismo. Además, los no profesionales tienen mucho que aportar. […] Otros trabajan a partir de tradiciones de conocimiento diferentes, como las enseñanzas y prácticas indígenas. El conocimiento y la experiencia vernáculos son una ventaja, no una desventaja; son posibles muchos tipos de observación empírica, cada uno de los

> cuales contribuye al conocimiento. De hecho, es reuniendo distintas formas de observación como académicos, ciudadanos y defensores de muchos tipos pueden compartir la curiosidad y la preocupación por el mundo (tsing *et al.*, 2024, p. 25, traducción nuestra)[361].

En lo anterior tsing *et al.* (2024)[362], reconocen cómo la diversidad de las/os observadoras/es se torna en un potencial para la construcción de conocimiento, aludiendo principalmente a tradiciones y profesiones que señalan la presencia de adultas/os. Sin embargo, en este estudio nosotros resaltamos como fundamental la presencia de niñas/os entre las/os observadoras/es, pues tienen características particulares que aportan mayor detalle en las *artes de notar*:

> Los de la cuarta generación tienen una capacidad especial para detenerse en lo más pequeño —con apoyo de las cámaras —, es como si lograran hacer un *zoom* a lo que para los otros *seres* pareciera pasar desapercibido. Su intuición para detenerse en lo pequeño, en lo que está más cerca de la *Tierra*, permite que los reportes sean aún más ricos para reconocer y cuidar su mundo.
>
> Mientras caminan se cuentan historias, se hacen pausas en la casa de algún *ser* de la primera generación para escuchar una historia del lugar o para saber de los animales que están allí. Esas conversaciones siempre están acompañadas de risas, cantos y comida. Aunque todos los *seres* fueron convocados para esta actividad, participan mayormente los de la cuarta generación, los otros *seres* deben permanecer en los diferentes *espacios de vida*.

Si pensamos en la estatura de las/os niñas/os diremos que esta favorece un contacto inmediato con la *Tierra*, el primer suelo al que aludia fasheh (en bajo el sol […], 2021), cuando señalaba que *aprender* matemáticas tenía que ver necesariamente con un estar enraizado. También su observación esta singularizada por su suelo cultural, que sugiere un modo de ver y estar en el mundo propio del pueblo *Nasa*.

Antes de continuar y señalar unos elementos propios del pueblo *Nasa* en este ejercicio del observar y el describir, decimos con tsing *et al.* (2024), que estas dos capacidades apuntan, entre otros elementos a: hacer visible la heterogeneidad de los paisajes estudiados y sus diferencias, reconocer la experiencia humana y los modos de transformación de esta en ese lugar, la relación entre los *seres* y las infraestructuras, las historias de opresión y sufrimiento

---

[361] *"[…] include both humans and nonhumans, involving history, ethnography, biology, geology, hydrology, and more. Artist also do important forms of field observation. Withing the academy, regional and subdisciolinary heritages of observation add to the variety of forms of empiricism. Furthermore, nonprofessionals have much to contribute. […] Other work from different knowledge traditions, such as Indigenous teachings and practices. Vernacular knowledge and experience are an asset, not a liability; many kinds of empirical observation are posible, each adding to knowledge. Indeed, it is in gathering across forms of observation that scholars, citizens, and advocates fo many sorts might share curiosity and concern about the world"* (tsing *et al.*, 2024, p. 25).

[362] Para conocer con más detalle las artes del notar de tsing *et al.* (2014), sugerimos visitar el siguiente enlace: www.feralatlas.org

humano y de otros *seres* y a los modos en que los *seres* no humanos se articulan a infraestructuras. Al respecto tsing en tsing *et al.* (2024, p. 162, traducción nuestra)[363], dice: "[…] los paisajes nos muestran huellas y rastros de muchas ontologías históricas. Estas ontologías históricas pueden estar separadas, pero no son autónomas; se forman dentro de encuentros y equívocos".

Para el pueblo *Nasa* estos elementos se tornan fundamentales porque hacen parte de un pensamiento relacional que las/os constituye. Sin embargo, existe un elemento que aporta ese suelo cultural y es propiamente el elemento espiritual que hace que el observar sea diferente de lo que otros *seres* pueden observar.

Para el pueblo *Nasa*, el observar está relacionado con el ver y el sentir las señas de la *Madre Tierra* que les posibilita, o no, por ejemplo, estar en un espacio y ver y sentir las relaciones más allá de las materialidades presentes. Esas señas implican entender la presencia o no de ciertos familiares, los animales y sus sonidos para actuar e identificar lo que sucede o sucederá en ese espacio y prevenir. De ahí la importancia que se le ha dado, en el pueblo *Nasa*, a que niñas/os conozcan sus propios dones y sean acompañadas/os en su proceso del *aprender* con los *Kiwe Thë´j*, que son los seres que sostienen una mayor conexión espiritual como *Uma Kiwe*.

Dentro del campo de las matemáticas y la educación matemática la observación ha sido fundamental. No obstante, esta ha sido considerada como parte de un proceso de separación objetiva entre quién observa y el objeto observado. En este estudio, este intento de objetividad que ha caracterizado al método científico se ha convertido en un impedimento, pues entendemos el entrelazamiento y la interdependencia entre niñas/os *Nasa* como observadoras/es y los s*eres* que para ellas/os son focos de observación, en tanto están preocupadas/os por ciertas formas de vida. Con esto llamamos la atención sobre la necesidad de pensar las matemáticas donde nuevamente el cuerpo y los sentidos recuperan su presencia viva para cuidar y proteger la *Tierra y* construir conocimiento.

Sobre los focos de observación, niñas/os señalaron algunos que enunciamos a continuación y que pueden verse a lo largo de las fotografías que acompañaron este estudio: plantas, árboles, troncos de manera cortados, santamaría (gusano), aguas represadas, capas de la *Tierra*, abejas, el sol, gallinas, perros, cusumbos, máquinas e instrumentos para trabajar la

[363] *"[…] Lanscape show us tracks and trances of many historical intologies. These historical ontologies may be separate, but they are not autonomomous; they form within encounters and equivocations […]"* (tsing en tsing *et al.*, 2024, p. 162).

Tierra, chiquero, quemas de basura, frutas y nidos de huevos, etc.[364]. Aunque aquí estos focos aparecen enunciados de forma separada, es claro que niñas/os plantearon algunas relaciones, por ejemplo, entre: lo que se consume como mekato y la quema de basuras; los marranos y la alimentación humana; el sol, las hojas secas y la *Tierra*; los sapos y las aguas represadas; y, el sol y la sensación de quemarse.

En este estudio de las relaciones, tsing *et al.* (2024, p. 8, traducción nuestra)[365], han propuesto la creación de cartografías en las que sea posible observar "[…] los procesos, los protagonistas y las conexiones que podrían mostrarnos cómo detener la proliferación del Antropoceno". En las cartografías, los detalles y las historias son importantes para dar cuenta de un pasado-presente-por-venir entrelazados.

Tanto el estudio de las relaciones como la construcción de cartografías implican el caminar como una acción clave en el proceso del *aprender* para el pueblo *Nasa*, el cual se ve interrumpido si niñas/os permanecen únicamente en espacios como los salones o la casita *Nasa*.

Finalizamos esta *proposición* aludiendo a ¿Qué puede una educación matemática en el encuentro con *seres* no humanos? ¿Qué tipo de cartografías construyen niñas/os de lugares concretos, considerando sus focos de observación? ¿Qué lugar ocuparían las fotografías en estos mapas?

9.3.4 Proposición 4. *Piiywejxa (aprender) con y para el Puuypu'çx Fxi'znxi (¿En educación matemática?)*

[364] Otros focos podrán ser estudiados en el archivo fotográfico que constituye este estudio y que podrían componer próximas acciones con niñas/os.
[365] *"[…] processes, protagonists, and connections than could show u show to stop Antropocene proliferations"* (tsing *et al.*, 2024, p. 8).

Foto 81 – Incertidumbre

Autoría: niñas/os de preescolar, 23 de noviembre de 2022.

Puuypu'çx Fxi'znxi es la palabra en el *Ju'gthë'we'sx Pthüusenxi* para expresar *reciprocidad, ayuda mutua* que, para el pueblo *Nasa*, tiene que ver por lo menos con dos sentidos que aquí vamos a presentar, estos son: el *compartir* y el *dar y recibir*. Es claro que los dos sentidos están entrelazados; sin embargo, para efectos de esta *proposición* centraremos nuestra atención en cada uno y los pensaremos a partir de algunos *fragmentos* del cuento de fabulación y en diálogo con la *vivencia* con el pueblo *Nasa*.

Sobre el primero, el compartir, vemos como en el mundo de *abik* esta práctica es común y abierta:

> Otros *seres* se dedican a tejer y a contar historias, a ellos llegan quien desee escucharlos y *aprender*, muchos *seres* de la cuarta generación siempre están ahí junto. Otros de la primera generación crean instrumentos, tocan música y a ellos se les unen varios animales que los acompañan con sus sonidos.
> La actividad que se despliega en cada lugar es fascinante y mayormente a la vista de todos. Generalmente, los de la cuarta generación van y vienen, aunque la verdad es que cualquier *ser* de las otras generaciones puede llegar allí. Asimismo, debemos decir que hay *seres* de esta generación que no les gusta compartir lo que saben, por eso realizan sus actividades en espacios en los que pocos o casi nadie puede llegar.

El pueblo *Nasa* históricamente ha tenido diferentes formas de *aprender*, sin embargo, con la escolarización esas otras formas parecen colocarse en crisis, pues parece darse

una mayor valoración a lo que desde las instituciones escolares se propone. Y el *compartir* dentro de las instituciones está determinado por lo que se considera debe o no enseñarse y aprenderse en ciertos momentos y edades.

En este sentido, el *compartir* no está asociado con un interés demostrado por un/a niño/a respecto a alguna práctica o algún arte que observa que se haga en su comunidad, sino por lo que se establece que niñas/os deben *aprender*. Lo anterior, debemos decir, ocurre principalmente entre niñas/os *Nasa* que hacen parte de las instituciones educativas.

En otros procesos en comunidad, niñas/os *Nasa* aprenden, por ejemplo, el arte de tejer y de sembrar y gran parte del día lo dedican a esto, allí son acompañados por personas de la comunidad que son conocedoras de estas artes. Estas actividades se proponen como parte del proceso de fortalecimiento de la identidad *Nasa* y, aunque, parecen disfrutar del *aprender* por momentos señalan la necesidad de relacionar estas artes con algo más o consideran que es necesario *aprender* otros asuntos, tal como ocurre por su interés con las matemáticas.

Sobre el acceso de niñas/os a diferentes actividades debemos decir que, si bien existen personas sabedoras/es de distintas prácticas, aún continúa siendo un desafío legitimar la participación de ellas/os en procesos educativos institucionales o propios. El diálogo y el encuentro en estas prácticas de diferentes saberes, entre estos las matemáticas, se torna en un reto. No obstante, creemos que con la aprobación del decreto 0481 de 2025 sobre el sistema educativo indígena propio, lo planteado puede tener un mayor despliegue y hacer visibles formas en que el *Puuypu'çx Fxi'znxi* se materialice.

Es necesario alertar que algunas personas consideran, como lo hemos señalado en la *proposición* anterior, que las matemáticas sean un conocimiento que no se comparta. Y sobre esto es pertinente afirmar que históricamente el acceso a las matemáticas y a ciertos conocimientos ha estado limitado, además de que cuando ha sido posible que sean enseñados esto ha estado influenciado por el tipo de sujetos que se quiere formar en determinado tiempo y espacio (valero; garcía, 2014).

Por ejemplo, es común escuchar que entre los pueblos indígenas el conocimiento matemático, generalmente compartido en los primeros años, está centrado en la aritmética, dejando de lado otros conocimientos matemáticos que ayudarían a pensar asuntos sobre la forma, la distancia al sol, entre otros. De ahí que ¿Cuáles son las condiciones que la educación matemática y el currículo de matemáticas se plantea para compartir determinadas matemáticas con niñas/os? ¿Qué transformaciones en términos curriculares son necesarias con niñas/os para que el compartir pueda atender a las preguntas que proponen? ¿Qué tipo de formación requieren las/os *Kaapiya'naswe'sx* para acompañar las preguntas de niñas/os?

Estas preguntas por el *compartir* tienen que ver con la posibilidad del *buen vivir*. Al respecto el pueblo *Nasa* afirma "También, el buen vivir se relaciona con compartir. Si yo comparto con el otro y el otro comparte conmigo estoy bien. Si usted no comparte, se rompe esa idea del buen vivir. Es lo que llamamos la reciprocidad" (municipio de toribío; proyecto *Nasa*; cecidic, 2015, p. 23).

Este sentido atribuido a la reciprocidad, el del *compartir*, podría estar igualmente asociado con la idea expresada por guitiérrez (2017), en relación con reconocer la interdependencia; es decir, la necesidad de vínculo entre los *seres* y conocimientos de diversas tradiciones, por ejemplo, de las matemáticas académicas y los conocimiento indígenas. Si bien coincidimos en que esto es fundamental cuando intentamos pensar el campo de la educación matemática, creemos que no es suficiente y abogamos por cuestionar cómo las matemáticas y la educación matemática parecen estar arraigadas en ideas, a veces opuestas a las del *compartir*, que son imprescindibles comenzar a confrontar.

Para esto consideramos interesante, al momento de compartir las matemáticas con niñas/os *Nasa*, saber cuáles son las relaciones ético-onto-epistemológica y, también, políticas que están presentes. Un ejemplo de esto sería hacer visible el entrelazamiento de las realidades de niñas/os, de otros *seres* y de las relación de poder entre humanos y *Uma Kiwe* en las que las matemáticas parecen haber perpetuado modos de actuación sobre la *Tierra* y que merecen ser estudiados para transformar y pensar en formas de cuidado. Esta es, sin duda, una perspectiva que hasta ahora no había sido considerada, toda vez que los modos de enseñar y *aprender* matemáticas en el contexto *Nasa* solo lo hacen centrados en lo epistemológico.

El segundo sentido dado a la reciprocidad por parte del pueblo *Nasa* es el de *dar y recibir*, el cual está especialmente vinculado con la *Madre Tierra*, lo cual rompe con la idea de un exclusivismo humano favoreciendo prácticas para el cuidado y la protección de la *Tierra* que garanticen, la vida humana y la de distintos *seres*. En el cuento esto se plantea así:

> Los de la primera generación son conocidos como los hijos del agua, son *seres* que nacieron en un territorio con grandes lagunas, ríos, chorreras y ojos de agua. Son *seres* conocedores de su propia historia, cuidadores del territorio, sembradores y cultivadores de la más variada cantidad de alimentos en los tres territorios que constituyen a *abik*, son sabedores de que la *Tierra* debe descansar; así como cuando la luna está en casa, por eso guardan alimentos para el momento de descanso de la *Tierra*.

Cuando pensamos en procesos en educación matemática, generalmente el campo asume la *Tierra* como un objeto a partir del cual es posible *aprender* determinados conocimientos que se proponen dentro del currículo de matemáticas; o sea, que la *Tierra* es considerada porque a partir de esta se favorece el aprendizaje y aunque pudiera existir una

preocupación por situaciones que acontecen en la *Tierra* y, en especial, porque ponen en riesgo la sobrevivencia humana, esta se ve menguada por los requerimientos que en términos del enseñar y el *aprender* puedan tenerse. Así, decimos junto con el pueblo *Nasa* que se trata únicamente de un *recibir* en términos del exclusivismo humano, pero no de un *dar*.

Este modo de actuar en educación matemática, creemos que está fuertemente influenciado por una filosofía de las matemáticas platonista que asume que hay una realidad matemática que debe descubrirse en un mundo que prioriza objetos matemáticos, como los números y las formas geométricas (skovsmose, 2020; ravn, skovsmose, 2019). Objetos que no dependen del tiempo y el espacio, es decir que son inmutables y se accede a estos a través de la razón. Lo sensible o lo que el pueblo *Nasa* denomina como sentir-vivir-pensar no tiene cabida en esta perspectiva. Bajo esta visión se perpetua una idea de separación entre el hombre y la naturaleza.

Del platonismo quisiéramos pensar en la potencia del diálogo, mediante preguntas, tal como sucedió con niñas/os *Nasa*, sin embargo, cuando este diálogo se plantea solo con la razón y no hay cabida para fenómenos experimentados, tal como la sensación de calor, expresada por niñas/os *Nasa*, consideramos que es crucial pensar en otras concepciones de diálogo, en las que lo sensible y los sentidos tengan cabida.

Igual, consideramos que si bien una filosofía social y ética de las matemáticas reconoce una concepción colectiva del conocimiento y con esto un acento en la interacción y los efectos de las matemáticas en la sociedad (skovsmose, 2020; ravn, skovsmose, 2019), estas siguen centradas en una perspectiva humana, que es desafiada por los planteamientos del pueblo *Nasa* cuando consideran otros *seres*; en especial, porque para ellas/os no se trata de humanos y otros *seres* como entidades separadas, sino que humanos y *seres* hacen parte de una misma familia, son interdependientes. Veamos como esta interdependencia aparece en la historia de dos mundos:

> Los *seres* de la tercera y cuarta generación no son totalmente humanos, animales, plantas o minerales: ellos son mitad humanos y mitad de otros *seres* que habitan la *Madre Tierra*, otros son humanos, pero tienen el espíritu de algún *ser* de la *Madre Tierra*.
>
> […]
>
> *Fiw*, el *ser* humano y cóndor y *atila* coincidieron en que estar cerca de estos *seres* con tanta vida podría ser interesante, entonces decidieron andar junto a ellas/os. La estructura de su *ser* —mitad humanos y mitad animales— les posibilitó que, a diferencia de los seres de la primera generación, los de la tercera los acogieran y disfrutaran de caminar juntos.

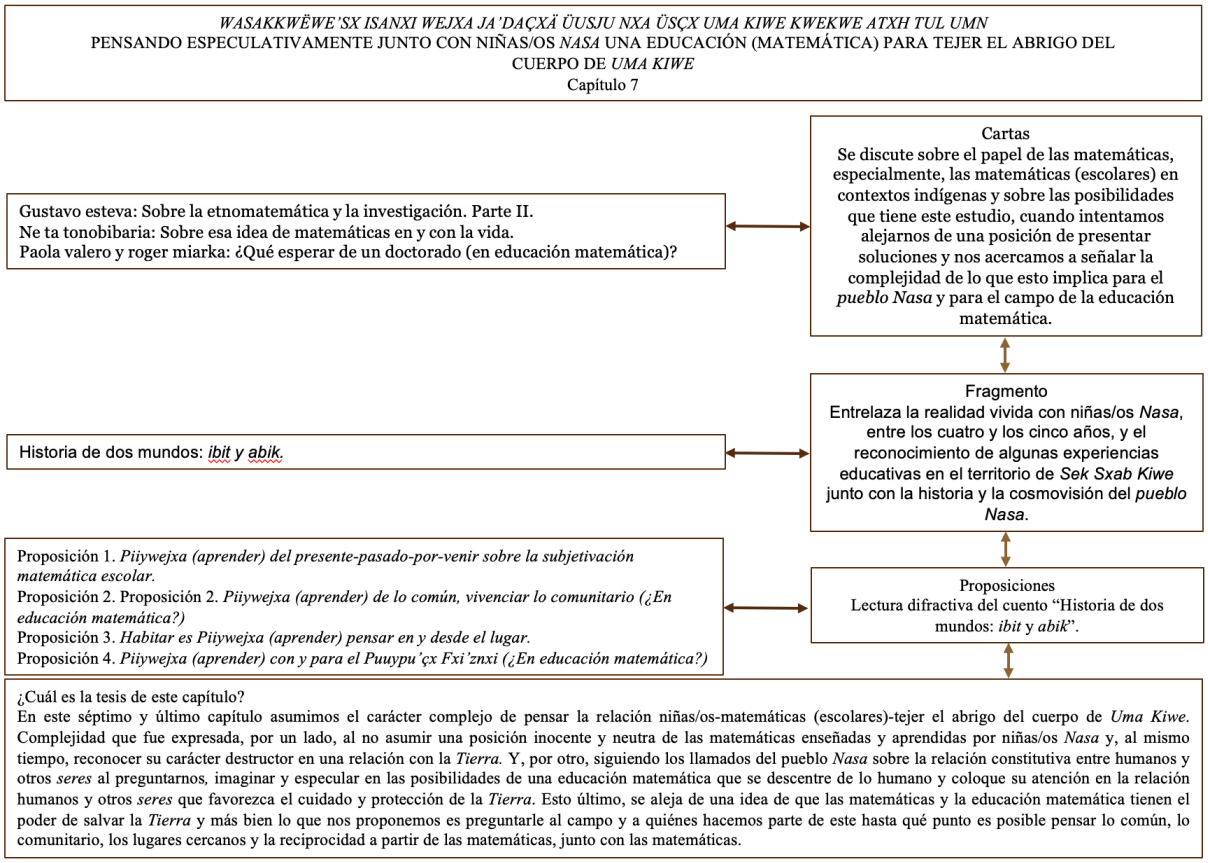
Una interdependencia que se entiende, porque en los cuerpos mismos de las /os *Nasas* están presentes, desde su cosmovisión, partes de *Uma Kiwe*; pero, además, porque a lo largo de su proceso de maduración a niñas/os *Nasa* se les practican diferentes rituales con los cuales se hacen alianzas con el sol, la luna, las plantas y los animales para despertar ciertas capacidades. Al mismo tiempo, esas alianzas o parentescos (haraway, 2019), las/os comprometen con cuidar y proteger las diferentes formas de vida, a estar atentas/os para saber leer las señales que los diferentes *seres* que habitan *Uma Kiwe* dan para orientar sus propias vidas y la vida en comunidad.

Así, nos preguntamos sobre las posibilidades de otras filosofías de las matemáticas y, con esto, de una educación matemática inspirada en un sentir-pensar-vivir *Nasa* en el que lo humano y los otros *seres* sean parte constitutiva y que el *aprender* implique, necesariamente, un ejercicio de *dar y recibir*. ¿Qué pueden *aprender* las matemáticas y la educación matemática sobre estas prácticas del *dar y recibir* del pueblo *Nasa*? ¿Cómo puede la educación matemática transgredir el exclusivismo humano para pensar formas de cuidado y protección de la *Madre Tierra*?

En este séptimo y último capítulo asumimos el carácter complejo de pensar la relación niñas/os-matemáticas (escolares)-tejer el abrigo del cuerpo de *Uma Kiwe*. Complejidad que fue expresada, por un lado, al no asumir una posición inocente y neutra de las matemáticas enseñadas y aprendidas por niñas/os *Nasa* y, al mismo tiempo, reconocer su carácter destructor en una relación con la *Tierra.* Y, por otro, siguiendo los llamados del pueblo *Nasa* sobre la relación constitutiva entre humanos y otros *seres* al preguntarnos*,* imaginar y especular en las posibilidades de una educación matemática que se descentre de lo humano y coloque su atención en la relación humanos y otros *seres* que favorezca el cuidado y protección de la *Tierra*. Esto último, se aleja de una idea de que las matemáticas y la educación matemática tienen el poder de salvar la *Tierra* y más bien lo que nos proponemos es preguntarle al campo y a quiénes hacemos parte de este hasta qué punto es posible pensar lo común, lo comunitario, los lugares cercanos y la reciprocidad a partir de las matemáticas, junto con las matemáticas.

Finalmente, presentamos una síntesis del capítulo:

Esquema 8 – Síntesis del capítulo 7



Autoría: archivo del estudio.

Pnaasa'nxi
Transformar
Iswa'jxa
Fotografiar
Proponer
Ver
Hacer
Soñar
Observar
Aprender
Pebeya
Resistir
Re-existir
Cuestionar
Resonar
Imaginar
Sostener
Pensar
Tejer
Viajar
Animar
Contar
Sentir
Crear
Comer
Agradecer
Escribir
Paaweçxa
Problematizar-Especular
Compartir
Dialogar
U'juya
Puuywe'wvxa'
Unir
Recordar
Oler
Relatar
Pwesejya
Habitar
Sembrar
Estar
Cultivar
Vivenciar
Defender
Bosquejar
Enraizar
Preguntar
Fxitxya
Cuidar
Registrar
Caminar
Memya'
Sobrevivir
Ofrendar
Escuchar
Notar
Txuhdeya
Saber

10 DE ~~CIERRES~~ Y ABERTURAS

Con el pueblo *Nasa* hemos aprendido que no existen ~~cierres~~, sin aberturas, por eso en este apartado nos hemos propuesto en primer lugar "A modo de ~~cierre~~" plantear de un modo narrativo y sintético lo que presentamos en este texto. Y, en segundo lugar, "aberturas" que enuncien algunos elementos que podrían hacer parte de un proceso de continuar caminando juntas/os, a partir de estudios que la *vivencia* misma nos ha venido develando y que tienen como horizonte la política de *resistencia* y *re-existencia* de tejer el abrigo del cuerpo de *Uma Kiwe*. Estudios que ameritan ser discutidos y desplegados con el pueblo *Nasa* de *Sek Sxab Kiwe* y, con el colectivo de investigadoras/es pares que se conformó en este estudio, en especial, con niñas/os *Nasa* y en compañía de quienes sientan que lo planteado aquí es un asunto común.

10.1 A MODO DE ~~CIERRE~~

Este estudio surgió, inicialmente, de un interés personal de pensar la relación niñas/os y matemáticas, pero fue, a partir de la *vivencia* con el pueblo *Nasa*, del estar y habitar el territorio que comprendimos que pensar solo lo humano y lo epistémico no era pertinente, ni acorde con el momento histórico que atravesaba el pueblo *Nasa* y, por qué no, la humanidad y los *seres* que habitan la *Tierra*.

Por eso, fue necesario repensar y reconstruir la relación que, luego, se convirtió en centro de este estudio: niñas/os-matemáticas (escolares)-tejer el abrigo del cuerpo de *Uma Kiwe*. Así, lo ontológico se amplió para entender más allá de lo humano, la presencia de otros *seres* fue posible porque la cosmovisión y forma de vida del pueblo *Nasa* así lo considera, propone, siente y vive. Lo político y lo ético se hicieron visibles con la propuesta de *resistir* y *re-existir* a los proyectos de muerte, que fue nombrada como: *Uma Kiwe Kwekwe Atxh Tul Umn*, tejer el abrigo del cuerpo de *Uma Kiwe,* e implicó pensar no solo las relaciones de poder y de dominación de la humanidad sobre la *Madre Tierra,* sino formas de cuidado y protección.

Estudiar esta relación no fue posible de forma individual, significó la conformación de un colectivo de investigadoras/es pares que fueron uniéndose, no solo porque lideraban o participaban de procesos educativos en el territorio de *Sek Sxab Kiwe*, sino porque sintieron que era necesario acompañar, resonar y transformar este estudio. De este colectivo de investigadoras/es pares, es necesario resaltar la presencia y aporte de niñas/os, entre los cuatro y cinco años, de la institución educativa el sesteadero que con su modo de habitar y relacionarse

con los s*eres* presentes en la *Madre Tierra* y de preguntarse por su funcionamiento nos desafiaron epistémica y metodológicamente a pensar de otro modo.

Epistémica, porque las/os autoras/os con las/os que pensamos debían ser del pueblo *Nasa*, y las/os otras/os a las/os que recurriéramos debían resonar con la preocupación por comprender el carácter destructor de los modos en cómo la humanidad se está relacionado con la *Tierra*; y, al mismo tiempo, presentar modos alternativos de vínculo que nos permitieran albergar la esperanza de que la vida puede florecer.

Estos dos aspectos eran importantes, porque quedarnos en el primero, era asumir una posición de fatalidad que en el pueblo *Nasa* no está presente, no es posible, aunque la historia de guerra y violencia que han vivido, lo haya querido mostrar así.

El acercarnos al pensamiento del pueblo *Nasa* partiendo de lo escrito y la *vivencia* misma fue la manera de comprender que un pensamiento distinto a nuestra lógica binaria y fragmentaria estaba presentándose, un pensamiento relacional y recíproco que implicaba un ejercicio de desaprender, *aprender* y recordar lo que venimos siendo y las posibilidades que este modo de pensar nos permite para continuar viviendo.

Igual, el diálogo que establecimos con autoras/es de distintas tradiciones y saberes estuvo permeado por la posibilidad de encontrar aliadas/os con las/os cuales podíamos establecer vínculos de pensamientos y formas de actuar que afirmaran, ampliaran y convocaran a pensar lo que desde el territorio de *Sek Sxab Kiwe* se proponía. Esta alianza no significó un quedarnos aprisionados teóricamente y sí la posibilidad de imaginar e intentar construir otros mundos posibles que apunten a una relación armónica con la *Madre Tierra*. Así, por ejemplo, dialogamos con planteamientos de autoras/es del posthumanismo que cuestionan e intentan otros modos de ser humano y proponen relacionamientos más allá de los binarios que históricamente nos han acompañado, especialmente en sociedades occidentales, no indígenas.

De igual manera, dialogamos con autoras/es de diversas disciplinas, entre estas, de la antropología y la ciencia ficción que señalan para el campo de la educación matemática un repensar relaciones, por ejemplo, que han sido históricas. Y, al mismo tiempo, abrirse a la posibilidad de nuevos vínculos como la ciencia ficción, lo que demuestra un campo en movimiento y atento a conexiones posibles para pensar asuntos comunes.

Metodológicamente, el estudio tenía como horizonte la producción horizontal del conocimiento y en la *vivencia* con el pueblo *Nasa* comprendimos que era necesario, además de esto, realizar otras prácticas que fueron señaladas a partir de las acciones y los espacios de vida; otros modos de relacionarnos entre humanos y otros *seres* y, aquí, la sabiduría del pueblo *Nasa* fue fundamental para comprender las posibilidades y limitaciones de la investigación cualitativa

y la necesidad de buscar otras perspectivas en las que la separación: humanos/naturaleza, naturaleza/cultura, adulto/niñas/os, sujeto/objeto fuera transgredida. Esto, porque era necesario alejarnos de la supuesta objetividad que debe darse en las investigaciones y dar paso a un enmarañado de relaciones que no son dadas, únicamente, por criterios humanos, sino por la presencia de otros *seres* que señalan otro tipo de relaciones.

Esto último, fue ratificado con la presencia y el relacionamiento que las/os niñas/os tuvieron con las cámaras, desde las cuales se registraron *seres* que para las/os adultas/os, podrían pasar desapercibidos y que también transforman la *Madre Tierra* y las relaciones humanas; pues, no podría pensarse un tejer el abrigo del cuerpo de *Uma Kiwe*, si no comprendemos las relaciones que estos *seres* establecen en lugares concretos. En este sentido, las fotografías fueron la posibilidad de convocar a pensar a la educación matemática, pero necesariamente en diálogo con otros saberes y desafiando al campo de asumir compromisos éticos y políticos con todas las formas de vida.

En este sentido, una preocupación por pensar otras relaciones entre humanos y otros *seres* y llevada al campo de la educación matemática tuvo lugar, porque a lo largo del proceso, como lo vimos en los capítulos, se convirtió en una insistencia del pueblo *Nasa*: que esto pudiera ser problematizado y se tuviera la posibilidad de especular, como una manera de imaginar otras posibilidades.

De esta manera, fue la *vivencia* y el proceso de estar junto a las/os *Nasa* y, particularmente, con las/os niñas/os que encontramos que la creación de un cuento que estuviera inspirado en sus realidades, pero sin intentar representar al pueblo *Nasa* y permitiendo la creación de otros mundos, convocara a la educación matemática a asumir *respons-habilidades*. Queremos decir que la construcción del cuento y la ubicación misma dentro del texto respondió al proceso que fue necesario vivir para poder escribirlo.

El cuento al que nos referimos fue titulado: *Historia de dos mundos: ibit y abik* y narra los procesos históricos que han vivido dos mundos que han habitado el mismo espacio. El primer momento podríamos decirlo de poca interacción entre los dos mundos, pero de coexistencia entre estos, de respeto mutuo. El segundo, de un proceso de invasión y colonización de la *Tierra*, la lengua y las formas de vida del mundo de *ibit* al mundo de *abik*. El tercero que lleva al mundo de "*abik*" a crear un muro como modo de protegerse de próximas invasiones y de salvaguardar las relaciones físicas y espirituales con la *Tierra*, su lengua y sabiduría.

El último momento podríamos definirlo como un movimiento de *seres* del mundo de *abik* al mundo de *ibit*, preocupados por el calentamiento de la *Tierra* y la urgencia de conocer

lo que las matemáticas enseñadas y aprendidas en el mundo *ibit* pueden pensar respecto a esto. Así, el cuento se convirtió en la posibilidad de imaginar y cultivar *respons-habilidades* del campo de la educación matemática cuando este se piensa junto con las sociedades en movimiento.

Lo que terminamos afirmado en este texto es que la educación matemática y las matemáticas (escolares) no tienen un papel neutral respecto a lo que acontece en la *Tierra* y, en especial, en el territorio de *Sek Sxab Kiwe*. Que es necesario, antes de pensar en sus posibilidades ante la política de *resistencia* y *re-existencia* del pueblo *Nasa,* reconocer su carácter destructor y de construcción de mentalidades que favorecen una posición de dominación de los humanos sobre la *Tierra*, una posición de separación entre niñas/os y la *Madre Tierra*.

Reconociendo esto en una relación tiempo-espacio sería posible cuestionar y movilizar el campo para pensar lo común, esto es el cuidado y protección de la *Tierra*; atender, resonar y pensar junto con niñas/os las preguntas que se hacen; y, pensar unas matemáticas como un conocimiento accesible a todas/os siempre que este considere una dimensión ético-onto-epistémico y política.

Imaginar, así mismo, unas matemáticas (escolares) que estén ligadas a las dinámicas y relaciones de los lugares cercanos que niñas/os habitan y que consideren los lenguajes y escrituras de las/os niñas/os y potencien sus sentidos y espiritualidad en relación con los *espacios de vida*. Esto último nos llevó a inquietar al campo sobre las posibilidades de sentir-pensar-hacer la reciprocidad entre humanos y *seres* cuando el centro no es lo humano, ni exclusivamente el aprendizaje de las matemáticas, sino el cuidado y protección de todas las formas de vida.

Lo que intentamos en este estudio no fue presentar soluciones y sí perturbar, inquietar, revivir y reinventar planteamientos que en una relación presente-pasado-por-venir con las sociedades en movimiento y, en particular las/os niñas/os, siempre que les escuchemos y aprendamos junto con ellas/os, nos convoquen a pensar de otro modo la educación matemática. Una educación matemática en la que el exclusivismo humano sea cuestionado y donde el *aprender*, *vivenciar* y *enraizar* en lugares concretos y en relación con los *seres* que habitan la *Madre Tierra* se conviertan en principios orientadores. Principios que hoy deberán continuar pensándose y materializándose a partir del cuento que podría ser leído y reescrito con diversos pueblos.

10.2 ABERTURAS

La *vivencia* con el pueblo *Nasa,* los diferentes diálogos y asuntos tratados, así como los espacios habitados, los *sere*s que nos acompañaron, las fotografías y conversaciones con niñas/os y el interés de continuar caminando junto con las/os *Nasa*, nos permitió reconocer asuntos que requieren ser pensados juntas/os. Asuntos que hacen parte de las formas de vida *Nasa* y que hacen visible una relación presente-pasado-por-venir.

El primero de estos está relacionado con la urgencia de estudiar en el territorio los procesos de escolarización en una perspectiva histórica, sus efectos y afectos en los modos de ser y hacer comunidad hoy. Esto porque parece que, además de otras clasificaciones humanas que pudieran existir, la de ser escolarizadas/os y no escolarizadas/os viene tomando fuerza en el territorio y amerita hacerse visible lo que está produciendo. Junto con la escolarización, se hace urgente reconocer y recuperar formas de *aprender* que a lo largo de la historia el pueblo *Nasa* se han planteado, más allá de las instituciones escolares, y que son alternativas para *re-existir*.

El segundo, señala la revisión, edición y creación de un banco de memoria a partir de audios y transcripciones de los diálogos sostenidos con líderes y lideresas *Nasa* desde el campo político y educativo, en este estudio. Esto podría considerarse tanto como parte del proceso de hacer memoria en lo comunitario, como de material que puede ser estudiado y utilizado por próximas investigaciones que sean aprobadas para ser realizadas en el territorio.

La realización de lo anterior, posibilitaría un tercer asunto: la escritura en diversos lenguajes de historias de vida de lideresas y líderes políticos y educativos, con los que dialogamos y en las que reconocemos procesos de formación comunitaria e institucional que se tornan claves cuando queremos *aprender* formas de *resistir* y *re-existir* como pueblo. Se trata de historias de vida que, así como las y los caciques que perduran hasta hoy, puedan ser inspiración para las generaciones por-venir, pues pasan de la visión de seres extraordinarios, a seres concretos con los cuales se ha sostenido la comunidad.

Del mismo banco de memorias es posible realizar un proceso de recuperación y creación de narrativas sobre los modos de hacerse "*Kaapiya'jnas"* en el territorio de *Sek Sxab Kiwe*, a partir de las voces de luis alberto *Ascué* velasco, lucila *Dauqui* velasco y luis yimer *Pavi* muñoz que acompañaron este estudio. Junto con esto será posible estudiar los modos de nombrar de niñas/os para referirse a las personas que acompañan su proceso de maduración en procesos escolarizados y autónomos: "*Nasa*", "*Kaapiya'jnas*", en diálogo con los significados de vida desde el *Ju'gthë'we'sx Pthüusenxi*. Estos modos de nombrar que van más allá de la idea

del/la profesor/a podrían significar otros modos de hacer realidad, de relacionarse entre niñas/os y otros seres; pero, en especial, de señalar procesos de formación para acompañar a quienes están más allá de las aulas.

Por último, y considerando el momento histórico que vive el pueblo *Nasa*, el reconocimiento de un sistema educativo indígena propio por parte del estado colombiano será fundamental para comprender, en perspectiva histórica, lo que la denominación educación propia ha significado, implicado y los modos en que esta se ha materializado en espacios concretos. Además, lo que desde las *Ipkat* se ha planteado como *Piiwejxa* y qué se propone como horizonte para acompañar los procesos de maduración de niñas/os.

Hasta aquí, presentamos asuntos que implican, quizás, una relación más centrada en un presente-pasado. Los siguientes asuntos involucran encuentros de formación colectiva que nos permitan, por ejemplo, continuar reconociendo las potencialidades y los límites de pensar las fotografías tomadas por niñas/os para el cuidado y protección de la *Tierra*, en diálogo con la educación matemática y otros saberes.

En esta dirección, consideramos encuentros de formación con *Kaapiya'jnaswe'sx* que acompañen a niñas/os de preescolar y cuyos elementos disparadores sean las fotografías tomadas por ellas/os, para ayudarnos a generar formas de *aprender* propias y en las que el pensamiento *Nasa*, el posthumanismo, la educación matemática, la antropología y la ciencia ficción estén presentes para favorecer modos de materialización de una política de *resistencia* y *re-existencia* de tejer el abrigo del cuerpo de *Uma Kiwe*.

Proponemos que es necesario continuar promoviendo entre niñas/os un relacionamiento con la cámara, así como caminar el territorio para pensar-sentir-escribir las relaciones entre humanos y otros *seres* para tejer el abrigo del cuerpo de *Uma Kiwe*. En esto, será fundamental el acompañamiento de diversos seres de la comunidad y otros pueblos con tradiciones, prácticas y escrituras distintas que señalen los cambios y las permanencias en las formas de vida que habitan el territorio.

En el campo de la educación matemática, consideramos que se requiere estudiar las formas de vida en que las matemáticas están presentes cotidianamente en el pueblo *Nasa* y en diferentes procesos de formación, incluida la formación técnica, asociadas con la *Tierra*, para hacer visible y problematizar lo que estas pueden hacer para favorecer o no el cuidado de la *Madre Tierra* y sostener lo comunitario.

Esto implica, por ejemplo, en procesos técnicos promovidos por el cecidic reconocer cómo las matemáticas son presentadas y cuáles son sus usos cuando de procesos relacionados con la producción se trata. En procesos escolarizados y propios, generar diálogos

entre niñas/os, madres y padres de familia, autoridades políticas y educativas sobre lo que les interesa saber y *aprender* de matemáticas y reconocer modos de acompañar estos intereses favoreciendo el cuidado de lo común, lo comunitario.

Estas ideas podrían constituirse en parte de un banco de estudios a ser discutidos y desplegados, de acuerdo con criterios de prioridad por parte del colectivo de investigadoras/es pares en alianza con el cecidic, el plan de vida proyecto *Nasa*, la *Çxhab Wala Kiwe* y la universidad pública, especialmente las facultades de educación.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALUÇX. ALUCX | ESPERANZA DE LIBERTAD. Canal de Youtube: @grupoalucx4429. Disponible en: https://www.youtube.com/watch?v=5EFkX-jWyVc. Acceso en: 1 nov. 2022.

ALUÇX. CANTAR A LA VIDA. Disponible en: https://www.youtube.com/watch?V=roopfironlo, Acceso en: 1 nov. 2022.

ALUÇX. Aluçx. Na'dxi' sena jxuja'. Largo es el camino. Toribío. 2004. CD-ROM. Producido por Aluçx.

AMARIS-RUIDIAZ, P.; MIARKA, R. Escrita-corpo-experiência e literatura: que pode o escrever (na pesquisa) [em educação matemática]? **Alexandria**. Revista de educação em ciência e tecnologia, Florianópolis, v.11, n. 3, p. 13-31, diz. 2018. Disponível em: https://periodicos.ufsc.br/index.php/alexandria/article/view/1982-5153.2018v11n3p13/38059. Acesso em: 16 abr. 2025.

ARENDT, H. **Entre el pasado y el futuro. Ocho ejercicios sobre reflexión política**. Barcelona: Ediciones Península SA, 1996.

ARENDT, H. La condición. humana. *In*: ARENDT, H. **La condición humana**. Barcelona: Piados, 2005, p. 35-49.

ARENDT, H. Acción. *In*: ARENDT, H. **La condición humana**. Barcelona: Piados, 2005, p. 205-276.

ASOCIACIÓN DE CABILDOS INDÍGENAS DEL NORTE DEL CAUCA-ACIN ÇXHAB WALA KIWE. Propuesta de cuerpo del SEIP del tejido de educación zonal de la ACIN-Çxhab Wala Kiwe, para enraizar la educación propia en el corazón de Uma Kiwe, Santander de Quilichao, 2020. Documento no publicado.

ASOCIACIÓN DE CABILDOS INDÍGENAS DEL NORTE DEL CAUCA-ACIN. **Libertad y alegría con Uma Kiwe**. Palabras del proceso de Liberación de la Madre Tierra, Pueblo Nasa-norte del Cauca-Colombia. Santander de Quilichao: ACIN, 2018.

ASOCIACIÓN DE CABILDOS INDÍGENAS DEL NORTE DEL CAUCA- ÇXHAB WALA KIWE. Nuestra historia. s.f. Disponible en: https://nasaacin.org/como-surge/. Acceso en: 5 ene. 2024.

ASOCIACIÓN DE CABILDOS INDÍGENAS DEL NORTE DEL CAUCA- ÇXHAB WALA KIWE. Quién lo conforma. s.f. Disponible en: https://nasaacin.org/como-surge/. Acceso en: 5 ene. 2024.

ASOCIACIÓN DE CABILDOS INDÍGENAS DEL NORTE DEL CAUCA. Wasakkwëwe'sx. Tejido educación, procesos. s.f. Disponible en: https://tejidoeducacion.nasaacin.org/tejido-educación/procesos/. Acceso en: 5 ene. 2024.

ASOCIACIÓN DE CABILDOS INDÍGENAS DE TORIBÍO, TACUEYÓ Y SAN FRANCISO "PROYECTO NASA". **Ruta del plan de vida proyecto nasa. Principios, sueños,**

lineamientos y camino estratégico 2016-2050. Toribío: Asociación de Cabildos Indígenas de Toribío, Tacueyó y San Francisco "Proyecto Nasa", 2016.

ÁVILA, A. Una nueva masacre en Tacueyó. 2019. **Semana,** Bogotá, octubre 2019. Disponible en: https://www.semana.com/opinion/articulo/una-nueva-masacre-en-tacueyo-columna-de-ariel-avila/638463/. Acceso en: 4 feb. 2025.

BAJO EL SOL 3: Munir Fasheh + Asunción Molinos Gordo. 2021. 1 video (64 min). Publicado por @bajoelsol5308. Disponible en: https://www.youtube.com/watch?v=YsT4oDCvc38. Acceso en: 3 sep. 2023.

BARAD, K. Troubling time/s and ecologies of nothingness: re-turning, re-membering, and facing the incalculable. **New Formations**, v. 92, n. 92. p. 56-86, 2017.

BARAD, K. Diffracting diffraction: Cutting together apart. **Parallax**, v. 20, b. 3, p. 168-187,2014. Available at: https://doi.org/10.1080/13534645.2014.927623. Accessed on: 22 Jun. 2022.

BARAD, K. Entaglend beginnings. *In:* BARAD, K. **Meeting the universe halfway**. Quantum Physics and the Entanglement of Matter and Meaning. Durham and London: Duke University Press, 2007, p. 3-70.

BARAD, K. **Meeting the universe half.** Quantum physics and the entanglement of matter and meaning. Durman, North Caroline: Duke University Press Books, 2007.

BARAD, K. Introduction. The science and ethics of mattering. *In*: BARAD, K. **Meeting the universe half.** Quantum physics and the entanglement of matter and meaning. Durman, North Caroline: Duke University Press Books, 2007. p. 3-38.

BÁRCENA, Fernando. Meditação sobre a vida estudiosa. *In*: BÁRCENA, F.; VALERIO, M.; LARROSA, J. (org.). **Elogio do estudo**. Belo Horizonte, MG: Autêntica, 2023. p. 27-73.

BARROS, M. **O libro das ignorâncias**. Rio de Janeiro: Alfaguara, 2016.

BARTHES, R.; SANTOS, R. **Fragmentos de um discurso amoroso**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1986.

BARWELL, R.A.; BOYLAN, M.; COLES, A.T. Mathematics education and the living world: A dialogic response to a global crisis. Journal of Mathematical Behavior, v. 68, Article 101013, 2022. Available at: https://research-information.bris.ac.uk/ws/portalfiles/portal/363948533/00_jmb222_11Sept_changes_accepted.pdf. Accessed on: 20 Sep. 2024.

BERNARDO Oyarzún - El Otro| Capítulo 4 | Gabinete. [S, l.: s. n.], 2020. 1 video (10 min). Publicado por el canal gabinete. Disponible en: https://www.youtube.com/watch?v=4n7L4O3wswU. Acceso en: 15 may. 2023.

BERNARDO OYARZÚN - EL OTRO| CAPÍTULO 4 | GABINETE. 2020. 1 video (10 min). Publicado por el canal gabinete. Disponible en: https://www.youtube.com/watch?v=4n7L4O3wswU. Acceso en: 15 may. 2023.

BERRÍO, K.. **La medida en un contexto de escuela indígena. El caso de una comunidad tule y el caso de la comunidad embera-chamí**. 2009. 91 f. Monografía. Universidad de Antioquia. Licenciatura en Educación Básica con Énfasis en Matemáticas, Medellín, 2009. Disponible en: https://bibliotecadigital.udea.edu.co/bitstream/10495/23298/1/BerrioLady_2010_EscuelaIndigenaEmbera.pdf. Acceso en: 25 feb. 2011.

BISHOP, A. **Enculturación matemática.** La educación matemática desde una perspectiva cultural. Barcelona: Editorial Paidós, 1999.

BORGES, J. L. El etnógrafo. En Elogio de la sombra. Buenos Aires: Editorial Nepeus, 1969. Disponible en: https://es.everand.com/listen/podcast/591045990. Acceso en: 03 de ene. 2023.

BOZALEK, V.; FULLAGAR, S. Human/animal. *In*: MURRIS, K. **A glossary for doing postqualitatiive, new materialist and critical posthumanist research across disciplines**. London: New York: Routledge Taylor & Francis Group, 2022. p. 10-11.

BOZALEK, V., FULLAGAR, S. Agential cut. *In*: MURRIS, K. **A glossary for doing postqualitative, new materialist and critical posthumanist research across disciplines**. London and New York: Routledge Taylor & Franscis Group, 2022. p. 30-31.

BOZALEK, V. MURRIS, K. Diffraction. *In*: MURRIS, K. **A glossary for doing postqualitative, new materialist and critical posthumanist research across disciplines**. London and New York: Routledge Taylor & Franscis Group, 2022. p. 54-57.

BRAIDOTTI, R. A Theoretical framework for the critical posthumanities. **Theory, Culture & Society**, v. 36, n. 6, p.31-61, 2018.

BRAIDOTTI, R. **The posthuman**. Cambridge: Polity Press. 2013.

BRIONES, C. La horizontalidad como horizonte de trabajo. *In*: CORNEJO, I.; RUFER, M. **En Diálogo. Metodologías horizontales en ciencias sociales y culturales**. Barcelona: Gedisa, 2012. p. 59-92.

CAICEDO, N.; PARRA, A. (Eds.). ***Nasa fxi'zenxite', isa wejxa's na'tha'w atxaja. Matemáticas en el mundo nasa***. Bogotá: Centro Indígena de Investigaciones Interculturales de Tierradentro y El Fuego Azul, 2009.

CÁISAMO, G. **Kirincia bio o kuitá: "Pensar bien el camino de la sabiduría"**. 2012. Tesis (doctorado en educación) – Facultad de Educación, Universidad de Antioquia, Medellín, 2012. Disponible en: https://catalejo.udea.edu.co/cgi-bin/koha/opac-detail.pl?biblionumber=705822&query_desc=au%2Cwrdl%3A%20Guzm%C3%A1n%20C%C3%A1isamo. Acceso en: 8 mar. 2021.

CAMINO al sol. 2022. 1 video (4 min). Publicado por Alucx: Tema. Disponible en: https://www.youtube.com/watch?v=Ot4HAJh9qXQ. Acceso en: 20 nov. 2022.

CASTAÑO, V.; SANTACRUZ, M. **Ibisoge yala burba mola ¿Qué nos dicen las molas de protección?** 2012. 133 f. Disertación (maestría en Educación) -Facultad de Educación, Universidad de Antioquia, 2012. Disponible en: https://bibliotecadigital.udea.edu.co/

bitstream/10495/7108/1/RuthCasta%C3%B1o_2012_molasproteccion.pdf Acceso en: 8 mar. 2021.

CASTORIADIS, C. **La institución imaginaria de la sociedad.** Buenos Aires: Tusquets Editores, 2007.

CASTRO, E. A Antropologia Perspectivista e o método da equivocação controlada. **Aceno – Revista de Antropologia do Centro-Oeste**, v. 5, n. 10, p. 247-264, ago./ dic. 2018.

CASTRO, E. Uma notável reviravolta. *In*: CASTRO, E. **Metafísicas canibais**. Elementos para uma antropologia pós-estrutural. São Paulo: Cosac Naify, 2015. Cap. 1.

CENTRO DE EDUCACIÓN CAPACITACIÓN E INVESTIGACIÓN PARA EL DESARROLLO INTEGRAL DE LA COMUNIDAD. Quiénes somos. 2016. Disponible en: https://cecidic.edu. co/quienes-somos/article/quienes-somos. Acceso en: 5 ene. 2024.

CENTRO DE EDUCACIÓN, CAPACITACIÓN E INVESTIGACIÓN PARA EL DESARROLLO INTEGRAL DE LA COMUNIDAD. **Guía de investigación. Guía para estructurar y desarrollar procesos investigativos en el territorio nasa de Toribío**, Tacueyó y San Francisco. Toribío: CECIDIC,2015a. Disponible en: https://www.cecidic.edu.co/IMG/pdf/ 684nve_de_investigacion-2.pdf. Acceso en: 18 de abril de 2021.

CENTRO DE EDUCACIÓN CAPACITACIÓN E INVESTIGACIÓN PARA El DESARROLLO INTEGRAL DE LA COMUNIDAD. **El PEC en la educación escolar. Un camino para seguir fortaleciendo la Educación Propia**. Toribío, 2015b.

CENTRO DE EDUCACIÓN, CAPACITACIÓN E INVESTIGACIÓN PARA EL DESARROLLO INTEGRAL DE LA COMUNIDAD y ALCADÍA DE TORIBÍO. Lineamientos de la educación escolar propia en los resguardos indígenas de Tacueyó, Toribío y San Francisco del municipio de Toribío (Cauca). Versión junio 2017a. Documento no publicado.

CENTRO DE EDUCACIÓN, CAPACITACIÓN E INVESTIGACIÓN PARA EL DESARROLLO INTEGRAL DE LA COMUNIDAD y ALCADÍA DE TORIBÍO. Fundamentación de los núcleos PEC-Educación formal. Versión septiembre de 2017b. Documento no publicado.

CHÂTELET, G. **Figuring space: Philosophy, mathematics and physics**. Dordrecht, The Netherlands: Kluwer academic publishers, 1993/2000.

CHIZIANE, P. **Mesa 6 | Árvores e escrita, com paulina e itamar vieira junior - áudio original**. 2021. Youtube: Flip - Festa Literária Internacional de Paraty. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=UnU1KrOXNJQ. Acesso em: 29 ene. 2025.

CHORONAKI, A. The masters: speculative assemblages of mathematics education as enclosures and commons with Ursula K. Le Guin's Feminist Utopian Anarchism. *In*: INTERNATIONAL CONGRESS ON MATHEMATICAL EDUCATION, 14, 2021, Shanghai, China. **Proceedings […].** Shanghai, 2024. p. 119-149.

CHORONAKI, A.; LAZARIDOU, E. Subverting Epistemicide Through 'the Commons': Mathematics as Re/making Space and Time for Learning. *In*: VANDENDRIESSCHE, E.; PINXTEN, R. (Eds.). **Indigenous knowledge and Ethnomatehmatics**. Springer, 2022. p. 161-179.

COLEBROOK, C. **Death of the Posthuman: Essays on extinction, v. 1**, 2014a. Open Humanities Press. Available at: http://hdl.handle.net/2027/spo.12329362.0001.001

COLEBROOK, C. Sex after life: Essays on extinction, v. 2. **Open Humanities Press**. 2014b. Recuperado de: http://hdl.handle.net/2027/spo.12329363.0001.001

COLEBROOK, C. Matter without bodies. **Derrida Today**, v.4, n.1, p. 1–20. 2011a.

COLEBROOK, C. **Deleuze and the Meaning of Life**. London: Bloomsbury Publishing. 2011b.

COLES, A.T. Teaching in the new climatic regime: Steps to a socio-ecology of mathematics education. *In*: CONFERENCE OF THE INTERNATIONAL GROUP FOR THE PSYCHOLOGY OF MATHEMATICS EDUCATION, 46, 2023, Haifa, Israel. **Proceedings Volume 1** […]. Haifa: PME, 2023. p. 1-17.

COLES, A.T.; SINCLAIR, N. Re-thinking 'concrete to abstract' in Mathematics Education: Towards the Use of Symbolically Structured Environments. **Canadian Journal of Science, Mathematics and Technology**, v. 19, n. 4, p. 465-480, 2019.

COLOMBIA. **Mandato – Ikahnxi eç de 2023**. Khabu fxizenxi pahz ephkahbeba tekh. Diario Oficial. año CLX, n. 52.792, p. 58-65, 19 jun. 2024.

COLOMBIA. **Reglamento operativo del beneficiario**. Modalidad doctorado. Ámbito exterior. Convocatoria No. 860, 2019. Bogotá: Ministerio de Ciencia, Tecnología e Innovación, 2019.

COLOMBIA. **Estándares Básicos de Competencias**: Bogotá: MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL, 2006. Disponible en: https://www.mineducacion.gov.co/1780/articles-340021_recurso_1.pdf. Acceso en: 5 feb. 2024.

COLOMBIA. **Lineamientos Curriculares: Matemáticas**. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional, 1998. Disponible en: https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-89869_archivo_pdf9.pdf. Acceso en: 5 feb. 2024.

COLOMBIA. **Decreto 0480/2025**. Establece e implementa el Sistema Indígena de Salud Propia e Intercultural. Presidente de la República, 2025-Disponible en: https://www.mpcindigena.org/biblioteca/decreto-sispi-no-480-del-30-de-abril-de-2025/. Acceso en: 12 may. 2025.

COLOMBIA. **Decreto 0481/2025**. Reconoce y establece el Sistema Educativo Indígena Propia. Presidente de la República, 2025. Disponible en: https://www.mineducacion.gov.co/1780/articles-424294_recurso_4.pdf. Acceso en: 12 de may. 2025.

COLOMBIA. **Decreto 1345/2023**. Se adiciona de manera transitoria el Capítulo 8, al Título 3, Parte 3 del Libro 2 del Decreto 1075 de 2015 Único Reglamentario del Sector Educación y se establece el Sistema Transitorio de Equivalencias para el Régimen de Carrera Especial de los Dinamizadores Pedagógicos o Educadores Indígenas. Presidente de la República, 2023.Disponible en: https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=216650. Acceso en: 28 de nov. 2023.

COLOMBIA. **Decreto 1811/2017**. Se crean mecanismos especiales para el cumplimiento, desarrollo y seguimiento de los compromisos adquiridos del Gobierno Nacional con el Consejo Regional Indígena del Cauca. Presidente de la República, 2017. Disponible en: https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=161406. Acceso en: 3 de sep. 2023.

COLOMBIA**. Decreto 1953/2014.** Por el cual se crea un régimen especial con el fin de poner en funcionamiento los Territorios Indígenas respecto de la administración de los sistemas propios. Presidente de la República, 2014. Disponible en: https://www.suin-juriscol.gov.co/viewDocument.asp?ruta=Decretos/1376173. Acceso en: 3 mar. 2025.

COLOMBIA. **Decreto 2500/2010**. Por el cual se reglamenta de manera transitoria la contratación de la administración de la atención educativa. Presidente de la República, 2010. Disponible en: https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=40017. Acceso en: 3 de sep. 2023.

COLOMBIA. **Decreto 2164/1995**. Por el cual se reglamenta parcialmente el Capítulo XIV de la Ley 160 de 1994 en lo relacionado con la dotación y titulación de tierras a las comunidades indígenas. Presidente de la República, 1995. Disponible en: https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=59594. Acceso en: 5 de ene. 2024.

COLOMBIA. **Ley 115 de 1994**. Por la cual se expide la ley general de educación. Congreso de la República, 1994. Disponible en: https:// www.mineducacion.gov.co/1621/articles-85906_archivo_pdf.pdf. Acceso en: 3 de sep. 2023.

COLOMBIA. **Decreto 1088/1993**. Por el cual se regula la creación de las asociaciones de Cabildos y/o Autoridades Tradicionales Indígenas. Presidente de la República, 1993. Disponible en: https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=1501. Acceso en: 5 de ene. 2024.

COLOMBIA. [Constitución (1991)]. **Constitución Política de la República de Colombia**, Bogotá, 1991. Disponible en: https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=4125. Acceso en: 3 de sep. 2023.

COLOMBIA. **Ley 89 de 1890.** Por la cual se determina la manera como deben ser gobernados los salvajes que vayan reduciéndose a la vida civilizada. Congreso de la República, 1890. Disponible en: https://www.funcionpublica. gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=4920. Acceso en: 5 de ene. 2024.

ÇXHAB WALA KIWE ACIN. Agenda tejido de educación. Nasawe'sx isan fxi'zenxi een a'kafX. 2022.

ÇHXAB WALA KIWE. Tercer Congreso zonal 2017 de Çxhab Wala Kiwe – ACIN. S.f. Disponible en: https://nasaacin.org/3o-congreso-acin-cxhab-wala-kiwe/. Acceso en: 5 ene. 2024.

ÇHXAB WALA KIWE. Congreso Cxhab Wala Kiwe, Tacueyó 2009. S.f. Disponible en: https://nasaacin.org/congresos/congreso-tacueyo-2009/. Acceso en: 5 ene. 2024.

ÇHXAB WALA KIWE. Congreso Çxhab Wala Kiwe, Jambaló Cauca 2002. S.f. Disponible en: https://nasaacin.org/congresos/congreso-acin-jambalo-2002/. Acceso en: 5 ene. 2024.

ÇHXAB WALA KIWE. Nuestra historia, s.f. Disponible en: https://nasaacin.org/como-surge/. Acceso en: 5 ene. 2024.

ÇXHAB WALA KIWE-ASOCIACIÓN DE CABILDOS INDÍGENAS DEL NORTE DEL CAUCA. Minga de sabiduría tejiendo la investigación propia. 5 de julio de 2018. Disponible en: https://www.cric-colombia.org/portal/minga-de-sabiduria-tejiendo-la-investigacion-propia/. Acceso 6 abril 2022.

CHISTÉ, B.; LEITE, C.; OLIVEIRA, L. Devir-criança da Matemática: experimentações em uma pesquisa com imagens e infâncias. **Bolema**, Rio Claro, v. 29, n. 53, p. 1141-1161, dez. 2015. Disponível em: https://doi.org/10.1590/1980-4415v29n53a17. Acesso em: 18 sep. 2023.

COETZEE, J.M. **Esperando a los bárbaros**. Bogotá: Penguin Random House Grupo Editorial, 2014.

COMUNIDAD NASA; PROGRAMA DE EDUCACIÓN BILINGÜE E INTERCULTURAL DEL PROYECTO NASA. **«Kwe's'Piyn'i, Nuestros nombres»**. Centro de Documentación José María Ulcué (PEBI-CRIC), 1992.

CONSEJO REGIONAL INDÍGENA DEL CAUCA (CRIC). **"Entonces ¡hablamos!":** informe sobre las afectaciones del conflicto político armado a los pueblos indígenas que conforman el Consejo Regional Indígena del Cauca -CRIC-, 1971-2021. Popayán: Editorial Universidad del Cauca: CRIC, 2022.

CONSEJO REGIONAL INDÍGENA DEL CAUCA. Belalcázar – Páez. 26 años del terremoto y posterior avalancha del Rio Páez, 6 de junio de 2020. Disponible en: https://www.cric-colombia.org/portal/ belalcazar-paez-26-anos-del-terremoto-y-posterior-avalancha-del-rio-paez/. Acceso en: 5 ene. 2024.

CONSEJO REGIONAL INDÍGENA DEL CAUCA (CRIC). Experiencias educativas en el camino del sol y la luna. 2018. Disponible en: https://www.cric-colombia.org/portal/experiencias-educativas-en-el-camino-del-sol-y-la-luna/. Acceso en: 2 abr. 2022.

CONSEJO REGIONAL INDÍGENA DEL CAUCA. Plataforma de lucha, s.f. Disponible en: https://www.cric-colombia.org/portal/estructura-organizativa/plataforma-de-lucha/. Acceso en: 28 de septiembre de 2022.

CONSEJO REGIONAL INDÍGENA DEL CAUCA (CRIC). “El Despertar de las Semillas de Vida. Lineamientos políticos generales. 2014. Documento no publicado.

CONSEJO REGIONAL INDÍGENA DEL CAUCA; PROGRAMA DE EDUCACIÓN; BILINGÜE INTERCULTURAL. **Documento de operatividad del SEIP. Pueblo nasa.** Popayán: CRIC, PEBI, 2022.

CONSEJO REGIONAL INDÍGENA DEL CAUCA; PROGRAMA DE EDUCACIÓN BILINGÜE INTERCULTURAL. **¿Qué pasaría si la escuela...? 30 años de construcción de una educación propia**. Bogotá: CRIC, PEBI. 2004.

CONSEJO REGIONAL INDÍGENA DEL CAUCA (CRIC); PROGRAMA DE EDUCACIÓN BILINGÜE E INTERCULTURAL (PEBI); UNIVERSIDAD AUTÓNOMA INDÍGENA INTERCULTURAL; ESCUELA DE NASAYUVE. Nasawe’sx kiwaka fxi’zenxiêen “territorio y tiempo nasa”. Multimedia interactivo, s.f.

CONSEJO REGIONAL INDÍGENA DEL CAUCA-CRIC; PROGRAMA DE EDUCACIÓN BILINGÜE INTERCULTURAL –PEBI- ; UNIVERSIDAD AUTÓNOMA INDÍGENA INTERCULTURAL – UAIIN-. La CRISSAC como eje de nuestra cultura**.** *In***:** CRIC, PEBI, UAIIN. **La crianza y siembra de sabidurías y conocimientos (Crissac): sentir, pensar y hacer para trascender la investigación convencional**. 1 ed. Popayán: Consejo Regional Indígena del Cauca, Programa de Educación Bilingüe e Intercultural, Universidad Autónoma Indígena Intercultural, 2021. p. 5.

CONSEJO REGIONAL INDÍGENA DEL CAUCA-CRIC; PROGRAMA DE EDUCACIÓN BILINGÜE INTERCULTURAL –PEBI-;UNIVERSIDAD AUTÓNOMA INDÍGENA INTERCULTURAL – UAIIN-. La CRISSAC como eje de nuestra cultura**.** *In***:** CRIC, PEBI, UAIIN. **La crianza y siembra de sabidurías y conocimientos (Crissac): sentir, pensar y hacer para trascender la investigación convencional**. 1 ed. Popayán: Consejo Regional Indígena del Cauca, Programa de Educación Bilingüe e Intercultural, Universidad Autónoma Indígena Intercultural, 2021. p. 9-17.

CONSEJO REGIONAL INDÍGENA DEL CAUCA-CRIC; PROGRAMA DE EDUCACIÓN BILINGÜE INTERCULTURAL –PEBI-; UNIVERSIDAD AUTÓNOMA INDÍGENA INTERCULTURAL – UAIIN-. La CRISSAC en el pueblo Nasa**.** *In***:** CRIC, PEBI, UAIIN. **La crianza y siembra de sabidurías y conocimientos (Crissac): sentir, pensar y hacer para trascender la investigación convencional**. Popayán: Consejo Regional Indígena del Cauca, Programa de Educación Bilingüe e Intercultural, Universidad Autónoma Indígena Intercultural, 2021. p. 49-59.

CORONA, S. Investigar en el lado oscuro de la horizontalidad. *In*: CORNEJO, I.; RUFER, M. **Horizontalidad. Hacia una crítica de la metodología**. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: CLACSO; México: Centro de estudios latinoamericanos avanzados-CALAS, 2020. p. 27-57.

CORONA. S. **Producción horizontal del conocimiento**. México: CALAS, 2019.

CORONA, S. Notas para construir metodologías horizontales. *In*: CORONA; KALTMEIER, O. **En Diálogo. Metodologías horizontales en ciencias sociales y culturales**. Barcelona: Gedisa, 2012.p. 85-109.

CORTÁZAR, J. **Historias de cronopios y de famas**. España: Santillana ediciones generales, 2000.

D'AMBROSIO, U. Etnomatemática, justiça social e sustentabilidade. **Estudos Avançados**, v. 32, n. 94, p. 189-204, sep/diz. 2018. Disponível em: https://www.scielo.br/j/ea/a/FTmggx54SrNPL4FW9Mw8wqy/. Acesso em: 5 mar. 2019.

D'AMBROSIO, U. A busca da paz como responsabilidade dos matemáticos, cientistas e engenheiros. **Revista da Universidade Vale do Rio Verde, Três Corações,** v. 9, n. 1, p. 66-77, jan/jul. 2011. Diponível em: https://www.researchgate.net/publication/269668623_A_BUSCA_DA_PAZ_RESPONSABILIDADE_DE_MATEMATICOS_CIENTISTAS_e_ENGENHEIROS. Acceso en: 4 ago. 2011.

D'AMBROSIO, U. **Etnomatemática**. Entre las tradiciones y la modernidad. México: Limusa, 2008.

DE FREITAS, E.; SINCLAIR, N. **Mathematics and the body: Material entanglements in the classroom**. New York: Cambridge University Press, 2014.

DELEUZE, G. **Pure immanence**. Essays on a life. New York: Cambridge, Mass: Zone Books, 2005.

DELEUZE, G. **Bergsonism**. New York: Zone Books, 1988.

DELEUZE, Gilles.; GUATTARI, Félix. Mil platôs: capitalismo e ezquizofrenia 2. Traducción: Peter Pál Pebart; Jenice Caiafa. São Paulo: Editora 34, 2012.

DELEUZE, G; GUATTARI, F. **A thousand plateaus**. Minneapolis: University of Minnesota Press, 1987.

DEPARTAMENTO ADMINISTRATIVO NACIONAL DE ESTADÍSTICA. Comunicado de prensa Entrega de resultados población Indígena Censo Nacional de Población y Vivienda CNPV-2018, 2018. Disponible en: https://www.caroycuervo.gov.co/documentos/imagenes/comunicado-grupos-etnicos-2019.pdf

ESCOBAR, A. Planificación. *In*: SACHS, W. **Diccionario del desarrollo**. Una guía del conocimiento como poder. Perú: PRATEC, 1996. p. 216-233.

ESTEVA, G. Hora de actuar. Mas allá del capitalismo y del patriarcado. *In*: ILLICH, I.; ESTEVA, G. **Hora de actuar**. San Luis Argentina: Copyleft, 2016. p. 19-36.

ESTEVA, G. La libertad de aprender. **Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado,** Zaragosa, v. 28, n. 2, p. 39-50, may/ago, 2014. Disponible en: https://www.redalyc.org/pdf/274/27433840005.pdf. Acceso en: 4 jul. 2018.

ESTEVA, G. **Volver a la mesa.** Soberanía alimentaria y cultura de la comida en la América profunda. Lima: Proyecto andino de tecnologías campesinas (PRATEC), 2008.

ESTEVA, G. Desarrollo. *In*: SACHS, W. **Diccionario del desarrollo**. Una guía del conocimiento como poder. Perú: PRATEC, 1996. p. 52-76.

FACULTAD DE EDUCACIÓN. Documento maestro Licenciatura en Pedagogía de la Madre Tierra, 2018. Documento no publicado.

FALS BORDA, O. **Historia doble de la costa**. Volumen 1. Mompox y Loboa. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia. Facultad de Derecho, Ciencias Políticas y Sociales, 2002.

FASHEH, Munir. The role of mathematics in the destruction of communities, and what we can do to reserve this process, including using mathematics. *In*: SKOVSMOSE, O.; GREER, B. **Opening the cage: critical and polities of mathematics education**. Sense Publisher, 2012. p. 93-105.

FONDO INTERNACIONAL DE EMERGENCIA DE LAS NACIONES UNIDAS PARA LA INFANCIA-UNICEF. Convención sobre los derechos del niño. Madrid: Nuevo Siglo. Disponible en: https://www.un.org/es/events/childrenday/pdf/derechos.pdf. Acceso en: 26 de mar. 2025.

FOUCAULT, M. **Subjetividade e verdade.** Curso no Collège de France (1980-1981). São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2016.

FOUCAULT, M. **El yo minimalista y otras conversaciones**. Buenos Aires: La Marca Editora, 2012.

FOUCAULT, M. **La arqueología del saber.** México: Siglo XXI, 2010.

FOUCAULT, M. **Vigilar y castigar: nacimiento de la prisión**. México: Siglo XXI Editores, 2009.

FOUCAULT, M. **El origen de la hermenéutica de sí.** Conferencias de Dartmouth. Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores, 2006.

FOUCAULT, M. **Historia de la sexualidad 2.** El uso de los placeres. Buenos Aires: Siglo XXI, 2003.

FOUCAULT, M. **Dits et écrits.** 1954-1988. Édition de Daniel Defert, François Ewald e Jacques Lagrange. Paris: Gallimard, 1994.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica del poder**. 2. ed. Madrid: Las Ediciones de La Piqueta, 1979.

FOUCAULT. M. **História da loucura**. São Paulo: Editora Perspectiva, 1978.

FRAGMENTOS. 2020. 1 video (23 min). Publicado por el canal Museo Nacional de Colombia. Disponible en: https://www.youtube.com/watch?v=d7rAb2O0JV8. Acceso en: 15 nov. 2023.

FRANCO, P. Epílogo. Oídos blancos. *In*: MILLÁN, M. **Terricidio**. Sabiduría ancestral para un mundo alternaNATIVO. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Sudamericana, 2024. *E-book*.

FREIRE, P. **Pedagogía de la indignación: cartas pedagógicas en un mundo revuelto**. Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores, 2012.

FRIGEIRO, G. La posición del investigador. En: ENCUENTRO DE EDUCACIÓN Y DESARROLLO HUMANO: SUJETOS Y POLÍTICAS DEL DESARROLLO HUMANO. MIRADAS PLURALES EN EDUCACIÓN, V, 2012, Medellín. Sin publicar.

FULLAGAR, S.; TAYLOR, C. Body. *In*: MURRIS, K. **A glossary for doing postqualitative, new materialist and critical posthumanist research across disciplines**. London and New York: Routledge Taylor & Franscis Group, 2022. p. 38-39.

GALEANO, E. La palabra aún puede rescatar a todos. **La Jornada**, México, 23 de mayo de 2006. Disponible en: https://www.jornada.com.mx/2006/05/23/index.php?section=mundo&article=060n1mun

GALEANO, E. Ventana sobre la utopía. *In*: **Las palabras andantes**. Colombia: Tercer mundo editores, 1995.

GIORZA, T.; MURRIS, K. 'Seeing' with/in the world: becoming-little. **Childhood & philosophy**,v. 17, e53695, p. 1-23, jan./dez. 2021.

GONDIM, D.; MIARKA, R. Pensar com corpo como pensar com espaço: aforismos imagéticos que afirmam um aprender por trilhas**. Educação Matemática em Revista**, Brasilia, v. 23, n. 60, p. 169-183, out./dez. 2018. Disponível em: https://www.sbembrasil.org.br/periodicos/index.php/emr/article/view/1348. Acesso em: 23 mar. 2023.

GONZÁLEZ, F. **Viaje a pie**. 1929. Disponible en: https://www.otraparte.org/fernando-gonzalez/ideas/1929-viaje/

GRANADOS, D.; AMADOR. S.; CASA DE PENSAMIENTO-ACIN; CORPORACIÓN ENSAYOS PARA LA PROMOCIÓN DE LA CULTURA POLÍTICA. **Módulos formativos sobre la investigación. Módulo 3. Herramientas para la investigación**. Santander de Quilichao; Bogotá: Corporación Ensayos para la Promoción de la Cultura Política, 2014.

GRANADOS, D.; AMADOR. S.; CASA DE PENSAMIENTO-ACIN; CORPORACIÓN ENSAYOS PARA LA PROMOCIÓN DE LA CULTURA POLÍTICA. **Módulos formativos sobre la investigación. Módulo 2. Pensando la investigación**. Santander de Quilichao; Bogotá: Corporación Ensayos para la Promoción de la Cultura Política, 2014.

GREEN, Abadio. **Significados de vida espejo de nuestra memoria en defensa de la madre Tierra (Anmal Gaya Burba: isbeyobi daglege nana nabgwana bendaggegala)**. 2011. Tesis (doctorado enEducación) – Facultad de Educación, Universidad de Antioquia, 2011. Disponible en: https://bibliotecadigital.udea.edu.co/bitstream/10495/6935/1/AbadioGreen_2011_MadreTierra.pdf. Acceso en: 8 mar. 2021.

GREEN, A. El otro, ¿soy yo? **Revista Yachay Kusunchi**, v.3, n.1, 2016, p. 17-27. Disponible en: https://revistas.udenar.edu.co/index.php/ryachayk/article/view/2619. Acceso en: 10 ene. 2025.

GUTIÉRREZ, R. Living mathematx: towards a vision for the future. Living Mathematx: Towards a Vision for the Future. *In*: The North American Chapter of the International Group for the Psychology of Mathematics Education (PME-NA), 39, 2017, Indianapolis. *Proceedings* […]. Indianapolis: Hoosier Association of Mathematics Teacher Educators, 2017. p. 2-26.

HARAWAY, D. **Seguir con el problema**. Generar parentesco en el Chthuluceno. Buenos Aires: Consonni, 2019.

HARAWAY, D. **Staying with the trouble**. Making kin in the Chthulucene. Durham, NC: Duke University Press, 2016.

HARAWAY, D. **When Species Meet**. Minneapolis: University of Minnesota Press, 2008.

HARAWAY, D. Situated knowledges: the science question in feminism and the privilege of partial perspective. **Feminist Studies**, v. 14, n. 3, 1988.

HARDT, M., REYES, A.;ZIBECHI, R., La construcción de otro mundo en América Latina. *In*: ZIBECHI, R. **Descolonizar el pensamiento crítico y las prácticas emancipatorias**. Bogotá: Ediciones Desde Abajo, 2015. p. 45-74.

HAYNES, J.; MURRIS, K. Philosophy, Adult and Child. *In:* HAYNES, J.; MURRIS, K. **Pictures, pedagogy and philosophy**. New York. London: Routledge, 2012. p. 155-169.

HEIDEGGER, M. **La pregunta por la cosa: la doctrina kantiana de los principios transcendentales: ensayos**. Buenos Aires: Alfa Argentina, 1975.

HIGUITA, Carolina. **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**. 2014. Disertación (maestría en Educación) – Facultad de Educación, Universidad de Antioquia, 2014. Disponible: http://www.etnomatematica.org/publica/trabajos_maestria/Tesis_Final_de_Maestr%C3%ADa_Carolina_Higuita_.pdf. Acceso en: 8 de mar. 2021.

HIGUITA, Carolina. **La medida desde la medicina tradicional: el caso de una comunidad Embera Chamí**. 2011. 164 f. . Monografía. Universidad de Antioquia. Licenciatura en Educación Básica con Énfasis en Matemáticas, Medellín, 2011. Disponible en: https://bibliotecadigital.udea.edu.co/bitstream/10495/28031/1/HiguitaCarolina_2011_MedidaMedicinaTradicional.pdf. Acceso en: 8 de mar. 2021.

HILO DE KWE'SX YUWE. Documento Ju'gthë we'sx pthuuse'nxi's dxi'jaçx ksxa'wte kaywe'çejn "El camino para enraizar la palabra de nuestros ancestros". Política y plan estratégico de revitalización del kwe'sx yuwe territorios ancestrales de Amyu', Kwetyu' y Tunxivxa (Toribío). Plan de Vida Proyecto Nasa. 2020.

HIMNO DE LA GUARDIA INDÍGENA-GUARDIA FUERZA FT. ANDREA ECHEVERRI, ALI AKA MIND, CHANE MEZA…2020. Youtube: @parranderosdelcaucacuatrom5601. Disponible en: https://www.youtube.com/watch?v=uwR6VgQ1mOE. Acceso en: 5 dic. 2024.

HOYOS, E. **Perspectiva histórica acerca del poblamiento del pueblo nasa en el siglo XVI**. Santander de Quilichao: Çxhab wala kiwe, 2023.

ILLICH, I. O**bras reunidas. Vol. II**. Tinta negra, 2008.

ILLICH, I. **Obras reunidas I**. México: Fondo de Cultura Económica, 2006.

ILLICH., I. Necesidades. s.f.

INSTITUCIÓN EDUCATIVA EL SESTEADERO. Propuesta educativa. Documento no publicado.

INSTITUTO DE ESTUDIOS PARA EL DESARROLLO Y LAPAZ. Líderes sociales, defensores de DD.HH y firmantes de acuerdo asesinados en 2024. https://indepaz.org.co/lideres-sociales-defensores-de-dd-hh-y-firmantes-de-acuerdo-asesinados-en-2024/. Disponible en: Acceso en: 5 dic. 2024.

INSTITUTO DE ESTUDIOS PARA EL DESARROLLO Y LA PAZ. Líderes sociales, defensores de DD.HH y firmantes de acuerdo asesinados en 2023. Disponible en: https://indepaz.org.co/lideres-sociales-defensores-de-dd-hh-y-firmantes-de-acuerdo-asesinados-en-2023/ . Acceso en: 2 ene. 2024.

INSTITUTO DE ESTUDIOS PARA EL DESARROLLO Y LAPAZ. Líderes sociales, defensores de DD.HH y firmantes de acuerdo asesinados en 2022. Disponible en: https://indepaz.org.co/lideres-sociales-defensores-de-dd-hh-y-firmantes-de-acuerdo-asesinados-en-2022/comment-page-4/. Acceso en: 5 mar. 2023.

INSTITUTO DE ESTUDIOS PARA EL DESARROLLO Y LAPAZ. Líderes sociales, defensores de DD.HH y firmantes de acuerdo asesinados en 2021. Disponible en: https://indepaz.org.co/lideres-sociales-y-defensores-de-derechos-humanos-asesinados-en-2021/comment-page-2/ .Acceso en: 5 jul. 2024.

INSTITUTO DE ESTUDIOS PARA EL DESARROLLO Y LAPAZ. Líderes sociales, defensores de DD.HH y firmantes de acuerdo asesinados en 2020. Disponible en: https://indepaz.org.co/lideres/.Acceso en: 5 jul. 2024.

JAMIOY, H. **Danzantes del viento: poesía bilingüe = Bínÿbe oboyejuayëng**. Bogotá: Ministerio de cultura, 2010. Disponible en: https://babel.banrepcultural.org/digital/collection/p17054coll8/id/6/

JIMENO, G. **La mochila de Molano.** Herramientas para andar, escuchar y narrar cátedra Alfredo Molano Bravo – una anticátedra. Bogotá: Fundación Alfredo Molano Bravo, 2022.

JOTA, J. Te invito a mi tierra - Lili Jimenez & Jhon Jota. 2020. Canal do Youtube: @JhonJota. Disponible en: https://www.youtube.com/watch?v=XA0fjpaY8Ao. Acceso en: 1 nov. 2022.

KELEMAN, A. Unseasonal weather. *In*: TSING, A.; DEGER, , J.; KELEMAN, A.; ZHOU, F. **Field guide to the patchy anthropocene**. The new nature. California: Standford University Press, 2024. p. 83-99.

KILOMBA, Grada. **Memórias da plantação.** Episódios de racismo cotidiano. Traducción: Jess Oliveira. 1 ed. Rio de Janeiro: Cobogó, 2019.

KRENAK, A. **Futuro ancestral**. São Paulo: Companhia das Letras, 2022.

LAKE, R. La súplica de un padre indígena. **Infancia: educar de o a 6 años**, España, n. 72, p. 9-10, 2002. Disponible en: https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=1127365. Acceso en: 5 feb. 2013.

LAME, M. **Los pensamientos del indio que se educó dentro de las selvas colombianas**. Popayán: Editorial Universidad del Cauca; Programa Editorial Universidad del Valle, 2004.

LARROSA, J. **El profesor artesano: materiales para conversar sobre el oficio**. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Centro de publicaciones educativas y material educativo, 2020.

LARROSA, J. **P de profesor/Jorge Larrosa comentarios de Karen Rechia**. Buenos Aires: Centro de publicaciones educativas y material didáctico, 2019.

LARROSA, J. **Esperando não se sabe o quê: sobre o oficio de professor**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2018.

LARROSA, Jorge. Aprender/estudar uma língua. *In*: BÁRCENA, F.; VALERIO, M.; LARROSA, J. (org.). **Elogio do estudo**. Belo Horizonte, MG: Autêntica, 2023. p. 75-107.

LARROSA, J. **Nietzsche & a Educação**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

LATOUR, B. **Jamais fomos modernos: ensaio de antropología simétrica**. São Paulo: Editora 34, 2019.

LATOUR, B. **Reagregando o social**. Salvador: Edufba 2012; Bauru, São Paulo: Edusc, 2012.

LATOUR, B. 2004. **Politics of nature: how to bring the sciences into democracy**. Cambridge, MA: Harvard University Press, 2004.

LA SUERTE y la muerte - jhon jota. 2024. 1 video (4 min). Publicado por el canal @JhonJota. Disponible en: https://www.youtube.com/watch?v=F506s9YIT7o. Acceso en: 10 ene. 2025.

LE GUIN, U. **El nombre del mundo es bosque**. Bogotá: Editorial Planeta, 2022.

LE GUIN, U. **Los desposeídos**. Bogotá: Editorial Planeta, 2021.

LE GUIN, U. **Contar es escuchar.** Sobre la escritura, la lectura y la imaginación. Círculo de Tiza, 2018.

LE GUIN. U. Los maestros. *In*: LE GUIN, U. **Las doce moradas del viento**, s.f. Disponible en: https://www.solidaridadobrera.org/ateneo_nacho/biblioteca.html. Acceso en: 10 ene. 2025.

LEITE, C; OLIVEIRA, L. Pesquisa-experiência: relatos, corpos e acontecimentos. **Revista Digital do LAV**, *[S. l.]*, v. 12, n. 3, p. 153–171, 2019. DOI: 10.5902/1983734840617. Disponível em: https://periodicos.ufsm.br/revislav/article/view/40617. Acesso em: 11 out. 2023.

LENKERSDORF, C. Cosmovisiones, Carlos Lenkersdorf. 2022. Canal de Youtube: @oscarapontediaz674. Disponible en: https://www.youtube.com/watch?v=3fO2j5GyynU. Acceso en: 20 sep. 2023.

LENKERSDORF, C. **Los hombres verdaderos. Voces y testimonios tojolabales**. México, Madrid: Siglo XII editores, 1996.

LEVALLE, S. **Investigar con la naturaleza. Reexistir con el territorio**. Experiencias del pueblo nasa del sur de Colombia. [s.l.]: Fondo Editorial ICANH, 2024. Disponible en: https://publicaciones.icanh.gov.co/index.php/picanh/catalog/book/222. Acesso en: 9 ene. 2025.

LEVALLE, S. Recordar espirituando: conversaciones interculturales sobre la memoria colectiva del pueblo Nasa. **Mana**, v. 29, n. 3, p. 1-30. 2023,. Disponible en: https://www.scielo.br/j/mana/a/FFxNbZrv5mJmCZBYF9sRvwn/?lang=es. Acceso en: 6 feb. 2025.

LEVALLE, S. Investigación intercultural e investigación acción participativa. Un diálogo desde el suroccidente colombiano. **Entramados y perspectivas**, v. 4, n. 4, p. 65-91, 2014. Disponible en: https://publicaciones.sociales.uba.ar/index.php/entramadosyperspectivas/article/view/528/466 . Acceso en: 8 ene. 2025.

LIZCANO, E.. **Metáforas que nos piensan: sobre ciencia, democracia y otras poderosas ficciones**. Madrid: Ediciones Bajo Cero; Traficantes de sueños, 2006.

LOZANO, P. **Historias de un país invisible**. Bogotá: Ediciones SM, 2017.

LOZANO, P. **Crecimos en la guerra**. Bogotá: Panamericana Editorial, 2014.

MALONE, K.; MURRIS, K. Human exceptionalism. *In*: MURRIS, K. **A glossary for doing postqualitatiive, new materialist and critical posthumanist research across disciplines**. London: New york: Routledge Taylor & Francis Group, 2022. p. 68-69.

MANCUSO, S. **A incrível viagem das plantas**. São Paulo: Ubu Editora, 2021.

MARCHI, R. O "ofício de aluno" e o "ofício de criança": articulações entre a sociologia da educação e a sociologia da infância. **Revista Portuguesa de Educação**, Braga, v. 23, n. 1, p. 183-202, 2010.Disponível em: https://revistas.rcaap.pt/rpe/article/view/13983. Acesso em: 21 out. 2023.

MARTÍNEZ, A. **De la escuela expansiva a la escuela competitiva**. Dos modos de modernización en América Latina. Barcelona: Anthropos Editorial; Bogotá: Convenio Andrés Bello, 2004.

MARTÍNEZ, A.; OROZCO, J.H. Políticas de escolarización en tiempos de multitud. **Revista Educación y Pedagogía,** Medellín, v. 22, n. 58, p. 105-119, sep./dic., 2010. Disponible en: https://revistas.udea.edu.co/index.php/revistaeyp/article/view/7810/7370. Acceso en: 10 abr. 2024.

MIARKA, R. Sobre parafusos, miséria e Educação Matemática: discussões metodológicas na composição de Educação Matemática com filosofia da diferença. *In*: BICUDO, M. A. V.; COSTA, A. P. (Orgs). Leituras em Pesquisa Qualitativa. São Paulo: Livraria da Física - Unesp, 2019. p. 165-179.

MILLÁN, M. **Terricidio**. Sabiduría ancestral para un mundo alternaNATIVO. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Sudamericana, 2024. *E-book*.

MIKULAN, P. **Pedagogy without bodies**. 2017. Tesis (Ph.D. in philosophy))- Faculty of Education, Simon Fraser University, 2017. Available at: https://summit.sfu.ca/_flysystem/fedora/sfu_migrate/17414/etd10190_PMikulan.pdf

MIKULAN, P.; SINCLAIR, N. Thinking mathematics pedagogy stratigraphically in the anthropocene. **Philosophy of Mathematics Education Journal**, n. 32, p. 1-13, 2017. Available at: https://openurl.ebsco.com/EPDB%3Agcd%3A4%3A23323396/detailv2?sid=ebsco%3Aplink%3Acrawler&id=ebsco%3Agcd%3A129254437&crl=f&link_origin=www.google.com. Accessed on: 15 Nov. 2021.

MOLANO, A. El transfondo del conflicto en el Cauca. El macizo colombiano. **Fundación del Macizo Colombiano**, 12 dic. 2012. Disponible en: https://fundaciondelmacizo.org/2012/02/el-trasfondo-del-conflicto-en-el-cauca-el-macizo-colombiano/Acceso en: 3 ago. 2021.

MUNICIPIO DE TORIBÍO; PROYECTO NASA, CENTRO DE EDUCACIÓN CAPACITACIÓN E INVESTIGACIÓN PARA El DESARROLLO INTEGRAL DE LA COMUNIDAD. El camino del corazón. Modelo pedagógico del plan de vida proyecto Nasa. Toribío, 2015.Documento no publicado.

MUNICIPIO DE TORIBÍO, PROYECTO NASA Y CENTRO DE EDUCACIÓN, CAPACITACIÓN E INVESTIGACIÓN PARA EL DESARROLLO INTEGRAL DE LA COMUNIDAD (CECIDIC). Ju'gthë'we'sx Kwe'sx Nasa Fxiwtx I´pehnxi. Avance del camino para el cuidado integral de la infancia y la familia. Documento no publicado. s.f.

MUNIR FASHEH on radical approaches to learning, 2019. Publicado por el Canal Fobzu (Friends of Birzeit University). Available at: https://www.youtube.com/ watch?v=djbj-kts_04. Accessed on: 3 Sep. 2023.

MURILLO, G. Cinco instantáneas de mi infancia. *In*: ANTELO, E.; REDONDO, P.; ZANELLI, M. (Comp.). **Lo que queda de la infancia**. Recuerdos del Jardín. Rosario: Homo Sapiens Ediciones, 2010. p. 122-127.

MURRIS, K. Agential realism and response-able education science. *In*: MURRIS, K. **Karen Barad as educator**. Agential realism and education. Springer, 2022. p. 41-68.

MURRIS, K. This is a not a child. *In*: MURRIS, K. **The posthuman child**. Educational transformation through philoshopy with picturbooks. London: Routledge, 2016. p. 44-76.

MURRIS, K. Posthuman child. *In*: MURRIS, K. **The posthuman child**. Educational transformation through philoshopy with picturbooks. London: Routledge, 2016. p. 77-103.

MURRIS, K. Posthuman child. *In*: MURRIS, K. **Figuration of child and childhood**. Educational transformation through philoshopy with picturbooks. London: Routledge, 2016. p. 104-129.

MURRIS, K.; BOZALEK, V. Causality. *In*: MURRIS, K. **A glossary for doing postqualitative, new materialist and critical posthumanist research across disciplines**. London and New York: Routledge Taylor & Franscis Group, 2022. p. 40-41.

MURRIS, K.; BOZALEK, V. Intra-action. *In*: MURRIS, K. **A glossary for doing postqualitative, new materialist and critical posthumanist research across disciplines**. London and New York: Routledge Taylor & Franscis Group, 2022. p. 70-71.

MURRIS, K.; BOZALEC, V. Diffracting diffractive readings of texts as methodology: Some propositions. **Educational Philosophy and Theory**, v. 51, n. 14, p. 1504–1517, 2019. Available at: https://doi.org/10.1080/00131857.2019.1570843. Accessed on: 15 nov. 2021.

MURRIS, K.; KUBY, C. Adult/child. *In*: MURRIS, K. **A glossary for doing postqualitative, new materialist and critical posthumanist research across disciplines.** London and New York: Routledge, 2022. p. 4-5.

MURRIS, K.; ZHAO, W. Agency. *In*: MURRIS, K. **A glossary for doing postqualitative, new materialist and critical posthumanist research across disciplines**. London and New York: Routledge Taylor & Franscis Group, 2022. p. 28-29.

MURRIS, K.; ZHAO, W. Non/representational. *In*: MURRIS, K. **A glossary for doing postqualitative, new materialist and critical posthumanist research across disciplines.** London and New York: Routledge, 2022. p. 92-93.

NXUMALO, F.; MONTES, V. Encountering creative climate change pedagogies: Cartographic interruptions. **Research in Education**, v. 117, n.1, p. 42–57, 2023. Available at: https://www.researchgate.net/publication/375520952_Encountering_creative_climate_change_pedagogies_Cartographic_interruptions. Accessed on: 15 Nov. 2021.

NXUMALO, F. y PACINI-KETCHABAW, V. 'Staying with the trouble' in child-insect-educator common worlds. **Environmental Education Research**, v. 23, n. 10. 2017. DOI: 10.1080/13504622.2017.1325447. Available at: https://www.researchgate.net/publication/316856182_'Staying_with_the_trouble'_in_child-insect-educator_common_worlds. Accessed on: 15 Nov. 2021.

ORGANIZACIÓN DE LAS NACIONES UNIDAS PARA LA EDUCACIÓN, LA CIENCIA Y LA CULTURA. Declaración mundial sobre educación para todos y marco de acción para satisfacer las necesidades básicas de aprendizaje. Jomtien,1990.

OSPINA, W. **Guayacanal**. Bogotá: Penguin Random House Grupo Editorial, 2019.

OSPINA, W. La palabra viviente. *In*: ROCHA, M.. **Palabras mayores, palabras vivas.** Tradiciones mítico-literarias y escritores indígenas en Colombia. Bogotá: Taurus, 2012. p. 13-15.

OZ, A. **La historia comienza.** Ensayos sobre literatura. Madrid: Siruela, 2016.

PALLASMAA, J. **The eyes of the skin: architecture and the senses**. Chichester, West Sussex: John Wiley & Sons, 2005.

PANIKKAR, R. **VI Culturas y religiones en diálogo: 2. Diálogo intercultural e interreligioso**. Barcelona: Herder, 2017.

PARRA, A. **Curupira's Walk prowling ethnomathematics theory through decoloniality**. 2018. Tesis (doctorado) –Faculty of Engineering and Science, Aalborg University, de Aalborg, 2018. Available at: https://vbn.aau.dk/ws/files/549546159/PHD_Aldo_Ivan_Parra_E_pdf.pdf. Accessed on: 3 Sep. 2024.

PARRA, A. Propiedad intelectual y pertinencia social en etnomatemática (orientaciones metodológicas). *In*: CONFERENCIA INTERAMERICANA DE EDUCAÇÃO MATEMÁTICA, XIII, Recife, 2011. Disponible en: https://xiii.ciaem-redumate.org/index.php/xiii_ciaem/xiii_ciaem/paper/viewFile/1070/673. Acesso en 3 de nov. de 2024.

PARRA, A. **Etnomatemática e educação própria**. 2012. 114 f. Dissertação (mestrado en Educação Matemática) - Instituto de Geociências e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho", Rio Claro, 2011. Disponível em: https://repositorio.unesp.br/server/api/core/bitstreams/0cccd9ec-b766-476d-a7d0-5a8678916604/content. Acceso em: 7 ago. 2022.

PARRA, A.; VALERO, P. Propio as a decolonising tool for mathematics education. *In*: ANDERSSON, A.; BARWELL, R. **Applying critical mathematics education.** Brill, 2021, p. 71-99.

PARRA, M. **"Entre lo que se cree, se dice y lo que se hace". Primer ciclo de vida entre los nasa (Toribío, Cauca)**. 2023. Disertación (maestría en antropología) - Departamento de Antropología, Universidad del Cauca, 2023. Disponible en: http://repositorio.unicauca.edu.co:8080/handle/123456789/10013?show=full. Acceso en: 25 feb. 2025.

PIAGET, J. P. **Problemas de psicología genética**. Rio de Janeiro: Editora Forense Rio, 1973.

POSTILA, T. Water as method: Explorations of locally situated environmental issues together with preschool children. **Australian Journal of Environmental Education**, v. 35, P. 222-229. 2019. Available at: https://www.cambridge.org/core/journals/australian-journal-of-environmental-education/article/abs/water-as-method-explorations-of-locally-situated-environmental-issues-together-with-preschool-children/39D0648F766BF25F1E6BD78A82BC06EC. Accessed on: 15 Mar. 2023.

PROGRAMA DE EDUCACIÓN BILINGÜE E INTERCULTURAL PEBIN; PROYECTO NASA TORIBÍO. **Kwe's'Piyn'i, Nuestros nombres Nasa (Paez)**, 1992.

RAPPAPORT, J. **La política de la memoria**. Interpretación indígena de la historia de los Andes colombianos. Popayán: Universidad del Cauca, 2000.

RAPPAPORT, J. Introducción: la interpretación el pasado. *In*: RAPPAPORT, J. **La política de la memoria**. Interpretación indígena de la historia en los Andes colombianos. Traducción: José Ramón Jouvé Martín. Popayán: Universidad del Cauca, 2000. p. 29-55.

RAPPAPORT, J. El resurgimiento del cacique colonial. *In*: RAPPAPORT, J. **La política de la memoria**. Interpretación indígena de la historia en los Andes colombianos. Traducción: José Ramón Jouvé Martín. Popayán: Universidad del Cauca, 2000, p. 59-87.

RAVN, O.; SKOVMOSE, O. **Connecting humans to equations**. A reinterpretation of the mathematics. Springer, 2019. *E-book*.

RECOLLET, K. Glyphing decolonial love through urban flash mobbing and Walking with our sisters. **Curriculum Inquiry**, v. 45, n. 1, p. 129–145. 2015.

RECOLLET, K. Gesturing Indigenous futurities through the remix. **Dance Research Journal**, v. 48, n. 1, p. 91–105. 2016.

RENGIFO, G. **Según el gusto y las ganas. La educación comunitaria em comunidades indígenas quechua-lamas**. 1. Lima: Proyecto andino de tecnologías campesinas; WAMAN WASI - Centro para la biodiversidad y espiritualidad andino amazónica, 2015. Disponible en: https://www.pratec.org/wpress/pdfs-pratec/Segun-el-gusto-y-las-ganas-Educ-Comunit-vp.pdf. Acceso en: 11 dic. 2023.

RETAZOS Cora Coralina. [S. l.: s. n.], 2022. 1 video (1 min). Publicado por el canal Patricio Echeverría Dalgo. Disponible en: https://www.youtube.com/watch?v=gKVzk4rNuZ0. 5 ago. 2022.

RIBEIRO, D. **O que é o lugar de fala?** Belo Horizonte: Letramiento: Justificando, 2017.

RIVERA, S.; SANTOS, B. Conversa del Mundo - Silvia Rivera Cusicanqui y Boaventura de Sousa Santos. La Paz, 2014. Publicada por el canal ALICE CES. Disponible en: https://www.youtube.com/watch?v=xjgHfSrLnpU. Acceso en: 15 mar. 2022.

ROCHA, M. **Palabras mayores, palabras vivas**. Tradiciones mítico-literarias y escritores indígenas en Colombia. Colombia: Taurus, 2012.

RODRÍGUEZ, S. La maza - Silvio Rodríguez. Canal de Youtube: @silviorodriguezd. Disponible en: https://www.youtube.com/watch?v=EIvmWTMIp3w. Acceso en: 1 nov. 2022.

ROJAS, T.; RAMOS, A. Localización en nasa yuwe. **Amerindia**, n. 29/30, p. 207-216, 2004-2005. Disponible en: https://amerindia.cnrs.fr/wp-content/uploads/2021/02/Localización-en-nasa-yuwe-Tulio-ROJAS-CURIEUX-Abelardo-RAMOS-PACHO.pdf. Acceso en: 5 nov. 2024.

SABER -Poema de Graciela Frigerio. [S. l.: s. n.]. 2020. 1video (2 min). Publicado por el canal Espacio educativo de pensamiento crítico. Disponible en: https://www.youtube.com/watch?v=XnKR4kckFJw. Acceso en: 18 nov. 2020.

SEHGAL, M. Diffractive Propositions: Reading Alfred North Whitehead with Donna Haraway and Karen Barad. **Parallax**, v. 20, n. 3, p. 188–201, 2014. Available at:

https://www.researchgate.net/publication/264090238_Diffractive_Propositions_Reading_Alfred_North_Whitehead_with_Donna_Haraway_and_Karen_Barad. Accessed on: 3 May. 2022.

SILVA, M.A.; MIARKA, R. Geni, a Pesquisa em [E]educação [M]matemática e o Zepelim Geni, Research in [M]mathematics [E]education and the Zeppelin. **Perspectivas da Educação Matemática – INMA/UFMS –**, v. 10, n. 24, p.752-767, 2017. Disponível em: https://periodicos.ufms.br/index.php/pedmat/article/view/5331. Acesso em: 23 may. 2023.

SKOVSMOSE, O. Banality of mathematical expertise. **ZDM Mathematics Education**, n. 52, p. 1187–1197, 2020. Available at: https://doi.org/10.1007/s11858-020-01168-4. Accessed on: 11 May. 2022.

SPRINGGAY, S. "Approximate-rigorous abstractions". Propositions of activitation for posthumanist research in education. *In*: SNAZA, N.; WEAVER, J.**Posthumanism and educational research**. New York: Routledge,2014. p. 76-88.

SPINOZA, B. **Ética: demostrada según el orden geométrico**. Barcelona : Editorial Trotta, 2000.

STENGERS, I. **Uma outra ciência é possível**. Manifesto por uma desaceleração das ciencias. Rio de Janeiro: Bazar do Tempo, 2023.

STENGERS, I. **In catastrophic times**. Resisting the coming barbarism. Lüneberg, Germany: Open Humanities Press & Meson Press, 2015.

STENGERS, I. **Another science is possible**. A manifest for slow science. Cambridge, UK: Polity Press, 2018.

SONTAG, S. **Ante el dolor de los demás**. Bogotá: Penguin Random House Grupo Editorial, S.A.S., 2011.

SUKARIEH, M. Decolonizing education, a view from Palestine: an interview with Munir Fasheh, **International Studies in Sociology of Education**, v. 28, n. 2, 2019, p. 186-199, DOI: 10.1080/09620214.2019.1601584. Available at: https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/09620214.2019.1601584. Accessed on: 5 Feb. 2022.

SZULC, A. **La niñez mapuche: sentidos de pertinencia en tensión.** Buenos Aires: Biblos, 2015.

TAMAYO, Carolina. **(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**. 2012. 166 f. Disertación (maestría en Educación) – Facultad de Educación, Universidad de Antioquia. 2012. Disponible en: https://bibliotecadigital.udea.edu.co/ bitstream/10495/7015/1/CarolinaOsorio_2012_maestrosindigenas.pdf. Acceso en: 8 mar. 2021.

TATIÁN, D. O estudo como cuidado do mundo. *In*: BÁRCENA, F.; VALERIO, M.; LARROSA, J. (org.). **Elogio do estudo**. Belo Horizonte, MG: Autêntica, 2023. p. 109-131.

TOKARCZUK, O.; CONCEJO, J. **El alma pérdida**. Barcelona: Thule ediciones, 2019.

TOLEDO, N; KNIJNIK, G: VALERO, P. Mathematics education in the neoliberal and corporate curriculum: the case of Brazilian agricultural high school. **Educational Studies in Mathematics**, v. 99, p. 73–87, 2018. Available at: https://doi.org/10.1007/s10649-018-9825-4. Accessed on: 5 Sep. 2021.

TSING, A. What is history? *In*: TSING, A.; DEGER.; J.; KELEMAN, A.; ZHOU, F. **Field guide to the patchy anthropocene**. The new nature. California: Standford University Press, 2024, p. 145-165.

TSING, Anna. **O cogumelo no fim do mundo**. Sobre a possibilidade da vida nas ruinas do capitalismo. Traducción: Jorge Menna Barreto, Yudi Rafael. São Paulo: n-1 edições, 2022.

TSING, A. **Vivir nas ruinas: paisagens multiespécies no antropoceno**. Brasilia: IEB Mil Folhas, 2019.

TSING, A. **The Mushroom at the End of the World: on the possibility of life in capitalist ruins**. Princeton: Princeton University Press, 2015b.

TSING, A.; DEGER, J.: KELEMAN, A.; ZHOU, F. **Field guide to the patchy antropocene**. The new nature. Standford: Standford University Press, 2024.

TUHIWAI-SMITH, L. **A descolonizar las metodologías.** Investigación y pueblos indígenas. Lom Ediciones. 2016.

TUMBO-GARCÍA, B.; USEDA-SÁNCHEZ, H.; RAMOS-PANCHO, A. El acompañamiento formativo de las semillas de vida con los y las sabedoras nasas. **Nodos y nudos**, v. 7, n. 51, p. 43-52, 2022. Disponible en: https://revistas.upn.edu.co/index.php/NYN/article/view/12071. Acceso en: 10 mar. 2025.

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA INDÍGENA INTERCULTURAL – UAIIN-. La CRISSAC como eje de nuestra cultura. *In*: CRIC; PEBI; UAIIN. **La crianza y siembra de sabidurías y conocimientos (Crissac): sentir, pensar y hacer para trascender la investigación convencional**. Popayán: Consejo Regional Indígena del Cauca, Programa de Educación Bilingüe e Intercultural, Universidad Autónoma Indígena Intercultural, 2021. p. 9-17.

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA INDÍGENA INTERCULTURAL. Licenciatura en Pedagogía de Artes y Saberes Ancestrales. Objetivo general. s.f. Disponible en: https://uaiinpebi-cric.edu.co/programas/licenciatura-en-pedagogia-de-artes-y-saberes-ancestrales/

VALENTIN, Vivencia. Diccionario etimológico castellano en línea. *In*: DECHILE. 2024. Disponible en: https://etimologias.dechile.net/?proposicio.n Acceso en: 7 oct. 2024.

VALENTIN. Vivencia. Diccionario etimológico castellano en línea. *In*: DECHILE. 2023. Disponible en: https://etimologias.dechile.net/?vivencia#:~:text=Etimolog%C3%ADa%20de%20VIVENCIA&text=Sus%20componentes%20l%C3%A9xicos%20son%3A,%2C%20ser%20vivo)%20en%20griego. Acceso en: 5 nov. 2023.

VALLEJO, M. LO INDÍGENA COMO UNIVERSAL: LA OBRA DE BERNARDO OYARZÚN. 2023. Disponible en: https://vistprojects.com/lo-indigena-como-universal-la-obra-de-bernardo-oyarzun/. Acceso en: 20 may. 2023.

VALERO, P. Live Paola Valero – Los límites de la investigación en educación matemática, 2024. Youtube: canal: GT 19 Educação Matemática. Disponible en: https://www.youtube.com/watch?v=SReR905dLJE&t=1676s. Acceso en: 28 ago. 2024.

VALERO, P. Mathematical subjectivation: death sentence or chances for a terrestrial life? *In*: CONFERENCE OF THE INTERNATIONAL GROUP FOR THE PSYCHOLOGY OF MATHEMATICS EDUCATION, 46, 2023, Haifa, Israel. **Proceedings Volume 1** […]. Haifa: PME, 2023.p. 1-53.

VALERO, P. Educación matemática y "cambio climático": ¿Una preocupación para América Central y el Caribe? *In*: III CONGRESO DE EDUCACIÓN MATEMÁTICA DE AMÉRICA CENTRAL Y EL CARIBE, 2021, Costa Rica. Disponible en: https://iii.cemacyc.org/wp-content/uploads/2021/09/Educacion_matematica_y_cambio_climatico.pdf. Acceso: 3 ago. 2024.

VALERO, P. Capital humano: o currículo de matemática escolar e a fabricação do homus oeconomicus neoliberal. *In*: GODOY, E.; DA SILVA, M.A; SANTOS, V. (Orgs.). **Currículos de matemática em debate em Educação Matemática**. São Paulo: Editora Livraria da Física, 2018. p. 43-68.

VALERO, P. La educación matemática como una red de prácticas sociales. *In*: VALERO, P; SKOVMOSE, O. (Eds.), **Educación matemática critica.** Una visión sociopolítica del aprendizaje y la enseñanza de las matemáticas. Bogotá, Colombia: Una empresa docente, 2012. p 299-326. Disponible en: http://funes.uniandes. edu.co/2011/1/Valero2012Educacion.pdf.

VALERO, P.; GARCÍA, G. El currículo de las matemáticas escolares y el gobierno del sujeto moderno. **Bolema**, Rio Claro, v. 28, n. 49, p. 491-515, ago. 2014 Disponible en: https://www.scielo.br/j/bolema/a/wMsxckxPPTMRvRmckCZrtsJ/?format=pdf&lang=es. Acceso en: 3 may. 2021.

VAN DOOREN, T. A day with crows: rarity, nativity, and the violent-care of conservation. **Animal Studies Journal**, v. 4, n. 2, p. 1–28, 2015.

VAN DOOREN, T. Care: Living Lexicon for the Environmental Humanities. **Environmental Humanities**, v. 5, p. 291–294, 2014a.

VAN DOOREN, T. **Flight Ways.** Life and Loss at the Edge of Extinction. New York: Columbia University Press, 2014b.

VON WERLHOF, C. **Teoría crítica del patriarcado**. El Rebozo palapa editorial, 2003.

WALSH. K. **Doctorado en Ciencias Sociales. Lección inaugural. 2023**. Medellín: Universidad de Antioquia, 2023. Canal de Youtube: @CienciasSocialesyHumanasUdeA. Disponible en: https://www.youtube.com/watch?v=rXhMJcXYUuw. Acceso en: 24 ago. 2023.

WHITEHEAD, A. N.; Griffin, D. R. **Process and reality: an essay in cosmology**. New York: Free Press, 1978.

YATACUÉ, D. **Cecidic: del enfoque pedagógico comunitario, hacia el camino del sentir, pensar y vivir con el corazón nasa, Plan de vida "proyecto nasa", territorio de Toribío-Cauca**. . Monografía. Universidad de Antioquia. Licenciatura en Pedagogía de la Madre Tierra. Medellín, 2019. Trabajo de grado - Disponible: https://catalejo.udea.edu.co/cgi-bin/koha/opac-detail.pl?biblionumber=807067. Acceso en: 15 sep. 2021

YULE, M. y VITONÁS, C. **Pees kupx fxi'zenxi. "La metamorfosis de la vida"**. Toribío: Neehnwe'sx Kiwe Vxu Beh. Autoridad ancestral del resguardo de Toribío, Plan de Vida proyecto Nasa. Municipio de Toribío, Cauca. Colombia, 2019a.

YULE, M. y VITONÁS, C. **Taw nasa "Chumbe nasa"**. Toribío: Neehnwe'sx Toribío y Asociación proyecto nasa, 2019b.

ZEMELMAN, H. Pensar Teórico y Pensar Epistémico: los retos de las Ciencias Sociales latinoamericanas. **Espacio Abierto**, v. 30, n. 3, p. 234-244, 2021. Disponible en: https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=12268654011. Acceso en: 3 dic. 2021.

ZEMELMAN, H. **Los horizontes de la razón. Vol. I: Dialéctica y apropiación del presente. Las funciones de la totalidad.** Barcelona: Anthrophos, 2012a.

ZEMELMAN, H. **Los horizontes de la razón. Vol. II: Historia y necesidad de utopía**. Barcelona: Anthrophos, 2012b.

ZEMELMAN, H. **Los horizontes de la razón. Vol. III: El orden del movimiento**. Barcelona: Anthrophos, 2011

ZEMELMAN, H. **Uso crítico de la teoría en torno a las funciones analíticas de la totalidad.** México: Instituto Politécnico Nacional, 2009.

ZEMELMAN, H. Pensar teórico y pensar epistémico: los retos de las ciencias sociales latinoamericas. México: Instituto de Pensamiento y Cultura en América Latina, 2001.

ZHAO, W. Eastern ethico-onto-epistemologies as a difracting return: Implications for post-qualitative pedagogy and research. *In*: MURRIS, K. **Navigating the postqualitative, new materialist and critical posthumanist terrain across disciplines**. An introductory guide. London, New York: Routledge Taylor & Francis Group, 2021. p 85-98.

ZIBECHI, R. **Mundos otros y pueblos en movimiento**. Debates sobre anti-colonialismo y trasición en América Latina. México: Movimiento, Libertad Bajo La Palabra, 2022.

ZIBECHI, R. Posdata. Los mundos nuevos que nos orientan. *In*: ZIBECHI, R; SAN MIGUEL, T.; ALMEIDA, E. **Tiempos de colapso II. Los pueblos rompen el cerco**. Bogotá: Ediciones Desde Abajo, 2021. p. 183-199.

ZIBECHI, R. Raúl Zibechi: movimientos sociales hoy. La vigencia de la perspectiva horizontal. 2020a. Canal de Youtube: otrasvoceseneducacion.org. Disponible en: https://www.youtube.com/watch?v=KfkcnKOm_jk. Acesso en: 22 ago. 2022.

ZIBECHI, R. El pensamiento crítico ante los desafíos de abajo. **Bajo el Volcán**, n. 2, mayo-octubre, p. 19-38, 2020b. Disponible en: https://bajoelvolcanx.buap.mx/index.php/bajovolc/article/view/647. Acceso en: 22 ago. 2022.

ZIBECHI, R. **Movimientos sociales en América Latina.** El "mundo otro" en movimiento. Bogotá: Ediciones Desde Abajo, 2017.

ZIBECHI, R. Raúl Zibechi. "Sociedades en movimiento". 2015. Canal de Youtube: @vocesenlucha. Disponible en: https://www.youtube.com/watch?v=xHsZ3m7Z2SI . Acceso en: 22 ago. 2022.

ZIBECHI, R. Zibechi - Movimientos sociales. Popayán: Universidad del Cauca, 2014. Canal de Youtube: @maestriaeid3. Disponible en: https://www.youtube.com/watch?v=k_vHOklcqn0. Acesso en: 22 ago. 2022.

ZIBECHI, R. **Autonomías y emancipaciones. América Latina en movimiento**. Lima: Programa Democracia y Transformación Global, Fondo Editorial de la Facultad de Ciencias Sociales,2007. Disponible en: https://www.democraciaglobal.org/wp-content/uploads/Autonomias-y-emancipaciones_America-latina-en-movimiento.pdf

20210615 SSFS8 - GUSTAVO ESTEVA - AMISTAD, ESPERANZA Y SORPRESA: LAS CLAVES DE LA NUEVA ERA. 2021. 1 video (119 min). Publicado por el canal Universidad Global para la Sostenibilidad. Disponible en https://www.youtube.com/watch?v=nI5NsP8ZrkA. Acceso en: 10 may. 2023.

ANEXO A – *IPKAT* PROMOVIDAS POR EL PLAN DE VIDA PROYECTO *NASA*

Tabla 7 – *Ipkat* promovidas por el plan de vida proyecto *Nasa*

Resguardo	*Ipkat*
Vxuu Beh	*vichiqui* el tablazo
Amyu'	*cecidic* natalá
Kwetyu'	el trapiche el crucero

Autoría: archivo del estudio.

ANEXO B – PARTICIPACIÓN EN LAS IPKAT PROMOVIDAS POR PLAN DE VIDA PROYECTO *NASA*

Tabla 8 – Participación en las *Ipkat* promovidas por el plan de vida proyecto *Nasa*

Nro. de *Ipkat*	Fecha
1	14 de julio de 2022
2	23 de agosto de 2022
3	30 de agosto de 2022
4	6 de septiembre de 2022
5	13 de septiembre de 2022
6	19 de septiembre de 2022
7	10 de octubre de 2022
8	7 de noviembre de 2022
9	12 de diciembre de 2022
10	13 de febrero de 2023
11	14 de febrero de 2023

Autoría: archivo del estudio.

ANEXO C – DÍAS COMPARTIDOS CON NIÑAS/OS DE PREESCOLAR

Tabla 9 – Días compartidos con niñas/ os de preescolar

Día	Fecha
1	3 de octubre de 2022
2	4 de octubre de 2022
3	5 de octubre de 2022
4	6 de octubre de 2022
Semana de receso 10 al 14 de octubre de 2022	
5	24 de octubre de 2022
6	26 de octubre de 2022
7	27 de octubre de 2022
8	31 de octubre de 2022
9	1 de noviembre de 2022
10	3 de noviembre de 2022
11	4 de noviembre de 2022 (encuentro de niñas y niños *Kiwe Thegnas Luuçxs* (guardia indígena)
12	9 de noviembre de 2022
13	10 de noviembre de 2022
14	16 de noviembre de 2022
15	17 de noviembre de 2022
16	21 de noviembre de 2022
17	22 de noviembre de 2022
18	23 de noviembre de 2022
19	24 de noviembre de 2022
20	1 de diciembre de 2022
21	7 de febrero de 2023
22	9 de febrero de 2023
23	10 de febrero de 2023
24	14 de febrero de 2023
25	25 de julio de 2023

Autoría: archivo del estudio.

ANEXO D – DIÁLOGOS CON *KAAPIYA'JNASWE'SX*

Tabla 10 – Diálogos con *Kaapiya'jnaswe'sx*

Nro.	Nombre completo	Cargo	Fecha	Duración de audio	Temática
1	luis yimer *Paví* muñoz	Rector institución educativa el sesteadero	23 de septiembre de 2022	17 min 10 s	Sobre el hacer investigación y hacer investigación en la comunidad
2			9 de febrero de 2023	1 h 6 min 47 s	Sobre la institución educativa el sesteadero
3			14 de febrero de 2023	44 min y 43 s	Niñas/os *Nasa* y proyecto educativo comunitario
4	luis alberto *Ascué* velasco		17 de septiembre de 2022	25 min 49 s	Apertura de camino niñas/os
5	luis alberto *Ascué* velasco lucila *Dauqui* velasco	*Kaapi-ya'jnawe'sx* de preescolar de la institución educativa el sesteadero	22 de noviembre de 2022	51 min 2 s	Ser y hacerse maestro en comunidad
6	luis alberto *Ascué* velasco		6 de diciembre de 2022	1 h 38 min 14 s	Niñas/os, lengua *Nasa Yuwe* y valoración del proceso.
7	ana delia tenorio *Yatacué*	*Kaapiya'jnas* de *Nasa Yuwe* de la institución educativa el sesteadero	7 de febrero de 2023	52 min 32s	Niñas/os, lengua *Nasa Yuwe*

Autoría: archivo del estudio.

ANEXO E – DIÁLOGOS CON LÍDERES Y LIDERESAS POLÍTICOS

Tabla 11 – Diálogos con lideres y lideresas políticas/os

Nro.	Nombre completo	Cargo	Fecha	Duración de audio	Temática
1	jaime díaz *Noscué*[366]	Líder	21 de septiembre de 2022	28 min 55 s	Asuntos discutidos en las *Ipkat* de legislación (ser *Nasa*, *enraizar*, procesos escolarizados y autónomos). Historia de vida y su relación con procesos políticos-organizativos.
2			7 de octubre de 2022	1 h 12 min 10 s	
3	saray *Vitonás Chaguendo*	Representante legal plan de vida proyecto *Nasa*	28 de septiembre de 2022	1 h 03 min 26 s	*Ipkat* de legislación
4	yeiner taquinás *Peteche*	Coordinador del ámbito de territorio del plan de vida proyecto *Nasa*	20 de julio de 2023	1 h 27 min	Sobre el territorio de *Sek Sxab Kiwe*

Autoría: archivo del estudio.

[366] Para el período 2024-2027 se desempeña como alcalde del municipio de toribío, por elección popular.

ANEXO F – DIÁLOGOS CON LIDERESAS Y LÍDERES EDUCATIVOS

Tabla 12 – Diálogos con lideresas y líderes educativos

Nro.	Nombre completo	Cargo	Fecha	Duración de audio	Temática
1	marisol cortés parra	Coordinadora pedagógica seip plan de vida proyecto *Nasa*	10 de agosto de 2022	41 min 28 s	Estructura educativa Metodología en procesos educativos
2			16 de agosto de 2022	27 min 24 s	Metodología en procesos educativos
3			26 de agosto de 2022	27 min 24 s	Procesos autónomos y escolarizados en el pueblo *Nasa*.
4			28 de septiembre de 2022	1 h 55 min 28 s	El caso de *Wasakkwëwe'sx* Su historia de vida y su relación con los procesos educativos
5			7 de noviembre de 2022	1 h 52 min 6 s	Asuntos discutidos en las *Ipkat* de legislación (plan de vida proyecto *Nasa*, ser *Nasa*, familia espiritual, hijos del agua, entre otros).
6	marcos *Yule Yatacué*	Conocedor de la cosmovisión *Nasa* y acompañante de procesos autónomos.	13 de diciembre de 2022	1 h 29 min 01 s	*Uma Kiwe Kwekwe Atxh Tul Umn* (Tejer el abrigo del cuerpo de la *Madre Tierra*).
7			8 de febrero de 2023	8 min 37 s	Historia de lugar sagrado "La chorrera de los colibríes"
8			24 de mayo de 2023 (virtual)	59 min 59 s	Asuntos discutidos en las *Ipkat* de legislación y cosmovisión *Nasa*
9			27 de julio de 2023	1 h 40 min	Sobre el territorio *Nasa* antes y después de la colonización y contexto actual.

10			23 de agosto de 2023	34 min 22 s	El *Ksxa'w* (sueño o espíritu). Asuntos discutidos en las *Ipkat* de legislación y niñas/os *Nasa*.
11	gabriel rivera tenorio	Coordinador general de educación plan de vida proyecto *Nasa*	25 de octubre de 2022	35 min 34 s	
12	ángela maría pequí	Integrante equipo pedagógico seip plan de vida proyecto *Nasa*	24 de julio de 2023	15 min 24 s	Sobre el pueblo *Nasa* y educación
13			26 de julio de 2023	50 min 6 s	
14	carmen *Vitonás Pavi*	Conocedora de la cosmovisión *Nasa* y acompañante de procesos autónomos.	16 de febrero de 2023	1h 24 min 22s	Historia de vida y proceso de colonización: religión y lengua. Niñas/os y lengua *Nasa Yuwe*

Autoría: archivo del estudio.

ANEXO G – DIÁLOGOS CON *KIWE THË'J*

Tabla 13 – Diálogos con *Kiwe Thë'j*

Nro.	Nombre completo	Cargo	Fecha	Duración de audio	Temática
1	eliserio vitonás	*Kiwe Thë'j*	3 de febrero de 2023	13 min 11 s	Niñas/os y espiritualidad
2			14 de febrero de 2023	24 min 20 s	

Autoría: archivo del estudio.

ANEXO H – DIÁLOGOS CON DINAMIZADORES DEL *JU'GTHË'WE'SX PTHÜUSENXI*

Tabla 14 – Diálogos con dinamizadores del *Ju'gthë'we'sx Pthüusenxi*

Nro.	Nombre completo	Cargo	Fecha	Duración de audio	Temática
1			28 de octubre de 2022	1h 08 min 34 s	Palabras en *Nasa Yuwe*: nombres de los territorios, historia de vida y su relación con la lengua, cosmovisión *Nasa*
2	taurino *Cometa Ipia*	Dinamizador del *Ju'gthë'we'sx Pthüusenxi*	4 de noviembre de 2022	49 min 48 s	Rituales *Nasa*, *Sek A'te Dxi'j*
3			25 de noviembre de 2022	1 h 05 min 22 s	Palabras en lengua asociadas con niñas/os y *Sek A'te Dxi'j*
4			2 de diciembre de 2022	58 min 30 s	Asuntos discutidos en las *Ipkat* de legislación
5			15 de diciembre de 2022	58 min 14 s	
6	carlos eduardo ruda	Coordinador hilo de *Nasa Yuwe*	22 de noviembre de 2022	36 min 46 s	Historia de vida y *Nasa Yuwe* en niñas/os

Autoría: archivo del estudio.