

Directores

Luis Vega
 Hubert Marraud

Secretaria

Paula Olmos

Edición Digital

Roberto Feltrero

La situación del campo disciplinario de Lógica, Teoría de la Argumentación, Pensamiento crítico y estudios afines en México. Aproximación a través de una encuesta.

LUIS VEGA REÑÓN

Departamento de Lógica, Historia y Filosofía de la Ciencia. UNED

Senda del Rey, 7. 28040 MADRID

lvega@fsf.uned.es

RESUMEN

La encuesta, realizada entre abril y junio de 2013, ha respondido a un doble propósito: (a) Considerar cómo está actualmente este campo de estudios y cómo debería estar, tanto desde un punto de vista institucional y práctico, como desde un punto de vista teórico y programático. (b) Propiciar la reflexión y el debate en torno a esta situación en nuestro medio académico, primeramente mexicano y, ulteriormente, iberoamericano en general. En la línea de (a) puede representar una especie de instantánea o foto fija de la situación presente. Pero en la línea de (b) se trata más bien de un fotograma de una situación en proceso. Así pues, para empezar, mi informe también incluirá unos antecedentes históricos y académicos de contextualización.

PALABRAS CLAVE: Lógica, Lógica informal, Pensamiento crítico, Teoría de la argumentación.

ABSTRACT

This survey, conducted between April and June, 2013, has responded to a double purpose: (a) consider the present state of this field of study and how it should be, both from a practical and from a programmatic point of view; (b) encourage reflection and debate on this situation in our academic milieu, first in Mexico and, subsequently, in the Iberoamerican context in general. In line with (a), it may represent a sort of shot or still image of the current state of field. But in line with (b), it is rather a frame of a situation in process. Thus, to begin with, my report will also include some historical and academic background in order to achieve its contextualization.

KEYWORDS: Argumentation theory, Logic, Informal Logic, Critical Thinking.



Copyright© Luis VEGA REÑÓN

Se permite el uso, copia y distribución de este artículo si se hace de manera literal y completa (incluidas las referencias a la Revista Iberoamericana de Argumentación), sin fines comerciales y se respeta al autor adjuntando esta nota. El texto completo de esta licencia está disponible en: <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/2.5/es/legalcode.es>

1. PRESENTACIÓN

La encuesta que centra esta aproximación surgió de inquietudes y conversaciones que tuvieron lugar durante el XVI Encuentro Internacional de Didáctica de la Lógica y II Simposio Internacional de Investigación en Lógica y Argumentación (Instituto de Investigaciones Filosóficas, UNAM, noviembre de 2012) y fue realizada entre abril y junio de 2013.

Responde a un doble propósito:

a/ Tomar en cuenta dos planos de consideración: cómo está actualmente este campo de estudios y cómo debería estar, y considerar dos perspectivas: una más bien institucional y práctica, la otra más bien teórica o programática.

b/ Promover la reflexión y el debate en torno a la situación por la que atraviesa este campo de aprendizaje y docencia, estudio e investigación, en nuestro medio cultural y académico primeramente mexicano y, ulteriormente, iberoamericano en general.

Si en la línea del propósito **a/** podría considerarse una especie de foto fija del momento presente, en atención al propósito **b/** consiste más bien en un fotograma que representa una situación en proceso. La mayor parte de la información recibida tiene que ver con los estudios superiores, pero también se han agradecido las noticias sobre los niveles medio y preparatorio por ser complementarias y muy relevantes para conocer el estado de este campo disciplinario no solo por lo que concierne a su cultivo sino, más aún, por lo que se refiere a su enseñanza. Por lo demás, dada mi condición de impulsor primero y de informante después, he procurado abstenerme de valorar la situación que reflejan las respuestas; por lo regular, me limito a registrar las opiniones de quienes han respondido o cito, llegado el caso, declaraciones expresas y por tanto entrecomilladas, tuyas. Solo excepcionalmente me he permitido una impresión o un diagnóstico y, en fin, tampoco he podido resistirme a un avance de autocrítica del cuestionario mismo.

Siguiendo con la encuesta, no estarán de más algunos datos básicos acerca de su realización. Para empezar, solo aspira a ser suficientemente ilustrativa y significativa, sin la menor pretensión de carácter sociométrico o estadístico. El envío inicial del cuestionario por email tuvo lugar el 25 de marzo de 2013 con ruego de respuesta antes del 15 de mayo del mismo año. Se envió a 40 direcciones de

miembros de la Academia Mexicana de Lógica y personas supuestamente interesadas en la suerte de los estudios de Lógica y afines; hubo 25 acuses de recibo, con una tasa de respuesta de 0.650 y un porcentaje del 65 %. Tras un recordatorio del 10 de junio, consistente en 25 reenvíos y la ampliación de la fecha de entrega del cuestionario cumplimentado hasta el 30 de junio, se recibieron 19 respuestas, con una tasa de 0,760 y un porcentaje del 76 %. Son números altos e incluso sorprendentes en el caso de las encuestas por correo electrónico, donde los porcentajes digamos "típicos" de respuesta parecen moverse en una horquilla del 15% al 20%. Pueden deberse a la motivación parejamente alta y a la cualificación académica y profesional de los encuestados.

Pero, en cualquier caso, ha sido decisivo el patrocinio y apoyo de la Academia Mexicana de Lógica, singularmente el de Gabriela Guevara, entonces presidente, que también colaboró en la confección del cuestionario. Por otro lado, Teresita Mijangos, entonces vice-presidente, me facilitó documentación institucional de las tensiones entre la comunidad filosófica y la Subsecretaría de Educación Pública agudizadas en los años 2009-2011. Tanto ellas dos como las atentas personas respondientes cuentan, desde luego, con mi profundo reconocimiento.

2. CONTEXTUALIZACIÓN

Como ya he indicado al hablar del origen de la encuesta, no se trata de presentar ni un cuestionario ni un diagnóstico caídos del cielo o nacidos por generación espontánea. Hay, desde luego, muestras anteriores de preocupaciones, informes críticos e incluso encuestas sobre la situación de este campo multi- e inter-disciplinario en México, aunque no sean sobradas. En cualquier caso, me parece que no estarán de más unas notas previas que ayuden a enmarcar el cuestionario en ese contexto y pongan a los interesados legos en antecedentes.

Estas notas intentarán esbozar sumariamente dos marcos de antecedentes de la situación actual, uno relativo a aspectos históricos y el otro a aspectos didácticos; amén de hacerse eco de otros dos cuestionarios ya avanzados con propósitos similares a los actuales, uno acerca de la situación de la enseñanza de la filosofía en general y el otro sobre el caso de la lógica en particular.

2.1 Antecedentes históricos de la situación actual

La lógica es una disciplina venerable y su presencia académica en México data del s. XVI. Pero la implantación en México de los modernos estudios sobre nuestras prácticas discursivas comunes (lógica informal, pensamiento crítico, teoría de la argumentación, etc.) no es anterior a los años 70 del s. XX. La lógica ha sido además la disciplina de referencia en la conformación de este campo de estudios, bien (i) en sentido positivo como paradigma analítico o aun normativo de la corrección formal de los argumentos, bien (ii) en sentido negativo como contraste de las perspectivas no formales sobre los productos, los procesos o los procedimientos de argumentar. Estos dos motivos invitan a distinguir, al menos de entrada, entre (A) la historia de la lógica y (B) la historia de los estudios sobre la argumentación. Empecemos por la primera.

(A) Los antecedentes de la situación de la disciplina de la Lógica suelen retrotraerse a la segunda mitad del s. XIX, donde la creación de la Escuela Nacional Preparatoria (ENP) en 1867, en el marco de la reforma educativa de Barreda, adquiere una significación fundacional¹. El plan de estudios de la ENP incorpora la lógica como una materia principal. Por otro lado, su orientación positivista inicia la vinculación de la enseñanza moderna de la disciplina a alguna corriente o escuela filosófica foránea²: al positivismo de corte milliano le sucederá un breve interregno espiritualista krausista en los años 1880, pero será restaurado a principios del s. XX con el texto de Parra (1903), *Nuevo sistema de lógica inductiva y deductiva*. Cumplido el primer tercio del siglo, cobra relieve la orientación neokantiana de la mano de Francisco Larroyo (1937), *La lógica de las ciencias*. Pasada la primera mitad, toca el turno a la fuente de inspiración marxiana representada por Eli de Gortari (1956), *Introducción a la lógica dialéctica*.

En los años 1950 asoma la lógica simbólica o matemática como una disciplina formalizada, sistemática y autónoma. El primer manual publicado en México es el libro no muy logrado de José Ferrater Mora y Hugues Leblanc (1955), *Lógica Matemática*, mientras que el primer texto de Lógica matemática propiamente dicho se hará esperar unos años hasta el *Manual de lógica para estudiantes de matemáticas* de Gonzalo Zubieta (1968). Pero su cultivo ya cubre los años 50: en 1950, Zubieta presenta su tesis sobre el Cálculo Funcional de primer orden, calificada como "el primer trabajo original de lógica matemática en México" (Beller 2014: 14); en los años 50-55, Zubieta

¹ Vid. Beller (1995), (2014).

² La enseñanza tradicional de la disciplina se venía manteniendo deudora de una escolástica interiorizada y más o menos laxa o innovadora desde siglos antes, desde la llamada "lógica novohispana" iniciada en el s. XVI.

publica trabajos relacionados con su investigación de doctorado en el Boletín de la Sociedad Matemática Mexicana; y una doctoranda de Gaos, Vera Yanumi, dicta en 1953 un curso de lógica matemática en la facultad de Filosofía y Letras (Beller 2014: 16). No obstante, en los años 60 y ss., volverá a dejarse sentir el influjo de una fuente de inspiración filosófica, ahora representada por la filosofía analítica, que propicia la recepción de esta lógica moderna en filosofía a través de la influencia de Luis Villoro, Wonfilio Trejo, Roberto Caso o Hugo Margáin, entre otros (vid. Salmerón 1991). Mientras tanto, un jurista lógico e innovador, Eduardo García Máynez, venía publicando desde su temprana *Introducción a la lógica jurídica* (1951) ensayos sobre la lógica del juicio (1955), del concepto (1959) y del razonamiento (1964) jurídicos.

Si de los personajes y acontecimientos de esta historia pasamos a considerar las tendencias, nos podremos hacer una idea más cabal y comprensiva de los antecedentes que nos interesan. Beller (1995) destaca dos características del desarrollo de la lógica en México desde mediados del s. XIX. Por un lado, el desarrollo se plasma en unas obras escritas por autores que, en general y a pesar de su reconocimiento o su prestigio, no llegan a formar escuela y se limitan a seguir las pautas trazadas por sus fuentes foráneas. Por otro lado, la mayor parte de estas obras son textos publicados para cubrir unas necesidades educativas, así que se ven sujetas a los cambios experimentados por la política de educación nacional. Casi dramática en este sentido fue la sustitución de la orientación positivista de Parra (1903), inicialmente dominante en la ENP, por la confesión krausista de Tinberghien, en el marco de una polémica entre políticos liberales y conservadores que entretuvo a la prensa y al parlamento durante el periodo 1880-1885³. Otro rasgo que, por lo demás, es compartido por la cultura académica hispanoamericana en general, consiste en la incorporación relativamente tardía de la lógica moderna formalizada. En el caso mexicano, sin embargo, no faltarán luego, al mediar el s. XX, contribuciones tempranas y originales de calidad como las ya mencionadas de Zubieta en el área de la lógica matemática y las de García Máynez en el campo de la lógica jurídica. Y, en fin, también habrá innovaciones en las lógicas más dependientes de programas o doctrinas filosóficas, como las que introduzca Eli de Gortari en la lógica dialéctica

(B) A diferencia de la incipiente madurez que va alcanzando la Historia de la lógica en México, la historiografía de los estudios de argumentación es un género aún por nacer. Al menos gracias al cumplido informe de Herrera (2008) sobre autores y libros, tanto

³ Pueden verse detalles al respecto en Beller (2010).

autóctonos como traducidos, sobre algunos sectores de este campo, contamos con un banco inicial de datos. Según Herrera, "en México se viene reflexionando y trabajando sobre Pensamiento o razonamiento crítico y Lógica informal por lo menos desde 1997" (2008:15). No sé a qué obedece esta fecha pero cabe pensar en ciertos acontecimientos fundacionales como los que representan la creación del Taller de Didáctica de la Lógica, en enero de 1996, y la celebración del primer Encuentro internacional de Didáctica de la Lógica en Xalapa, en 1998 (cf. Herrera 2008: 33-34). De ser así, "1997" resultaría una referencia doblemente significativa. De una parte, se vería desmentida por la propia bibliografía documentada en el artículo que recoge seis títulos anteriores (Cabrera et al. 1986, Puig 1991, Sánchez 1992, Beuchot et al. 1993, Herrera y Torres 1994, Priestley 1996). De otra parte, evidenciaría cierta complicidad, si no confusión, entre diversos sectores del campo multidisciplinario de la argumentación: desde la Lógica informal y el Pensamiento crítico hasta los programas y modelos de Habilidades del Pensamiento y la Filosofía para niños. En cualquier caso, los años finales de los 90 marcan un punto de inflexión en esta compleja área. Según apunta con buen humor Herrera (2008: 33), al nacimiento del hijo, el Taller de Didáctica de la Lógica (TDL), lo seguirá años después la fundación de la que hoy es su madre, la Academia Mexicana de Lógica (AML), en 2003. La criatura pronto empieza a dar señales de vida propia como, por ejemplo, el boletín *Modus Ponens* (a partir de 1996), las primeras convocatorias de los Encuentros Internacionales de Didáctica de (EIDL) desde 1998, o la edición seminal de *La Razón comunicada* en 1999⁴. Con el paso del tiempo y bajo el patrocinio de la AML, a los EIDL se sumarán desde el año 2011 los Simposios Internacionales de Investigación en Lógica y Argumentación (SIILA).

Como en el caso anterior de la historia de la lógica, aquí también conviene tener en cuenta las características generales o las tendencias. Harada (2007, 2011) viene proponiendo una doble distinción entre concepciones de la Lógica informal y del Pensamiento crítico que quieren ser sintomáticas en este sentido. Con respecto a la Lógica informal sugiere distinguir una concepción débil y otra fuerte de la disciplina. Según su versión o planteamiento débil, la Lógica informal es una materia instrumental sea como propedéutica de la lógica propiamente dicha, tradicional o formalizada, sea

⁴ Vid. Raymundo Morado (comp.) (1999), *La Razón comunicada. Materiales del Taller de Didáctica de la Lógica*. Xalapa: TDL, Universidad Veracruzana, Torres Asociados; Ariel Campirán (comp.) (2003), *La razón comunicada II*. México: TDL, Universidad Veracruzana, Torres Asociados, Academia Mexicana de Lógica; Gabriela Guevara (comp.) (2004), *La Razón comunicada III*. México: TDL, Universidad Veracruzana, Torres Asociados, AML; José Alfredo Amor (comp.) (2005), *La Razón comunicada IV*. México: TDL, Universidad Juárez de Tabasco, AML; José Alfredo Amor (comp.) (2008), *La Razón comunicada V: Pensamiento crítico*, en *Ergo. Revista de Filosofía*. Universidad Veracruzana. Temas selectos, 2.

como aplicación de esta última al discurso común o cotidiano. Según su versión o tratamiento fuerte, la lógica informal es una materia con entidad propia e irreducible, tanto por la manera de entender y abordar sus objetos de análisis como por la índole de sus procedimientos de identificación y evaluación. Por lo que se refiere al Pensamiento crítico cabe a su vez distinguir entre una concepción estrecha y otra amplia. Con arreglo a la primera, se trata de una disciplina lúcida y reflexiva, capaz de coincidir con la Lógica informal en determinados propósitos como la formación de modos de razonar correctos y la prevención de las falacias. Con arreglo a la segunda, se interesa por la formación de competencias no solo de razonamiento, sino de pensamiento de orden básico y superior en todas sus dimensiones (habilidades, actitudes, conocimientos, etc.). Ambas distinciones le sirven a Harada como recurso ad hoc para un diagnóstico crítico de la situación actual del estudio de la argumentación, en especial de la Lógica informal, en México. Esta situación se caracteriza por el predominio de la concepción débil de la Lógica informal y de la concepción amplia del Pensamiento crítico. A su juicio, se trata de la peor de las combinaciones posibles: ha obstaculizado el desarrollo genuino de las dos disciplinas, ha propagado ideas erróneas acerca de ellas con los inconvenientes derivados para su estudio y su enseñanza, y para colmo –remata Harada– no ha dejado de contaminar las empresas del TDL o de la propia Academia Mexicana de Lógica.

Aparte de este dictamen crítico, cabe constatar que las contribuciones mexicanas en este ámbito se mueven principalmente en dos planos, uno más bien filosófico, y el otro decididamente didáctico y situado en las proyecciones educativas de la concepción amplia del Pensamiento crítico. En ambos hay aportaciones originales y de mérito. En el primero cuentan, por ejemplo, las contribuciones de Pereda a una ética de la discusión (1994) y a una fenomenología de la práctica argumentativa (2010). Son muestras del segundo, por ejemplo, la implementación del método COL y del modelo Hiper-COL que Campirán y sus colaboradores han venido habilitando para el desarrollo armónico de conocimientos, habilidades y actitudes (2000).

Puestos en antecedentes históricos sobre la situación de las disciplinas supuestamente involucradas, podemos pasar a considerar los aspectos relacionados con su enseñanza.

2.2 Antecedentes didácticos de la situación actual

También en este caso contamos con informaciones y reflexiones puntuales. Partiré de un informe inicial de Raymundo Morado (2004) sobre las raíces, logros y posibilidades de la lógica en México que, haciendo justicia a su título, envuelve noticias históricas pero sobre todo reflexiones y propuestas didácticas. En este segundo aspecto avanza un diagnóstico de la situación reinante en la enseñanza de la lógica: los maestros adolecen de una preparación insuficiente tanto en su oficio de maestros como en su desempeño académico de lógicos, de modo que el reto principal es consolidar la profesionalización de la lógica. En un informe posterior, Morado (2011) subsume y desarrolla este primer planteamiento con la mirada centrada en las perspectivas de la enseñanza de la lógica en México. Se pueden apreciar en este ensayo tres partes. La primera está dirigida a recordar y glosar el papel determinante que han desempeñado el TDL y la AML en la enseñanza y en la investigación seria y metódica dentro del área de la lógica. Termina con la constatación de que "por su organización, alcance y frutos, el TDL en México es el esfuerzo más permanente y estructurado en todo el mundo para la enseñanza de la Lógica". La segunda parte se plantea el reto de consolidar la profesionalización de la lógica, así como otros desafíos asociados a su enseñanza. En el primer caso, Morado insiste en la deficiente preparación de los maestros y se hace eco de algunos motivos, como la llamativa escasez de profesores con formación filosófica propiamente dicha (1 de cada 50) entre quienes la imparten en el nivel medio superior⁵; o la incompetencia de los procedentes de matemáticas en filosofía de la lógica y de los procedentes de filosofía en metalógica y teoría de conjuntos. En el segundo caso, menciona por un lado el desafío de acentuar las aplicaciones de la lógica para los fines de comprensión y argumentación que mueven a los estudiantes, y a este respecto señala la posibilidad de una alianza fructífera entre la lógica formal y la informal; por otro lado, se hace cargo del reto que para la Didáctica de la lógica representa la constitución interdisciplinaria de esta área de estudio, a la que pueden contribuir varias y diversas disciplinas ("Filosofía, Computación, Matemáticas, Lingüística, Psicología, Pedagogía, Historia", en una lista que no trata de ser completa, sino ilustrativa, 2011: 104). La tercera parte del informe de Morado (2011) pasa a presentar el proyecto de una especialidad de Didáctica de la

⁵ Vid. Gustavo Escobar y Mario Albarán (1996), "Situación de la enseñanza de la filosofía latinoamericana en los estudios de nivel medio superior", *Tlamatini*, 1: 35-44. Hay exámenes pormenorizados de la situación en diversos estados en G. Vargas Lozano (comp) (2011), *La situación de la filosofía en la educación media superior*. México: Torres Asociados. Como luego veremos en la encuesta de Saladino (2014), la relativa carencia de formación filosófica específica se mantiene hasta el punto de que suelen ser profesionales de otras áreas o maestros ocasionales quienes se hacen cargo de las materias filosóficas.

lógica que contribuya a paliar las deficiencias acusadas y a afrontar esos retos. Ciertamente que no faltan iniciativas exitosas como, por ejemplo, el TDL, el Diplomado en Lógica organizado desde 2003 por el Instituto de Investigaciones Filosóficas de la UNAM y diversos cursos destinados a la adquisición de ciertas competencias analíticas, críticas y argumentativas⁶. Pero, a juicio de Morado, aún sería precisa una especialización en Lógica en la UNAM que viniera a complementar las maestrías existentes en Filosofía, en Filosofía de la ciencia y en Docencia para la Educación Media Superior. El plan de estudios previsto incluye cursos de Lógica estándar (proposicional y cuantificacional), Lógicas no clásicas o no estándar y Pensamiento crítico, además de seminarios de Filosofía de la Lógica, de Didáctica de la Lógica y de cuestiones relacionadas con la investigación y la práctica didácticas. Los informes de Morado (2004, 2011) muestran tres características sintomáticas y dignas de atención en el presente contexto. Una es la consideración de la Lógica formalizada como *Lógica* por antonomasia. Otra es su aparente indistinción entre la Lógica informal y el Pensamiento crítico a efectos disciplinarios. Y la tercera es su peculiar combinación de una concepción más bien *débil* de la Lógica informal, dada su condición aplicada o propedéutica, y una concepción más bien *estrecha* del Pensamiento crítico –en el sentido de los calificativos de Harada–.

Puede verse un aspecto complementario de los informes de Morado en Trejo (2010), "Divagaciones sobre la enseñanza de la lógica en el bachillerato mexicano". Trata de señalar las orientaciones dominantes desde mediados de los años 1970 hasta finales del siglo. Son las tres orientaciones siguientes:

(a) La que denomina "aristotélico-tomista", representada por un manual como el de Raúl Gutiérrez Sanz (1969) *Introducción a la lógica*, México: Esfinge 1996 3ª edic., 2000 reimpresión. Incluye un apéndice sobre nociones de lógica simbólica considerada como una ampliación de la lógica "neoescolástica" tradicional, no como una alternativa.

(b) La lógica dialéctica, conforme a los consabidos textos de Eli de Gortari (1965) *Lógica general* y sobre todo (1969) *Iniciación a la lógica*, México: Grijalbo, reediciones posteriores. Su planteamiento metodológico subsume la deducción como un tipo de razonamiento junto a otros no menos relevantes (inducción,

⁶ También conviene recordar el Diplomado de Lógica en "Habilidades de razonamiento lógico aplicado" (Instituto de Investigaciones Filosóficas, UNAM), cuya generación Alfa se formó entre el 7 de octubre de 2005 y el 6 de abril de 2006 con el propósito de formar a su vez a siguientes generaciones de profesores en sucesivas ediciones del Diplomado –hasta al menos tres–. Agradezco esta información a Sánchez, miembro de esa generación Alfa tras haber cursado el Diplomado de actualización en Lógica coordinado por Raymundo Morado en 2003.

analogía) y la lógica formal como una área limitada de la lógica dialéctica.

(c) La lógica neokantiana que, según es bien sabido, parte de la *Lógica de la ciencia* de Larroyo (1939, 1979 19ª edic.), aunque el manual más empleado en bachillerato es el de Carlos Dión Martínez (1976), *Curso de Lógica*, México: McGraw-Hill, 1990 3ª edic. También aborda nociones y cuestiones metodológicas, amén de incluir como apéndice una introducción a la lógica simbólica.

Por lo demás, actualmente, bastaría visitar librerías de libros de segunda mano y de ocasión como las que se encuentran en la calle Donceles en Ciudad de México, para observar que las orientaciones resaltadas por Trejo no han perdido presencia, al menos comercial, entre los manuales de lógica y filosofía.

Otro aspecto significativo que convendría añadir a los anteriores para tener una imagen más comprensiva de la situación del estudio de la argumentación en México es el destacado y denunciado por Luis Antonio Monzón (2011) en estos rotundos términos: "Argumentación: objeto olvidado para la investigación en México". Este artículo, tras glosar la trascendencia educativa de la argumentación en todos los órdenes desde el cognitivo y personal hasta el socio-institucional y político, se propone una revisión de las investigaciones realizadas en torno a cualquier tema relativo a la argumentación en América Latina desde 1980 hasta la fecha (2011: 46). Más concretamente interesan las investigaciones que versen sobre la enseñanza de la argumentación y sobre el estado o el nivel de su práctica entre los estudiantes de enseñanza superior y universitaria, con la finalidad de saber qué se ha hecho en este sentido y de "sostener, al final, la falta de investigaciones al respecto en nuestro país" (*ibid.*). El punto es que, a pesar de la reconocida importancia de la investigación en el desarrollo y en las aplicaciones de las competencias argumentativas, esta tarea solo ha merecido poca atención. La conclusión descansa en un examen parcial de la "literatura latinoamericana" dirigido a mostrar la precaria situación de la investigación sobre la argumentación en México frente a su pujanza en otros países como Colombia o Venezuela (2011: 51). La pena es que el desarrollo del artículo acusa varios sesgos y padece debilidades que no contribuyen justamente a precisar y sentar la denuncia planteada. Un sesgo menor es no tomar en consideración sino una parte de la "literatura latinoamericana" sobre la argumentación: brillan por su ausencia las contribuciones chilenas o argentinas por ejemplo. Un sesgo mayor es identificar la argumentación con cierta práctica retórica y asumir que la Retórica es "la ciencia que se encarga del estudio de la argumentación" (2011: 44), sin mayores distinguos ni

explicaciones. Las debilidades, algunas derivadas de los sesgos mismos, se pueden contraer a estas tres: no faltan usos vagos o incluso confusos de nociones básicas del discurso argumentativo; hay un tratamiento superficial y parcial de la documentación bibliográfica disponible, defecto que sube de punto si se tiene en cuenta que es el único elemento de prueba aducido; y, en fin, ni siquiera se mencionan la mayoría de los estudios teóricos, analíticos y críticos de autores mexicanos sobre las diversas dimensiones o perspectivas de la argumentación (e. g. lógicas, dialécticas, retóricas), ni sus contribuciones relacionadas con la didáctica discursiva o con el pensamiento crítico. Pero, naturalmente, de los sesgos y debilidades de Monzón (2011) no se sigue que denunciar el precario estado de la investigación sobre la argumentación y su enseñanza sea improcedente o esté completamente injustificado.

2.3 Dos precedentes.

Al margen de las noticias y diagnósticos de los antecedentes históricos y didácticos de la situación actual de los estudios de lógica y afines, hay dos cuestionarios anteriores que pueden ser aún más ilustrativos al respecto. Uno, más reciente, contempla el caso general de la enseñanza de la filosofía en la enseñanza media superior. El otro se ocupa del caso específico de la lógica en la Escuela Nacional Preparatoria de la UNAM.

La encuesta sobre la situación de la enseñanza de la filosofía fue elaborada bajo el patrocinio del Observatorio Filosófico de México a partir de un cuestionario aplicado por la UNESCO. El informe sobre sus resultados se debe a Alberto Saladino (2014), "Diagnóstico de la situación de la enseñanza de la filosofía en México", edic. digital. El cuestionario se propuso en varias ocasiones y diversos medios institucionales y obtuvo las respuestas de 11 profesores de filosofía, 22 alumnos de y 6 académicos. Según la mayoría de los encuestados, la situación era poco satisfactoria por problemas y deficiencias internos, a los que se venían a sumar dificultades y limitaciones derivadas del dominio de una política neoliberal que "todo lo trastoca en mercancía". Este punto se hizo especialmente sensible en 2009: a mediados de este año, la movilización de la comunidad filosófica –de la que procede la creación del Observatorio Filosófico (vid. <<http://www.ofmx.com.mx>>)– enfrentó el plan de reforma educativa de la enseñanza media superior (RIEMS), fundado en las competencias, que preveía la desaparición de materias filosóficas como la lógica en particular, y logró detener su implementación. Más aún, mediante el acuerdo 444, se consiguió el reconocimiento de un campo

disciplinario autónomo de Humanidades y Filosofía, en el que se incluía la materia de Lógica, dentro del Marco Curricular Común del Sistema Nacional de Bachillerato. Este triunfo institucional de la comunidad filosófica ha calmado las aguas de la agitación política provocada por la Secretaría de Educación Pública, pero no ha resuelto varias cuestiones pendientes en la enseñanza de la filosofía. Unas son de orden más general y externo como las tres siguientes: (i) el hecho de que la mayoría de los profesores que la imparten carezcan de formación filosófica propiamente dicha y suelen ser profesionales procedentes de otros campos (abogados, psicólogos, sociólogos, religiosos, etc.); (ii) la falta de profundidad, sentido y enfoque reflexivo de las cuestiones actuales y problemas circunstantes; (iii) el escaso reconocimiento de los filósofos latinoamericanos en general y mexicanos en particular. Saladino apunta que las dos primeras deficiencias pueden ser determinantes de la poca motivación del alumnado por las materias filosóficas. La tercera es a su vez sintomática de un desinterés y una ignorancia bastante extendida –baste recordar la mostrada por el artículo antes citado de Monzón (2011)–. Otras cuestiones pendientes son, en cambio, de orden más interno y particular, como estas dos: (iv) qué debería enseñarse en las materias filosóficas; (v) cómo debería hacerse. Si nos atenemos al caso aquí más pertinente, el de la enseñanza a pensar, razonar y argumentar, podemos contar con algunas pistas y propuestas como, de una parte, los modelos didácticos COL e HiperCOL de adquisición y desarrollo de habilidades de pensamiento⁷; y, de otra parte, las conclusiones del proyecto INFOCAB SB400307 en el sentido de que uno de los mejores caminos, aunque no único ni omnicomprensivo, es enseñar Lógica informal, fundamentada en la Teoría de la argumentación e impartida con la metodología de la Filosofía para niños⁸. En ambos casos, el objetivo es que los educandos adquieran y desarrollen conocimientos, habilidades, actitudes y valores razonables⁹.

El segundo cuestionario se aplicó durante un seminario celebrado en el Colegio de Filosofía de la ENP en mayo de 2007 con miras a la posible y deseable modificación del programa de lógica. Además de los dos conductores (Eloísa González y Eduardo Harada) se contaron 17 participantes de distintas edades y

⁷ Vid. A. Campirán, G. Guevara y L. Sánchez (comps.) (2000), *Habilidades de pensamiento crítico y creativo*. Xalapa: Universidad Veracruzana.

⁸ Vid. Harada (2011), "Introducción", en E. Harada (comp.), o.c., p. 16.

⁹ Para tener una perspectiva amplia y detallada de la enseñanza de la filosofía en diversos estados y establecimientos escolares, puede verse G. Vargas Lozano (comp) (2011), *La situación de la filosofía en la educación media superior*. México: Torres Asociados. Los Anexos 2 (pp. 249-257) y 4 (pp. 261-268) dan cuenta de la formación del Laboratorio Filosófico y de la insurrección de la comunidad filosófica mexicana contra las restricciones pretendidas en las áreas de Humanidades y Filosofía. Esta reacción ha sido ejemplar frente a lo ocurrido en otros lugares, como España sin ir más lejos, donde la lógica ha hecho mutis de la enseñanza de filosofía del Bachillerato en medio del mutismo y la indiferencia de casi todos los docentes involucrados e incluso con el alivio de no pocos.

currículos didácticos. Los resultados, tratados cualitativamente, vienen recogidos en el informe de Harada (2008), "Experiencia docente y formación académica de los profesores de Lógica en la ENP" (edic. digital: <<http://www.repositorio.digital.ipn.mx>>). El cuestionario cubría cinco secciones. La primera estaba dedicada a la formación y actualización de los profesores. En este punto, la mayoría declara un aceptable dominio de la lógica formal moderna, aunque estas declaraciones contrastan con otros datos conocidos sobre la suerte de la lógica en la ENP –son los profesores de mayor edad los que confiesan más carencias al respecto–. También, por otro lado, la mayoría parece tener ideas vagas y prejuizadas sobre las alternativas disponibles para enseñar a pensar y razonar; son sintomáticas la reducción de la Lógica informal a una versión de la deductiva y formal aplicada al lenguaje cotidiano o su fusión con una especie de Pensamiento crítico. Y la mayoría, en fin, no deja de mostrar interés por la actualización de sus conocimientos a través de medios como el diplomado de la SEDEI (un porcentaje de 53 %), el TDL (33 %) o el Diplomado del Instituto de Investigaciones Filosóficas (20 %). La segunda sección contemplaba tanto el tipo de lógica presuntamente dominado, como el conocimiento de las alternativas propuestas para enseñar a pensar. Prevalecía el dominio de la lógica tradicional (80 %), seguida por la lógica formal moderna (75 %); a mucha distancia quedaban las supuestas alternativas: Lógica informal y Programas para el desarrollo de habilidades del pensamiento (30 %), Pensamiento crítico (26 %), Teoría de la argumentación (23 %), Filosofía para niños (14 %). La tercera sección buscaba determinar el conocimiento de los sistemas de bachillerato de la Zona Metropolitana, tanto en centros públicos como privados, que incluyen asignaturas relacionadas con la lógica. Aunque la mayoría de los profesores de la ENP declaró haber tenido experiencias docentes en diversos sistemas de bachillerato, no faltaron lagunas sorprendentes acerca de subsistemas de bachillerato de la propia UNAM. La cuarta sección se ocupaba de los medios empleados en la enseñanza de la lógica y de las debilidades y fortalezas reconocidas. Entre los libros mencionados predominan los de lógica formal más o menos aplicada, en particular los consabidos de Copi: *Introducción a la lógica* (ediciones Copi & Cohen) y *Lógica simbólica*¹⁰. Entre las debilidades se cuentan la falta de actualización y de materiales didácticos adecuados, así como una carencia de "emotividad" o de "sensibilidad emocional" que entorpece la relación de los profesores con sus alumnos adolescentes. Este sería un factor, aunque no el único, del desapego mutuo y de la indiferencia o el alejamiento que los estudiantes suelen mostrar ante la materia, en

¹⁰ Los manuales de Copi parecen haber sido la alternativa moderna a las tradiciones heredadas que ya hemos considerado (escolástica, neokantiana, dialéctica). Sobre su papel puede verse E. Harada (comp.) (2010), *Irving Copi y la enseñanza de la Lógica*. México: UNAM.

especial cuando se trata de la lógica estrictamente formalizada. Entre las fortalezas, los profesores señalan su preocupación por la enseñanza, su paciencia pedagógica y su interés por ciertos cursos de actualización: de Lógica informal (40 %) ante todo y, luego, de Teoría de la argumentación y Pensamiento crítico (33 % cada uno); pero también de Didáctica de la lógica y Lógicas no clásicas (13 % a la par) y, en fin, de Desarrollo de habilidades del pensamiento, Historia de la Lógica, Filosofía de la Lógica y Toma de decisiones (6 % en cada caso). La quinta y última sección trataba de investigar el modo como trabajan los profesores la materia, bien que por vía indirecta. Entre los autores de manuales vuelve a sobresalir Copi (53 %); en menor grado se recurre a Suppes (20 %) y a algunos autores nacionales (13 %). Hay quien prescinde del libro de texto y varios profesores disponen de materiales didácticos propios que, por lo demás, apenas circulan fuera de su salón de clase. Por lo regular, estos materiales se destinan a la enseñanza de la lógica formal en sus variantes tradicional y moderna. La conclusión de Harada es que los profesores mismos parecen tener la impresión de que la lógica que entonces (en torno a 2007) se impartía en la ENP no era adecuada, pues no contribuía a formar al egresado del modo exigido por los estudios profesionales y por la respuesta inteligente a los retos y problemas del mundo que lo rodea. Ello se debía, en parte, a la deficiente preparación del profesorado en las materias de lógica (tanto formal como informal) y en su entorno disciplinario (teoría de la argumentación, pensamiento crítico), así como a la falta de reflexión y discusión sobre esta área. Pero también obedecía a otros motivos no solo relativos al perfil académico y psicológico del profesor, sino a la penuria, o cuando menos a la incomunicación y el desconocimiento, de los medios y recursos efectivos.

El propio Harada llevó a cabo un examen diagnóstico en paralelo, aplicado a los alumnos de lógica de un plantel de la ENP, al principio del año escolar 2007-2008. Vid. Harada (2008), "Competencias argumentativas de los alumnos de Lógica de la ENP", edic. digital: <[http://www.repositorio digital.ipn.mx](http://www.repositorio.digital.ipn.mx)>. Los sujetos de la prueba fueron 210 alumnos de nuevo ingreso en la ENP y de edades comprendidas entre los 14 y los 17 años. Se trataba de determinar sus habilidades para identificar, analizar, evaluar y crear razonamiento y argumentos, así como para hacer frente a algunas aplicaciones prácticas de solución de problemas y toma de decisiones. Los resultados no fueron muy alentadores por deficiencias en las habilidades básicas de lectura y escritura, y de comprensión de textos. Estas deficiencias repercuten en las dificultades para discernir premisas y conclusiones, advertir proposiciones y pasos inferenciales ocultos, tomar en consideración posibles objeciones y alternativas. En suma, el nivel discursivo del análisis y de la construcción de argumentos resulta muy elemental, y en muchos casos

es un ejercicio truncado si no fallido en ciertos aspectos capitales lógicos y dialécticos. Son resultados que una vez más reinciden en la necesidad de una enseñanza no solo crítica sino cuidante y contextualizada de esta área interdisciplinaria de los estudios de lógica moderna formal e informal, argumentación y pensamiento crítico.

Con estas noticias preliminares en mente podemos pasar a considerar la encuesta objeto del presente informe. Empecemos recordando el cuestionario enviado.

3. CUESTIONARIO

En el siguiente cuestionario encontrará una serie de preguntas clasificadas en cuatro secciones:

1. **Cómo están estos estudios.**
2. **Cómo deberían estar.**
3. **Propuestas.**
4. **Anexos.**

Por favor delimite cuando y donde lo considere oportuno si su respuesta se refiere al nivel medio o de preparatoria o al nivel superior.

1. **Cómo están estos estudios.**

Perspectiva institucional

1.1 ¿Qué materias del campo se imparten bajo la forma de cursos regulares y cómo se ubican en el currículo disciplinar?

Prácticas de los profesores

1.2 ¿Podría informar sucintamente sobre:

- el programa de su curso (y de paso mencionar el manual recomendado si lo hubiera);
- los materiales de apoyo;
- las estrategias y recursos didácticos empleados;
- los métodos de evaluación?

1.3 ¿Considera que se han obtenido resultados positivos para el proceso de

enseñanza y aprendizaje en su clase o en otras clases y materias relacionadas?

1.4 ¿A qué atribuye principalmente el éxito o el fracaso relativo, si fuera el caso?

2. Cómo deberían estar

Demandas curriculares

2.1 ¿Cree que los estudios de lógica deberían ocupar un lugar propio y específico en la formación de nivel medio y superior?

2.2 ¿Considera que en algunas especialidades de nivel superior esos estudios deberían ocupar un lugar central? Si es así ¿en cuáles concretamente? ¿Haría alguna diferencia entre formal y informal a este respecto?

2.3 ¿Cree que la argumentación es un recurso necesario para hacer filosofía? ¿Por qué?

2.4 ¿Cree que la argumentación es un recurso inevitable en cualquier carrera universitaria y, específicamente, en la licenciatura o posgrado en que Ud. imparte clases? ¿Por qué?

2.5 ¿Cómo estima que deberían ser las relaciones dentro del campo de los estudios lógicos en general entre la Lógica formal (LF), Lógica informal (LI), Teoría de la argumentación (TA), y Pensamiento crítico (PC)? ¿Podría señalarlas esquemáticamente en las intersecciones de este gráfico de doble entrada, de acuerdo con estas convenciones: excluyentes (*exc*), independientes o indiferentes entre sí (*ind*), complementarias (*comp*), solapadas parcialmente (*sol*), integradas (*int*)?

	(LF)	(LI)	(TA)	(PC)
(LF)				
(LI)				
(TA)				
(PC)				

Vea, por ejemplo, esta representación esquemática:

	(LF)	(LI)	(TA)	(PC)
(LF)	-	<i>comp</i>	<i>ind</i>	<i>exc</i>
(LI)	<i>comp</i>	-	<i>int</i>	<i>sol</i>
(TA)	<i>ind</i>	<i>int</i>	-	<i>sol</i>
(PC)	<i>exc</i>	<i>sol</i>	<i>sol</i>	-

Aquí se consideraría a la lógica formal (LF) complementaria de la informal (LI), independiente de la teoría de la argumentación (TA) y excluyente del pensamiento crítico (PC). Por lo demás, estas atribuciones son coherentes con una presunta reciprocidad de las relaciones en cuestión –aunque esta presunción no sea siempre y de suyo obligada–.

2.6 ¿Podría precisar y justificar algunas de las relaciones que propone?

3. Propuestas.

3.1 ¿Puede proponer un temario para la materia de su especialidad o de su mayor interés en este campo –sea, e.g., Lógica formal, Lógica informal, Teoría de la argumentación o Pensamiento crítico–? ¿Qué ítems temáticos considera necesarios, en todo caso, y en qué orden?

3.2 ¿Añadiría alguna otra materia específica a las mencionadas dentro de este campo de estudios, como por ejemplo, Análisis del discurso, Retórica, Computación, etc.?

4. Anexos.

4.1 ¿Desea apuntar o desarrollar algún otro aspecto que considere de interés y que no esté considerado en este cuestionario?

4.2 Puede que, tras hacer la encuesta, sus conclusiones abonen —o sienta Ud. una inclinación hacia— alguna de estas preferencias: (a) el mantenimiento de la situación actual, (b) la introducción de ciertos cambios determinados, o (c) un cambio radical.

De ser así, ¿cuál es a su juicio alguno de los obstáculos y estímulos principales para la opción que Ud. considera preferible?

Muchas gracias por su tiempo y su atención.

4. INFORME SOBRE LAS RESPUESTAS

1. Cómo están estos estudios.

En el nivel medio, la enseñanza de la lógica está implantada en el programa de la Escuela Nacional Preparatoria. Por otro lado se aprecia una tendencia a "transversalizar" la educación lógica e incorporarla o "diluirla" en cursos de matemáticas, redacción o metodología. Peor es la suerte de sus convecinas en el nivel superior y universitario: "A nivel superior es raro que se enseñe Teoría de la Argumentación, Lógica Informal o Pensamiento Crítico" [RM]¹¹. Hay, sin embargo, un caso excepcional como la existencia de un Cuerpo Académico asentado de "Retórica, Lógica y Teoría de la argumentación", adscrito al Dpto. de Filosofía [G1-G7], en la Universidad de Guadalajara (Jalisco).

1.1 Materias impartidas:

- Lógica estándar o clásica elemental (proposicional, cuantificacional). Materia de enseñanza que se supone generalizada.

- Lógicas no clásicas o extensiones en posgrado en la UNAM y en Guadalajara.

- Lógica tradicional ("aristotélica"): Incluida en los programas de Lógica de enseñanza secundaria y superior (Filosofía). Mayor presencia en algunos casos como Prepa UNAM, Panamericana o CEFTA (Centro de Estudios Filosóficos Tomás de Aquino).

- Lógica inductiva (probabilística), en posgrado en UNAM

- Lógica y argumentación: CEFTA, en Antropología, Sociología.

- Tª de la Argumentación: asignatura en Guadalajara / parte de Lógica en Panamericana.

- Lógica informal: opcional. Análisis de argumentos: Lógica II en el Sistema de Universidad Abierta (SUE), Lógica III en UNAM / Taller en UACM.

- Análisis de argumentos filosóficos: Opcional UNAM / Tres talleres en Guadalajara.

¹¹ Las mayúsculas entre corchetes designan respondientes concretos.

- Pensamiento crítico: Talleres opcionales UACM.
- Habilidades del pensamiento crítico y creativo: propedéutica general en Xalapa.

1.2

* Referencias bibliográficas¹²:

- Lógica: Irving Copi 1987, *Introducción a la lógica*, Buenos Aires: EUDEBA, varias edic. [4] / 1992, *Lógica simbólica*, México: CECSA, varias edic., [2]; María Manzano & Antonia Huertas 2004, *Lógica para principiantes*, Madrid: Alianza [3]; Patrick Suppes & Shirley Hill 1968, *Introducción a la lógica matemática*, México: Reverté, [2]; Misael Mateos 1998, *Lógica para inexpertos*, México: Edere [2]; Gabriela Hernández & Gabriela Rodríguez (2009), *Lógica, ¿para qué?* México: Pearson [2]. El autor que viene teniendo desde hace años mayor popularidad es Copi.

- Argumentación, Pensamiento crítico: Weston, Anthony 1997, *Las claves de la argumentación*, Barcelona: Ariel [5]; Ariel Campirán, Gabriela Guevara, Ludivina Sánchez, comps. 2000, *Habilidades de pensamiento crítico y creativo*, Xalapa: Universidad Veracruzana [3]; Alejandro Herrera & José Alfredo Torres, 2007, *Falacias*, México: Torres Asociados [3]. El autor más popular es Weston.

* Medios de enseñanza y aprendizaje.

- En clase:

Tradicionales (pizarrón, ejercicio, pruebas y exámenes, textos) [9].

Electrónicos (videos, power point, software de diagramas...) [3].

Sociales (mesa de debate, presentaciones conjuntas...) [2].

- Fuera de clase (trabajos, ejercicios) [5].

* Evaluación: Magistral o no detallada [15] / Grupal o compartida [4].

¹² El numeral entre corchetes registra el número de menciones del texto correspondiente. La misma convención vale para el caso siguiente de los medios y para otros puntos posteriores. Por lo demás, no parece necesaria su expresión en porcentajes, menos aún al tratarse de una población tan pequeña.

1.3 - 1.4 Resultados y valoración de éxito / fracaso

Éxito	Fracaso
a) Razones "intrínsecas":	
Importancia de la materia [3]	Rechazo a su carácter formal
Organización del programa	Programa no actualizado y/o desconectado de la vida real (especialmente en ENP)
b) Razones "extrínsecas":	
Medios didácticos	Incipiente implantación
Contextualización (filosófica) e impulso de la AML	Poco apoyo institucional [4]
Motivación positiva del estudiante	Escaso interés entre filósofos o entre matemáticos [3]
Motivación del profesor percibida [2]	Problemas de continuidad y de asistencia regular por parte de los estudiantes [2]
	Dificultades de los estudiantes en la expresión coherente por escrito [7]
	Falta de preparación profesional del profesorado [4]

* Por lo demás, no ha dejado de mencionarse la dificultad añadida que supone la existencia de una tradición "no-argumental" e incluso "contra-argumental" en la cultura hispana, aunque sea vencible con el tiempo tras la práctica escolar [7].

c/ Dificultades de apreciación y juicio por falta de instrumentos precisos para evaluar la adquisición de habilidades lógicas y su seguimiento.

Observación. Los que usan medios más sofisticados o modernos no parecen, en general, más satisfechos de su rendimiento frente a los tradicionales –salvo un usuario [AC]. Pero esta impresión parece contrastar con las expectativas que despiertan los recursos electrónicos de diagramatización –e. g. *Rationale* o *Cmap Tools*– y evaluación de argumentos, a tenor de algunas propuestas posteriores de recursos didácticos, vid. más adelante punto 3.2 .

2. Cómo deberían estar.

2.1 Lugar propio de los estudios de Lógica en grado medio y superior. Están de acuerdo 15.

- Se señalan carencias complementarias: tanto de formación en los alumnos, como de competencia en los profesores.

- Suele distinguirse entre el hábitat más natural de la LF (matemáticas, computación...) y el de la LI y la argumentación (disciplinas menos "técnicas" o más humanísticas).

2.2 Lugar central. Están de acuerdo 15. Añaden la mayor pertinencia de la LF para las disciplinas de ciencias y de la LI para las de letras o humanidades, incluida la filosofía.

- Algunos [2] insisten en la conveniencia de diferenciar la LF y la LI.

- Hay quien tiene problemas para identificar la LI.

- Hay quien considera la LI como disciplina propedéutica para la LF y quien la considera complementaria [AC].

- Hay quien apunta la importancia de crear una cultura argumental como parte integrante de la educación formal [G6]

Se reconoce el papel formativo de en todo caso.

Por lo demás, este lugar central de los estudios de lógica se considera compatible con su proyección transversal.

2.3 Necesidad de la argumentación para hacer filosofía. Están de acuerdo 17.

- Un disidente [RM] recuerda la existencia de diferentes estilos válidos para filosofar, alguno de ellos no requiere argumentación.

- Para otro [CB] se trata de una pregunta retórica –sin precisar en qué sentido: positivo (la argumentación es obviamente necesaria para la filosofía) o negativo (obviamente no lo es).

* Se aducen como motivos: la lucidez conceptual y la solidez crítica; la construcción de tesis y generación de convicción; el carácter argumentativo del pensamiento filosófico.

2.4 Carácter inevitable de la argumentación, en general. Están de acuerdo 14.

- El disidente [RM] reitera que la argumentación no es un recurso inevitable en cualquier carrera, aunque sea imprescindible para el cultivo discursivo de la Filosofía.

- [CB], por su parte, insiste en considerar retórica la pregunta sin mayores precisiones.

* Se aducen como motivos la mejora de la comunicación y, más aún, de la comprensión y tratamiento de cuestiones y problemas, el ser una vía de control

racional, el cultivo de las virtudes analíticas y crítico-reflexivas propias del ejercicio de la argumentación.

2.5 Recordatorio:

Estimación de cómo deberían ser las relaciones dentro del campo de los estudios lógicos en general entre la Lógica formal (LF), la Lógica informal (LI), la Teoría de la argumentación (TA), y el Pensamiento crítico (PC). ¿Podría señalarlas esquemáticamente en las intersecciones de este gráfico de doble entrada, de acuerdo con estas convenciones: excluyentes (*excl*), independientes o indiferentes entre sí (*indep*), complementarias (*comp*), solapadas parcialmente (*solap*), integradas (*integ*)?

La tabla siguiente recoge las respuestas correspondientes (numeradas en negrita):

	(LF)	(LI)	(TA)	(PC)
(LF)		<i>comp: 7</i> <i>solap: 2</i> <i>excl: 2</i>	<i>solap: 7</i> <i>comp: 3</i> <i>indep: 2</i>	<i>comp: 5</i> <i>solap: 4</i> <i>indep: 1</i> <i>integ: 1</i> <i>excl: 1</i>
(LI)	<i>comp: 6</i> <i>solap: 2</i> <i>excl: 2</i> <i>indep: 1</i>		<i>solap: 6</i> <i>comp: 3</i> <i>indep: 1</i> <i>integ: 1</i>	<i>solap: 6</i> <i>comp: 4</i> <i>integ: 1</i>
(TA)	<i>solap: 7</i> <i>comp: 3</i> <i>indep: 1</i> <i>integ: 1</i>	<i>solap: 6</i> <i>comp: 3</i> <i>excl: 1</i> <i>integ: 1</i>		<i>comp: 9</i> <i>solap: 3</i>
(PC)	<i>solap: 4</i> <i>comp: 3</i> <i>indep: 1</i> <i>excl: 1</i>	<i>solap: 5</i> <i>comp: 5</i>	<i>comp: 6</i> <i>solap: 4</i>	

1. Observaciones:

Parece haber problemas con la definición de áreas -salvo en una disciplina tan bien definida como la LF y con las demarcaciones entre ellas. Algunos síntomas:

- hay quien ha marcado todos los casos como solapados [KG], mientras que otros [G1-G7] los verían como complementarios, pero no los marcan expresamente así por considerar esta relación demasiado genérica y poco informativa;
- también se declaran solapamientos parciales entre LI, TA y PC, al tiempo que se señala la complementariedad entre LF y LI (e.g. en el tema de las falacias

formales e informales); por otro lado, LF y PC pueden verse independientes de un núcleo LI-TA;

- es una cuestión que suele mencionarse en las explicaciones subsiguientes.

2. Por otro lado, tampoco faltan enmiendas:

- Crítica al esquema en la medida en que se hace eco de “nuevas disciplinas” que no son sino reformulaciones “clandestinas” o extrapolaciones de tópicos de la Lógica formal que, en su variedad docens / utens, cubriría todo este campo discursivo [CB].

- Reservas frente a la LI, en la medida en que no se trataría de una Lógica propiamente dicha [AA].

3. En algunos casos, las relaciones no se consideran simétricas y el tipo de relación parece depender del orden de entrada, de modo que, por ejemplo, LI se considera independiente de LF y LF complementaria de LI [CB], o LI puede considerarse complementaria de TA, mientras que TA viene a solaparse con LI [TM], o TA se marca como complementaria de PC y PC, a su vez, se solapa con TA [RS].

4. Hay quien ha marcado dos opciones a la vez, e. g. complementarias y solapadas a propósito de LF - LI, LF - TA, LI - PC [PR].

* En este punto **2.5** se pueden observar dos problemas. Uno es el planteado por el diverso sentido u orientación de la enseñanza de la Lógica que puede discurrir desde una orientación más formal y sistemática, matemática, hasta una orientación más informal y educativa pasando por diversos grados de menor a mayor proyección normativa. “En la mayoría de los textos se asume que la lógica tiene como finalidad enseñarnos a pensar correctamente” [KG]. De ahí puede proceder cierta dificultad para distinguir entre la lógica formal, LF, y la lógica informal, LI, y para precisar sus relaciones mutuas. El otro, ya sugerido anteriormente, tiene que ver con la apreciación dispar de, por un lado, la Lógica formal, LF, como disciplina científica bien definida, y, por otro lado, las demás áreas (LI, TA, PC) que parecen un tanto desdibujadas e imprecisas, aunque no deje de reconocerse su necesidad e importancia [G1-G7]. Es otro aspecto que incide en la dificultad de concretar las relaciones entre las disciplinas o áreas indicadas. Los dos invitan a una autocrítica de la encuesta y una revisión de este punto del cuestionario: habría sido conveniente cierta información compartida y discusión previa en torno a las áreas o disciplinas que hoy conforman este campo de estudios.

Propuestas.

3.1 Temáticas

- LF, en su formato elemental estándar [2], con la adición de algunas nociones y noticias de Metalógica [1], Lógicas no clásicas [1], Filosofía de la Lógica [1], Historia de la Lógica [1].
- Lógica, con la adición de nociones de la argumentación en general [5].
- Introducción general a la argumentación [1].
- TA, en su organización tripartita clásica (Lógica / Dialéctica / Retórica) [2]. Así como, una consideración específica de:
 - Pragmadialéctica [2].
 - Falacias [2].
- Análisis de argumentación más práctica del debate resolutivo [1].
- Curso-Taller de Pensamiento crítico centrado en las habilidades de pensamiento, la toma de decisiones y la solución de problemas [1].

3.2 Materia añadida

- Taller de análisis de argumentos filosóficos y del discurso filosófico [4].
- Retórica [4].
- Análisis del discurso [3].
- H^a de la Lógica [1], F^a de la Lógica [1], Didáctica de la Lógica [1]
- Métodos de investigación [1]
- Gramática [1]
- Argumentación moral [1]
- Computación [1]
- Teoría de conjuntos [1]

Mayor atención a los nuevos recursos didácticos

Programas y medios electrónicos, recursos de diagramatización, juegos de evaluación, etc. [7]

4. Anexos.

4.1 Otros aspectos de interés no contemplados expresamente en el cuestionario.

Se mencionan los siguientes:

- ◇ Desarrollo de habilidades argumentativas desde edad temprana [2]
- ◇ Desarrollo de talleres de discusión filosófica como combinados de LF/LI, TA y PC, y de debate resolutivo [2], con el apoyo de recursos electrónicos cuando sea el caso.
- ◇ Contar con procedimientos efectivos para investigar y apreciar el impacto de la enseñanza de la lógica [2].
- ◇ Conectar la enseñanza de la lógica y la argumentación con el discurso real y procurar su transferencia a actividades y cuestiones extra-académicas [2].
- ◇ Poner énfasis en el arte de argumentar, más allá de su práctica “natural” [1].

* Aunque no es mencionado por los respondientes a la encuesta, alguien también podría echar de menos una referencia expresa al Análisis del discurso como disciplina afín en el propio cuestionario. No la he considerado oportuna por dos motivos: su inclusión aumentaría la dispersión disciplinaria dentro del campo y, por añadidura, resultaría más significativa para unos curricula de lingüística, semiótica o sociología que para un curriculum de filosofía como el compartido por todos los encuestados.

4.2 Hacia qué opción se inclina.

a/ Mantener la situación actual [0]

b/ Introducir ciertos cambios determinados en orden a la actualización y ampliación de contenidos y a la efectividad de los procedimientos [13].

Hay, en particular, obstáculos que conviene remover. Obstáculos operativos: falta de una comunidad virtual de intercambio de materiales y experiencias, necesidad de más trabajo colegiado y mayor coordinación [3]. Obstáculos políticos y culturales (falta de interés y problemas de formación técnica y didáctica del profesorado, a los que se suma la falta de apoyo y las precarias condiciones laborales) [3]. Obstáculos teóricos, como la falta de crítica hacia el PC, la informalidad de LI, la ausencia de teoría en la TA, la retórica de la Retórica y la falta de madurez de la F^a para niños: todo lo cual se

corrige con la alternativa de reubicar este campo en la tradición de la lógica docens-utens [1].

* En cualquier caso, se espera la orientación profesional y académica desde la AML para ir superando algunos de estos obstáculos [5].

c/ Introducir un cambio radical [5]. Por ejemplo, la generalización de la Lógica a todas las carreras. Aunque se reconocen, entre otras, dificultades de competencia y de actualización académicas para hacer viable esta pretensión.

5. A MODO DE CONCLUSIÓN.

Para concluir, avanzaré un sumario de los principales obstáculos y problemas que caracterizan la situación presente a juicio de los encuestados:

- Falta de tradición y de cultura argumentativas [7].
- Deficiencias de formación discursiva básica (comprensión, entendimiento, exposición y deliberación) en el alumnado [7].
- Carencia de suficiente profesorado cualificado, competente y puesto al día [4].
- Malas condiciones laborales y falta de apoyo institucional [4].
- Planes de política educativa que proponen una enseñanza transversal y diluida de la lógica [3].
- Imagen problemática de la lógica dentro de la comunidad filosófica por asociación de los estudios lógicos a la filosofía analítica o el positivismo lógico [2].

REFERENCIAS

- Beller, Walter (1995), "Logic in Mexico", en S. Ramírez y R.S. Cohen (eds.), *Mexican studies in the history and philosophy of science*. Dordrecht: Kluwer; pp. 1-22.
- Beller, Walter (2014), "Lógica y lógicas en el México contemporáneo", en *Enciclopedia electrónica de la filosofía mexicana. Siglo XX*. Edición digital. CEFILIBE. UAM- Iztapalapa. Última actualización: 06/11/2014; pp. 1-34.
- Campirán, Ariel, Guevara, Gabriela y Sánchez, Ludivina (comps.) (2000), *Habilidades de pensamiento crítico y creativo*. Xalapa: Universidad Veracruzana.
- Harada, Eduardo (2007), "Lógica informal y Pensamiento crítico: un intento de clarificación práctica y conceptual". Presentación en Pp. Descargada el 31/01/2015.
- Harada, Eduardo (2008), "Experiencia docente y formación académica de los profesores de Lógica en la ENP". Edic. digital: <www.repositorio digital.ipn.mx>
- Harada, Eduardo (2011), "Lógica informal y Pensamiento crítico: algunas diferencias", en E. Harada (comp.) *Pensar, razonar y argumentar: Enseñar Lógica*. México: UNAM; pp. 157-241.
- Herrera, Alejandro (2008), "La situación de la enseñanza del pensamiento crítico. Pasado,

- presente y futuro de la enseñanza del pensamiento crítico en México". *Razón comunicada V: Pensamiento crítico / Ergo* (Nueva época), Temas selectos 2: 15-50.
- Monzón, Luis Antonio (2011), "Argumentación: objeto olvidado para la investigación en México", *Revista Electrónica de Investigación Educativa (REDIE)*, 13/2: 41-54.
- Morado, Raymundo (2004), "La lógica en México. Raíces, logros y posibilidades", en E. de Castro y G. Hurtado (eds.), *Pensar la filosofía*. México: UNAM; pp. 101-107.
- Morado, Raymundo (2011), "Perspectivas para la enseñanza de la lógica en México", en E. Harada (comp.), *Pensar, razonar, argumentar, oc.*, pp. 99-110.
- Pereda, Carlos (1994), *Vértigos argumentales. Una ética de la disputa*. Barcelona / México: Anthropos / UAM-Iztapalapa.
- Pereda, Carlos (2010), "La argumentación en cuanto práctica", en F. Leal et al. (eds.), *Introducción a la teoría de la argumentación*. Guadalajara: Editorial Universitaria, cap. 2, pp. 47-60.
- Saladino, Alberto (2014), "Diagnóstico de la situación de la enseñanza de la filosofía en México", edición digital: <<http://filosofiamexicana.org>>.
- Salmerón, Fernando (1991), "Nota sobre la recepción del análisis filosófico en América Latina", *Isegoría*, 3: 119-137.
- Trejo, Raúl (2010), "Divagaciones sobre la enseñanza de la lógica en el bachillerato mexicano", *El Catoblepas*, 103 (edic. digital: <www.nodulo.org/ec/2010/n103p09>).

AGRADECIMIENTOS: Trabajo realizado en el marco del proyecto FFI2011-23125, financiado por el MINECO.

LUIS VEGA REÑÓN es catedrático emérito del Dpto. de Lógica, Historia y Filosofía de dos áreas principales de investigación son la historia de y la teoría de la argumentación. A la primera ha contribuido con medio centenar de publicaciones, entre ellas los libros *La trama de la demostración* (Madrid: Alianza, 1990) o *Artes de la razón* (Madrid: UNED, 1999). En la segunda se inscriben más del medio centenar, entre ellas *Si se argumentar se trata* (Barcelona: Montesinos, 2003, 2007²), *Compendio de Lógica, Argumentación y Retórica* (en coedición con Paula Olmos. Madrid: Trotta, 2011, 2012²) y *La fauna de las falacias* (Madrid: Trotta, 2013), así como la dirección de varios proyectos de investigación. Es profesor visitante y colaborador habitual en diversas universidades y sociedades académicas hispanoamericanas.