

Artículo de investigación

Cómo citar: Quiceno, A., y Montoya, D. (2021). Cátedra de la paz y matemáticaS en la escuela: un asunto más allá de lo disciplinar, *Praxis Pedagógica*, 21(28), 106-127. <http://doi.org/10.26620/uniminuto.praxis.21.28.2021.106-127>

ISSN: 0124-1494

eISSN: 2590-8200

Editorial: Corporación Universitaria Minuto de Dios - UNIMINUTO

Recibido: 30 de octubre de 2020

Aceptado: 07 de enero 2021

Publicado: 26 de febrero de 2021

Conflicto de intereses: los autores han declarado que no existen intereses en competencia.

Cátedra de la paz y matemáticaS en la escuela: un asunto más allá de lo disciplinar

Cátedra de la paz and matemáticaS: a matter beyond disciplinary

Cátedra de la paz y matemáticaS na escola: uma questão além da disciplina

Resumen

Cátedra de la paz es una asignatura dentro del currículo colombiano que surge del proceso de paz desarrollado en Colombia en el 2015, y que se concretiza mediante el Decreto 1038, en el cual se establecen los estándares y competencias básicas para su enseñanza en la escuela, con base en las propuestas elaboradas por el Ministerio de Educación Nacional, que han sido modificadas en diferentes ocasiones, debido a los sucesos históricos que ha vivido Colombia y que se han trabajado bajo el nombre de cultura de paz. A partir de esto, el proceso de disciplinarización de la Cátedra de la paz en cuanto a una práctica social es alejada de los contextos sociales y culturales para ser incluida de forma disciplinar y estandarizada en la escuela, el mismo acto que ha sucedido con la Matemática cuando fue trasladada de sus propios contextos a otros que no le son propios. Así, trabajamos la *terapia deconstruccionista* como actitud metódica para investigar y poder establecer relaciones entre matemáticaS y paz en el aula de clase, a partir de una mirada indisciplinar que posibilitó realizar descripciones sobre la memoria histórica del país.

Palabras clave: disciplinarización, juegos del lenguaje, paz, terapia deconstruccionista, indisciplinar, memoria histórica.

Angela María Quiceno Restrepo

<https://orcid.org/0000-0003-1178-9396>
quiceno16@gmail.com
Centro Educativo Autónomo
Colombia

Daniela Montoya Osorio

<https://orcid.org/0000-0002-4573-6324>
daniela.montoyao@udea.edu.co
La Salle de Envisgado
Colombia



Abstract

Peace lecture is a subject within the Colombian curriculum that arises from the peace process lived in Colombia in 2015; specifically, through Decree: 1038 in which the standards and basic competitions are established for its education in the school; based on the proposals prepared by the Department of National Education that have been modified in different occasions due to the historical events through which Colombia has lived, and they have worked under the name of peace culture. On the other hand, the peace lecture adaptation process in social practice is far removed from social and cultural contexts to be included in a disciplined and standardized way in school; the same act has happened with Mathematics when it was moved from its contexts to others that are not of their own. In conclusion; the deconstructionist therapy works as a methodical attitude to investigate and establish relations between mathematics and the peace inside the classroom, from an undisciplined look that made it possible to make descriptions of the historical memory of our country.

Keywords: disciplinarization, language games, peace, deconstructionist therapy, indiscipline, historical memory.

Resumo

Cátedra de la paz é uma disciplina do currículo colombiano que surge do processo de paz vivido na Colômbia em 2015 que se concretiza através do Decreto 1038, que estabelece as normas e competências básicas para o seu ensino na escola, com base em as propostas elaboradas pelo Ministério da Educação Nacional que foram modificadas em diferentes ocasiões devido aos acontecimentos históricos que a Colômbia viveu e que foram trabalhados sob o nome de cultura de paz. A partir disso, o processo de disciplinarização da Cátedra da Paz em termos de uma prática social é retirado dos contextos sociais e culturais para ser incluído de forma disciplinar e padronizada na escola, o mesmo ato que aconteceu com a Matemática. Quando foi transferido de seus próprios contextos para outros que não são seus. Assim, trabalhamos a *terapia desconstrucionista* como atitude metódica para pesquisar e estabelecer relações entre matemática e paz em sala de aula, a partir de um olhar indisciplinar que possibilitou fazer descrições da memória histórica de nosso país.

Palabras clave: disciplinarização, jogos de linguagem, paz, terapia desconstrucionista, indisciplina, memória histórica.

Introducción

Colombia ha enfrentado una guerra por más de 50 años, que marcó y marca la vida de la mayoría de sus habitantes, una fuerte guerra que acabó y sigue acabando, de alguna manera, con las ilusiones de muchos colombianos. El Gobierno Nacional por su parte, ha desarrollado diversas propuestas conciliadoras con la colaboración de diversos órganos internacionales para superar esta situación; sin embargo, en su mayoría han sido fallidas, en algunos casos esto quizás ha ocurrido por el hecho que se han implementado *prácticas bélicas*¹ para finalizar con otras *prácticas bélicas*. A pesar de lo anterior, en la última década el Gobierno Nacional comenzó a realizar una importante negociación con la guerrilla de las FARC-EP (Fuerzas Armadas Revolucionarias de Colombia- Ejército del Pueblo) y apoyar un proceso de paz prioritario para todos los colombianos.

Así, durante el segundo periodo de gobierno del presidente Juan Manuel Santos (2014-2018) se firman algunos acuerdos en La Habana (Cuba), en los cuales se determinan algunas tomas de decisiones para contribuir con la construcción de paz estable y duradera. Con base a estos hechos se crea Cátedra de la paz como una asignatura escolar y obligatoria para todas las instituciones educativas del país.

El Ministerio de Educación Nacional (MEN) en su deseo de llevar Cátedra de la paz como una disciplina al aula de clase manifiesta que debe ser enseñada en las áreas de ciencias sociales, ciencias naturales, ética y valores, deja una leve ventana de autonomía para ser pensada desde las otras áreas del conocimiento.

Es así, como profesoras del área de Matemática en dos instituciones de la ciudad de Medellín (Colombia) se propusieron problematizar de forma indisciplinar las prácticas bélicas al interior de la clase de Matemática con estudiantes del grado quinto y undécimo. De tal problematización emergieron

.....
1 *Prácticas bélicas* son entendidas de forma análoga en esta investigación como juegos bélicos del lenguaje corporalmente organizados que, en cualquier campo de actividad humana, a través de cualquier sistema simbólico, apuntando a propósitos sociales de cualquier naturaleza, pero que instauran, inducen, se refieren, insinúan o remiten a confrontamientos, polémicas, controversias de cualquier naturaleza [...] (Correa, 2015, p. 84).

algunas reflexiones para tejer relaciones entre, aquello que denominamos como matemática² y Cátedra de la paz.

Para esto, desarrollamos una investigación de maestría³ que encontró inspiración en la *terapia deconstruccionista* mediante un diálogo tensional entre los modos de hacer y pensar la filosofía de Ludwig Wittgenstein y Jacques Derrida, y retomó las articulaciones desarrolladas en el campo de la Educación Matemática por Miguel (2015, 2016b). En la perspectiva de este investigador e historiador, la *terapia deconstruccionista* es comprendida como una actitud metódica para investigar y, no como un método prescriptivo. Haber asumido este lugar teórico-metodológico posibilitó levantar debates en las dos instituciones educativas de Medellín de forma *indisciplinar*⁴.

¿Por qué cultura de paz y Cátedra de la paz en Colombia?

En Colombia se ha hablado, durante los últimos 60 años y en repetidas ocasiones, sobre acuerdos de paz entre los gobiernos y grupos guerrilleros. Algunos de estos acuerdos han sido llevados y trabajados en la escuela como el espacio por excelencia donde recaen todos los problemas que acontecen en una sociedad, ya sean económicos, políticos, sociales, entre otros.

-
- 2 El uso de la “S” mayúscula al final de la palabra ‘matemáticaS’, hace referencia a comprender los conocimientos como producidos, validados y legitimidades dentro de juegos lenguaje normativamente orientados en la perspectiva de Miguel (2016a) quien se inspira en la segunda fase del pensamiento de Ludwig Wittgenstein. De igual forma, nos aproximamos al uso de la palabra ‘Matemática’, con “M” mayúscula, para referirnos al conocimiento en la perspectiva en la que occidente lo comprende, de forma disciplinar, bajo los preceptos del grupo PHALA, Brasil
 - 3 Nos referimos aquí a Quiceno y Montoya (2020). Investigación desarrollada en el marco de la maestría en Educación de la Universidad de Antioquia, adscrita al grupo de investigación “Matemática, Educación y Sociedad” (MES) y orientada por la Profa. Dra. Carolina Tamayo Osorio.
 - 4 Cuando se habla de una visión indisciplinar, se remite a la propuesta de Miguel et al. (2010) como una actitud de deconstrucción para problematizar la cultura escolar de carácter disciplinar establecida. Desde esta visión, se considera que el sujeto es partícipe de juegos de lenguaje, y desde allí debe ser pensada la educación.

La escuela se ha vinculado de diferentes formas a los procesos sociales por los que ha transitado el país y, con ello, se ha convertido en una institución portavoz de este tejido de ideas. Busca atender las demandas sociales, y se coloca al servicio de las políticas públicas, como un espacio que debería contribuir para pensar los problemas que se tejen en la sociedad. De hecho, la escuela, a lo largo de la Modernidad, según Veiga-Neto (2008) se ha establecido “como una gran maquinaria social y cultural, o sea, como un gran conjunto de “máquinas” que, operando articuladamente entre sí, desempeñaron un papel crucial para la formación política, cultural y económica de la sociedad occidental” (pp. 39-40).

Lo anterior, se relaciona con la forma de ver la escuela en términos de Pineau (1996, citado en Tamayo-Osorio, 2017), quien plantea que:

La escuela se convirtió en un innegable símbolo de los tiempos, en una metáfora del progreso, en una de las mayores construcciones de la Modernidad. A partir de entonces, una buena cantidad de hechos sociales fueron explicados como sus triunfos o fracasos: el desarrollo nacional, el progreso económico, las guerras, la aceptación de los sistemas o prácticas políticas se debieron fundamentalmente a lo que el sistema escolar había hecho con las poblaciones que le habían sido encomendadas. (p. 37).

De esta forma, la escuela es vista como un espacio que tiene varias responsabilidades que atender, por ejemplo, formar en las acciones que demanda una sociedad, formar en valores a sus estudiantes porque es un espacio privilegiado por el entorno donde confluyen muchas historias de vida. Una forma de ilustrar lo anterior es cómo durante el 2015 ya se hablaba en las escuelas de Cátedra de la paz, como una asignatura obligatoria dentro de los planes de estudio de todas las instituciones educativas del país derivado de la Ley 1732 de 2014⁵ y bajo el Decreto 1038 de 2015⁶, esto como producto del fuerte impacto que vivió la sociedad con la firma del acuerdo de paz en Colombia.

.....

5 La ley 1732 de 2014 en su Artículo 1º menciona “Con el fin de garantizar la creación y el fortalecimiento de una cultura de paz en Colombia, establézcase la Cátedra de la Paz en todas las instituciones educativas de preescolar, básica y media como una asignatura independiente” (Congreso de la Republica de Colombia, 2014). El Decreto 1038 de 2015 surge de la Ley 1732.

6 El Decreto 1038 de 2015 surge de la Ley 1732.

La Cátedra de la Paz “deberá fomentar el proceso de apropiación de conocimientos y competencias relacionados con el territorio, la cultura, el contexto económico y social, y la memoria histórica, con el propósito de reconstruir el tejido social, promover la prosperidad general y garantizar la efectividad, los principios, derechos y deberes consagrados en la Constitución” (Decreto 1038, Artículo 2º, 2015, p. 3); sin embargo, no es una novedad que en la escuela se hable de paz, aproximadamente desde los años 90 o antes se ha hablado en Colombia de una cultura de paz, ahora la paz es llevada a la escuela en términos pedagógicos.

Para el MEN, la cultura de paz y la Cátedra de la paz son homólogas, cumplen con los mismos objetivos, aunque con el tiempo se han vestido con diferentes palabras para acentuar las discrepancias entre ambos términos. Así, fue posible empezar por acuñar semejanzas con los dos términos, desde la pregunta ¿por qué Cátedra de la paz o cultura de paz en la escuela?, y dentro de sus posibles respuestas, es porque ambas surgen del conflicto armado que ha vivido Colombia.

El MEN estandariza la palabra conflicto cuando crea Cátedra de la paz y cultura de paz, y con ello desconoce los propios conflictos que la escuela tiene; bajo esta mirada Heredia y Gaviria (2016) proponen que el conflicto puede ser entendido como el conflicto escolar y las prácticas que allí se desarrollan, como el *bullying* y situaciones que surgen alrededor de esta práctica; también puede ser entendido como el conflicto armado que se ha dado entre grupos armados ilegales como las FARC-EP y el Ejército de Colombia. Bajo estos dos puntos de vista, se han realizado varios decretos para enseñar cultura de paz o Cátedra de la paz, y se desconoce la intención a la que se quiere apuntar, es decir, la idea de homogeneización de ambos conflictos en documentos legales ha hecho que se desvirtúe y que se tenga la idea que funcionaría igual para todas las escuelas y regiones del país. Es así, como cada vez que se hacen acuerdos de paz en Colombia, se cae en el error de hacer pequeñas reformas a lo ya establecido, pero se continúa con el mismo contenido, el mismo plan de estudio que se ha enseñado durante décadas.

La paz es un derecho obligatorio de todos los colombianos, así lo ha definido la Constitución Política de Colombia de 1991 en los Artículos 22 y 95, y ha sido una frecuente y

fuerte preocupación de los colombianos que han vivido el conflicto armado mucho antes incluso de esta constitución. Con el fin de cumplir estos y otros tantos objetivos sobre la paz declarados por la Unesco, se han creado diferentes estrategias y metodologías para ser enseñadas en la escuela y así crear un ambiente de paz. Sin embargo, la cultura de paz, la educación para la paz y ahora la Cátedra de la paz han sido atravesadas por diferentes discursos y propósitos que a la larga terminan siendo enseñados bajo un modelo tradicional.

En los años ochenta el discurso sobre paz en Colombia giraba en torno a los procesos de negociación entre los actores armados de la época, para los años noventa se reconocieron otros actores en el conflicto, como las comunidades indígenas, iglesias, organizaciones, entre otros, pero a su vez también se vieron nuevos retos. Ahora, han surgido nuevas negociaciones y propuestas para asumir las situaciones actuales; la paz ha estado siempre bajo negociaciones.

La paz, históricamente ha estado en un ciclo que se mueve de acuerdo con el conflicto bélico y los acontecimientos del momento, no se define la paz como un estado después de la guerra, sin embargo, puede ser una de sus múltiples interpretaciones. La paz se construye y deconstruye constantemente con los sucesos que ocurren, sin embargo, han existido diálogos permanentes, nunca se ha ido, la paz ha estado siempre dentro y fuera de la escuela en numerosos movimientos.

La Cátedra de la paz, nace del acuerdo de paz firmado entre el gobierno colombiano y las FARC-EP, en La Habana, Cuba en el 2016, demanda de la escuela su participación en la (re)construcción de un tejido social frágil, que se actúe más allá de una firma, de un contrato o pacto, es menester que se trabaje desde la individualidad, el conocimiento propio y lo colectivo de nuestra sociedad, con la promoción de procesos de enseñanza que analicen y problematicen la vida, y con ello las *prácticas bélicas* se manifiestan en su diario vivir. Lo anterior requiere superar la concepción de enseñanza que se basa en currículos prescriptivos y disciplinares que no dialogan con el afuera de la escuela para hacerlo su adentro, como condición de un aprender matemáticaS, desde y para la vida contemporánea.

La Cátedra de la paz y la Matemática como disciplinas escolares

Cuando se habla de paz usualmente se asocia el uso de esta palabra para describir un estado después de la guerra, sin embargo, la palabra paz es polisémica y en el camino de tejer relaciones entre paz y matemáticas, se observa que los usos y significados que pueden ser dados a la palabra paz no son estáticos, ni unívocos, no son estandarizados y homogeneizados, no hay un único significado o uso que pueda ser dado a esta palabra en las prácticas sociales que posibilite definirla en su esencialidad; pues su significado y uso dependen del contexto de actividad o de la práctica social en la cual es empleada, depende de las *formas de vida*⁷ y de las relaciones subjetivas que las personas establecen entre sí.

En esta dirección, Cátedra de la paz fue organizada sobre la visión tradicional del currículo, al igual que fue organizada la Matemática, y esto es visto como una muestra del deseo homogeneizador que permea la escuela al centrarse en responder a preguntas como ¿qué enseñar y cómo enseñarlo?, y no necesariamente ¿a quién y dónde enseñamos? (Tamayo-Osorio, 2012) y, en ese esfuerzo por clasificar, jerarquizar contenidos y establecer procedimientos metodológicos, ocurre un proceso de desconexión de las prácticas de paz de los contextos de actividad humana, una desconexión con la propia vida, pues se les impone una forma de organización que corresponde a las reglas y formatos de funcionamiento de la escuela, para movilizarlas con otros objetivos. En palabras de Miguel (2010)

[...] en el paso de un campo a otro campo de actividad humana, inevitablemente se desconecta de sus condicionamientos originales y pasa a ser formateada según los condicionamientos de la nueva actividad en la cual fue movilizada de forma igualmente idiosincrática y, de ese modo, no podríamos más decir que, a rigor, estaríamos frente a la misma práctica. (p. 5).

7 Formas de vida son comprendidas en este trabajo desde el punto de vista de Tamayo-Osorio (2017a) "creo que las formas de vida no son más conjuntos de personas que organizan la vida de forma aislada. Desde mi punto de vista, los contactos entre formas de vida han minado cualquier posibilidad de una cultura originaria, de un lenguaje 'original' o de sentidos únicos, pues en la medida en que los individuos se apropian de prácticas de otras formas de vida, nuestras palabras/hechos se transforman" (p.24).

Es común, preguntarse constantemente “qué son las cosas” y pocas veces pensar en “cómo en contextos específicos de actividad humana se producen los significados sobre las cosas en determinadas prácticas sociales”. Así, el interés de la investigación no estuvo en definir qué es la paz, educación para la paz, cultura de la paz o incluso Cátedra de la paz, sino describir cómo es usada la paz en diferentes contextos de actividad humana, esto porque la pregunta por el qué en palabras de Claretto (2013), es la búsqueda por

[...] la sustancia o la definición de la existencia de algo, al preguntar *¿qué es?*, parece haber una territorialidad bien definida: algo es y uno busca la definición de esa existencia. Cuando uno se pregunta quién inventó algo, parece haber una cierta ruptura en esta territorialidad: algo no existe, siempre existe, pero surge algo, tal como se inventó, en ese territorio: *¿quién lo inventó?* (p. 304).

Este círculo vicioso de estar definiendo qué son las cosas es una herencia milenaria del pensamiento eurocéntrico y su capacidad para definir cómo es el conocimiento e incluso qué es y no es conocimiento, por tanto, Cátedra de la paz cayó dentro de ese mismo círculo vicioso de ser definida y cumplir con los parámetros o normas de escolarización y disciplinarización.

La Cátedra de la paz fue convertida en una cartilla, allí se repiten consignas, fragmentos que son solo una cortina de humo, puesto que no hubo una verdadera participación de la escuela en la construcción de esta propuesta que habla de paz; es decir, la paz se convirtió en un saber muerto dentro de la escuela, se convirtió en un listado de temas por cumplir de manera conceptual y disciplinarmente organizados, toman otros formatos que no necesariamente reflejan los requerimientos y problemas de la escuela.

Este proceso de clasificar los contenidos para organizar las áreas del conocimiento, incluida también la Matemática, hoy sustenta nuestros sistemas escolares mediante los currículos, así, la mayoría de los saberes movilizados en las prácticas sociales que realizamos en la vida cotidiana han sido sometidos a los formatos y condicionamientos de la escuela. En este sentido, la disciplinarización de la Cátedra de la paz y de la Matemática, son ejemplos, de cómo

prácticas sociales pueden tomar otros formatos en función de producir sujetos disciplinarizados.

Esa disciplinarización de la que hablamos es entendida por Veiga-Neto (1996), “[...] —en cuanto una “manera de ser” o “estado de aquello que es” disciplinar— comprende dos ejes: el cognitivo (de la disciplinarización-saber) y el corporal (de la disciplinarización-cuerpo)” (p. 6). Es decir, es en torno a la división de los saberes en disciplinas y los supuestos efectos sobre la sociedad moderna, además, de cómo esas disciplinas son tratadas, trabajadas y enseñadas en las escuelas, que se establece lo que se llamó la cuestión disciplinar, esto es, el entendimiento según el cual la disciplinariedad, en cuanto disposición peculiar de los saberes, es un problema a ser superado.

Las prácticas colonizadoras y disciplinarizadas en la escuela, han sido implementadas para moldear nuestros pensamientos, nuestros cuerpos, nuestros idearios y comportamientos, entender esto nos ha mostrado cómo la organización de la escuela plantea qué aprender, qué escribir, para quién resolver, e incluso, cómo debe ser el comportamiento para caminar hacia la civilización y el orden.

Las prácticas cotidianas de formación de las que son partícipes los sujetos, han vivido bajo una mirada occidental de la Matemática, comprendida como una Matemática única que se rige por un conocimiento universal, es una Matemática que no va en concordancia con los movimientos del mundo, puesto que es ajena a las prácticas y flujos de la sociedad. De este modo, la escuela es un espacio por excelencia donde se practica esa idea de Matemática, pero que es muy posible verla y practicarla desde otros puntos de vista, miradas en diferentes contextos y formas de vida. Así, Lizcano (2002) plantea que:

Reivindicar, pues, la racionalidad de otras aritméticas, la legitimidad de otras matemáticas, parece, implicar también, por tanto, la racionalidad y legitimidad de otras formas de gobierno que no pasen por las votaciones que suman individuos, la racionalidad y legitimidad de otras formas de gestión y organización que no pasen por las oficinas y despachos. Lo decisivo es la forma en que tanto la aritmética, como la democracia censitaria, como la racionalidad abstracta burocrática han llegado a percibirse en buena parte

del planeta como ideales, como las únicas maneras legítimas de contar, de tomar decisiones colectivas y de organizar los asuntos comunes. (p. 189).

La Matemática de esta forma es colonizada y regida bajo unos parámetros ya aceptados y legitimados, sin embargo, se reconocen otras matemáticas que han posibilitado ver el mundo desde otros lugares epistemológicos, que dan cuenta de otras formas de vida en las que los sujetos están inmersos.

Al igual que no hay un solo significado de la palabra paz también ocurre algo similar con la palabra matemáticas, ellas toman significados dependiendo de los contextos en los que son practicadas y vividas, sin desconocer que siguen unas reglas y normas. Por ejemplo, las matemáticas de las comunidades indígenas, de un grupo de venteros ambulantes e incluso de los mismos niños dentro de las escuelas. Desde la mirada de Wittgenstein (1999), las matemáticas tienen un significado que depende del uso y de los *juegos del lenguaje*, es decir, son acciones que se ejercen y que tienen unos propósitos definidos, son saberes prácticos.

Una forma de ver esa disciplinarización de Cátedra de la paz, se evidencia en los textos que propone el MEN: *Secuencias didácticas de educación para la paz* (Chaux et al., 2016a), donde su objetivo principal es mostrar a los docentes secuencias de trabajo que se pueden realizar con los estudiantes desde el grado transición hasta el grado undécimo. El siguiente texto *Orientaciones generales para la implementación de la cátedra de la paz en los establecimientos educativos de preescolar, básica y media de Colombia* (Chaux y Velásquez, 2015), cuyo objetivo principal es mostrar:

¿Qué es la cátedra de la paz como asignatura?; ¿cómo incluir la cátedra de la paz en el currículo?; ¿cómo evaluar la cátedra de la paz?; ¿cuáles son las competencias a desarrollar en la cátedra de la paz?; ¿cómo elaborar los factores, estándares y competencias de la asignatura de Cátedra de la paz? (p.3).

Por último, el texto *Propuesta de desempeños de educación para la Paz* (Chaux et al., 2016b), que tiene como objetivo mostrar por medio de desempeños y competencias lo que debe ser logrado en cada uno de los periodos que componen la escuela por cada nivel, y algunas recomendaciones pedagógicas en cada uno de esos niveles.

Matemática y paz fueron implementadas bajo una idea de currículo escolar, que enseña por medio de contenidos, mallas curriculares, planeaciones, estándares y competencias⁸. Los maestros deben seguir estructuras y dar cumplimiento a las normativas del MEN, y muchos de ellos no se sienten en capacidad de “dictar” Cátedra de la paz como una disciplina más.

Los años noventa, otros espacios para el análisis y propuestas

El derrumbe del socialismo en la Unión Soviética y con ello su concepción educativa y pedagógica, estremece el pensamiento educativo cubano, desde la perspectiva que surge con el pasar de los años, se considera que este estremecimiento fue positivo, no obstante las difíciles condiciones económicas que se vivieron en el país.

Lo positivo se valora en aspectos generales y específicos, así, por ejemplo, en estas nuevas condiciones, América Latina, sus comunidades académicas y de educadores se valoran con más puntos de coincidencias que de divergencia.

A pesar que la educación en el país era prioridad del Estado, que buscaba garantizar una cobertura total, sin analfabetismo y que consideraba al educador un profesional, este se formaba y superaba en la escuela, una institución necesaria en la formación de las nuevas generaciones. Esto se consideró como uno de los logros más evidentes, diferente a muchos espacios latinoamericanos.

La nueva situación económica evidenció una desigualdad social no vista en mucho tiempo en Cuba. La escuela, el espacio de socialización y formación de las nuevas generaciones se matizaba con una diversidad que reclamaba una concepción de formación heterogénea y no homogénea, como se había sustentado hasta ahora. Esta fue una de las problemáticas educativas que orientó el debate en América Latina.

8 Los estándares de competencias básicas son criterios claros y públicos que permiten establecer cuáles son los niveles básicos de calidad de la educación a los que tienen derecho los niños y niñas de todas las regiones de nuestro país, en todas las áreas (MEN, 2004, p. 4).

Otras formas de visibilizar Cátedra de la paz y matemáticas

En el quehacer como maestras y durante el tiempo de los estudios de la maestría se identificó que la escuela, en especial el currículo escolar, está organizado de manera disciplinar, basados en dicotomías como el conocimiento científico y no científico, teoría y práctica, entre otras. Por tanto, para retirar la venda de la disciplinarización escolar y de la occidentalización del conocimiento, fue necesario iniciar con una deconstrucción propia y de nuestras propias prácticas de vida, así que se recurrió a los pensamientos de Miguel (2010, 2015, 2016c), quien propone un diálogo entre algunas de las ideas de Ludwig Wittgenstein (1999) y Jacques Derrida (1998, 2008) y, bajo esta mirada proponer una problematización indisciplinar que consiste en pensar la Cátedra de la paz y las matemáticas no subordinadas al régimen disciplinar.

En este sentido vale la pena anotar que la terapia filosófica de Wittgenstein (1999) pretende deconstruir las ideas esencialistas y representacionistas que permean los usos del lenguaje, para pasar a comprender los *juegos del lenguaje* como la vivencia de las palabras y así, darle sentido y significado a las cosas a partir de las diferentes formas de vida en las que se practican. En ese sentido, pensar en matemáticas y paz, posibilitó abrir la investigación a una mirada panorámica, en la que no solo estaban las representaciones conocidas, sino también aquellas de las cuales los estudiantes y nosotras fuimos y somos partícipes.

Los *juegos del lenguaje*, pueden ser vistos de manera análoga a las prácticas sociales, ya que ambos tienen sus propias reglas y sus propios funcionamientos dentro de las formas de vida de los sujetos. Estas prácticas sociales según Miguel y Miorim (2004), son entendidas como

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

Así, todas las prácticas sociales son productoras de culturas y tienen sus propias racionalidades. En este sentido, los *juegos del lenguaje* son entendidos como prácticas sociales que también dependen de unas reglas de uso, lo mismo pasa con las matemáticas que varían de una práctica a otra según las formas de vida en las que son vividas. Los usos que le damos a esas palabras por medio de las prácticas son dados desde las experiencias, desde las vivencias y en esa significación no existe un solo *juego del lenguaje*, pero sí unas semejanzas de familia que los unen.

Desde la perspectiva de Derrida (1998), la deconstrucción de lo que hacemos es una lucha o un desplazamiento frente a las formas en las cuales opera el estructuralismo, abrir caminos y posibilidades para tejer nuevos significados y usos del lenguaje mediante los *rastros*⁹ de significación. La mirada derridiana lo que busca es romper con las jerarquías y con las dicotomías y así posibilitar ver el mundo de otras formas en cualquier contexto e, incluso, en el escolar.

Así, la invitación de ambos filósofos, realizada por diferentes vías, es problematizar la *imagen*¹⁰ de una única Matemática y de un único significado de la paz al recurrir a diferentes *juegos de lenguaje* que nos ayuden a ver otros usos y significados de estas dos palabras, que son de interés de la escuela. Estos usos y significados pueden poseer entre sí semejanzas de familia¹¹.

.....

9 "El término *rastro* es utilizado por Derrida para pensar en la estructura de la significación en función del juego de las diferencias que suponen síntesis y envíos que impiden que un elemento esté presente en sí mismo y se remita apenas a sí mismo. Tanto en el orden del discurso hablado, cuánto del discurso escrito cualquier elemento que funcione como signo remite a otro elemento, el cual, en sí mismo, no está simplemente presente. O sea, cada término lleva consigo el rastro de todos los otros términos distintos de sí mismo. "No existe, en todas partes, excepto las diferencias y el rastro de rastros" (Derrida, 2001, p. 32). La elección del término "rastro" [...] tiene un doble significado: en el sentido derridiano, para comprender los rastros que tejen la red de la filosofía de la diferencia y, en el sentido de un trazo, marcas, para perseguir, tal vez como un perro rastreador, los rastros, las huellas que deja la filosofía en nuestro tiempo..." (Skliar, 2008, p. 59).

10 La *terapia filosófica* de Wittgenstein lo que busca es deconstruir imágenes esencialistas y referenciales del lenguaje a través de la descripción de los diferentes usos de las palabras en distintas situaciones de la práctica lingüística (Miguel et al., 2010, p. 196).

11 Las semejanzas de familia son entendidas como un conjunto de significados, de palabras, de usos que se asemejan en algo pero que son diferentes. Por ejemplo, los hermanos tienen semejanzas en el color

De este modo, lo que interesó no fue pensar ¿qué es la paz o las matemáticaS? sino ¿cómo se usan?, para enfocarnos en las prácticas sociales, en los *juegos del lenguaje* en “los muchos usos que se hace de las palabras en diferentes formas de vida” (Wittgenstein, 1999, §7).

Cuando se toma la *terapia deconstruccionista* como una actitud metódica para investigar, logramos ver la Cátedra de la paz y las matemáticaS de manera conjunta sin disociar la una de la otra, pues matemáticaS y paz tiene todo que ver. Según D´Ambrosio (2011),

Matemáticas y Paz se extrañan. Estamos llevados a concluir que el hecho de que la humanidad haya construido un cuerpo de conocimientos tan elaborado como la Matemática, es ofuscado por el hecho de que la humanidad se ha distanciado de tal manera de la Paz. En la búsqueda de la Paz, no basta con hacer una buena Matemáticas, pero se debe hacer una Matemática impregnada de valores éticos, que es un concepto, para muchos, desprovisto de significado. El desafío es dar el sentido del concepto de Ética Matemática. Para ello es necesaria una reconsideración de la Historia de la Matemática, buscando entender cuándo, dónde, cómo y por qué, la Matemática y la Ética se distanciaron. (p. 203).

De este modo, la *terapia deconstruccionista* posibilitó crear líneas de fuga al operar en el trabajo realizado en el aula de Matemática con base en saltos discontinuos y analógicos, abrieron márgenes para ver las relaciones entre matemáticaS y paz desde diferentes vertientes al problematizar las prácticas bélicas de forma indisciplinar.

En la escuela se realizaron actividades que mostraron las descripciones que podrían hacer los estudiantes a partir de sus vivencias sin necesidad de comprobar alguna tesis, porque no es de interés para la *terapia deconstruccionista*; es así, como detonante de las actividades se llevó el cine a la clase de matemáticaS y surgieron ideas que involucraban las matemáticaS y la paz mediante la problematización de las prácticas bélicas para pensar la construcción de paz en las escuelas.

.....
 de piel, en su cabello, en compartir los mismos padres, pero ellos son totalmente diferentes (Wittgenstein, 1999).

Al trabajar con los estudiantes el documental *El testigo, Caín y Abel* de Jesús Abad Colorado (2018), nace en ellos el deseo de conocer sobre los desplazamientos forzados en Colombia y sobre la memoria histórica, debido a las condiciones que muchos estudiantes han vivido dentro y fuera de la escuela, de la intriga y necesidad de conocer sus antecedentes y del reconocimiento de la memoria como un papel fundamental en la construcción de un mundo mejor.

Cuando se problematizó en el aula las prácticas bélicas y las relaciones con la Matemática, nos dimos cuenta que fueron cruciales dentro del trabajo, pues las fotografías, las estadísticas, los recuerdos, las palabras, las memorias, hacen parte de esas relaciones propuestas, la Matemática ha sido utilizada para fines bélicos como también las matemáticas han sido utilizadas para construir paz.

Teniendo presente que el trabajo de campo se iba dando conforme a los diálogos con los estudiantes y de acuerdo a lo que ocurría en el aula de Matemática, surgieron lecturas de artículos relacionados con las propuestas de describir las relaciones entre matemáticas y paz, al problematizar las prácticas bélicas, es así como se hace lectura del artículo *Jesús Abad Colorado inaugura 'El testigo' su exposición más ambiciosa*, de la revista *Semana*, del 20 de octubre de 2018. A partir de allí se plantean algunas cuestiones como ¿por qué memoria histórica?, ¿por qué es importante la memoria histórica? Y en el transcurso de las conversaciones con los estudiantes, hablaban de los usos que le daban a la memoria dentro de sus vidas, por ejemplo:

JP¹²- La memoria histórica no solamente se puede decir en palabras sino también en fotografías, o sea se cuenta la historia en imágenes, se vive, se siente lo que pasó, por qué pasó, no solo en otros países sino también Colombia, y que además uno no conocía. Las fotografías cuentan. Usamos la memoria para recordar la historia de nuestro país. (Segmento extraído de entrevista concebida para la investigación, JP, abril de 2019).

Las fotografías muestran formas de vida y realidades de su tiempo, para quienes las ven, las miran, las leen, esas

.....

12 Las voces de los estudiantes son traídas a la investigación considerando el término libre esclarecido que fue firmado por los estudiantes y sus acudientes.

fotografías simbolizan un espacio determinado y que ayuda a las personas a recordar y vivir su propia o colectiva memoria; las manifestaciones de la memoria fueron diferentes. Así,

SV- “La fotografía es una de las principales fuentes que testifican lo que fueron las épocas de violencia, teniendo más evidencia visual y específica de los resultados catastróficos de la guerra”.

VP – “La memoria histórica sirve para enseñarle a futuras generaciones, para mostrarles la violencia que une al país y pues como dicen por ahí, el que no conoce la historia está condenado a repetirla. Precisamente hay gente que se dedica a esto, a hacer presencia en hechos trágicos que le han sucedido al país e inmortalizarlos, por ejemplo, por medio de fotografías, para mostrarle a nuevas generaciones y que ellos vean la violencia y el dolor que hubo en estas personas”. (Segmento extraído de entrevista concebida para la investigación, por SV y VP, abril de 2019).

Las reflexiones sobre la memoria nos llevaron a observar un interés en los estudiantes por los múltiples conflictos que se presentan en escenarios escolares como fuera de ellos, y la configuración de la memoria histórica en un país que ha enfrentado varias dificultades y aún así se ha olvidado de la historia. De este modo, la visita al Museo Casa de la Memoria de Medellín, fue un espacio donde fue posible visualizar la preocupación de los estudiantes por construir una paz que pueda ser vivida no solo desde un Museo, sino desde la casa, el barrio, la escuela, las matemáticaS y los lugares que ellos habitan.

En las manifestaciones de los estudiantes se reconoce la memoria, no solo como un hecho que agudiza más la guerra al recordarla, sino que también se reconocen las alternativas que ofrece hacer memoria en un sentido positivo, ya que mencionan que se hace para reparar daños e instaurar otras formas de no repetir los hechos violentos.

AQ- Para dar cuenta de nuestra memoria histórica existen muchas formas de comunicarnos.

JP- Si profe claro, no solo por palabras, también las fotografías cuentan.

JS- Para conocer la historia de nuestros antepasados. La memoria para mí es recordar algo.

AQ- Si hablamos de memoria histórica, ¿cómo es usado eso?

JJ- Es para recordar la historia de nuestro país.

MD- Para mí, la memoria histórica es recordar la guerra vivida en nuestro país o también se pueden decir otras cosas en nuestro país [buenas], como decía en el texto, las mujeres no parían hijos solo para la guerra, también para que hagan el bien. (Segmento extraído del escrito concebido para la investigación, por JP, JS, JJ y MD, CEA, abril de 2019).

Los significados y usos de la palabra paz fueron fundamentales en el recorrido del museo, porque los estudiantes iban configurando y dando cuenta de que no se puede hablar de una única paz, de los usos y significados de la palabra paz, que son movilizados según los *juegos de lenguaje* en los que se usa, solo así las palabras toman sentidos en un contexto determinado, por tanto, la palabra paz representa una multiplicidad de significados que varían de un campo de actividad humana a otro en la interacción de los sujetos.

La visita al museo también posibilitó en los estudiantes la visión de que las matemáticaS y la paz como prácticas sociales están relacionadas, y esta relación se dio al problematizar las prácticas bélicas que allí se mostraron por medio de videos, palabras, datos, audios e historias.

Consideraciones finales

El proceso de crear Cátedra de la paz en Colombia significó un avance para los diálogos de paz que se establecieron con el grupo armado de las FARC-EP, sin embargo, al llevarla a la escuela como una disciplina inscrita en unas normas, en un plan de estudios, se separa la práctica de su contexto, por lo que pierde significados propios, suceso que ocurre con las demás disciplinas del currículo.

Trabajar dentro del aula de clase bajo la mirada *terapéutico deconstruccionista* nos posibilitó observar que los estudiantes hacen análisis de sus propias prácticas sociales, de sus contextos, y los vivencian en la escuela de forma indisciplinar, es decir, los estudiantes tuvieron la posibilidad de la apertura a otras formas de trabajar las matemáticaS y relacionarla con otras prácticas como la paz; al mismo tiempo que nosotras dentro de nuestros procesos de formación como maestras tener ideas amplias para quitarnos el manto disciplinador y abrir otras posibilidades, otras miradas que ayudan a problematizar sus y nuestras experiencias de vida.

Reconocer desde la perspectiva en la que fue desarrollado el trabajo, que no hay cabida para las únicas definiciones de las palabras, por ejemplo, de la paz, ya que nuestro interés no es definir ella qué es, sino cómo la usamos dentro de nuestro contexto cuando fueron problematizadas las prácticas bélicas en el aula de clase. Así mismo comprender que los *juegos del lenguaje* no se encaminan desde un solo punto de vista, sino que ellos se muestran desde diferentes discursos, diferentes miradas, no con la intención de llegar a un objetivo general sino para mostrarnos cómo está siendo usada.

Buscando tejer una relación entre matemáticaS y paz, podemos darnos cuenta que es necesario problematizar las prácticas bélicas, porque dan cuenta de los usos de las matemáticaS en diferentes contextos y formas de vida.

Referencias

- Chaux, E., Mejía, J., Lleras, J., Guáqueta. D., Bustamante, A., Rodríguez, G., Pineda, P., Ruiz, A., Valencia, C., Greiniez, Ch., García, D., Alvarado, S., y Velásquez, A. (2015). *Orientaciones generales para la implementación de la cátedra de la paz en los establecimientos educativos de preescolar, básica y media de Colombia*. Ministerio de Educación Nacional de Colombia.
- Chaux, E., Mejía, J., Lleras, J., Guáqueta. D., Bustamante, A., Rodríguez, G., Pineda, P., Ruiz, A., Valencia, C., Greiniez, Ch., García, D., Alvarado, S., y Velásquez, A. (2016a). *Secuencias didácticas de educación para la paz*. Santillana plus.
- Chaux, E., Mejía, J., Lleras, J., Guáqueta. D., Bustamante, A., Rodríguez, G., Pineda, P., Ruiz, A., Valencia, C., Greiniez, Ch., García, D., Alvarado, S., y Velásquez, A. (2016b). *Propuesta de desempeños de educación para la paz*. Santillana plus.
- Clareto, S.M. (2013, 29 de setembro a 2 de outubro). Matemática como acontecimento na sala de aula. *36ª Reunião Nacional da ANPEd*, Goiânia-GO, Brasil. http://36reuniao.anped.org.br/pdfs_trabalhos_aprovados/gt19_trabalhos_pdfs/gt19_3248_texto.pdf

- Correa, J. F. (2015). *He War* [Tesis doctoral, Universidade Estadual de Campinas, São Paul]. http://repositorio.unicamp.br/bitstream/REPOSIP/254071/1/Correa_JulioFaria_D.pdf
- D'Ambrosio, U. (2011). A busca da paz como responsabilidade dos matemáticos. *Cuadernos de investigación y formación en educación matemática*, 6(7), 201-215. <https://revistas.ucr.ac.cr/index.php/cifem/article/view/6943>
- Decreto 1038 de 2015. (2015, 25 de mayo). Ministerio de Educación Nacional (MEN). <http://www.alcaldiabogota.gov.co/sisjur/normas/Norma1.jsp?i=61735>
- Derrida, J. (1998). *Adiós a Emmanuel Lévinas. Palabra de acogida*. Editorial Trotta. S.A.
- Derrida, J. (2001). *Posições*. Autêntica.
- Derrida, J. (2008). *De la Gramatología*. Siglo XXI.
- Heredia, M. I., y Gaviria, D. A. (2016). Paz, conflicto y escuela: ¿asuntos del mismo orden? *Revista Educación y Educadores*, 34-44.
- Ley 1732 de 2014. (2014, 1 de septiembre). Congreso de la República de Colombia. Diario oficial No. 49261. http://www.secretariassenado.gov.co/senado/basedoc/ley_1732_2014.html#:~:text=DECRETA%3A,media%20como%20una%20asignatura%20independiente.
- Lizcano, F. E. (2002). Las matemáticas de la tribu europea: un estudio de caso. *Congreso Internacional de Etnomatemática*, Ouro Preto (MG), Brasil. http://www.unavarra.es/puresoc/pdfs/c_salaconfe/0-Lizcano-03-1.pdf
- Miguel, A., y Miorim, M. A. (2004). *Historia en la Educación Matemática: propuestas y desafíos*. Autêntica.
- Miguel, A. (2010). Percursos Indisciplinados na Atividade de Pesquisa em História (da Educação Matemática): entre jogos discursivos como práticas e práticas como jogos discursivos. *Revista Bolema*, 23(35a), 1-57.
- Miguel, A., Vilela, D. S., y Moura, A. R. L. D. (2010). Desconstruindo a matemática escolar sob uma perspectiva pós-metafísica de educação. *Zetetiké*, 18, 129-206.

- Miguel, A. (2015). A Terapia Gramatical-Desconstrucionista como Atitude de Pesquisa (Historiográfica) em Educação (Matemática). *Perspectivas da Educação Matemática*, 8(18), 607-647.
- Miguel, A. (2016a). *Um jogo memorialista de linguagem – um teatro de vozes*. Universidade Estadual de Campinas.
- Miguel, A. (2016b). Historiografia e terapia na cidade da linguagem de Wittgenstein. *Bolema* 30(55), 368-389.
- Miguel, A. (2016c). Entre Jogos de Luzes e de Sombras: uma agenda contemporânea para a educação matemática brasileira. *Perspectivas da Educação Matemática*, 9(20), 323-365.
- Ministerio de Educación Nacional. (2004). ¿Qué son los estándares? *Al tablero. El periódico de un país que educa y se educa*, (30). <https://www.mineducacion.gov.co/1621/article-87440.html>
- República de Colombia. (1991). *Constitución Política de Colombia*.
- Skliar, C. (2008). *Derrida & a Educação*. Autêntica.
- Tamayo-Osorio, C. (2012). *Resignificación del currículo escolar indígena, relativo al conocimiento (matemático), desde y para las prácticas sociales: el caso de los maestros indígenas Dule de la comunidad de Alto Caimán* [Tesis de Maestría, Universidad de Antioquia, Medellín, Colombia]. Repositorio digital de la Universidad de Antioquia. http://bibliotecadigital.udea.edu.co/bitstream/10495/7015/1/CarolinaOsorio_2012_maestrosindigenas.pdf
- Tamayo-Osorio, C. (2017). Vení, vamos hamacar el mundo, hasta que te asustes: uma terapia do desejo de escolarização moderna [Doctoral dissertation, Tese de doutorado, Universidade Estadual de Campinas, São Paulo]. Repositório da Produção Científica e Intelectual da Unicamp. <http://repositorio.unicamp.br/jspui/handle/REPOSIP/325354>
- Veiga-Neto, A. (1996). A didática e as experiências de sala de aula: uma visão pós-estruturalista. *Educação & Realidade*, 21(2), 161-175.

Veiga-Neto, A. (2008). Crise da modernidade e inovações curriculares: da disciplina para o controle. *Sísifo. Revista de Ciências da Educação*, (7), 141-150.

Wittgenstein, L. (1999). *Investigaciones filosóficas. Philosophische Untersuchungen*. Crítica

Declaraciones

- **Reconocimientos:** a los estudiantes del grado quinto (2019) del Centro Educativo Autónomo, a los estudiantes del grado undécimo (2019) del Colegio Parroquial Emaús y a la Universidad de Antioquia.
- **Financiamiento:** la investigación “matemáticaS, educación y paz en la escuela” es el resultado de los estudios de maestría financiada en su 50% por la agencia de educación superior Sapiencia.
- **Disponibilidad de datos y materiales:**
- **Contribución de autores:**
- **Aprobación ética y consentimiento de los participantes:** todos los participantes consintieron el uso de sus palabras y significados aquí descritos.
- **Conflicto de intereses:** no existe conflicto de interés.