De la diversidad a la justicia epistémica: recorrido autoetnográfico y testimonial por las etnomatemáticas

DOI: https://doi.org/10.22458/6cnsm708

Recibido: 7 de marzo 2026
Revisado: 20 de junio 2026
Aprobado: 24 de agosto 2026

Ana Patricia Vásquez Hernández
Costarricense. Máster en Gerencia de Proyectos. Licenciada en Enseñanza de la Matemática. Labora para el Campus Sarapiquí de la Universidad Nacional en Costa Rica
Correo electrónico: patricia.vasquez.hernandez@una.cr
ORCID: 0000-0002-7961-4210

Resumen: Este escrito cuestiona la concepción hegemónica de la Matemática como saber universal, neutro y exclusivamente occidental. Desde un enfoque decolonial, analiza cómo un recorrido autoetnográfico y testimonial permite comprender el tránsito de la diversidad cultural hacia la justicia epistémica en las etnomatemáticas. Se reconstruyen hitos investigativos que provocaron desplazamientos epistémicos y cuestionaron categorías como "matemática" e "investigación", así como la violencia epistémica implicada en traducir saberes indígenas desde parámetros occidentales. Los resultados muestran que la ausencia de narrativas sobre conocimientos matemáticos de Abya Yala responde a procesos de jerarquización y subordinación, no a su inexistencia. Finalmente, se propone reconfigurar la Etnomatemática desde una perspectiva crítica y decolonial entendida como proyecto epistémico y político orientado a reconocer otras racionalidades matemáticas.

Palabras clave: *Etnomatemática; justicia epistémica; autoetnografía; decolonialidad; investigación*

From Diversity to Epistemic Justice: an Autoethnographic and Testimonial Journey through Ethnomathematics

Abstract: This paper challenges the hegemonic conception of Mathematics as a universal, neutral, and exclusively Western form of knowledge. From a decolonial perspective, it explores how an autoethnographic and testimonial journey enables a shift from cultural diversity toward epistemic justice in ethnomathematics. It reconstructs key research milestones that prompted epistemic shifts and questioned categories such as "mathematics" and "research," as well as the epistemic violence involved in interpreting Indigenous knowledge through Western frameworks. The findings show that the absence of narratives on mathematical knowledge in Abya Yala results from processes of epistemic hierarchization and subordination, rather than an actual absence of knowledge. Finally, the paper proposes reconfiguring Ethnomathematics as a critical and decolonial project that recognizes other mathematical rationalities.

Key words: *Ethnomathematics; epistemic justice; autoethnography; decoloniality; research*

Introducción

Cuando compartí mi experiencia investigativa en el Coloquio Vida Estudiantil Intercultural de la Universidad Estatal a Distancia en Costa Rica, en noviembre de 2025, consideré que era un espacio oportuno para difundir cómo mis experiencias en las etnomatemáticas con comunidades indígenas en Costa Rica me habían permitido transitar de una mirada centrada en la academia occidental hacia una mirada que buscaba la justicia epistémica. El presente escrito se basa en esa experiencia que compartí, transformada, ahora, en un artículo de difusión escrita.

Estudié enseñanza de la Matemática[1], como mi primera carrera universitaria, lo que me facilitó unos lentes epistemológicos para apreciar y validar el mundo desde la racionalidad occidental. No obstante, tras un caminar por las rutas de otras realidades inimaginables para mí en aquel momento, la vida misma, a través de la Etnomatemática[2], me iba a descolocar los aciertos epistemológicos que habitaban en mí para transitar hacia otros mundos más plurales.

1. Matemática, en mayúscula y en singular identifica la disciplina académica colonizada por el pensamiento occidental.

2. Etnomatemática, en mayúscula y en singular para identificar la disciplina académica.

La historia de las matemáticas ha sido construida desde una perspectiva eurocéntrica, principalmente, que muestra su conocimiento como universal, neutro y de origen Occidental. Esta narrativa ha invisibilizado las formas de pensamiento matemático propio de los pueblos de Abya Yala. Persisten hoy diversas tensiones que revelan violencias epistémicas alrededor de estos conocimientos, invisibilizándolos, negándolos y subordinándolos a categorías de folklor y cultura.

El problema en sí no solo se reduce a que los saberes de estos pueblos se encuentran ausentes en la historia institucional de las matemáticas, sino también a existen estructuras epistemológicas que definen cuáles conocimientos son reconocidos, desde cuáles culturas, territorios y cuerpos y cuáles permanecen.

Diversos autores de la Etnomatemática y la decolonialidad como D'Ambrosio (1990, 2013), Walsh (2012) y Castro-Gómez y Grosfoguel (2007) han cuestionado estas jerarquías epistemológicas al señalar cómo la colonialidad del saber ha impuesto criterios únicos de validación del conocimiento.

A partir de esta problemática, el artículo que propongo pretende responder a la pregunta de cómo un recorrido autoetnográfico y testimonial permite comprender el tránsito de concebir la Etnomatemática desde la diversidad a concebirla desde la justicia epistémica. En consecuencia, el propósito que he planteado es reflexionar críticamente desde un enfoque decolonial, sobre los hitos y las experiencias que configuraron y reconfiguraron mi proceso investigativo para mutarlo hacia un caminar decolonial con los pueblos y las comunidades.

Esta narrativa tiene tono autoetnográfico y testimonial. En primer término, se parte de mi propia experiencia situada, pero no solo cuento lo vivido como una experiencia privada, sino que lo relaciono con diversos procesos comunitarios, con implicaciones culturales, políticas y educativas. En segundo término, visibiliza una experiencia colectiva (que, sin querer hablar por las comunidades, porque ellas tienen voz propia) que sí desafío el silencio impuesto históricamente por la academia universitaria, que suele subestimar la experiencia vivida como fuente legítima de conocimiento al privilegiar la pretendida objetividad que fragmenta al sujeto. En esta pretensión, el saber es despojado del cuerpo, de su historia y de su vínculo como si conocer no implicara habitar, sentir y relacionarse.

Este escrito está organizado en cinco apartados. El primero es la introducción que prepara a la persona lectora, sitúa el tema y expone algunas ideas principales que deben considerarse para la comprensión del enfoque. El segundo es un tejido de saberes decoloniales, que representa el lugar desde donde me enuncio. Acá expongo las voces de aquellos que me precedieron en áreas como a) Etnomatemáticas, b) interculturalidad crítica, c) justicia epistémica y d) el giro decolonial. El tercero comparte el camino metodológico que tejí desde la autoetnografía testimonial. El cuarto presenta la interpelación de una parte de mi trayectoria investigativa hacia el caminar decolonial que intento habitar en la actualidad. Este se encuentra integrado por ocho hitos que representan rupturas epistemológicas que descolocaron mis certezas. El quinto capítulo corresponde a las conclusiones y los cierres de este caminar.

Tejido de saberes decoloniales

Este apartado constituye lo que la academia tradicional ha denominado marco teórico. Sin embargo, desde el lugar donde me enuncio, trato de evitar categorías rígidas y eurocéntricas y pienso en metáforas más vivas, más enraizadas en los tejidos originarios de Latinoamérica.

Por tal, este apartado lo denominé tejido de saberes decoloniales, que integra a pensadores que me inspiraron a seguir un camino diferente para transitar hacia mi despertar consciente por esta vida y en un buen vivir relacional con las comunidades.

Etnomatemática: alcances y limitaciones

La obra del brasileño Ubiratán D´Ambrosio, como intelectual latinoamericano, propone el Programa de Investigación en la Etnomatemática como el arte de conocer las formas propias de saber matemático de grupos culturales. Hoy es un referente fundamental en este tipo de estudios y claro está que ha acompañado mi proceso desde mis inicios. D´Ambrosio (2013) define que las Etnomatemáticas son las matemáticas utilizadas por los grupos culturales en su vida cotidiana tales como pueblos indígenas, comunidades campesinas, grupos afrodescendientes, artesanos, pescadores, albañiles, niños de ciertas edades, entre otros.

Asimismo, este referente ha potenciado algunos de mis trabajos como el de Vásquez-Hernández y Trigueros (2015) donde se hace un acercamiento al estudio sociohistórico de la Etnomatemática en Costa Rica, el trabajo de Vásquez-Hernández y Torres (2017) donde se propone un texto de matemática con enfoque etnomatemático para el pueblo Bribri/Cabécar que reconoce una buena parte de sus saberes matemáticos propios, Vásquez-Hernández (2020) donde comparto la experiencia de evaluación socioeducativa del texto en mención o en Vásquez-Hernández (2024a) donde reflexiono sobre la experiencia en el diseño y evaluación de textos de matemática con enfoque etnomatemático.

Interculturalidad crítica

Fui un poco escéptica al acercamiento inicial sobre la interculturalidad que conocí en los entornos académicos tradicionales, debido a que este se celebraba como la diversidad, pero no se transformaban las relaciones jerárquicas de poder, mucho menos se validaba el derecho del otro a existir desde sus propias categorías.

Por ello, cuando conocí las propuestas de Catherine Walsh, estas llenaron ese vacío crítico del que adolece la interculturalidad tradicional. Walsh (2012) plantea una distinción entre interculturalidad funcional e interculturalidad crítica. La primera se encuentra alineada al sistema, mientras que la segunda se propone como un proyecto político, epistémico y ético comprometido con la transformación decolonial de las relaciones de poder.

En consecuencia, este escrito se fundamenta en la interculturalidad crítica, que se basa en las experiencias derivadas de las luchas de los pueblos originarios de Abya Yala[3], no solo como objeto de estudio, sino también como fuente legítima de pensamiento y acción política desde donde se construye alternativa al orden colonial moderno.

Justicia epistémica

La noción de justicia epistémica desarrollada por Fricker (2007), me permitió comprender cómo las relaciones de poder inciden en la producción, la validación y la circulación del conocimiento. Sin embargo, desde perspectivas latinoamericanas, este análisis se amplía al situar dichas injusticias en el marco histórico colonial.

En este estudio, autores como De Sousa Santos (2010) denuncian el *epistemicidio* como la negación sistemática de saberes propios del sur global[4]. Por su parte, Grosfoguel (2013) evidencia cómo las instituciones académicas reproducen jerarquías epistémicas que privilegian el conocimiento occidental.

El giro decolonial

El giro decolonial es propuesto por Santiago Castro Gómez y Ramón Grossfoguel. Ambos autores plantean una crítica radical a la modernidad occiden-

3. Abya Yala es el nombre con el que el pueblo Guna denomina al continente americano, y que ha sido adoptado por numerosos pueblos indígenas y movimientos decoloniales como una forma de nombrar el territorio desde sus propias lenguas y cosmovisiones, en sustitución de la denominación colonial América. El término puede traducirse como “tierra en plena madurez”, “tierra viva” o “tierra de sangre vital” y simboliza la continuidad histórica, cultural y espiritual de los pueblos originarios.

4. Sur Global es una categoría geopolítica, histórica y epistémica que se refiere a los pueblos, los territorios y las sociedades marcados por la experiencia del colonialismo y por relaciones estructurales de desigualdad en la producción de conocimiento y en el sistema mundial. Más que una ubicación geográfica,designa un horizonte crítico desde el cual se reivindican saberes, voces y formas de conocimiento históricamente subalternizadas, especialmente, en América Latina, África, Asia y los pueblos indígenas de Abya Yala.

tal[5], principalmente, a sus formas de conocer. Desde esta perspectiva, ellos proponen replantear a) las jerarquías sociales y raciales, b) cuáles conocimientos se consideran legítimos, c) cuáles vidas son reconocidas como plenamente humanas, d) el posicionamiento de Europa como estándar y e) el lugar del conocimiento y la producción de saber propio (Castro-Gómez y Grosfoguel, 2007).

5. Modernidad occidental se refiere al proyecto histórico, político, económico y cultural surgido en Europa desde los siglos XV y XVI. Se caracterizó por la expansión colonial, la racionalidad científica y la universalización de un modelo único de conocimiento, desarrollo y civilización. Desde la perspectiva decolonial, la modernidad es inseparable de la colonialidad, pues su consolidación se sustentó en la subordinación de pueblos, territorios y saberes no occidentales.

Camino metodológico que se tejió

Escogí un camino metodológico situado con el propósito de plasmar los contextos y las experiencias. Propuse una travesía metodológica que desafía las formas tradicionales de producir conocimiento, porque, desde la clave decolonial, se busca evitar la idea de método como algo universal. Por esto, se privilegió el valor del contexto y la experiencia comunitaria. En consecuencia, el camino metodológico que se tejió fue la autoetnografía testimonial.

Este tejido metodológico se tejió mediante la reconstrucción reflexiva de hitos significativos ocurridos a lo largo de mi trayectoria como educadora matemática e investigadora en territorios indígenas de Costa Rica. El corpus estuvo constituido por diarios de campo, cuadernos de notas, conversaciones sostenidas con especialistas de distintas disciplinas y memorias de los procesos de acompañamiento con pueblos bribri y cabécar. Estos relatos no fueron asumidos como recuerdos aislados, sino como acontecimientos que provocaron desplazamientos epistemológicos y permitieron cuestionar las categorías desde las cuales comprendía la matemática y la investigación.

Blanco (2012) presenta la autoetnografía como una metodología narrativa para la construcción de conocimiento a partir del relato personal y su interpretación en relación con el contexto cultural. Asimismo, señala el limitado desarrollo que esta perspectiva ha tenido en el ámbito hispanohablante y destaca su relevancia para esta geografía al reconocer la experiencia individual como una dimensión inseparable de los procesos sociales, históricos y culturales.

Lo anterior lo confirman Ellis, Adams y Bochner (2015), quienes enfatizan en que la autoetnografía articula la experiencia personal con la comprensión cultural, por su carácter sistemático de vivencias como vía de producción de conocimiento. Por tal, su escritura narrativa, reflexiva y situada, se convierte en un acto político y ético donde el conocimiento se entiende como un proceso de interacción social atravesado por relaciones de poder.

El carácter testimonial se fundamenta en Beverley y Achugar (2002), quienes comprenden el testimonio como una narrativa que vincula la experiencia con procesos colectivos de memoria histórica. Por ello, los testimonios incorporados no buscan representar la voz de los pueblos indígenas, sino documentar los diálogos y los aprendizajes que transformaron mi propia posición como investigadora al convertir la reflexión en un ejercicio de justicia epistémica.

Interpelación investigativa: desplazamiento epistemológico hacia lo decolonial

Este apartado trasciende la mera descripción de mi recorrido como investigadora; por el contrario, lo cuestiono críticamente. La autointerpelación que señalo, la organicé en ocho hitos, que son momentos que provocaron ruptura, confrontación o tensión en mi propia práctica investigativa y me obligaron a repensarme y repensar el saber que habitaba en mí, debido a la formación Matemática universitaria colonizadora que me habitaba.

Hito uno: el hallazgo de un vacío histórico

Durante mis estudios de Licenciatura en la Enseñanza de la Matemática, específicamente en el curso de Historia de la Matemática, identifiqué que entre toda esa literatura no había claridad de cuáles eran los aportes de los pueblos originarios de Abya Yala a las matemáticas del mundo (Vásquez-Hernández, 2024a).

En ese momento, tenía muy arraigado el lente de la Matemática académica, pues era mi formación base. Desde ahí, se me había enseñado que la Matemática era formal, única y universal y que tenía un sólo origen: Occidente. Por tal, cualquier otro contexto, quedaba subordinado a este saber.

En mi intuición silenciosa habitaba una convicción que aún hoy conservo: los pueblos de Abya Yala desarrollaron sistemas propios de conocimientos matemáticos como expresión de sus formas de habitar, comprender y organizar el mundo. Toda sociedad construye modos de cuantificar, clasificar, comparar, orientarse en el espacio y el tiempo, establecer relaciones de tamaño, peso y distancia, reconocer patrones y formas y desarrollar razonamientos lógicos que le permiten explicar su origen, su territorio y el cosmos (Bishop, 1988).

Este reconocimiento de un vacío histórico no representa un hallazgo meramente descriptivo, sino que emergió frente a las ausencias, los silencios y las distorsiones en la historia, que han configurado las narrativas oficiales de lo que cuenta como historia de las matemáticas. En este sentido, dicho vacío no puede entenderse como una omisión casual, sino como el resultado de un proceso histórico de jerarquización epistemológica que ha privilegiado la producción de conocimiento de Occidente.

Hito dos: la transdisciplina

Mi búsqueda me llevó a recorrer museos y a entablar diálogos con arqueólogos, antropólogos, ingenieros, físicos, historiadores y, mucho tiempo después, con sociólogos. Fue en ese recorrido cuando encontré un concepto que hasta entonces desconocía: la Etnomatemática. En aquellos años apenas circulaban en internet dos escritos que recuerdo con especial claridad. El primero era el de D'Ambrosio (1990), quien presentaba la Etnomatemática como el arte o la técnica de explicar y conocer las formas de producción del conocimiento matemático en los pueblos. El segundo era Etnomatemática

precolombina en Costa Rica, de Rodríguez (1995), una obra que situaba estas reflexiones en el contexto arqueológico y cultural costarricense

Al entablar diálogos con especialistas de otras áreas disciplinares, no solo me permitió ir ampliando conocimientos, formas de ver, pensar y sentir los acontecimientos, sino que fui poco a poco hilvanando que el saber histórico se encontraba desmembrado, pues cada uno contenía una pieza de ese gran rompecabezas de lo que en aquel tiempo concebía como la Historia. Al mismo tiempo, y sin quererlo, me estaba encontrando con una Etnomatemática transdisciplinar, donde cada área tenía mucho que aportar a esta construcción.

Lejos de encontrar respuestas, más bien se acumulaban las interrogantes. Cada área disciplinar abordaba de manera distinta la posibilidad de mi tesis sobre la existencia de un vacío histórico. Lejos de encontrar una única evidencia, solo encontré una fragmentación en el saber.

Desde la arqueología surgieron las primeras interrogantes: ¿qué evidencia material existe de prácticas matemáticas en civilizaciones?, ¿será que se han interpretado correctamente los artefactos hallados?, ¿será que falta un matemático participando en el análisis de las excavaciones?, ¿podría ser que sin querer hemos ocultado desarrollos matemáticos complejos y propios?

Desde la perspectiva antropológica emergieron las siguientes nuevas interrogantes: ¿qué se considera como matemática desde distintas culturas?, ¿será que usted piensa la definición de matemática eurocéntrica?, ¿cómo se integran los conocimientos matemáticos en la vida cotidiana, ritual o simbólica de las comunidades?, ¿será que sí existieron esas matemáticas, pero que no fueron formalizadas como lo hizo Occidente?

Desde la ingeniería, las conversaciones se dirigieron hacia otros cuestionamientos: ¿cuál fue el nivel de conocimiento matemático que tuvieron las civilizaciones ancestrales para hacer esas grandes construcciones de ciudades, acueductos y calendarios?, ¿cómo lograron la precisión sin herramientas y sin matemáticas formales?, ¿será que hemos subestimado ese conocimiento aplicado?

Desde la Física se planteaban otras preocupaciones: ¿cuál será la comprensión del espacio, del tiempo y de los ciclos naturales que portaron estas civilizaciones?, ¿será que sus observaciones astronómicas tienen algún modelo matemático implícito?, ¿será que se pueden modelar sus saberes?

La historiografía introdujo otras preocupaciones esenciales: ¿cuáles procesos históricos -como la colonización, por ejemplo- produjo quizás la destrucción sistemática de sus conocimientos?, ¿será que se dio la imposición cultural y se invisibilizaron sus aportes?, ¿quién escribió la historia de la Matemática?, ¿desde cuáles perspectivas se escribió esa historia?

Finalmente, al encuentro con la Sociología se planteó: ¿cómo influyen las relaciones de poder para definir qué se considera como conocimiento matemático?, ¿por qué el conocimiento europeo de las matemáticas se legitimó co-

mo global?, ¿se trata realmente de una ausencia o de una exclusión intencionada de conocimientos?

Esta búsqueda de marcos explicativos alternativos me brindó la posibilidad de ir ampliando mi comprensión hacia la transdisciplinariedad, como un intento de comprender aquello que desbordó los límites de mi conocimiento en aquel entonces. Lo que sí comprendí, en definitiva, fue que el problema no estaba en que si los pueblos de Abya Yala desarrollaron o no saber matemático, sino en los criterios de validez que predominaron para definir cuál saber cuenta como matemático y cuál no y a quién se le otorga la autoridad epistémica para definirlo.

Hito tres: tensiones en las primeras aproximaciones

No satisfecha con los hallazgos, me dispuse, entonces, a iniciar mi trabajo de campo -como le llamaba en ese entonces- orientada a investigar in situ en un pueblo indígena de Costa Rica.

Al inicio de mi recorrido, cruzaba el umbral de las comunidades convencida de que llegaba en el rol de investigadora: libreta en mano, cámara fotográfica y grabadora periodística. No comprendía que esa imagen generaba desconfianza principalmente por ser alguien externo al pueblo. Yo pensaba en aquel momento que no deseaban compartir, que no sabían lo que eran las matemáticas o que no entendían mis preguntas. Con el tiempo, aprendí a mirar con respeto esos momentos, porque en esas preguntas y ese actuar inoportuno, que hoy recuerdo con cariño, comenzó realmente mi desplazamiento epistemológico.

No comprendía que todo aquello que la formación universitaria me había enseñado sobre ser investigador, activaba memorias históricas de mucho dolor en la población. El uso de dispositivos marcaba tácitamente relaciones asimétricas de poder: el observador y el observado. Todo ello hacía que modificaran su comportamiento y aflorara la incomodidad, había silencios y autocensura. No era solo lo que investigaba, sino cómo y desde dónde lo hacía.

Cuando intenté desplazarme hacia el encuentro de sus saberes, se inició una serie de acontecimientos que me descolocaron. Recuerdo, cuando recién llegada, que intentaba recopilar las formas de contar propias de las comunidades. Mi pregunta era: ¿es verdad que ustedes cuentan de manera diferente? La respuesta era siempre la misma: ¡no, eso no es cierto, nosotros contamos como cuentan todos!

Esta respuesta lejos de aclarar mi inquietud profundizó más mi desconcierto[6] porque, para ese tiempo, los antropólogos me habían instruido de las formas diferentes de contar que utilizaba este pueblo[7]. Fue ahí donde entendí que mi pregunta se encontraba atravesada por supuestos previos que me limitaban mi propia mirada y que la racionalidad de este pueblo no se reconocía a sí misma como “otra”, porque no ha sido construida desde la lógica de la diferencia, sino desde su experiencia propia de mundo.

6. Los antropólogos me habían indicado que este pueblo utilizaba un conteo múltiple para enumerar los objetos, además de que esto ya se había registrado en algunas literaturas desde la Antropología.

7. Sobre este hecho, se puede leer en extenso la crónica en Vásquez-Hernández (2025). Esta crónica contempla el acto plural de contar y cómo la Etnomatemática me permitió revelar los sentidos sociales y la posibilidad de comprender otros mundos encubiertos.

Recuerdo, también, de manera muy sentida, otra ocasión donde me encontraba registrando el saber alrededor de la construcción de canastas tradicionales y uno de sus elaboradores más sobresalientes me expresó una duda que tenía. Él me dijo: ¡profesora, aquí todos dicen que usted es profesora de Matemática y yo me preguntaba, ¿qué es eso de matemática?[8]

Esa pregunta produjo en mí un profundo desplazamiento, porque, aunque en mi universo era evidente la categoría de Matemática, esto no tenía una correlación con su universo de sentidos. Más tarde, comprendí que su interrogante no evidenciaba una ausencia de conocimiento, sino por el contrario, un saber que no necesitaba nombrarse bajo lógicas disciplinares para existir y operar con dinamismo en las comunidades.

Comencé a ver la diversidad como diferencia, como otra forma de conocimiento y de racionalidad que yo no lograba descifrar. No nos entendíamos ni siquiera en el idioma español: yo preguntaba por “formas de contar”, refiriéndome a lo numérico, y ellos me respondían con “formas de contar relatos”. Con el tiempo, comprendí que el verbo “contar” tiene un sentido plural que no remite solo a la cantidad, sino al vínculo y a la ancestralidad.

Y cuando traté de abrir espacios para conversar, sin presionar una investigación, muchos rompieron el silencio y me compartieron sus pensamientos, sentimientos y vivencias de manera confrontativa para abordar los daños colaterales que ocasionaron muchos investigadores a su pueblo en otras épocas.

Y fue así como le pedí al gran universo ayuda para no ser una investigadora más en este territorio y que me permitiera estar y permanecer en el tiempo para devolver la confianza que me estaban brindando, a pesar de haber llegado al territorio con la envergadura de una investigadora más.

Esto fue un desplazamiento hacia el encuentro con otros saberes situados y otras racionalidades, que descolocaron mi aprendizaje académico sobre investigación. Fueron tensiones epistémicas entre la formación académica y las formas propias de relacionarse con las comunidades.

Hito cuatro: la interpelación desde la alteridad

Con el paso de los meses empecé a sentirme más cómoda en la comunidad. Me sentía atraída por la práctica ritual del pueblo y su saber ancestral. De manera intuitiva, abandoné en mucho la investigación para dedicarme a compartir y aprender de su cosmovisión y sabiduría. Esto abrió la posibilidad de reiniciar otro tipo de acercamiento que el canto y el tejido permitió[9].

Los sabedores me enseñaron a tejer canastas y aprendí que a lo que yo llamaba triángulos. Ellos lo llamaban tres puntas y además, en una canasta de tres puntas, estaba asentada una vida humana[10]. También, aprendí que a lo que yo llamaba hexágono, le llamaban seis puntas, a lo que yo llamaba geometría, simplemente le llamaban formas y a lo que yo denominaba Matemática, no le correspondía nombre alguno.

8. Sobre este hecho, puede leerse la crónica en extenso en Vásquez-Hernández (2026). Al respecto, esta crónica se denomina “El saber que no se nombra, pero se habita”. Es una crónica que evidencia la transdisciplinariedad de la Etnomatemática.

9. Se menciona el canto y el tejido, porque fue a través de ellos que logré un acercamiento diferente con las comunidades. El canto y el arte fueron desde mi punto de vista, las puertas para acceder a una forma diferente de relacionarme con los habitantes del territorio, ya no para investigar, sino para aprenderl.

10. Desde la cosmovisión bribri, cada vida humana se encuentra tejida en una canasta. Si la canasta se rompe es porque la persona se encuentra enferma.

Comprendí luego que la terminología de Matemática era innecesaria, porque sus conocimientos ya estaban implícitos en la práctica cultural. No necesitaba ser nombrada para existir, porque ya habitaba en la práctica misma.

Estas evidencias fueron los primeros puntos de inflexión: comprendí que no estaba simplemente observando un saber, sino que estaba siendo interpelada por él, me estaban descolocando. Esto estaba desestabilizando mis certezas y me obligaba a mirar las bases desde las cuales estaba mirando.

Empecé entonces a sospechar de mi propia mirada. A entender que entonces yo no era neutral, como lo pensaba y que traía conmigo, como quien carga un saco, una herencia epistemológica que me había adiestrado para clasificar, ordenar, traducir todo lo que era ajeno, desde los propios criterios occidentales. Así, las comunidades me desestabilizaron no solo mi lugar de enunciación, sino también las certezas que tenía sobre el saber matemático.

Hito cinco: ruptura epistémica y la crisis en la mirada occidental

La traducción que yo intentaba hacer originalmente del conocimiento comunitario hacia el conocimiento de la matemática occidental finalmente era una forma de colonización epistémica que luego de algunos años comprendí. Fue entonces cuando dejé de imponer categorías externas y permití que el conocimiento propio hablara desde sí mismo al reconocer su autonomía, su memoria y el territorio desde el cual se construye y cobra sentido.

Como me dijo un día el abuelo Huizton[11]: “Mira las cosas sin intelecto”. Con ello quería decir que las cosas simplemente son, que no necesitan ser pensadas ni explicadas para existir, que no debemos manipularlas con nuestras voces parlanchinas creadas desde una sociedad del juicio.

Así, los sagrados misterios de la vida[12] me llevaron a vivir una inmersión comunitaria que marcaría profundamente mi vida. Me fui a vivir y a laborar a ese pueblo como docente de Matemática, una foránea que habitaba un territorio ancestral.

Y de pronto me vi acompañando procesos comunitarios, en encerronas en la casa cónica por la defensa de los territorios ante los depredadores capitalistas, visitaba comunidades lejanas para asistirlas en sus necesidades básicas de salud, alimento y vestido, en reuniones de mejoras de caminos y agua potable, así como los inolvidables grupos de mujeres organizadas.

Viví también experiencias que me volvieron consciente de las tensiones alrededor del valor de la pertenencia cultural y comunitaria. Al no compartir el origen territorial ni poseer un clan, experimenté momentos de silenciamientos que me permitieron comprender, desde otro lugar, la importancia del reconocimiento y la legitimidad de la palabra.

Reconocí la pérdida de seres queridos no como ausencia y tristeza, sino como un camino sagrado de regreso al origen. También, sentí correr en mi propio cuerpo, el dolor que aún se lloraba por el sufrimiento de los antepasados

11. En memoria al abuelo Huizton, que el gran universo haya acogido su esencia y lo tenga donde corresponde. Hombre, guardián del fuego. Huizton es denominativo de colibrí en lengua maya y representa el mensajero de Dios.

12. Otro dicho del abuelo Huizton, para referirse a aquellos aspectos profundos, complejos y muchas veces inexplicables de la existencia humana, que, en ocasiones, no podemos comprender completamente desde la razón.

ante la invasión europea y me solidaricé con todas aquellas mujeres que conocí y que fueron víctimas de una violencia múltiple dentro de la escuela.

También, vi la comunidad emerger después de las llenas de los ríos, lo que significa una buena conversación alrededor del fuego, el valor del río junto a la familia, el sabor inolvidable de una buena carne ahumada en el fogón cubierta de hojas de plátano y entendí cómo el número es el principio organizador de todas las actividades que realiza el pueblo.

Aprendí que, en la comunidad, cada uno cumple una función social específica e insustituible, lo que le otorga un valor diferenciado. En este sentido, el aporte de cada uno y su servicio a la colectividad resultan fundamentales para el equilibrio y la continuidad de la vida en comunidad desde las normas que dejó su máxima deidad *Sibö*. Experimenté el proceso de cumplir a cabalidad las normas para la jala de piedra, las curaciones de los médicos tradicionales y reconocí su cosmovisión en lo sagrado y lo profano.

En este punto, mucho de mí se había descolonizado, mi ser investigativo y mi saber matemático construido en la universidad, se encontraban prendidos de un hilo, tenía más dudas que certezas. Ya no me reconocía ni como educadora de las matemáticas, ni como una etnomatemática tradicional; algo profundo en mí estaba mutando.

Hito seis: hacia el giro decolonial

Con el paso del tiempo, la sociología me ayudó a reencontrarme de nuevo y reconciliarme con mis experiencias y con la vida académica. Comprendí, entonces, que me estaba enunciando desde el pensamiento decolonial latinoamericano, el asidero donde he logrado descansar mis sobresaltos académicos y mi relación con las comunidades.

Desde aquí comprendí la incompletitud de la historia de la Matemática y de la misma Etnomatemática e inicié un nuevo camino de formación, que motivó mis estudios doctorales en Ciencias Sociales. Desde aquí, logré reconocer la Matemática como una ciencia social producto de los sistemas sociales e históricos construida desde contextos muy específicos, donde coexisten relaciones de poder.

Este caminar me ayudó a transitar por el giro decolonial. La pregunta dejó de ser: ¿cuáles Matemáticas hay aquí? Y pasó a ser, ¿cómo podemos conocernos, reconocernos y legitimarnos mutuamente desde los lugares que habitamos?

Esta transformación implicó pasar del reconocimiento de la diversidad cultural como diferencia, a la justicia epistémica, entendida como la redistribución del poder nombrar, validar y producir conocimiento y el derecho a existir desde el sitio que se habite. La justicia epistémica reconoce que el conocimiento no se da “sobre” las comunidades, sino con ellas y que toda investigación debe rendir cuentas de sus implicaciones éticas y políticas. Y, desde esta perspectiva, no hay informantes, sino coautores; no hay objetos de investigación, solo sujetos epistémicos.

Hito siete: el caminar decolonial

A partir de estas fracturas epistemológicas, decidí re-iniciar un camino junto a las comunidades como una experiencia viva de aprendizajes compartidos. En este caminar aprendemos a trabajar en conjunto entre los maestros de lengua y cultura, los docentes de matemática, los líderes comunitarios, los portadores de cargos tradicionales y los especialistas de las prácticas culturales.

Hoy, camino junto a experiencias más horizontales, que reivindican el valor de la identidad del pueblo en el entorno escolar y fuera de este. Este proceso ha permitido elaborar materiales para jóvenes y niños desde experiencias formativas en espacios colectivos de reflexión, donde se coloca como centro, los saberes que acompañan las prácticas ancestrales y las huellas de la colonización.

Más que unir actores, lo que he tejido son relaciones basadas en el reconocimiento mutuo, la complementariedad y la reciprocidad (Vásquez-Hernández, 2024b), donde todo se sostiene en base a la construcción común de vínculos que son los que configuran todos los procesos.

El caminar decolonial me ha permitido principalmente aprender a escuchar. Escuchar que hay saberes que no se nombran desde las categorías disciplinares, porque ya operan con rigurosidad en la vida cotidiana. Escuchar que la violencia epistémica se acrecienta cuando intentamos traducir los saberes de las comunidades desde los marcos occidentales. Pero, principalmente, he aprendido a escuchar que a los saberes se les deja ser desde sus propios marcos ontológicos.

Conclusiones

El recorrido presentado a lo largo de este escrito no solo da cuenta de una parte de mi trayectoria investigativa, sino también de un proceso de transformación epistemológica, que cuestiona profundamente las bases desde las cuales se ha construido la Matemática. Los hitos compartidos evidencian que el problema no radica en la ausencia de saberes reconocidos como matemáticos en Abya Yala, sino en las formas en que, históricamente, se ha definido qué cuenta cómo matemática y quién tiene la autoridad para nombrarla.

En este sentido, el reconocimiento del vacío histórico no puede entenderse como una carencia real, sino como el resultado de procesos de subordinación de conocimientos, de territorios y de cuerpos. La narrativa tradicional de la historia de la matemática opera desde lógicas eurocéntricas que pretenden ser universales al negar la existencia de otras racionalidades igualmente válidas. Por ello, transitar de la diversidad hacia la justicia epistémica implica cuestionar las estructuras de poder que le sostienen estas formas de jerarquización y exclusión de conocimiento.

El enfoque autoetnográfico y testimonial permite evidenciar que el conocimiento no es externo a quien investiga, sino representa una relación situada que se construye en el encuentro. Investigar deja de ser un ejercicio de observación sobre otros para convertirse en un proceso de cuestionamiento de

las propias formas de mirar y comprender. En ello radica su potencia decolonial: visibilizar que toda producción de conocimiento está atravesada por relaciones de poder y que transformar la manera de investigar implica, necesariamente, transformar también el lugar desde el cual se conoce.

Este trabajo coloca en evidencia la violencia epistémica a la que se ven sujetos los pueblos y las comunidades con memoria ancestral. Interpretar y traducir sus conocimientos a categorías externas, lejos de ser actos neutrales, pueden convertirse en mecanismos de despojo de sentidos. Por ello, una de las experiencias centrales es desplazar la intensión de explicar el mundo del otro desde los términos propios.

El caminar decolonial, entendido como una práctica relacional y situada, avanza hacia formas de construcción de conocimiento más éticas, basadas en reciprocidad, complementariedad y reconocimiento mutuo. Este giro implica asumir un cambio epistemológico en la investigación y entenderla como una experiencia compartida que transforma a todos los participantes.

Finalmente, este recorrido me conduce a proponer una reconfiguración de lo que conocía originalmente como Etnomatemática. Lejos de comprenderla dentro de los estudios culturales interesados en reconocer los saberes matemáticos situados, hoy la entiendo como un proyecto político y epistémico orientado a transformar las relaciones de poder que, históricamente, han determinado cuáles conocimientos son reconocidos como matemáticos, quiénes están legitimados para producirlos y desde dónde pueden ser nombrados. Por tanto, esta perspectiva no se limita a visibilizar la diversidad de saberes, sino que busca cuestionar las condiciones que han producido su invisibilización, subordinación o exclusión. A este desplazamiento hoy lo denomino **Etnomatemática desde una perspectiva crítica y decolonial**.

Bibliografía

Beverley, John, y Achugar, Hugo. 2002. *La voz del otro: testimonio, subalternidad y verdad narrativa*. 2.ª ed. Guatemala: Universidad Rafael Landívar.

Bishop, Alan. 1988. *Mathematical enculturation: A cultural perspective on mathematics education*. Kluwer Academic Publishers.

Blanco, Mercedes. 2012. “Autoetnografía: una forma narrativa de generación de conocimientos.” *Andamios* 9, n.º 19 (mayo-agosto): s.p. https://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S1870-00632012000200004&script=sci_arttext

Castro-Gómez, Santiago, y Ramón Grosfoguel, eds. 2007. *El giro decolonial: Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*. Bogotá: Siglo del Hombre Editores.

D’Ambrosio, Ubiratán. 1990. *Etnomatemática: Arte ou técnica de explicar e conhecer*. São Paulo: Editorial Ática.

D'Ambrosio, Ubiratán. 2013. *Etnomatemáticas: entre las tradiciones y la modernidad*. Madrid: Ediciones Díaz de Santos.

De Sousa Santos, Boaventura. 2010. *Descolonizar el saber, reinventar el poder*. Trilce.

Ellis, Carolyn, Adams, Tony y Bochner, Arthur. 2015. "Autoetnografía: un panorama." *Astrolabio: Nueva Época*, n.º 14. https://mastor.cl/2021/wp-content/uploads/2017/10/Ellis.-Adams.-Bochner.-AutoetnografiaUnPanorama.-Astrolabio.-N-14.-2015.pdf

Fricker, Miranda. 2007. *Epistemic Injustice: Power and the Ethics of Knowing*. Oxford: Oxford University Press.

Grosfoguel, Ramón. 2013. "Racismo/sexismo epistémico, universidades occidentalizadas y los cuatro genocidios/epistemicidios del largo siglo XVI". *Tabula Rasa*, n.º 19: 31–58. https://doi.org/10.25058/20112742.153

Rodríguez Arce, Pedro. 1995. Etnomatemática precolombina. En Ángel Ruiz (Ed.), *Historia de las matemáticas en Costa Rica* (pp. 351–392). Editorial Universidad Nacional.

Vásquez-Hernández, Ana Patricia, y Trigueros, Eithel. 2015. "Etnomatemática en Costa Rica: un acercamiento a su perspectiva sociohistórica". *Revista Perspectivas Socioculturales de la Educación Matemática*, 8, n.º 3: 69–91. https://www.revista.etnomatematica.org/index.php/RevLatEm/article/view/184

Vásquez-Hernández, Ana Patricia, y Torres, Rodrigo. 2017. "Texto de matemática Kul Kuok I Cha". *Revista Perspectivas Socioculturales de la Educación Matemática* 10, n.º 2 (junio-septiembre): 39–52. https://www.revista.etnomatematica.org/index.php/RevLatEm/article/view/456

Vásquez-Hernández, Ana Patricia. 2020. "Experiencia en el proceso de evaluación socioeducativa y reformulación del texto de matemática Kul kuok I cha." En *Sistematización de experiencias: Visibilización de procesos con las poblaciones interlocutoras*, tomo 5, editado por M. Flores Abogabir y N. Sánchez Acuña, 199-232. Heredia, Costa Rica: Editorial del Norte.

Vásquez-Hernández, Ana Patricia. 2024a. "Una experiencia en el diseño y la evaluación de textos de matemática con enfoque etnomatemático." En *Reflexiones sobre educación matemática desde la etnomatemática*, editado por I. Londoño y H. Blanco, 71–83. Villavicencio: Editorial Universidad de los Llanos.

Vásquez-Hernández, Ana Patricia. 2024b. "A descolonizar las prácticas de investigación en las Etnomatemáticas". Revista Venezolana de Investigación en Educación Matemática. 4(2):1-26. https://doi.org/10.54541/reviem.v4i2.108

Vásquez-Hernández, Ana Patricia. 2025. “Contar, contar… ¿contar qué?” *e-Almanaque EtnoMatemáticas Brasis* 2025, n.º 2: e001025. https://etnomatematicasbrasis.org/e-almanaque-etnomatematicas-brasis-v-2025-n-2-2025/

Vásquez-Hernández, Ana Patricia. 2026. “Lo que no se nombra, pero se habita: crónica de una etnomatemática transdisciplinar” *e-Almanaque EtnoMatemáticas Brasis*. Preprint.

Walsh, Catherine. 2012. *Interculturalidad crítica y (de)colonialidad: Ensayos desde Abya Yala*. Quito: Abya-Yala.