

Artículo recibido el 16 de julio de 2020; Aceptado para publicación el 13 de agosto de 2020

“Indisciplina” en Chocó: una problematización de las prácticas disciplinarias en tiempos de pandemia¹

"Indiscipline" in Chocó: a problematization of disciplinary practices in times of pandemic

Oscar Charry²
Carolina Tamayo³
Diana Jaramillo⁴

Resumen

Partiendo del enunciado, “*en el departamento [del Chocó] nos preocupa el alto grado de indisciplina social frente a las medidas para evitar el contagio ante la COVID-19*”, en este artículo se propone realizar una *problematización indisciplinaria* de las prácticas disciplinarias presentes en las medidas para la contención de la pandemia. Para ello, se asume una actitud *terapéutico deconstruccionista*, inspirada en los filósofos Wittgenstein y Derrida; a través de la cual no se busca defender o refutar ese enunciado, sino verlo de otras maneras, desplazando las prácticas disciplinarias por distintas épocas, contextos y campos de actividad humana. Para posibilitar este desplazamiento, se establecen algunas articulaciones, principalmente, con la obra de Foucault “*Vigilar y Castigar*”, en relación con el modelo disciplinar y el examen en tiempos de la peste del siglo XVIII y en la actualidad. Finalmente, se presentan las nociones de escuela, currículo y evaluación a partir de las prácticas sociales de algunas comunidades indígenas del departamento del Chocó; nociones que estarían emparentadas con las que expone Antonio Miguel en una perspectiva *indisciplinaria*.

Palabras clave: Disciplinas; Currículo; Evaluación; Terapia Deconstruccionista; Problematización Indisciplinaria.

Abstract

¹ Este artículo surge de una investigación doctoral que viene realizando uno de los autores de este documento en la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia. El nombre de esta investigación doctoral es Currículo de matemáticas: deconstrucción terapéutica con maestros de la Institución Educativa Katío Chamí de El Carmen de Atrato (Chocó). Investigación financiada durante el año 2018 por el proyecto “Jóvenes Excelentes y Líderes del Nuevo Chocó” y, a partir del año 2020, por el programa de Excelencia Doctoral del Bicentenario – Minciencias.

² Doctorando en educación de la Facultad de educación de la Universidad de Antioquia (Medellín, Colombia). Profesor de la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia (Medellín, Colombia). E-mail: oscar.charry@udea.edu.co

³ Doctora en educación por la Universidad Estadual de Campinas UNICAMP (Campinas, Sao Paulo, Brasil). Profesora de la Facultad de Educación de la Universidad Federal de Minas Gerais (Belo Horizonte, Brasil). Profesora colaboradora de Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia (Medellín, Colombia). Coordinadora de la Red Internacional de Etnomatemática para américa del sur. E-mail: carolinatamayo@ufmg.br; carolina.tamayoo@udea.edu.co.

⁴ Doctora en educación por la Universidad Estadual de Campinas UNICAMP (Campinas, Sao Paulo, Brasil). Profesora de la Facultad de Educación en la Universidad de Antioquia (Medellín, Colombia). E-mail: diana.jaramillo@udea.edu.co

Based on the statement, "*in the department [of Chocó] we are concerned about the high degree of social indiscipline in the face of measures to prevent contagion from COVID-19*", this article aims to carry out an *indisciplinary problematization* of the disciplinary practices present in the measures for containment of the pandemic. For this, a *deconstructionist therapeutic* attitude is assumed, inspired by the philosophers Wittgenstein and Derrida; through which it is not sought to defend or refute that statement, but to see it in other ways, displacing disciplinary practices by different times, contexts and fields of human activity. To make this displacement possible, some articulations are established, mainly, with Foucault's work "Discipline and Punish", in relation to the disciplinary model and the examination in times of the plague of the 18th century and today. Finally, the notions of school, curriculum and evaluation are presented based on the social practices of some indigenous communities in the department of Chocó; notions that would be related to those presented by Antonio Miguel in an *indisciplinary* perspective.

Keywords: Disciplines; Curriculum; Evaluation; Deconstruction Therapy; Indisciplinary Problematization.

1. INTRODUCCIÓN: LA LLEGADA DEL COVID-19 AL DEPARTAMENTO DEL CHOCÓ

El 11 de abril de 2020 se presentó el primer caso de COVID-19 en el departamento del Chocó. Este primer caso se registró en el municipio de Quibdó, capital del departamento, y correspondió a una mujer de 47 años que trabaja como auxiliar de enfermería en el hospital San Francisco de Asís⁵. La preocupación por este primer caso estaría justificada en las condiciones de pobreza del departamento y en las dificultades en el sistema de salud para enfrentar una pandemia como la del COVID-19. De acuerdo con Bonet (2007), "servicios como acueducto y alcantarillado, los cuales tienen una incidencia directa sobre las condiciones de salud de la población, solamente alcanzan [en el 2005] coberturas que son, respectivamente, el 22,5% y 15,9% del promedio de cobertura en el país" (p. 49). Además, del total de la población en el departamento, según Bonet (2007), el 12% se encontraba afiliado a un régimen contributivo de salud, el 58% hacía parte del régimen subsidiado, y el 30% de la población restante no se encontraba asegurada.

En particular, en el municipio de Quibdó, a la problemática anterior denunciada por Bonet (2007) desde hace más de una década, se le suma "la informalidad laboral y la falta de acceso a agua y saneamiento básico" (Robledo-Caicedo, 2019, p. 15). Según este economista, además de la tasa de desempleo más alta del país, Quibdó presentaba en el año 2018 una alta informalidad (60,1%). Según Robledo-Caicedo (2019), existe relación entre la informalidad laboral y la informalidad de la vivienda; así, una de las necesidades (privaciones) que más

⁵ ¿Quién es el primer contagiado de coronavirus en Chocó? Revista Semana. 11 de abril de 2020. Disponible en: <https://www.semana.com/nacion/articulo/quien-es-el-primer-contagiado-de-coronavirus-en-choco/663043>

afecta al municipio de Quibdó es el hacinamiento crítico en las viviendas de las zonas más pobres. Por otro lado, el desplazamiento forzado, derivado del conflicto armado en Colombia, ha contribuido con el aumento de "la población en condición de pobreza y vulnerabilidad en [este municipio]" (Ibídem, p. 25).

Según un informe presentado por Martínez (2005), en el año 2005 el hospital San Francisco de Asís prestaba el 70% de los servicios médicos del departamento del Chocó, ya que era (y sigue siendo) el único hospital de segundo nivel en la región. Según este economista, "esta situación obliga al hospital a comprometer recursos para el pago de un gran número de personal médico y operativo, lo cual se refleja en la difícil situación financiera de la entidad" (p. 20). De acuerdo con este autor, es preocupante que el hospital San Francisco de Asís se convierta en una de las pocas ofertas en salud para el departamento, debido a que presenta una infraestructura física inadecuada, así como algunas deficiencias en "los equipos, insumos y personal suficiente y necesario para salvaguardar la vida de los pacientes. Puede concluirse que la entidad refleja unas precarias condiciones en la producción de servicios de salud mucho más graves que su misma situación financiera" (p. 22).

Ha pasado más de una década desde la presentación del informe de Martínez (2005), y al parecer esta situación no ha cambiado mucho, como lo deja ver este titular del periódico El Espectador del 22 de abril de 2020: "La eterna crisis del único hospital de segundo nivel de Chocó"⁶, refiriéndose al Hospital San Francisco de Asís.

Para enfrentar una posible *crisis* generada por la pandemia del COVID-19, y tratar de evitar el colapso del sistema de salud en el departamento, la gobernación del Chocó emitió el Decreto 0079 del 20 de marzo de 2020. En este decreto se presentaron las medidas a ser tomadas en el departamento en relación con la contingencia del COVID-19. Aquí algunas de ellas: (1) se establecen puestos de control terrestre, fluvial y aéreo para el ingreso de las personas al departamento. (2) Se ordena el aislamiento social entre las 8:00 p.m. del 20 de marzo del 2020, hasta las 5:00 a.m. del 24 de marzo del 2020, con el fin de limitar la libre circulación de personas en el territorio; exceptuando algunas actividades prioritarias como la

⁶ La eterna crisis del único hospital de segundo nivel de Chocó. Por: María Paula Ardila. 22 de abril de 2020. El Espectador. Disponible en: <https://www.elespectador.com/noticias/nacional/la-eterna-crisis-del-unico-hospital-de-segundo-nivel-de-choco-articulo-915993/>

adquisición de alimentos y medicinas. (3) Se decreta la “custodia preventiva familiar” de niños, jóvenes, mujeres embarazadas y personas mayores de 70 años; lo que quiere decir que deberán permanecer en sus casas entre las 6:00 p.m. y las 6:00 a.m., hasta el 20 de abril de 2020. (4) Se advierte que la violación de estas medidas ocasionará sanciones penales.

A pesar de estas medidas, el número de casos y muertes por el nuevo coronavirus (COVID-19) fue aumentando con el paso de los días en el departamento del Chocó. Por esta situación, en el mes de junio de 2020, las autoridades de salud del departamento solicitaron al gobierno nacional endurecer la *cuarentena* debido también a “*la constante ‘indisciplina’ social a la hora de acatar las medidas de asilamiento*”⁷. Mientras tanto, algunos medios de comunicación se encargaban de difundir este tipo de enunciados en distintas regiones del país: “*la ‘indisciplina’ social aumenta casos de covid-19 en el Atlántico*”⁸; “*la ‘indisciplina’ social dispara los casos de covid-19 en Santa Marta*”⁹. Llegando al punto de asociar la “indisciplina” con el número de muertes por COVID-19: “en esta pandemia, no acatar las normas de autocuidado y aislamiento social se paga con vidas. Esa es la realidad que muestran las cifras del coronavirus en Colombia y especialmente en dos departamentos del Caribe: Atlántico y Bolívar”¹⁰. Por su parte, el Ministro de Salud, Fernando Ruiz, en entrevista para “RCN Radio” afirmaba lo siguiente:

Sí, nos preocupa muchísimo el alto grado de indisciplina social e incumplimiento que hay en la ciudad y en algunos municipios del Chocó del distanciamiento físico. No tiene ningún sentido que estemos organizando fiestas y bundes, entre otros eventos, cuando tenemos una epidemia tan grave como la COVID-19 (..) Este es un llamado a la

⁷ Piden “toque de queda por unas dos semanas” en Chocó tras 11 muertes por COVID-19 e indisciplina. Noticias Caracol. 17 de junio de 2020. Disponible en: <https://noticias.caracol.com/colombia/piden-toque-de-queda-por-unas-dos-semanas-en-choco-tras-11-muertes-por-covid-19-e-indisciplina>

⁸ La indisciplina social aumenta casos de covid-19 en el Atlántico. El Universal. Por: Juan Manuel Cantillo Arrieta. 9 de junio de 2020. Disponible en: <https://www.eluniversal.com.co/regional/la-indisciplina-social-aumenta-casos-de-covid-19-en-el-atlantico-NG2945935>

⁹ La indisciplina social dispara los casos de covid-19 en Santa Marta. El Tiempo. Por: Roger Urieles. Disponible en: <https://www.eltiempo.com/colombia/otras-ciudades/la-indisciplina-social-dispara-los-casos-de-covid-19-en-santa-marta-489690>

¹⁰ Crisis por covid en Bolívar y Atlántico: ¿Qué pasó y cómo superarla? El Tiempo. Por: Yaleni Solano y Rafael Quintero. Disponible en: <https://www.eltiempo.com/datos/coronavirus-cifas-de-crecimiento-de-casos-en-atlantico-y-bolivar-509154>

ciudadanía porque tenemos todos que asumir una responsabilidad. Si no lo hacemos, el problema será muy grande para la comunidad¹¹. (Cursivas nuestras).

Pareciera que con este llamado, que hace el Ministro de Salud a la población chocoana, se invisibilizaran las condiciones de pobreza del departamento, el hacinamiento en sus viviendas, su alta informalidad laboral, la escasa cobertura en sus servicios de acueducto y alcantarillado y sus deficiencias en el sector salud —denunciadas desde 2005 hasta 2019 (Martínez, 2005; Bonet, 2007; Robledo-Caicedo, 2019)—; pareciera que con este llamado se hiciera responsable a la población civil de la *crisis* que atraviesa el departamento, colocando como causa la llamada “indisciplina social”.

Partiendo del enunciado, “*en el departamento [del Chocó] nos preocupa el alto grado de indisciplina social frente a las medidas para evitar el contagio ante la COVID-19*”¹², en este artículo se propone realizar una *problematización indisciplinar* de las prácticas disciplinarias presentes en las medidas para la contención del nuevo coronavirus (COVID-19). Para ello, se asume una actitud *terapéutico deconstruccionista*, inspirada en los filósofos Ludwig Wittgenstein y Jacques Derrida; a través de la cual no se busca defender o refutar ese enunciado, sino verlo de otras maneras, desplazando las prácticas disciplinarias por distintas épocas, contextos y campos de actividad humana. Para posibilitar este desplazamiento, se establecen algunas articulaciones en los estudios foucaultianos, principalmente con la obra de Michel Foucault “*Vigilar y Castigar*”, en la cual se muestra cómo se llevaban a cabo las prácticas disciplinarias para el manejo de la peste, las cuales eran semejantes a las de la escuela y los hospitales en el siglo XVIII.

Este documento presenta, en primer lugar, la *terapia deconstruccionista* como actitud metódica asumida para lidiar con el enunciado ya presentado, y la perspectiva de la *problematización indisciplinar* como una práctica *terapéutico deconstruccionista*. Posteriormente, se busca establecer algunas articulaciones con los estudios foucaultianos, en relación con un modelo disciplinar y un examen en tiempos de la peste y en la pandemia

¹¹ Ministro de Salud dice que está preocupado por la indisciplina social en el Chocó. RCN Radio. Por: Diana Cabrera. 19 de junio de 2020. Disponible en: <https://www.rcnradio.com/colombia/ministro-de-salud-dice-que-esta-preocupado-por-la-indisciplina-social-en-el-choco>

¹² Evalúan aislamiento total en algunos municipios de Chocó. La FM, Por: Paola Agredo Tapias. 19 de junio de 2020. Disponible en: <https://www.lafm.com.co/colombia/evaluan-aislamiento-total-en-algunos-municipios-de-choco>

actual. Finalmente, se presentan las nociones de escuela, currículo y evaluación a partir de las prácticas sociales de algunas comunidades indígenas del departamento del Chocó; nociones que estarían emparentadas con las que expone Miguel, Vilela y de Moura (2010; 2012) y Miguel (2016; 2018) en una perspectiva *indisciplinar*.

2. TERAPIA DECONSTRUCCIONISTA Y PROBLEMATIZACIÓN INDISCIPLINAR

La *terapia deconstruccionista* es vista por Miguel (2015a; 2015b) como una actitud posestructuralista de investigación académica inspirada en la *terapia* filosófica de Wittgenstein (1995) y en la *deconstrucción* de Derrida (1977). Esta actitud, que también es ética y política, busca evitar en el campo de la Educación Matemática actitudes metódicas científicas (Miguel, 2015b); así como evitar el persistente deseo de explicar o interpretar los fenómenos y acontecimientos (Miguel, 2015a). Esta actitud para investigar viene siendo practicada en el ámbito internacional por autores como Miguel et al (2012) y Miguel (2016; 2018), entre otros, y, en el ámbito nacional, por Tamayo (2017), Montoya, Quiceno y Tamayo (2020); Quiceno y Montoya (2020), y Charry y Jaramillo (2020).

Por su parte, la *problematización indisciplinar*, vista como una práctica *terapéutico deconstruccionista*, busca rastrear diferentes prácticas sociales en distintos campos de actividad humana (Miguel et al, 2012). Según estos autores, la relación que mantiene una *problematización indisciplinar* con la *terapia* filosófica de Wittgenstein (1995), es que a través de ella se busca desplazar un enunciado o una práctica social por diferentes contextos y campos de actividad humana, con el fin de evidenciar otras significaciones para ese enunciado o práctica social. A su vez, una *problematización indisciplinar* también presenta familiaridades con la *deconstrucción* derridiana (Miguel et al, 2010); en particular, con su estrategia para *deconstruir* las oposiciones jerárquicas que sustentan el pensamiento occidental.

Ver la dicotomía disciplina/indisciplina en la perspectiva derridiana, por ejemplo, significa comprender cómo se comporta esta oposición jerárquica, pues el primer término ocupa la posición dominante; éste se presenta como anterior, estándar o normal; mientras que el segundo, se presenta como una derivación del primero, como una complicación, una

negación o una separación. Kant (2009), uno de los filósofos más representativos del pensamiento occidental moderno decía:

La disciplina (...) transforma la animalidad en humanidad. (...) impide que el hombre, por sus impulsos animales, se aparte de su destino, de la humanidad. Lo tiene que reducir a ciertos límites, por ejemplo, para que por su salvajismo o imprudencia no corra peligros. (...) La disciplina somete al hombre a las leyes de la humanidad, y empieza a hacerle sentir la coacción de las leyes. (p. 28)

Tal vez, esta sea la noción de disciplina que más se aproxima a la forma como viene siendo movilizadas en los enunciados que se mencionaron en la introducción de este artículo. En ese sentido, la "indisciplina" estaría asociada a esa "animalidad" o "salvajismo" de la que habla este filósofo. Deconstruir esa oposición jerárquica es mostrar su carácter contingente; mostrar que ella es una construcción, y que, por lo tanto, no es natural ni necesaria (Culler, 1984). Para ello, Derrida (1977) se vale de un doble gesto; uno de ellos consiste en invertir la jerarquía, y el otro, en el desplazamiento o reinscripción de los conceptos en otras cadenas. Así, la *deconstrucción* derridiana posibilita disolver (en el sentido de "abrir horizontes") oposiciones y jerarquías que se han instalado entre campos culturales disciplinares, y, de esa manera, transgredir las fronteras disciplinares (Miguel et al, 2010).

En suma, una *problematización indisciplinaria* de las prácticas disciplinarias presentes en las medidas tomadas para la contención de la pandemia, posibilitaría ver de otras maneras tanto estas prácticas como el enunciado del cual parte esta problematización, por medio de una *visión panorámica*. En ese sentido, dice Wittgenstein (1995):

Una de las fuentes principales de incompreensión reside en el hecho de que no tenemos una *visión panorámica* del uso de nuestras palabras. Nuestra gramática no se deja ver panorámicamente. —La presentación panorámica facilita la comprensión, la cual de hecho consiste en <<nosotros ver las conexiones>>. De ahí la importancia de encontrarse y de inventarse los *términos intermedios*. (§122).

Esos enlaces intermedios o articulaciones se pueden encontrar en las teorizaciones foucaultianas, que muestran las semejanzas que existen entre las prácticas disciplinarias del siglo XVIII —presentes en las medidas para el manejo de la peste, en la escuela y en los hospitales— y las prácticas disciplinarias en la actualidad —presentes en las medidas para el manejo de la pandemia, en la escuela, el currículo y la evaluación—. Es de nuestro interés, mostrar, en este artículo, cómo se movilizan esas prácticas disciplinarias mencionadas antes para el manejo del COVID-19 en Chocó, en el municipio de El Carmen de Atrato.

3. PRÁCTICAS DISCIPLINARIAS EN TIEMPOS DE PANDEMIA: UN RECORRIDO POR LA ESCUELA, EL CURRÍCULO Y LA EVALUACIÓN

En el municipio de El Carmen de Atrato, además de las medidas tomadas por la gobernación del departamento del Chocó para la contención de la pandemia, también se estableció el “Pico y Cédula” para la compra de productos de primera necesidad y de medicamentos, según el último dígito de la cedula. Otras de las medidas tomadas en este municipio fueron: toque de queda durante los fines de semana entre las 6:00 p.m. y las 5:00 a.m., restricciones de ingreso al municipio para personas de otros lugares, cierre de almacenes, papelerías, salones de belleza, y limpieza de calles y fachadas. El incumplimiento de algunas de estas medidas daría lugar a una sanción penal.

En general, desde que comenzó la “cuarentena”, que luego se convirtió en “aislamiento inteligente”, todos los días en el país se presenta la siguiente información, según datos del Instituto Nacional de Salud (INS)¹³: se reportan a través de diferentes medios de comunicación los nuevos casos de COVID-19 por municipio, ciudad y departamento, así como el número de personas recuperadas, y el número de personas fallecidas con sus respectivas edades, género, comorbilidades asociadas y lugares de origen, entre otros datos. También, se presentan “rankings” de ciudades y departamentos por número de contagios y muertes por COVID-19, o por tasa de contagio, en donde, por ejemplo, el Chocó, tenía la segunda tasa de contagio más alta del país, apenas superada por el departamento del Amazonas¹⁴. Dependiendo de los resultados por municipios y departamentos, los mandatarios (alcaldes o gobernadores) van ajustando las medidas para mantener el control de la epidemia.

Las medidas tomadas para el manejo de la epidemia de la peste en el siglo XVIII presentan algunas familiaridades con las medidas tomadas en nuestro tiempo para el manejo de la pandemia por COVID-19. Aquí algunas de las medidas tomadas en el siglo XVIII para el manejo de la peste:

¹³ Disponible en: <https://www.ins.gov.co/Paginas/Inicio.aspx>

¹⁴ Otro dato inquietante. Chocó tiene la segunda Tasa de Contagio de COVID-19 más alta de Colombia. Chocó 7 días. 19 de junio de 2020. Disponible en: <https://choco7dias.com/otro-dato-inquietante-choco-tiene-la-segunda-tasa-de-contagio-de-covid-19-mas-alta-de-colombia/>

Una estricta división espacial: cierre naturalmente, de la ciudad y del "terruño", prohibición de salir de la zona bajo pena de la vida (...) El día designado, se ordena a cada cual que se encierre en su casa, con la prohibición de salir de ella so pena de la vida (...) Cuando es preciso en absoluto salir de las casas, se hace por turno, y evitando todo encuentro. No circulan por las calles más que los intendentes, los síndicos, los soldados de la guardia (...). (Foucault, 2002, p. 181).

Estas medidas que limitaban el espacio, según Foucault (2002), eran supervisadas de forma permanente: "todos los días, el intendente recorre la sección que tiene a su cargo, se entera si los síndicos cumplen su función, si los vecinos tienen de qué quejarse; 'vigilan sus actos'". (Ídem). Se trata del registro permanente de los vivos y de los muertos; "la relación de cada cual con su enfermedad y su muerte pasa por las instancias del poder (...) Cinco o seis días después del comienzo de la cuarentena, se procede a la purificación de las casas, una por una" (Foucault, 2002, p. 182).

Este espacio cerrado, reticulado, vigilado, jerarquizado, en el que cada individuo ocupa un lugar fijo, en el que se regulan los movimientos y se registran los sucesos, promueve mecanismo de control que, ejercidos sobre los cuerpos, hacen que "cada individuo esté constantemente localizado entre los vivos, los enfermos y los muertos", contribuyendo a lo que el filósofo denominó *modelo disciplinar* (Ídem). Estos mecanismos cooperan para la fabricación de cuerpos sometidos, cuerpos dóciles; es un *poder disciplinar* que busca enderezar conductas, y el éxito de este poder radicó en "el uso de instrumentos simples: la inspección jerárquica, la sanción normalizadora y su combinación en un procedimiento que le es específico: el examen" (Foucault, 2002, p. 158).

El examen, según el filósofo, "combina las técnicas de la jerarquía que vigila y las de la sanción que normaliza. Es una mirada normalizadora, una vigilancia que permite calificar, clasificar y castigar" (p. 171). Los procedimientos que apoyan el examen se basan en un registro constante; introducen a los individuos en un campo documental que los somete a una vigilancia permanente (Foucault, 2002). Según este filósofo, "los hospitales del siglo XVIII han sido en particular grandes laboratorios para los métodos escriturarios y documentales" (p. 176). En estos lugares fueron comunes los constantes registros, las transcripciones, y la transmisión de datos a otros organismos, así como el conteo de enfermedades, recuperaciones o muertes de un hospital, ciudad o nación (Foucault, 2002).

Para el filósofo, así como los hospitales, la escuela también fue sometida al *régimen disciplinar*. En ella se establecen la regulación de los tiempos y de las actividades, se organiza toda una “economía del tiempo de aprendizaje”; ella ha funcionado “como una máquina de aprender, pero también de vigilar, de jerarquizar, de recompensar” (Foucault, 2002, p. 135). La escuela se convierte en un “aparato de examen ininterrumpido (...), garantiza el paso de los conocimientos del maestro al discípulo, pero toma del discípulo un saber reservado y destinado al maestro. La escuela pasa a ser el lugar de elaboración de la pedagogía” (Ibídem, p. 173); esa escuela que examina constantemente en esa época marca el inicio de la pedagogía que funciona como ciencia.

Kant (2009), en su reflexión *Sobre Pedagogía* decía lo siguiente: “el arte de la educación, o pedagogía, tiene que llegar a ser por tanto juicioso, si es que ha de desarrollar a la naturaleza humana de tal manera que alcance su destino” (p. 37). La pedagogía, para este filósofo debería ser un estudio, tendría “que transformarse en ciencia; pues sino nunca llegará a ser un esfuerzo coordinado; y cada generación va a querer demoler lo que haya erigido la otra” (Ídem). La escuela ocuparía ese lugar privilegiado para disciplinar al hombre, que “quiere decir que la animalidad no perjudique a la humanidad, ni en el individuo, ni en el hombre social. Disciplina es por lo tanto amansar el salvajismo” (Kant, 2009, p. 41).

En ese sentido, de acuerdo con Kant (2009, p. 71), “se manda los niños a la escuela no solo con la intención de que aprendan allí algo, sino para que se vayan acostumbrando a sentarse quietos, y a observar puntualmente lo que se les ha prescrito (...)”, toda vez que el “descuido de la disciplina es un mal mayor que [el] descuido de la cultura, pues este se puede corregir todavía con posterioridad; pero no es posible eliminar el salvajismo, y una omisión en la disciplina nunca puede ser reparada” (Ibídem, p. 32). La disciplina, entonces, debe ser aplicada muy pronto, pues de lo contrario, sería más difícil modificar al hombre, el cual, por su naturaleza, tiende a inclinarse a la libertad y a acostumbrarse a ella (Kant, 2009).

Así, la escuela se constituye como la institución más importante “para la instauración de la sociedad disciplinaria que hoy conocemos” (Veiga-Neto, 2008, p. 47). La escuela moderna “es la institución disciplinar por excelencia, esto es, como institución en torno de disciplinas —en un sentido epistemológico— y como institución encargada de la disciplina —en un sentido político— (...)” (Silva, 1997, p. 5). Según este autor, la disciplinarización del saber

—en un sentido epistemológico, de división y organización del trabajo— está íntimamente relacionada con la disciplinarización de la sociedad —en un sentido político, de control y de gobierno—; es a través de ese *régimen disciplinar* que saber y poder se encuentran implicados mutuamente. Para Foucault (2002), “poder y saber se implican directamente el uno al otro; (...) no existe relación de poder sin constitución correlativa de un campo de saber, ni de saber que no suponga y no constituya al mismo tiempo unas relaciones de poder” (p. 28).

En este entramado, el currículo escolar pasa a ser un mecanismo para articular las prácticas y saberes escolares, y podría decirse que también está vinculado con la fabricación de esa sociedad disciplinaria, ya que, según Veiga-Neto (2008), el currículo “fue inventado y perfeccionado teniendo la disciplinariedad como fundamento epistemológico y práctico, él puede ser entendido como parte importante del dispositivo de disciplinariedad” (p. 49). Este dispositivo, según este autor, comprende

(...) un conjunto de prácticas discursivas y no discursivas cuyos elementos son heterogéneos, pero se mantienen conectados en una red de relaciones. Estos elementos son de diferentes órdenes, de diferentes naturalezas: discursos, instituciones, teorías, reglamentos y leyes, enunciados, prácticas sociales, proposiciones filosóficas, arquitecturas, etc. En otras palabras, Foucault llama dispositivo a la red de relaciones que mantienen ciertas prácticas e instituciones articulados y relacionados entre sí, y cuya racionalidad desempeña funciones estratégicas, o sea, funciones cuyo objetivo principal es hacer funcionar o mantener el poder de unos sobre otros, la acción de unos sobre las acciones de otros. (p. 48).

El currículo escolar como parte importante de este *dispositivo* de disciplinariedad se materializa, “(...) sea por su contenido, sea por su forma, como el elemento que, en la escuela moderna, se instituye con e instituye el pensamiento disciplinar” (Ibídem, p. 49). En el currículo se ven materializadas las prácticas disciplinarias de los últimos cuatro siglos, así: “al imprimir un orden geométrico, reticular, diferencial y disciplinar a los saberes y prácticas escolares, el currículo promovió la abstracción del espacio y del tiempo y contribuyó al establecimiento de nuevas articulaciones entre ambos” (Veiga-Neto, 2002a, p. 163).

De este modo, en términos del manejo de los tiempos, el currículo escolar se encargó, y se encarga todavía, de crear, de manera directa o indirecta, rutinas y ritmos para la vida cotidiana de todos aquellos que están relacionados con la escuela (Veiga-Neto, 2002a). Y, en términos de la distribución del espacio, el currículo se encargó, y se encarga todavía, de reacomodar en un sentido epistemológico “la invención griega de frontera como el límite a partir del cual

están los otros, y así comienza la diferencia” (Ibídem, p. 163). En síntesis, “el currículo contribuyó —y aún contribuye— a hacer del otro un diferente y, por lo tanto, un problema o un peligro para nosotros” (Veiga-Neto, 2002a, p. 165)

Este artefacto cultural, como lo denomina Veiga-Neto (2002b; 2008), fue inventado al final del siglo XVI, y desde aquella época ha sufrido múltiples transformaciones o cambios en sus cuatro elementos que lo constituyen: planteamiento de objetivos, selección de contenidos, enseñanza de esos contenidos en la escuela, y evaluación del aprendizaje. Lo que interesa en la problematización de Veiga-Neto (2008) son las relaciones de inmanencia que se pueden establecer entre las mutaciones de ese currículo y las transformaciones sociales, culturales y económicas de los últimos tiempos. Las relaciones de inmanencia tienen que ver con relaciones intrínsecas que no parten de ningún punto en especial, y en las que la causa y la consecuencia están mutuamente intrincadas (Veiga-Neto, 2002a).

Algunas de las transformaciones sociales y culturales que nos interesan son las relacionadas con la creciente globalización de la economía, el surgimiento y la expansión del neoliberalismo (Veiga-Neto, 2010) y, por tanto, su desembarco en la educación colombiana (Mejía, 2004). El neoliberalismo, de acuerdo con Veiga-Neto (2002b), se ha encargado de profundizar las desigualdades económicas entre los países. Para este autor, “la lógica de la desigualdad, la exclusión, la competencia y la discriminación está en el centro del neoliberalismo, y este se está convirtiendo rápidamente en hegemónico a escala mundial” (p. 46).

En cuanto a las transformaciones del currículo, nos interesan, en particular, el cambio de énfasis en su lógica: del énfasis en la disciplina, al énfasis en el control (Veiga-Neto, 2008). Estas transformaciones estarían implicadas, según este autor, con la misma *crisis de la razón moderna*; una *crisis* que, en el campo curricular, ha logrado desestabilizar las fronteras disciplinares; en ese sentido, la *crisis* de las disciplinas parece haberse transportado también al currículo. Lo que vivimos hoy, es el paso de las sociedades disciplinarias a las sociedades de control (Veiga-Neto, 2008). Como alerta este mismo autor:

Eso no significa decir que las disciplinas desaparecieron ni que el control sea algo nuevo. Lo que está aconteciendo es un cambio de énfasis, en la que la lógica disciplinar está siendo recubierta por las técnicas de control, todo eso de modo que se mantengan los riesgos sociales en niveles mínimamente seguros. (p. 52).

Esto tampoco significa que no seguimos siendo vigilados, de hecho, el *dispositivo panóptico* del que nos hablaba Foucault (2002, p. 185), que creaba y sostenía “una relación de poder independiente de aquel que la ejerce”, es hoy casi reemplazado por el mercado —centralizado, esencializado y deificado en el neoliberalismo— (Veiga-Neto, 2010). Así, mientras la disciplina moderna funcionaba para producir sujetos dóciles, fáciles de conducir (Foucault, 2002), el control en nuestros tiempos funciona para producir sujetos flexibles, que se adaptan con facilidad a los cambios (Veiga-Neto, 2008).

Esto se ve reflejado en el currículo escolar, en el debilitamiento de las dos primeras categorías —planteamiento de objetivos y selección de contenidos—, y en el mayor énfasis que se le ha venido dando a las dos últimas —enseñanza de esos contenidos en la escuela y evaluación del aprendizaje— (Veiga-Neto, 2008). En las sociedades actuales, según este mismo autor, se presenta la proliferación de sistemas de control interconectados, representados en la escuela por la infinidad de informes, formularios, registros, etc., que deben llenar los profesores y directivos, y al mismo tiempo, por la proliferación de discursos sobre metodologías de enseñanza y de procesos de evaluación, clasificación y ranking de instituciones y personas. En suma, si el *panóptico* “se convirtió en la gran máquina arquitectónica de disciplina de la modernidad, podemos pensar, simétricamente, la base de datos como la gran máquina arquitectónica de control en [nuestros tiempos]” (Veiga-Neto, 2008, p. 52).

En ese tránsito de las sociedades disciplinarias a las sociedades de control, en los términos que lo propone Veiga-Neto (2008), la evaluación emerge en la actualidad como una nueva cultura o un nuevo culto, que funciona de manera similar a un *dispositivo* que ve todo, escucha todo, gestiona todo; como un nuevo *panóptico* que “de mil maneras ha hecho presa a los individuos y a las multitudes, con el objeto de regularlos, vigilarlos y controlarlos, para brindarles seguridad y un aparente estado de bienestar” (Sánchez-Amaya, 2009, p. 1702). Según este autor, la evaluación se constituye como la mejor herramienta para homogeneizar, unificar, regular, gestionar, normalizar, controlar, etc., a individuos, instituciones y poblaciones.

En relación con la educación en Colombia, la globalización del mercado y la expansión del neoliberalismo —mencionados anteriormente— ha traído consigo desde la década del 90 un conjunto de reformas educativas (Mejía, 2004). Para el caso de la Educación Matemática,

esta agenda internacional se ve reflejada, dentro de otros documentos, en los Lineamientos Curriculares (MEN, 1998), los Estándares Básicos de Competencias (MEN, 2006) y los Derechos Básicos de Aprendizaje (MEN, 2016).

En los Lineamientos Curriculares se empieza a hablar de descentralización educativa, de autonomía escolar y de desarrollo de competencias. Se vuelven muy importantes los “modos de saber hacer” en el currículo, “ya que estos facilitan aplicaciones de las matemáticas en la vida cotidiana” (MEN, 1998, p. 81). Más adelante, en los Estándares Básicos de Competencias, se definen los parámetros de lo que todo estudiante debe “saber y saber hacer” en su paso por el sistema educativo (MEN, 2006, p. 9).

Casi una década después de los Estándares Básicos de Competencias, el MEN publica la segunda versión de los Derechos Básicos de Aprendizaje (DBA) en Matemáticas —la primera versión fue en el año 2015—. En los DBA aparecen los aprendizajes estructurantes que deben adquirir los estudiantes en cada uno de los grados de escolaridad. De acuerdo con el MEN (2016, p. 6), los aprendizajes son estructurantes en la medida en que ellos “expresan las unidades básicas y fundamentos sobre los cuales se puede edificar el desarrollo futuro del individuo”. Este documento estaba articulado tanto con los Lineamientos Curriculares como con los Estándares Básicos de Competencias.

Por su parte, el Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación (ICFES), desde el año 2000, se encarga de evaluar las competencias de los estudiantes (MEN, 2019) —antes se centraba en la evaluación de conocimientos y aptitudes—. En particular, los resultados del Examen Saber 11¹⁵ se constituyen, no sólo en un indicador de la calidad de la educación en el país, sino también, en una condición necesaria para el ingreso de los estudiantes a la educación superior. Así, se empezó a hablar de un currículo por competencias y de una evaluación estandarizada, lo que hoy se ha traducido en la Prueba o Examen Saber.

Aunque el ICFES insista en que su objetivo con los resultados del Examen Saber 11 no es el de generar comparaciones entre instituciones, municipios o departamentos, es común encontrar cada año en los medios de comunicación noticias como las que se muestran a continuación. La emisora de noticias de Quibdó, “Qradio”, decía en el año 2019 lo siguiente:

¹⁵ El Examen Saber 11 es una prueba estandarizada que realiza el ICFES a los estudiantes de grado once como requisito para el ingreso a la educación superior.

“De los 50 colegios cuyos estudiantes obtuvieron las calificaciones más bajas en las Pruebas Saber 11 de este año, 26 están localizados en el departamento del Chocó, 47 son públicos y 22 son especialmente dedicados a la población indígena”¹⁶.

Pero no sólo los medios locales se han encargado de señalar al Chocó por sus bajos resultados en las Pruebas Saber, también periódicos de otros departamentos lo han tomado como referencia para mostrar los bajos resultados en sus regiones. Por ejemplo, el principal periódico de Cartagena (Bolívar) “El Universal”, decía en el año 2017: “la Secretaría de Educación de Bolívar quedó en el puesto 88 de las 95 secretarías del país y solo por encima de Tumaco, Chocó, Vaupés y Magdalena”¹⁷. Este tipo de comparaciones que se realizan en los medios de comunicación no son nuevas en nuestro país. En el año 1993, “El Tiempo”, uno de los periódicos más antiguos y de mayor circulación nacional, publicaba lo siguiente: “Y, ¿sabe usted cuál es el peor colegio? Se llama Bachillerato Nocturno Julio Figeroa Villa, y queda en Quibdó”¹⁸.

En esta agenda neoliberal de reformas educativas en Colombia, también se encuentran algunas políticas de reconocimiento y respeto de la diversidad cultural. Una de ellas es la política de Etnoeducación establecida en la Ley 115 de 1994. En esta ley se define la Etnoeducación como la “educación para grupos étnicos que integran la nacionalidad y que poseen una cultura, una lengua, unas tradiciones y unos fueros propios y autóctonos, ligada al ambiente, al proceso social y cultural, con el debido respeto de sus creencias y tradiciones” (Artículo 55). Lo paradójico de esta política Etnoeducativa es que el deseo de otorgar a los grupos étnicos la libertad para elaborar sus propios proyectos curriculares, termina estando en una continua tensión con el modelo nacional de evaluación estandarizada. Esto, porque un estudiante que se eduque en un modelo Etnoeducativo, igual terminará siendo evaluado

¹⁶ 26 colegios del Chocó con los peores resultados de las Pruebas Saber 11 de 2019. Por: Leonado Motoya. 16 de diciembre de 2019. Disponible en: <http://qradio.com.co/2019/12/16/26-colegios-del-choco-con-los-peores-resultados-de-las-pruebas-saber-11-de-2019/>

¹⁷ Pésimos resultados en las Pruebas Saber 11°. Por: Tania Flórez Dechamps. El Universal. 6 de diciembre de 2017. Disponible en: <https://www.eluniversal.com.co/educacion/pesimos-resultados-en-las-pruebas-saber-11-267497-BCEU381066>

¹⁸ Los mejores y los peores colegios, según el ICFES. El Tiempo. 2 de noviembre de 1993. Disponible en: <https://www.eltiempo.com/archivo/documento/MAM-253479>

con criterios y conocimientos propios de ese proyecto neoliberal de la educación que prioriza racionalidades dominantes.

En el caso de las comunidades indígenas, autores como Suárez y Tamayo (2018) afirman que las pruebas estandarizadas, como el Examen Saber 11, están enmarcadas en contextos discursivos desconocidos por los indígenas y en prácticas sociales alejadas de las que ellos realizan en sus comunidades. Además, según estas autoras, los conocimientos de las comunidades indígenas circulan en sus prácticas sociales de manera *indisciplinar*.

Hasta aquí, pudimos observar prácticas disciplinarias que han estado presentes en algunos contextos y campos de actividad humana en distintas épocas. En particular, describimos prácticas disciplinarias presentes en el manejo de la peste en el siglo XVIII, en el manejo de la pandemia del COVID-19 en nuestros tiempos, y en la escuela, el currículo y la evaluación del siglo XVIII y en la actualidad. Ahora, se propone hacer un giro hacia una perspectiva *indisciplinar* que posibilite ver de otras maneras estas prácticas en la escuela, el currículo y la evaluación.

4. UNA MIRADA A LA ESCUELA, EL CURRÍCULO Y LA EVALUACIÓN DESDE UNA PERSPECTIVA *INDISCIPLINAR*

Según Miguel et al (2012), el *régimen disciplinar* —que se ha encargado de ordenar y movilizar el conocimiento en la escuela, clasificando los conocimientos en disciplinas en nombre de la promesa de preparar a los individuos para el trabajo— debe ser reemplazado por un régimen *indisciplinar*. Este último se aleja de esa promesa, y busca preparar a los individuos para problematizar los tipos de relaciones asimétricas de poder que se han instalado en las comunidades humanas, y va en pro de la democratización social, económica y política de todas las formas de vida (Miguel et al, 2012). Lo *indisciplinar*, según estos autores, “pretende destacar el hecho de que una problematización siempre se centra, ya no en los contenidos o temas disciplinarios en sí y por sí mismos, previamente estructurados o no, sino en prácticas sociales tomadas como unidades básicas (...)” (p. 12).

Con esto se busca problematizar el *régimen disciplinar* de movilización de conocimientos en la escuela; un régimen que “tiene sus raíces en la tradición enciclopédica de organización compartimental y disciplinar del conocimiento, así como en la tradición positivista de

valorización exclusiva del saber especializado considerado como 'científico'" (Miguel et al, 2010, p. 131). Además de problematizar el estatuto disciplinar de las prácticas educativas, también se pretende, desde esta perspectiva, problematizar en la escuela las diferentes formas en que se producen, circulan y se practican los conocimientos en distintos campos de actividad humana (Souza y Miguel, 2020). Según estos autores, los conocimientos que circulan fuera de la escuela, en distintos campos de actividad humana, no son estáticos, ni están confinados en fronteras disciplinares, "sino que siempre se movilizan a través de prácticas que se iteran, se perfeccionan, se resignifican, se empoderan o se tornan obsoletas, traspasando fronteras de cualquier naturaleza: geopolíticas, institucionales, ideológicas, etc. (...)" (p. 170).

Con el advenimiento de la escuela moderna nos acostumbramos a ver el conocimiento como algo fijo, universal e independiente de las prácticas; un conocimiento que una vez apropiado en su esencia, puede ser aplicado en cualquier contexto (Miguel, 2018). Este discurso es similar al que propone el modelo neoliberal de estándares y competencias, que supone pensar que la apropiación de un saber es condición necesaria para poder aplicarlo en cualquier situación de la vida cotidiana. En ese sentido, el currículo se vería como un conjunto de conocimientos organizados en la dicotomía clásica forma/contenido, o como un conjunto de estándares que deben ser alcanzados por los estudiantes con el fin de desarrollar unas competencias.

Desde esta perspectiva *indisciplinar*, se busca deconstruir esa noción de currículo y reemplazarla por una que lo vea como un conjunto de prácticas sociales a ser problematizadas (Miguel, 2016). Además, desde esta perspectiva, que como vimos se apoya en las contribuciones de Wittgenstein (1995), se podría cuestionar esa forma de concebir el aprendizaje en el discurso de las competencias, pues, para este filósofo, no existiría un momento para aprender algo, y otro, para aplicarlo, ya que lo que se aprende, en realidad, no es un saber aislado, sino una práctica social (Miguel, 2018).

En cuanto a la evaluación que se promueve en el discurso neoliberal de las competencias, Miguel (2018) resalta que ese discurso viene reinstalando sutilmente la dicotomía entre saber y saber hacer, ya que termina promoviendo "un saber hacer verbal con el saber verbal segmentado, estático y disciplinariamente configurado de la escuela, en la escuela y por la

escuela” (p. 82). Para Wittgenstein (1995), “la gramática de la palabra <<saber>> está, como es obvio, íntimamente emparentada con las palabras <<conocer>>, <<ser capaz>>”. Pero también con la palabra <<comprender>> (<<Dominar una técnica>>)” (§150). En ese sentido, desde una perspectiva wittgensteiniana, sólo se puede constatar que alguien sabe algo, o que ha aprendido algo, “cuando muestra —escenifica corporalmente— que domina una técnica o, en otras palabras, que domina una práctica” (Miguel, 2018, p. 81).

La forma como es concebida la escuela, el currículo y la evaluación por las comunidades indígenas del departamento del Chocó, presentan familiaridades con esta perspectiva *indisciplinar* (Miguel et al, 2010; 2012; Miguel, 2016, 2018; Souza y Miguel, 2020). Pensamos que las prácticas disciplinarias en la escuela, el currículo y la evaluación fueron “puestas en jaque” por la emergencia ocasionada por la pandemia del COVID-19, dando lugar a la visibilización de otras nociones de escuela, currículo y evaluación, como las que están inmersas en las prácticas sociales de algunas comunidades indígenas del departamento del Chocó.

En el marco de la emergencia ocasionada por la pandemia del COVID-19, a partir del lunes 16 de marzo de 2020 se suspendieron las clases presenciales en todos los colegios del país y se adelantaron las vacaciones. El Ministerio de Educación Nacional emitió el Decreto 532 del 8 de abril de 2020, por el cual se exime a los jóvenes del país de la presentación del Examen de Estado para el ingreso a la educación superior, previsto para el 15 de marzo del año 2020. Esta misma entidad, a través de la Circular 021 del 17 de marzo del 2020, dio a conocer unas “orientaciones generales para el desarrollo de procesos de planeación pedagógica y trabajo académico en casa como medida para la prevención de la propagación del coronavirus (COVID-19)”.

En medio de este “Estado de Emergencia Económica, Social y Ecológica”, decretado por el gobierno nacional, han surgido algunas estrategias para poder llevar a cabo las actividades escolares en medio de la *crisis*. Una de ellas, es la denominada *Profe en Tu Casa* —a la cual se ha acogida la Secretaría de Educación de Quibdó— que busca conectar a profesores y

estudiantes a través de la televisión y la radio nacional¹⁹. Este programa presenta un conjunto de actividades dirigidas a niñas, niños y jóvenes del país con el fin de contribuir al desarrollo de sus competencias básicas, ciudadanas y socioemocionales. A pesar de que la pandemia ha logrado desestabilizar con fuerza las estructuras de la escuela, el currículo y la evaluación, podemos ver, a través del programa *Profe en Tu Casa*, que la educación busca reinventarse, pero aparentemente alrededor del mismo discurso de las competencias.

Se puede pensar que esta *crisis* de la escuela, el currículo y la evaluación, que se ha generado en estos tiempos de pandemia, pudiera considerarse como algo positivo, al ver esa palabra en la perspectiva de Veiga-Neto (2008): como una oportunidad para reflexionar, como una oportunidad para actuar y tratar de cambiar los acontecimientos. Esa positividad que también se le puede atribuir a la palabra *crisis* se convierte en una oportunidad que no debemos desaprovechar (Veiga-Neto, 2008). En ese sentido, en este documento vemos la *crisis* de la escuela, el currículo y la evaluación, como una oportunidad para visibilizar otras significaciones para esas palabras, como las que proponen algunas comunidades indígenas del departamento del Chocó.

Las comunidades indígenas Embera del Chocó presentan un *Plan de Vida* que se aleja del proyecto de desarrollo moderno (Charry y Jaramillo, 2020). Este *Plan*, pretende responder a las necesidades reales de su territorio, el cual, para ellos es la propia vida; en él desarrollan sus prácticas tradicionales de producción; el territorio para ellos es la lengua, las creencias, las costumbres, la tradición oral, etc. (OREWA, 2010). Según esta organización, el “desarrollo es la posibilidad de vida que brinda el territorio”, donde ellos tejen sus culturas, en una relación de respeto con la Madre Naturaleza. El “territorio es la ‘escuela’ donde [aprenden] a labrar una existencia propia y social, donde no hay salones que clasifiquen [las] capacidades, ni paredes que limiten todo aquello que han aprendido [sus] pueblos milenariamente (...)” (p. 34). Continuando con OREWA (2010), para los indígenas del chocó,

Este territorio es la ‘escuela’ donde el maestro no es uno, ni se pone más alto para atiborrar [sus] cabezas con lo que sabe para después [tener] que repetir de memoria,

¹⁹ El programa “Profe en Tu Casa” llega a los territorios a través de siete canales regionales para acompañar el proceso de aprendizaje de los estudiantes y apoyar a sus familias. MEN. 24 de abril de 2020. Disponible en: <https://www.mineducacion.gov.co/1759/w3-article-395785.html? noredirect=1>

como si eso fuera signo de conocimiento, sino que este territorio es donde están diversos maestros que como madres de los seres espirituales de la selva, habitan y recorren con [ellos] el bosque vivenciando experiencias de sentido profundo, para construir acontecimientos de bienestar, actualizando el conocimiento de [sus] antepasados, cuya sabiduría está plasmada en la conservación de la selva y [sus] hogares a través de la historia. (Ídem).

La enseñanza pensada en la educación indígena de estas comunidades “hace parte de todas las etapas y rituales de la vida, de la propia cotidianidad en la comunidad y con las culturas externas (...). Nunca existió el modelo escolarizado, por tanto, no existe el aula dentro de la cosmovisión embera” (FEDEOREWA, 2019, p. 4). El espacio y el tiempo los mezclan armónicamente para llevar a cabo sus prácticas de producción, a través de procesos que buscan adaptarse a los fenómenos naturales (OREWA, 2010).

Según Mecha (2007), en su espacio, territorio, hogar, no se presentan divisiones, no existe privacidad; hay unidad. Esto se puede ver representado en lo que ellos denominan *verdadero hogar*; el mundo embera está representado en ese diseño. Este líder indígena compara la “casa” —para occidente— con el *verdadero hogar* —para el embera—, mostrando las diferencias arquitectónicas que reflejarían también las diferencias en sus formas de pensamiento. La sociedad occidental, para este autor, es individualista, egoísta, excluyente, por esa razón, su “casa” presenta divisiones, con alcobas, salas y privacidad; esto refleja su pensamiento cuadrículado y fragmentado; no hay colectividad, no hay unidad, como en los embera.

La educación para el embera está relacionada con su concepción de un mundo holístico; en el cual el conocimiento no está categorizado, no está fraccionado, no se separaba de su vida cotidiana; está en sus mentes, en sus cuerpos, en sus corazones; parte de la vida y es para la vida (Mecha, 2007). Según este mismo autor, el conocimiento no se adquiere de manera individual, sino colectiva, a través de la minga, la charla, la imitación, el juego, etc. El conocimiento para el embera no se presenta como único y absoluto, se crea y se transmite a través de la tradicional oral, “(...) de ahí viene su enseñanza de generación en generación, hasta la actualidad” (Mecha, 2007, p. 113). Dice este líder indígena: “no es necesario demostrar al otro un saber para acceder a la credibilidad, simplemente es actuar y hacer sentir el efecto de su saber en el otro” (p. 110).

En términos curriculares, la propuesta de los embera es un *Tejido de Saberes*; un documento vivo y en constante construcción, en donde se ponen en diálogo tanto los saberes escolares como los conocimientos ancestrales de las comunidades indígenas del Chocó (FEDEOREWA, 2019). Según esta organización, es un documento que se pone al servicio del territorio y de las problemáticas de la comunidad. El *Tejido de Saberes*

Es una guía para que el maestro desarrolle el uso de la observación, la pregunta, la experimentación, y la exploración, más que entregar a los estudiantes 'verdades absolutas' (...) es provocar una búsqueda autónoma de respuestas en varias fuentes de conocimiento identificadas: los mayores y sabios de la comunidad, la conversación, la oralidad como didáctica propia de los pueblos y de su búsqueda de respuestas; la interculturalidad (...); los libros (...); y finalmente el internet que es una fuente en la que puedes encontrar tantas 'verdades' como seres humanos hay en el mundo" (p. 3).

El *Tejido de Saberes* busca promover un *dialogo de saberes* (Mecha, 2007), en el cual se tenga como centro el *territorio*. Un territorio que para los indígenas del Chocó es la vida misma, pues sin *territorio* no se podrían llevar a cabo sus prácticas sociales, en las cuales circulan los conocimientos ancestrales de sus pueblos. Conocimientos que han sido transmitidos de generación en generación a través de la tradición oral.

5. A MODO DE CIERRE

En este documento se partió del enunciado, "*en el departamento [del Chocó] nos preocupa el alto grado de indisciplina social frente a las medidas para evitar el contagio ante la COVID-19*", para *problematizar indisciplinariamente* las prácticas disciplinarias presentes en las medidas para la contención del COVID-19. Con el apoyo de las teorizaciones foucaultianas se desplazaron esas prácticas por diferentes épocas, contextos y campos de actividad humana.

La *visión panorámica* que ofrece una *problematización indisciplinar*, vista como una actitud *terapéutico deconstruccionista*, posibilitó ver de otras maneras, no sólo el enunciado del cual parte esta problematización, sino también las prácticas disciplinarias en la escuela, las cuales han sido "puestas en jaque" por la emergencia sanitaria, dando lugar a la visibilización de otras nociones de escuela, currículo y evaluación, como las que están inmersas en las prácticas sociales de algunas comunidades indígenas del departamento del Chocó. La educación para los pueblos embera del Chocó está asociada con una concepción holística del

mundo, en el cual los saberes no están categorizados, no están fragmentados, no se separan de la vida, por el contrario, son parte de la vida y para la vida.

Volviendo al Chocó, y en particular, a Quibdó, que fue el territorio de donde partió el enunciado que se problematizó en este documento, se puede ver ahora esta ciudad a través de la metáfora que propone Foucault (2002), como si ella fuera una “ciudad apestada (...) atravesada de jerarquía, de vigilancia, de inspección, de escritura (...) inmovilizada en el funcionamiento de un poder extensivo que se ejerce de manera distinta sobre todos los cuerpos, individuos, es la utopía de la ciudad perfectamente gobernada” (p. 183).

Se puede decir que *la utopía de la ciudad perfectamente gobernada* describiría lo que está sucediendo en Quibdó, y en general, en el departamento del Chocó y el resto del país. Pues, pareciera como si la “indisciplina” social fuera una amalgama de “síntomas implicados” (Veiga-Neto, 2008) de la propia *crisis* que atraviesan las disciplinas; una *crisis* que parece haberse transportado a nuestra sociedad para “poner en jaque” el “arte de gobernar” de nuestros mandatarios en estos tiempos de pandemia.

REFERENCIAS

Bonet, J. (2007) *¿Por qué es pobre el Chocó?*, Banco de la República, Cartagena.

Circular 021 del 17 de marzo de 2020. *Ministerio de Educación Nacional*. Recuperado del 15 de junio de: https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-394115_recurso_1.pdf

Culler, J., (1984). *Sobre la deconstrucción. Teoría y crítica después del estructuralismo*. Madrid: Cátedra.

Charry, O. & Jaramillo, D. (2020). Currículo de matemáticas y desarrollo en debate: reflexiones desde un territorio chocoano. *REMATEC*, 15(33), 31-52.

Decreto 0079 del 20 de marzo de 2020. *Gobernación del Chocó*. Recuperado el 28 de junio: https://choco.micolombiadigital.gov.co/sites/choco/content/files/000388/19390_gobernacion-del-chocopdf.pdf

Charry, O., Tamayo, C. & Jaramillo, D. (2020). "Indisciplina" en Chocó: una problematización de las prácticas disciplinarias en tiempos de pandemia. *Revista Latinoamericana de Etnomatemática*, 13(1), 125-149. DOI: 10.22267/relatem.20131.45

Decreto 532 del 8 de abril de 2020. *Ministerio de Educación Nacional*. Recuperado el 20 de junio de: https://www.mineducacion.gov.co/1759/articulos-395806_pdf.pdf

Derrida, J. (1977) *Posiciones*, Pre-textos, Valencia.

FEDEOREWA (2019). *Experiencia Educativa Bilingüe Intercultural José Melanio Tunay*. (Documento inédito). Quibdó: FEDEOREWA.

Foucault, M. (2002). *Vigilar y castigar; nacimiento de la prisión*. 1ª, ed. Buenos Aires: Siglo XXI Editores, Argentina.

Kant, I. (2009). *Sobre Pedagogía*. Editorial Universidad Nacional de Córdoba.

Ley General de Educación (1994). Ley 115. Recuperado el 20 de agosto de 2018 de http://sintraeducacionbogota.org/images/PDF/Legislacion/LEY_GENERAL.pdf

Martínez, J. (2005). Monitoreo al sistema de salud en el departamento del Chocó: 1998-2004. Medellín: *Documento del Centro Regional de Estudios Económicos-CREE*.

Mecha, B (2007). Una mirada de emberá sobre el conocimiento y la investigación. *Revista Educación y Pedagogía*, (49), 103-118.

Mejía, M. (2004). Leyendo las políticas educativas de la globalización. En M. R. Mejía, *Pensamientos y realidades de la educación contemporánea* (p. 8-31). Medellín: Maestros Gestores de Nuevos Caminos.

Ministerio de Educación Nacional (1998). *Lineamientos curriculares: Matemáticas*. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio.

Ministerio de Educación Nacional (2006). *Estándares básicos de competencias en lenguaje, matemáticas, ciencias y ciudadanas*. Bogotá: MEN.

Ministerio de Educación Nacional (2016). *Derechos Básicos de Aprendizaje en Matemáticas*. Bogotá: MEN.

Ministerio de Educación Nacional (2019). *Informe nacional de resultados de Examen Saber 11° 2018*. Bogotá: MEN. Recuperado el 25 de junio de: <https://www.icfes.gov.co/documents/20143/1711757/Informe%20nacional%20resultados%20examen%20saber%2011-%202018.pdf>

- Miguel, A., Vilela, D. S., & De Moura, A. R. (2010). Desconstruindo a matemática escolar sob uma perspectiva pós-metafísica de educação. *Zetetiké*, Campinas, 18, p.129-206.
- Miguel, A., Vilela, D., & De Moura, A. R. (2012). Problematização indisciplinar de uma prática cultural numa perspectiva wittgensteiniana. *Revista Reflexão E Ação*, 20(2), 6–31.
- Miguel, A. (2015a). A Terapia Gramatical-Desconstrucionista como Atitude de Pesquisa (Historiográfica) em Educação (Matemática). *Perspectivas da Educação Matemática*, 8(18).
- Miguel, A. (2015b). Uma encenação terapêutica da terapia wittgensteiniana na condução de pesquisas historiográficas. *Revista de História da Educação Matemática*, 1(1).
- Miguel, A. (2016). Entre Jogos de Luzes e de Sombras: uma agenda contemporânea para a educação matemática brasileira. *Perspectivas da Educação Matemática*, 9(20).
- Miguel, A. (2018). Desconstruindo o mérito da escola meritocrática: uma profissão de fé. En: L. Godoy, M. A. da Silva, V. Santos (Org.). *Curriculos de matemática em debate: questões para políticas educacionais e para a pesquisa em Educação Matemática* (pp. 69-88). São Paulo: Editora Livraria da Física. (pp. 43-68). São Paulo: Editora Livraria da Física.
- Montoya, D., Quiceno, Á., & Tamayo, C. (2020). Matemáticas, Educación y Paz en la Escuela. *REMATEC*, 15(33), 53-74.
- OREWA (2010). *Lo que queremos y pensamos hacer en nuestro territorio*. Quibdó: Asociación Orewa (OREWA).
- Quiceno, A. y Montoya, D. (2020). *matemáticaS, educación y paz en la escuela* (Tesis de maestría). Universidad de Antioquia, Medellín.
- Robledo-Caicedo, J. (2019). La pobreza en Quibdó: Norte de carencias. *Documento de Trabajo sobre Economía Regional y Urbana*; No. 277.
- Sánchez-Amaya, T. (2009). Aproximación a un estudio genealógico de la evaluación en Colombia, siglo XX. *RLCSNJ*, 7(2 Esp).
- Silva, T. T. (1997). El proyecto educacional moderno: ¿identidad terminal? En A. Veiga Neto (comp.): *Crítica pos-estructuralista y educación*, Barcelona, Alertes.

Charry, O., Tamayo, C. & Jaramillo, D. (2020). "Indisciplina" en Chocó: una problematización de las prácticas disciplinarias en tiempos de pandemia. *Revista Latinoamericana de Etnomatemática*, 13(1), 125-149. DOI: 10.22267/relatem.20131.45

Souza, E. & Miguel, A. (2020). A encenação de práticas culturais na tessitura de outras escolas: a vida como eixo da ação educativa. *REMATEC*, 15(33), 166-184.

Suárez, A. M. W., & Tamayo, C (2018). Evaluaciones estandarizadas, modelos de aculturación y transgresión en las comunidades indígenas colombianas. *Zetetike*, 1(1), 21-40.

Tamayo, C. (2017). *Vení, vamos hamacar el mundo, hasta que te asustes: uma terapia do desejo de escolarização moderna* (Tese de doctorado). Universidade Estadual de Campinas, São Paulo.

Veiga Neto, A. (2002a). De Geometrias, Currículo e Diferenças. IN: *Educação e Sociedade, Dossiê Diferenças*. Campinas: 79.

Veiga-Neto, A. (2002b). Currículo e cultura. *Revista Contrapontos*, 2(1), 43-51.

Veiga-Neto, A. (2008). Crise da modernidade e inovações curriculares: da disciplina para o controle. Sísifo. *Revista de Ciências da Educação*, (7).

Veiga-Neto, A. (2010). Gubernamentalidad neoliberal: implicaciones para la educación. *Revista Educación y Pedagogía*, (58), 213-235.

Wittgenstein, L. (1995). *Tratado Lógico-Filosófico * Investigacoes Filosóficas*. Tradução de M.S. Lourenço. 2 ed. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian. (Originales, 1961 y1985, respectivamente).