



Directores: Luis Vega y Hubert Marraud **Secretaria:** Paula Olmos
ISSN 2172-8801 / doi 10.15366/ria / <https://revistas.uam.es/ria>

Archivo de Textos: D. Godden “Enseñar la legitimación racional y la responsabilidad: Un ejercicio socrático” *Teaching Rational Entitlement and Responsibility: A Socratic Exercise*

DAVID GODDEN
*Departamento de Filosofía
Universidad de Estatal de Michigan
East Lansing, Michigan (EEUU)
dgodden@msu.edu*

PRESENTACIÓN Y TRADUCCIÓN: JOSÉ ÁNGEL GASCÓN
*Departamento de Lógica, Historia y Filosofía de la Ciencia
Universidad Nacional de Educación a Distancia
C/ Senda del Rey, 7. 28040 Madrid
jagascon@gmail.com*

RESUMEN

Este artículo relata un ejercicio socrático que introduce a los participantes a la norma de la legitimación racional, como algo diferente de la legitimación política, y a la correspondiente norma de la responsabilidad racional. El ejercicio muestra que, dado que los participantes no están dispuestos a intercambiar su propia opinión por otra opinión diferente al azar, a la que, según admiten los propios participantes, tiene derecho quien la mantiene, tratan su legitimación para su propia opinión de manera diferente, por lo que le dan un estatus especial. Esto da lugar a obligaciones racionales tales como la obligación de proporcionar razones y la disposición a arriesgar esas opiniones ante la fuerza de las mejores razones.

PALABRAS CLAVE: legitimación racional, obligaciones racionales, proporcionalismo de la evidencia, responsabilidad racional.

ABSTRACT

The paper reports on a Socratic exercise that introduces participants to the norm of rational entitlement, as distinct from political entitlement, and the attendant norm of rational responsibility. The exercise demonstrates that, because participants are not willing to exchange their own opinion at random for another differing opinion to which the owner is, by the participants' own admission, entitled, they treat their entitlement to their own opinion differently, giving it a special status. This gives rise to rational obligations such as the obligation to provide reasons, and a willingness to risk those opinions to the force of the better reason.

KEYWORDS: evidence proportionalism, rational entitlement, rational obligations, rational responsibility.

PRESENTACIÓN

Por José Ángel Gascón

Desde sus inicios, la filosofía se ha caracterizado por ser una práctica argumentativa. Los principales aspectos de la filosofía socrática que prácticamente todo aquel que haya pasado por un curso de filosofía recuerda son sus inquisitivas preguntas para poner a prueba las creencias de sus conciudadanos y su método mayéutico, con el que intentaba que sus interlocutores llegaran al conocimiento por sí mismos. Sócrates no aceptaba sin más las opiniones que se le ofrecían, sino que las ponía a prueba sin descanso, analizando cuidadosamente el uso de las palabras. Si algo puede decirse de la filosofía desde entonces hasta nuestros días, es que ha consistido en una discusión continua. Así que, en mi opinión, esta es precisamente una de las cosas más valiosas que la filosofía puede aportar a nuestras sociedades hoy: el fomento de una cultura crítica con individuos capaces de argumentar unos con otros de manera razonable. El surgimiento de los modernos estudios de la argumentación en el siglo XX, de los que David Godden es un importante representante, es un reflejo, en parte, de esta sugerencia.

En ocasiones, el estudio de la argumentación se enfoca exclusivamente en el análisis de los argumentos. Sin embargo, las discusiones razonables y productivas precisan de algo más que buenos argumentos: es necesario que participen en ellas *argumentadores* razonables. No basta con entrar en una discusión armado con una batería de buenos argumentos. También es fundamental hacerlo con la actitud adecuada. Entrar en el espacio público de intercambio de razones conlleva estar en cierta disposición y asumir determinadas responsabilidades. A menos que nosotros mismos, las personas que participamos en las discusiones públicas, estemos dispuestos a someter nuestras opiniones al escrutinio público y a dejarnos convencer por las mejores razones, tales discusiones no podrán llegar a buen puerto.

Así que, en un momento en el que la importancia de la filosofía es un asunto de debate público, no está de más mostrar cómo puede contribuir esta materia a la formación de individuos maduros, críticos y razonables. La filosofía enseña a pensar y aumenta las capacidades críticas –se ha dicho–. Pero, si esto es así, tal vez deberíamos plantearnos que, al menos en los cursos que preceden a la entrada en la universidad y nos preparan para esta, deberíamos *hacer* más filosofía en lugar de *memorizar* tanta filosofía. El excelente artículo de David Godden, cuya traducción se presenta aquí, es

una muestra muy necesaria de cómo puede realizarse esa difícil tarea de hacer filosofía –o, sencillamente, enseñar a pensar, como se dice a veces–. El carácter esencialmente práctico del artículo, en forma similar a una unidad didáctica, sin duda puede hacer que sea de gran utilidad para los docentes interesados en fomentar las habilidades argumentativas y el pensamiento crítico.

Godden nos advierte de ciertas actitudes que pueden poner en peligro la argumentación pública y razonable en nuestras sociedades actuales. Se trata de las convicciones que se ocultan detrás de afirmaciones tan familiares como la de que “todo el mundo tiene derecho a su opinión”. Aparentemente, tales afirmaciones parecen representar una defensa de la libertad de pensamiento y de la tolerancia. Sin embargo, como decía Séneca, los vicios se nos insinúan con apariencia de virtudes, y lo que a simple vista parecía una muestra de respeto por las opiniones de los demás resulta ser al final un simple rechazo a tomar en serio puntos de vista diferentes y a poner en cuestión nuestras propias ideas. En la práctica, el propósito de tales actitudes no es otro que interrumpir la discusión y proteger nuestras creencias de todo examen crítico. Una forma de superar este tipo de actitudes perniciosas para la discusión crítica y razonable es la puesta en práctica de un método de enseñanza como el que Godden describe a continuación.

1. INTRODUCCIÓN

En efecto, si a todos los hombres se les diera a elegir entre todas las costumbres, invitándoles a escoger las más perfectas, cada cual, después de una detenida reflexión, escogería para sí las suyas; tan sumamente convencido está cada uno de que sus propias costumbres son las más perfectas... Y que todas las personas tienen esa convicción a propósito de las costumbres, puede demostrarse, entre otros muchos ejemplos, en concreto por el siguiente: durante el reinado de Darío, este monarca convocó a los griegos que estaban en su corte y les preguntó que por cuánto dinero accederían a comerse los cadáveres de sus padres. Ellos respondieron que no lo harían a ningún precio. Acto seguido Darío convocó a los indios llamados Calatias, que devoran a sus progenitores, y les preguntó, en presencia de los griegos... que por qué suma consentirían en quemar en una hoguera los restos mortales de sus padres; ellos entonces se pusieron a vociferar, rogándole que no blasfemara. Esta es, pues, la creencia general; y me parece que Píndaro hizo bien al decir que la costumbre es reina del mundo. Heródoto, *Historia* (3.38; 1986, pp. 88-89)

[H]ay la siguiente señal infalible [del amor a la verdad], a saber: el no abrazar ninguna proposición con mayor seguridad de la que autoricen sus pruebas. Locke, *Ensayo* (IV.xix.1; 1999, p. 703)

Por tanto, un hombre sabio adecua su creencia a la evidencia. Hume, *Investigación* (10.1, 4; 2005, p. 149)

Este artículo se inspira en la reciente contribución de Patrick Stokes, "No, no tienes derecho a tu opinión", a la revista académica online *The Conversation* (5 de octubre de 2012). Stokes, profesor de filosofía en la Universidad de Deakin, en Melbourne, Australia, describe la siguiente conversación que mantiene con sus estudiantes al inicio del periodo académico.

Yo digo algo como esto: "Estoy seguro de que habéis oído la expresión 'todo el mundo tiene derecho a su opinión'. Quizá incluso vosotros mismos lo hayáis dicho, tal vez para desviar una discusión o ponerle fin. Pues, en cuanto entráis en esta clase, eso ya no es verdad. No tenéis derecho a vuestra opinión. Solo tenéis derecho a aquello que podáis argumentar." (Stokes, 2012)

Esto me recordó un ejercicio que he estado realizando en mis clases introductorias durante un par de años —un ejercicio que pensé que valía la pena compartir—. Aunque no es tan dramático como para afirmar que la gente no tiene derecho a sus opiniones, con él procuro mostrar que los tipos de legitimaciones que la gente reclama para sus propias opiniones no solo son de un tipo diferente que el derecho que tienen todos los que tengan una opinión, sino que también conllevan unas obligaciones especiales.

Al principio de cada una de mis clases introductorias de filosofía, llevo a cabo un ejercicio con el que procuro mostrar, de manera socrática, que hay una diferencia de tipo entre la legitimación que otorgamos a todos los demás a su opinión y la legitimación que afirmamos tener para nuestras propias opiniones. Estos tipos de legitimación se

distinguen entre política, en el primer caso, y racional, en el segundo. El ejercicio funciona al mostrar a los participantes que ellos consideran su legitimación para sus propias opiniones como algo más que simple legitimación política, porque no tratan las dos legitimaciones de manera equivalente. Es decir, dado que los participantes no están dispuestos a intercambiar su propia opinión por otra opinión diferente al azar, a la que, según admiten los propios participantes, tiene derecho quien la mantiene, tratan su legitimación a su propia opinión de manera diferente, por lo que le dan un estatus especial. En ese momento, empezamos una conversación sobre las diferencias entre estos tipos de legitimación. Entonces procuro mostrar a los participantes que la pretensión de legitimación racional para una opinión origina ciertas obligaciones racionales —obligaciones que no conlleva la mera legitimación política—, tales como la obligación de proporcionar razones para las opiniones para las que se reclama legitimación racional, así como la disposición a arriesgar esas opiniones ante la fuerza de la mejor razón.¹

Esta nota pedagógica ofrece una unidad didáctica con un ejercicio que está diseñado para enseñar, por medio de un tipo de aprendizaje experiencial, discursivo y socrático, la diferencia entre la legitimación política y racional a una opinión, y algunas de las responsabilidades que conllevan las pretensiones de legitimación racional. Relato parte de la discusión que tiende a surgir con el ejercicio, así como algunos de los “puntos de enseñanza” que trato de incluir en la lección. Además de la unidad didáctica, se suministra una tarea para casa en el Apéndice. La tarea está diseñada para hacer que los estudiantes empiecen a pensar de manera crítica sobre sus propios puntos de vista

¹ Para los propósitos de este artículo, trato los términos “opinión” y “creencia” de manera equivalente, aun reconociendo que no son sinónimos. Como señaló correctamente un revisor de *Informal Logic*, “la noción de tener derecho a tu opinión está mucho más afianzada que la noción de tener derecho a tus creencias”. Generalmente, los estudiantes vienen a mis clases después de haber aprendido que existe una división entre hecho y opinión, de modo que los dos son categóricamente diferentes entre ellos. Los hechos son verdades no discutibles que ocurren en un terreno en el que las respuestas son definitivamente correctas o incorrectas, mientras que las opiniones ocurren en otro terreno en el que la verdad no es posible o no está disponible. De este modo, no solo las opiniones se pueden discutir, sino que no son objetivamente correctas o incorrectas. Esta caracterización errónea y simplista de la diferencia entre hecho y opinión es uno de los primeros prejuicios antirracionales de los que intento librar a mis alumnos. Pensar en las opiniones como creencias es una manera de empezar a “desaprender” este prejuicio. Las creencias aspiran a la verdad: creer una afirmación es tomarla como verdadera. Y las creencias tienen un ajuste de mente a mundo: las condiciones para la verdad de una creencia son las mismas que las condiciones para la verdad de sus contenidos. Estas características dan a las creencias una dimensión específicamente epistémica que se ignora frecuente, errónea e irresponsablemente cuando se habla de opiniones, especialmente cuando se contextualizan en la “división entre hecho y opinión”. Sospecho que esta es la razón tras la diferencia que señaló el revisor. Sin embargo, las creencias son cosas que tomamos como verdaderas, y en este respecto no son diferentes de las opiniones. Las opiniones son puntos de vista que sostenemos, y consideramos que estamos en lo correcto al sostenerlos —es decir, consideramos que nuestras opiniones son verdaderas—. Tenemos las opiniones que tenemos porque creemos que son verdaderas, es decir, las consideramos acordes con los hechos. La pretensión de la opinión a la corrección, la verdad, y la concordancia con los hechos es lo que cierra la división entre hecho y opinión y obliga a que uno asuma las responsabilidades racionales que aquí se proponen.

haciendo que articulen las razones que tienen para una opinión mientras consideran no solo por qué alguien podría pensar de forma diferente sino también qué haría falta para que ellos cambiaran de opinión. La idea aquí es que debería haber una conexión entre sus razones y lo que les haría cambiar de opinión, y que sus razones deberían dirigirse a las razones de sus objetores en lugar de ignorarlas.

2. LEGITIMACIÓN RACIONAL Y RESPONSABILIDAD: UNIDAD DIDÁCTICA PARA UN EJERCICIO GRUPAL

Brevemente, la unidad didáctica para el ejercicio puede ofrecerse en los siguientes pasos, que se comentan a continuación. Realizo este ejercicio en clases de unos 35 estudiantes, en un periodo de clase de 1 hora y 15 minutos. Quizá sea factible con un grupo mucho mayor de participantes, aunque ello probablemente requeriría un medio tecnológico para recoger, aleatorizar y distribuir las opiniones obtenidas.

Pasos:

1. Formular una pregunta de sondeo de opinión.
2. Realizar un sondeo de opinión.
3. Aleatorizar y redistribuir las opiniones (discusión de Sócrates el tábano).
4. Encuesta sobre el intercambio voluntario de opiniones.
5. Discusión: derecho a su opinión.
6. Discusión: valorar opiniones.
7. Legitimación racional y responsabilidad racional.

Paso 1. Formular una pregunta de sondeo de opinión

Aquí el objetivo es articular una pregunta adecuada. Dependiendo del tiempo disponible, a veces empiezo con una pregunta de discusión como: ¿Cuáles son algunos de los problemas más difíciles y acuciantes a los que se enfrenta la sociedad hoy? Esto normalmente arroja varios problemas adecuados para su uso como base temática de la pregunta de sondeo de opinión. También puede usarse una breve discusión de estos problemas para destacar algunas de las dimensiones filosóficas (sociales, basadas en valores) de estos problemas, en contraste con sus aspectos no filosóficos (empíricos, técnicos). Otra posibilidad es simplemente empezar el ejercicio con una pregunta preparada para el sondeo de opinión. De hecho, generalmente es buena idea tener una como respaldo, por si la discusión no produce nada adecuado.

La pregunta de sondeo de opinión debe formularse de tal modo que sea abierta, que permita un rango de respuestas diferentes, en lugar de respuestas de "sí" o "no".

Idealmente, debe ser sobre un tema en el que los participantes tengan algún interés o que les afecte, pero en el que quizá no se hayan parado a pensar mucho previamente. (El beneficio pedagógico de esto se pondrá de manifiesto más adelante.) Estos son algunos ejemplos de preguntas que he diseñado:

¿En qué circunstancias debe...

...un individuo tener que renunciar a su propiedad privada en beneficio público (incluyendo cosas como los impuestos)?

...un individuo tener que renunciar a algunas de sus libertades (por ejemplo, privacidad o movilidad) por el bien de la seguridad pública (o nacional)?

¿En qué medida crees que...

...los países desarrollados deben tener que subvencionar a los países en desarrollo para compensar las causas del cambio climático global debido a la industrialización?

...los ejecutivos y directores de corporaciones deben ser considerados moral, legal o económicamente responsables de las actividades de las compañías bajo su dirección?

...los países y las compañías que proporcionan armas a facciones en guerra deben ser considerados legal o moralmente responsables de las acciones de las partes que arman?

La pregunta de sondeo de opinión debe ser escrita en la pizarra o proyectada en la pantalla al frente de la clase, preferiblemente sola, sin ningún texto secundario.

Paso 2. Realizar un sondeo de opinión

Este paso requiere algunas tiras en blanco de papel rayado (por ejemplo, fichas) y algo para recogerlas. O requiere tecnología que permita que los estudiantes redacten y envíen electrónicamente sus respuestas a la pregunta de sondeo. Después las respuestas deben ser aleatorizadas y redistribuidas entre los participantes del ejercicio.

Proporcione una tira de papel a cada estudiante. Pídales que escriban, en varias frases completas, su opinión sobre la pregunta de sondeo. No deben incluir su nombre. En general, es preferible para los propósitos del ejercicio dar las instrucciones de la manera más breve y vaga posible. Lo que se pretende es obtener una opinión detallada o matizada, pero que no incluya ninguna razón. Cuando todos los estudiantes hayan tenido la oportunidad de escribir su opinión en el papel, recoja los papeles.

Paso 3. Aleatorizar y redistribuir las opiniones (discusión de Sócrates el tábano)

La actividad de esta fase implica aleatorizar y redistribuir las opiniones a los participantes. Esto puede hacerse pidiendo a cada participante que seleccione una opinión a ciegas o redistribuyéndolas al azar (tal vez con algún medio electrónico).

Utilizo el tiempo que involucra esta actividad para empezar una breve discusión sobre la sabiduría socrática.

Durante esta fase del ejercicio, mientras circulo por el aula redistribuyendo al azar las opiniones, habitualmente pregunto a los estudiantes cuántos se sienten especialmente bien informados sobre la cuestión, o han reflexionado bastante sobre la pregunta antes del ejercicio. Idealmente, y típicamente, muy pocos estudiantes responderán afirmativamente aquí. En este punto, pregunto a los estudiantes cuántos de ellos escribieron realmente que no se sentían suficientemente bien informados sobre el tema para tener una opinión fundamentada. Normalmente, ninguno habrá hecho esto, aunque puede que algunos respondan que lo habrían hecho si hubieran considerado que era una opción.

Si el tiempo lo permite, hago la siguiente digresión. Observo que, en vista de ello, es curioso que, hablando en general, nos sentimos dispuestos, y quizá incluso obligados, a formarnos y articular una opinión sobre asuntos acerca de los que tenemos pocos conocimientos. Cuando se les pregunta por qué tendemos a comportarnos de esta forma, los estudiantes con frecuencia afirman que la ignorancia —no saber algo— es vista como algo negativo en nuestras clases y lugares de trabajo. La ignorancia y el error parecen tener la misma consideración en estos ámbitos, así que es mejor arriesgarse con alguna respuesta, lo que ofrece la posibilidad de acertar, antes que admitir ignorancia, lo que garantiza que uno estará equivocado. No obstante, por medio de la historia de Sócrates el tábano, intento mostrar a los estudiantes que: (i) hay muchas cosas peores que la ignorancia —especialmente, creer erróneamente que uno sabe cuando, de hecho, no sabe—, y de hecho (ii) la conciencia metacognitiva de la propia ignorancia sobre algún tema posee virtudes cognitivas —particularmente, que el saber que uno no sabe conduce al aprendizaje de un modo que no lo hace el creer erróneamente que uno ya sabe—.

Sin duda, mis lectores conocerán bien la historia de Sócrates en *La Apología*, pero habitualmente mis alumnos no —de hecho esta es normalmente su primera introducción a la figura de Sócrates—. Sin embargo, dado que el sentido de esta historia es tangencial al principal sentido del ejercicio, tiendo a ser breve al relatarla. Me centro en la respuesta de Sócrates a la paradójica profecía del Oráculo de Delfos. El Oráculo, como recordará, adivinó que Sócrates era el hombre más sabio de toda Atenas, aunque el mismo Sócrates creía que él no poseía sabiduría alguna. Para poner a prueba esta profecía, Sócrates se convirtió en la figura del “tábano” y empezó a desafiar a sus compatriotas atenienses a que articularan sus pretensiones de sabiduría, para después

someterlos a su interrogatorio socrático, conduciéndolos finalmente hasta un aturrido estado de *aporia* en ese momento de “pez torpedo” en que se dan cuenta de que realmente no poseen la sabiduría que creían que poseían. La moraleja de la historia, según entiendo, no es simplemente que Sócrates podría haber sido realmente el más sabio de los atenienses (a pesar de su trágico destino), sino que el conocimiento de la propia ignorancia es un tipo de sabiduría preferible a creer erróneamente que uno sabe cuando no sabe.

Paso 4. Encuesta sobre el intercambio voluntario de opiniones

Volviendo al ejercicio principal, en este punto hago a los estudiantes dos preguntas de encuesta, cuyas respuestas registro para que todos las vean. En primer lugar, pregunto a los estudiantes si están dispuestos a intercambiar sin más su propia opinión, la que aportaron, por la que han elegido al azar —es decir, si están dispuestos a renunciar a su punto de vista anterior y adoptar en su lugar la opinión de un compañero al azar—. Los resultados, tanto afirmativos como negativos, se apuntan como un número bruto y como porcentaje de respuestas. Después de esto, pregunto a cada grupo si consideró que la opinión que extrajeron al azar era en líneas generales equivalente a la suya propia (la que aportaron).

Preguntas de encuesta:

1. ¿Estás dispuesto a intercambiar tu propia opinión por la que has elegido al azar?
2. (De cada grupo.) ¿Consideras que la opinión que escogiste es en líneas generales equivalente a la tuya?

¿Estás dispuesto a intercambiar opinión?	¿Consideras que la opinión es aproximadamente la misma?
SÍ	No
	SÍ
NO	No
	SÍ

Normalmente la inmensa mayoría de los participantes son reacios a intercambiar sin más su propia opinión por la que escogieron al azar o se les asignó. Aunque realmente

no importa cuántos en cada grupo consideren que la opinión al azar es aproximadamente la misma que la suya, el sentido de esto es mostrar que estamos más dispuestos a intercambiar nuestras opiniones cuando nos parecen bastante iguales a las nuestras, y somos más reacios a intercambiar nuestras opiniones cuanto más diferentes de las nuestras nos parezcan. (Rara vez, alguna persona elegirá su propia opinión, y esto simplemente proporciona un caso límite del primer tipo.) Normalmente, reto a los participantes a que digan por qué no estarían dispuestos a intercambiar su opinión por una que consideren aproximadamente equivalente a la suya. Generalmente me dicen que la razón reside en los detalles que constituyen la diferencia. Igualmente, cuestiono a los participantes que son reacios a intercambiar su opinión por una que consideren que no es básicamente similar a la suya. Aquí los participantes ofrecen una variedad de respuestas. A veces los estudiantes en esta coyuntura comentan que eran reacios a intercambiar su opinión por la otra porque solo se les dio un punto de vista alternativo sin ninguna razón para preferirlo en lugar del suyo. Dado que este comentario anticipa una futura discusión, lo mejor es reconocerlo y pasar rápidamente a otra cosa, quizá diciendo algo como “Bueno, eso parece importante del algún modo, ¿no? Deberíamos volver a ello.” (Esta es una de las razones por las que es preferible expresar la pregunta de encuesta de tal modo que simplemente invite a opinar, en lugar de argumentar.)

En este momento, mientras señalo que estos resultados son interesantes, introduzco —casi como algo al margen— una última pregunta de encuesta que, con suerte, creará algo de disonancia cognitiva en los participantes, y que servirá como punto focal para una mayor discusión.

Última pregunta de encuesta:

3. Por curiosidad, ¿cuántos de vosotros creéis que la otra persona tiene derecho a su opinión?

Aquí los resultados a menudo son unánimes. Los participantes de manera consistente están de acuerdo en que las personas tienen derecho a sus opiniones — independientemente de si ellos mismos están de acuerdo con esa opinión o si están dispuestos a adoptarla como, o a cambio de, su propia opinión—.

Paso 5. Discusión: derecho a su opinión

En este momento, hago una observación a los participantes sobre la aparente tensión en sus respuestas. ¿Cómo es que pueden decir que una persona tiene derecho a su opinión —de hecho, el mismo derecho que el que ellos tienen a la suya— y sin embargo son reacios a intercambiar su propia opinión por la que han elegido al azar, a la que su autor, según admiten ellos mismos, tiene derecho? En un buen grupo, incluso reto a los participantes a que identifiquen esta tensión ellos mismos. En cualquier caso, la identificación de esta tensión abre una discusión colectiva sobre la siguiente pregunta:

Pregunta de discusión: ¿Qué queremos decir cuando decimos que una persona tiene derecho a su opinión, aunque estemos en desacuerdo con ella o no estemos dispuestos a adoptarla como nuestra?

Las respuestas a esta pregunta incluyen puntos como los siguientes, que anoto en la pizarra:

- ⑩ Significa que los respetaré como individuos, y no les tendré ningún rencor, aunque no compartan mis opiniones.
- ⑩ Significa que respeto su opinión, aunque no esté de acuerdo con ella.
- ⑩ Significa que no voy a intentar quitarles su opinión, por ejemplo forzándolos a opinar como yo, y espero que no intenten forzarme a opinar como ellos.
- ⑩ Significa que las opiniones de una persona son producto de su propia experiencia en el mundo que, aunque sea diferente de la mía, es igual de válida.
- ⑩ Significa que todo el mundo puede tener su propia visión de las cosas, y que realmente nadie está en lo correcto o está equivocado.
- ⑩ Significa que las opiniones de todos cuentan igual.
- ⑩ Significa que esto es Estados Unidos, donde la gente tiene libertad para pensar lo que quiera y para decir lo que piensa.
- ⑩ Significa que tienen derecho a estar equivocados.

Suele haber una gran variedad de respuestas a esta pregunta, y puede llevar a una discusión bastante abierta entre los estudiantes. Una de las cuestiones que con frecuencia surgen en este momento (y, si no, vale la pena sonsacarla) es que la gente se identifica con sus opiniones. Asumen que sus opiniones son un reflejo de quiénes son, y un producto de su experiencia en el mundo. De modo que invalidar la opinión de

una persona es, en un importante sentido, invalidar, negar, rechazar la experiencia de esa persona en el mundo, y por tanto a la persona misma. Me parece que esta es una de las actitudes que conforman la retórica de la “legitimación” y la “diferencia respetuosa” característica del ámbito del debate público hoy. El ejercicio está diseñado de modo que, a medida que progresa, expone los aspectos problemáticos de estas actitudes.

En este punto de la discusión debe señalarse que, aunque digamos todas esas cosas bonitas sobre el respeto a otras personas y sus opiniones, el hecho es que no valoramos todas las opiniones de la misma forma.

Paso 6. Discusión: valorar opiniones

Aquí la demostración es simple: si asignaras el mismo valor a las opiniones de otros que a la tuya propia, estarías dispuesto a intercambiarlas por la tuya. Pero no estás dispuesto a hacer tales intercambios, así que no las valoras de la misma forma.

Esta idea puede ilustrarse con el siguiente ejemplo. Suponed que, en lugar de que cada uno de vosotros aporte su opinión a la caja, cada uno pusiera un dólar (especifique aquí si es un billete o una moneda) de su bolsillo en la caja, y después eligiera uno al azar. A mano alzada, ¿cuántos de vosotros estaríais dispuestos a intercambiar? Por lo general, aquí los participantes expresan su disposición a realizar este intercambio. (Cuando no lo hacen a menudo es debido a una preocupación por la situación de la moneda en curso, que les impide gastarla en ciertas ocasiones, por ejemplo en una máquina expendedora.) La idea principal aquí es que valoran todos los dólares de la misma forma. Como me dicen a menudo los participantes: un dólar es un dólar —todos valen lo mismo—.

Esto conduce a la siguiente pregunta de discusión: ¿cómo valoramos la opiniones? Hay varias formas de empezar la discusión de esta pregunta, pero una que yo he usado (por razones que se verán pronto) es esta:

Pregunta de discusión: Dado que estás dispuesto a intercambiar tu dólar por el de otro, pero no estás dispuesto a intercambiar tu opinión por la de otro, ¿cuál es la diferencia que hace que tu opinión sea tan preferible que no estés dispuesto a hacer el intercambio?

Las respuestas a esta pregunta incluyen puntos como los siguientes, que de nuevo anoto en la pizarra:

- ⑩ Las opiniones son *más como pares de pantalones vaqueros* que como billetes

de dólar. Todos los dólares valen lo mismo. Y, aunque todos los pares de pantalones vaqueros son básicamente iguales, yo me siento *más cómodo* con los míos. Mis pantalones vaqueros *me quedan mejor* que los tuyos, y por eso prefiero los míos a los tuyos.

- ⑩ Las opiniones no son como billetes de dólar, son *más como la cosecha de un agricultor*. Mis opiniones son cosas que yo he *hecho*, son producto de mi esfuerzo y mi experiencia. Yo he cultivado mis opiniones, y lo que valoro de ellas es el *trabajo* que he invertido en ellas.
- ⑩ Las opiniones no son como billetes de dólar porque *nuestras opiniones son producto de nuestra educación*. Tenemos las opiniones que tenemos porque son lo que nos han enseñado y porque nos han criado para creer en ellas.
- ⑩ Las opiniones no son como billetes de dólar porque *nuestras opiniones son un reflejo de nosotros mismos*. Ponemos mucho de nosotros mismos en nuestras opiniones. Nos identificamos con nuestras opiniones, así que cambiar de opinión es cambiar algo de uno mismo.

Como espero que esté claro, el propósito de invitar a los estudiantes a considerar cómo valoran las opiniones de esta forma es hacer que articulen varias respuestas a las que están inclinados pero que no sirven, con la esperanza de hacer que vean por ellos mismos por qué respuestas como estas no sirven. (En este punto, los estudiantes a menudo también dirán cosas como: (i) que creen que su opinión es correcta, y no tienen ninguna razón para creer que la otra opinión es correcta, o (ii) que no se les dio ninguna razón para la otra opinión, así que no se les dio ninguna razón para hacer el intercambio. Aquí, de nuevo, vale la pena reconocer estos puntos, pero no volver a ellos hasta después en la discusión.)

Al repasar la lista apuntada, a menudo es posible notar una tendencia (parcial). En general, las razones que la gente suele citar tienen que ver con la relación entre la opinión y su quien la sostiene —específicamente entre sus propias opiniones y ellos mismos—. Mis opiniones me encajan mejor que las tuyas; son un reflejo de mí, de mi educación y de mi experiencia en el mundo. La actitud motivadora aquí parece ser algo así: al igual que invalidar la opinión de una persona es invalidar la experiencia de esa persona —o incluso la persona misma—, la inclinación de las personas a preferir sus propias opiniones es una manera de *ser fieles a ellas mismas* y de afirmar su propia experiencia en el mundo. El problema es que este enfoque conduce a un método precrítico de valorar opiniones basado en su semejanza con las propias. Generalmente,

estamos más dispuestos a intercambiar opiniones cuanto más se parecen a las nuestras, y estamos cada vez menos dispuestos a intercambiar opiniones a medida que son más diferentes de las nuestras. Es decir, tendemos a evaluar opiniones sobre la base de si nos gustan o si estamos de acuerdo con ellas. Si una opinión es como la mía entonces está bien, y si no es como la mía entonces está mal.

Sin embargo, mostrar a los participantes que esta no es la forma en que realmente valoran las opiniones es algo relativamente sencillo. Para ilustrar esto, modifiqué el ejemplo de la moneda que acabo de usar. Si, en lugar de un solo dólar, todos ponen en la caja la cantidad de dinero que tienen ahora mismo en sus bolsillos, carteras y bolsos, hay algunas circunstancias en las que uno estaría dispuesto a intercambiar su aportación por la de otros, y otras en las que no. Es decir, uno hará el intercambio cuando valore la cantidad de dinero que los otros han aportado más de lo que valora la cantidad de dinero que él ha aportado. Así que, para aprender a valorar opiniones, quizá uno deba considerar y articular en qué circunstancias estaría realmente dispuesto a intercambiar su opinión actual por otra. Esto conduce a la última pregunta de discusión, cuyas respuestas son apuntadas de nuevo:

Última pregunta de discusión: ¿En qué circunstancias estarías dispuesto a intercambiar tu opinión por la de otro —es decir, a adoptar su punto de vista como el tuyo propio—?

Cuando no son unánimes, las respuestas a esta pregunta tienden a agruparse en torno a unos pocos puntos clave, o condiciones para el intercambio:

- ⑩ Si alguien pudiera convencerme de que mi opinión era incorrecta y que la suya era correcta.
- ⑩ Si su opinión tuviera en cuenta consideraciones que yo no había considerado previamente. (Si alguien estuviera mirando la cuestión de una forma en que yo no lo había hecho antes, y de una forma que mi punto de vista no tenía en cuenta.)
- ⑩ Si alguien tuviera razones para su punto de vista que yo creyera que son mejores que mis razones.

Por supuesto, a veces aquí el cambio de opinión no es una sustitución total. A menudo los estudiantes prefieren matizar sus respuestas respecto a cuándo estarían dispuestos a modificar su propia opinión, pero la moraleja de la historia sigue siendo la misma.

En este momento, lo que los participantes deben reconocer —de hecho, lo que

se les debe enfatizar— es que ninguno de los aspectos referentes a la relación de las opiniones con quienes las sostienen cuenta en sus condiciones para el intercambio. Uno valora su propia opinión no porque sea suya, y no por la relación que tenga con uno. Más bien, uno la valora porque cree que es valiosa —es decir, que es más valiosa que las otras opiniones que hay ahí fuera—. Y con gusto la intercambiaría por una que creyera que es más valiosa.

Y el valor de las opiniones proviene de su relación con el mundo, no de su relación con quienes las sostienen. Una opinión no se valora porque a uno le encaje bien, sino por lo bien que uno cree que encaja en el mundo. Uno no cree cosas que piensa que son incorrectas —incluso aunque uno tenga muchas ganas de que sean ciertas—. Intercambiaría, o al menos debería intercambiar, una falsedad conveniente por una verdad incómoda.² Además, a medida que uno se hace mayor, no conserva *todas* las opiniones de quienes lo educaron. (La gente habitualmente usa la razón de "me han educado para creer esto" de manera muy selectiva, ignorando convenientemente todas las creencias en que se les educó pero que posteriormente rechazaron.) En lugar de ello, uno solo conserva las que acepta como propias —las que juzga que son verdaderas o que su comunidad cree *correctamente*—. Por añadidura, uno se identifica con sus actuales creencias *porque* las considera verdaderas y uno considera que tiene un punto de vista sobre el mundo que en general es correcto. Cuando se convence de que en realidad otra opinión es correcta (es decir, mejor que la que tiene en el presente), uno ya no se identifica con la vieja opinión; más bien, uno se identifica con la nueva opinión. Y el cambio de opinión en esas circunstancias no se percibe como una afrenta para su identidad, sino que más bien parece algo natural y sensato. (De hecho, adquirimos nuevas creencias y cambiamos de opinión sobre las creencias existentes continuamente durante nuestras vidas conscientes.) Finalmente, aunque uno haya invertido muchos recursos y esfuerzo para llegar a un punto de vista que (posteriormente) creyó erróneo, uno intercambiaría, o debería intercambiar, el error obtenido con dificultad por la verdad adquirida con facilidad. Aunque puede que aún valore el trabajo que invirtió en sus errores, porque puede aprender de ellos, este valor solo debería ser instrumental. Uno debería valorar el aprendizaje y lo que ha aprendido de sus errores (la adquisición de la verdad), no el error que provocó el aprendizaje. Al final, las personas que, como hacen los pensadores precríticos, se centran meramente

² Aquí dejo a un lado cuestiones sobre la voluntad de creer y sobre las razones pragmáticas para creer en cosas desconocidas o falsas, por ejemplo los beneficios del efecto placebo. Aunque sea una discusión importante, es prematura para el auditorio previsto y en cualquier caso es ajena al propósito del ejercicio. Al final solo representa un conjunto de casos aislados. Generalmente, los beneficios prácticos de evitar los errores superan a los de adoptarlos.

en las relaciones entre las opiniones y ellos mismos, se adueñan de sus opiniones pero no se responsabilizan de ellas.

Paso 7. Discusión: Legitimación racional y responsabilidad racional³

Ahora hemos llegado al momento del ejercicio en que es hora de revelar la moraleja de la historia. Para empezar, lo mejor es recordar a los participantes algunas de las actitudes y respuestas que expresaron durante el ejercicio, y después señalar algunas de las consecuencias que se derivan de las mismas.

En primer lugar, se debe recordar a los participantes que su reticencia a intercambiar su propia opinión por la de otra persona muestra que valoran su propia opinión de manera diferente que la otra opinión. No obstante, también se puede recordar a los participantes que, a pesar de su reticencia a adoptar la otra opinión, consideraban que quien tenía esa opinión tenía derecho a ella. Por tanto, y a pesar de la retórica de respeto y tolerancia que acompaña tales atribuciones de legitimación, los participantes no tratan la legitimación que conceden a cualquiera que tenga una opinión de la misma forma que la legitimación que afirman tener para sus propias opiniones. En lugar de ello, el tipo de legitimación que reclaman para ellos mismos proporciona a sus propias opiniones un estatus especial, de tal modo que están en lo *correcto* al ser reacios a intercambiar su opinión por otra. Este punto debe enfatizarse. No es solo que los participantes *no van a* cambiar de opinión; los participantes afirman implícitamente que *tienen razón* en no hacerlo —que no *deberían* tener que hacerlo, que no tienen ninguna *obligación* de hacerlo—.

En este instante se puede introducir la distinción entre legitimación política y racional. La legitimación política es el tipo de legitimación que concedemos a cualquiera que tenga una opinión, independientemente de cómo valoremos esa opinión. La gente puede estar políticamente legitimada para sus opiniones incluso en casos en que juzguemos que la opinión misma no solo es falsa, sino que es completamente desatinada, o incluso ofensiva o sectaria. La legitimación política, como veremos, conlleva muy pocas obligaciones por parte de la persona que la posee. Sin embargo, conceder a alguien una legitimación política para sus opiniones crea unos correspondientes deberes en nosotros. En primer lugar, asumimos la responsabilidad

³ Aunque no hago ningún intento de mostrar esto aquí, considero que la explicación de responsabilidades, legitimaciones y estándares racionales que se da en esta sección es consistente en general con, y en el mismo espíritu teórico y metodológico que, la postura de diseño ante las normas argumentativas (Goodwin 2002, 2007).

de permitirles decidirse ellos mismos sobre las cosas y de no forzarles (por ejemplo, por medio de coerción o lavado de cerebro) a aceptar cierto conjunto de creencias. Igualmente, asumimos la obligación de no silenciarlos o encarcelarlos debido a sus opiniones.⁴ Por otro lado, hay deberes que no se crean cuando se concede legitimación política. Por ejemplo, no asumimos la responsabilidad de dar crédito a la opinión, o de prestarle atención al formarnos nuestra propia opinión. De modo que, en el mercado de las ideas, la legitimación política es poco más que el derecho a estar equivocado y ser ignorado.

La legitimación racional, en cambio, es el tipo de legitimación que reclamamos para nosotros mismos cuando afirmamos que estamos *justificados* al ser reacios a intercambiar nuestras opiniones por las de otros. A diferencia de las afirmaciones de legitimación política, las afirmaciones de legitimación racional conllevan unas obligaciones por parte de quien afirma. Al afirmar que tenemos razón en no intercambiar una opinión por otra, creamos obligaciones para nosotros mismos. En primer lugar está la obligación de decir por qué no estamos dispuestos a intercambiar nuestra propia opinión por alguna otra —esto es, decir qué es lo que hace que nuestra opinión sea mejor, o más valiosa, que sus alternativas (o al menos la alternativa que se ofrece)—. Es decir, creamos para nosotros mismos la obligación de dar razones para nuestro punto de vista.

En segundo lugar está la obligación de cambiar, alterar, modificar o matizar nuestra opinión en caso de que estemos equivocados —es decir, si resulta que *no estamos justificados* en no estar dispuestos a intercambiar nuestra opinión por otra—. Al afirmar que tenemos razón en no cambiar nuestra opinión, estamos en la obligación de modificar nuestra opinión si nuestras razones no funcionan —a modificar o renunciar a nuestra opinión ante las mejores razones—. En sí misma, esta obligación no presupone o prescribe qué es lo que cuenta como una buena o mejor razón. Pero aquí nuestro comportamiento ordinario ofrece una orientación. A pesar de algunas de las cosas que podamos estar inclinados a decir (véase la sección anterior), nuestro comportamiento revela que estamos dispuestos a cambiar nuestra opinión por otra (o modificarla sobre la base de otra) cuando estamos convencidos de que la otra opinión es correcta de un modo que la nuestra no lo es. Generalmente, tenemos las opiniones

⁴ Esto no significa que una persona que esté legitimada políticamente para una opinión no pueda sufrir censura o incluso castigo por expresar esa opinión en ciertas circunstancias. Por ejemplo, expresar ciertas opiniones en las circunstancias adecuadas puede constituir un acto ilocutivo (o performativo) (por ejemplo, difamación, calumnia, discurso de odio, soborno, extorsión, amenaza, conspiración, sedición o traición), en el que el acto es punible.

que tenemos porque creemos que son correctas; no se da el caso de que creamos que una opinión es correcta simplemente porque la tenemos.

Conjuntamente, este par de obligaciones se asienta en los cimientos mismos de nuestras prácticas normativas de dar y pedir razones. La afirmación de que estamos en lo correcto al no cambiar nuestra opinión —es decir, la afirmación de que estamos legitimados racionalmente a nuestra opinión— nos compromete a dar razones satisfactorias cuando nos las pidan y a responder apropiadamente a las razones que nos presenten. Esto es, nos compromete a ser racionales. Entendida de esta manera, la racionalidad consiste en cumplir con este par de obligaciones.

En efecto, entender la naturaleza de la racionalidad como la satisfacción de las obligaciones de dar y de atender apropiadamente a razones proporciona un estándar de racionalidad. Como escribe Siegel (1997, p. 2), “decir que uno atiende apropiadamente a razones es decir que uno cree, juzga y actúa de acuerdo con la fuerza probatoria con la que sus razones sustentan las creencias, juicios y acciones propios.” De la misma forma, Pinto (2006, p. 287) escribe: “la racionalidad consiste en hacer que nuestras actitudes hacia las proposiciones o los contenidos proposicionales sean apropiadas para la evidencia que las moldea.” La idea central aquí es que ser racional implica adecuar nuestros compromisos de tal modo que concuerden con la evidencia que tenemos. Este estándar de racionalidad, articulado quizá por primera vez por empiristas como Locke (1690, IV.xix.1; 1999, p. 703) y Hume (1777, X.i.87; 2005, p. 149), se conoce como *proporcionalismo de la evidencia*, y ha sido definido por Engel (2000, p. 3) de la siguiente forma: “En general, una creencia es racional si se adecua al grado de evidencia que uno tiene de su verdad.”

Aunque la afirmación de legitimación racional crea ciertas obligaciones únicas para quien afirma, también pretende imponer un conjunto adicional de deberes en otros —deberes que no surgen en la mera legitimación política—. Específicamente, cuando afirmamos que estados legitimados racionalmente a nuestra opinión, afirmamos que es valiosa —vale la pena tenerla— y que por tanto los demás deberían prestarle atención y darle un crédito. Es decir, afirmamos que los demás tienen el deber de tomar nuestra opinión en cuenta cuando se formen la suya —al menos, si son racionalmente responsables—. Del mismo modo, al aceptar la responsabilidad de renunciar a nuestra opinión ante la fuerza de las mejores razones, asumimos la obligación de prestar atención a su opinión, al menos en la medida en que cumplan con las obligaciones que acompañan su propia afirmación de legitimación racional. Por tanto, las afirmaciones individuales de legitimación racional crean la obligación de emprender con los demás

un discurso razonado, y de ajustar nuestras opiniones de acuerdo con el estándar racional del proporcionalismo de la evidencia.

Las afirmaciones de legitimación racional van acompañadas de un conjunto complejo de responsabilidades racionales. Las personas que solo reclaman una legitimación política para sus opiniones no aceptan ninguna responsabilidad por ellas. Específicamente, se niegan a aceptar la responsabilidad de dar una razón de por qué rechazan intercambiar su opinión por cualquier otra, y se niegan a renunciar a su opinión ante la fuerza de las mejores razones. En efecto, se están negando a ser racionales, y se excluyen de toda la práctica social de la racionalidad —dar y pedir razones—. Aunque tales personas no pueden ser silenciadas, deben ser ignoradas.

3. TAREA DE SEGUIMIENTO

Después de este ejercicio de clase, asigno un ejercicio de escritura para casa (Apéndice, más abajo) cuyo principal objetivo es introducir a los estudiantes a las actitudes básicas que conducen al pensamiento crítico y a la responsabilidad racional. Para completar con éxito la tarea, los estudiantes no solo deben ser capaces de demostrar un grado de autoconocimiento al articular una opinión propia y las razones que tienen para esa opinión. También deben poseer una comprensión comparativa de su propia posición (al imaginar qué razones podría tener una persona inteligente y racional para estar en desacuerdo con ellos), y una comprensión propia crítica y reflexiva (al identificar las circunstancias en las que estarían dispuestos a cambiar de opinión y abandonar o modificar su opinión actual).

La tarea tiene cuatro componentes básicos: (i) el primero requiere simplemente que el estudiante articule una de sus creencias, (ii) el segundo, que el estudiante articule las razones que tiene para su opinión, (iii) el tercero, que el estudiante articule lo que haría falta para que cambiase de opinión sobre esa creencia, y (iv) el cuarto les exige imaginar qué tipos de razones podría tener un individuo inteligente y racional para sostener una opinión diferente.

Algunos estudiantes encuentran el tercer componente difícil, ya que implica pensamiento contrafáctico. Claramente, si uno creyera que alguna de las condiciones identificadas en (iii) se satisfacen realmente, no tendría la creencia que articuló inicialmente. Además, este componente tiene un tinte positivista. Se desaconsejan las respuestas que simplemente enuncian que harían falta “buenas razones”, “hechos”, “pruebas”, o “ser convencido” para cambiar de opinión (pues esa no es la cuestión). En

lugar de ello, lo que se requiere es que los estudiantes sean capaces de enunciar condiciones específicas de evidencia que no solo contarían en contra de su creencia, sino que de hecho los llevarían a modificar o abandonar su creencia si se satisficieran. Aunque aquí los estudiantes no tienen que adoptar una opinión totalmente contraria, lo importante es que sean capaces de articular condiciones específicas en las que modificarían su opinión.

Una comparación de las respuestas dadas en las fases (ii) y (iii) de la tarea con frecuencia produce el siguiente importante resultado. No solo hay rara vez una conexión discernible entre las razones enunciadas de una persona para su opinión y lo que haría falta para que cambiasen de opinión, sino que lo que las personas exigen para cambiar de opinión habitualmente está fuera de toda proporción con las razones o las pruebas que han dado para sostener la opinión en primer lugar. Es decir, en lugar de adoptar de forma ingenua un estándar de proporcionalismo de la evidencia para sus propias opiniones, las personas no formadas en pensamiento crítico normalmente favorecen sus propias opiniones de una manera que es desproporcionada respecto a las pruebas que tienen de ellas. Por ejemplo, como énfasis en la discusión de clase que sigue a la tarea, las personas deberían revisar, o al menos reconsiderar, su compromiso con una creencia si se muestra que las razones que declaran tener para la creencia están equivocadas. Generalmente y *ceteris paribus*, una de las cosas que deben ocasionar que uno cambie de opinión sobre algo es el descubrimiento de que sus razones son defectuosas. Sin embargo, típicamente, los estudiantes casi nunca articulan esto como una condición en la parte (iii) de la tarea.

Otro resultado que a veces ocurre durante la fase (iii) de la tarea es que el estudiante afirme, o quizá incluso descubra, que no hay absolutamente nada que le haría cambiar de opinión sobre uno de sus puntos de vista. Una manera de ver las respuestas de este tipo es entenderlas como casos límite de la desconexión entre las razones enunciadas de una persona para una opinión y lo que haría falta para que revisaran o reconsideraran esa opinión. Si no hay nada realmente que les haría cambiar de opinión, entonces claramente no sostienen esa opinión *sobre la base de* las razones enunciadas. Después de todo, si la opinión se tuviera sobre la base de razones, entonces la refutación de esas razones debería provocar el abandono, o al menos la reconsideración, del compromiso con esa opinión. Esto nos lleva a una segunda manera de ver las respuestas de este tipo. Decir que no hay nada en absoluto que haría que uno cambiara de opinión sobre algo es mantener esa creencia más allá de la razón, y por tanto poner un límite a la razón misma. Tal descubrimiento dice algo de singular

importancia sobre uno mismo, pues revela que uno no sostiene la opinión en cuestión de forma racional —es decir, sobre la base de razones—. Uno más bien la mantiene de alguna forma que es anterior a, o independiente de, toda razón y razonamiento. Aunque reconozco que esto puede estar bien en ocasiones limitadas y extremas, animo a los estudiantes a que se den cuenta de cómo reaccionan cuando los demás hacen tales afirmaciones. Cuando otras personas son totalmente reacias a reconsiderar sus propias opiniones, especialmente en casos en que no estamos de acuerdo con ellas, consideramos que tal obstinación es condenable más que elogiada. En lugar de ver el que permanezcan firmes en sus convicciones como una fortaleza de carácter, lo vemos como un defecto de carácter —una terquedad e irracionalidad que hace imposible llegar a ningún lado con ellos—. Y, cuando se adopta tal actitud en términos absolutos, equivale a poco más que una negativa a aceptar la responsabilidad racional por las opiniones propias.

Una de las metas de este ejercicio y de la tarea que lo acompaña es formar a los participantes para que asuman la responsabilidad racional por sus propias opiniones forjando una conexión fuerte entre su compromiso con una opinión, la fuerza de sus razones, y lo que les haría cambiar de opinión. En mis esfuerzos por cultivar la actitud del proporcionalismo de la evidencia en los estudiantes, les digo que deben ser tan críticos con sus opiniones propias y preferidas como lo son con las que creen que están totalmente equivocadas y desencaminadas. Solo pensando críticamente en las razones que tenemos para nuestras propias opiniones podemos calibrar nuestra legitimación racional para tenerlas, y en consecuencia el nivel de compromiso que deberíamos poner en ellas.

4. CÓMO TRATAR CON QUIENES ELUDEN LA RESPONSABILIDAD RACIONAL

Antes de concluir, sugiero algunas estrategias que pueden usarse para responder al estudiante que no reconoce las obligaciones racionales, o que no está dispuesto a aceptarlas. Estas consideraciones muestran algunos de los daños sociales y pedagógicos que surgen a partir de la ambigüedad de la legitimación, y no solo influyen en la función de crítica sino también en la manera de abordar y gestionar la diversidad en el aula.

Todo son opiniones

Como profesores, especialmente en las humanidades, supongo que todos hemos

experimentado la siguiente reacción de algún estudiante: esto [introducir asignatura o área temática aquí] son todo opiniones, y todo el mundo tiene derecho a su propia opinión, así que ¿cómo puede *mi* opinión ser evaluada (objetivamente)? O, más específicamente, ¿cómo es que no ha recibido la nota que yo quería?

Aunque puede que esta reacción refleje una sincera perplejidad del estudiante, también es una señal de que el estudiante no ha reconocido, o se niega a aceptar, sus responsabilidades racionales. ¿Qué estrategias son eficaces para responder a tal estudiante? En cierto sentido, todo el ejercicio y la tarea posterior aquí descritos están diseñados para inducir en los estudiantes el entendimiento de que las responsabilidades racionales se aplican a ellos. Estos son algunos puntos que pueden destacarse en este tipo de situación.

- ⑩ En respuesta a la preocupación específica de que *las opiniones no pueden (o no deben) ser evaluadas*, digo a mis alumnos que no evalúo sus opiniones, sino sus razones. Habitualmente los estudiantes tardan un tiempo en creerme totalmente cuando les digo que en realidad no me importa cuáles sean sus opiniones, sino que solo estoy interesado en sus razones —en su capacidad de articular, reflexionar, y pensar críticamente sobre por qué creen lo que creen—. Puede ser de ayuda incorporar esto directamente en los esquemas de evaluación del trabajo del curso. Por ejemplo, en la tarea que se da en el Apéndice, la sección 1 no se evalúa cualitativamente. La sección 2 se evalúa cualitativamente, particularmente en términos de si pasa por alto o tiene en cuenta las objeciones articuladas en la sección 4. De igual modo, la sección 3 se evalúa cualitativamente según si la refutación de las razones de uno está entre las cosas que harían que cambiase de opinión, y en qué medida hay una conexión entre sus razones enunciadas y lo que haría falta para que cambiase de opinión.

Más allá de los aspectos de esta preocupación específicamente relacionados con la nota, también se pueden señalar los siguientes puntos.

- ⑩ En respuesta a la afirmación de que *todo son opiniones así que no hay respuestas correctas*, se puede señalar que de esto no se sigue que no haya respuestas incorrectas, ni tampoco que algunas opiniones no sean objetivamente mejores que otras. De hecho, la propia negativa del estudiante a intercambiar su opinión por otra, y el hecho de que considera que está *en lo correcto* al no hacerlo, muestra que él mismo cree que algunas creencias (las suyas) son mejores que otras (aquellas por las que no está dispuesto a

intercambiar las suyas).

- ⑩ Igualmente, en respuesta a la afirmación de que *todo son opiniones así que todas las opiniones valen lo mismo*, puede enfatizarse que el estudiante no sostiene esta opinión de manera consistente, ya que, como muestra el ejercicio, no es indiferente a la opinión que tiene.
- ⑩ En respuesta a la afirmación de que *puesto que todo son opiniones en lugar de hechos, no hay respuestas incorrectas*, pueden señalarse las ambigüedades e inexactitudes de la división entre hecho y opinión (comentadas en la nota 1). Básicamente la idea aquí es que tenemos las opiniones que tenemos porque las consideramos acordes con los hechos.

Aparte de estos problemas con el punto de vista en sí, también puede señalarse la siguiente consecuencia problemática.

- ⑩ *Todo son opiniones es una forma de terminar con la discusión*. Si todo lo que puede decirse sobre las opiniones es que tú tienes las tuyas y yo tengo las mías y no puede decirse nada más, entonces no hay posibilidades de resolver nuestras diferencias de manera razonable.

Como escribe Stokes:

El problema con “tengo derecho a mi opinión” es que, muy a menudo, se usa para proteger creencias que deberían haberse abandonado. Se convierte en una abreviatura de “puedo decir o pensar lo que quiera” —y, por extensión, seguir argumentando es irrespetuoso de algún modo—. Y esta actitud alimenta, según sugiero, la falsa equivalencia entre los expertos y los no expertos que cada vez más es un rasgo pernicioso de nuestro discurso público. (Stokes, 2012).

La intransigencia y el tener la fuerza de las convicciones propias

Un segundo conjunto de estrategias para tratar con el estudiante que esté poco dispuesto a aceptar sus responsabilidades racionales consiste en invitarlo a ver su respuesta desde una perspectiva diferente —específicamente, desde la perspectiva de alguien cuyo oponente se niega a aceptar *sus* responsabilidades racionales—.

Cuando se les presenta esta circunstancia, los estudiantes reconocen de manera casi universal que tal persona es irrazonable. Al menos admiten que no discutirían con tal persona porque sería en gran medida inútil.

La comprensión de esto ofrece una visión clara de un rasgo general desconcertante del panorama de actitudes: la manera diferencial en que caracterizamos

la firmeza de convicción dependiendo de si estamos o no de acuerdo con la postura en cuestión.

En estos días, en el ámbito público y el privado, una de las peores acusaciones que a uno le pueden hacer es la de “chaquetero”. Aunque la connotación negativa aquí tal vez se origine en la idea de que el chaquetero es alguien que cambia de postura para amoldarse a su auditorio, alguien que dirá cualquier cosa para conseguir lo que quiere (normalmente ser elegido), la acusación ha llegado a usarse para ridiculizar a las personas que a lo largo del tiempo simplemente cambian sus puntos de vista sobre las cosas.

La idea implícita aquí es que tener una opinión invariable y constante sobre una cuestión es una buena cualidad. Es una señal de fortaleza de convicción: la impermeabilidad a los volubles vientos de la cambiante opinión pública, y la resistencia a nuestros detractores que nos hundirían. En general, tener la fortaleza de nuestras convicciones es una cualidad necesaria de un liderazgo fuerte. La indecisión es una debilidad y cambiar de decisión es todavía peor, puesto que ambas son en cierto modo señales de no saber lo que se quiere o lo que es correcto. El problema es que estos mismos comportamientos reciben una caracterización totalmente diferente cuando se dan en alguien cuyas opiniones están en desacuerdo con las nuestras. En este caso, la renuencia de la persona a reconsiderar o cambiar de opinión es una señal de que es incapaz o reacia a ver su error —de que no está dispuesta a atender a la razón o a ver los hechos—. Aquí las personas no demuestran la fortaleza de sus convicciones tanto como una intransigencia irracional que las convierte en obstáculos para la solución o el progreso. Después de todo, lo único peor que la indecisión es estar equivocado y negarse a cambiar. Tales personas no deben ser elogiadas sino completamente evitadas, dado que no se puede llegar a ninguna parte con ellas.

Llevar a los estudiantes al reconocimiento de la hipocresía de esta actitud también puede ayudarlos a reconocer que hay fortaleza de carácter al admitir que uno estaba equivocado y al aprender de los errores.

El acuerdo y la función de la crítica

Otro de los peligros de esta visión tramposa del compromiso es que provoca que la gente renuncie a esforzarse por intentar cambiar de opinión unos a otros sobre las cosas acerca de las que están en desacuerdo, e igualmente que estén poco inclinados a justificar sus propias opiniones ante objetores. El sentimiento que impera en la esfera

pública parece ser que, sin importar lo que uno haga, siempre tendrá detractores, muchos de los cuales nunca podrán ser convencidos de las opiniones de uno independientemente de lo que uno diga o haga. “Los que odian van a odiar.” Y, aparentemente, dado que no se puede convencer a todos, uno no debería preocuparse por convencer a nadie. Es más, no solo no se deben gastar esfuerzos en intentar persuadir a los objetores (quienes de todas formas es poco probable que cambien de opinión), sino que uno tampoco debería molestarse en absoluto en responder a las críticas o justificarse uno mismo, o justificar sus opiniones o sus decisiones —a menos que se lo exija alguna autoridad—. No importa lo justificado que uno esté realmente, pues de todas formas sus objetores nunca lo admitirán. En combinación, estas actitudes equivalen al abandono de la razón misma como medio de resolver diferencias de opinión o de justificar un juicio, una decisión o una acción.

Una última estrategia para tratar con el estudiante que está poco dispuesto a aceptar sus responsabilidades racionales consiste en ofrecerle una perspectiva diferente de la función y el valor de la crítica. Como ya se ha mencionado, como pensadores precríticos tendemos a evaluar opiniones sobre la base de si nos gustan o si estamos de acuerdo con ellas. Si una opinión es como la mía entonces está bien, y si no entonces está mal.

La crítica, desde este punto de vista, tiene una función puramente negativa. No se emplea contra las cosas que nos gustan. Si ya estamos de acuerdo con algo, no lo cuestionamos o lo criticamos —de hecho, tendemos a dejarlo pasar sin pensarlo bien, sin examinarlo o analizarlo con demasiado detenimiento—. Por otro lado, solemos ser muy críticos, incluso despectivos, con las cosas que no nos gustan. Cuando no podemos ignorar una opinión con la que estamos en desacuerdo, entonces desatamos la crítica contra ella. La función de la crítica aquí normalmente no es cambiar la opinión de un oponente (dado que se presume su intransigencia). La función de la crítica es más bien demoler su opinión ante los ojos de algún auditorio —persuadir a alguna tercera parte de que la opinión de nuestro oponente es incorrecta y, por tanto, que la nuestra es correcta—.

Contra esta imagen, ofrezco a mis alumnos una visión de la crítica como una oportunidad para mejorar nuestra propia opinión, ya que nuestras opiniones se fortalecen en la medida en que pueden resistir la crítica racional. De hecho, recibir críticas de nuestros oponentes es al menos una señal de que nuestra opinión es suficientemente importante como para no poder ser ignorada. La crítica, desde este punto de vista, no es negativa sino una oportunidad para tener éxito. Es una oportunidad

para poner a prueba una opinión para ver si realmente vale la pena tenerla. Yo animo a mis alumnos a que sometan sus propias opiniones preferidas al mismo estándar crítico que las opiniones con las que están vehementemente en desacuerdo —que no solo tengan un sentido de *propiedad* hacia sus opiniones, sino también un sentido de *responsabilidad* por ellas—.

Diversidad en el aula

Como educadores, nos vemos en la dificultad de tener que negociar una diversidad de perspectivas e identidades, ascendencias y aspiraciones, actitudes y aptitudes en nuestras aulas. Y tenemos que acomodar esta diversidad lo mejor que podamos para proporcionar un ambiente óptimo para el aprendizaje. Sin embargo, aunque esto significa que debemos estructurar un ambiente que sea estimulante y libre de presiones, esto no significa que debemos conformarnos al *statu quo*. Es cierto que debemos crear una atmósfera en la que los estudiantes se sientan cómodos siendo quienes son y expresándolo en el aula. Sin esto, nuestros alumnos nunca se involucrarán y el proceso de aprendizaje nunca puede empezar. Sin embargo, esto es simplemente el comienzo del proceso de aprendizaje. (¡Aún no ha tenido lugar ningún aprendizaje!) Detenerse aquí no es más que permitir que nuestros estudiantes se estanquen y se atrofien. El aprendizaje implica una modificación del comportamiento, un cambio en el alumno. Nuestros estudiantes deben sentirse suficientemente cómodos para probar nuevas ideas y perspectivas, y suficientemente seguros para admitirlo cuando están equivocados de modo que puedan aprender de sus errores. Como educadores eficaces, debemos estructurar un ambiente de aprendizaje que permita a los estudiantes no simplemente *ser* quienes son sino también *cambiar* quienes son.

5. COMENTARIOS FINALES: LA AMBIGÜEDAD DE LA LEGITIMACIÓN Y EL DISCURSO ILUSTRADO

El ejercicio pedagógico descrito aquí está motivado por una “ambigüedad de la legitimación” que domina hoy nuestra cultura y que ha dado lugar a inclinaciones relativistas y antirracionalistas en un clima que por lo demás es de discusión y disenso saludables y racionales. Los estudiantes, me ha parecido, entran en el aula universitaria siendo conscientes de puntos de vista alternativos, pero sin la disposición o las habilidades críticas que les permitan entablar una discusión con esas opiniones diferentes o asumir una actitud crítica hacia sus propios puntos de vista. En

lugar de ello, están sobreprotegidos con la visión falsa y relativista de que todo el mundo tiene derecho a su opinión, que poner en cuestión o censurar la opinión de alguien es algún tipo de afrenta a su persona, y que todas las opiniones valen lo mismo (aparentemente porque todas las personas valen lo mismo). Tal actitud, junto con la retórica moralista de tolerancia y respeto que la informa, no solo es insincera —puesto que, al preferir sus propias opiniones sobre todas las demás, nadie trata todas las opiniones como iguales—, sino que es irracional y perjudicial para el bien común. El que todo el mundo tenga derecho a su propia opinión no exime a nadie de tener que someter sus propias opiniones al escrutinio racional, que modificarlas ante las mejores razones y que emprender con otros un diálogo razonado. Y estas perniciosas actitudes dejan a la gente (ya sea en la polis, en el mercado o en la academia) sin la inclinación ni los medios para resolver las diferencias de opinión de una manera racional, discursiva y civilizada.

Las personas que reclaman una legitimación política para sus opiniones no aceptan ninguna responsabilidad por ellas. Sin embargo, al aprovecharse de la ambigüedad de la legitimación, pretenden imponer obligaciones al resto de nosotros —obligaciones que ellos mismos no están dispuestos a asumir—. Específicamente, esperan que su legitimación política para su punto de vista exija que debemos prestar atención a su opinión y darle el mismo valor que a todas las demás cuando, por ejemplo, se deciden políticas públicas. No obstante, al eludir las responsabilidades racionales de ofrecer razones satisfactorias cuando se les pidan, y de renunciar a su opinión ante la fuerza de las mejores razones, se niegan a prestar atención y a dar credibilidad a las opiniones de otros a la hora de formarse su propia opinión. En efecto, tales personas se están negando a ser racionales y, al excluirse del proceso de dar y pedir razones, se excluyen del discurso público. Sin embargo, al mismo tiempo, esperan que se les permita contribuir a él. Como he dicho anteriormente, aunque tales personas no pueden ser silenciadas, deben ser ignoradas. La simple verdad es que, aunque todas las personas son iguales, no todas las opiniones lo son y nadie las trata como tales. Quienes son sinceros y responsables entre nosotros aceptan la responsabilidad racional que conlleva la discriminación entre opiniones que todos hacemos al preferir la nuestra a otras. Quienes no aceptan estas obligaciones no solo son irresponsables —tanto epistémica como moralmente— sino también insinceros.

Tampoco son esta irresponsabilidad e insinceridad un fallo epistémico y moral meramente individual. Clifford, quien sostuvo que creer sobre la base de insuficientes pruebas es siempre un fallo moral, advirtió en su ensayo de 1877 *La ética de la creencia*

que la credulidad resultante también es la causa de un daño social mayor.

Cada vez que nos permitimos creer por razones que no tienen valor, debilitamos nuestras capacidades de autocontrol, de dudar, de sopesar pruebas de manera juiciosa e imparcial... Pero surge un mal mayor y más amplio cuando se mantiene y apoya el carácter crédulo, cuando se fomenta y se hace permanente el hábito de creer por razones que no tienen valor. Si robo dinero de alguna persona, puede que no haya ningún daño en la mera transferencia de posesión; puede que ella no sienta la pérdida, o puede que eso evite que use mal el dinero. Pero no puedo evitar hacer ese gran mal hacia el Hombre que es convertirme en deshonesto. Lo que daña a la sociedad no es que pierda sus propiedades sino que se convierta en una guarida de ladrones, porque entonces deja de ser sociedad. Esa es la razón por la que no debemos hacer ningún mal que cause algún bien; pues de todos modos eso causa el gran mal de que hemos hecho un mal y por ello nos volvemos malvados. De igual forma, si me permito creer algo sobre la base de insuficientes pruebas, puede que la mera creencia no cause un gran daño; puede que sea verdadera después de todo, o puede que nunca surja la ocasión para que yo la exhiba por medio de mis actos. Pero no puedo evitar hacer ese gran mal hacia el Hombre que es convertirme en crédulo. El peligro para la sociedad no es meramente que crea cosas incorrectas, aunque este sea suficientemente grande; sino que se convierta en crédula y pierda el hábito de comprobar las cosas e investigarlas; pues entonces se hunde de nuevo en el salvajismo.

La advertencia de Clifford sirve para recordarnos que el correcto funcionamiento de una democracia deliberativa presupone no solo una ciudadanía activa e informada, sino también una racional. A pesar de nuestra legitimación para decidirnos de cualquier forma que consideremos mejor, en los foros públicos tenemos la obligación de ofrecer no solo opiniones sino también, cuando se nos pidan, razones para nuestras opiniones, y tenemos el derecho de esperar lo mismo de los demás. Nuestra inclinación a aceptar estas obligaciones y a reclamar estos derechos en el discurso público se deriva de nuestra inclinación a tratarnos a nosotros mismos y entre nosotros como racionales. La democracia deliberativa no se construye alrededor de los principios del consenso o conciliación, sino alrededor del ideal de que la ciudadanía podrá captar correctamente los méritos relativos de metas y políticas alternativas y de este modo podrá juzgar colectivamente cuál es el mejor camino para la sociedad. El daño social, pues, de permitir a nosotros mismos y a nuestros prójimos el abandono de nuestras responsabilidades racionales está en que erosiona los mismos valores, habilidades y disposiciones que presupone la sociedad democrática.

De hecho, la misma legitimación política que reclamamos cuando nos formamos una opinión de la forma que consideramos mejor está basada en último término en la idea ilustrada de que todos somos igualmente racionales —de que nadie está en una posición privilegiada para conocer lo que es verdadero y lo que es bueno—. Esta es la razón por la que quien reclama simplemente una legitimación política para sus opiniones pero rechaza sus obligaciones racionales es doblemente hipócrita. No solo distorsiona

el tipo de legitimación que está reclamando realmente (al negarse a cambiar su punto de vista), sino que distorsiona el fundamento mismo de su legitimación política.

La meta global de este ejercicio pedagógico es empezar a cultivar un sentido de responsabilidad racional en los participantes, una responsabilidad que considero que está en el centro de todo pensamiento crítico y del uso público de la razón (que Kant tomó como el rasgo definitorio de una cultura ilustrada). Una de las muchas libertades de vivir en una civilización occidental democrática es que vivimos en la estela del racionalismo liberal, cuando los individuos han reclamado el derecho de usar su propia razón a la hora de determinar por sí mismos qué es verdadero y justo —cuando ni la Iglesia, ni el Estado, ni los intereses privados tienen autoridad para decirnos qué pensar—. Sin embargo, ese derecho viene con una obligación, la obligación de responsabilizarse de nuestras propias creencias y decisiones. Tal vez la aceptación de esta responsabilidad deba ser un requisito previo para permitirnos contribuir al discurso público.

APÉNDICE: TAREA/EJERCICIO

Tarea 1: ¿Qué haría falta para que cambiaras de opinión?

1. Lo que crees:

Escribe un único enunciado que empiece con “Yo creo que...” y que exprese algo que creas firmemente o un valor que defiendas profundamente. (¡Escógelo con cuidado! Intenta elegir algo que sea importante o significativo para ti, algo en lo que los demás puedan estar en desacuerdo contigo y que estés dispuesto a compartir con la clase.)

2. ¿Cuáles son tus razones?

Piensa en la opinión que has expresado en (1). Escribe un breve párrafo en el que des razones para sostener tu opinión. Si tienes problemas para formular tus razones, tal vez te ayude pensar en estas dos preguntas. (i) Si quisieras explicar a alguien por qué tienes la opinión que tienes, ¿qué dirías? (ii) ¿Qué le dirías a otra persona para intentar persuadirla de que piense de la misma forma que tú sobre esta cuestión?

3. ¿Qué haría falta para que cambiaras de opinión?

Escribe un breve párrafo en el que expliques que haría falta para que cambiaras de opinión sobre la creencia o el valor expresado en (1). ¿Qué podría decir, hacer o mostrarte alguien para hacer que cambiaras de opinión?*

* Dos comentarios: (a) No te preocupes sobre si crees que alguien pueda hacerlo realmente, simplemente escribe lo que tendrían que hacer por muy improbable o inverosímil que creas que es. (b) Si la respuesta es nada —no hay nada, por muy improbable que sea, que alguien podría decir, hacer o mostrarte para que cambiaras de opinión— entonces escribe eso. (Saber que nada te hará cambiar de opinión sobre algo es tan importante como saber qué te haría cambiar de opinión.) Si, después de pensar en ello, tu respuesta es que nada te haría cambiar de opinión, vuelve a (1); elige una creencia o un valor diferente, y completa las partes (2) y (3) para la nueva creencia o valor.

4. ¿Qué podría pensar otra persona, y por qué?

Piensa en alguien que esté en desacuerdo contigo sobre la opinión que has expresado en (1). Escribe un breve párrafo en el que des las razones —las mejores razones que se te ocurran— que podría tener una persona inteligente y racional para sostener una opinión diferente de la tuya.

REFERENCIAS

- Clifford, W. (1877). The ethics of belief. *Contemporary Review*, 29, 289-309. Reimpreso en: Stephen, L. y Pollock, F. (Eds.). (1886). *William K. Clifford, lectures and essays*. London: Macmillan and Co.
- Engel, P. (2000). Introduction: The varieties of belief and acceptance. En P. Engel (Ed.), *Believing and accepting* (pp. 1-30). Dordrecht: Kluwer.
- Goodwin, J. (2002). One question, two answers. En H.V. Hansen et al. (Eds.), *Argument and its applications: Proceedings of OSSA 2001*, CD-ROM (pp. 1-17). Windsor, ON: OSSA.
- Goodwin, J. (2007). Argument has no function. *Informal Logic*, 27, 69-90.
- Heródoto. (1986). *Historia* (Libros III-IV.). Madrid: Gredos.
- Hume, D. (2005). *Investigación sobre el conocimiento humano*. Madrid: Alianza.
- Locke, J. (1999). *Ensayo sobre el entendimiento humano*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Pinto, R. (2006). Evaluating inferences: The nature and role of warrants. *Informal Logic*, 26, 287-318.
- Siegel, H. (1997). *Rationality redeemed: Further dialogues on an educational ideal*. New York: Routledge.
- Stokes, P. (2012). No, you're not entitled to your opinion. *The Conversation*. <http://theconversation.com/no-youre-not-entitled-to-your-opinion-9978>

AGRADECIMIENTOS: Este artículo fue publicado originalmente en inglés en la revista *Informal Logic* (<http://www.informallogic.ca/>), Vol. 34, N. 1 (2014). El autor agradece a los editores de *Informal Logic* su permiso para publicar este artículo traducido. El autor expresa su sincera gratitud a José Ángel Gascón no solo por su trabajo en la traducción de este artículo sino también por hacer posible su publicación en la *Revista Iberoamericana de Argumentación*. Por último, el autor extiende su agradecimiento a los editores de RIA, los profesores Luis Vega, Hubert Marraud, Paula Olmos, y Roberto Feltrero por su disposición a incluir mi artículo en la RIA.

D. GODDEN: David Godden (Doctor por la Universidad McMaster, 2004) es profesor adjunto de filosofía en la Universidad de Estatal de Michigan y sus intereses de investigación son la epistemología, la teoría de la racionalidad, el razonamiento y la argumentación, la teoría de las pruebas, la lógica (formal e informal), la historia y la filosofía de la lógica, y la historia de la filosofía moderna y analítica. El Dr. Godden pertenece a la segunda generación de lógicos informales canadienses y ha sido alumno de casi todos miembros de la generación fundadora. Completó sus estudios de grado con Leo Groarke en la Universidad Wilfrid Laurier, su máster con Michael Gilbert en la Universidad de York, y su doctorado con David Hitchcock en la Universidad McMaster. Realizó una investigación posdoctoral con Douglas Walton en la Universidad de Winnipeg, y posteriormente con J. Anthony Blair, Ralph Johnson y Robert C. Pinto en la Universidad de Windsor. En 2009 el Dr. Godden fue invitado por Frans van Eemeren para servir como sucesor de J. Anthony Blair en el consejo de la International Society for the Study of Argumentation, donde es miembro del comité organizador y uno de los editores de las actas de los congresos de la ISSA.