

Lenguaje, sociedad y escuela



ARTÍCULO DE INVESTIGACIÓN

La argumentación en la política pública de la Cátedra de la Paz

Argumentation in the Chair for Peace public policy

Yulia Katherine Cediél Gómez*^{ID}, Giovanny Olave Arias**^{ID},
Mireya Cisneros Estupiñán***^{ID}

Resumen

El presente artículo tiene como objetivo evaluar el rol de la argumentación en tres documentos que forman parte de la política pública que reglamenta la implementación de la Cátedra de la Paz en las instituciones educativas colombianas. La evaluación tiene como base los planteamientos de la filosofía para la paz y de la retórica argumentativa contemporánea. La metodología que se utiliza es la *teoría fundamentada*. El estudio muestra que se privilegia una mirada normativa de la argumentación, la cual instrumentaliza este tópico como un elemento para la resolución de los conflictos. Se concluye que es necesario posicionar la enseñanza de la argumentación desde la retórica con el fin de brindar herramientas para la profundización lingüística de los conflictos y la valoración de la diferencia en las democracias multiculturales actuales.

Palabras clave: argumentación, Colombia, paz, política pública, retórica.

Abstract

This abstract aims to assess the role of argumentation in three documents that are a part of the regulatory public policy on the implementation of the Chair for Peace in Colombian educational institutions. This evaluation is based on philosophical approaches to peace and modern rhetorical argumentation, using the Grounded Theory methodology. The study shows that a regulatory approach to argumentation is preferred, which instrumentalises this topic as an element for conflict resolution. Finally, we concluded that teaching argumentation from a rhetorical perspective is essential in providing tools for the linguistic strengthening of conflicts and the assessment of differences in current multicultural democracies.

Keywords: argumentation, Colombia, peace, public policy, rhetoric.

* Estudiante de la Maestría en Lingüística, Universidad Tecnológica de Pereira (Colombia). Filóloga Hispanista, Universidad de Antioquia (Colombia). Correo electrónico: yulia.cediél@utp.edu.co

** Doctor en Letras, Universidad de Buenos Aires (Argentina). Docente tiempo completo de la Universidad Industrial de Santander (Colombia). Correo electrónico: olavearias@gmail.com

*** Doctora en Ciencias de la Educación, Universidad del Cauca (Colombia). Directora de la Maestría en Lingüística y Docente de planta de la Universidad Tecnológica de Pereira (Colombia). Correo electrónico: mireyace@utp.edu.co

Introducción

La Cátedra de la Paz es una asignatura obligatoria para las instituciones educativas de Colombia. Fue creada por la Ley 1732 de 2014 (Congreso de la República de Colombia) y reglamentada por el Decreto 1038 de 2015 (Presidencia de la República de Colombia). El Ministerio de Educación Nacional expidió tres documentos con el fin de apoyar la implementación de la asignatura en las instituciones: *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, 2016); *Secuencias didácticas de educación para la paz (1° a 11° grado)* (Chaux et al., 2016a) y *Desempeños de educación para la paz* (Chaux et al., 2016b). El primero de los documentos corresponde a una propuesta global sobre la Cátedra de la Paz, el cual muestra las bases teóricas y los principios que rigen la asignatura. El segundo se centra en propuestas didácticas para el desarrollo de la materia en las aulas. El tercer texto da cuenta de los desempeños que deben alcanzarse en cada uno de los niveles educativos.

En este artículo en particular se busca evaluar el papel de la argumentación en la política pública de la Cátedra de la Paz, por tanto, se analiza la Ley 1732 de 2014 (Congreso de la República de Colombia), el Decreto 1038 de 2015 (Presidencia de la República de Colombia) y, con especial énfasis, las *Orientaciones generales* (Chaux y Velásquez, 2016) entendidas como la base generada por el Gobierno para la implementación de la asignatura en las aulas.

Debido a la relativa novedad de la Cátedra de la Paz, los estudios que se han realizado en torno a esta asignatura no son numerosos. En la bibliografía revisada resaltan las investigaciones de Carrillo (2017) y de Fernández y Pungo (2017). El primero realiza un trabajo con el objetivo de integrar el pensamiento de Camilo Torres Restrepo a los lineamientos de la Cátedra de la Paz; sin embargo, no se muestra una propuesta concreta, sino un acercamiento a la inclusión de principios como

la dignidad humana y la solidaridad a la asignatura. El segundo estudio se enmarca en la investigación-acción y tuvo como objetivo articular la Cátedra de la Paz con la convivencia escolar y las competencias ciudadanas a través de un proyecto transversal de formación sociopersonal y solución de conflictos. No obstante, no se encuentran proyectos sobre el rol de la argumentación en esta asignatura, por lo que con esta investigación se busca llenar un vacío en torno a la enseñanza de la argumentación en relación con los lineamientos y currículos de la Cátedra de la Paz.

La preocupación por el currículo surge por la necesidad de analizar la óptica institucional sobre esta nueva asignatura. En la presente investigación se concibe el currículo como un producto de la historia humana y social que constituye “un medio a través del cual los grupos poderosos han ejercido una influencia muy significativa sobre los procesos de reproducción de la sociedad, incidiendo, y quizá controlando, los procesos mediante los cuales eran y son educados los jóvenes” (Kemmis, 1998, p. 42). En esta misma línea, Gil (2009, p. 2) afirma que el currículum refleja una “opción histórica sedimentada dentro de un entramado cultural, político, social y escolar determinado, cargado de ciertos valores y supuestos que es preciso desentrañar”. Al seguir esta idea del autor, se entiende que estudiar el currículum implica, a su vez, analizar el conflicto de intereses que existen en las sociedades y visualizar cuáles son los valores que predominan al momento de direccionar el proceso educativo.

En esta investigación, se entiende que las *Orientaciones generales* (Chaux y Velásquez, 2016) forman parte de los lineamientos y currículos propuestos para la Cátedra de la Paz por parte del Ministerio de Educación y, por tanto, la evaluación de la argumentación dentro de este documento permite conocer cómo se da la reproducción social de la práctica argumentativa y cuál es el sistema de valores que predomina en la propuesta de esta asignatura. Este análisis permite, a su vez, comprender la idea de *paz* que se plantea desde

el Gobierno nacional como alternativa al conflicto armado colombiano.

Este análisis se enmarca en el posacuerdo colombiano, periodo que inicia después de la firma de los Acuerdos de Paz entre el Estado colombiano y la guerrilla de las Fuerzas Armadas Revolucionarias de Colombia–Ejército del Pueblo (Farc-Ep). Dichos Acuerdos se consideran un hito en la historia reciente del país, dado que marcan la desaparición de una de las fuerzas insurgentes más antiguas y abre las posibilidades para su integración a la vida civil. Los Diálogos de Paz que dieron origen a este pacto Estado/guerrilla se desarrollaron entre 2012 y 2016, y se convirtieron en un elemento que fomentó la apertura política y la aparición de nuevas propuestas en torno a la construcción de paz y la convivencia de diferentes posturas en el país. De hecho, en este contexto, desde el Congreso de la República, se propone la Cátedra de Paz como asignatura obligatoria en todas las instituciones educativas de Colombia, con el fin de aportar a la transición hacia la paz de un país sumido en la guerra durante más de medio siglo.

En este artículo, la evaluación del papel de la argumentación se hace desde dos líneas principales: la filosofía para la paz y la retórica argumentativa contemporánea. De esta manera, se hace un abordaje interdisciplinario del objeto de estudio con el fin de entender el fenómeno de una forma más completa.

La filosofía para la paz

Las disertaciones en torno al concepto de paz han sido fundamentales en la filosofía moderna (Benjamin, 1991; Cruz, 1991; Cotta, 1989; Kant, 2003). En esta investigación se retoman algunos planteamientos en torno a la filosofía para la paz (Comins y París, 2010), específicamente desde lo fenomenológico, dado que en esta corriente se plantea que la teoría filosófica no debe ser indiferente a las prácticas que se desarrollan, porque teoría y práctica se encuentran ligadas (San Martín, 2010, p. 31).

Desde esta propuesta filosófica se plantea que “la transformación pacífica de los conflictos es una metodología alternativa para su regulación positiva que favorece el hecho de percibirlos en sentido positivo y la posibilidad de no tener miedo a convivir con ellos” (París, 2010, p. 97). En ese sentido, se visibiliza la presencia de los conflictos en la sociedad como una situación normal, dado que esta aparición de desacuerdos surge de la alteridad. Así, si se entiende la vida en comunidad como una experiencia intersubjetiva, entonces se puede comprender el conflicto como un elemento constitutivo de las relaciones interpersonales.

Martínez (2010) explica que la filosofía para la paz busca la “transformación pacífica de los conflictos y la cooperación al desarrollo como forma de afrontar la pobreza, la miseria, la marginación y la exclusión” (p. 12). Así, reclama a la filosofía una participación en las reflexiones sobre la paz positiva, es decir, una superación de la concepción de la paz como ausencia de violencia (p. 15). De acuerdo con esta propuesta, se busca el compromiso práctico de la promoción de culturas para hacer las paces (p. 17).

No obstante, la visión de la paz positiva considera una naturaleza humana rousseauiana donde se tiende a la cooperación y la solidaridad. Algunos autores se han opuesto a esta perspectiva y, en respuesta, han planteado el concepto de paz imperfecta, el cual pretende abarcar la complejidad antropológica del ser humano. En este constructo, según Vera (2016, p. 143), “están presentes y conviven en una relación conflictiva, agónica y contradictoria” los elementos contradictorios que componen al ser humano. Así, en la paz imperfecta el conflicto es ineludible, dado que es “parte consustancial de la naturaleza humana en tanto que el ser humano es capaz de formular proyectos diferentes ante los cuales tiene que optar. Las distintas opciones significan la existencia del conflicto” (p. 143).

La problemática central de la filosofía para la paz no es, entonces, la desaparición de los conflictos, dado que se entienden como elementos propios

de la sociedad; sino que las reflexiones se centran en la transformación pacífica de estos conflictos. En ese sentido, se entienden los postulados filosóficos como una metodología alternativa para la regulación positiva de los conflictos, lo cual favorece el hecho de percibirlos en sentido positivo y la posibilidad de no tener miedo a convivir con ellos (París, 2010, p. 97). Por consiguiente, en este estudio se utiliza este enfoque sobre el conflicto con el fin de comprender su abordaje desde la política pública de la Cátedra de la Paz.

La retórica argumentativa contemporánea

Los planteamientos de la retórica argumentativa contemporánea (Amossy, 2000, 2008; Danblon, 2002; Meyer, 2004, 2013; Plantin, 2003, 2011) centran sus reflexiones en la construcción de posicionamientos sociales divergentes en torno a situaciones que generan desacuerdos en el espacio social, a partir del análisis de los recursos retóricos utilizados por los actores en sus intercambios. Así, la evaluación del papel de la argumentación en las *Orientaciones generales* (Chaux y Velásquez, 2016) está guiada por los postulados de esta corriente en la que no se entienden el diálogo y el debate como espacios reservados para la lógica, sino que se les da cabida a otros elementos, como las emociones, que están presentes durante la gestión de un conflicto.

En la retórica argumentativa contemporánea, se entiende que la coexistencia de opiniones contrarias representa un estado normal, ya sea en el dominio sociopolítico o en el de las ideas (Plantin, 2011, p. 81). Por tanto, desde esta perspectiva, se supera la idea de la necesidad de convencer al otro y se le da prioridad al concepto de democracia como espacio en el que conviven opiniones diversas.

Amossy (2015) profundiza este planteamiento teórico al proponer una superación de la perspectiva dual y, de esta manera, modificar las formas tradicionales de comprensión de los intercambios comunicativos (Jakobson, 1984). En ese sentido, la autora propone un esquema triádico, cuyos

componentes son el *proponente*, el *oponente* y el *tercero*. A pesar de estas posiciones actanciales que equivalen a tres roles abstractos inmodificables, la polémica continúa siendo profundamente dialógica, por cuanto se basa en el intercambio de discursos y contradiscursos (Amossy, 2015). A esta idea se suma la concepción de la naturaleza argumentativa de todo intercambio discursivo (Amossy, 2008). Así, bajo este esquema es posible analizar la aparición de respuestas contradictorias sobre cuestiones en disputa en los espacios públicos. De esta manera, el análisis consiste en comprender cómo se desarrollan y confrontan de manera lingüística dichas visiones (Plantin, 2016, p. 60).

El estudio de las relaciones que se entretengan en el espacio público resulta, entonces, de particular interés para los analistas del discurso, dado que el funcionamiento discursivo da cuenta de los sistemas de valores que subyacen a las emisiones que se intercambian, es decir, constituye un reflejo de las visiones de mundo existentes. Por ende, su puesta en escena corresponde a una forma de gestionar los diferendos que son propios de las sociedades democráticas basadas en la diversidad (Plantin, 2016).

En ese sentido, Amossy (2015) explica que existe una necesidad de redefinir la retórica para entender que su función no se centra en la explicación de los acuerdos racionales, sino en la comprensión de la existencia de conflictos y desacuerdos en las esferas públicas. Así, Amossy (2015) llama a la inclusión del discurso polémico dentro de los estudios y, en esta misma línea, resalta la necesidad de abordar de manera lingüística dichos desacuerdos para evitar caer en la violencia física y lograr gestionar y profundizar los conflictos solo de forma discursiva.

Esta perspectiva polémica permite conceptualizar un fenómeno social desde la comprensión de la complejidad de los debates públicos y, asimismo, hace un llamado a la necesidad que existe de formar a las nuevas generaciones en estos aspectos. Por tanto, es fundamental que este tipo de concepciones sean integradas en las escuelas con el

propósito de que, a partir de la exacerbación de las diferencias y la radicalización del debate, sea posible construir un espacio público basado en la deliberación entre los ciudadanos y la convivencia en la diferencia (Amossy, 2014).

En ese sentido, la visión de la argumentación desde la perspectiva de la polémica pública empieza por la comprensión de la democracia no como un espacio de consensos utópicos, sino como un régimen basado en el disenso (Amossy, 2015). La comprensión de la existencia de la polémica y, por tanto, la integración de esta visión en las aulas escolares permite, entonces, la generación de una concepción muy diferente no solo de las dinámicas comunicativas, sino del desarrollo de los sujetos en las sociedades actuales. Por lo anterior, esta investigación explora la concepción de *argumentación* presente en el currículum de la Cátedra de la Paz, con el objetivo de posicionar esta asignatura como un espacio para la construcción de la democracia y la superación del conflicto social y armado que se ha extendido por más de cinco décadas en Colombia.

Metodología

El corpus está compuesto por la Ley 1732 de 2014 (Congreso de la República de Colombia), el Decreto 1038 de 2015 (Presidencia de la República de Colombia) y, especialmente, por el texto *Orientaciones generales*, el cual es elaborado por Chau y Velásquez en el año 2016 con el aval del Ministerio de Educación Nacional. Tiene una extensión de 67 páginas, divididas en siete capítulos. El texto corresponde a uno de los tres documentos expedidos para apoyar la implementación de la Cátedra de la Paz en el nivel de primaria, secundaria y media. Sin embargo, a diferencia de los otros dos materiales, las *Orientaciones generales* (Chau y Velásquez, 2016) no se centran en las especificidades de los grados, sino que abordan los conceptos y las bases de la asignatura.

Inicialmente, se busca hacer un rastreo de la presencia de la argumentación como temática en

el interior del documento. Para este fin se hace una lexicometría de las lexías *argument-* y *conflict-*. Este proceso se entiende como “un trabajo de cuantificación de voces y sintagmas que permita descubrir esas tendencias, reflejadas en el uso preferente de ciertas voces, y en la explicación de los factores que determinan y, en ocasiones, alteran tales tendencias” (Fernández y Fuentes, 2000, p. 226). Los resultados de esta medición permiten ver de forma cualitativa el volumen que tiene este tópico en el interior de la política curricular de la Cátedra de la Paz. De esta manera, se puede obtener un primer indicio sobre si el enfoque de la política pública está o no en la argumentación como un posible elemento constructor de paz. Adicionalmente, el rastreo de la segunda lexía permite indicar la información relativa al conflicto dentro de este planteamiento curricular.

Posteriormente, a partir de la filosofía para la paz, se hace una lectura crítica del tratamiento que se le da a la argumentación y al conflicto en el documento. Esta lectura retoma los conceptos de *paz imperfecta* y la idea del *conflicto* como elemento consustancial al ser humano. Este análisis se complementa con una reflexión desde la retórica argumentativa contemporánea acerca de la visión que hay en el texto sobre el enfrentamiento de posturas en los espacios públicos.

El estudio se hace a partir de la categorización de las visiones de conflicto y argumentación extraídas a través de la codificación en el *software* de análisis cualitativo *Atlas Ti 8.0*. El tratamiento de los datos extraídos del corpus expuesto anteriormente se hizo a partir de la *teoría fundamentada*, la cual permite extraer categorías emergentes que den cuenta de la naturaleza específica de los documentos analizados (Strauss y Corbin, 2002).

Resultados

En esta investigación se recurre a la lexicometría para realizar un primer acercamiento al documento que permita, a partir del volumen de datos, identificar la relevancia que se le da a dos temáticas

–argumentación y conflicto– en el interior de la política curricular de la Cátedra de la Paz.

En la búsqueda de la lexía *argument-* se encontró que no existen palabras con esta lexía en la Ley 1732 (Congreso de la República de Colombia, 2014) ni en el Decreto 1038 (Presidencia de la República de Colombia, 2015). En el documento de *Orientaciones generales* (Chaux y Velásquez, 2016) se encontraron nueve palabras: *argumentando*, *argumentación*, *argumento* y *argumentos* (6). Desde este punto, llama la atención la escasez de términos encontrados, dado que muestra que la temática de la argumentación no tiene un papel primordial en el documento.

De los nueve lexemas con raíz *argument-* se deja de lado el gerundio y se toman solo los sustantivos, los cuales “refieren a entes de la realidad externa natural o construida colectivamente” (García, 2013, p. 8). Inicialmente, se encontró que la única mención de la argumentación en el documento se hace al relacionar este tópico con la importancia del aprendizaje cooperativo como estrategia pedagógica en las aulas de clase. Luego, se identificó que una de las apariciones de “argumentos” se ubica en la sección de “Participación democrática y crítica”, dentro de la propuesta de “Clima de aula pacífico, democrático e incluyente” que forma parte del capítulo 6, “Asignaturas y otros espacios escolares”. Finalmente, se encontró que la mayor concentración léxica, representada por el 66,6 % de las palabras identificadas en torno a la argumentación, se encuentra en la propuesta de los dilemas morales como estrategias pedagógicas, la cual se ubica en el capítulo 7 titulado “Enfoque pedagógico y su relación con las competencias ciudadanas”. En este punto se debe resaltar que la categoría de *dilemas morales* se incluye en el contenido propuesto en el Decreto 1038 de 2015.

Estos resultados lexicométricos muestran que las *Orientaciones generales* (Chaux y Velásquez, 2016) no tienen un énfasis en la argumentación y, por el contrario, esta temática tiene poca presencia en el documento orientador. Este hecho permite plantear que no se le ha dado un lugar central

a la argumentación al momento de hablar de la construcción de paz desde las aulas, lo cual ratifica la necesidad de estudiar este tópico como una alternativa para fortalecer el tratamiento de los conflictos.

Una segunda lexicometría toma la lexía *conflict-*. Esta búsqueda no tiene resultados en la Ley 1732 de 2014 (Congreso de la República de Colombia). En el Decreto 1038 de 2015 (Presidencia de la República) aparece en un 100 % como parte del sintagma “resolución pacífica de conflictos”. En el documento *Orientaciones generales* (Chaux y Velásquez, 2016) hay un volumen de aparición de 64 lexías, de las cuales el 6,25 % hacen parte del sintagma “resolución pacífica de conflictos”, 3,12 % tienen como cotexto “pacíficamente” o “pacífica”, 3,12 % pertenecen a variantes de “resolución de conflictos” y 31,25 % se presentan en un cotexto donde se encuentran variantes del verbo “manejar”, el cual puede aparecer nominalizado como “el manejo”, en gerundio como “manejando” o de otras formas. Un 17,19 % de las ocurrencias son parte de “conflicto armado” y un 1,56 % de “posconflicto”. Las lexías restantes no se consolidan en categorías específicas, dado que sus cotextos son diversos y corresponden, en su mayoría, a formas de sustantivo y no hay existencia de la forma adjetivada “conflictivo-a”.

Estos resultados lexicométricos dan cuenta de un enfoque sobre el conflicto desde donde es comprendido como fenómeno con una naturaleza característica, lo cual se extrae de su aparición como sustantivo. Además, resalta que en el 43,74 % de las apariciones exista una intención de que el conflicto sea manejado o resuelto por los sujetos. Asimismo, no se encuentra la idea de profundización de los conflictos como un posible tratamiento hacia este hecho. Por último, se encuentra que la referencia al conflicto armado es mucho mayor a la referencia al estado actual denominado “post-conflicto”, por lo que se puede inferir que hay una intención que privilegia la superación de un estado anterior de las cosas sobre la construcción de un nuevo panorama para el país.

Luego de este primer acercamiento, se aborda el documento desde la mirada filosófica de la investigación para la paz (Comins y París, 2010). En ese sentido, París (2010) explica que el abordaje de los conflictos ha tenido varias miradas en las últimas décadas, así, en los años cincuenta y sesenta se privilegió la resolución de conflictos. Esta postura “enfaticó la interpretación negativa de los conflictos al destacar las consecuencias destructivas que producen y la necesidad de finalizar con ellos ‘a toda costa’” (París, 2010, p. 98). Posteriormente, en las décadas del setenta y ochenta, surgió la gestión de conflictos como una mirada más positiva que buscó regular los conflictos mediante modelos y leyes, lo cual fue criticado por entender de forma parcial el fenómeno de los conflictos y darle un tratamiento empresarial (p. 98). Finalmente, la autora muestra que, en la década del noventa, surgió la transformación pacífica de conflictos como una forma de superar las dos visiones anteriores y entender el conflicto como parte de las relaciones interpersonales (p. 99).

De acuerdo con la postura planteada anteriormente, se evidencia que en el documento analizado se privilegia el tratamiento de los conflictos desde la idea de la resolución. En ese sentido, por ejemplo, se encuentra la siguiente afirmación: “Así mismo, en situaciones de conflicto interpersonal o intergrupar, es más probable que se logren acuerdos que favorezcan a todas las partes involucradas, si las partes son capaces de imaginarse muchas posibles opciones de resolución” (Chaux y Velásquez, 2016, p. 53). En este texto no se entiende la situación de conflicto como algo positivo, sino que se privilegia su resolución inmediata a través de acuerdos entre las partes involucradas. De esta manera, en el documento orientador, existe una visión del conflicto como obstáculo que debe ser superado a como dé lugar y, por ende, se enfatiza en la necesidad de tener múltiples opciones para su resolución. En ese sentido, el documento no tiene un enfoque que le posibilite a las partes entender el conflicto en sí mismo como una posibilidad de aprendizaje. Igualmente, no hay un

posicionamiento de la argumentación como una forma de mostrar diversas posturas sobre un objeto común, sino que hay un énfasis en la necesidad de solución, es decir, en la eliminación del conflicto mismo.

En este orden de ideas, en el documento de Chaux y Velásquez (2016, pp. 58-59) se propone como estrategia pedagógica el juego de roles en el cual los estudiantes representan dos lados sobre una problemática, los cuales se asignan previamente mediante unas instrucciones. Posteriormente, estos estudiantes deben intentar resolver el conflicto a través de diversas opciones. En esta propuesta didáctica no hay elementos que aludan a la argumentación como una temática que debe estudiarse antes de realizar actividades que tengan que ver con los conflictos, es decir, no hay una valoración sobre la necesidad de la enseñanza de la argumentación en la escuela. Además, se encuentra que el establecimiento de instrucciones para cada una de las partes limita el desarrollo del conflicto e idealiza su aparición, dado que se entiende la argumentación como una acción guiada por la lógica y por la razón, lo cual excluye otros elementos que intervienen en los debates públicos. Así, las actitudes que cada parte toma frente a la problemática están establecidas por el docente, lo cual impide que los estudiantes interpreten la temática en sí misma. De la misma manera, se privilegia la elaboración en torno a la resolución del conflicto y no frente a su planteamiento, lo cual evidencia una predilección hacia las soluciones.

Estas ideas corresponden a las miradas negativas que predominaban en las décadas del cincuenta y sesenta (París, 2010, p. 97), pero no se ajustan a las dinámicas actuales en las que se debería privilegiar un estudio positivo de los conflictos, lo que implica una enseñanza desde su aparición, planteamiento y transformación en el espacio público en el que intervienen los diversos actores. Adicionalmente, se evidencia una visión parcializada sobre una naturaleza humana que tiende al acuerdo funcional para todos, lo cual desconoce la complejidad de los sujetos del aula. En respuesta a esta

simplificación, se indica que un enfoque hacia la paz imperfecta (Vera, 2016) podría abarcar más elementos en los debates y permitir una comprensión del conflicto como elemento natural en la sociedad y no como un obstáculo para el desarrollo de esta.

En esta investigación se entiende que las propuestas sobre el currículo tienen una relación directa con la concepción de sociedad que se tiene desde lo institucional. En ese sentido, se retoma la propuesta de Malagón (2008, p. 138) quien afirma que “cuando la escuela se pregunta qué tipo de hombre o mujer necesita la sociedad, se pregunta a su vez cómo formarlo y entonces surge el concepto de currículo como plan de formación”. De esta forma, estos proyectos curriculares deben corresponder a las comunidades en los que se implementan. Al ver en el currículo la representación del sistema de valores que se quiere perpetuar se identifica su papel fundamental dentro de la sociedad y, por tanto, se justifica el análisis de cada uno de los elementos que lo componen.

Si bien en el artículo 3 de la Ley 1732 de 2014 (Congreso de la República de Colombia) se afirma que la Cátedra de la Paz tendrá un pénsium académico flexible que puede ser adaptado según las circunstancias académicas y de tiempo, modo y lugar que sean pertinentes, los planteamientos que se hacen en el documento de *Orientaciones generales* (Chaux y Velásquez, 2016) corresponden a miradas normativas e idealistas sobre los conflictos y su resolución. Dichas posturas no tienen en cuenta la sociedad en la que se desarrollan, es decir, desconocen que, en Colombia, se ha privilegiado la resolución violenta de los conflictos durante más de diez lustros y no se han seguido modelos para dirimirlos. Así, se plantea la necesidad que, desde la construcción curricular, se privilegie “la interpelación de la realidad, su crítica y la búsqueda de modos alternativos de proyectar una formación más acorde con la naturaleza conflictiva de las sociedades latinoamericanas” (Malagón, 2008, p. 141). En esta línea, los conflictos, en el contexto colombiano, constituyen una realidad

que no puede negarse desde la escuela. Por ende, se debe aceptar que

[...] si habitualmente hemos regulado nuestros conflictos con violencia es porque se nos ha educado de esta forma; porque hemos estado acostumbrados a verlo de esta forma y, entonces, así lo hemos hecho siguiendo unos mismos patrones de conducta. *Todo es una construcción social.* (París, 2010, p. 95)

En ese sentido, el tratamiento del conflicto en la escuela debe corresponder no a una negación de este, sino a una transformación pacífica que permita comprender la pluralidad como condición de toda acción humana y tanto la igualdad como la diversidad como dos caras de la misma moneda (Martínez, 2010, p. 18). De esta forma, se puede valorar el conflicto como elemento constitutivo de la sociedad y entender su presencia como algo natural en la comunidad. Así, se puede privilegiar un abordaje que permita comprender el conflicto en sí mismo antes de resolverlo, es decir, estudiar la argumentación que aparece en estas situaciones de disenso para valorar la diversidad existente en los espacios públicos, incluso cuando no se logra resolver la diferencia.

Se propone, entonces, un abordaje argumentativo de los conflictos desde el cual se pueda comprender la “interacción efectiva entre personas, en la que intervienen procesos y recursos de muy distinto tipo: discursivos, emotivos, gestuales” (Vega y Olmos, 2011, p. 60). Esta visión permite la comprensión de los conflictos desde los posicionamientos sociales divergentes en torno a desacuerdos en el espacio público, por lo que se busca identificar “los recursos y estrategias eficaces para inducir creencias, disposiciones o acciones” (Vega y Olmos, 2011, p. 61). Desde este planteamiento se privilegia, entonces, la argumentación en torno al conflicto y no su resolución, dado que se entiende la coexistencia de opiniones contrarias como un estado normal (Plantín, 2011, p. 81). Desde la lexicometría y, luego, mediante la codificación realizada, se identificó que existen dos categorías

fundamentales en el documento *Orientaciones generales* (Chaux y Velásquez, 2016): la primera, el manejo o la resolución de conflictos y, la segunda, el conflicto armado. Desde la perspectiva de la retórica, se critica la tendencia del documento de Chaux y Velásquez (2016) a privilegiar el abordaje negativo de los conflictos y, por ende, su resolución, dado que este enfoque no permite comprender las causas del fenómeno, sino que lo simplifica con el fin de desaparecerlo de los espacios públicos donde, según los autores, debe primar el acuerdo que beneficie a todos. Esta lectura permite entender, entonces, la existencia de la segunda categoría extraída, dado que se privilegia la visión de la necesidad de superación de un conflicto armado y no se hace énfasis en la construcción de una ciudadanía que permita mantener y desarrollar el periodo del posconflicto. De esta manera, se encuentra la relación entre la visión sobre el conflicto y el sistema de valores que se refleja en esta política curricular.

En ese sentido, al evaluar el papel de la argumentación en este texto se encuentra que hay una mirada normativa, en la que se le da prioridad a la instrucción como estrategia para abordar los conflictos, es decir, se plantea que al seguir un conjunto de normas se logra la resolución de las diferencias, lo cual se aleja de la realidad e idealiza los conflictos que aparecen en la sociedad. Este enfoque, evidenciado en la primera categoría, da cuenta de una postura consensualista que comprende la democracia como la consecución de acuerdos y, por tanto, se aleja de la visión de este sistema como un espacio para la diversidad y la diferencia.

En las *Orientaciones generales* (Chaux y Velásquez, 2016, p. 54) se propone el desarrollo de las competencias comunicativas como habilidades para establecer diálogos constructivos. En ese sentido, coincide con la idea de Amossy (2008), quien adopta una perspectiva dialógica para comprender la argumentación el discurso. Sin embargo, Amossy (2008) no habla de un enfoque por

competencias, sino que aborda la argumentación como una interacción entre *ethos*, *pathos* y *logos*. Desde este punto de vista, se habla de la construcción del orador a través de la enunciación (*ethos*), de la generación de un efecto emocional en el auditorio (*pathos*) y de la existencia del *logos* como elemento discursivo en la interacción.

De esta manera, se incluyen elementos que van más allá de lo racional y se reconoce su papel en la transformación de los conflictos; lo que no sucede en el planteamiento por competencias que se realiza en el documento del Ministerio de Educación. Así, se plantea que “deberíamos ser más cautos y no ensalzar tan de forma general y tan ingenua nuestra capacidad de raciocinio, como si todo en ella fuera positivo y el medio idóneo para conseguir la paz” (Pintos, 2010, p. 70). En este sentido, la aceptación de la presencia de elementos no racionales en los diálogos y debates constituye una necesidad para el abordaje de los conflictos.

En contraste con los planteamientos de la retórica argumentativa, Chaux y Velásquez (2016, pp. 16-17) proponen:

La convivencia pacífica no implica que no existan desacuerdos o conflictos, pero sí que esos desacuerdos y conflictos sean manejados por medio del diálogo, la negociación entre las partes o la mediación facilitada por un tercero neutral, en vez de la fuerza o la agresión o violencia para imponer las distintas posiciones. Los conflictos son comunes y normales en cualquier interacción social y sin son manejados de manera constructiva, las relaciones pueden incluso fortalecerse. En cambio, las relaciones pueden terminar afectándose si por lo menos una de las partes: 1) cede constantemente en sus intereses, necesidades o derechos con tal de no afectar la relación; 2) evade el conflicto; o 3) buscan imponer sus posiciones por la fuerza o con agresión (agresión entendida como comportamientos que tienen la intención de hacer daño, por ejemplo, con golpes, insultos, apodosos ofensivos, exclusiones, ofensas en redes virtuales, etc.).

En esta propuesta, especialmente en la parte final, se encuentra una visión normativa y racional de la argumentación, dado que se desvirtúan elementos como el insulto. En ese sentido, se cree que es necesario recuperar una visión retórica de los debates y, así, reconocer la importancia del género epidíctico en las interacciones discursivas. Este género, desde la visión aristotélica (Aristóteles, 2009, p. 194), es el encargado del elogio y la censura y, desde la reformulación que hizo la retórica contemporánea, se entiende el uso de este modo como una estrategia para fomentar la adhesión y generar un efecto de validez en los espectadores (Danblon, 2002). Así, el objetivo de este género es crear nuevos valores para lograr una cohesión de la *polis* en torno a estas nuevas postulaciones (Cassin, 2008).

Como alternativa a la visión normativa, se propone la regulación positiva de los conflictos, la cual “favorece el hecho de percibirlos en sentido positivo y la posibilidad de no tener miedo a convivir con ellos” (París, 2010, p. 97). Por ende, un abordaje argumentativo de estas cuestiones permite comprender que los discursos buscan no solo la adhesión a una tesis, sino a un punto de vista, a una forma de pensar y de sentir (Amossy, 2008). De esta manera, la aparición de elementos no racionales en el discurso no debe ser descalificada, sino que deben proponerse estrategias para su comprensión. En esta línea, se busca que, para la construcción de la cultura de paz, se tenga en cuenta el papel de las pasiones en la argumentación, dado que la convicción no es lo más importante al momento de desencadenar una acción del auditorio (Amossy, 2000).

Conclusiones

En el corpus analizado se encuentra que la argumentación no es tomada como un tópico principal en la Cátedra de la Paz. Los contenidos de esta asignatura son planteados en el artículo 4 del Decreto 1038 de 2015 y no se explicita un enfoque de enseñanza hacia la argumentación. En ese sentido, desde la lexicometría se encuentra que no

hay un posicionamiento de la argumentación en el documento de las *Orientaciones generales* (Chaux y Velásquez, 2016), el cual expone las bases de la política pública que reglamenta la Cátedra de la Paz. Este hecho demuestra que la temática no ha sido muy difundida, por lo que no es incluida dentro de los lineamientos y currículum como un elemento que permite la construcción de paz y la comprensión de la vida democrática.

De acuerdo con lo anterior, se encuentra que en el documento se privilegia la mirada de la resolución de conflictos, lo cual corresponde a un abordaje propio de las décadas del cincuenta y sesenta, y trae consigo una mirada negativa de estas situaciones. En ese sentido, se cree que al privilegiar la resolución y el consenso se desconoce el conflicto como un elemento corriente dentro de los espacios públicos. Asimismo, esta perspectiva resolutoria no permite abordar el conflicto como una materia en sí misma, es decir, limita la comprensión de la situación conflictiva. Contrario a este planteamiento, desde esta investigación se propone un abordaje amplio de la paz positiva, lo cual implica el reconocimiento de la diversidad y del conflicto, y la transformación de esta situación sin recurrir a la violencia. Para cumplir este propósito se cree necesario superar la perspectiva resolutoria en las aulas de clase y profundizar en la necesidad de comprender la intersubjetividad.

En la misma línea de llevar a las aulas nuevas visiones sobre el conflicto, se plantea que la retórica tiene un papel fundamental, dado que permite comprender la argumentación como un tópico en sí mismo. Esta visión permite superar una idea instrumental de la argumentación como herramienta y pasar a enseñar la argumentación como una materia importante para consolidar la democracia desde las aulas, dado que se fomenta la profundización lingüística de los diferendos y no una profundización violenta. En ese sentido, aprender a gestionar los conflictos desde un punto de vista lingüístico requiere de una formación que puede llevarse a las instituciones a través de la Cátedra de la Paz.

Reconocimientos

Este artículo forma parte de la investigación “Argumentación para la paz. Bases teóricas y metodológicas para la enseñanza de la argumentación en el posacuerdo”, la cual es realizada por el Grupo de Estudios del Lenguaje y la Educación, adscrito a la Universidad Tecnológica de Pereira (Colombia), y es financiada por Colciencias mediante la Convocatoria 775 de 2017.

Referencias bibliográficas

- Amossy, R. (2000). *L'argumentation dans le discours*. París: Nathan.
- Amossy, R. (2008). Argumentation et Analyse du discours: perspectives théoriques et découpages disciplinaires. *Argumentation et Analyse du discours*, 1. [En línea] DOI: 10.4000/aad.200
- Amossy, R. (2014). *Apologie de la polémique*. París: Presses Universitaires de France.
- Amossy, R. (2015). Por una retórica del dissensus: las funciones de la polémica. En: Montero, A. (comp.) *El discurso polémico: disputas, querellas y controversias* (pp. 25-36). Buenos Aires: Prometeo.
- Aristóteles. (2009). *Retórica*. Madrid: Editorial Gredos.
- Benjamin, W. (1991). *Para una crítica de la violencia y otros ensayos. Iluminaciones IV*. Bogotá: Taurus.
- Carrillo, R. (2017). Lineamientos para la Cátedra de la Paz en el Instituto Cristiano de Promoción Campesina (ICPROC). A partir del pensamiento de Camilo Torres Restrepo. *La Tercera Orilla*, 19, 58-69. DOI: 10.29375/21457190.2890
- Cassin, B. (2008). *El efecto sofístico*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económico.
- Chaux, E., Mejía, J., Lleras, J., Guáqueta, D., Bustamante, A., Rodríguez, G., Pineda, P., Ruíz-Silva, A., Valencia, C., Greniez, C., García, D., Alvarado, S. y Velásquez, A. (2016a). *Secuencias didácticas de educación para la paz (1° a 11° grado)*. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional.
- Chaux, E., Mejía, J., Lleras, J., Guáqueta, D., Bustamante, A., Rodríguez, G., Pineda, P., Ruíz-Silva, A., Valencia, C., Greniez, C., García, D., Alvarado, S. y Velásquez, A. (2016b). *Desempeños de educación para la paz*. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional.
- Chaux, E. y Velásquez, A. (2016). *Orientaciones generales para la implementación de la Cátedra de la Paz en los establecimientos educativos de preescolar, básica y media de Colombia*. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional.
- Comins, I. y París, S. (coords.) (2010). *Investigación para la paz. Estudios filosóficos*. Barcelona: Icaria.
- Congreso de la República de Colombia (1 de septiembre de 2014). *Ley 1732. Por la cual se establece la Cátedra de la Paz en todas las instituciones educativas del país*. Bogotá.
- Cotta, S. (1989). *Dalla guerra alla pace*. Milán: Rusconi.
- Cruz, A. (1991). Para un concepto de ‘guerra’ de una filosofía de la ‘paz’. Actualidad del pensamiento de Vitoria. *Anuario de Filosofía del Derecho*, 8, 103-139.
- Danblon, E. (2002). *Rhétorique et Racionalité*. Bruselas: Editions de L’Universite de Bruxelles.
- Fernández, M. y Fuentes, J. (2000). Análisis lexicométrico de *El Socialista* (1886-1912): un vocabulario de clase. *Historia Contemporánea*, 20, 225-243. Recuperado de <http://www.ehu.eus/ojs/index.php/HC/article/viewFile/16028/14078>
- Fernández, D. y Pungo, J. (2017). *Implementación de la Cátedra de la Paz como una estrategia gerencial para la convivencia escolar en la Institución Educativa Liborio Mejía, sede principal El Tambo, Cauca*. [Trabajo de grado de Especialización en Gerencia Educativa]. Universidad Católica de Manizales, Manizales.
- García, C. (2013). Las categorías gramaticales y la realidad. *Sincronía*, 64, 1-12. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/5138/513851570016.pdf>
- Gil, R. (2009). *La dimensión social del currículum: una visión desde Nicaragua*. Buenos Aires: Laboratorio de Políticas Públicas. Recuperado de <http://biblioteca.clacso.edu.ar/gsd/collect/ar/ar-033/index/assoc/D333.dir/8.pdf>
- Jakobson, R. (1984). *Ensayos de lingüística general*. Barcelona: Ariel.

- Kant, I. (2003). *La paz perpetua*. Buenos Aires: El Car- do. Recuperado de <https://www.biblioteca.org.ar/libros/89929.pdf>
- Kemmis, S. (1998). *El currículum: más allá de la teoría de la reproducción*. Madrid: Morata.
- Malagón, L. (2008). El currículo: perspectivas para su interpretación. *Investigación y Educación en Enfermería*, 26(2), 136-142. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/1052/105215278013.pdf>
- Martínez, V. (2010). Filosofía para hacer las paces: fuentes filosófico-biográficas de la investigación para la paz. En I. Comins y S. París (eds.), *Investigaciones para la paz. Estudios filosóficos* (pp. 11-24). Barcelona: Icaria.
- Meyer, M. (2004). *La rhétorique*. París: Que sais-je?
- Meyer, M. (2013). *Principia Rhetorica. Una teoría general de la argumentación*. Buenos Aires: Amorrortu.
- París, S. (2010). Filosofía, transformación de conflictos y paz. En I. Comins y S. París (eds.), *Investigaciones para la paz. Estudios filosóficos* (pp. 89-104). Barcelona: Icaria.
- Pintos, L. (2010). Fenomenología, género y paz. En: I. Comins y S. París (eds.), *Investigaciones para la paz. Estudios filosóficos* (pp. 51-71). Barcelona: Icaria.
- Plantin, C. (2003). Des polémistes aux polémiqueurs. En G. Declercq; M. Urat y J. Dangel (eds.), *La parole polémique* (pp. 377-408). París: Champion.
- Plantin, C. (2011). "No se trata de convencer, sino de convivir". *L'Ère post-persuasion. Rétor*, 1(1), 59-83.
- Plantin, C. (2016). *Dictionnaire de l'argumentation*. Lyon: ENS Éditions
- Presidencia de la República de Colombia (25 de mayo de 2015). *Decreto 1038. Por el cual se reglamenta la Cátedra de la Paz*. Bogotá.
- San Martín, J. (2010). La fenomenología y el pensamiento no étnico como cultura de paz. En I. Comins y S. París (eds.), *Investigaciones para la paz. Estudios filosóficos* (pp. 25-50). Barcelona: Icaria.
- Strauss, A. y Corbin, J. (2002). *Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Medellín: Editorial de la Universidad de Antioquia.
- Vega, L. y Olmos, P. (eds.). (2011). *Compendio de lógica, argumentación y retórica*. Madrid: Trotta.
- Vera, F.H. (2016). La construcción del concepto de paz: paz negativa, paz positiva y paz imperfecta. *Cuadernos de Estrategia*, 183, 119-146. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/5832796.pdf>

