

Argumentación y Política curricular para la Paz

Enfoque **glotopolítico**



Mireya Cisneros Estupiñán
Yulia Katherine Cediél Gómez
Giohanny Olave Arias

Mireya Cisneros Estupiñán.

Doctora en Ciencias de la Educación, Universidad del Cauca. Magíster en Lingüística Española, Instituto Caro y Cuervo. Licenciada en Filosofía y Letras, Universidad de Nariño. Profesora e investigadora de Lengua y Literatura española en ICI-AECI (Madrid). Actualmente, profesora titular de la Universidad Tecnológica de Pereira.

Coautora de *Gltopolítica Latinoamericana: Tendencias y perspectivas*(UTP,2020), *Cómo citar. Manual de escritura académica del discurso referido* (Ecoe, 2020); *Lenguaje y bilingüismo en la infancia* (Ecoe, 2017), *Escritura académica en el acceso al posgrado* (UTP, 2018), *Cómo escribir la investigación académica* (EdicionesdelaU, 2014), *La inferencia en la comprensión lectora: de la teoría a la práctica en la Educación Superior* (UTP, 2010), *Estrategias de interacción oral en el aula: didáctica crítica del discurso educativo* (Magisterio,2011), entre otros. Pertenece al grupo de Investigación Estudios del Lenguaje y la Educación

mireyace@utp.edu.co

Yulia Katherine Cediel Gómez.

Magíster en Lingüística, Universidad Tecnológica de Pereira. Filóloga hispanista, Universidad de Antioquia.

Ha publicado artículos en revistas especializadas nacionales e internacionales. Integrante del Grupo de investigación Estudios del lenguaje y la educación (Universidad Tecnológica de Pereira, categoría A1).

yuliakatherine@gmail.com

Giohanny Olave Arias.

Doctor en Lingüística, Universidad de Buenos Aires. Magíster en Educación, Universidad Nacional de La Plata. Magíster en Lingüística y Licenciado en Español y Literatura, Universidad Tecnológica de Pereira. Actualmente, profesor de planta en la Universidad Industrial de Santander. Profesor de la Maestría en Lingüística de la Universidad Tecnológica de Pereira.

Coautor de: *Cómo citar. Manual de escritura académica del discurso referido* (Ecoe ediciones, 2020); *Análisis del discurso en disputas públicas. Retorno a la Erística* (Ediciones UIS, 2019); *Retórica de la victoria. Oposición política y paz con las Farc-Ep* (Ediciones UIS, 2019).

Miembro de los grupos de investigación Glotta, categoría B (UIS) y Estudios del lenguaje y la educación, categoría A1 (UTP).

olavearias@gmail.com

Argumentación y Política curricular para la Paz

Enfoque **glotopolítico**

Mireya Cisneros Estupiñán
Yulia Katherine Cediél Gómez
Giohanny Olave Arias



Facultad de Ciencias de la Educación
Maestría en Lingüística
Colección Trabajos de Investigación
2020

Cisneros Estupiñán, Mireya
Argumentación y política curricular para la paz : enfoque
glotopolítico / Mireya Cisneros Estupiñán, Yulia Katherine Cediél
Gómez y Giohanny Olave Arias. – Pereira : Editorial Universidad
Tecnológica de Pereira, 2020.
111 páginas. – (Colección Trabajos de investigación)

ISBN: 978-958-722-501-3

1. Sociolingüística 2. Análisis del discurso 3. Argumentación
4. Paz – Colombia 5. Colombia – Conflicto armado 6. Política
lingüística 7. Pensamiento glotopolítico 8. Políticas educativas

CDD. 460

Argumentación y Política curricular para la Paz: Enfoque glotopolítico

© Mireya Cisneros Estupiñán
© Yulia Katherine Cediél Gómez
© Giohanny Olave Arias
© Universidad Tecnológica de Pereira

ISBN: 978-958-722-501-3

Imágen de Cubierta: Ocre 1. Autor: Miguel Ángel Argüello Amado

Proyecto de Investigación:

«Introducción de los estudios glotopolíticos en la formación profesional de docentes de
lenguaje en Colombia», código CIE 4-19-3

«Contribuciones de los estudios del discurso a la transición hacia la paz en Colombia»,
código CIE 4-19-1

Universidad Tecnológica de Pereira
Vicerrectoría de Investigaciones, Innovación y Extensión
Editorial Universidad Tecnológica de Pereira
Pereira, Colombia

Coordinador editorial:

Luis Miguel Vargas Valencia
luismvargas@utp.edu.co
Teléfono 313 7381
Edificio 9, Biblioteca Central “Jorge Roa Martínez”
Cra. 27 No. 10-02 Los Álamos, Pereira, Colombia
www.utp.edu.co

Montaje y producción:

María Alejandra Henao Jiménez
Universidad Tecnológica de Pereira
Pereira

Reservados todos los derechos

Dedicado a

*Los maestros, investigadores y líderes sociales de la paz en Colombia,
que cada día viven el conflicto de manera inevitable y valiente.*

*Nuestras familias,
que ceden generosamente el tiempo que les corresponde para que podamos
investigar, escribir y educar.*

CONTENIDO

INTRODUCCIÓN	7
CAPÍTULO UNO. LA ARGUMENTACIÓN EN LOS CURRÍCULOS DESDE UNA MIRADA GLOTOPOLÍTICA	13
CAPÍTULO DOS. CONSIDERACIONES GENERALES DE LA ARGUMENTACIÓN	25
2.1. La argumentación como campo académico	27
2.2 Tradiciones teóricas de la argumentación: un repaso	33
CAPÍTULO TRES. LA CÁTEDRA DE LA PAZ: REGULACIÓN POLÍTICA Y APROXIMACIONES PREVIAS	37
CAPÍTULO CUATRO. LA ARGUMENTACIÓN EN LA POLÍTICA CURRICULAR PARA LA PAZ	55
4.1. La paradoja de la pluralidad	61
4.2. La construcción de la democracia	63
4.3. La argumentación como tema ausente	72
A MODO DE CIERRE. LA REGULACIÓN DE LA ENSEÑANZA: LA ARGUMENTACIÓN PARA LA PAZ	79
Anexo: Decreto 1038 de 2015	87
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	93

ÍNDICE DE TABLAS

TABLA NRO. 1. La argumentación: procedimiento, proceso y producto	31
TABLA NRO. 2. Corrientes argumentativas	35
TABLA NRO. 3. Categorías que agrupan las temáticas propuestas por el Decreto 1038	40
TABLA NRO. 4. Matriz de análisis sobre democracia	64

INTRODUCCIÓN

Este libro se deriva de dos proyectos inscritos en la Vicerrectoría de Investigaciones, Innovación y Extensión de la Universidad Tecnológica de Pereira (UTP): el primero, «Introducción de los estudios glotopolíticos en la formación profesional de docentes de lenguaje en Colombia», identificado con el código CIE 4-19-3, que busca contribuir a la introducción de la perspectiva glotopolítica en los estudios lingüísticos contemporáneos en Colombia (Cisneros-Estupiñán y Olave-Arias, 2018); el segundo, titulado «Contribuciones de los estudios del discurso a la transición hacia la paz en Colombia», con código CIE 4-19-1, que tiene como objetivo adelantar acciones investigativas, formativas y divulgativas desde los estudios del discurso en la Maestría en Lingüística de la UTP, que contribuyan a la transición contemporánea hacia la paz en Colombia. El proyecto se enmarca en el periodo denominado postacuerdo¹, el cual inicia desde el año 2016, cuando el Estado

¹ El término postacuerdo se privilegia sobre el de postconflicto dado que, en Colombia, aún existen Grupos Armados Organizados (GAO), lo cual hace que no haya una superación completa del conflicto armado con la dejación de armas de uno de sus actores, a saber, las Farc-Ep. Adicionalmente, el concepto de conflicto abarca tanto lo bélico como lo social y, por lo tanto, hasta que no se superen las cuestiones estructurales que dieron origen a los enfrentamientos entre la insurgencia y el Estado colombiano, entonces, no se puede afirmar que hay una superación de dicha etapa de conflicto. En ese sentido, para una mayor precisión en la terminología utilizada, se prefiere el uso de postacuerdo, como referencia a la etapa que corresponde al periodo posterior a la transición de las Farc-Ep como guerrilla a la Fuerza Alternativa Revolucionaria del Común (FARC) como partido político legal.

colombiano y la guerrilla de las Fuerzas Armadas Revolucionarias de Colombia (FARC-EP) firman los Acuerdos de Paz para finalizar un conflicto de más de cincuenta años, abriendo las puertas para otros procesos de diálogo con grupos insurgentes. Las bases teóricas para este trabajo de investigación se ubican en los estudios lingüísticos del discurso y los estudios sobre la paz. En este sentido, desde la Lingüística se busca realizar un aporte al contexto actual del país con el propósito de contribuir al fortalecimiento de la cultura de paz en Colombia. De allí que, desde la Maestría en Lingüística y el grupo Estudios del Lenguaje y la Educación, quienes lo soportan académicamente, se procura desarrollar investigaciones sobre estos temas teniendo en cuenta la orientación social del conocimiento. En este orden de ideas, en la presente obra se articula una mirada glotopolítica del lenguaje con el problema de la argumentación en la política curricular de la Cátedra de la Paz en Colombia.

La variedad de materiales de instrucción sobre Sociolingüística, Análisis del Discurso y demás áreas afines contrasta con la escasez de investigaciones actuales sobre políticas idiomáticas y de intervención sobre las lenguas, las ideologías lingüísticas, la planificación de lenguas, las regulaciones de la discursividad y, en consonancia con todo esto, la enseñanza de la argumentación para fines democráticos en la actual coyuntura política de Colombia.

Uno de los objetivos específicos de nuestra investigación apunta a los requerimientos didácticos para la enseñanza y el aprendizaje de la lengua en la formación de docentes de lenguaje. Ellos, como protagonistas definitivos de la concreción de las regulaciones curriculares, son indispensables para transformar las relaciones sociales a través de la educación lingüística. Al decir de Arnoux (2016), «los instrumentos lingüísticos, que se proponen regular las prácticas, son enfocados como gestos glotopolíticos» (p. 31). De allí que ponemos esta obra a consideración de profesores y encargados de asesorar políticas

públicas, planificaciones lingüísticas y de didáctica de la lengua, no solo como el análisis de algunos de los instrumentos que regulan la discursividad argumentativa en el ámbito pedagógico colombiano, sino también como un gesto glotopolítico en sí mismo a través del cual declaramos nuestra posición frente a las políticas curriculares sobre la argumentación y, específicamente, sobre la argumentación para la paz en la actualidad, pues es un proyecto social que nos convoca como sujetos políticos.

Son escasas las obras colombianas que se dedican a reflexionar y fundamentar los procesos de enseñanza del pensamiento crítico y, especialmente, de la paz frente al disenso a través de la argumentación; no como estrategia didáctica de prescripciones y normatividades solamente, sino como un acceso al conocimiento de la complejidad de los procesos de consenso y conflictividad en las dinámicas sociales que, por lo mismo, sirvan de base para propuestas de modificaciones o reformas curriculares. En estos esfuerzos se inscribe nuestro trabajo actual, en cuyos avances situamos los desarrollos de las teorías argumentativas en el terreno de la educación con perspectiva política, de cara a las dinámicas democráticas específicas en Colombia (Cediél et al., 2019a; 2019b; Cisneros y Mahecha, 2020; Cediél, 2020).

En el primer capítulo, ampliamos la información acerca del desarrollo glotopolítico que en la actualidad avanza dentro de los estudios lingüísticos y discursivos, como también sobre la investigación y la educación llevada a cabo en los ámbitos contemporáneos. Mostramos la relación entre política y argumentación, y la pertinencia de trabajar esta última desde una mirada glotopolítica que nos permita entender su inclusión y fortalecimiento en las políticas curriculares de enseñanza del español como lengua materna, acorde con las necesidades que el actual estado del arte de los estudios lingüísticos nos reclama.

En el segundo capítulo, reconocemos la argumentación como campo académico y en él abordamos la desambiguación de términos que lleven a entender los métodos de trabajo que se requieren en el campo didáctico y en el campo científico. De ese modo, se reflexiona en torno a las diversas escuelas y tendencias del campo, así como al desafío de vincular esa producción teórica amplia en los diversos niveles del ámbito escolar.

En el tercer capítulo, presentamos los materiales curriculares vigentes en Colombia que prescriben la enseñanza de la argumentación en general y de la Cátedra de la Paz en particular. Nos interesa relacionar el análisis propuesto con otras perspectivas que problematizan estos temas todavía de manera incipiente, o bien, de maneras desarticuladas y desde otros enfoques analíticos.

En el cuarto capítulo, abordamos de manera crítica aquellos materiales y presentamos una mirada analítica al papel de la argumentación en los documentos estudiados desde sus topoi e ideologemas encontrados. Allí presentamos los hallazgos en torno a la predominancia de una visión resolutive de los conflictos, lo cual implica una idealización de las relaciones conflictivas que aparecen en los espacios públicos. Asimismo, destacamos una paradoja en torno a la pluralidad, en tanto se presenta un discurso que defiende la diversidad pero, al mismo tiempo, propende por el consenso al momento de abordar los conflictos, situación que implica una obturación frente a las perspectivas existentes respecto a los fenómenos que se ponen en debate.

A manera de cierre, incluimos un apartado que proyecta estudios posteriores acerca de la regulación de la enseñanza de la argumentación. Se reconoce que los documentos de la política curricular de lenguaje responden a las reformas presentes —principalmente en Suramérica—, marcadas por la globalización, la utopía de la competitividad, la calidad y la gerencia pública en tensión con un discurso pedagógico que reclama autonomía y desregulación curricular. Ante ese anclaje en el ideograma

de la educación por competencias, consideramos que es posible configurar nuevas representaciones a través de la renovación de dichas políticas, con orientaciones que vuelvan a pensar desde la mirada glotopolítica, es decir, desde «lo político de esas políticas», y que se abran a la divergencia, la crítica y las demandas sociales urgentes.

Finalmente, agradecemos a la Vicerrectoría de Investigaciones, Innovación y Extensión por acoger nuestro proyecto y a la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Tecnológica de Pereira por permitir divulgar lo que investigamos.

1

CAPÍTULO
UNO

LA ARGUMENTACIÓN EN LOS CURRÍCULOS DESDE UNA MIRADA GLOTOPOLÍTICA

La glotopolítica es el estudio de las intervenciones ejercidas sobre las lenguas; acciones que presentan dimensiones políticas, bien sea a nivel de sus causas, efectos, conflictos o producción, reproducción y transformación de ideas con la lengua y acerca de la lengua misma. En esta noción, acuñada y desarrollada en la perspectiva latinoamericana de la glotopolítica contemporánea (Arnoux, 2000, 2008, 2012, 2014, 2016, 2019), hay que entender las «intervenciones» sobre la lengua como acciones que se realizan desde posiciones sociales de poder o de resistencia. La dimensión política de esas acciones radica, precisamente, en las divergencias y desacuerdos que anidan en sus aplicaciones y en las disputas, debates o polémicas que esas intervenciones generan en el espacio público de las lenguas.

En el ámbito de los estudios contemporáneos sobre el lenguaje, la perspectiva glotopolítica «analiza las políticas lingüísticas y orienta a distintos colectivos sociales sobre medidas

de planeamiento del lenguaje» (Arnoux, 2008, p.1). Su importancia radica en revelar, proponer y orientar decisiones políticas en torno a la producción y reproducción de representaciones sociales, ideologías y regulaciones sobre la lengua a nivel local, regional e internacional. Esas ideologías posicionan, en ciertos lugares, el español en el mapa mundial de las lenguas y le otorgan capacidad de agencia y transformación de las estructuras sociales; al mismo tiempo, esas acciones políticas sobre el lenguaje llegan a jerarquizar las lenguas y sus usos en función de intereses económicos, de incidir en fenómenos de exclusión, discriminación y explotación, y de proyectos regionales de unión y colaboración entre países.

El espacio de formación de profesores e investigadores sobre la lengua materna, con sus diferentes niveles de profesionalización, resulta ser estratégico para concientizar sobre la necesidad de miradas glotopolíticas que atiendan a las problemáticas ideológicas del mismo idioma y, entre las cuales, cobra importancia sus usos regulados en las interacciones sociales. Como lengua nacional, el español es un medio de gobernabilidad del Estado que regula la cohesión social frente a la variedad plurilingüística del país. Como primera lengua, este es el medio de comunicación de gran parte de la población colombiana, empleado en la cotidianidad y en la construcción de relaciones intersubjetivas; de allí que se tome como objeto de enseñanza y de aprendizaje en los diferentes niveles educativos, no solo en Colombia, sino también en otros países hispanohablantes donde es necesario enseñarlo para usos que trascienden propósitos instrumentales de comunicación e información, es decir, para que, a través de sus posibilidades retóricas y argumentativas, este oriente los procesos democráticos de acuerdo con proyectos políticos más amplios. A partir de allí, también, se puede entender, estudiar e intervenir didácticamente para dar y relevar su lugar a las distintas lenguas que se hablan en Colombia, con las cuales el español se relaciona de maneras tanto cooperativas como conflictivas.

Sin embargo, el tema de la argumentación es mencionado —tímidamente— en los currículos de formación de maestros en Colombia y su explicación es abordada de manera muy incipiente, lo cual, sin duda, no impacta en la preparación de sujetos críticos para la toma de decisiones políticas sobre la regulación y la reproducción de ideologías lingüísticas; como tampoco en la formación en las demás lenguas presentes en el territorio nacional que son funcionales solamente en los territorios limitados de sus comunidades de habla.

Conforme a lo anterior, enseñar el español como primera lengua y herramienta de proyectos sociales de país exige una reflexión glotopolítica que permita desentrañar las concepciones implícitas sobre las cuales se asientan las políticas curriculares. En ese sentido, estamos de acuerdo con Lomas (2011) cuando vincula la adquisición de competencias comunicativas, como la argumentación, con la insistencia en una «ética democrática y multicultural que las ponga al servicio de la convivencia democrática entre las personas, entre las lenguas y entre las culturas» (p. 12), toda vez que esas competencias no pueden librarse de las intenciones y los intereses que las promueven.

Los estudios glotopolíticos se ubican en la interfaz entre la política y el lenguaje para aportar visiones críticas sobre las regulaciones e intervenciones lingüísticas que inciden en la conformación de identidades derivadas de políticas socioculturales, las cuales van desde las miradas superficiales a las problemáticas sociales, hasta las que pretenden intervenir directamente en las subjetividades políticas de los hablantes. Como bien plantea Arnoux (2012), «estos estudios permiten asociar tales intervenciones con posiciones sociales y, asimismo, indagan por los modos en que participan en el cuestionamiento, la instauración, la reproducción o la transformación de entidades políticas» (p. 162).

En ese sentido, la glotopolítica reconoce el aporte histórico y se deriva de la tradición de la sociología del lenguaje, de los estudios sociolingüísticos y de los discursivos que, necesariamente, involucran tensiones en torno a las funciones sociales de la argumentación. Así, los estudios discursivos de los últimos años implican la articulación de los sentidos construidos en prácticas sociales ubicadas históricamente y dialógicamente, las cuales dejan sus huellas en los textos y en la conformación de modos o estilos de interacción, no solo de traslado de información sino, ante todo, de configuración de subjetividades en contextos sociopolíticos y socioeducativos.

Pese a contar con una larga tradición en Europa y un creciente desarrollo en Latinoamérica (Del Valle, 2017; Arnoux y Del Valle, 2010), en Colombia la glotopolítica apenas ha empezado a ser introducida. Puede afirmarse que la tradición lingüística en el país tiene grandes fortalezas en el estudio descriptivo de la lengua (Instituto Caro y Cuervo, 2020) y en los estudios dialectológicos (Lozano, 2012; Montes Giraldo, 1982) y etnolingüísticos (González de Pérez, 2011), con un recorrido menor —aunque no despreciable— en los estudios discursivos (Martínez, 2005; Pardo, 2011; Soler, 2014). Esos énfasis en la investigación lingüística nacional explican la amplitud del campo de vacancia en la reflexión sobre ideologías lingüísticas, enseñanzas de usos de la lengua con miradas críticas y argumentativas, y la escasez de materiales introductorios para lograr avances glotopolíticos.

Particularmente, en la formación de docentes de lengua materna, la glotopolítica no figura en los currículos actuales, como lo comprueba una investigación reciente del grupo Estudios del Lenguaje y la Educación, y el tema de la argumentación se menciona tímidamente (Cisneros et al., 2016b). De allí que los ejercicios y tareas de los estudiantes, frecuentemente, en algunas materias de estudio, piden «argumentar» pero con el desconocimiento de lo que el proceso implica y de los fines sociales de ese ejercicio por parte de los mismos alumnos y profesores.

El efecto de esta carencia es la dificultad para desarrollar el campo de los estudios y las prácticas políticas involucradas en los procesos argumentativos, lo cual ha retrasado los aportes que puede realizar el país a esa línea de trabajo de la lingüística contemporánea. Esta puede avanzar más allá de las orientaciones prescriptivas de la argumentación para proyectarse hacia prácticas que robustezcan los usos críticos-argumentativos de la palabra en las dinámicas democráticas.

En esta dirección, el espacio curricular de formación de docentes de lenguaje y de enseñanzas de la lengua, en sus diferentes niveles de profesionalización, resulta ser estratégico para iniciar miradas glotopolíticas que atiendan a las problemáticas ideológicas de la argumentación desde el ámbito y las coyunturas nacionales, tanto en Colombia como en los demás países latinoamericanos, para así ir más allá de resaltar y describir los inconformismos, y poder plantear, formular y argumentar discursos propositivos.

En los trabajos de Elvira Narvaja de Arnoux (2000, 2008, 2012, 2014, 2016, 2019), una de las referentes latinoamericanas en el área, se ha insistido en destacar la relación entre posicionamientos sociales, intervenciones políticas e ideologías lingüísticas al conceptualizar la glotopolítica. Esas asociaciones, además, dialogan permanentemente con las condiciones sociales e históricas dentro de las cuales se producen. De esta manera, el análisis de las intervenciones sobre la lengua no se limita al estudio sincrónico de coyunturas específicas, como la publicación de una gramática, una legislación lingüística, un congreso de la lengua, entre otros, sino que puede abarcar también temporalidades de larga duración; por ejemplo, la conformación de los estados nacionales y los procesos de duración media como institucionalidades locales, partidos y tendencias políticas, alianzas regionales, entre otros; siempre que se atienda al sistema de la lengua como objeto de intervenciones políticas con implicaciones públicas y argumentativas.

A nivel disciplinar, la glotopolítica puede entenderse como un campo amplio de intersección entre la Sociolingüística, la Ciencia Política, el Análisis del Discurso y la Sociología del Lenguaje, dado que en sus estudios suelen destacarse nociones y problemáticas ligadas con variadas disciplinas lingüísticas y de otras ciencias sociales y humanas. Una de las tareas que se ha propuesto explícitamente, de hecho, consiste en avanzar a favor de prácticas interdisciplinarias que incentivan la interpretación, la crítica y, por supuesto, la argumentación de posiciones y transformaciones necesarias en una sociedad con cambios acelerados; así ha quedado planteado y reiterado en la presentación de los Congresos Latinoamericanos de Glotopolítica (2015, 2016, 2017).

La acción crítica va más allá de intenciones teóricas y metodológicas de tipo ortodoxo; reconoce la heterogeneidad de los modelos de articulación del lenguaje y —con lo político y la amplitud de las posibilidades de conceptualización—, de los procesos sociales en distintos y variados contextos culturales.

En esta medida, se puede entender la glotopolítica como una perspectiva analítica, más que como una subdisciplina de alguna de las disciplinas con las que ella se articula, incluyendo la Sociolingüística (Del Valle, 2017). Respecto a esta última, aquella se concentra en las prácticas y en las representaciones sobre las lenguas, asumiendo ambas como formas ideológicas que quedan transparentadas en documentos específicos, aun si esas prácticas y representaciones no se muestran explícitamente. En cuanto a sus métodos de trabajo, trata de reconocer «los procesos de producción de sentidos, las regularidades y las vacilaciones y los índices de contextualización» (Arnoux, 2012, p. 162) que puede inferir el analista.

Los estudios glotopolíticos contemporáneos presentan cuatro intereses principales que marcan ciertas tendencias en las investigaciones: uno, estudios sobre los modos en que el lenguaje

(como práctica lingüística y metalingüística) tiene incidencia en la configuración de subjetividades políticas; dos, estudios sobre las representaciones ideológicas de lenguas particulares, dominantes o minorizadas, que establecen órdenes sociales inequitativos o que se resisten a estos; tres, análisis de las disputas interlingüísticas en el campo literario o en las investigaciones sobre géneros textuales; y cuatro, investigaciones sobre planificaciones y políticas lingüísticas que negocian, asientan o transgreden relaciones de poder (Anuario de Glotopolítica, 2017; Congreso Latinoamericano de Glotopolítica, 2015, 2016).

Estas tendencias forman parte de dos líneas de trabajo que Arnoux y Nothstein (2014) relevan como la «agenda glotopolítica contemporánea»: la integración regional sudamericana y la política lingüística panhispánica. En efecto, estas líneas sintetizan bien el estado de la cuestión de estos estudios en la actualidad pues muestran que las preocupaciones de los analistas, al vincular la política y el lenguaje, interrogan ese vínculo más allá de la descripción de las regulaciones y regularidades sobre la lengua. La preocupación central es el uso político de esas regulaciones las cuales aparecen siempre como una opción histórica que hace impactar lo político en lo lingüístico y, con ello, lo ideológico y hegemónico en lo cultural y social (Arnoux y Bein, 2010, 2015; Arnoux y Lauría, 2016).

Ahora bien, estos estudios no circulan actualmente en los currículos de formación de docentes de lenguaje. De manera muy dispersa, se encuentran en las bibliografías de sus programas (Cisneros et al., 2016a). Una de las posibles razones de este vacío teórico es la inexistencia de materiales introductorios, como sucede de manera amplia con otras perspectivas y subdisciplinas relacionadas, especialmente con la Sociolingüística (Areiza et al., 2012; Coulmas, 2013) y el Análisis del Discurso (Calsamiglia y Tusón, 1999; Íñiguez, 2003; López, 2014). Los textos introductorios a los saberes especializados de una disciplina o de un enfoque

de investigación particular son instrumentos pedagógicos potentes para la planeación curricular y para el trabajo en el aula, especialmente cuando la bibliografía disponible no está producida con intereses formativos ni de divulgación, sino que se encuentra dirigida a lectores-pares especializados, como sucede actualmente con la perspectiva glotopolítica y, en un campo específico, con la argumentación.

En consonancia con los propósitos investigativos, se destaca la pertinencia del entendimiento local y la puesta en contexto de los avances latinoamericanos de los estudios glotopolíticos. Para el objetivo principal de la investigación que se adelanta², enmarcar las condiciones institucionales de la formación de los docentes colombianos en relación con lenguaje es fundamental, pues determina las posibilidades de incidir en los procesos de formación educativa de cara a nuestras problemáticas particulares; más allá de transmisiones de saberes disciplinares para despertar competencias críticas argumentativas y generales de los profesores de lenguaje en el país, los cuales puedan también incidir en la formación de sus estudiantes.

Dada la naturaleza crítica de la perspectiva glotopolítica, es indispensable iniciar desde la reflexión en torno a la argumentación en la política curricular colombiana y, especialmente, desde el currículo de la Cátedra de la Paz, por lo que esta regulación representa para los proyectos conjuntos del país y para nuestra propia viabilidad como nación después de un conflicto armado que ha durado más de medio siglo.

En el capítulo siguiente, repasaremos el campo disciplinar de la argumentación y sus teorías, ya que hablar de su uso implica una variedad de enfoques desarrollados y recontextualizados

2 Introducción de los estudios glotopolíticos en la formación profesional de docentes de lenguaje en Colombia, inscrita en la Vicerrectoría de Investigaciones, Innovación y Extensión con el código CIE 4-19-3.

en los textos políticos e institucionales, y en el saber cotidiano o sentido común. Muchas veces solo desde transposiciones didácticas acríticas se intenta abordar los procesos argumentativos en las actividades docentes, en distintos niveles de la educación institucionalizada (universidades y colegios) y, por supuesto, en los currículos. He allí la necesidad de empezar por desentrañar la complejidad en los procesos de enseñanza y de aprendizaje de la argumentación.

2

**CAPÍTULO
DOS**

CONSIDERACIONES GENERALES DE LA ARGUMENTACIÓN

La argumentación es uno de los campos de reflexión más activos en las ciencias del lenguaje y en la filosofía, especialmente desde finales de la década de los años 50 del siglo XX. Se trata de un área que ha construido una pluralidad de teorías sobre la argumentación como un objeto de estudio y, con ello, una terminología propia que hoy se puede consultar en sus propios diccionarios especializados.³

2.1. La argumentación como campo académico

La diseminación de la terminología argumentativa refleja ciertas vacilaciones nocionales que aparecen tanto en el sentido común o discurso cotidiano, como en los textos especializados. Charaudeau y Maingueneau (2005), a propósito, reconocen que «“Argumento” es tomado a veces en el sentido de “Argumentación”»

³ Ver, por ejemplo, Plantin (2016), en lengua francesa; así como Vega Reñón y Olmos Gómez (2011), en lengua española.

(p. 53), y términos como «argumentario» y «argumentador» se restringen a áreas específicas o perspectivas particulares en la lingüística, como el Análisis del Discurso de corriente francesa.

El impulso a este campo teórico se ubica en los estudios filosóficos y jurídicos posteriores a la Segunda Guerra Mundial. Plantin (2012) señala que el término «Argumentación» indicaba un significado próximo al de disertación, es decir, el sentido de una «argumentación sobre», en vez del uso dado a ese término desde la renovación de las reflexiones en retórica con la publicación de dos libros capitales: Los usos del argumento, de Stephen Toulmin (1958) y el Tratado de la argumentación, la nueva retórica, de Chaim Perelman y Lucy Olbrechts-Tyteca (1989). Ambas obras, en 1958, reavivan la argumentación como campo de estudio, «estimulado por la voluntad de rencontrar una noción de “discurso sensato”, por oposición a los discursos insanos, desquiciados, de los totalitarismos» (Plantin, 2012. p. 20). Asimismo, el término «Argumento» presentaba una triple asociación con la lógica, la literatura y la gramática clásica.

A partir de Aristóteles y hasta finales del siglo XIX, la perspectiva clásica ha vinculado la argumentación a tres campos prescriptivos: la lógica (el pensamiento correcto), la retórica (el buen decir) y la dialéctica (la discusión verbal racional). En este orden de ideas, la primera presenta la argumentación como efecto del razonamiento silogístico proposicional, en el cual se infiere una conclusión a partir de premisas (enfoque analítico); la segunda, como procedimiento intersubjetivo en función de intenciones de persuasión, disuasión, influencia o adhesión (enfoque retórico); y la tercera, como interacción verbal crítica o discusión de puntos de vista para la resolución de diferendos (enfoque dialéctico).

Charaudeau y Maingueneau (2005) separan la argumentación «definida como expresión de un punto de vista en varios enunciados o en uno solo, o incluso, en una palabra, y la argumentación como modo específico de organización de una

constelación de enunciados» (p. 46), es decir, la exponen en su dimensión discursiva y textual. En ambos casos, la separación sería solamente metodológica con un ordenamiento interno que le distingue de otros modos de organización, es decir, aquella se presenta como una estructura.

Las estructuras de la argumentación han sido estudiadas desde la retórica clásica, la filosofía y la lógica (Van Dijk, 1976). Ese modo de organización presenta variaciones que siguen siendo tema de investigación, incluyendo los avances de la psicología del texto y la lingüística discursiva. Grize (como se citó en Adam, 1995) sostiene lo siguiente: «si se consideran los textos[,] que el sentido común está dispuesto a reconocer sin restricción como argumentativos, se encuentran formas muy diferentes unas de otras e incluso [...] una argumentación no ofrece ninguna homogeneidad» (p. 16). También Charolles (como se citó en Adam, 1995) sustenta: «la argumentación no implica que los discursos producidos tengan una forma específica clara» (p. 16). Mientras que Martínez (2002) se refiere específicamente a una «organización más superestructural que todo texto tiene» (pp. 106-119) en forma de introducción, desarrollo (argumental) y conclusiones. Esa organización es la forma clásica de identificación de los segmentos textuales y resulta análoga al inicio-nudo-desenlace de la narración, o al principio-mitad-final de todo proceso lineal y temporal. A estas estructuras recurrentes y generales se va a referir Van Dijk (1976) como «Superestructuras textuales» y, desde otra tradición, Rossetti (2009) las denominará «Estrategias macro-retóricas».

La estructura textual es indisociable de la discursividad, ya que a esta última se le asocia más al nivel de la intencionalidad de los enunciados, así como al ámbito en donde se producen (situación de comunicación y enunciación). Sobre esta visión, y en un sentido integrador, Martínez (2005) plantea la argumentación como:

Uno de los modos de organización del discurso, relacionada con las diversas orientaciones sociales del significado y utiliza para su construcción secuencias de tipo analítico (deductivas, silogismos), retórico (autoridad, casi-lógico, falacias) o dialéctico que inciden en el esbozo o construcción de imágenes mutuas y en el privilegio de una u otra orientación, con el propósito de orientar la opinión y las acciones de los sujetos. Los esquemas o secuencias de la argumentación están relacionados con el género discursivo y la situación de comunicación (locutor, interlocutor, propósito, tema) (p. 44).

En el plano textual, la argumentación es concebida como un modo de organización estructural; en el plano de lo discursivo, complementariamente, como un modo de práctica social. Esos planos están imbricados y su división responde a necesidades metodológicas. Sin embargo, es posible que la didáctica de esos saberes desarticule los planos, enfatizando más un sentido u otro.

Para Amossy (2010) existe otra ambigüedad en la terminología de la argumentación, referente al uso como adjetivo del término, es decir, lo que es presentado como argumentativo:

Para evitar confusiones, en esta óptica se diferencia la dimensión argumentativa inherente a todos los discursos, de la intención argumentativa que caracteriza solamente algunos de esos discursos. En otros términos, la simple transmisión de un punto de vista sobre las cosas, que no busca expresamente modificar la posición del interlocutor, no se puede confundir con el proyecto persuasivo sostenido por una intención consciente y las estrategias desplegadas para este efecto (p. 33).

Como todo enunciado plantea un punto de vista, pues construye al sujeto de la enunciación (Benveniste, 1971) y transforma el sistema de pensamiento del interlocutor o del mismo sujeto hablante (Plantin, 1998), puede decirse que la enunciación es argumentativa en sí misma. Pero en esa función, inherente de la discursividad, la intencionalidad cobra un papel central, de

manera tal que los géneros discursivos no estarían exentos de esa argumentatividad inherente a la discursividad, aunque solo algunos de ellos serían «intencionalmente» argumentativos.

La argumentación puede verse también alternativamente como proceso, procedimiento y producto. Veamos en la Tabla Nro. 1 la consideración que, al respecto, hace Habermas (1987):

TABLA NRO. 1. La argumentación: procedimiento, proceso y producto.

Argumentación	Carácter textual	Carácter discursivo
Proceso	Actos de textualización requeridos para organizar enunciados en un esquema de tesis-argumentos-conclusión	Actos intersubjetivos de las situaciones enunciativas en las que los interlocutores defienden puntos de vista particulares.
Procedimiento	Método secuencial lógico o retórico de los argumentos que apoyan una tesis, en orden inductivo, deductivo o dialéctico.	Método para intervenir intersubjetivamente en un acto de habla, orientado a influir en las creencias del otro, por medio de estrategias discursivas y reglas determinadas.
Producto	Resultado material (escrito, oral o multimodal) de la producción argumentativa	Resultado o efecto performativo de los argumentos desplegados en una interacción.

Tomado de: Habermas (1987).

Así, siguiendo al mismo autor, queda claro que argumento no es lo mismo que argumentación, ni acto de argumentar; pues la segunda configura la acción del sujeto argumentador, es decir, el hacer argumentativo (Habermas, 1987).

La retórica clásica relaciona el concepto de prueba con el de argumento; esa proximidad fue heredada por el discurso científico, y Charaudeau y Maingueneau (2005) la diferencian como un problema «de punto de vista enunciativo: el locutor habla de sus pruebas; el juez tercero las considera como argumentos; su adversario, como argucias» (p. 477). La retórica clásica concibe el

argumento —o la prueba— como «todo aquel estímulo, verbal o no verbal, capaz de inducir una creencia» (p. 477). Para Hamblin (como se citó en Charaudeau y Maingueneau, 2005), no obstante, el enfoque dialéctico distingue entre el argumento y las pruebas en función del poder de esta última para clausurar el debate e instalar problemas indisputables en medio de un desacuerdo. Para enfoques más contemporáneos del disenso, sin embargo, no es posible hablar de prueba en una variedad de situaciones en las cuales la discusión crítica no tiene como objetivo el consenso, sino el disenso que sería inherente al pluralismo (Amossy, 2010; Angenot, 2009; Fogelin, 1985; Olave, 2019).

Los argumentos se presentan con carácter ethótico (vinculados al argumentador), pathémico (emocionales) o lógico (proposicional). La evaluación del argumento tiene que ver con el esquema conceptual traído por cada una de esas orientaciones y se manifiesta en dicotomías de criterios como correcto/incorrecto, verdadero/falso, efectivo/no efectivo, plausible/no plausible, apropiado/inapropiado, entre otros. De esta manera, se requiere diferenciar entre un plano analítico en el estudio de los argumentos y otro evaluativo, particularmente centrado en la crítica a las falacias, cuya concepción es diferente de acuerdo con el enfoque más lógico (centrado en la formación estructural), retórico (centrado en los efectos de adhesión) o dialéctico (centrado en las reglas del intercambio racional) que sea asumido por el analista.

En un sentido didáctico, el estudio de la argumentación en niveles de análisis debe enfrentar conceptos bastante dispersos. Una organización requerida para una didáctica de la argumentación debe responder a un problema complejo en la enseñanza de la lengua que corresponde al solapamiento entre la terminología y el objeto de conocimiento; es decir, en esta enseñanza, se estudia con el mismo material que pretende ser objetivado: los textos, las palabras, los argumentos y los discursos. La objetivación del lenguaje puede recaer en sí mismo «como un trabalenguas»

cuando se propone, por ejemplo, enseñar a producir textos para producir diversos tipos de textos, o bien, argumentar para entender la estructura argumentativa o dar cuenta de la argumentación a través de una misma argumentación.

De esta forma, como la práctica argumentativa es «meta-argumentativa», desmontarla implica, según Plantin (2011a), un «vocabulario semitécnico de la argumentación, [...] un vocabulario de las actividades del habla, cuya enseñanza debería programarse como adquisición sistemática a partir del primer ciclo de enseñanza secundaria» (p. 19).

2.1. Tradiciones teóricas de la argumentación: un repaso

No contamos con una teoría universalmente aceptada o unificada sobre la argumentación, mucho menos para su inserción en las aulas; en cambio, coexiste una pluralidad de enfoques que enfatizan aspectos diferentes y desde miradas diversas al objeto argumentativo. A este respecto, Vega (2003), Martínez (2005) y Reygadas (2015), entre otros, reconocen la predominancia de tres orientaciones teóricas en la tradición académica, antes mencionadas, a saber: la lógica, la retórica y la perspectiva dialéctica. Así las sintetiza Tindale (1999):

La lógica se interesa por los productos PPC (premisas-Conclusión) de la argumentación, los textos y discursos en los que se profieren afirmaciones de apoyo evidencial y que pueden ser juzgados como válidos o inválidos, fuertes o débiles. La retórica se centra en los procesos comunicativos inherentes a la argumentación, en los medios mediante los cuales quienes argumentan logran la adhesión de sus auditorios a las afirmaciones que avanzan. La dialéctica se ocupa de las reglas o los procedimientos que requiere la argumentación para poder efectuarla correctamente y lograr los objetivos de resolver disputas y promover las discusiones críticas (pp. 3-4).

Esta división, sin embargo, no reduce la teoría de la argumentación, sino que busca los nodos que articulan los trabajos en torno al interés mayor sobre alguno de sus aspectos: quién argumenta, lo que es argumentado y a quién se dirige el argumento.

Asimismo, algunos intentos de integración de esas tradiciones teóricas han planteado perspectivas eclécticas como la analítico-discursiva (Reygadas y Haidar, 2001), la pragmática normativa (Bermejo, 2006, 2013) y la dialógica de orientación enunciativa (Martínez, 2005). Bermejo (2013), por ejemplo, argumenta a favor de esta mirada integradora de las tradiciones teóricas para el estudio de la argumentación:

... una concepción adecuada de su objeto de estudio debería ser capaz de articularlas, a pesar de partir de una u otra caracterización de la argumentación. De ese modo, debemos entender cada uno de estos enfoques como puntos de partida cuya finalidad es la misma: la elaboración de una teoría normativa para el fenómeno cotidiano de la argumentación (p. 57).

Esa síntesis de los trabajos sobre argumentación en tres tradiciones, no obstante, es insuficiente para contener los diferentes desarrollos teóricos y aplicados en el área. Por ejemplo, la argumentación ha sido pensada también en perspectiva evolutivo-cognitiva, postulándola como parte central del desarrollo ontogenético del ser humano y examinando así su trayectoria en la evolución del hombre y su sociabilidad: «la competencia argumentativa es un mecanismo específico a través del cual la capacidad y necesidad de cooperar en la especie humana se manifiesta y asegura» (Santibáñez, 2018, p. 17).

Desde otra perspectiva, que podría contrastarse con esta, la argumentación también se interesa por su opuesto; las acciones de fuerza en las interacciones comunicativas, las cuales se analizan ya no como violaciones a las normas de la discusión racional o

falacias —tradición dialéctica—, sino como movidas de ataque y defensa verbal o paraverbal que superponen las reglas del combate a las reglas del debate —tradición erística— (Olave, 2019).

En un intento enciclopédico reciente por abarcar y diferenciar las corrientes argumentativas más destacadas, Plantin (2016) propone ubicar los trabajos seminales en diferentes intereses o «polos» de acuerdo con su área intencionada de aplicación. Para complementar su proyecto, se adaptó su esquema y se añadieron algunos trabajos recientes, lo cual se ve reflejado en la Tabla Nro. 2.

TABLA NRO. 2. Corrientes argumentativas.

Polos	Décadas, autores y corrientes
Retórico	1950. Perelman: Nueva Retórica 1980. Willard: Epistemología social 1990. Meyer: Problematología 2000. Amossy: Argumentación en el discurso 2000. Tindale: Argumentación retórica 2000. Angenot: Retórica antilógica
Lógico	1950. Toulmin: Lógica práctica 1980. Grize, Vignaux: Lógica natural 1970. Blair, Jonson, Walton: Lógica informal 1990. Gilbert: Argumentación multimodal y coalescente
Dialéctico	1960. Kotarbinski: Dialéctica erística 1970. Hamblin: Falacias 2000. Van Eemeren, Grootendorst: Pragmadialéctica
Lingüístico	1990. Anscombe y Ducrot: Argumentación lingüística 1990. Lo Cascio: Gramática argumentativa 1990. Adam: Secuencia textual argumentativa 2000. Carel y Ducrot: Bloques semánticos
Pedagógico	1980. Movimiento Critical Thinking 1990. Martínez: Argumentación enunciativa 2010. Plantin: El hacer argumentativo 2015. Escuela de Bruselas: Educación retórica

Adaptado de: Plantin (2016).

Cada uno de esos autores inaugura una tradición en el estudio de la argumentación y, en general, sienta las bases epistemológicas sobre las cuales se siguen desarrollando sus teorías en la actualidad. En el interés por lo pedagógico, esto es, el

acento en la argumentación destinada a la enseñanza, la tradición más robusta está conformada por un número amplio de obras y autores estadounidenses y canadienses que intentaron adaptar los fundamentos de la lógica formal e informal a los contextos educativos; por ejemplo: el trabajo de Francis W. Dauer (1989), en el cual se propone la enseñanza del razonamiento lógico en el ámbito matemático aplicado y otros trabajos más clásicos en el área, como el de Ennis (1962), el cual plantea el pensamiento crítico como una habilidad holística para cuestionar, examinar, interpretar, evaluar y emitir juicios y decisiones razonablemente justificadas.

Escritos interesados directamente en la pedagogía de la argumentación se asientan en tradiciones teóricas francófonas, como la teoría de la enunciación —en el caso de Martínez (2005), para el contexto colombiano—, la teoría de la argumentación lingüística —la propuesta pedagógica de Plantin (2011a)— y la teoría retórica de la argumentación de Perelman y Obrechts-Tyteca (1989). Se incluyó en la Tabla Nro. 2, como ilustración de este último, el proyecto de una didáctica de la crítica en perspectiva retórica dentro de las democracias, adelantado en la Universidad de Bruselas por un equipo de l’Athénée Marguerite Yourcenar —por ejemplo: Ferry y Danblon (2016)—. Esfuerzos como este último, dentro del cual se inscribe nuestro trabajo actual a través de algunos avances (Cediel et al., 2019), sitúan los desarrollos de las teorías argumentativas en el terreno de la educación con perspectiva política, de cara a las dinámicas democráticas específicas.

3

CAPÍTULO
TRES

LA CÁTEDRA DE LA PAZ: REGULACIÓN POLÍTICA Y APROXIMACIONES PREVIAS

La Cátedra de la Paz surge como propuesta para apoyar la superación del conflicto armado colombiano y avanzar en la transición hacia una política sin lucha armada, después de la firma del Acuerdo final para la terminación del conflicto y la construcción de una paz estable y duradera con la guerrilla de las Farc-Ep en septiembre de 2016. Esta asignatura es vista como un espacio en el cual se puede reflexionar y formar en torno a la convivencia con respeto; todo esto enmarcado en el Artículo 20 del Pacto Internacional de Derechos Civiles y Políticos (Ley 1732, Art. 3, 2014).

En este sentido, la Cátedra de la Paz consta de tres ejes fundamentales: cultura de la paz, desarrollo sostenible y educación para la paz. Respecto a la última, se encuentran doce temáticas, las cuales se abordarán por categorías, como se muestra en la Tabla Nro. 3.

TABLA NRO. 3. Categorías que agrupan las temáticas propuestas por el Decreto 1038.

Categorías de Educación para la Paz	Temas del Decreto Reglamentario 1038
Convivencia Pacífica	Resolución pacífica de conflictos Prevención del acoso escolar
Participación ciudadana	Participación política Proyectos de impacto social
Diversidad e identidad	Diversidad y pluralidad Protección de las riquezas culturales de la Nación
Memoria histórica y reconciliación	Memoria histórica Historia de los acuerdos de paz nacionales e internacionales
Desarrollo sostenible	Uso sostenible de los recursos naturales Protección de las riquezas naturales de la Nación
Ética, cuidado y decisiones	Justicia y Derechos Humanos Dilemas morales Proyectos de vida y prevención de riesgos

Tomado de: Chauv y Velásquez, (2017, p. 15).

La educación para la paz es una propuesta pedagógica global; por supuesto, las actuales coyunturas la hacen pertinente en Colombia. Según Jares (1995), existen cuatro hitos que fundamentan este planteamiento:

El primer momento corresponde al movimiento llamado Escuela Nueva, que se presenta en los inicios del siglo XX. Esta corriente humanista y renovadora critica las prácticas pedagógicas tradicionales y «se fundamenta en el internacionalismo y la idea de evitar la guerra» (Jares, 1995, p. 1).

El segundo hace referencia a la creación de las Naciones Unidas y a la Organización de las Naciones Unidas para la Educación la Ciencia y la Cultura (Unesco). Este último organismo fortalece la educación en derechos humanos y la educación para el desarme (Jares, 1995).

Un tercer hito es el surgimiento de la disciplina de la investigación para la paz, desde la cual se entiende el proceso educativo como una actividad política y se cree necesario integrar

la educación para la paz en el proceso global del cambio social; además, se le da prioridad a los métodos socioafectivos y a la participación de los alumnos en su proceso de aprendizaje, dado que la educación se enfoca hacia la acción y presenta una desconfianza hacia las posibilidades de la institución escolar (Jares, 1995).

El cuarto momento tiene que ver con el legado de la propuesta filosófica de la no violencia. A partir de esta postura se hace énfasis en la autonomía y la integración del proceso educativo en la comunidad (Jarés, 1995).

Así, la corriente de la educación para la paz se convierte en política de la Unesco (1992). La Cátedra de la Paz se enmarca en esta política internacional, dado que se relaciona con la declaración del director general de la época, Federico Mayor (1997), quien resalta que «paz, desarrollo y democracia forman un triángulo interactivo [por lo que] la renuncia generalizada a la violencia requiere el compromiso de toda la sociedad» (pp. 5-6).

Además, se afirma que debe hacerse énfasis en modalidades de pensamiento crítico y de aprendizaje que les permitan a los educandos comprender las transformaciones de su entorno, generar nuevos conocimientos y modular su destino, puesto que la educación está llamada a aportar en el fortalecimiento, rescate y desarrollo de la cultura e identidad de los pueblos (Mayor, 1997). Por lo tanto, concluye Mayor (1997), 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).

La educación para la paz es acogida por el Gobierno de Colombia, quien la ha gestionado, especialmente, a través de la Oficina del Alto Comisionado para la Paz (OACP). La OACP publicó el texto *¿Qué es educar y formar para la paz y cómo hacerlo?* (2017), en el cual se entiende la pedagogía para la paz como «un ámbito de acción determinante para la transformación de una sociedad que, como la colombiana, ha estado sumida en décadas de violencia, odio y dolor» (OACP, 2017, p. 5).

Según la institución mencionada, esta pedagogía deberá ser un vehículo de transformación que afiance en las personas, en las organizaciones y en la sociedad, en general, una cultura de paz y de «desarme emocional», de respeto por los Derechos Humanos, de empatía, reconciliación, solidaridad, multiculturalidad, respeto y tolerancia; una pedagogía que promueva el diálogo y la diversidad, la cual genere las herramientas para que los conflictos puedan ser tramitados de manera no-violenta. Ante todo, esta debe ser en sí misma un ejemplo de innovación y creatividad que deje de lado las fórmulas educativas tradicionales y cree nuevos contenidos, metodologías y espacios, e incluya a nuevos actores (OACP, 2017, p. 5).

Este tipo de educación responde a nuevas prácticas que buscan abordar «los contextos sociales donde hay o ha habido varias expresiones de conflicto o violencia» (OACP, 2017, p. 19). En la investigación de Sánchez et al. (2013) se afirma que el valor de la paz se encuentra en un nivel de abstracción y en delineamientos axiológicos que no se concretan en el Sistema Educativo colombiano. Por lo tanto, es necesario materializar esta política en lineamientos y currículos concretos que contribuyan a la construcción de la cultura de paz.

Asimismo, en el Plan Nacional Decenal de Educación 2016-2026 (2017), se dice lo siguiente: «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» (p. 9). Para cumplir con esto, como primer principio orientador se establece la construcción de la paz y la consolidación del sentimiento de nación (MEN, 2017).

En esta misma línea, el MEN (2017) establece como séptimo desafío estratégico «construir una sociedad en paz sobre una base de equidad, inclusión, respeto a la ética y equidad de género» (p. 53). Los lineamientos estratégicos específicos para este apartado incluyen:

1. Fomentar el conocimiento del Acuerdo de Paz y de los procesos derivados del mismo en las aulas de clase en todos los niveles del sistema educativo.
2. Concebir las instituciones educativas como territorios de paz, reconociendo los contextos sociales, económicos, culturales y ambientales de cada región y fomentar que la comunidad educativa contribuya a la solución de las problemáticas en cada territorio. [...]
5. Implementar una formación integral permanente para la ciudadanía a través del desarrollo de competencias ciudadanas, comunicativas y habilidades socio emocionales y competencias ciudadanas para la convivencia pacífica y cultura de paz en la comunidad educativa y todos los niveles del sistema educativo de manera transversal en todo el currículo. [...]
7. Fomentar y fortalecer los centros de memoria histórica como referentes y ambientes de aprendizaje para la construcción de capacidades y competencias ciudadanas para la convivencia y la paz impulsando jornadas de reconciliación nacional, en las que se trabaje de manera conjunta entre la IE y su entorno. [...]
9. Garantizar la participación consultiva y decisoria para el ejercicio de los derechos humanos en todos los niveles educativos. [...]

12. Articular los medios masivos de comunicación con la formación en una cultura de la paz y el sentimiento de nación.
13. Fortalecer la gestión intersectorial en los territorios para aportar a la construcción de la cultura de paz en Colombia. [...]
20. Construir una sociedad en paz sobre una base de equidad, inclusión, respeto a la ética y equidad de género. [...]
22. Construir escenarios de paz con nuevos currículos y metodologías en el marco del posconflicto. [...]
24. Crear y fortalecer grupos de trabajo que promuevan la formación en deberes ciudadanos, convivencia, resiliencia y Cátedra para la Paz.
25. Establecer espacios de participación estudiantil, diferentes a los tradicionales, fomentando las redes de paz. [...]
27. Fomento de la cultura del amor, de la paz, el respeto, la responsabilidad social, la no violencia y la vivencia de los valores.
28. Fomentar y fortalecer los centros de memoria histórica como referentes y ambientes de aprendizaje.
33. Crear los observatorios de paz a nivel institucional que nos permitan la identificación de los conflictos y lograr su superación de forma temprana para la construcción de la convivencia escolar (MEN, 2017, p. 54-55).

Como puede observarse en estos planteamientos, la educación para la paz constituye una de las prioridades del país en materia educativa. En ese sentido, la Cátedra de la Paz deberá ser un pilar fundamental de la política educativa; por tal razón, es necesario y urgente analizar su contenido curricular.

El MEN (1998) también habla de la importancia de pensar el aula «como un espacio de argumentación en el que se intercambian discursos, comunicaciones, valoraciones éticas y estéticas; en

síntesis, un espacio de enriquecimiento e intercambios simbólicos y culturales» (p. 18). En esta misma línea, se propone «construir en el aula la cultura de la argumentación, de la negociación que pueda garantizar la significatividad de los procesos educativos» (p. 22).

Así, en los Estándares básicos de competencias (2006a) se afirma: «una didáctica de la argumentación puede ser uno de los caminos más expeditos para la transformación de las prácticas pedagógicas y, por ende, de la sociedad en pleno» (p. 29). Sin embargo, al momento de incluir la argumentación dentro de los estándares propios de cada uno de los grados, se encontró que se impulsa el texto argumentativo como una forma de establecer consensos; de este modo, se deja de lado la importancia del disenso y se le da una valoración negativa al conflicto, situaciones que son inevitables y propias de las dinámicas sociales.

Lo anterior puede evidenciarse cuando en los Estándares básicos de competencias (2006a) se sugiere a los estudiantes considerar lo siguiente: «... produzco textos orales de tipo argumentativo para exponer mis ideas y llegar a acuerdos en los que prime el respeto por mi interlocutor y la valoración de los contextos comunicativos» (p. 38). Asimismo, cuando se aspira al logro de este indicador de desempeño: «Utilizo el diálogo y la argumentación para superar enfrentamientos y posiciones antagónicas» (p. 41). El hecho de que se priorice el consenso se supedita a una visión normativa de la argumentación, desconoce las dinámicas sociales que se dan en torno a los conflictos y, por ende, responde a sujetos ideales que no tienen correspondencia con los reales de las aulas de clase.

En el Plan Decenal de Educación 2016-2026 (2017) se propone, como tercer desafío, el establecimiento de lineamientos curriculares generales, pertinentes y flexibles. Para esta meta, se disponen direccionamientos estratégicos específicos a través de los cuales se busca promover la construcción de proyectos curriculares

flexibles y, así, brindar elementos para «la convivencia, la inclusión, el desarrollo productivo, el cuidado del ambiente y la construcción de la paz» (p. 42). Además, se busca desarrollar competencias que aporten a la edificación de la paz, al incluir en los currículos la «formación para el reconocimiento de la diferencia y el respeto por el otro» (p. 43), lo cual se fundamenta en diversos principios entre los que se resalta la resolución pacífica de conflictos.

Gran parte de los estudios actuales acerca de la Cátedra de la Paz buscan principalmente su implementación operativa. Pocas excepciones, como el trabajo de Bejarano et. al. (2006), se desmarcan de dicha asignatura al proponer una crítica a la institucionalización de la educación para la paz dado que puede desvirtuar «el verdadero sentido de una formación para la paz» (p. 67). En ese sentido, los autores afirman que, al estar planteada como una ley nacional, existe un alto riesgo de que las propuestas generadas alrededor de la asignatura sean utilizadas como mecanismos de medición de la calidad de la educación, supervisados por el Estado.

Así, los autores generan una reflexión acerca del papel de la academia en relación con la paz en la medida en que, desde este espacio, se pueden recopilar los aprendizajes que provienen del conflicto y enfocarlos en pedagogías para la paz, aisladas de las regulaciones estatales y enfocadas en las comunidades. No obstante, debido a los objetivos de esta investigación, se privilegian aquellos estudios que se enfocaron en la Cátedra de la Paz.

Las investigaciones de Fernández y Pungo (2017) y de Salas (2017) articulan la Cátedra de la Paz con la convivencia escolar y con las competencias ciudadanas. El primer estudio se centró en estudiantes de los grados cuarto y quinto de primaria, mientras que el segundo abordó la educación secundaria y media. Los dos trabajos plantean la Cátedra como un espacio educativo que busca fortalecer las competencias ciudadanas de los estudiantes y centrar sus proyectos en esta relación.

Díaz y González (2017), Gómez (2016), Huertas y Ramos (2017), Jaimes y Soto (2018) y Mosquera Bonilla (2018) realizan estudios centrados en la implementación de la Cátedra de la Paz en Instituciones Educativas específicas. En estas investigaciones se encuentra un énfasis en la necesidad de incluir dicha asignatura en los establecimientos educativos. De este modo, desde enfoques diversos que van desde lo pedagógico hasta lo jurisprudencial, se realizaron indagaciones en torno a cómo la implementación de dicha asignatura podría contribuir a la convivencia pacífica y a la adquisición de competencias necesarias para la vida en sociedad.

A diferencia de los anteriores, el estudio realizado por Carrillo (2017) tuvo como objetivo la articulación del pensamiento de Camilo Torres Restrepo a los lineamientos de la Cátedra de la Paz. No obstante, el documento no presenta una propuesta concreta, sino un esbozo de la necesidad de incluir algunas propuestas de la Teología de la Liberación en la nueva asignatura.

Por su parte, los estudios en los que se relaciona la argumentación y la enseñanza son numerosos y se han realizado desde diversos enfoques. A continuación se destacarán aquellos que abordan las políticas curriculares de la enseñanza de la argumentación y la enseñanza de esta temática en el nivel de educación media, y se realizará una revisión de aquellos que la instrumentalizan. Díaz y Mujica (2007) y Olave (2015) realizan investigaciones acerca de la relación entre los libros de texto y las políticas curriculares vigentes en Venezuela y Colombia, respectivamente. Almanza (2007) construye una propuesta curricular en torno a las competencias comunicativas e incluye la argumentación dentro de esta proposición. De otro lado, Coelho (2009) realiza una propuesta de enseñanza de la retórica en las clases de lengua para fortalecer las habilidades de los estudiantes al momento de exponer planteamientos sobre temáticas actuales. Por último, se presentan aquellos autores que han utilizado la argumentación como herramienta para la enseñanza de otras áreas.

Díaz y Mujica (2007) realizaron un estudio en Venezuela el cual analizó las teorías de la argumentación que estaban presentes en los libros de texto de grado sexto en comparación con los planteamientos del Currículo Básico Nacional. Las investigadoras encontraron que las definiciones presentes en esos escritos se enmarcan en la perspectiva de la lingüística textual y buscan dar cuenta de tipos o estructuras textuales. Además, uno de los resultados del estudio fue que se tiende a ver la argumentación como demostración, lo cual conduce «a conclusiones inobjetables, ajustadas a reglas propias de los sistemas formales que no admiten la discusión» (Díaz y Mujica, 2007, p. 285). Asimismo, las autoras afirman que el fin último de la argumentación son los acuerdos que pueden lograrse a través del diálogo.

Olave (2015) identifica las implicaciones didácticas, teóricas y político-curriculares de la enseñanza de la argumentación en los currículos prescriptos y editados para la educación media colombiana. El corpus de este trabajo está compuesto por libros de texto de lenguaje para Educación Media, lineamientos curriculares de Lengua Castellana, estándares básicos de competencias en lenguaje, indicadores de logros, y testimonios de editores y autores encargados de realizar las propuestas para enseñar argumentación. El enfoque es cualitativo con un alcance interpretativo y correlacional. Allí, el autor muestra los resultados organizados en las tres categorías planteadas desde el diseño, y concluye que es necesario realizar esfuerzos desde la lingüística y la didáctica para reorientar la enseñanza de la argumentación hacia la pregunta por los fines o propósitos sociales y políticos de su presencia en las aulas.

Almanza (2007) se propone «determinar los fundamentos conceptuales, principios, estrategias y procesos que constituyen los lineamientos básicos para generar propuestas curriculares orientadas a la formación de competencias comunicativas en el grado de transición del nivel preescolar» (Almanza, 2007, p. 16). El enfoque de este trabajo es curricular y utiliza una

metodología cualitativa con alcance descriptivo. Los resultados del proceso investigativo muestran que las competencias deben ser contextualizadas y evidentes, lo cual implica que las acciones que se determinen deben responder a una situación particular con sujetos y propósitos específicos. En lo concerniente al nivel preescolar, resaltan las destrezas del pensamiento como fundamentales para los estudiantes de este nivel; específicamente, se destaca la competencia comunicativa como pilar del desarrollo. La autora concluye que la formación por competencias demanda exigencias curriculares entre las que se encuentra el posicionamiento de la competencia comunicativa, la cual debe estar presente desde las etapas iniciales de la formación.

En su estudio, Coelho (2009) realiza una propuesta de inclusión de la argumentación en la Educación Media, a partir de un trabajo técnico y retórico con el fin de permitir a los profesores de portugués la enseñanza de la elaboración de textos descriptivos. Este proyecto surge de una preocupación de los educadores, quienes utilizan técnicas artificiales de organización de textos, las cuales no llevan al estudiante a desarrollar una postura crítica sobre temas de la actualidad. Por lo anterior, Coelho (2009) evidencia que el estudio de la retórica puede fortalecer este proceso al proporcionar elementos que permiten la lectura crítica por parte de los alumnos. Igualmente, este enfoque aumenta la eficiencia de la persuasión a través de la organización de los textos, de la elección de los argumentos y de los recursos retóricos dirigidos a determinados auditorios.

Según lo expuesto anteriormente, la enseñanza de la argumentación es una temática que ha sido abordada desde lo curricular en el área de lengua. Sin embargo, como lo muestran los autores trabajados, se privilegia el enfoque de la Lingüística Textual, lo cual limita las posibilidades de educación política sobre esta temática. En ese sentido, se hace necesario reconocer la importancia del fortalecimiento de la enseñanza de la

argumentación y contribuir con el abordaje de este tema de manera que se privilegie una reflexión que permita pensar el texto en contexto, es decir, como un fenómeno sociodiscursivo.

Existe también una tradición investigativa que relaciona la argumentación con la enseñanza y es aquella en la que se hace uso de esta temática como una herramienta para la educación de otras áreas del conocimiento. En esta línea, resaltan los numerosos estudios que buscan integrar dicha relación en el ámbito de las ciencias (Cebrián et al., 2018; Erduran et al., 2006; Henao y Stipcich, 2008; Kaya et al., 2012). Asimismo, hay gran variedad de investigaciones que incluyen la argumentación como herramienta para enseñar las matemáticas, las ciencias naturales, las competencias ciudadanas y otras áreas del conocimiento (Aldana, 2014; Cruz-Romero, 2018; Pelayo y Martínez, 2016; Martins y Lima, 2016; Ruiz et al., 2015; Sánchez, et al., 2013).

La revisión bibliográfica muestra la necesidad de fortalecer la fundamentación teórica y epistemológica en torno a la argumentación como uno de los temas a tener en cuenta en la Cátedra de la Paz. Así, la insuficiencia de estudios que indaguen en las relaciones existentes entre el enfoque argumentativo y la formación para la paz en dicha asignatura muestra un amplio campo de vacancia para las investigaciones alrededor de estas temáticas.

Por consiguiente, es evidente que los trabajos sobre enseñanza y argumentación se han concentrado en la instrumentalización de esta última como herramienta pedagógica, pero no han profundizado en la comprensión de la orientación existente en torno a la enseñanza misma de este tópico como un elemento propio de las prácticas discursivas.

Además, se encuentra que, al estudiar la argumentación en la escuela, se han privilegiado las visiones normativas sobre esta temática, lo cual lleva a la idealización de los sujetos y al

desconocimiento de los aspectos no racionales que aparecen en sus interacciones. Lo anterior muestra la necesidad de evaluar la política curricular de la Cátedra de la Paz, la cual puede avanzar más allá de estos modos de entender la argumentación en el marco de las interacciones sociales ideales, debido a su relativa novedad y su importancia en la consolidación de la democracia multicultural.

De acuerdo con lo anterior, proponemos una relación más estrecha entre la argumentación —como tópico necesario para poner en público planteamientos divergentes— y la educación para la paz. De esta manera, se busca promover la comprensión de la naturalidad de los conflictos en las sociedades actuales, en el cual se integren diversas visiones sobre el tratamiento discursivo de estas situaciones. Para tal efecto, nos parece imprescindible pensar dichas cuestiones en el marco de las políticas curriculares que regulan las discursividades y, en específico, la argumentación.

El currículo se ha convertido en uno de los núcleos de significación más densos y extensos para comprender la educación en su contexto social y cultural, y además, para entender las formas en las que se ha institucionalizado (Gimeno Sacristán, 2010). Díaz (2003) explica que la disciplina surgió a principios del siglo XX como resultado de una nueva dinámica social que trajo consigo el surgimiento de la sociedad industrial; la producción en serie; el establecimiento de monopolios; los desarrollos de la psicología, del pragmatismo; la administración científica del trabajo; y, por supuesto, el establecimiento de legislaciones nacionales en torno a la educación. En este contexto, fue necesaria la aparición de una disciplina que estudiara la enseñanza con una óptica institucional, es decir, que comprendiera la educación como sistema.

Según Kemmis (1986/1998), el currículo es un producto de la historia humana y social, 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» (p. 42). En este orden de ideas, el currículo tiene una función primordial dentro de la educación. La evaluación del papel de la argumentación dentro de los lineamientos y currículos de la Cátedra de la Paz puede mostrar cómo se reproduce socialmente la práctica argumentativa.

En tal caso, Sevillano (2004) afirma que es urgente la articulación entre didáctica y currículo para que haya un mejoramiento en los procesos de enseñanza y de aprendizaje. La autora explica lo siguiente: «el currículum busca autonomía y campo de acción» (Sevillano, 2004, p. 416) y tiende a plantear estos asuntos de una manera más inmediata, por lo que «permite caer en la cuenta con más facilidad en las dimensiones sociales de la educación» (p. 416). Por lo tanto, resulta un elemento dinamizador de las relaciones entre la escuela y el contexto social representado en la respectiva comunidad.

En esta línea, Malagón (2008) 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» (p. 138). En tal sentido, las reflexiones que se hacen sobre el currículo tienen una influencia directa en la sociedad. De esta forma, se busca construir proyectos de formación que tengan relación con el contexto social y cultural en el que se desarrollan las personas que acceden a los procesos educativos. Así, creemos que es necesaria «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). Por tal razón, la evaluación del abordaje de la argumentación en la Cátedra de la Paz puede generar un impacto positivo en la forma en la que se dirimen los conflictos en Colombia.

Justamente, cuando se habla de la elaboración de la teoría curricular es necesario entender la educación como un proceso social que tiene carácter moral y ético (Kemmis, 1986/1998). En esta línea, se define el currículo como «una manera de organizar el conjunto de las prácticas educativas» (Agray, 2010, p. 421). Y desde el enfoque que utiliza esta investigación, como «la interacción constante y recíproca entre acción y reflexión colectiva que lo configura como una construcción social de sentido en el mundo social y cultural» (Agray, 2010, p. 423).

Al respecto, Kemmis (1986/1998) afirma que es necesario dejar de pensar en las escuelas como una fórmula exacta de ubicación de los sujetos y, en ese sentido, hace énfasis en el papel que el conflicto y la contradicción tienen en los procesos y las prácticas sociales que aseguran la reproducción social y cultural.

Según la Unesco (2016), en las escuelas existen aprendizajes que se producen por medios previstos y no previstos. El primer tipo corresponde, principalmente, a entornos controlados y responde a las políticas educativas aprobadas por el Estado. El segundo tiene que ver con las

... estructuras de poder social y arreglos y patrones sociales existentes; de relaciones económicas, políticas, sociales y culturales de la sociedad más amplia; y, en el nivel más amplio, de la manera en que los estudiantes comprenden cómo funciona el mundo (p. 8).

Al hablar de los planteamientos curriculares en la escuela es necesario, entonces, tener en cuenta estos dos tipos de aprendizaje con el fin de incluirlos en el proyecto formativo de los estudiantes.

En Colombia, los lineamientos curriculares se entienden como:

... las orientaciones epistemológicas, pedagógicas y curriculares que define el MEN con el apoyo de la comunidad académica educativa para apoyar el proceso de fundamentación y planeación de las áreas obligatorias y fundamentales definidas por la Ley General de Educación en su Artículo 23. (MEN, 1994, p. 7).

Los lineamientos se proponen apoyar y orientar la elaboración de los Proyectos Educativos Institucionales (PEI) y sus respectivos planes de estudio por áreas, niveles y ciclos. En ese marco, se busca que, al planear las áreas que componen los planes escolares, se tenga en cuenta el impacto que desde las aulas se busca generar en la sociedad. Por tal razón, el estudio de los currículos de la Cátedra de la Paz, como asignatura obligatoria en las instituciones educativas colombianas, debe hacerse no solo desde lo temático, sino también buscar el enfoque social implícito que orienta las regulaciones discursivas y que se materializan en la política curricular. En el siguiente capítulo, abordaremos analíticamente esas regulaciones.

4

**CAPÍTULO
CUATRO**

LA ARGUMENTACIÓN EN LA POLÍTICA CURRICULAR PARA LA PAZ

En este capítulo se identificarán y se problematizarán las ideas implícitas sobre la argumentación en el currículo prescrito de la Cátedra de la Paz. De esta manera, se busca proponer un punto de vista no estrictamente normativo sobre esta temática con el fin de entender el conflicto como parte constitutiva de la democracia.

La perspectiva glotopolítica permite analizar los documentos curriculares de la Cátedra de la Paz como modos de regulación política de la discursividad argumentativa para el ámbito público. Para entender esas regulaciones, se sigue una noción amplia de la argumentación para considerarla como práctica social y como forma de divergencia y de confrontación de diversos puntos de vista. Desde la retórica argumentativa contemporánea, «la argumentación se define como un espacio donde se desarrollan los discursos aportando respuestas contradictorias a una pregunta controvertida» (Plantín, 2011c, p. 61). En este sentido,

la coexistencia de puntos de vista contradictorios representa un estado normal en el dominio sociopolítico o de las ideas, dado que la democracia no vive de la eliminación de las diferencias (Plantin, 2011c, p. 81).

Nuestro estudio glotopolítico convoca el uso de herramientas analíticas que provee la denominada «semántica argumentativa», dentro de la cual atendemos a la teoría de la argumentación en la lengua y de los *topoi* (Anscombe, 1989; 1995; Anscombe y Ducrot 1994; Ducrot 1988/1990). Adicionalmente, se realiza una reflexión sobre el concepto de ideologema proveniente de la perspectiva retórica, desarrollada por Marc Angenot (1982, 2010).

La teoría de los *topoi* se fundamenta en la consideración de la existencia de un principio general denominado *topos* argumentativo. Según Montero (2012), «el *topos* [es un] concepto recuperado de la retórica aristotélica que remite a las creencias comunes de una comunidad» (p. 48). En ese mismo sentido, Ducrot (1990) explica que el *topos* constituye un garante que asegura el paso entre un argumento y la conclusión; por lo tanto, deben ser: 1) comunes y compartidos, 2) generales y 3) graduales. Así, cada *topoi* pone en relación dos propiedades graduales, a saber: del argumento y de conclusión. Entre estas dos escalas establece, a su vez, una relación gradual. Los *topoi* constituyen, entonces, «el punto de articulación entre la lengua y el discurso argumentativo» (Anscombe y Ducrot, 1994, p. 217).

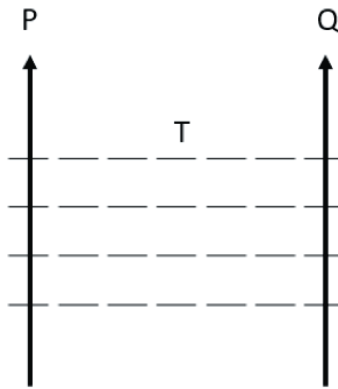
Siguiendo esta definición, en los documentos de la política curricular sobre la Cátedra de la Paz se buscan aquellos elementos que se establecen en la *doxa*, es decir, los *topoi*. Estos se convierten en la unidad de análisis de este estudio. A continuación, se exponen sus tres características principales.

La primera consiste en que el carácter compartido de estos elementos hace que sean presentados como aceptados «por una colectividad de la cual hace parte la persona asimilada al

enunciador» (Ducrot, 1988/1990, p. 102). Dicha presentación no equivale a la realidad, sino a la presentación de la misma en el discurso.

La segunda es la generalidad, es decir, el argumento se presenta como válido no solo para una situación específica, sino para otras análogas, característica que se deduce de su carácter compartido (Ducrot, 1988/1990). Por último, la naturaleza gradual de los topoi (T) no permite poner en relación dos conceptos estáticos, sino dos propiedades graduales (P y Q), las cuales se representan en la Figura:

Relación gradual en un topos.



Tomado de: Ducrot (1990, p. 106).

Ducrot (1990) explica que el topos (T) establece la relación entre P, entendida como una escala anterior y Q, una posterior. De esta manera, se puede entender a P como un antecedente y a Q como un consecuente. Dicha relación no es fija, sino que también tiene un carácter gradual, y establece el vínculo entre la dirección del trayecto de la escala P y la de Q. En ese sentido, se comprende que «a cada grado del antecedente corresponde un grado del consecuente» (p. 108). Esta elección en torno a la ubicación del

argumento por parte del enunciador implica, entonces, el grado de argumentatividad que se le confiere a su argumento (Ducrot, 1990). De esta forma, la operación realizada por el argumentador requiere dos etapas: la elección de un topos y su ubicación en la escala.

Cabe resaltar que de estos elementos se estudian, a su vez, las formas tópicas intrínsecas, las cuales surgen debido a la naturaleza gradual del topos (Anscombe y Ducrot, 1994). Dichas formas tópicas posibilitan la descripción más completa de los encadenamientos del argumento, es decir, permiten encontrar el trasfondo argumentativo de los enunciados estudiados.

Así, al analizar los movimientos argumentativos, también se busca encontrar cuál es la razón de la utilización de una de las formas tópicas en relación con una conclusión determinada, dado que la explotación de cierta forma responde a un punto de vista particular sobre la temática tratada. La identificación de dicha razón o causa da cuenta de la comprensión de la argumentación como una actividad que consiste en «asimilar la situación, el estado de cosas del que hablo a muchas otras situaciones» (Ducrot, 1988/1990, p. 105).

Estos elementos no se analizan solo desde la literalidad, sino que son considerados «indicios» (Ginzburg, 1986/1999). De esta manera, se busca correlacionar la información encontrada en los lineamientos curriculares y las políticas que regulan la Cátedra de la Paz con la construcción de la cultura de paz en el postacuerdo.

Un segundo elemento teórico, utilizado para el análisis del corpus, es el concepto de ideologema, introducido en los estudios del discurso por Angenot (1982), quien lo define como:

Toda máxima, subyacente a un enunciado, cuyo sujeto lógico circunscribe un campo de pertinencia particular. [...] Esos sujetos, desprovistos de realidad sustancial, no son más que seres

ideológicos determinados y definidos únicamente por el conjunto de máximas isotópicas en que el sistema ideológico les permite ubicarse. Su estatuto opinable se identifica con la confirmación de una representación social que ellos permiten operar (p. 8).

En ese sentido, los ideologemas dan cuenta de las creencias profundas que subyacen a los enunciados, es decir, al carácter ideológico el cual no se identifica en el planteamiento expreso ni en la superficie del discurso, sino que debe buscarse en un nivel más profundo donde pueden encontrarse las conexiones que jerarquizan las máximas presupuestas (Angenot, 1982).

De acuerdo con lo anterior, al indagar acerca de este concepto, se pretende encontrar las máximas ideológicas que regulan el sistema en el cual se inscribe el argumento estudiado. Son lugares que, aunque no son enunciados expresamente, constituyen el punto de apoyo de la cadena argumentativa presentada en el discurso.

4.1. La paradoja de la pluralidad

La generación de postulados en torno a la pluralidad en las sociedades democráticas contemporáneas atraviesa la construcción de la política curricular colombiana; en ella, tal como lo menciona el Ministerio de Educación Nacional de Colombia (2006a):

... se reconoce el carácter multiétnico y pluricultural del país y utiliza los mecanismos de participación ciudadana, contemplados desde la Constitución Política de 1991 y en el marco normativo de la escuela, para contribuir a la construcción de una sociedad más democrática (p. 196).

Aquí se recupera la idea de la pluralidad como topos característico de la discursividad democrática actual. De esta forma, al resaltar el carácter «multiétnico y pluricultural del país»

como un elemento que debe ser defendido desde la escuela, la política curricular se reviste de una visión democrática y explicita su anclaje en este sistema de gobierno.

No obstante, al momento de construir los estándares, emerge otra forma de abordar la diversidad y la diferencia, es decir, se restringe esta visión y se empieza a posicionar, de manera directa, la concepción del acuerdo y de la solución como elementos meta o de llegada, al momento de abordar la pluralidad:

Es apremiante que los estudiantes, desde una perspectiva ética de la comunicación, desarrollen su capacidad de emplear el lenguaje para construir nuevos acuerdos, a partir de dar a todos los involucrados en la actividad comunicativa la posibilidad de expresar sus opiniones, sus posturas, sus argumentos (MEN, 2006a, p. 23).

Como se sabe, ello no supone la ausencia de conflictos, pues cuando se comparte un espacio con alguien es de esperarse que los intereses de uno y otro no sean los mismos y que, por lo tanto, sea necesario buscar alternativas para llegar a consensos (MEN, 2006a, p. 159).

Tales afirmaciones dan origen a una cadena tópicargumentativa del tipo:

[+ consenso + pluralidad]

En estos términos, la pluralidad puede ser concebida en función de los consensos o acuerdos que deban generarse en los espacios diversos. De esta manera, la política curricular colombiana desplaza el imaginario democrático amplio y plural, y parece reducirlo a la obtención de consensos que unifiquen las actuaciones de los sujetos en los espacios públicos. El topos que emerge remite a las creencias de una determinada comunidad (García-Negroni, 2016), es decir, al planteamiento que como nación se tiene acerca de la diversidad.

A partir de lo expuesto, se podría considerar que la política curricular no ha adoptado los planteamientos más recientes provenientes de las reflexiones sobre la necesidad de una democracia plural. Así, aún aparecen afirmaciones como: «el reconocimiento mutuo, que asume a los integrantes de la sociedad como sujetos de derechos y actores políticos, da cabida al pluralismo y aumenta la posibilidad de deliberar para llegar a acuerdos que promuevan el bien común» (MEN, 2006a, p. 150), las cuales se alejan de los planteamientos de la radicalización de la democracia y del disensualismo al momento de concebir este sistema de gobierno.

Lo anterior también se ve reflejado en una concepción normativa de la argumentación (Olave, 2018), la cual deja de lado las visiones actuales que incluyen, por ejemplo, el discurso polémico; dado que, al igual que en la idea sobre la democracia, en la concepción de discurso propuesta por el Ministerio de Educación Nacional, se prioriza la construcción de acuerdos. Esta visión se distancia de lo propuesto por Plantin (2011b), para quien la argumentación es un método de gestión de diferencias de opinión y representación, más que un instrumento al servicio del consenso.

4.2. La construcción de la democracia

La argumentación, como parte del discurso, es una práctica social. En ese sentido, resulta fundamental entender cuál es la construcción que el Ministerio de Educación Nacional propone acerca de la democracia como un sistema en el cual se desarrollan las prácticas discursivas.

En esa dirección, en los textos analizados en este capítulo, es decir, en los lineamientos curriculares de la Cátedra de la Paz se identificaron aquellos enunciados que aluden a la definición de la

democracia (se muestran ejemplos significativos en la Tabla Nro. 4) y, a su vez, se extrajeron las cadenas tópicas que están presentes en los documentos. A continuación, se realiza un contraste entre estos dos elementos propuestos para la asignatura estudiada.

TABLA NRO. 4. Matriz de análisis sobre democracia.

ID	Página	Ubicación	Enunciado	Ideograma
16	187	Desempeños	<i>Es necesario que los alumnos comprendan que la convivencia pacífica se construye no solo entre pares, con quienes se consideran iguales o pertenecientes a los mismos grupos sociales, sino también, y quizás de modo más prioritario, entre quienes detentan formas distintas de ser y de vivir.</i>	El consenso racional es la base de la democracia.
21	195	Desempeños	<i>Valoro positivamente las normas constitucionales que hacen posible la preservación de las diferencias culturales y políticas, y que regulan nuestra convivencia.</i>	El Estado y sus leyes son neutros.
22	195	Desempeños	<i>Comprendo que para [sic] garantizar la convivencia, el Estado debe contar con el monopolio de la administración de justicia y del uso de la fuerza, y que la sociedad civil debe hacerle seguimiento crítico, para evitar abusos.</i>	El Estado y sus leyes son neutros.
29	204	Desempeños	<i>Buscar en el respeto a la diferencia y en la participación política significa establecer un compromiso, en serio, con la no discriminación, con la inclusión social, con la equidad, esto es, una idea de democracia basada en la lucha contra la desigualdad.</i>	El consenso racional es la base de la democracia.
34	273	Secuencias	<i>Además, estas preguntas buscan que el estudiante reconozca las diferentes identidades como fortaleza para la construcción de una sociedad diversa e incluyente y no como una razón para discriminar o agredir a los otros.</i>	El consenso racional es la base de la democracia

Elaboración propia.

En los «Desempeños» se plantea que este estándar curricular «Reconoce que la diversidad de formas de ser y de vivir es fuente de riqueza y que el respeto por la singularidad de las personas es

indispensable para una convivencia pacífica» (Chaux et al., 2017a, pp. 196, 204). Así, el enunciado ofrece una propuesta amplia sobre la democracia en la cual se insta a los estudiantes a valorar la diferencia como un elemento que está presente en la sociedad la cual no se contraponen con la convivencia pacífica.

En este mismo sentido, en el documento se afirma lo siguiente:

La comprensión de la pluralidad implica el respeto de diversas cosmologías, acervos culturales, formas de vida de los distintos grupos humanos de nuestra sociedad, pero, ante todo, su ingreso a la escuela, al aula, su estudio juicioso, su justa ponderación. Participar, en esta dirección, es explicitar las diferencias, no ocultarlas; afirmarlas, no negarlas, reconocerlas, no rechazarlas y, finalmente, posibilitar su expresión (Chaux et al., 2017a, pp. 204-205).

De igual forma, en el documento de las «Secuencias didácticas» se plantea que hay ciertos elementos los cuales «buscan que el estudiante reconozca las diferentes identidades como fortaleza para la construcción de una sociedad diversa e incluyente y no como una razón para discriminar o agredir a los otros» (Chaux et al., 2017b, p. 273). Como se puede observar, existe una propuesta de reconocimiento y no de eliminación de la diferencia.

Tal como se puede evidenciar en los fragmentos expuestos hay una presentación de la democracia como un sistema en el cual deben valorarse las diferencias, comprender su existencia y convivir en medio de ellas; sin embargo, esta valoración presenta el modelo democrático como un espacio totalmente inclusivo, donde no hay cabida para ninguna exclusión dado que toda diferencia puede ser solucionada mediante el consenso racional entre las partes (Mouffe, 2014). Dicha perspectiva desconoce el carácter antagónico que es inherente a lo político, es decir, produce un discurso carente de contenido político y, por lo tanto, alejado de la posibilidad de influir en la construcción social de la democracia.

En los ejes y desempeños generales, propuestos para los grados décimo y undécimo, se identifica una cadena tópica que parte de los prejuicios y estereotipos:

[+ prejuicios, estereotipos y emociones + dificultad para sentir empatía]
[+ prejuicios y estereotipos + prácticas de exclusión social y discriminación]
[+ prejuicios y estereotipos + polarización]

La visión sobre los estereotipos y los prejuicios se basa en una concepción emocional en torno a estos conceptos. De esta índole, se encuentran afirmaciones como: «Relaciona los estereotipos en la época de la violencia partidista en las situaciones actuales de discriminación y maltrato en la escuela, destacando posibles acciones para superarlos» (Chaux et al., 2017a, p. 179). Otra de estas afirmaciones es:

Se trata de desempeños que pueden evidenciarse en las relaciones cotidianas, en las decisiones y acciones de los chicos en la escuela y fuera de ella, en el despliegue sus capacidades para hacer conciencia de sus prejuicios y estereotipos, y en su responsabilidad para encararlos y superarlos, pero también las acciones concretas de defensa de sus derechos y los de los demás, de respeto y valoración de las diferencias (Chaux et al., 2017b, p. 274).

Como puede verse en ambos enunciados, especialmente en el segundo, cuando se utiliza el pronombre posesivo «sus» para hacer referencia a los prejuicios y estereotipos, se le está endilgando la responsabilidad de estas concepciones al individuo. Lo anterior desconoce la racionalidad planificada que existe tras las visiones de mundo que son adoptadas por los sujetos en momentos históricos determinados, es decir, hace invisible la presencia de un sistema ideológico que regula las formas de ver los diferentes entornos.

De esta manera, en los documentos curriculares se encuentra una emocionalización de las visiones de mundo. Esta estrategia permite un doble movimiento, a saber: por un lado, invisibiliza el aparato ideológico y, por otro, culpabiliza al individuo por las

consecuencias que se generan a partir de las dinámicas impuestas por un sistema que es negado. Conforme a lo anterior, se puede afirmar que hay una transferencia de responsabilidad desde el Estado hacia el individuo y, en este tránsito, las emociones son utilizadas como un puente con el fin de remarcar la importancia de la racionalidad y las consecuencias inadecuadas que trae el apasionamiento del sujeto.

En estos topoi resalta el hecho de que la polarización —uno de los mecanismos utilizados en el discurso polémico— (Amossy, 2014, 2016), esté relacionada con el aumento de prejuicios y estereotipos, los cuales, a su vez, se encuentran vinculados a expresiones negativas como la exclusión social, la discriminación y la dificultad para sentir empatía. De este modo, al revisar la progresión tópica en esta propuesta de desempeños, se identifica una visión negativa sobre la polémica que subyace a elementos aparentemente aceptados de forma general, los cuales no son puestos en discusión en los documentos de la política curricular de la Cátedra de la Paz.

A pesar de que en los textos aparecen enunciados que afirman la necesidad del respeto de las diferencias y de la convivencia pacífica entre grupos diversos, al mismo tiempo, se encuentran afirmaciones como:

Por ello, la exigencia de no discriminación pasa por la comprensión de procesos y experiencias históricas en las que los intereses de las partes en conflicto se expresan y sostienen de forma tan radical y polarizada que alimentan la guerra y la violencia (Chaux et al., 2017a, p. 187; Chaux et al., 2017b, p. 274).

Al hacer referencia a los procesos y las experiencias históricas, se encuentra que, en la política curricular, existen pocas alusiones a momentos específicos de la historia nacional. Además, se echa de ver el hecho de que cuando se busca particularizar uno de estos

elementos, por ejemplo, «La Violencia», entonces se recurre a vaciar el fenómeno de su contenido político, equiparándolo a otro tipo de conflicto:

Este es el caso de las identidades partidistas (liberales y conservadores) en la época de La Violencia, pero también lo es el del conflicto interno actual y, en una escala distinta, el de las barras bravas, de algunos equipos del fútbol colombiano, en los últimos años (Chaux et al., 2017b, p. 274).

Así, desconocer los elementos políticos de los periodos históricos, reduciendo su carácter a la abstracción de la conflictividad, constituye una forma de vaciar el sentido político de dichos acontecimientos al tiempo que se los menciona como una forma de mantener la aceptabilidad dentro de un discurso que se considera adecuado. En ese sentido, omitir un hito histórico como «La Violencia» en Colombia no es apropiado, por lo que se recurre a la estrategia de suprimir los factores sociales, económicos y políticos que confluyeron en dicha etapa de la historia nacional.

En tales enunciados se identifica una visión negativa acerca de la polarización, la cual contiene la siguiente progresión tópica:

[+ polarización + violencia]
 [+ violencia + guerra]
 [+ polarización + guerra]

Desde los estudios del discurso, la polarización es definida por Amossy (2016) como el agrupamiento de los sujetos del discurso en campos adversos, los cuales trascienden la oposición lógica. Esta construcción discursiva se convierte en una división social al establecer campos enemigos que se consolidan a través de la identidad del grupo. La autora propone que este elemento es una parte constitutiva del discurso polémico, el cual, al exacerbar el disenso de forma lingüística, permite compartir un mismo espacio sin la existencia de un acuerdo entre estos colectivos.

Este enfoque no es incluido en los lineamientos curriculares, sino que existe una visión negativa sobre el concepto de polémica, relacionado de manera directamente proporcional con el aumento de la guerra y la violencia. Adicionalmente, en enunciados como «Su comprensión de las diferencias entre los grupos no solo como motivo de polarización, sino también, como fuente de diversidad y riqueza» (Chaux et al., 2017b, p. 274); se encuentra una relación tópica como la que se muestra a continuación:

[+ polarización - diversidad]

Esta visión de la polarización como un elemento negativo que se contrapone a la diversidad, que además, fomenta la violencia y la guerra; hace que en los documentos curriculares se excluya la posibilidad de ampliación de polémicas al interior de las aulas. Esto genera que no se les brinden a los estudiantes herramientas para gestionar discursivamente esa existencia de la diversidad, dado que se estigmatiza la identificación fuerte con un colectivo.

En esa dirección, la formación de los sujetos dentro del aula alude a una idea de la neutralidad o de la necesidad de ceder en sus posiciones para llegar a acuerdos con el otro. De esta forma, la tarea principal de la democracia se presenta como la eliminación de las pasiones y la imposición de un consenso racional en la esfera pública, lo cual constituye una de las fallas del modelo liberal; como lo plantea Mouffe (2014), es precisamente la sublimación de dichas pasiones y su movilización hacia los proyectos democráticos lo que permite la creación de formas colectivas de identificación. Por lo tanto, los conceptos que se les busca transmitir a los estudiantes no dan cabida real a la diferencia de la cual se pretende que ellos sean defensores en sus ejercicios ciudadanos.

Al identificar el reverso de las progresiones tópicas, mostradas en este apartado, se encuentra que:

[+ polarización + desacuerdo]
 [- polarización + acuerdo]
 [+ polarización + guerra]
 [+ acuerdo - guerra]
 [+ acuerdo - violencia]

La relación que indica que a mayor polarización hay mayor desacuerdo corresponde a uno de los topos más frecuentes en el documento, el cual se apoya en el ideologema «el consenso racional es la base de la democracia». Así, se equipara la polarización con la guerra, lo que demuestra una visión moral negativa sobre el conflicto que lleva a igualar una postura radical con la toma de las armas. Aquel topos —cuya representación tópica recíproca se entiende como, a menor polarización, mayor acuerdo y, por lo tanto, a mayor acuerdo, menos guerra—, desconoce que no es la utilidad común ni el enfrentamiento y la armonización de los intereses los que pueden fundar la comunidad política, sino que es la distorsión, entendida como la diferencia consigo misma, la que permite esta fundación (Rancière, 1996).

Una última relación, establecida en la progresión tópica anterior, corresponde a la que se instaura entre el acuerdo y la violencia. A este respecto, Parra y Fajardo (2016) indican:

Una crítica al liberalismo no debe pasar por denunciar la falsedad del consenso, sino por cuestionar el sentido de la oposición consenso vs. violencia, es decir, poner en duda el entramado conceptual que permite pensar que la vida en comunidad humana discurre en un juego de suma cero entre consenso y violencia (p. 10).

En esta misma dirección, los autores muestran que,

contrario a lo que se piensa, lenguaje y consenso no pueden ser identificados: la política existe no porque los hombres superen sus relaciones violentas por medio del lenguaje, sino porque en el lenguaje se halla una potencia desestabilizadora, que desborda cualquier consenso y acuerdo (Parra y Fajardo, 2016, p. 10).

La visión sobre la construcción de la democracia, presentada en la política curricular de la Cátedra de la Paz, tal como se evidenció anteriormente, tiene sus bases en un modelo liberal, el cual centra la responsabilidad de la edificación del modelo en el individuo. Este enfoque es propio del sistema capitalista, dado que exalta a la persona como soberana en la sociedad y lleva a un desconocimiento del anclaje social de la misma.

En ese sentido, la marginación de lo comunitario y el ocultamiento de la existencia de unas condiciones estructurales en las sociedades llevan a desconocer las causas de los conflictos sociales, en otras palabras, a vaciar su contenido político, reemplazándolo por una idea de la emoción como la generadora de dichos conflictos. Estos son presentados como malentendidos que pueden ser solucionados mediante un cambio de actitud de la persona.

El desacuerdo que aparece en la democracia no puede equiparse al desconocimiento de un concepto o la imprecisión en el uso de las palabras (Rancière, 1996); por el contrario, aquel se basa en la comprensión divergente de los valores ético-políticos y de su implementación al momento de generar una asociación política (Mouffe, 2014).

De acuerdo con la concepción que acabamos de mencionar, el hecho de que la política curricular de la Cátedra de la Paz no reflexione sobre estos asuntos, sino que pretenda presentarse como un espacio de fomento de la neutralidad, de la racionalidad y de las consideraciones morales en torno a los conflictos, hace que la inscripción de la política pública se restrinja al modelo deliberativo de la democracia. En ese sentido, no da cabida real a la pluralidad, sino que propende por la unificación de las posturas en un consenso único que termina fortaleciendo la hegemonía y no permite cuestionar las estructuras de poder.

Con base en lo anterior, se puede afirmar que la separación entre la polémica y la convivencia, propuesta por el Ministerio de Educación Nacional, no contribuye al fortalecimiento de la democracia. Por el contrario, esta prioriza una tendencia hegemónica de la sociedad mediante la exaltación de acuerdos en los que, idealmente, todos obtienen beneficios; pero que, en la práctica, constituyen la imposición de una visión que minoriza a las demás, en una acción de fuerza basada en algunos imperativos previos, como lo moral, lo consensual y lo «pacífico».

4.3. La argumentación como tema ausente

Una vez esbozados estos elementos sobre la construcción de democracia, se puede visualizar un panorama sobre el enfoque argumentativo que se prioriza en los documentos estudiados. Como se indicó inicialmente, no existe una presencia fuerte de la argumentación como temática en los textos. Esto permite afirmar que no es un asunto que haya sido considerado con especial énfasis al momento de plantear esta política pública.

Sin embargo, la argumentación está incluida como uno de los estándares de competencias (Chaux et al., 2017b). No obstante, no se identifican elementos que contribuyan al desarrollo de esta habilidad dentro de las secuencias didácticas planteadas, es decir, la aparición del tema se limita a su enunciación.

En los textos se presentan enunciados como «Argumento y debate dilemas de la vida en los que los valores de distintas culturas o grupos sociales entran en conflicto; reconozco los mejores argumentos, así no coincidan con los míos» (Chaux et al., 2017a, p. 198). En este fragmento, se apuesta por una idea competitiva de la argumentación y por una visión jerarquizante entre ellos; de ahí que sea posible reconocer «el mejor argumento» a partir del cumplimiento o la aproximación a modelos argumentativos de orden estructural, según los cuales la interacción argumentativa se basaría en la capacidad de reproducirlos, mas no de refutarlos

o de actualizarlos de cara a las situaciones de conflictividad cotidiana, nacional o mundial. De esta manera, se desconoce la dimensión antagónica de la política, buscando su superación a través de estrategias de reconocimiento de los argumentos «bien» construidos.

Afirmaciones como la presentada en el párrafo anterior generan un énfasis excesivo en el consenso, desconociendo la posibilidad del conflicto y deslegitimando su aparición. Este tipo de orientaciones, sumadas a una aversión a las confrontaciones, «conduce a la apatía y al desinterés por la participación política» (Mouffe, 2014, p. 26). En ese sentido, se plantea que la política curricular debe ser reorganizada con el objetivo de mostrar alternativas para la construcción política y, de esta manera, incentivar la participación de los estudiantes en la generación de estrategias que fortalezcan la cultura de paz en el país.

En las secuencias didácticas que los documentos proponen como ejemplos se prioriza la generación de soluciones y acuerdos (a todo conflicto que emerja en el espacio) con cláusulas como: «Cada persona deberá preparar su rol y cuando hayan terminado de leer en silencio, diga a los participantes que ahora en la pareja deberán actuar la negociación y tratar de resolver el conflicto» (Chaux et al., 2017b, p. 267). Este tipo de enunciados dan cuenta de una idealización social de la argumentación, es decir, de una forma de descontextualización del saber argumentativo donde este último es visto como una competencia para resolver diferencias a través de intercambios racionales, orientados a la comprensión mutua, y también es considerado como un elemento que se articula con las competencias éticas y ciudadanas. Esta ética, basada en imperativos consensualistas acerca de la verdad, configuraría una racionalidad normativa —no instrumental—, a partir de la capacidad argumentativa de los individuos (Olave, 2020).

Debido a la baja presencia de enunciados en torno a la argumentación, los documentos carecen de profundidad en torno al abordaje de la temática. En los textos estudiados se encuentra la priorización de construcciones como «Debate con argumentos y evidencias» (Chaux et al., 2017a, p. 180, 195, 197; Chaux et al., 2017b, p. 277), «La calidad de los argumentos» (Chaux et al., 2017a, p. 185) y «los mejores argumentos» (Chaux et al., 2017a, p. 198). Las anteriores construcciones dan cuenta de una visión evaluativa de la argumentación, la cual, además, se presenta como una práctica racional que está intrínsecamente relacionada con la presentación de evidencias.

La idealización de la argumentación aleja a los documentos curriculares de la problematización de la temática y los inscribe en una postura donde los objetivos responden estrictamente a la dimensión deóntica, todo lo cual guarda enormes distancias con la realidad. Esto lleva a una incoherencia epistemológica entre lo que se plantea como objetivo y las herramientas que se brindan para su desarrollo.

Además, en el análisis de la política curricular se encuentran otras cadenas tópicas que, si bien no surgen a partir de enunciados específicos, pueden recuperarse a través de la identificación de la ausencia de referencias en torno a ciertas relaciones específicas. En este caso, cuando se habla de la argumentación no se encuentra una relación directa con la construcción de paz. Esto se puede representar en el siguiente topos:

[- argumentación + paz]

Lo anterior se sustenta en la relación implícita que propone el documento entre argumentación y polarización. Este último concepto es presentado como un elemento directamente relacionado con la violencia y la guerra. A este respecto, los textos muestran poco interés por propiciar la argumentación acerca de las temáticas y, por el contrario, buscan obviar estas situaciones

en las que aparecen posturas divergentes con el fin de evitar la incomodidad (Cediél et al., 2019).

En este mismo sentido, se establece entonces, el topos

[- argumentación - conflicto]

De esta cadena tópica se deduce que la generación de prácticas argumentativas está relacionada con la profundización de los conflictos y, por lo tanto, desde la política curricular, evitar estas situaciones puede contribuir al posicionamiento de los consensos únicos, los cuales son funcionales para la visión de democracia que predomina en la política pública.

Sin embargo, esta forma de abordar el discurso argumentativo hace que no se generen herramientas suficientes para que los estudiantes puedan participar políticamente a través de sus prácticas discursivas. Así, en lugar de convertir la asignatura denominada Cátedra de la Paz en un espacio que fortalezca la participación y en el cual se busque profundizar la comprensión de los conflictos sociales, la política curricular ha vaciado a los lineamientos de su contenido político. En última instancia, esto evita el cuestionamiento acerca de las relaciones de poder ya existentes.

Por ello puede decirse que las prácticas propuestas en los documentos continúan repitiendo patrones resolutivos que entienden las prácticas sociales como fenómenos normados (pero no normales) donde siempre es posible generar reglas que lleven hacia acuerdos en los que todas las partes se sientan representadas. De este modo, esta «visión negativa del conflicto en el escenario escolar estrecha el campo empírico de la argumentación y genera un abordaje abstracto, idealizado y esquemático» (Olave, 2020, p. 3).

Asimismo, existe una visión en la cual la palabra y el discurso son concebidos como elementos formales que no inciden en las prácticas sociales —una ruptura entre palabra y acción—. Por ejemplo, aparecen enunciados como: «Los puntos de vista personales, el discurso, los argumentos de los alumnos a favor de la no discriminación, es un buen punto de partida, pero, pueden ser simples indicadores de aprendizajes formales, abstractos alejados de su realidad» (Chaux et al., 2017a, p. 188). Estas afirmaciones desvirtúan las posibilidades de los discursos de transformar los espacios públicos, es decir, desconocen la incidencia de la palabra en la realidad sociopolítica de los estudiantes.

A diferencia de este planteamiento, el punto de vista constituye un repositorio donde se encuentran los posibles prejuicios que pueden movilizar a la acción violenta. En ese sentido, cuando no existen posibilidades de otorgarle una forma democrática a las pasiones que se reflejan en aquellos puntos de vista sobre una cuestión, entonces, se corre el riesgo de que se generen confrontaciones en torno a valores morales no negociables, las cuales acarrearán diversas manifestaciones de la violencia (Mouffe, 2014).

El desconocimiento liberal de «lo político», entendido como la dimensión ontológica del antagonismo (Mouffe, 2014), se refleja en su incapacidad de enfrentar el surgimiento de dichas divergencias. Así, cuando estos elementos aparecen, desde el liberalismo solo se encuentra el camino de señalarlos como «arcaicos» o «irracionales», pero no existen estrategias para su gestión (Mouffe, 2014).

La implementación de lineamientos curriculares, alejados de las realidades de quienes están cotidianamente en las instituciones educativas, ha generado una brecha que dificulta el aprendizaje en las aulas. Los planteamientos para la Cátedra de la Paz no constituyen una excepción dado que se basan en situaciones políticamente utópicas y socialmente idealizadas, que

no impactan en las realidades de los estudiantes. En este marco, desde los estudios del lenguaje se pueden proponer prácticas argumentativas que promuevan la pluralidad y el disenso como elementos fundamentales para la formación de ciudadanos en la sociedad colombiana actual.

A MODO DE CIERRE

LA REGULACIÓN DE LA ENSEÑANZA: LA ARGUMENTACIÓN PARA LA PAZ

La política curricular de lenguaje en Colombia está inscrita en el ámbito de las reformas curriculares del continente que iniciaron en los años 80 del siglo pasado. Por tanto, son políticas en las cuales subyace la tensión que fue surgiendo al intentar conjurar un discurso de la competitividad globalizada, la calidad y la nueva gerencia pública, con otro planteamiento pedagógico que reclamaba mayor autonomía y desregulación curricular a partir del avance de la «escuela activa» y del propósito de superar la «pedagogía tradicional».

Se trataba de un conjunto de relaciones tensas entre intereses economicistas y otros educativos. Según Fairclough (2008), se identificaban a nivel mundial como la superposición de la lógica económica (neoliberal) sobre la pedagógica. Frente a esas tensiones, el discurso pedagógico oficial terminó amalgamando sentidos opuestos —la regulación y la desregulación, la competencia y la competitividad—, a través de la instalación de los términos

«calidad educativa», «pertinencia de los saberes», «lineamientos curriculares» y muchos otros que clausurarían esas resistencias entre los intereses enfrentados.

En otros trabajos, preocupados por estas mismas tensiones, se ha planteado que:

... la división del trabajo pedagógico, tempranamente establecida por el MEN (1998b), responde a esa obturación de las tensiones surgidas a medida que fueron surgiendo los documentos de las reformas; de acuerdo con esa división, la dimensión prescriptiva de la regulación recae sobre los objetivos del currículo, que deben alinearse por obligatoriedad con los discursos dominantes que estructuran la política educativa y curricular (básicamente, el discurso de las competencias), mientras que el diseño curricular de facto (contenidos, metodologías y actividades) es responsabilidad de los PEI y de los docentes, desde una perspectiva descentralizadora y desregulativa, y bajo el cariz justificatorio de la autonomía institucional y docente (Olave, 2015, p. 121).

Las denominadas «competencias» se convirtieron en un paradigma aceptado ampliamente en los últimos años por parte de la pedagogía y del cuerpo docente. Esa aceptación —en general, acrítica—, requirió para su estabilización todo un vocabulario político-curricular —«calidad educativa», «estándares básicos de competencias», «indicadores de logro», «derechos básicos de aprendizaje», entre otros—, configurado desde una mirada a la enseñanza y del aprendizaje —como un «saber hacer en contexto»—, e influido por los requerimientos de organismos internacionales, cuyas lógicas de validación y funcionamiento buscaron insertarse al MEN.

Debido a esta realidad, la argumentación es presentada en los documentos del MEN en calidad de «competencia argumentativa», esto es, como una habilidad orientada hacia la prescripción de los intercambios argumentativos en el marco de las concepciones regulativas de la ciudadanía, la democracia y la

ética; con dos modalizaciones imperantes: una deóntica (el deber hacer o modo «correcto» de adquirir y poner a funcionar los tipos de argumentos) y otra axiológica (un deber ser o imperativo ético del cumplimiento de valores universales y urgentes, aunque ciertamente idealizados y descontextualizados).

Presentada la argumentación en los términos de las competencias (tanto axiológicas como comunicativas) se contribuyó a que el enfoque de la Lingüística Textual se asentara como teoría explícita de base para enseñar argumentación. Alrededor de la comprensión —o interpretación— y producción de textos orbitó la reflexión curricular alineada con el «argumentar» como un «enseñar a escribir argumentos» —o «textos argumentativos»—.

Queda implicada, entonces, una teleología recortada y limitada al reconocimiento de tipos de argumentos y tipologías textuales que funcionan solo formalmente, sin anclaje a la realidad ecléctica de los discursos sociales. En ese sentido, educar para la argumentación se convirtió en enseñar a identificar y producir un tipo de texto estructurado idealmente, desde la formulación de su estructura interna y sus variantes bien definidas.

Esta visión obstruye pensar el texto en situación (dentro de reflexiones acerca de la argumentación como hecho sociodiscursivo, anclado en la materialidad diversa de los discursos), o bien, le resta espacio escolar a la discusión del contexto y de sus problemáticas sociales a través de los discursos que las atraviesan y, en muchas ocasiones, las configuran. En el aula de clase, se trata, entonces, de una visión del texto como un punto de llegada en vez de concebirse como un punto de partida hacia las acciones y las decisiones sociales.

En tanto imperativo axiológico, la argumentación atraviesa la política curricular de áreas escolares relacionadas con la formación para el convivir (ciencias sociales, ciudadanía y ética)

y tiene el propósito de hacer transdisciplinar la denominada «ética de la comunicación», presentada como un «estándar de calidad» en el currículo de lengua castellana. Sin embargo, ese propósito de hacerla transversal fue traducido como un ideal ético de la comunicación en clave normativa sancionatoria, y como un estándar desvinculado temática y estructuralmente en la distribución de saberes a enseñar.

En este libro y en la investigación de base que sustenta los resultados expuestos, se considera que el espíritu de ese dominio del ideograma «educación por competencias», estructura el contenido pedagógico del currículo de la Cátedra de la Paz en la Colombia actual.

Así, las dimensiones funcionales de la argumentación en la interacción democrática están influidas claramente por la pragmática habermasiana, de corte normativo, en la cual la idealización de la discusión adquiere el imperativo de una racionalidad comunicativa a la que se aspira, pero que no refleja los intercambios sociales reales de los estudiantes en sus ámbitos vitales.

Dado el énfasis axiológico y su tratamiento normativo en la política curricular, se trata de una orientación que postula una a-conflictividad (negar la naturaleza espontánea del disenso) y una anti-conflictividad (proscribir el desacuerdo), como ideales de las democracias. El tránsito de aquella a-conflictividad epistemológica a una a-conflictividad ideológica aparece en el tratamiento del problema de la argumentación por parte de la política curricular para la paz en Colombia.

La introducción de conflictos en el aula y una formación que, en vez de tratar de anularlos, intente comprenderlos, discutirlos y pluralizarlos; puede contribuir al redireccionamiento de la interpretación que realizan los actores educativos (profesores, administrativos, industria editorial de textos escolares, entre otros)

sobre la política curricular de la Cátedra de la Paz; especialmente, frente a la confusión entre lo conflictivo y lo violento, sustentada sobre topoi asentados en esa política. Estos lugares comunes no son exclusivos del currículo para la paz, sino que aparecen también en la construcción de los Lineamientos..., los Estándares... y los Derechos básicos de aprendizaje.

En contraste a lo inter- y transdisciplinar en el tratamiento de los saberes, como lo quieren las orientaciones curriculares integradoras, se observa que la interpretación de las propuestas de la política curricular para la Cátedra de la Paz opera por yuxtaposición y adición de competencias, temáticas y estándares, con bajas evidencias de integración. Si bien el campo de la comunicación en general, y la argumentación en particular, cubren un área tan amplia que casi ninguna práctica social estaría desvinculada de ella; la conciencia del discurso social como práctica englobante no alcanza a ser asertiva si no se entiende desde una perspectiva dialogante, integradora y pertinente entre los problemas sobre la paz que se abordan en sus cátedras.

Creemos que la enseñanza para la paz no puede avanzar sin un esfuerzo por una enseñanza para el disenso. Esta perspectiva exige una reflexión holística de la paz que integre la argumentación sin idealizaciones, más allá de la escritura de argumentos descontextualizados y, por tanto, que inscriba la producción de estos desde el principio en situaciones de conflictos reales en el barrio, el hogar, la ciudad, la escuela, la región, el país y el mundo. Esto puede reorientar la enseñanza de las prácticas argumentativas y sus relaciones entre el ser, el saber y el hacer dentro de problematizaciones en torno a la tensión consenso-disenso.

Enseñar a argumentar para la paz, con fines como los planteados anteriormente, significa orientar actitudes de cuestionamiento frente a lo que de idealizado, abstracto y evaluativo presentan la convivencia social y el hacer argumentativo.

La regulación de la enseñanza de la argumentación en la política curricular, en general, transparenta los objetos de disputa en los currículos por parte de sus agencias y agentes recontextualizadores, así como muestra indirectamente las grietas que dejan los discursos estructuradores de los sistemas educativos.

En los instrumentos reguladores del currículo quedan las huellas de esas relaciones de fuerza entre sectores sociales, tradiciones e intervenciones políticas sobre las lenguas, ideologías lingüísticas, la comunicación, la interacción y la convivencia social. A partir de ese reconocimiento del conflicto, inherente a las cuestiones sobre el lenguaje, siempre será posible configurar nuevas representaciones a través de la renovación de las políticas curriculares; con orientaciones que vuelvan a pensar, precisamente, «lo político de esas políticas», y que se abran a la divergencia, a la crítica y a las demandas sociales urgentes.

La investigación sobre la cual está basada este libro fue adelantada en el marco del postacuerdo en Colombia. Este momento coyuntural de la historia de nuestro país representa un intento de avanzar en la superación del conflicto social y armado, sufrido durante más de medio siglo, especialmente, por los sectores más vulnerables del territorio nacional.

Desde la academia, esta contribución se centró en mostrar la posibilidad que tienen los estudios del discurso y el enfoque glotopolítico para aportar a la crítica de políticas públicas neurálgicas como la política curricular de la Cátedra de la Paz. La relación entre estos dos ámbitos, el discurso y la política, se plantea como un campo de incidencia de las investigaciones para no solo analizar, sino también orientar o fundamentar el diseño de nuevas políticas públicas entre las cuales el ámbito educativo en general cobra especial relevancia.

De acuerdo con lo anterior, la enseñanza de la argumentación en el marco de la Cátedra de la Paz se constituye en un tópico de interés para la glotopolítica en Colombia. Otros estudios en esta área posibilitarán seguir profundizando en la regulación de las interacciones sociales vía los instrumentos lingüísticos curriculares. Así, desde este campo la identificación y la crítica de las representaciones en las que se sustentan los diseños del currículo pueden movilizar estrategias para posicionar ópticas y generar herramientas regulativas que cumplan con los objetivos realmente urgentes del país.

Alejados de la despolitización de los currículos e inmersos en la perspectiva de la importancia de las reflexiones en torno a estos elementos que direccionan la educación en el país, los estudios glotopolíticos pueden contribuir a fortalecer la democracia y a la construcción de una cultura de paz en Colombia que nos ayude a desarmar el conflicto sin anular la divergencia.

DECRETO 1038 DE 2015

(Mayo 25)

Por el cual se reglamenta la Cátedra de la Paz

EL PRESIDENTE DE LA REPÚBLICA DE COLOMBIA,

En ejercicio de las facultades constitucionales y legales, en especial las conferidas por el numeral 11 del artículo 189 de la Constitución Política y el artículo 7° de la Ley 1732 de 2014, y

CONSIDERANDO:

Que la paz es un derecho y un deber de obligatorio cumplimiento de conformidad con lo dispuesto en el artículo 22 de la Constitución Política de Colombia;

Que el estudio de la Constitución es obligatorio en todas las instituciones educativas oficiales y privadas conforme lo prescribe el artículo 41 constitucional;

Que el numeral 10 del artículo 5° de la Ley 115 de 1994, consagra como uno de los fines de la educación: *“La adquisición de una conciencia para la conservación, protección y mejoramiento del medio ambiente, de la calidad de la vida, del uso racional de los recursos naturales, de la prevención de desastres, dentro de una cultura ecológica y del riesgo y la defensa del patrimonio cultural de la Nación”*;

Que de acuerdo con el artículo 14, literal d), de la Ley 115 de 1994, dentro de la enseñanza obligatoria en los establecimientos oficiales o privados de educación preescolar, básica y media estará: *“La educación para la justicia, la paz, la democracia, la solidaridad, la confraternidad, el cooperativismo y, en general, la formación en los valores humanos”*;

Que el artículo 77 de la Ley 115 de 1994 reconoce la autonomía de las instituciones educativas para organizar las áreas fundamentales de conocimientos definidas para cada nivel, introducir asignaturas optativas dentro de las áreas establecidas en la ley, adaptar algunas áreas a las necesidades y características regionales, adoptar métodos de enseñanza dentro de los límites fijados por la ley y el proyecto educativo institucional;

Que en virtud del artículo 78 de la Ley 115 de 1994 el Ministerio de Educación Nacional diseña los lineamientos generales de los procesos curriculares en la educación preescolar, básica y media y, conforme a lo anterior, adopta Estándares Básicos de Competencias que aportan a la formación de una ciudadanía para la participación democrática, la convivencia pacífica y el reconocimiento y respeto de la diversidad;

Que la Ley 1732 de 2014 establece el carácter obligatorio de la Cátedra de la Paz en todas las instituciones educativas del país, y señala que el desarrollo de dicha asignatura se ceñirá a un pénsum académico flexible, el cual será el punto de partida para que cada institución educativa lo adapte de acuerdo con las circunstancias académicas y de tiempo, modo y lugar que sean pertinentes;

Que resulta necesario que las instituciones educativas de preescolar, básica y media, al momento de implementar y desarrollar la Cátedra de la Paz, se articulen con otras instancias definidas por el Legislador y que tienen competencias en similares asuntos, como es el “*Sistema Nacional de Convivencia Escolar y Formación para los Derechos Humanos, la Educación para la Sexualidad y la Prevención y Mitigación de la Violencia Escolar*”, creado por la Ley 1620 de 2013, que tiene varios objetivos, entre el que se destaca en su artículo 4.3: “*Fomentar y fortalecer la educación en y para la paz, las competencias ciudadanas, el desarrollo de la identidad, la participación, la responsabilidad democrática, la valoración de las diferencias y el cumplimiento de la ley, para la formación de sujetos activos de derechos*”;

Que el artículo 69 de la Constitución Política, desarrollado por los artículos (sic) 28 y 29 de la Ley 30 de 1992, reconoce a las instituciones de educación superior su autonomía, en virtud de la cual gozan de autodeterminación administrativa para estructurar y ejecutar “*(...) sus planes de estudio y sus programas académicos, formativos, docentes, científicos y culturales*” (Sentencia de la Corte Constitucional C-1435 de 2000);

Que por tal motivo y en concordancia con el parágrafo 1° del artículo 1° de la Ley 1732 de 2014, son las mismas instituciones de educación superior las responsables de definir los contenidos curriculares que serán abordados en la Cátedra de la Paz, lo cual dependerá del nivel académico y de formación de sus programas, la orientación filosófica plasmada en sus estatutos y del perfil que hayan diseñado para sus egresados, entre otros aspectos;

En mérito de lo expuesto,

DECRETA:

Artículo 1°. Cátedra de la Paz. La Cátedra de la Paz será obligatoria en todos los establecimientos educativos de preescolar, básica y media de carácter oficial y privado, en los estrictos y precisos términos de la Ley 1732 de 2014 y de este decreto.

Artículo 2°. Objetivos. La Cátedra de la Paz deberá fomentar el proceso de apropiación de conocimientos y competencias relacionados con el territorio, la cultura, el contexto económico y social y la memoria histórica, con el propósito de reconstruir el tejido social, promover la prosperidad general y garantizar la efectividad de los principios, derechos y deberes consagrados en la Constitución. Serán objetivos fundamentales de la Cátedra de la Paz, contribuir al aprendizaje, la reflexión y al diálogo sobre los siguientes temas:

a) **Cultura de la paz:** se entiende como el sentido y vivencia de los valores ciudadanos, los Derechos Humanos, el Derecho Internacional Humanitario, la participación democrática, la prevención de la violencia y la resolución pacífica de los conflictos;

b) **Educación para la paz:** se entiende como la apropiación de conocimientos y competencias ciudadanas para la convivencia pacífica, la participación democrática, la construcción de equidad, el respeto por la pluralidad, los Derechos Humanos y el Derecho Internacional Humanitario;

c) **Desarrollo sostenible:** se entiende como aquel que conduce al crecimiento económico, la elevación de la calidad de la vida y al bienestar social, sin agotar la base de recursos naturales renovables en que se sustenta, ni deteriorar el ambiente o el derecho de las generaciones futuras a utilizarlo para la satisfacción de sus propias necesidades, de acuerdo con el artículo 3° de la Ley 99 de 1993.

Artículo 3°. Implementación. Los establecimientos educativos de preescolar, básica y media deberán incorporar la asignatura de la Cátedra de la Paz dentro del Plan de Estudios antes del 31 de diciembre de 2015, para lo cual deberán adscribirla dentro de alguna de las siguientes áreas fundamentales, establecidas en el artículo 23 de la Ley 115 de 1994:

- a) Ciencias Sociales, Historia, Geografía, Constitución Política y Democracia;
- b) Ciencias Naturales y Educación Ambiental, o
- c) Educación Ética y en Valores Humanos.

Parágrafo. Los establecimientos educativos de preescolar, básica y media podrán aprovechar las áreas transversales para incorporar contenidos de la cultura de la paz y el desarrollo sostenible.

Artículo 4°. Estructura y contenido. Los establecimientos educativos de preescolar, básica y media determinarán los contenidos de la Cátedra de la Paz, los cuales deberán estar orientados al logro de los objetivos consagrados en el parágrafo 2° del artículo 1° de la Ley 1732 de 2014 y en el artículo 2° del presente decreto y deberán desarrollar al menos dos (2) de las siguientes temáticas:

- a) Justicia y Derechos Humanos;
- b) Uso sostenible de los recursos naturales;
- c) Protección de las riquezas culturales y naturales de la Nación.;
- d) Resolución pacífica de conflictos;
- e) Prevención del acoso escolar;
- f) Diversidad y pluralidad;
- g) Participación política;
- h) Memoria histórica;
- i) Dilemas morales;
- j) Proyectos de impacto social;

- k) Historia de los acuerdos de paz nacionales e internacionales;
- l) Proyectos de vida y prevención de riesgos.

Artículo 5°. Evaluación. A partir del año 2016, el Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación (Icfes) incorporará dentro de las Pruebas Saber 11, en su componente de Competencias Ciudadanas, la evaluación de los logros correspondientes a la Cátedra de la Paz.

Adicionalmente, el Icfes deberá incorporar gradualmente el componente de Competencias Ciudadanas dentro de alguna de las pruebas de evaluación de calidad de la educación básica primaria y de la básica secundaria, según un criterio técnico.

Artículo 6°. Lineamientos y estándares. El Ministerio de Educación Nacional podrá expedir referentes, lineamientos curriculares, guías y orientaciones en relación con la Cátedra de la Paz y su integración dentro del Proyecto Educativo Institucional y el Plan de Estudios.

Artículo 7°. Capacitación y Formación Docente para la Cátedra de la Paz. Las entidades territoriales certificadas en educación, en trabajo articulado con los Comités Territoriales de Capacitación a Docentes y Directivos Docentes, deberán:

- a) Identificar cada dos (2) años las necesidades de formación de los docentes y directivos docentes en servicio adscritos a la entidad territorial en materia de Derechos Humanos, cultura de paz, y competencias ciudadanas para la convivencia pacífica, la participación democrática, la diversidad y pluralidad;
- b) Financiar o diseñar en sus respectivos planes de formación a docentes y directivos docentes, programas y proyectos de alta calidad que ofrezcan las instituciones de educación superior y otros organismos, para responder a los objetivos de la Cátedra de la Paz, así como promover su incorporación a los mismos;
- c) Valorar y evaluar cada dos (2) años, mediante mecanismos adecuados y contextualizados, el impacto de los programas y proyectos de formación a docentes y directivos docentes.

Parágrafo. El Ministerio de Educación Nacional promoverá el desarrollo de estrategias para la formación específica de los docentes y directivos docentes, orientados a educar en una cultura de paz y el

desarrollo sostenible, conforme con los lineamientos de la Cátedra de la Paz.

Artículo 8°. *Lineamientos y articulación con el Sistema Nacional de Convivencia Escolar.* Los Comités de Convivencia Escolar, definidos en la Ley 1620 de 2013, en sus niveles nacional, territorial y Escolar, realizarán seguimiento a lo dispuesto en el presente decreto; a fin de asegurar que la Cátedra de la Paz cumpla los objetivos consagrados en el artículo 2° del presente decreto.

Artículo 9°. *Instituciones de Educación Superior.* En desarrollo del principio de la autonomía universitaria, las instituciones de educación superior desarrollarán la Cátedra de la Paz en concordancia con sus programas académicos y su modelo educativo, para lo cual podrán definir las acciones educativas que permitan a la comunidad académica contar con espacios de aprendizaje, reflexión y diálogo para la vivencia de la paz.

Artículo 10. *Vigencia.* El presente decreto rige a partir de la fecha de su publicación.

PUBLÍQUESE Y CÚMPLASE.

Dado en Bogotá D.C., a los 25 días del mes de mayo del año 2015

JUAN MANUEL SANTOS CALDERÓN

La Ministra de Educación Nacional,

Gina Parody D'Echeona.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ADAM, J. M. (1995). Hacia una definición de la secuencia argumentativa. *Comunicación, Lenguaje y Educación*, 25, 9-22.
- AGRAY, N. (2010). La construcción de currículo desde perspectivas críticas: una producción cultural. *Signo y Pensamiento*, 24(56), 420-427.
- ALDANA, E. (2014). La argumentación como estrategia de enseñanza aprendizaje de las matemáticas. *Revista Científica*, 3(20), 37-45. <https://revistas.udistrital.edu.co/ojs/index.php/revcie/article/view/7687/9496>.
- 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. (2010). *L'argumentation dans le discours*. Armand Colin.

_____. (2014). *Apologie de la polemique*. PUF.

_____. (2016). *Por una retórica del dissensus: las funciones de la polémica*. En A. Montero. (Comp.). *El análisis del discurso polémico. Disputas, querellas y controversias* (pp. 25-38). Prometeo.

ANGENOT, M. (1982). *La Parole Pamphlétaire*. Payot.

_____. (2009). *Dialogues de sourds. Traité de Logique rhétorique antilogique*. Mille et une nuits.

_____. (2010). *El discurso social*. Siglo XXI Editores.

ANSCOMBRE, J. C. (1989). Théorie de l'argumentation, topoï, et structuration discursive. *Revue Québécoise de linguistique*, 18(1), 13-55.

_____. (1995). Semántica y léxico: topoï, estereotipos y frases genéricas. *Revista Española de Lingüística*, 25(2), 297-310.

ANSCOMBRE, J. C. y DUCROT, O. (1994). *La argumentación en la lengua*. Gredos.

ANUARIO DE GLOTOPOLÍTICA. (2017). Presentación. Buenos Aires, Argentina. Congreso organizado por Cabiria, Untref, The Graduate Center of University of New York, Queens College.

AREIZA, R.: CISNEROS, M. y TABARES, L. (2012/2015/2019). *Sociolingüística: enfoques pragmático y variacionista*. Ecoe.

ARNOUX, E. (2000). *La Glotopolítica: transformaciones de un campo disciplinario. Lenguajes: teorías y práctica*. Secretaría de Educación, GCBA.

_____. (2006). *Análisis del discurso: modos de abordar materiales de archivo*. Homo Sapiens.

_____. (2008). *Los discursos sobre la nación y el lenguaje en la formación del Estado* (Chile, 1842-1862). *Estudio glotopolítico*. Santiago Arcos.

_____. (2012). Los estudios del discurso y la glotopolítica. En O. I. Londoño. (Coord.), *Los estudios del discurso: miradas latinoamericanas I* (pp. 149-175). Universidad de Ibagué.

_____. (2014). Glotopolítica: delimitación del campo y discusiones actuales con particular referencia a Sudamérica. En L. Zajícová y R. Zámeč (Eds.), *Lengua y política en América Latina: Perspectivas actuales* (pp. 25-39). Univerzita Palackéhov Olomouci.

_____. (2016). La perspectiva glotopolítica en el estudio de los instrumentos lingüísticos: aspectos teóricos y metodológicos. *Matraga, Río de Janeiro*, 23(38), 18-42. DOI:10.12957/matraga.2016.20196.

_____. (2019). El Análisis del discurso como campo académico y práctica interpretativa. En O. I. Londoño y G. Olave (Coords.), *Métodos de Análisis del Discurso en Argentina* (pp. 19-40). Ediciones de la U.

ARNOUX, E. y BEIN, R. (Comps.). (2010). *La regulación política de las prácticas lingüísticas*. Eudeba.

_____. (Eds.) (2015). *Política Lingüística y enseñanza de lenguas*. Biblos.

ARNOUX, E. y DEL VALLE, J. (2010). Las representaciones ideológicas del lenguaje. Discurso glotopolítico y panhispanismo. *Spanish in Context*, 7(1), 1-24.

ARNOUX, E. y LAURÍA, D. (2016). *Lenguas y discursos en la construcción de la ciudadanía sudamericana*. UNIPE Editorial Universitaria.

ARNOUX, E. y NOTHSTEIN, S. (Eds.). (2014). *Temas de glotopolítica. Integración regional sudamericana y panhispanismo*. Biblos.

BENVENISTE, É. (1971). *Problemas de lingüística general II*. Siglo XXI Editores.

BERMEJO, L. (2006). *Bases filosóficas para una teoría normativa integral de la argumentación: hacia un enfoque unificado de sus dimensiones lógica, dialéctica y retórica*. [Tesis doctoral en Filosofía. Universidad de Murcia]. Archivo digital.

_____. (2013). *Falacias y argumentación*. Plaza Valdéz.

BEJARANO, N., LONDOÑO, J. Y 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].

CALSAMIGLIA, H. Y TUSÓN, A. (1999). *Las cosas del decir*. 1.a edición. Ariel.

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. <http://revistasnew.unab.edu.co/index.php/laterceraorilla/article/view/1780/1658>.

- CEBRIÁN, D., FRANCO, A. Y BLANCO, Á. (2018). Preservice elementary science teachers' argumentation competence: impact of a training programme, *Instructional Science*, 46, 789-817.
- CEDIÉL, Y. (2020). *La argumentación en la política curricular de la Cátedra de la Paz para la educación media colombiana*. [Tesis de Maestría en Lingüística, Universidad Tecnológica de Pereira]. Archivo digital.
- CEDIÉL, Y.; OLAVE, G. y CISNEROS, M. (2019a). 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. *Análisis Político*, 32(95), 23-41. <https://doi.org/10.15446/anpol.v32n95.80827>.
- CEDIÉL, Y.; OLAVE, G. y CISNEROS, M. (2019b). La argumentación en la política pública de la Cátedra de la Paz. *Enunciación*, 24(95), 255-266 <https://doi.org/10.14483/22486798.14357>
- CHARAUDEAU, P. y MAINGUENEAU, D. (2005). *Diccionario de Análisis del Discurso*. Amorrortu.
- CHAUX, E. y VELÁSQUEZ, A. (2017). *Orientaciones generales para la implementación de la Cátedra de la Paz en los establecimientos educativos de preescolar, básica y media de Colombia*. Ministerio de Educación Nacional.
- CHAUX et al., (2017a). *Desempeños Básicos para la implementación de la Cátedra de la Paz*. Ministerio de Educación Nacional.
- CHAUX et al., (2017b). *Secuencias Didácticas para la implementación de la Cátedra de la Paz*. Ministerio de Educación Nacional.

CISNEROS, M. y MAHECHA, M. A. (2020). Enseñanza de las lenguas en Colombia desde una perspectiva glotopolítica. *Cuadernos de Lingüística Hispánica*, (35), 157-178 <https://doi.org/10.19053/0121053X.n35.2020.10553>.

CISNEROS-ESTUPIÑÁN, M. y OLAVE-ARIAS, G. (2018). *Introducción de los estudios glotopolíticos en la formación profesional de docentes de lenguaje en Colombia*. (Código CIE 4-19-3). Vicerrectoría de Investigaciones, Innovación y Extensión, Universidad Tecnológica de Pereira.

CISNEROS, M.; ROJAS, I. y OLAVE, G. (2016a). *Hacia una desfragmentación de la didáctica de la lengua materna*. Universidad Tecnológica de Pereira.

_____. (2016b). *Didáctica de la lengua materna en Colombia. Currículos y visiones docentes*. Universidad Tecnológica de Pereira.

COELHO, H. (2009). A construção da argumentação no ensino médio: um trabalho técnico e retórico. *IV Encontro nacional de professores de letras e artes*. <http://www.essentiaeditora.iff.edu.br/index.php/enletrarte/article/view/1701>.

CONGRESO LATINOAMERICANO DE GLOTOPOLÍTICA. (2015, del 13 al 14 de agosto). Resúmenes de las ponencias. *Primer congreso latinoamericano de glotopolítica*. Santiago, Chile. <http://www.flacsochile.org/wp-content/uploads/2015/03/Congreso-Glotopolitica-RESUMENES.pdf>.

- _____. (2016, del 11 al 13 de agosto). Programa. *Segundo Congreso Latinoamericano de Glotopolítica*. Bogotá, Colombia. [http://www.mincultura.gov.co/prensa/noticias/SiteAssets/Paginas/Bogot%C3%A1-es-sede-del-Segundo-Congreso-Latinoamericano-de-Glotopol%C3%ADtica/CARO%20Y%20CUERVO%20programaci%C3%B3n%20Glotopolitica%20\(1\)%20finallll.pdf](http://www.mincultura.gov.co/prensa/noticias/SiteAssets/Paginas/Bogot%C3%A1-es-sede-del-Segundo-Congreso-Latinoamericano-de-Glotopol%C3%ADtica/CARO%20Y%20CUERVO%20programaci%C3%B3n%20Glotopolitica%20(1)%20finallll.pdf).
- _____. (2017, del 27 al 30 de septiembre). Resúmenes. *Tercer Congreso Latinoamericano de Glotopolítica*. Hannover, Alemania. <https://www.romanistik.phil.uni-hannover.de/13508.html>.
- COULMAS, F. (Comp.). (2013). *Manual de Sociolingüística*. (G. Reyes, Trad.). Instituto Caro y Cuervo.
- CRUZ-ROMERO, C. (2018). La argumentación en los procesos de resolución de conflictos escolares. *Prospectiva. Revista de Trabajo Social e Intervención Social*, 25, 141-162. <http://www.scielo.org.co/pdf/prsp/n25/2389-993X-prsp-25-00141.pdf>.
- DAUER, F. W. (1989). *Critical Thinking: An Introduction to Reasoning*. Oxford University Press.
- DEL VALLE, J. (2017). La perspectiva glotopolítica y la normatividad. *Anuario de Glotopolítica*, (1), 17-40.
- DÍAZ, Á. (2003). El currículo. Tensiones conceptuales y prácticas. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 5(2). <https://redie.uabc.mx/redie/article/view/83/1216>.
- DÍAZ, T. Y GONZÁLEZ, M. (2017). *Análisis de la implementación de la Cátedra de la paz de las Instituciones educativas Juan Lozano Sánchez y Camilo Torres ubicadas en los departamentos de Tolima y Córdoba*. [Trabajo de grado de Licenciatura en Pedagogía Infantil, Pontificia Universidad Javeriana, Bogotá].

- DÍAZ, L. y MUJICA, B. (2007). La argumentación escrita en los libros de texto: definición y propósitos. *Educere*, 11(37), 289-296.
- DUCROT, O. (1988/1990). *Argumentación y polifonía*. Universidad del Valle.
- ENNIS, R. H. (1962). A concept of critical thinking. *Harvard Educational Review*, 32(1), 81-111.
- ERDURAN, S., ARDAN, D. Y 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.
- ESTÁNDARES PARA EL CURRÍCULO. (2001, mayo 4). *Altablero*. Ministerio de Educación Nacional. <http://www.mineducacion.gov.co/1621/article-87317.html>.
- FAIRCLOUGH, N. (2008). El análisis crítico del discurso y la mercantilización del discurso público: las universidad. *Discurso & Sociedad*, 2(1), 170-185.
- 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].
- FERRY, V. y DANBLON, E. (2016). Rhétorique et didactique de la critique. En C. Glorieux (Ed.). *Argumenter dans les écrits scientifiques* (pp. 933-943). Université de Namur.
- FOGELIN, R. (1985). The logic of deep disagreement. *Informal Logic*, 7(1), 1-8.

- GARCÍA-NEGRONI, M. (2016). Argumentación lingüística y polifonía enunciativa, hoy. *Tópicos del seminario*, (35). http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1665-12002016000100005.
- GÓMEZ, M. (2016). *Implementación de la Cátedra para la Paz en el Teresiano de Bogotá en los grados noveno, décimo y once*. [Trabajo de grado de Especialización en Pedagogía y Docencia Universitaria, Universidad La Gran Colombia, Bogotá].
- GIMENO SACRISTÁN, J. (2010). ¿Qué significa el currículum? *Sinéctica*, 34(9), 11-43.
- GINZBURG, C. (1986/1999). *Mitos, emblemas, indicios*. Gedisa.
- GOBIERNO DE COLOMBIA Y MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. (2017). *Plan nacional decenal de educación 2016-2026*. https://www.siteal.iep.unesco.org/sites/default/files/sit_accion_files/siteal_colombia_0404.pdf.
- GONZÁLEZ DE PÉREZ, M.S. (2011). *Manual de divulgación de las lenguas indígenas de Colombia: presentación de Belisario Betancur*. Instituto Caro y Cuervo.
- HABERMAS, J. (1987). *Teoría de la acción comunicativa I. Racionalidad de acción y racionalización social*. Taurus.
- HENAO, B. Y STIPCICH, 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.

HUERTAS, L. Y RAMOS, C. (2017). *Educación y paz: la eficacia de la Cátedra de la Paz en Bogotá. El caso de la localidad 4° San Cristóbal durante el 2016*. [Tesis de Derecho, Universidad La Gran Colombia, Bogotá].

ÍÑIGUEZ, L. (2003). *Análisis del discurso. Manual para las ciencias sociales*. Editorial UOC.

INSTITUTO CARO Y CUERVO (2020). *Proyectos de investigación en lingüística*. Sitio web oficial. <https://www.caroycuervo.gov.co/Investigacion/>.

JAIMES, J. Y SOTO, M. (2018). *Cátedra de la Paz: ser y querer ser. Una mirada desde los maestros y padres de familia de la Institución Educativa Las Américas*. [Trabajo de grado de Licenciatura en Educación Básica con énfasis en Lengua Castellana, Universidad Industrial de Santander, Bucaramanga].

JARES, X. (1995). *Los sustratos teóricos de la educación para la paz*. Bakeaz.

KAYA, E., ERDURAN, S. Y 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.

KEMMIS, S. (1986/1998). *El curriculum: más allá de la teoría de la reproducción*. Morata.

LEY 1732 DE 2014. (2014, 1 de septiembre). Congreso de la República. *Diario oficial* Nro. 49 261. http://www.secretariasenado.gov.co/senado/basedoc/ley_1732_2014.html#:~:text=ART%C3%8DCULO%203o.,y%20lugar%20que%20sean%20pertinentes.

- LOMAS, C. (2011). El poder de las palabras y las palabras del poder. Enseñanza del lenguaje y educación democrática. *Textos, Didáctica de la lengua y de la literatura*, 17(58), 9-21.
- LÓPEZ, C. (2014). *Análisis del discurso*. Síntesis.
- LOZANO, M. (2012). Breves notas sobre la investigación lingüística en Colombia. *Cuadernos de Lingüística Hispánica*, (19), 13-22.
- MAINGUENAU, D. (2014). *Discours et analyse du discours*. Editorial Armand Colin.
- MALAGÓN, L. (2008). El currículo: perspectivas para su interpretación. *Investigación y Educación en Enfermería*, 26(2), 136-142.
- MARTÍNEZ, M. C. (2002). *Estrategias de lectura y escritura de textos. Perspectivas teóricas y talleres*. Cátedra Unesco.
- _____. (2005). *La argumentación en la dinámica enunciativa del discurso*. Cátedra Unesco.
- MARTINS, M. y LIMA, M. (2016). Argumentação no ensino de biologia: uma experiência no ensino médio. *Docência em Ciências*, 1(1), 70-86.
- MAYOR, F. (1997). *El Derecho Humano a la paz. Declaración del director general*. Unesco.
- MEYER, M. (2008). Principia rhetorica. *Une théorie générale de l'argumentation*. Fayard.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. [MEN]. (1994). *Ley 115. Ley General de Educación*. Ministerio de Educación Nacional.

_____. (1998a). *Lineamientos curriculares de lengua castellana*. Ministerio de Educación Nacional.

_____. (1998b). *Lineamientos de indicadores de logros*. Ministerio de Educación Nacional.

_____. (2006a). *Estándares básicos de competencias en Ciencias Sociales y Ciencias Naturales. La formación en ciencias: ¡el desafío!*. Ministerio de Educación Nacional.

_____. (2006b). *Lineamientos curriculares de competencias ciudadanas*. Ministerio de Educación Nacional.

_____. (2006c). *Estándares básicos de competencias ciudadanas*. Ministerio de Educación Nacional.

_____. (2017). *Plan Decenal de Educación 2016-2026*. Ministerio de Educación Nacional.

MONTERO, A.S. (2012). *¡Y al final un día volvimos! Los usos de la memoria en el discurso kirchnerista (2003-2007)*. Prometeo.

MONTES GIRALDO, J. J. (1982). El español de Colombia: propuesta de clasificación dialectal. *Thesaurus. Boletín del Instituto Caro y Cuervo*, XXXVII(1), 23-92 https://cvc.cervantes.es/lengua/thesaurus/pdf/37/TH_37_001_023_0.pdf.

MOSQUERA BONILLA, F. P. (2018). *Cátedra de la Paz para construcción de convivencia y dignidad humana: la Cátedra de la Paz como herramienta para la construcción de convivencia en Yumbo*. Editorial Académica Española.

MOUFFE, C. (2014). *Agonística*. Fondo de Cultura Económica.

OFICINA DEL ALTO COMISIONADO PARA LA PAZ (OACP) (2017). *¿Qué es educar y formar para la paz y cómo hacerlo?* [Documento web]. <http://www.altocomisionadoparalapaz.gov.co/Documents/que-es-educar-y-formar-para-la-paz-y-como-hacerlo.pdf>

OLAVE, G. (2015). *Propuestas editoriales colombianas para enseñar argumentación en la educación media (2010-2011)*. [Tesis de Maestría en Educación, Universidad Nacional de La Plata]. Archivo digital. <https://doi.org/10.35537/10915/45110>.

_____. (2018). La argumentación a enseñar en la política curricular colombiana: convivir sin convencer. En L. A. Ramírez; R. D. Vallejo y M. Cisneros (Coords.), *Didáctica del lenguaje y la literatura. Retrospectivas y perspectivas* (pp. 75-102). Ediciones de la U.

_____. (2019). *Análisis del discurso en disputas públicas. Retorno a la Erística*. Ediciones UIS.

_____. (2020, en prensa). ¿Para qué enseñar a argumentar en la escuela? Hacia una reorientación política de los currículos prescripto y editado. En M. di Stefano (Coord.), *Desigualdades y diferencias en lectura y escritura*. Universidad de Buenos Aires.

PARRA, A. y FAJARDO, C. (2016). El lenguaje contra el consenso. *El habla más allá del liberalismo*. Universidad Nacional de Colombia.

PARDO, N. (2011). Prólogo. Aproximación al estado del arte de los estudios del discurso. En J. Ruiz (Comp.), *Aproximaciones interdisciplinarias al estado de los estudios del discurso* (pp. 19-50). Universidad Nacional de Colombia.

- PELAYO, A. y MARTÍNEZ, L. (2016). Argumentación en estudiantes de educación media a partir del abordaje sociocientífico de la automedicación. *Revista latinoamericana de estudios educativos*, 12(2), 57-82.
- PLANTIN, C. (1998). *La argumentación*. Ariel.
- _____. (2011a). *El hacer argumentativo*. Biblos.
- _____. (2011b). *Les bonnes raisons des émotions*. Peter Lang.
- _____. (2011c). L'ère post-persuasion. *Retor*, 1(1), 59-83.
- _____. (2012). *La argumentación: Historia, teoría y perspectivas*. Biblos.
- _____. (2016). *Dictionnaire de l'Argumentation*. ENS Éditions.
- PERELMAN, C. y OBRECHTS-TYTECA, L. (1989). *Tratado de la argumentación*. La nueva retórica. Gredos.
- RANCIÈRE, J. (1996). *El desacuerdo*. Nueva Visión.
- _____. (2002). *El maestro ignorante*. Cinco lecciones sobre la emancipación intelectual. Laertes.
- REYGADAS, P. (2015). *El arte de argumentar Sentido, forma, diálogo y persuasión*. Universidad Autónoma de la Ciudad de México.
- REYGADAS, P. y HAIDAR, J. (2001). Hacia una teoría integrada de la argumentación. *Estudios sobre las culturas contemporáneas*. 7(13), 107-139. <https://www.redalyc.org/pdf/316/31601306.pdf>.

- ROSSETTI, L. (2009). *Estrategias macro-retóricas: el “formateo” del hecho comunicativo*. UNAM.
- RUIZ, F.; TAMAYO, Ó. y MÁRQUEZ, C. (2015). La argumentación en clase de ciencias, un modelo para su enseñanza. *Educação e Pesquisa*, 41(3), 629-646.
- SALAS, A. (2017). *Cátedra de la Paz, estudio de caso sobre el proceso de implementación en una institución educativa de la ciudad de Cali*. [Trabajo de grado de Maestría en Derechos Humanos y Cultura de Paz, Pontificia Universidad Javeriana, Santiago de Cali.]
- SÁNCHEZ, L.; GONZÁLEZ, J. y GARCÍA, Á. (2013). La argumentación en la enseñanza de las ciencias. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 9(1), 11-28.
- SANTIBÁÑEZ, C. (2018). *Origen y función de la argumentación*. Palestra.
- SEVILLANO, M. (2004). Didáctica y currículum: controversia inacabada. *Enseñanza*, 22, 413-438.
- SOLER, S. (Comp.) (2014). *Panorama de los estudios del discurso en Colombia*. Universidad Distrital.
- TINDALE, C. (1999). *Act of Arguing. A Rhetorical Model of Argument*. SUNY Press.
- TOULMIN, S. (1958). *The uses of argument*. Cambridge University Press.
- UNESCO. (1992). *Cooperación para promover una cultura de paz. 140ª reunión*. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000093829_spa.

_____. (2016). *Qué hace a un currículo de calidad*. Oficina Internacional de Educación de la UNESCO.

VAN DIJK, T. (1976). *La ciencia del texto* (Trad. por Sibila Hunzinger). Paidós.

VEGA REÑÓN, L. (2003). *Si de argumentar se trata*. Magisterio.

VEGA REÑÓN, L. Y OLMOS GÓMEZ, V. (2011). *Compendio de lógica, argumentación y retórica*. Trotta.

Este libro terminó de imprimirse en Noviembre del 2020, en los
talleres gráficos de Gráficas Olimpica, bajo el cuidado
de sus autores.
Pereira, Risaralda, Colombia.

Articulamos una mirada glotopolítica del lenguaje con la argumentación en la política curricular de la Cátedra de la Paz en Colombia. La regulación de la enseñanza de la argumentación en la política curricular transparenta modos de conjugar intereses encontrados, amalgamados y disputados en los currículos, pero también hace visibles, de modo indirecto, las grietas que van dejando los discursos que estructuran y constriñen a los sistemas educativos. En los instrumentos reguladores del currículo, quedan las huellas de las relaciones de fuerza entre sectores sociales, tradiciones e intervenciones políticas sobre las lenguas, las ideologías lingüísticas, la comunicación, la interacción y la convivencia social. A partir del reconocimiento del conflicto, inherente a las cuestiones sobre el lenguaje, es posible configurar nuevas representaciones en la renovación de las políticas curriculares, con orientaciones que vuelvan a pensar “lo político” de esas políticas, y que se abran a la divergencia, la crítica y las demandas sociales urgentes.

La investigación sobre la cual se basa este libro fue adelantada en el marco del postacuerdo en Colombia. Este momento coyuntural de la historia de nuestro país representa un avance en la superación del conflicto social y armado, sufrido durante más de medio siglo, especialmente por los sectores más vulnerables del territorio nacional.

Desde la academia, mostramos la posibilidad que se tiene, a través de los estudios del discurso y del enfoque glotopolítico, para contribuir a la crítica de políticas públicas neurálgicas, como la política curricular de la Cátedra de la paz. La relación entre estos dos ámbitos, el discurso y la política, se plantea como un campo de incidencia de las investigaciones para orientar o fundamentar el diseño de nuevas políticas públicas, entre las cuales las educativas cobran especial relevancia.

Facultad de Ciencias de la Educación
Colección Trabajos de Investigación

ISBN: 978-958-722-501-3

