

Argumentación para la paz. Avances y desafíos para su enseñanza, como parte de los acuerdos sobre participación política entre el Estado colombiano y las Farc-Ep

* **Yulia Katherine Cediel Gómez**, Filóloga hispanista, Universidad Tecnológica de Pereira. Correo electrónico: yulia.cediel@utp.edu.co

* **Giohanny Olave Arias**, Doctor en Lingüística, Universidad Industrial de Santander. Correo electrónico: olavearias@gmail.com

* **Mireya Cisneros Estupiñán**, Doctora en Ciencias de la Educación, Universidad Tecnológica de Pereira. Correo electrónico: mireyace@utp.edu.co

* El artículo es un producto de la investigación "Argumentación para la paz. Bases teóricas y metodológicas para la Cátedra de la Paz", financiada por Colciencias y la Universidad Tecnológica de Pereira (Convocatoria 775 del 31 de marzo de 2017).

RESUMEN

El segundo punto del Acuerdo de Paz entre las Farc-Ep y el Estado colombiano involucra la educación para la paz, en el marco del reconocimiento de la oposición política y la divergencia de opiniones. La Cátedra de la Paz, como política pública, es central para alcanzar ese objetivo en tanto que regula un espacio curricular para todos los niveles educativos del país. Este artículo analiza la visión sobre el conflicto en los documentos principales de esa política, revisa en ellos la antítesis emociones/razones e interrelaciona estos dos elementos con el proyecto de enseñanza de la argumentación en los lineamientos y currículos. En las conclusiones, se insiste en el vínculo entre la Cátedra de la Paz y la implementación del Acuerdo firmado en 2016, especialmente en lo que concierne a transformaciones culturales en el ámbito del disenso, el conflicto y el diálogo argumentativo.

Palabras clave: participación política; Cátedra de la Paz; argumentación; disenso; diálogo.

ARGUMENTATION FOR PEACE. ADVANCES AND CHALLENGES FOR ITS TEACHING, AS PART OF THE AGREEMENTS ON POLITICAL PARTICIPATION BETWEEN THE COLOMBIAN STATE AND THE FARC-EP

ABSTRACT

The second item of the Peace Agreement between the Farc-Ep and the Colombian State involves education for peace, within the framework of the recognition of political opposition and the divergence of opinions. The Cátedra de la Paz, as a public policy, is central to achieving that goal insofar as it mandates a curricular space for all levels of education in the country. This paper analyzes the vision of the conflict in the main documents of this policy, reviews in them the emotions / reasons antithesis and interrelates these two elements with the teaching project of the argumentation in the guidelines and curricula. In the conclusions, emphasis is placed on the link between the Cátedra de la Paz and the implementation of the Agreement signed in 2016, especially with regard to cultural transformations at the level of dissent, conflict and argumentative dialogue.

Keywords: political participation; Cátedra de la Paz; argumentation; dissent; dialogue.

Fecha de recepción: 04/02/2019

Fecha de aprobación: 29/04/2019

INTRODUCCIÓN

La firma de los Acuerdos de Paz entre las Fuerzas Armadas Revolucionarias de Colombia-Ejército del Pueblo (Farc-EP) y el Estado colombiano en el año 2016 inició una etapa de superación de más de medio siglo de conflicto armado interno. Así, la firma de estos acuerdos con la guerrilla más antigua del mundo compromete a los colombianos y, especialmente, a las instituciones culturales y educativas, a replantear las visiones que han predominado en el país sobre la convivencia, el reconocimiento del otro y la discusión de diferencias de opinión:

En un escenario de fin del conflicto, todos y todas, incluidas las partes de este Acuerdo, deben contribuir a avanzar en la construcción de una cultura de reconciliación, convivencia, tolerancia y no estigmatización, lo que implica un lenguaje y comportamiento de respeto y dignidad en el ejercicio de la política y la movilización social [...]. Con ese objetivo el Gobierno creará un Consejo Nacional para la Reconciliación y la Convivencia [que] tendrá como función asesorar y acompañar al Gobierno en la puesta en marcha de mecanismos y acciones que incluyen: [...]

- Creación de una cátedra de cultura política para la reconciliación y la paz. (Gobierno de Colombia y Farc-EP, 24 de noviembre 2016, pp. 46-47).

[24] Es en este sentido de la formación para el disenso que ese acuerdo quedó incluido en el punto 2 de la “Participación democrática: apertura democrática para construir la paz” (Gobierno de Colombia y Farc-EP, 24 de noviembre de 2016, p. 35). La posibilidad de que los actores subversivos ingresen a las instituciones políticas y al juego democrático de la divergencia, una vez hayan depuesto las armas, ha sido fundamental en la práctica de resolución de conflictos (véanse, entre otros, Guelke, 2012; Harto, 2013; Wallensteen, 2010), pero no significa que esa participación sea aceptada sin resistencias. Por el contrario, la experiencia hace ver que la presencia de los exguerrilleros farianos en instituciones como el Congreso de la República exacerba las animadversiones contra quienes se juzga como “asesinos” y “terroristas”, profundiza los discursos de oposición a los acuerdos de paz y obstaculiza su implementación. En estos casos, la inercia de las sociedades violentas se contraponen a los cambios estructurales que se requieren para que quienes fueran enemigos por exterminar sean vistos ahora como adversarios políticos legítimos.

Para enfrentar esas inercias, desde finales de 2014 se tramitaron diferentes iniciativas legislativas entre las cuales resalta la ley 1732, que establece la Cátedra de la Paz como asignatura obligatoria para todas las instituciones educativas del país. Esta materia tiene como propósito “crear y consolidar un espacio para el aprendizaje, la reflexión y el diálogo sobre la cultura de la paz y el desarrollo sostenible que contribuya al bienestar general y el mejoramiento de la calidad de vida de la población” (ley 1732/2014, art. 1 § 2). Esta Cátedra se concibió como una apuesta por la educación para transformar las visiones sobre la relación entre paz y diálogo; nociones que antes del inicio del proceso de negociación en La Habana habían sido escindidas y reemplazadas por otras asociaciones, como paz-seguridad, durante una década de la Política de Seguridad Democrática (Olave, 2019).

La Cátedra de la Paz se coordina con la propuesta global de educación para la paz, posicionada por la Unesco en el año 1997. En la declaración del director general de la época, Federico Mayor, se subraya que “paz, desarrollo y democracia forman un triángulo interactivo” (Mayor, 1997, p. 5), por lo que “la renuncia generalizada a la violencia requiere el compromiso de toda la sociedad” (p. 6). Además, se afirma que debe hacerse énfasis en las modalidades de aprendizaje y de pensamiento

crítico que les permiten a las personas comprender las transformaciones que ocurren en su entorno, generar nuevos conocimientos y modular su destino, dado que la educación está llamada a contribuir al fortalecimiento, rescate y desarrollo de la cultura e identidad de los pueblos (p. 9). Por lo tanto, concluye Mayor (1997, p. 12), la resolución de la Unesco debe ser erradicar la violencia y fomentar

[...] actitudes de comprensión, de desprendimiento y de solidaridad, para que, con mayor memoria del futuro que del pasado, sepamos mirar juntos hacia adelante y construyamos así, en condiciones adversas y en terrenos inhóspitos, un porvenir de paz, derecho fundamental, premisa (p. 12).

Este objetivo concuerda con la finalidad de la Cátedra de la Paz planteada en Colombia, dado que ambas buscan fortalecer el sistema democrático a través del abordaje pacífico de los desacuerdos que se presentan entre los adversarios.

Asimismo, en el Plan Nacional Decenal de Educación 2016-2026 (MEN, 2017, p. 9) se advierte que el “camino hacia la consolidación de la paz también exige una educación que contribuya a formar buenos ciudadanos, resolver los conflictos pacíficamente, fortalecer la reflexión y el diálogo, así como estimular la sana convivencia”. Para cumplir con esto, se establece como primer principio orientador del Plan Nacional Decenal la construcción de la paz y la consolidación del sentimiento de nación (p. 14).

Con la atención puesta sobre esos esfuerzos gubernamentales de introducir la paz en la formación escolar, el objetivo de este artículo es analizar los lineamientos y currículos de la Cátedra de la Paz en educación básica primaria y secundaria, desde un enfoque argumentativo. Desde dicho enfoque, se conciben esos documentos de política pública en su dimensión retórica, como prácticas sociales que aspiran a posicionar presupuestos sobre la pluralidad, el disenso y la argumentación misma, para reproducirlos a través de la prescripción curricular.

En el siguiente apartado se expondrá la fundamentación teórica del estudio y sus antecedentes principales. Posteriormente, se especificarán los materiales y métodos utilizados. En los resultados, se expone la visión de conflicto inferida del análisis de los documentos; luego, se revisa en ellos la concepción de la antítesis emociones/razones en las situaciones de desacuerdo; y, por último, se interrelacionan estos dos elementos y el proyecto de la enseñanza de la argumentación en los lineamientos y currículos. En las conclusiones se insiste en la relación entre la Cátedra de la Paz y la implementación del Acuerdo firmado con las Farc-EP en 2016, especialmente en lo que concierne a las transformaciones culturales en el ámbito del disenso, el conflicto y la argumentación, implicadas en los acuerdos sobre participación política.

FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

Los estudios sobre la argumentación en la escuela han privilegiado visiones normativas sobre el intercambio de diferencias; han idealizado el problema del desacuerdo y han instrumentalizado el estudio de la argumentación como una herramienta para la anulación de conflictos, el cierre de las divergencias y la convivencia exenta de polémicas (Olave, 2015).

Las investigaciones sobre la integración de la argumentación en la escuela se dividen en aquellas que la trabajan como un tópico (Almanza, 2007; Díaz y Mujica, 2006; Lagos, 2014; Olave, 2015, 2018) y las que la estudian como una herramienta (Aldana, 2014; Pelayo y Martínez, 2016; Ruiz,

Tamayo y Márquez, 2015; Sánchez, González y García, 2013). Además, se ha identificado que, en las últimas décadas, una de las corrientes más fortalecidas en torno a la argumentación en la escuela es aquella que busca integrar esta temática a la enseñanza de las ciencias básicas (Cebrián, Franco y Blanco, 2018; Erduran, Ardac y Yakmaci-Guzel, 2006; Henao y Stipcich, 2008; Kaya, Erduran y Cetin, 2012).

Se encontró una variedad de estudios recientes acerca del uso de la argumentación como herramienta didáctica para la enseñanza de las ciencias naturales, las matemáticas y otras áreas del conocimiento (Aldana, 2014; Pelayo y Martínez, 2016; Ruiz *et al.*, 2015; Sánchez *et al.*, 2013). Los estudios establecen una estrecha correspondencia entre la enseñanza de la argumentación y la convivencia escolar, en la cual la primera se subordina a la resolución de conflictos y no es tratada como una temática en sí misma.

En cuanto a la resolución de conflictos hay investigaciones recientes, como las de Castro y Segura (2011), que presentan una propuesta pedagógica “encaminada a generar espacios de mediación escolar en situaciones que requerían resolver eventos de conflicto y, así mismo, propender al fortalecimiento de la argumentación interaccional” (p. 64). Por su parte, Andino, Coral y Portilla (2017, p. 4) analizan el desarrollo de habilidades para la argumentación y la generación de posibles soluciones a los conflictos interpersonales. Otro estudio en esta línea de la convivencia es el de Cruz-Romero (2018), quien examina las categorías argumentativas que aparecen en los procesos de resolución de conflictos entre estudiantes y docentes de una institución educativa.

[26]

Por último, en los textos revisados se encontraron algunas investigaciones en torno a la educación para la paz en Colombia (Bejarano, Londoño y Villa, 2016; Carrillo, 2017; Corporación Civitas, 2017; Fernández y Pungo, 2017); sin embargo, ninguna de ellas aborda la temática de la argumentación como un elemento importante para la Cátedra de la Paz o para la construcción de cultura de paz en el país. Pese a ello, existe consenso en que es necesario insistir en la enseñanza de la argumentación en las escuelas, para que los ciudadanos tengan habilidades argumentativas que les faciliten establecer diálogos en espacios públicos y, así, no vean la violencia como la primera opción para la solución de sus desacuerdos.

Desde algunas teorías de la argumentación, se plantea la necesidad de que todo conflicto sea solucionado mediante un intercambio argumentativo razonado. Así, visiones normativas, como la pragmatialéctica (Van Eemeren, 2010; Van Eemeren y Grootendorst, 2004), fortalecen la idea de que los desacuerdos deben ser resueltos por vías racionales, dado que entienden la argumentación como una actividad verbal y social regida por normas preestablecidas. No obstante, estas perspectivas normativas del intercambio argumentativo no explican los desacuerdos reales en las sociedades ni ayudan a comprender la profundización de las divergencias, sino que aspiran a regularlas.

Desde otras perspectivas contemporáneas, la argumentación es “un espacio donde se desarrollan los discursos aportando respuestas contradictorias a una pregunta controvertida” (Plantin, 2011, p. 61). Así, se reconoce que la coexistencia de opiniones diferentes representa el estado normal en el dominio sociopolítico, es decir, se comprende el conflicto como parte constitutiva de la democracia y no se busca la anulación de los diferendos, sino su comprensión (Plantin, 2011, p. 81).

La retórica argumentativa contemporánea propone una concepción amplia de la argumentación como una forma de confrontación de puntos de vista. En este sentido, los trabajos actuales sobre retórica en el ámbito francés (Amossy, 2000, 2014; Angenot, 2008, 2010; Danblon, 2005; Meyer, 2013; Plantin, 2011, 2012) ya no se centran en la relación ética-persuasión, sino 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.

Plantin (2012) explica que la redefinición de la argumentación hace que se le reste protagonismo al elemento persuasivo para privilegiar una perspectiva dialogal, donde se desarrollan discursos que ofrecen respuestas contradictorias a una misma cuestión. En esa medida, para el autor, la situación argumentativa típica consiste en el desarrollo y confrontación de puntos de vista contradictorios sobre una misma cuestión. Igualmente, Angenot (2008, p. 150) sugiere estudiar las divergencias en las maneras de razonar y las rupturas argumentativas en toda su diversidad, con el fin de lograr la interpretación de las heterogeneidades que aparecen en los intercambios entre adversarios.

La coexistencia de opiniones contrarias representa un estado normal tanto en el dominio socio-político como en el de las ideas (Plantin, 2012, p. 81). Por lo tanto, desde esta perspectiva, se supera la idea de la necesidad de convencer al otro y se le da prioridad a la visión de la democracia como espacio en el que se debe garantizar la convivencia de opiniones discordantes.

Para Amossy (2000) por su parte, la argumentación es indisociable del funcionamiento global del discurso. La autora considera que el discurso en sí mismo implica un intento de ver las cosas de una determinada manera e influenciar al otro. Amossy (2000) adopta un punto de vista dialógico desde el cual afirma que la argumentación se construye en el discurso porque forma parte de un continuo que va desde la confrontación explícita de las tesis, sin objetivo de acuerdo, hasta la construcción conjunta de respuestas a preguntas dadas.

En este enfoque se propone una redefinición parcial de las funciones de la retórica, en cuyo marco, la autora realiza una exploración de la polémica pública, la cual tiende a verse de manera negativa y a ser evitada. En su trabajo reciente, Amossy (2014) resalta el rol constitutivo de la polémica en el régimen democrático y su importante función en el espacio público. Así, la autora afirma que la retórica está más cerca del intercambio real de diferencias, pues “se funda más en el conflicto exacerbado y en el desacuerdo persistente que en la resolución de los diferendos y el aplacamiento de las diferencias” (Amossy, 2014, p. 11).

De acuerdo con lo anterior, Amossy (2014, p. 10) plantea que “la polémica se inscribe plenamente en la argumentación, en la medida en que esta ancla en la divergencia y la confrontación de puntos de vista”. Esta postura es esencial para el análisis propuesto en este estudio, en tanto que considera el conflicto un constituyente de la esfera pública y, en ese sentido, la enseñanza de la argumentación no se dirigiría a anular los conflictos a través del consenso, sino a reconocer el valor democrático del disenso y a conducirlo por canales no violentos.

El desafío para la Cátedra de la Paz es hacer comprender, desde los niveles más básicos escolares, que el funcionamiento de la democracia no está únicamente en la creación de acuerdos, sino en asegurar la permanencia del disenso. Así, se entiende que “la polémica se hace necesaria como gestión de los diferendos en el marco de la exacerbación del disenso” (Amossy, 2014, p. 9); de esta

forma, “ofrece una forma de seguir compartiendo en un mismo espacio, aunque el acuerdo parezca imposible” (p. 9) y es “una de las posibilidades que nuestras democracias pluralistas se dan actualmente para no caer en la anarquía y la violencia física” (p. 9). La reproducción de esas prácticas sociales está fuertemente ligada a la fundamentación teórica, implícita o explícita, sobre la cual opera el abordaje de la argumentación y sus funciones en la construcción de la cultura democrática.

En las sociedades modernas se le ha atribuido un valor desmesurado al consenso y, además, existe una práctica deficiente de las herramientas argumentativas para desafiar o perturbar dicho consenso (Nicolas, 2018, p. 178). Por ende, se ha promovido una defensa del acuerdo como ideal absoluto de la democracia y de la coexistencia pacífica. En esta medida, se hace necesario interrogar el disenso en la escuela para enfrentar tendencias de homogeneización que se derivan de políticas consensualistas sobre el desacuerdo público, especialmente frente a la coyuntura histórica de la implementación de transformaciones estructurales en los modos de participación política para la superación de conflictos armados.

METODOLOGÍA

Esta indagación tiene como base metodológica la Teoría fundamentada (Strauss y Corbin, 2002), la cual permite generar una fundamentación de conceptos en los datos recolectados (p. 14). En concordancia con esta teoría, se utiliza el método de la comparación constante con el que se recogen, codifican y analizan datos en forma simultánea y no sucesiva (Vasilachis, 2006, p. 155) y, además, se recurre al muestreo teórico mediante el cual se descubren categorías y propiedades que sugieren interrelaciones entre los datos (p. 156).

El estudio se sustenta en la perspectiva interpretativa interdisciplinar del análisis del discurso, propuesta por Arnoux (2006, 2019). Desde esta posición, se plantea que analizar discursos implica desmontar los mecanismos a través de los cuales los significados se articulan con posicionamientos particulares sobre lo social; en esta medida, el discurso es una forma de “práctica social” (p. 14) implicada en una relación dialéctica entre las elecciones lingüísticas y las situaciones en las que se producen y reproducen. El análisis, entonces, exige apelar “no solo a los saberes lingüísticos sino también a los de otras ciencias, particularmente las ciencias sociales, ya que son las que pueden dar cuenta de las ‘prácticas sociales’” (p. 16). Así, el análisis del discurso procura encontrar una regularidad significativa mediante la que sea posible establecer un vínculo entre el caso y la regla (p. 21). El enfoque comporta un componente de interpretación crítica, es decir, “aquella por la que se intenta explicar por qué razones estructurales el texto puede producir esas (u otras, alternativas) interpretaciones semánticas” (Eco, 1992, p. 35).

De esta forma, el objeto de estudio del análisis del discurso “no es la organización textual ni la situación de comunicación, sino aquello que los anuda a través de un modo de enunciación” (p. 14). Para lograr aprehender este objeto se consideran indicios reveladores los detalles marginales e irrelevantes (p. 15). Por lo tanto, se utiliza la abducción como proceso de raciocinio para realizar los análisis, dado que se parte de hechos particulares para lograr una hipótesis general o una idea de un hecho particular causativo de los demás. De esta manera, se elabora “un saber que, por cierto, no podrá escapar totalmente a su carácter conjetural” (p. 15).

[28]

En ese sentido, se reflexiona sobre las formas y mecanismos textuales de los documentos estudiados como elementos que, al pertenecer a un planteamiento curricular, influyen en las prácticas sociales. Lo anterior permite comprender la política de la Cátedra de la Paz y, particularmente, el rol de la argumentación en esta política curricular.

El estudio se compone del análisis de dos *corpora*. El primero de ellos agrupa los documentos jurídicos e institucionalizados que reglamentan la Cátedra de la Paz en Colombia. Este primer corpus está compuesto por la ley 1732/2014, el decreto 1038/2015 y las *Orientaciones generales para la implementación de la Cátedra de la Paz en los establecimientos educativos de preescolar, básica y media de Colombia*, publicadas por el Ministerio de Educación Nacional en el año 2016.

Asimismo, este primer corpus se complementa con los documentos sobre la evaluación de los logros de la Cátedra de la Paz, producidos por el Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación (conocido como Icfes) (2018). Este primer corpus se extrajo de páginas web oficiales del Congreso de la República de Colombia y del Ministerio de Educación Nacional. Además, se complementó con comunicaciones personales, en forma de peticiones, realizadas al Icfes.

El segundo corpus está compuesto por dos documentos expedidos por el Ministerio de Educación Nacional: *Secuencias didácticas de educación para la paz* y *Desempeños de educación para la paz*. Ambos textos suman 420 páginas dedicadas a propuestas para implementar y evaluar la Cátedra de la Paz en las aulas colombianas. Los documentos abarcan los grados de primero a noveno, es decir, cubren la educación primaria y secundaria, que corresponden a dos ciclos de la educación básica en Colombia. Estos documentos fueron elegidos dado que constituyen lineamientos de carácter nacional que, si bien pueden ser modificados por los docentes, son la base de esta nueva asignatura y constituyen una normativa para la inclusión de la educación para la paz en la escuela. En ese sentido, otro de los criterios que permitió la elección de estos dos documentos fue su carácter institucional, esto es, forman parte del plan del Ministerio de Educación Nacional, lo cual los convierte en textos guías para el desarrollo de la Cátedra de la Paz en el país.

Los documentos se analizaron con apoyo del *software* Atlas Ti. 6.2, mediante el cual se construyen, por inferencia, categorías emergentes. Asimismo, la fundamentación teórica de esta investigación es constante y transversal al desarrollo del estudio.

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

Después de realizar la codificación de los *corpora* se reconocieron dos elementos fundamentales al momento de construir el concepto de argumentación en los textos, a saber: el conflicto y las emociones. Estos dos términos aparecen de forma recurrente en los documentos y se interrelacionan con las propuestas de toma de perspectiva, defensa de puntos de vista y establecimiento de juicios sobre situaciones determinadas. Por lo tanto, para la presentación de los resultados de la investigación, inicialmente, se expone la visión de conflicto que se registra en los documentos; luego, se revisa el papel de las emociones en los textos; y, por último, se interrelacionan estos dos elementos y la aparición de la argumentación en los lineamientos y currículos, para identificar cuál es el papel que cumple esta temática en la asignatura estudiada.

Respecto a la primera temática, son tres las visiones predominantes sobre el conflicto en los textos estudiados: la resolución de conflictos, el manejo de conflictos y la generación de acuerdos. A continuación, se describe cada una de estas posturas.

La visión resolutoria de los conflictos tiene una aparición constante en los textos analizados, lo cual se pudo constatar mediante la lexicometría que se llevó a cabo (tabla 1). En el documento de las *Orientaciones generales...* la mitad de los usos de la palabra “resolución” corresponde al sintagma “resolución pacífica de conflictos”; la misma construcción nominal aparece en el documento de *Desempeños de educación para la paz* y, con mayor predominio en las *Secuencias didácticas...* En los tres documentos la pacificación de los conflictos es el sentido principal que la política educativa asocia a la idea de resolución.

Tabla 1. Lexicometría del lexema “resoluc-” y sintagmas asociados

Documento	Palabra “resolución” %	Sintagma “resolución de conflictos” %	Sintagma “resolución pacífica” %	Sintagma “resolución pacífica de conflictos” %
Orientaciones generales...	37,50	12,50	0	50
Desempeños de educación...	26,11	21,73	30,43	21,73
Secuencias didácticas...	4,17	25	0	70,83

Fuente: elaboración propia.

Desde la filosofía para la paz se plantea que este enfoque de resolución de conflictos enfatiza la interpretación negativa de los mismos y destaca las consecuencias destructivas que producen y la necesidad de finalizar con ellos a toda costa (París, 2010, p. 98). En concordancia con lo anterior, se encuentra que en los *corpora* se privilegia la solución del conflicto producto de las diferencias de opinión. Además, se muestra de forma negativa la profundización de esas divergencias (Chaux y Velásquez, 2016, p. 66). Por ende, se instaura entre los estudiantes la idea de que todo conflicto debe ser resuelto, lo que conduce a buscar vías no lingüísticas para su solución. En este orden de ideas, París (2010, p. 93) explica que

[...] tradicionalmente, no hemos sabido convivir con nuestros conflictos porque parecía que lo habitual era resolverlos con violencia, es decir, aportar por maneras de regulación generadoras de consecuencias destructivas y causantes de las visiones negativas de las situaciones conflictivas que, al mismo tiempo, han hecho difícil la posibilidad de aceptar los conflictos como situaciones que suceden entre las personas y de las que, también, se puede aprender siempre que sean transformados pacíficamente.

Es primordial que los estudiantes comprendan que al complejizar un conflicto no necesariamente se está ejecutando una acción inconveniente. Se puede enfatizar en que, en la democracia, muchos de los conflictos no se resuelven, sino que, por el contrario, se profundizan, lo cual no implica forzadamente una destrucción del otro ni de la relación que se establece entre los sujetos.

[30]

Una segunda visión sobre los conflictos es la del “manejo”, la cual alude a la posibilidad que tienen los participantes de controlar el conflicto. En los documentos en análisis se propone como objetivo el manejo constructivo de los conflictos “como espacios de fortalecimiento de las relaciones sociales y la convivencia pacífica” (Chaux *et al.*, 2016b, p. 61). Sin embargo, se suele utilizar esta construcción para referirse a la necesidad de eliminar el conflicto que aparece y no de conducirlo o de comprender sus causas.

En la lexicometría realizada, se identifica una frecuencia absoluta de 444 para el lexema “manej-”, que se divide de la siguiente manera: 48 en *Orientaciones generales...*, 175 en *Desempeños de educación para la paz* y 221 en *Secuencias didácticas...* Se observa que este lexema se asocia principalmente a dos temáticas: los conflictos y las emociones (tabla 2).

Tabla 2. Lexicometría del lexema “manej-” y sintagmas asociados

Documento	Sintagma “manejo de conflictos” %	Sintagma “manejo de emociones” %	“manej-” en otros sintagmas %
Orientaciones generales...	38	24	38
Desempeños de educación...	33,74	42,34	23,92
Secuencias didácticas...	56,10	38	5,90

Fuente: elaboración propia.

Para las *Orientaciones generales...* más de la mitad de los usos asociados a la palabra “manejo” se refieren al conflicto y a las emociones. Esta tendencia se incrementa en los *Desempeños de educación para la paz* y en las *Secuencias didácticas...*, donde corresponden a casi la totalidad de los sentidos construidos para el significado de “manejo”.

Este hecho demuestra la relación que se pretende fijar entre los conflictos y su abordaje puramente racional, es decir, desligado de las emociones, las cuales deben ser “manejadas” por los sujetos. En el primer documento (*Orientaciones generales...*) el enfoque está en el manejo de los conflictos y el manejo de emociones no tiene el mismo protagonismo; sin embargo, al momento de determinar los desempeños de la asignatura se encuentra que hay una primacía del manejo de las emociones tanto en los estándares como en las competencias, lo que demuestra el interés en la formación de sujetos que, ante todo, sean capaces de controlar sus emociones. Así, no existe un espacio para la comprensión de dichos sentimientos ni para el análisis del papel que estos cumplen en los conflictos que surgen en las sociedades. Es por lo anterior que, en la codificación efectuada, el mayor vínculo está entre emociones y visión negativa de las mismas, dado que se identifican como elementos que deben ser domesticados o puestos de lado por el sujeto que está en sociedad.

En los documentos, expresiones como “Comprenden que la negociación es un mecanismo de solución de conflictos en el que los involucrados llegan a un acuerdo realista y que satisface a todos”

(Chaux y Velásquez, 2016, p. 86) no contribuyen a la formación de los estudiantes en términos de manejo de los conflictos que aparecen en los espacios públicos, sino que, por el contrario, generan un ideal resolutorio alcanzable que obvia la complejidad de la tensión entre puntos de vista en el espacio público. En este orden de ideas, la primacía de la visión de un manejo racional de conflictos no les permite a los estudiantes comprender la centralidad de los desacuerdos en la democracia y, por tanto, los lleva a evitar los diferendos y a recurrir a otro tipo de soluciones cuando la concertación no funciona.

Por último, se constata la visión consensualista sobre los conflictos, en la cual se prioriza la generación de acuerdos. Desde este enfoque, no se introduce el Proceso de Paz como un hecho particular de la realidad colombiana, sino que se prefiere el uso de “proceso” como sustantivo común, general y sin asidero concreto en los hechos de La Habana (tabla 3).

Tabla 3. Lexicometría sustantivo común/propio de “proceso” y sintagmas asociados

Documento	Sustantivo “proceso”		
	Propio	Común	Usos sintagmáticos
Orientaciones generales...	0 %	100 %	(A): p. de toma de decisiones, p. de promoción de conocimientos, p. educativo, p. mentales, p. interno, p. de decisión, p. de orientación vocacional, p. de aprendizaje (B): p. de perdón, p. de negociación, p. de reintegración, p. históricos, p. de construcción de memoria, p. de participación, p. de construcción colectiva
Desempeños de educación...	0 %	100 %	(A): p. de aprendizaje, p. de evaluación, p. de desarrollo emocional, p. de autoevaluación, p. de toma de decisiones, p. de formación, p. de transformación/ liberación de emociones (B): p. de resolución/negociación de conflictos, p. de mediación, p. de perdón
Secuencias didácticas...	0 %	100 %	(A): p. de preparación, p. que calibra los aprendizajes y desarrollo de habilidad, p. y técnicas de mediación, p. de justificación, p. adecuado, p. con los estudiantes, p. de duelo, p. de negación

Fuente: elaboración propia.

En los tres documentos de la política curricular, la idea del “proceso” siempre refiere asuntos indirectos y generales, pese a que algunos (agrupados con la letra B en la tabla 3) podrían estar involucrados directamente con el Proceso de Paz adelantado con las Farc-EP. Los sintagmas que presentan una referencia más alejada sobre ese tema (grupo A), acercan el uso de “proceso” a las operaciones cognitivas implicadas en el aprendizaje, es decir, funcionan como un metalenguaje pedagógico en la política curricular, más que como una ubicación de la cátedra en un evento histórico particular.

En el caso del sustantivo propio “Acuerdo(s) de Paz”, el uso también resulta restringido. Solo en la introducción a las *Orientaciones generales...* se menciona una vez en el sintagma “Acuerdo de Paz en Colombia”, en una cita de la entonces ministra de Educación: “La firma del Acuerdo de Paz entre el Gobierno y las Farc nos permite comenzar a escribir una nueva historia en nuestro país” (p. 5). El fragmento deja clara la posición oficial con respecto al Acuerdo y espera enmarcar los lineamientos curriculares para la Cátedra de la Paz dentro de esa coyuntura histórica, pero este tópico no

[32]

vuelve a nombrarse en el texto. Por su parte, en las *Secuencias didácticas...* aparecen referencias a dos acuerdos de paz concretos: el firmado entre Cuba y Estados Unidos en 2013 y el pactado entre Argentina y Chile en 1984. El colombiano no se invoca en ese documento. En la tabla 4 se presentan esta lexicometría y los usos sintagmáticos del sustantivo común.

Tabla 4. Lexicometría de “acuerdos”

Documento	Sustantivo acuerdo		
	Propio	Común	Usos sintagmáticos comunes
Orientaciones generales...	7,15 %	92,85 %	(A): <i>a. sobre las normas del aula, lograr a., construir a., reparar a.</i> (B): <i>eventuales a. de paz, historia de los a. de paz, a. logrados</i>
Desempeños de educación...	0 %	100 %	(A): <i>llegar a a., buscar a., construir a., lograr a., establecer a., proponer a., negociar haciendo a., reparar a., a. gana-gana, a. implícitos, a. escritos, a. satisfactorio, a. básicos de trabajo</i> (B): <i>a. negociados, a. realista</i>
Secuencias didácticas...	97,27 %	2,73 %	(A): <i>búsqueda de a., lograr un a., llegar a un a., hacer a., piensen en a., opciones de a., incumplen los a., hace falta un a., posibles a., escoger un a., generar a. gana-gana, a. satisfactorio para ambos</i> (B): <i>a. realista, a. negociados</i>

Fuente: elaboración propia.

Como en el caso anterior (tabla 3), los usos dominantes corresponden a los significados menos asociados con el Acuerdo de Paz con las Farc-EP, según se marca en los agrupamientos (A). Dentro de ellos, los acuerdos se perfilan como obligaciones o acciones requeridas que los estudiantes deben ingresar a su comportamiento cotidiano, como normas de conducta. Así, en los documentos se identifican enunciados como “exijo el cumplimiento de las normas y los acuerdos por parte las autoridades, de mis compañeros y de mí mismo/a” (Chaux *et al.*, 2016b, p. 114), en los cuales se privilegia una visión prescriptiva de los espacios democráticos, desde la posibilidad de exigencia ligada a las relaciones de poder y a la posición –más o menos privilegiada– del sujeto en esas relaciones. De esta manera, el ideal democrático comunicado en la escuela se aleja del funcionamiento real de la democracia por fuera de las aulas, en la cotidianidad de las disputas y rupturas del cumplimiento de las normas y de los acuerdos establecidos.

Desde la teoría de la democracia (Lijphart, 1999) se propone que los sistemas democráticos en las sociedades plurales partan no solo del gobierno de la mayoría, sino que busquen la anuencia de todas las colectividades que forman parte del sistema social. Si bien esta concepción propende por la superación de desigualdades e injusticias contra las minorías, su aplicación práctica desconoce las problemáticas sociales propias de la convivencia y no logra alcanzar su objetivo último.

Un concepto “disensualista” de la democracia (Buela, 2004), o radical del “pluralismo agonista” (Mouffe, 2007), en cambio, explica que, en las sociedades dependientes, es el disenso el que permite la creación de pensamiento crítico. Se requiere la superación de las caracterizaciones negativas del disenso, con el fin de resignificarlo como una actitud de libertad que facilita la consolidación de una

sociedad plural alejada de la homogeneización totalitaria (Buela, 2004, p. 77) y de la aceptación acrítica de formas de dominación; estos ciudadanos del disenso podrán reconocer “el compromiso de las partes por alcanzar el consenso, pero niegan el consenso entre las partes como finalidad exclusiva de lo político” (Mouffe, 2014, p. 37).

Asimismo, se identifican enunciados que indican la necesidad de “aprender a manejar los conflictos de forma tal que se beneficie cada parte, su relación y su contexto, y que no se acuda a la agresión” (Chaux y Velásquez, 2016, p. 128). Así, la política curricular presupone el encuentro de beneficios equilibrados que preexisten a los actores en disputa, sin perjuicio de las valoraciones que ellos les asignan en el marco de la negociación de diferencias.

Al ejecutar el análisis de las proposiciones de los textos se advierte predominancia de una visión negativa sobre el conflicto, es decir, una visión según la cual la mediación de los conflictos garantiza soluciones con las que todos los involucrados terminan satisfechos y conformes. Estas concepciones llevan a fortalecer la idea de paz negativa, la cual se puede entender como una ausencia de violencia, pero no como una transformación de las dinámicas sociales en las que se generan las acciones beligerantes.

En ese sentido, la relación entre conflicto y democracia no se visibiliza en los textos, sino que se desplaza por la sinonimia conflicto-violencia, o bien, por la oposición semántica conflicto/paz. Las asociaciones discursivas establecidas impiden entender que los desacuerdos son elementos comunes que contribuyen con el fortalecimiento de los procesos sociales. Por ende, se evidencia que la democracia en la política curricular para la Cátedra de la Paz se trabaja desde una mirada idealizada, en la que el alcance de acuerdos entre las partes encontradas es una cuestión de control de la emotividad, pacto de racionalidad y distribución de beneficios objetivos.

En los documentos analizados, predominan las modalidades deónticas en el tratamiento de las emociones. La necesidad de mantenerse en vías normativas y racionales genera la idea de que la problemática de los conflictos obedece al desborde de las pasiones irracionales, como la agresión y la violencia física. La continuidad entre conflictos interpersonales y conflictos macrosociales, indiferenciados en la política curricular, simplifica al extremo el problema de la conflictividad histórica y política en el país, y lo resuelve por la vía de la individualización de las pasiones, lo cual reproduce la formación de sujetos sin historia ni memoria, inmunes a la interrogación de las causas del conflicto armado interno, concentrados en el deber de evitar las divergencias o de introducir las mecánicamente en los formatos de las discusiones racionales.

Desde la concepción de la retórica argumentativa contemporánea, las emociones están presentes en los discursos y son un elemento fundamental para la construcción discursiva. En ese sentido, de forma general, se observa que en los documentos analizados no existe una relación entre el bloque temático de las emociones y la argumentación como tópico. Sin embargo, en los desempeños básicos de la asignatura (Chaux *et al.*, 2016b) se plantea la importancia de desarrollar la empatía en los estudiantes. Este desarrollo se proyecta como una competencia básica y pretende lograr que se

[34]

reconozcan las emociones de los sujetos que comparten el espacio en las aulas. Desde la investigación actual se cree que este énfasis inicial en las emociones les permite a los estudiantes comprender que estos elementos forman parte de la vida diaria y que, por ende, tienen un impacto en su cotidianidad.

No obstante, el énfasis que se hace en la empatía aparece subsumido en un enfoque que busca el desarrollo de mecanismos para reducir la intensidad de las emociones y, así, regular el comportamiento de los estudiantes (Chaux *et al.*, 2016b, p. 30). En ese sentido, se identifica una visión negativa sobre la expresión de emociones en el espacio público, por lo que se dificulta desarrollar el concepto de empatía que se presenta como competencia básica de los dos primeros grados de educación primaria. Así, los autores priorizan una censura a ciertas emociones, calificándolas de negativas (Chaux *et al.*, 2016b, p. 46), lo cual impide que los estudiantes reconozcan su naturalidad y aprendan a observarlas, comprenderlas y utilizarlas en el momento de expresarse en público.

En los documentos en estudio también se busca trabajar el tema de las emociones a través de actividades que no se vinculan con la realidad del estudiante, lo cual fija una relación objetivada sobre las emociones. Por ejemplo, una de las secuencias didácticas propuestas recomienda dividir el grupo y “asignarle emociones”, para que los estudiantes las describan y caractericen (Chaux y Velásquez, 2016, p. 12). Esta actividad abstrae el funcionamiento real de las emociones para formalizarlas como obstáculos en las discusiones intersubjetivas. En las *Secuencias didácticas...* (Chaux y Velásquez, 2016, p. 222) se propone, a manera de fórmula, lo siguiente:

Para lograr manejar los conflictos haciendo acuerdos gana-gana es necesario aprender a: 1) identificar nuestras emociones, 2) manejarlas para evitar que ellas nos manejen a nosotros y nos lleven a actuar agrediendo, ofendiendo o hiriendo a la otra persona, y 3) expresarlas de forma cuidadosa con nosotros mismos, con la otra persona y con la relación.

De esta manera, la insistencia en la regulación de las emociones al momento de abordar conflictos las presenta como elementos ajenos al debate y subestima su presencia protagónica en las polémicas reales. Se privilegia así la visión de una relación racional en la cual la intervención de las emociones es mínima.

Por último, en cuanto a la visión de la argumentación, en los documentos predomina el establecimiento de normas para regular las actividades en las que los estudiantes deben enfrentar sus puntos de vista. Estas propuestas contribuyen a la percepción de la argumentación como un ejercicio racional, normado y, además, alejado de las situaciones cotidianas donde no existen esta clase de controles sobre los debates y las discusiones, o donde ese control es mínimo (redes sociales, foros virtuales, espacios acalorados de debate, etc.).

Las secuencias didácticas propuestas (Chaux y Velásquez, 2016) incluyen la identificación y expresión de emociones. Con este objetivo, se proponen actividades en las que los estudiantes deben detectar emociones, plantear sus puntos de vista y comprender otras perspectivas sobre una temática común. Sin embargo, no se conecta la expresión de esas emociones con la presencia de los sujetos en el espacio público, ni con los dispositivos o mecanismos democráticos que funcionan como medios estructuradores de esas expresiones.

En efecto, la descontextualización del intercambio de argumentos en las propuestas para su enseñanza conlleva una despolitización del hecho argumentativo, en tanto que no se lo enmarca dentro de dinámicas sociales reales y, particularmente, dentro de la resistencia –abiertamente pasional– de los grupos sociales cuando se les solicita debatir con sujetos que cambian las armas por las palabras. Como ya anotamos, los acuerdos de participación política que pretenden legitimar a los exguerrilleros de las Farc-EP como interlocutores válidos, exigen dirigir la Cátedra de la Paz hacia la apertura de la sociedad y a su disponibilidad para escuchar esas voces, discutir sus contenidos e intercambiar argumentos con ellas.

Por supuesto, no se trata de objetivos sencillos. París (2010, p. 95) advierte que habitualmente hemos tramitado nuestros conflictos con violencia “porque se nos ha educado de esta manera; porque hemos estado acostumbrados a verlo de esta forma y, entonces, así lo hemos hecho siguiendo unos mismos patrones de conducta”. Esos modos violentos, anidados en forma de hábitos del decir y del contradecir, persisten tanto en los actores desmovilizados, como en sus enemigos y en la sociedad civil. Luego, una educación para la paz no puede idealizar la argumentación abstrayéndola de sus realidades retóricas, esto es, de las formas reales en que se ponen en escena las discordias públicas, las divergencias políticas y las acciones violentas en el discurso (argucias, mentiras, ofensas, imprecaciones, imputaciones, provocaciones, etc.).

[36] En concordancia con Amossy (2000), se debe tener en cuenta el funcionamiento global de los discursos argumentativos y dejar de lado la separación que ha operado tradicionalmente entre emociones y razón. Desde este enfoque, se plantea la necesidad de hacer énfasis en esta perspectiva global desde las primeras etapas de formación, con el fin de que los estudiantes comprendan la importancia de la argumentación al momento de reconfigurar en el aula la relación entre paz y argumentación. Esa relación, en los documentos analizados, es obviada, o bien, simplificada en aras de evitar la incomodidad de los desacuerdos:

Es posible que durante las actividades algunos estudiantes insistan en defender creencias que legitiman la discriminación. En estos casos, es recomendable evitar discusiones extensas en las que los estudiantes sientan la presión de argumentar sus posiciones, pues al hacerlo es más probable que refuercen sus creencias a que cambien de opinión (Chaux *et al.*, 2016b, p. 153).

Por el contrario, el espacio de la Cátedra de la Paz tiene el desafío de enfrentar situaciones en las que emergen posicionamientos radicalizados, opiniones polémicas y creencias arraigadas. El ejercicio argumentativo, en perspectiva de paz y de reconocimiento del adversario, debe fortalecer la formación del pensamiento divergente, la comprensión de emociones adversas y el análisis crítico de las diferencias; en última instancia, se trata de reposicionar el conflicto –no armado– en el núcleo de la formación política de los ciudadanos.

CONCLUSIONES

En este artículo se examinó el caso de la política curricular para la Cátedra de la Paz, que fue incluida en el acuerdo sobre participación política y antecedida por otras iniciativas de ley, desde el Ministerio de Educación. El objeto de estudio fue la concepción que opera en esos documentos acerca de la argumentación y su rol en la construcción de la paz en el país, en el periodo del posacuerdo con las Farc-EP. Se revisaron los siguientes documentos: ley 1732/2014, decreto 1038/2015,

Orientaciones generales para la implementación de la Cátedra de la Paz en los establecimientos educativos de preescolar, básica y media de Colombia, Secuencias didácticas de educación para la paz y Desempeños de educación para la paz, que se publicaron en 2016.

En la política curricular de la Cátedra de la Paz se identificó la necesidad de incluir la argumentación como un tópico fundamental para que los estudiantes tengan herramientas que les permitan afrontar los conflictos que se presentan, en vez de negarlos, anularlos o desplazarlos en función de la obligatoriedad de declarar consensos. Al respecto, en este artículo se observó que esa inclusión requiere una selección estratégica del tipo de argumentación a enseñar, esto es, de los enfoques, presupuestos y escuelas que proporcionan diferentes puntos de vista sobre este tema. Frente a las opciones normativas de la argumentación, es decir, aquellas centradas en el “deber ser” de la discusión racional, la retórica argumentativa contemporánea puede contribuir a ampliar la comprensión de las disputas reales en el espacio público, que por lo común escapan de las normas de la interacción más racional y se desbordan hasta el límite de la violencia física.

La formación argumentativa del ciudadano, particularmente en contextos de violencia y en proyectos de superación de conflictos degradados, comporta enseñarle a ejercitar el desacuerdo y comunicarlo por vías democráticas, más que insistir en regular los disensos o en autocontrolar las emociones. En la actualidad, algunos autores sugieren que ese tipo de formación para la democracia representa una recuperación de la enseñanza de la retórica antigua (Danblon y Ferry, 2017; Ferry, 2015). En esa perspectiva, la confrontación alternativa de puntos de vista opuestos (*dissoi logoi*), la exposición a las críticas de los adversarios y la ejercitación reflexiva de la empatía, entre otras situaciones, configuran la enseñanza de la argumentación como un “laboratorio del desacuerdo”: “una oportunidad para aprender sobre las reacciones, propias y ajenas, frente al disenso” (Ferry y Danblon, 2016, p. 8). Encarada de esta manera, la idea de la democracia en la escuela puede recuperar al conflicto como constituyente central de su naturaleza y, al mismo tiempo, desnaturalizar la relación conflicto-violencia, que reduce la conflictividad social a las acciones de fuerza y, al extremo, convierte en amenaza de conflicto armado todo posicionamiento divergente.

En Colombia, la prescripción curricular ha estipulado la enseñanza de la argumentación desde la racionalización del argumento y la axiologización del procedimiento. Ambos sentidos derivan o están soportados por los estudios normativos y logicistas sobre el intercambio argumentativo; la atención se centra en la verificación del cumplimiento de requisitos de la discusión racional, para evitar desviaciones indeseables, como la aparición de falacias o el paso hacia las acciones de fuerza. También se le ha dado una importancia desmesurada a la estructura formal del argumento y al dominio del metalenguaje lógico para identificar sus componentes o relaciones internas. El principal efecto de estas prácticas escolares es la abstracción de los problemas argumentativos y su desconexión con el mundo de la vida, en general, y con las disputas públicas reales, en particular.

Esas orientaciones han construido bases muy pobres para enfrentar los desafíos de la enseñanza del diálogo en un país que aspira a construir territorios de paz. En principio, la idea misma del diálogo, involucrada en la política curricular, halla dificultades para referirse concretamente a los procesos de paz adelantados en Colombia con grupos ilegales alzados en armas, pues desde algunas orillas ideológicas, de fuerte penetración social, el diálogo no representa más que la debilidad del Estado frente a la intimidación y el terror. Dentro de la lógica de las leyes y propuestas curriculares examinadas, los asuntos de la paz están desprovistos de polémica, abocados hacia una deóntica del

consenso e individualizados como formas de la moral del sujeto y de la contención de sus pasiones irracionales.

La política curricular insiste desde sus últimas reformas en una formación escolar para la “cultura de la argumentación”, con lo cual reconoce el vínculo directo entre la educación lingüística y la formación de sociedades menos violentas. Sin embargo, el trayecto trazado hasta ahora parece avanzar por los caminos más seguros del consenso que del disenso, vía la normalización de las disputas y la idealización de los desacuerdos, especialmente los que atañen a los intereses comunes. En realidad, como advierte Angenot (2008), en gran parte de las interacciones argumentativas los sujetos no logran convencerse ni persuadirse entre ellos, sino que reafirman sus posiciones, profundizan sus conflictos de opinión y discuten como en “diálogos de sordos”.

Los casos de las discordias públicas más profundas suelen conducirse con esa lógica contra-dialéctica, para la cual los esquemas de la discusión racional resultan inadecuados o inocuos, no porque se trate de interacciones que no requieran regulación, sino porque su regularidad es, precisamente, la transgresión de esas normas reconocidas socialmente, pero ignoradas o violadas en nombre de otras justificaciones. Una cátedra de la paz, según el punto de vista aquí defendido, no sería entonces un espacio escolar para reiterar esas normas sociales ni para simular que los sujetos se apegan a ellas, sino un laboratorio donde se pueda experimentar con ellas, explorar sus paradojas y comprender las dificultades que entraña la convivencia en paz cuando no se renuncia al derecho a la divergencia.

[38] En los resultados de este estudio se ha apuntado a poner en evidencia esa desconexión fundamental entre la formación para la paz y la formación para el disenso. Estos aspectos no constituyen dos opciones excluyentes para la selección del currículo, sino que lo desafían a introducir en la educación la complejidad de lo que Mouffe (2007) denomina la “paradoja democrática”: garantizar la libre expresión del pluralismo y de la diferencia, al mismo tiempo que construir regulaciones para darle márgenes de acción a esas expresiones disidentes. Como se trata de un asunto que está lejos de ser resuelto, la apropiación de los espacios escolares como laboratorios de estas problemáticas puede abonar al avance de estas reflexiones. En todo caso, la Cátedra de la Paz puede atender a los modos de expresión de las disputas públicas, a las formas de domesticación de la violencia física a través de las palabras y a experiencias de coexistencia sin anulación del disenso. Estas metas generales comparten los objetivos de una enseñanza de la argumentación en perspectiva política, como lo plantea Olave (2018):

[...] en el marco general de la democracia y en el particular de los desafíos sociales en Colombia, la prioridad de la enseñanza de la argumentación no es aprender a convencer al contradictor, sino aprender a convivir con él sin tener que convencerlo.

En términos de la “ampliación democrática”, como lo presenta el acuerdo suscrito sobre participación política, el debate de ideas será la garantía para la convivencia, esto es, la aceptación de múltiples disensos que renuncien a invalidar los puntos de vista contrarios y que se reconozca el derecho que tienen de ser defendidos. La concepción contraria sostiene que el debate no puede garantizar la convivencia, sino obstaculizarla y, por tanto, la aspiración de todo intercambio de ideas sería el consenso, para que un punto de vista particular termine imponiéndose sobre los otros. Aun si esa imposición se realiza en nombre del “mejor argumento” o de la “racionalidad”, se trata de la

anulación de concepciones divergentes; de tal manera, en vez de ampliar la democracia, se la reduce a la evaluación de los modos de razonar del otro.

El caso de la implementación del Acuerdo sobre participación política pone en evidencia la tensión entre esas dos concepciones. Sobre el partido FARC (Fuerza Alternativa Revolucionaria del Común), por ejemplo, algunos sectores no reconocen su derecho a la acción política legal, alegando que “avanzan en un modelo de captura del Estado [con] los riesgos de reproducción de comportamientos violentos, extorsivos y encubiertos” (Torrijos y Abella, 2018, pp. 54-55).

En este entendido, no existe posibilidad de tramitar o plantear debates de fondo acerca de temas en los cuales se defienden posicionamientos radicalmente opuestos, en especial con quienes han permanecido en sus márgenes. Si la paz –y por extensión, los esfuerzos para enseñarla– no pasa por esas controversias, no podrá ser “estable y duradera”, pues el despliegue de la pluralidad de pensamiento y de opinión estará supeditado al privilegio de quienes puedan hablar y a la restricción de las voces disidentes.

Es necesario profundizar el estudio de los lineamientos y currículos de la Cátedra de la Paz, con el fin de operar transformaciones que le permitan a esta asignatura cumplir el rol para el cual fue creada. Así, si se espera superar la visión exclusivamente resolutoria de los conflictos y privilegiar una perspectiva de la democracia como espacio de contradicción, desde donde se puede aportar más a la construcción de una cultura de reconciliación en un país con dificultades para implementar sus Acuerdos de Paz.

Se sugiere que el disenso y la polémica sean temáticas que se integren en las aulas desde tempranas edades, con el propósito de que se formen ciudadanos conscientes de la existencia de estos elementos y quienes tengan habilidades para abordar las disputas desde perspectivas que les permitan alejarse de las opciones bélicas para dirimir conflictos, como ha predominado en el país durante el último medio siglo.

Finalmente, el paso de la firma de los acuerdos de paz a su implementación ha puesto de relieve más sus desafíos que sus avances. Esa percepción no debería impedir el reconocimiento del valor que tienen las iniciativas educativas, como la Cátedra de la Paz, para apoyar la implementación. El principal avance, en este sentido, ha sido reiterar el protagonismo de la educación para la paz en los procesos de transformación de las sociedades que han sufrido conflictos armados. El corpus de documentos que aquí se analizó comprueba que, a lo sumo, existe conciencia de esa función de la escuela y voluntad para proponer lineamientos curriculares coordinados con el proyecto de una nación más incluyente y participativa, con ciudadanos en capacidad de argumentar sus ideas sin levantarse en armas. Que la enseñanza de esa argumentación no implique renunciar a la divergencia en pos del consenso es un reto por encarar como objetivo de la Cátedra de la Paz, esto es, configurarse también como una “Cátedra del Disenso”, en el marco de los acuerdos para la ampliación de la democracia.

REFERENCIAS

- Aldana, E. (2014). La argumentación como estrategia de enseñanza aprendizaje de las matemáticas. *Ciencia, Ingeniería y Educación Científica, Revista Científica*, 3(20), 37-45.
- Almanza, V. (2007). Lineamientos para generar propuestas curriculares orientadas a la formación de competencias comunicativas en el grado de transición en el nivel preescolar. Tesis de Maestría en Educación, Universidad del Norte, Barranquilla.

- Amossy, R. (2000). *L'argumentation dans le discours*. París: Nathan.
- Amossy, R. (2014). *Apologie de la polémique*. París: PUF.
- Andino, M., Coral, R. & Portilla, O. (2017). Habilidades de argumentación. Una propuesta de posibles soluciones a los conflictos interpersonales que presentan los estudiantes de grado quinto de primaria en el entorno escolar de la Institución Educativa Rural Francisco José de Caldas en la Inspección Siberia, Municipio de Orito, Putumayo. Tesis de Maestría en Enseñanza de las Ciencias, Universidad Autónoma de Manizales, Manizales.
- Angenot, M. (2008). *Dialogue de sourds. Traité de rhétorique antilogique*. París: Mille et Une Nuits.
- Angenot, M. (2010). *El discurso social. Los límites de lo pensable y lo decible*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.
- Arnoux, E. (2006). *Análisis del discurso. Modos de abordar materiales de archivo*. Buenos Aires: Santiago Arcos.
- Arnoux, E. (2019, en prensa). El análisis del discurso como campo académico y práctica interpretativa. En: O. I. Londoño y G. Olave (coords.). *Métodos de análisis del discurso*. Bogotá: Ediciones de la U.
- Bejarano, N., Londoño, J. & Villa, P. (2016). Pedagogías para la paz: una propuesta de educación popular por medio del arte, para la formación de los niños y niñas en la paz. Trabajo de grado en Licenciatura en Pedagogía Infantil, Universidad de Antioquia, Medellín.
- Buela, A. (2004). Teoría del disenso. *Utopía y Praxis Latinoamericana*, 27, 75-85.
- 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. Disponible en: DOI: <https://doi.org/10.29375/21457190.2890>
- Castro, C. & Segura, Y. (2011). Desarrollo de la argumentación interaccional en conflictos de convivencia escolar. *Enunciación*, 16(2), 63-75.
- Cebrián, D., Franco, A. & Blanco, Á. (2018). Preservice Elementary Science Teachers' Argumentation Competence: Impact of a Training Programme. *Instructional Science*, 46(3), 1-29.
- Chaux, E., Mejía, J., Lleras, J., Guáqueta, D., Bustamante, A., Rodríguez, G., Pineda, P., Ruiz-Silva, A., Valencia, C., Greniez, C., García, D., Alvarado, S. & 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., Ruiz-Silva, A., Valencia, C., Greniez, C., García, D., Alvarado, S. & Velásquez, A. (2016b). *Desempeños de educación para la paz*. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional.
- Chaux, E. & 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.
- Corporación Civitas. (2017). *Cátedra de Paz y mediación escolar*. Bogotá: Autor.
- Cruz-Romero, C. (2018). La argumentación en los procesos de resolución de conflictos escolares. *Revista de Trabajo Social e Intervención Social*, 25, 141-162.
- Danblon, E. (2005). *La fonction persuasive*. París: Armand Colin.
- Danblon, E. & Ferry, V. (2017). Avant que le peuple ne se déchire: l'exercice rhétorique du désaccord. En: E. Going & F. Provenzano (dirs.). *Usages du peuple. Savoie, discours, politique* (pp. 99-111). Lieja: Presses Universitaires de Liège.
- Díaz, L. & Mujica, B. (2006). La argumentación escrita en los libros de texto: definición y propósitos. *Educere*, 11(37), 289-296.
- Eco, U. (1992). *Los límites de la interpretación*. Barcelona: Lumen.
- Erduran, S., Ardac, D. & Yakmaci-Guzel, B. (2006). Learning to Teach Argumentation: Case Studies of Pre-Service Secondary Science Teachers. *Eurasia Journal of Mathematics Science and Technology Education*, 2(2), 1-14.
- Fernández, D. & 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.
- Ferry, V. (2015). Exercer l'empathie: étude de cas et perspectives didactiques. *Exercices de Rhétorique*, 5. Disponible en: <http://rhetorique.revues.org/411>
- Ferry, V. & Danblon, E. (2016). Rhétorique et didactique de la critique. En: C. Glorieux (ed.). *Argumenter dans les écrits scientifiques*. Namur: Université de Namur.
- Gobierno de Colombia y Farc-EP. (24 de noviembre de 2016). *Acuerdo final para la terminación del conflicto y la construcción de una paz estable y duradera*. Bogotá: Ediciones Desde Abajo.
- Guelke, A. (2012). *Politics in Deeply Divided Societies*. Cambridge: Polity Press.
- Harto, F. (2013). La mediación y la investigación para la paz: la búsqueda de alternativas pacíficas a los conflictos en la arena internacional. *Política y Sociedad*, 50(1), 53-70.
- Henaó, B. & Stipich, M. (2008). Educación en ciencias y argumentación: la perspectiva de Toulmin como posible respuesta a las demandas y desafíos contemporáneos para la enseñanza de las ciencias experimentales. *Revista Electrónica de Enseñanza de las Ciencias*, 7(1), 47-63.
- Kaya, E., Erduran, S. & Cetin, P. (2012). Discourse, Argumentation, and Science Lessons: Match or Mismatch in High Schools Students' Perceptions and Understanding? *Mevlana International Journal of Education*, 2(3), 1-32.

[40]

- Lagos, M. (2014). Enseñanza-aprendizaje de la argumentación en el Programa de la Escuela Primaria. *International Baccalaureate*. Disponible en: <https://www.ibo.org/contentassets/4ccc99665bc04f3686957ee197c13855/research-jtra-teaching-learning-argumentation-pyp-exec-summary-es.pdf>
- Lijphart, A. (1999). *Modelos de democracia*. Barcelona: Ariel.
- Mayor, F. (1997). *El derecho humano a la paz. Declaración del director general*. París: Unesco.
- Meyer, M. (2013). *Principia rhetorica. Una teoría general de la argumentación*. Buenos Aires: Amorrortu Editores.
- Ministerio de Educación Nacional. (2017). *Plan nacional decenal de educación 2016-2026*. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional. Disponible en: http://www.plandecenal.edu.co/cms/media/herramientas/PNDE%20FINAL_ISBN%20web.pdf
- Mouffe, C. (2007). *En torno a lo político*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Mouffe, C. (2014). *Agonística. Pensar el mundo políticamente*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Nicolas, J. L. (2018). Usar o discurso para perturbar consenso: ou, levar a sério a retórica (e as suas raízes agonísticas). En: R. Grácio y M. Olímpio-Ferreira (eds.). *Contingência, incerteza e prudência: caminhos da retórica e da argumentação* (pp. 67-85). Coimbra: Grácio Editor.
- Olave, G. (2015). Propuestas editoriales colombianas para enseñar argumentación en educación media (2010-2012). Tesis de Maestría en Educación, Universidad Nacional de La Plata, Argentina.
- Olave, G. (2018). La argumentación a enseñar en la política curricular colombiana: convivir sin convencer. En: L. A. Ramírez, R. D. Peña y M. Cisneros (comps.). *Didáctica del lenguaje y la literatura. Retrospectivas y perspectivas* (pp. 75-102). Bogotá: Ediciones de la U.
- Olave, G. (2019). *Retórica de la victoria y oposición política en la transición hacia la paz con las Farc*. Bucaramanga: Ediciones UIS.
- 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.
- Pelayo, A. & Martínez, L. (2016). Argumentación en estudiantes de educación media a partir del abordaje sociocientífico de la auto-medicación. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 12(2), 57-82.
- Plantin, C. (2011). *Les bonnes raisons des émotions. Principes et méthode pour l'étude du discours émotionné*. Berna: Peter Lang.
- Plantin, C. (2012). La normalidad del desacuerdo. *Praxis Filosófica*, 35, 283-301.
- Presidencia de la República de Colombia. (2014). Ley 1732, por la cual se establece la Cátedra de la Paz en todas las instituciones educativas del país. Disponible en: <http://wsp.presidencia.gov.co/Normativa/Leyes/Documents/LEY%201732%20DEL%2001%20DE%20SEPTIEMBRE%20DE%202014.pdf>
- Presidencia de la República de Colombia. (2015). Decreto 1038, por el cual se reglamenta la Cátedra de la Paz. Disponible en: <http://www.alcaldiabogota.gov.co/sisjur/normas/Norma1.jsp?i=61735>
- Ruiz, F., Tamayo, Ó. & Márquez, C. (2015). La argumentación en clase de ciencias, un modelo para su enseñanza. *Educação e Pesquisa*, 41(3), 629-646.
- Sánchez, L., González, J. & García, Á. (2013). La argumentación en la enseñanza de las ciencias. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 9(1), 11-28.
- Strauss, A. & Corbin, J. (2002). *Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Medellín: Universidad de Antioquia.
- Torrijos, V. & Abella, J. (2018). El comportamiento de las FARC tras la firma de los acuerdos de La Habana. *Revista Científica General José María Córdova*, 16(24), 31-60. Disponible en: DOI: <http://dx.doi.org/10.21830/19006586.342>
- Van Eemeren, F. (2010). *Strategic Maneuvering in Argumentative Discourse*. Ámsterdam: John Benjamins Publishing Company.
- Van Eemeren, F. & Grootendorst, R. (2004). *A Systematic Theory of Argumentation*. Nueva York: Cambridge University Press.
- Vasilachis, I. (coord.). (2006). *Estrategias de investigación cualitativa*. Barcelona: Gedisa.
- Wallensteen, P. (2010). *Understanding conflict resolution*. Boulder: Lynne Rienner Publishers.