



Presentación: 'Diagramación de argumentos. La argumentación en la enseñanza'

Introduction: Diagramming arguments. Argumentation in teaching.

Joaquín Galindo Castañeda

Departamento de Estudios Jurídicos, Sociales y de la Cultura (CUALTOS)
Universidad de Guadalajara
joaquin.gcastaneda@academicos.udg.mx

RESUMEN

Este número temático de la Revista Iberoamericana de Argumentación reúne once artículos. Fueron presentados como ponencias en el II Congreso Iberoamericano de Argumentación (2023). En esta introducción distingo tres grupos de artículos. Primer grupo: los artículos que se centran en la aplicación y comparación de métodos de diagramación de argumentos (artículos 1-5); el segundo grupo: los artículos que estudian diversas técnicas de enseñanza de habilidades argumentativas en contextos no académicos (artículos 6 y 7); el tercer grupo de artículos: investigaciones sobre el estado actual de la enseñanza de la teoría de la argumentación en distintas zonas de Iberoamérica (artículos: 8-11).

PALABRAS CLAVE: diagramación de argumentos, argumentación en la enseñanza, didáctica de la argumentación

ABSTRACT

This special issue of the Revista Iberoamericana de Argumentación collects eleven articles. They were presented as papers at the II Iberoamerican Conference of Argumentation (2023). In this introduction I distinguish three groups of articles. First group: articles that focus on the application and comparison of argumentative diagramming methods (the 1st-5th articles); the second group: articles that study various techniques for teaching argumentative skills in non-academic contexts (6th and 7th articles); the third group of articles: research on the current state of teaching argumentation theory in different areas of Ibero-America (8th-11th articles).

KEYWORDS: diagramming arguments, argumentation in teaching, teaching argumentation

Este número temático de la *Revista Iberoamericana de Argumentación* reúne once artículos. Sus temas, aunque afines, gravitan sobre dos polos. Por un lado, diagramación de argumentos; por el otro, argumentación en la enseñanza. Fueron presentados, en un primer momento, como ponencias en el *II Congreso Iberoamericano de Argumentación* (2023). Constituyen, pues, una muestra del extenso radio que cubre la investigación en estas áreas (diagramación y enseñanza de la argumentación) en nuestro ámbito. Hay riesgo de que, a primera vista, esta diversidad nos sugiera una colección informe y miscelánea. El volumen, empero, es fácilmente reducible a tres grupos de artículos: los que se centran en aplicar y comparar métodos de diagramación de argumentos (artículos: 1-5); en segundo lugar, aquellos que ensayan diversas técnicas y recursos para enseñar argumentación fuera de las aulas (artículos 6 y 7); por último, están los artículos que presentan investigaciones sobre el estado actual de la enseñanza de la teoría de la argumentación en distintas zonas de Iberoamérica, y, como veremos, al tener de trasfondo sus propios diagnósticos, proponen, también, reformas puntuales (artículos: 8-11).

En las páginas que siguen expondré, muy brevemente, el contenido de cada uno de los artículos; procuraré señalar de paso, cuando lo amerite, el hilo conductor que los une.

Vayamos, ahora, por partes. El tema de la comparación entre distintos métodos de diagramación de argumentos es, a primera vista, vasto y complicado (¿No exige, acaso, un criterio de comparación, por así decirlo, teóricamente *neutro*?), aquí me limitaré a esbozar la justificación de un punto de partida para su discusión: diagramación de textos reales y complejos. Es el punto de partida de los primeros cinco artículos. Comenzaré por decir algo sobre la situación, en el campo de estudios de teoría de la argumentación, del cultivo y teorización de los métodos de diagramación. Reduciré el cuadro a un contorno; sólo destacaré tres aspectos:

1. Apenas si es necesario detenerse sobre el hecho de que la mayoría de las teorías de los argumentos postulan algún método de representación gráfica de estructuras argumentativas; la escala de complejidad y diversidad va desde los diagramas de Beardsley (1950) a los de Marraud (2022), pasando por Toulmin (1958), Freeman (1991), Copi y Cohen (2013), Harrell (2016), Eemeren, Grootendorst y Snoeck Henkemans (2002), entre los hitos más destacados.

2. En la mayoría de los manuales al uso de teoría de la argumentación se insiste en la enseñanza de técnicas de diagramación: en los manuales de lógicos informales (Govier, 2014), pragmatialécticos (Eemeren, Grootendorst y Snoeck Henkemans 2002), dialécticos dialógicos (Walton, Reed, Macagno, 2008); generalmente, cabe destacar, se proponen ejercicios inventados o que provienen de la prensa o de la conversación cotidiana.

3. Por último, distinguiré dos grupos de preguntas teóricas sobre los métodos de diagramación. No pretendo ni agotarlas ni precisarlas. Me conformo con enumerar algunas exponiéndolas no por su rareza sino por su recurrencia. El primer grupo, grupo A, es sobre la naturaleza y alcance de los métodos de diagramación: preguntas sobre los compromisos teóricos de los diagramas (¿Se diagraman razones o inferencias?, ¿se diagraman relaciones intraargumentales o, también, interargumentales?); sobre la sistematización y casos problema (¿Cuál es el objetivo de diagramar: reconstruir o representar?, ¿en qué medida podemos añadir elementos al texto o, por el contrario, obviar o suprimir pasajes, sin distorsionar el argumento?; ¿Pueden los métodos de diagramación prescindir del conocimiento experto del contenido del texto? En otros términos: ¿Las reglas de diagramación podrían suministrarnos respuestas donde ya no poseemos opiniones claras y fiables sobre el contenido de los argumentos? En suma: sin saber de qué trata un texto, ¿podemos conocer su estructura argumentativa?). El segundo grupo de preguntas, grupo B, son preguntas que inquietan sobre la comparación entre métodos de diagramación. En relación con este grupo conviene, en primer lugar, recalcar la conexión estrechísima con el grupo A: es obvio que las preguntas sobre ventajas comparativas entre teorías cobran sentido una vez que hemos aclarado cuál es la función de los diagramas: qué buscamos al diagramar un texto.

Y llegamos así, quizá con demasiados rodeos, al punto que nos interesa. Los primeros cinco artículos de este volumen discuten preguntas pertenecientes a los grupos A y B, pero no en abstracto, no desde la especulación sin rienda, sino suscitadas al hilo de ejemplos diagramados con distintas técnicas. Además, con la exigencia de que los ejemplos cumplan los siguientes dos requisitos: sean reales (esto es, no ejemplos inventados, como en muchos manuales) y revistan complejidad argumentativa (es decir, se reconozcan ciclos de argumentación y contraargumentación). Los primeros dos artículos plantan y discuten preguntas del grupo A, como paso previo para responder a las del grupo B; los tres siguientes responden preguntas del grupo A, pero, por decirlo así, oblicuamente: a través de lo que filtran y ponen de relieve sus diagramas

característicos. Lo que haré a continuación es describir, muy brevemente, el contenido de cada uno.

En el artículo “*Diagramación de razones. De la flecha al conector*”, **Hubert Marraud** sostiene que diagramar *razones* es muy diferente de diagramar *inferencias*. Es una tesis con muchas consecuencias. Trataré de explicarme. Los métodos de diagramación al uso, los de los lógicos informales, están diseñados para representar cadenas de inferencias. Marraud defiende que diagramar una *argumentación*, por el contrario, es representar gráficamente las relaciones entre *razones*. Claro, aquí habría que trazar una mínima distinción; conviene distinguir entre inferencismo y razonismo:

Según el razonismo, y sin entrar en detalles, un buen argumento *logico sensu* es aquel que da una buena razón, mientras que según el inferencismo es aquel en el que la conclusión se infiere, se sigue o es una consecuencia lógica de las premisas. (Marraud, 2023: 7)

Mostrar los defectos de la diagramación inferencista no es fácil: su empleo en los manuales de argumentación es omnidifuso. Para que se vea con cuánta finura hay que hilar en esta materia, Marraud opera de la siguiente forma: presenta tres ejemplos como guía (textos reales, no inventados); primero, los diagrama al modo inferencista; después, poco a poco, va mostrando aquello que *no* se puede representar, los “puntos ciegos”, por así decirlo, del análisis inferencista. Abreviando: la diagramación inferencista padece una extraña ceguera teórica: no puede representar adecuadamente las relaciones entre argumentos (conjunción y disyunción de razones, distintas formas de oposición entre argumentos, etc.); no puede tampoco acomodar el papel de los argumentos suposicionales y las analogías; obvia la fuerza comparativa de los argumentos; por último, los diagramas inferencistas no representan condiciones ni modificadores. Me parece, dicho todo esto, que hay algo más y más decisivo: este artículo nos permite contrastar las repercusiones conceptuales: el modo como operan los compromisos teóricos (razonismo/inferencismo) en las técnicas de diagramación. Con toda minucia, podemos apreciar, pues, el *modo inferencista* de diagramar y el *modo razonista* (en particular, el de la Dialéctica argumental de Hubert Marraud).

En el segundo artículo, “*La dialéctica de los argumentos, lectura dialógica de diagramas y desarrollo de técnicas de análisis de textos argumentativos*” (**Joaquín Galindo**), me esfuerzo en exponer un conjunto de estrategias, bajo el nombre de *Lectura dialógica de textos* (LDT), para familiarizar a los estudiantes con los rudimentos de diagramación de la Dialéctica argumental de Hubert Marraud (2020). Es el primer intento, lo confieso, de poner en orden, afinando aquí y allá, las lecciones que he aprendido, poco a poco, al enseñar Dialéctica argumental (en pregrado y posgrado); no es una tarea sencilla, porque en los textos académicos, los estudiantes se enfrentan,

desde el comienzo, con sutiles y, a veces, enmarañadas estructuras argumentativas, ¿cómo enseñar, entonces, una teoría partiendo de sus elementos más sofisticados y complejos? Se trata, pues, de un marco preparatorio para ayudar a los estudiantes a asumir el papel de “analista argumental” cuando se enfrentan a textos que son argumentativamente *densos*. Evoco, en desorden y como me acuden a la memoria, algunos obstáculos con los tropiezan desde el principio: no es fácil, a primera vista, determinar con precisión la orientación argumentativa de un texto, los estudiantes, en muchas ocasiones, no saben qué buscar, no saben reconocer los marcadores relevantes, y, sobre todo, no aciertan a identificar cuáles son las preguntas que deben plantear para fijar, usando diagramas, la estructura de las razones. Mi exposición de la LDT pasa por dos etapas: en un principio, establezco la terminología y operaciones dialógicas básicas; después, presento el análisis argumental detallado de un fragmento del *Diálogo efectivo* de Leibniz (1695); es un pasaje breve, pero, como se muestra en el artículo, su compacidad emboza una intrincada estructura argumentativa.

En el tercer artículo, “*Estudio y diagramación de la dialéctica Sepúlveda-Las Casas a la luz de algunas objeciones y réplicas en la pugna de Valladolid*”, **Rómulo Ramírez Daza y García** diagrama, usando el programa *CmapTools*, algunos pasajes del célebre debate entre Juan Ginés de Sepúlveda y fray Bartolomé de Las Casas, que tuvo lugar en 1552. El método utilizado, que podríamos llamar “cartografía argumental”, traza el mapa de las líneas dialécticas esenciales del debate (tres nodos argumentales se presentan con todo detalle). Los mapas argumentales representan las relaciones: “pro”, “en contra”, “se infiere”, “lleva a”. Se inscribe, por tanto, en la tradición de Lógica informal; sin embargo, lo interesante es que no analiza los argumentos aisladamente, sino las líneas arborescentes, las redes de argumentos y contraargumentos. Sus diagramas, así me lo parece, al principio son difíciles de leer, pero permiten, una vez que nos hemos familiarizado con ellos, tener una visión argumentativa panorámica, en este caso, de la sutil y compleja pugna de Valladolid.

“¿Cómo diagramar la coordinación de reacciones críticas? Los artículos de la *Questio medieval y la dialéctica argumental de Marraud*”, de **Joaquín Galindo**, es el cuarto artículo de este número monográfico. Se nos advierte, desde el principio, que forma parte de una investigación más amplia sobre diagramación de reacciones críticas. Está dividido en tres secciones. En la primera: se ensaya una tipología de reacciones críticas; la lista va creciendo en complejidad: al comienzo, era un modestísimo bosquejo, termina distinguiendo 20 reacciones críticas (algunas operan recursivamente; otras, se combinan y entrecruzan). En la segunda parte, al hilo del análisis argumental de un pasaje (los turnos 9-12) del *Diálogo efectivo* de Leibniz (1695), se ilustra la familia de

problemas que lleva el rótulo de “coordinación de reacciones críticas”. Por último, en la tercera parte, se presenta el primer saldo que arrojó el ejercicio de aplicar las herramientas de análisis y diagramación de la Dialéctica argumental a la *Suma Teológica* (en particular, a los artículos de las cuestiones: 2a2ae. 101-22) de Tomás de Aquino.

Pasemos, ahora, al quinto artículo: “*Razonar juntos en didáctica de la ciencia: la controversia sobre la vacilación a vacunarse contra la Covid-19 como un problema socio-cognitivo-emocional*” escrito por **Claire Polo**. La autora presenta un modelo del razonamiento dialógico con tres dimensiones: cognitiva, social y emocional. Se trata de un modelo que, en el marco educativo, busca servir como herramienta didáctica para, además de analizar, contribuir a fomentar una argumentación de calidad en debates socio científicos controvertidos (el caso estudiado es: la vacilación o reservas para vacunarse contra la Covid-19, en Francia, durante 2021-2022). Tres aplicaciones del modelo son particularmente interesantes. La primera es a uno de los mensajes (de mayor difusión) de la campaña de vacunación en Francia; la segunda, a una pintada, en la fachada de una escuela pública, contra la vacunación infantil; la tercera, al mensaje que dio el presidente Macron durante una entrevista (cuya difusión se hizo viral). Me gustaría poner de relieve que, también aquí, se trata de aplicar herramientas de análisis a casos reales y complejos.

Presento, ahora, dos artículos sobre la enseñanza de la argumentación en contextos no académicos.

María José Larios Corrales, en su artículo “*Dialéctica argumental y café filosófico. Una propuesta de reglas que detonan diálogos cooperativos*”, sostiene que, sin una teoría de los argumentos sólida de fondo, la pretensión de que los cafés filosóficos contribuyen al desarrollo de capacidades argumentativas y de pensamiento crítico es, en el mejor de los casos, un caso de *wishful thinking*: pensamiento desiderativo. La autora ha coordinado, durante cinco años, el Café filosófico de la Universidad de Guadalajara, México; en el artículo, después de ponernos en contexto, presenta detalladamente dos estrategias para aplicar, a la dinámica de moderación de un café filosófico, nociones básicas de Dialéctica argumental (Marraud, 2020). En particular, ilustra dos conjuntos de reglas: las del primer grupo, en apariencia, regulan el decurso del diálogo, pero, en el fondo, hacen que los participantes reparen (digamos, reflexionen críticamente) en sus razones y en las de los otros (en este sentido, pues, los participantes se dan cuenta de la estructura de los argumentos y contraargumentos que se han esgrimido durante la sesión); las reglas del segundo grupo, me parece, buscan

algo distinto: fomentar intervenciones cooperativas en el diálogo.

Vayamos, ahora, al artículo titulado: *“El juego del acuerdo: una herramienta didáctica basada en un modelo de discusión crítica.”*, su autora, **Diana Lizbeth Ruiz Rincón**, presenta el diseño de un juego, *El juego del acuerdo*, que forma parte de un proyecto de investigación cuyo objetivo es promover, nos dice, “el cuidado de sí mismos y del ambiente para favorecer una formación bioética reflexiva” en niños (de 6 a 12 años), habitantes de Chiapas, México. Desde el punto de vista de la teoría de la argumentación, cabe resaltar que las reglas estructurales del *juego del acuerdo* (es decir, las que establecen los roles de los participantes, las fases o etapas, los movimientos, etc.), siguen, en sus grandes líneas, el modelo ideal de la discusión crítica de la pragmadialéctica (las cuatro etapas: confrontación, apertura, argumentación y cierre; los tipos de diferencia de opinión: única/múltiple; mixta/no mixta). Se describe, con minucioso detalle, el procedimiento y el resultado de hacer uso, en distintas instituciones de educación básica chiapanecas, del *juego del acuerdo* como instrumento de diagnóstico educativo.

Los últimos cuatro artículos cumplen un doble propósito: el primero, ofrecer un diagnóstico de la enseñanza de la teoría de la argumentación en distintas regiones de nuestro ámbito; el segundo, presentar propuestas para mejorar las condiciones de dicha enseñanza.

En su artículo *“Desarrollo del pensamiento crítico en la Nueva Escuela Mexicana: Una propuesta para el debate en bachillerato desde la dialéctica argumental”*, **Manuel Mejía Murga** examina los alcances y repercusiones que la implementación de la drástica reforma, llamada “Nueva Escuela Mexicana” (NEM), de la educación media superior en México, tiene en la enseñanza de la teoría de la argumentación. En la segunda parte del artículo, el autor invita a dotar de contenido una frase recurrente: “pensamiento crítico y argumentación”; misma que, con precisión ilusoria, es reiterada una y otra vez en el proyecto de la NEM. La propuesta, en una nuez, es replicar lo que él hizo: usar conceptos y herramientas de análisis de la Dialéctica argumental de Hubert Marraud (2020), como base para preparar a sus estudiantes (el equipo de la preparatoria del TEC de Monterrey) en su participación en un torneo de debate. Aquilata con sentido crítico cinco lecciones de esa experiencia. Recordemos, brevemente, un par: se debe preparar, nos dice, un debate con diagramas de los argumentos y contraargumentos de ambos bandos (a favor y en contra); recomienda seguir como táctica, al diseñar la estrategia de la fase de “réplicas”, la “del menor costo epistémico” en la contrargumentación, esto es, presentar, en primer lugar, objeciones; en segundo lugar, proceder a buscar recusaciones; y, por último, esgrimir refutaciones.

Ana Hilda García Gutiérrez, en el texto: “*Revisión de creencias y cambio conceptual a través de la enseñanza de la lógica y la ética en estudiantes del nivel medio superior en la CDMX*”, procede por partes: primero bosqueja el escenario de la enseñanza de la lógica, en el nivel medio superior, en la Ciudad de México (describe el programa de tres instituciones educativas: Escuela Nacional Preparatoria, el Instituto de Educación Media Superior de la Ciudad de México y el Sistema Nacional de Bachillerato); posteriormente, expone dos nociones epistémicas: *revisión de creencias* y *cambio conceptual* (mismos que ha investigado, nos dice, en su tesis de posgrado). En contra de lo que pudiera esperarse, los programas de lógica revisados, explícitamente, recalcan la conexión estrechísima entre, por una parte, el desarrollo de habilidades argumentativas y de pensamiento crítico y, por otra parte, el perfil ético de egreso. Esto último es, sin duda, el aspecto más notable. De forma programática, al final de su artículo, la autora propone servirse de las nociones antes mencionadas: cambio conceptual (para la generación de actitudes éticas) y revisión de creencias (como base de habilidades argumentativas), para diseñar secuencias didácticas que, en última instancia, lleven al cumplimiento del perfil ético y ciudadano de egreso.

Nadia Soledad Peralta, María Agustina Tuzinkievicz y Mariano Castellaro, presentan, en *Studies of Argumentative Episodes in Academic Learning*, el resultado de una investigación empírica. Se trata de un estudio para analizar la argumentación dialógica de estudiantes de primer año del grado de Ingeniería; más específicamente: la muestra fue de 24 estudiantes, aleatoriamente organizados en 12 parejas, con una edad promedio de 18 años. Ante escenarios de resolución colaborativa de tareas de física, se registraron y clasificaron, bajo criterios estrictos, 84 episodios argumentativos. Sin entrar en consideraciones técnicas, aquí me limitaré a mencionar, de paso, sólo uno de los resultados, pues resulta dialécticamente intrigante: el predominio de la estrategia denominada “*shift in focus*” (frecuentemente, se busca reencauzar la discusión, ya sea negando lo anteriormente planteado o presentando puntos de vista opuestos).

El último artículo es: “*La importancia de enseñar a argumentar al bachiller*” de **Virginia Sánchez Rivera**. La autora plantea, en la primera parte, una dilucidación conceptual urgente. Se impone la tarea de precisar el sentido que se da, en Teoría de la argumentación, a “argumentar”, “argumentación” y “argumento”. La autora, en la segunda parte, enfatiza la importancia de desarrollar competencias argumentativas en los estudiantes de bachillerato. Por último, expone el resultado de una investigación educativa, en el CCH Vallejo (México), sobre las habilidades argumentativas adquiridas en el curso de Filosofía. Al final, compendia sus conclusiones bajo la forma de doce razones para enseñar teoría de la argumentación a los estudiantes de bachillerato.

REFERENCIAS

- Beardsley, M. (1950). *Practical Logic*. Nueva York, NY: Prentice-Hall.
- Copi, I.M. y Cohen, C. (2013). *Introducción a la lógica*, 2ª ed. en esp. México: Limusa.
- Eemeren, F. H. van, R. Grootendorst, y F. S. Henkemans. (2002). *Argumentation: analysis, evaluation, presentation*. Mahwah (Nueva Jersey): Lawrence Erlbaum.
- Freeman, J.B. (1991). *Dialectics and the Macrostructure of Arguments: A Theory of Argument Structure*. Berlin: Foris Publications.
- Harrell, M. (2016). *What is the argument? An introduction to philosophical argument analysis*. Cambridge: The MIT Press.
- Govier, T. (2010). *A Practical Study of Argument*. 7th edition. Belmont, CA: Wadsworth.
- Marraud, H. (2020). En buena lógica. Una introducción a la teoría de la argumentación. Guadalajara: Editorial Universidad de Guadalajara.
- (2023). "¿Qué es la dialéctica de los argumentos?". *Quadripartita Ratio: Revista de Retórica y Argumentación*, 8 (15), 2-27.
- Toulmin, S.E., Rieke, R. y Janik, A. (1984). *An Introduction to reasoning*. Nueva York: Macmillan Publishing.
- (2018). *Una introducción al razonamiento*. Tr. José Gascón. Lima: Palestra Editores.
- Walton, D., Reed, C., y Macagno, F. (2008). *Argumentation schemes*. Cambridge: Cambridge University Press.

AGRADECIMIENTOS: Manifiesto mi agradecimiento a Paula Olmos y a Hubert Marraud por la invitación para editar el presente número monográfico. Este trabajo de investigación ha sido realizado en el marco del proyecto "Prácticas argumentativas y pragmática de las razones 2", PID2022-136423NB-I00, financiado por MCIN/ AEI / 10.13039/501100011033 / y por "FEDER Una manera de hacer Europa".

J. GALINDO CASTAÑEDA: Profesor Investigador de tiempo completo del Departamento de Estudios Jurídicos, Sociales y de la Cultura (CUALTOS), de la Universidad de Guadalajara. Doctor en Lógica y Filosofía de la Ciencia por las universidades: Universidad de Valladolid, Universidad de Salamanca, Universidad de Valencia. Miembro del Sistema Nacional de Investigadoras e Investigadores (SNI). Vocal de la junta directiva de la Sociedad Iberoamericana de Argumentación (SIbA). Editor de la revista de Argumentación y Retórica: *Quadripartita Ratio*. Realizó una estancia posdoctoral en el Instituto de Investigaciones Filosóficas, UNAM (2021-2022). Algunas de sus publicaciones son: "Dialogical sequences, argumentative moves and interrogative burden of proof in philosophical argumentation", en el libro *From argument schemes to argumentative relations in the wild*. (2020), Springer; "Primatologists and Philosophers Debate on the Question of the Origin of Morality: A Dialectical Analysis of Philosophical Argumentation Strategies and the Pitfalls of Cross-Disciplinary Disagreement". *Argumentation* 36 (2022), 511–540.