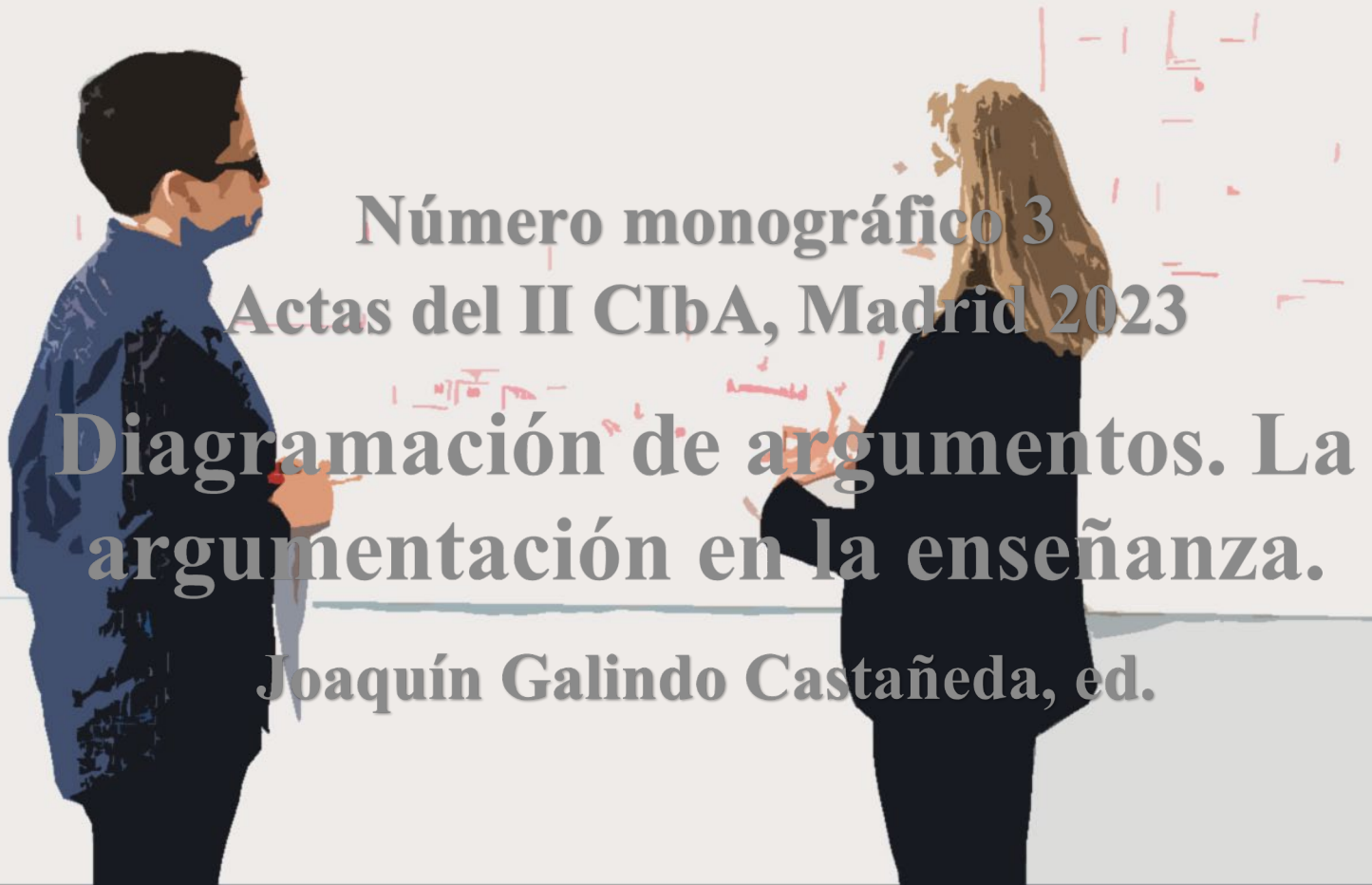




Revista Iberoamericana de Argumentación

ἐπει δὲ ταύτην ἐπιστήμην ζητοῦμεν



Número monográfico 3

Actas del II CIbA, Madrid 2023

Diagramación de argumentos. La argumentación en la enseñanza.

Joaquín Galindo Castañeda, ed.

Junio 2024

Servicio de Publicaciones de la Universidad Autónoma de Madrid

ÍNDICE

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

Joaquín Galindo Castañeda

1-9

Diagramación de razones. De la flecha al conector

Huberto Marraud

10-25

DOI: <https://doi.org/10.15366/ria2024.m3.001>

La dialéctica de los argumentos, lectura dialógica de diagramas y desarrollo de técnicas de análisis de textos argumentativos

Joaquín Galindo Castañeda

26-42

DOI: <https://doi.org/10.15366/ria2024.m3.002>

Estudio y diagramación de la dialéctica Sepúlveda-Las Casas a la luz de algunas objeciones y réplicas en la pugna de Valladolid

Rómulo Ramírez-Daza y García

43-54

DOI: <https://doi.org/10.15366/ria2024.m3.003>

¿Cómo diagramar la coordinación de reacciones críticas? Los artículos de la *Questio medieval* y la dialéctica argumental de Marraud

Joaquín Galindo Castañeda

55-73

DOI: <https://doi.org/10.15366/ria2024.m3.004>

Razonar juntos en didáctica de la ciencia: la controversia sobre la vacilación a vacunarse contra la Covid-19 como un problema socio-cognitivo-emocional

Claire Polo

DOI: <https://doi.org/10.15366/ria2024.m3.005>

Dialéctica argumental y café filosófico. Una propuesta de reglas que detonan diálogos cooperativos

María José Larios Corrales

86-98

DOI: <https://doi.org/10.15366/ria2024.m3.006>

El juego del acuerdo: una herramienta didáctica basada en un modelo de discusión crítica

Diana Lizbeth Ruiz Rincón

99-112

DOI: <https://doi.org/10.15366/ria2024.m3.007>

Desarrollo del pensamiento crítico en la Nueva Escuela Mexicana: Una propuesta para el debate en bachillerato desde la dialéctica argumental

Manuel Mejía Murga

113-127

DOI: <https://doi.org/10.15366/ria2024.m3.008>

Revisión de creencias y cambio conceptual a través de la enseñanza de la lógica y la ética en estudiantes del nivel medio superior en la CDMX.

Ana Hilda García Gutiérrez

128-137

DOI: <https://doi.org/10.15366/ria2024.m3.009>

Studies of Argumentative Episodes in Academic Learning

Nadia Peralta, María Agustina Tuzinkievicz, Mariano Castellaro

138-149

DOI: <https://doi.org/10.15366/ria2024.m3.010>

La importancia de enseñar a argumentar al bachiller

Virginia Sánchez Rivera

150-157

DOI: <https://doi.org/10.15366/ria2024.m3.011>

Didáctica de la argumentación en lenguaje: o formación del sujeto argumentativo

Dora Inés Calderón

158-169

DOI: <https://doi.org/10.15366/ria2024.m3.012>



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

Introduction: Diagramming arguments. Argumentation in teaching.

Joaquín Galindo Castañeda

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

RESUMEN

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

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

ABSTRACT

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

KEYWORDS: diagramming arguments, argumentation in teaching, teaching argumentation

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

algo distinto: fomentar intervenciones cooperativas en el diálogo.

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

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

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

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

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

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

REFERENCIAS

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

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

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



Diagramación de razones. De la flecha al conector. *Diagramming reasons. From arrow to connector.*

Huberto Marraud

*Departamento de Lingüística, Lenguas modernas, Lógica y filosofía de la ciencia, Teoría de la literatura y literatura comparada
Universidad Autónoma de Madrid
Calle. Francisco Tomás y Valiente, 1, 28049 Madrid
hubert.marraud@uam.es*

RESUMEN

Argumentar es proponer, combinar, comparar y examinar razones para llegar a alguna conclusión sobre un asunto. Una argumentación es, pues, una red de consideraciones relacionadas entre sí que recomienda una determinada posición sobre una cuestión — es decir, que tiene una determinada orientación argumentativa. En este contexto, John Dewey define así las razones: «Las consideraciones que pesan para llegar a una conclusión sobre lo que hay que hacer, o que se usan para justificarla cuando es cuestionada, se llaman 'razones'» (1924, p. 17; traducción propia). Diagramar una argumentación es representar gráficamente las relaciones entre esas razones, para mostrar el modo en el que conducen a una determinada conclusión. Trataré de mostrar que diagramar razones es muy diferente de diagramar inferencias lógicas.

PALABRAS CLAVE: condiciones, diagramas, inferencias, modificadores, razones, relaciones interargumentativas

ABSTRACT

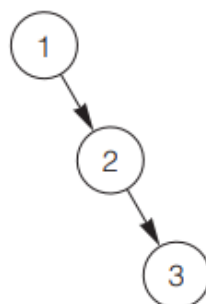
To argue is to propose, combine, compare and examine reasons in order to reach some conclusion about an issue. An argumentation is thus a network of interrelated considerations that recommends a certain position on an issue - that is, it has a certain argumentative orientation. In this context, John Dewey defines reasons thus: "Considerations which have weight in reaching the conclusion as to what is to be done, or which are employed to justify it when it is questioned, are called 'reasons'." (1924, p. 17; own translation). To diagram an argumentation is to represent graphically the relations between those reasons, to show the way in which they lead to a certain conclusion. I will try to show that diagramming reasons is very different from diagramming logical inferences.

KEYWORDS: conditions, diagrams, inferences, inter-argumentative relationships, modifiers, reasons

1. INTRODUCCIÓN

Argumentar es proponer, combinar, comparar y examinar razones para llegar a alguna conclusión sobre un asunto. Una argumentación es, pues, una red de consideraciones relacionadas entre sí que recomienda una determinada posición sobre una cuestión — es decir, que tiene una determinada orientación argumentativa. En este contexto, John Dewey define así las razones: «Las consideraciones que pesan para llegar a una conclusión sobre lo que hay que hacer, o que se usan para justificarla cuando es cuestionada, se llaman ‘razones’» (1924, p. 17; traducción propia). Diagramar una argumentación es representar gráficamente las relaciones entre esas razones, para mostrar el modo en el que conducen a una determinada conclusión. Pero diagramar razones es muy diferente de diagramar inferencias lógicas, como intentaré mostrar a continuación.

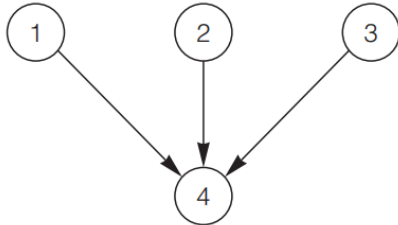
La tradición lógica inferencista descompone una argumentación en unidades compuestas de premisas y conclusión, llamados ‘argumentos’. La idea es que si un argumento es válido, se puede inferir la conclusión de sus premisas. De esta manera, una argumentación es una cadena de argumentos, en la que la conclusión de un argumento funciona como premisa de otro argumento, que desemboca en la conclusión de la argumentación. Para representar gráficamente tales cadenas de argumentos, basta con disponer de algún recurso para representar el conjunto de las premisas y su nexos con la conclusión. Por ejemplo, se puede recurrir a flechas para unir las premisas con la conclusión (los diagramas que viene a continuación han sido tomados de Govier 2010):



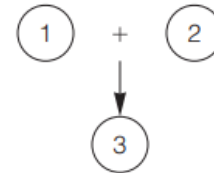
Encadenamiento o argumento en serie

Esta concepción de las argumentaciones, y por tanto esta técnica de diagramación, solo funciona en casos muy sencillos. Es cierto que se pueden introducir algunas mejoras,

para distinguir, por ejemplo, entre un único argumento con varias premisas y varios argumentos con la misma conclusión (la conocida distinción entre argumentos ligados y convergentes de los lógicos informales). Govier, por ejemplo, usa '+' para unir las premisas de un único argumento. Sin embargo, otras limitaciones parecen insolubles, y ponen de manifiesto que el modelo inferencista es erróneo.



Tres argumentos con la misma conclusión



Argumentos simple con dos premias

Por comodidad, para reproducir los diagramas usando tablas de word, en lo que sigue reemplazaré los círculos por rectángulos y las flechas por conectores argumentativos del tipo de 'por tanto'. Aunque a veces se descuida este aspecto, hay que procurar que el sistema de diagramación utilizado sea fácilmente accesible para todos.

1. EJEMPLO 1

El mejor modo de advertir las limitaciones de una técnica de diagramación es verla en acción con argumentaciones «de verdad».

Hay quienes coinciden con el FMI en que en Paraguay se pagan pocos impuestos, supuestamente porque la “presión tributaria” es baja en relación con otros países, entre el 10% y el 13% del PIB, dependiendo de la base que se tome. Pero esto es un ratio sumamente engañoso en nuestro país por dos razones. La primera es que por lo menos el 40% de la actividad económica se maneja en negro, por lo que esa presión es mucho mayor sobre los que se desempeñan en el sector formal y cualquier incremento tributario vuelve a recaer desproporcionadamente sobre ellos. La segunda es que la “presión tributaria” en Paraguay no incluye impuestos municipales ni cargas sociales, que sí están contempladas en otros países con los que nos comparan. Tampoco se incluyen los aportes provenientes de las hidroeléctricas, como si no fueran empresas paraguayas. (“Si no se reducen los gastos, los impuestos van a subir”. Editorial del diario ABC Color, Paraguay, del 13/04/2023. <https://www.abc.com.py/edicion-impresa/editorial/2023/04/13/si-no-se-reducen-los-gastos-los-impuestos-van-a-subir/>).

En esta argumentación podemos identificar fácilmente cinco argumentos:

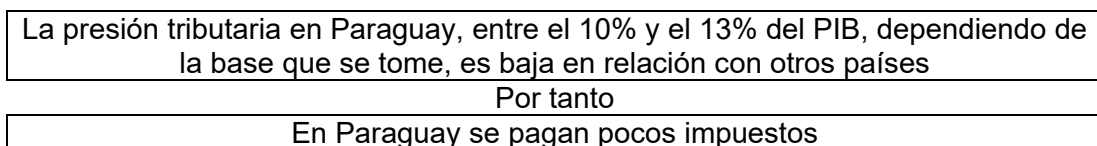
- (1) La presión tributaria en Paraguay, entre el 10% y el 13% del PIB, dependiendo

de la base que se tome, es baja en relación con otros países; por tanto, en Paraguay se pagan pocos impuestos.

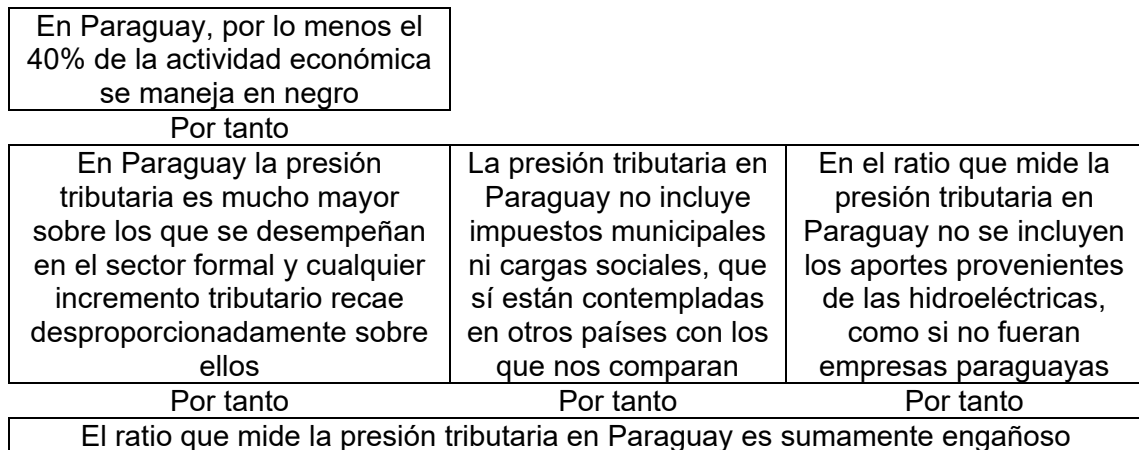
- (2) En Paraguay, por lo menos el 40% de la actividad económica se maneja en negro; por tanto la presión tributaria es mucho mayor sobre los que se desempeñan en el sector formal y cualquier incremento tributario vuelve a recaer desproporcionadamente sobre ellos.
- (3) En Paraguay la presión tributaria es mucho mayor sobre los que se desempeñan en el sector formal y cualquier incremento tributario vuelve a recaer desproporcionadamente sobre ellos; por tanto, el ratio que mide la presión tributaria en Paraguay es sumamente engañoso.
- (4) La presión tributaria en Paraguay no incluye impuestos municipales ni cargas sociales, que sí están contempladas en otros países con los que nos comparan; por tanto, el ratio que mide la presión tributaria en Paraguay es sumamente engañoso.
- (5) En el ratio que mide la presión tributaria en Paraguay no se incluyen los aportes provenientes de las hidroeléctricas, como si no fueran empresas paraguayas; por tanto, la ratio que mide la presión tributaria en Paraguay es sumamente engañoso.

En (1) el nexo premisas-conclusión es expresado por la conjunción 'porque'; en (2) por 'por lo que'; en (3) y (4) por las frases 'la primera [razón] es' y 'la segunda [razón] es', respectivamente; y en (5) por el adverbio 'también', que introduce una consideración que favorece a la misma conclusión que la consideración precedente. El pasaje tiene, pues, una estructura argumentativa explícita, de la que también forman parte asimismo 'pero' y 'como si', según veremos en su momento.

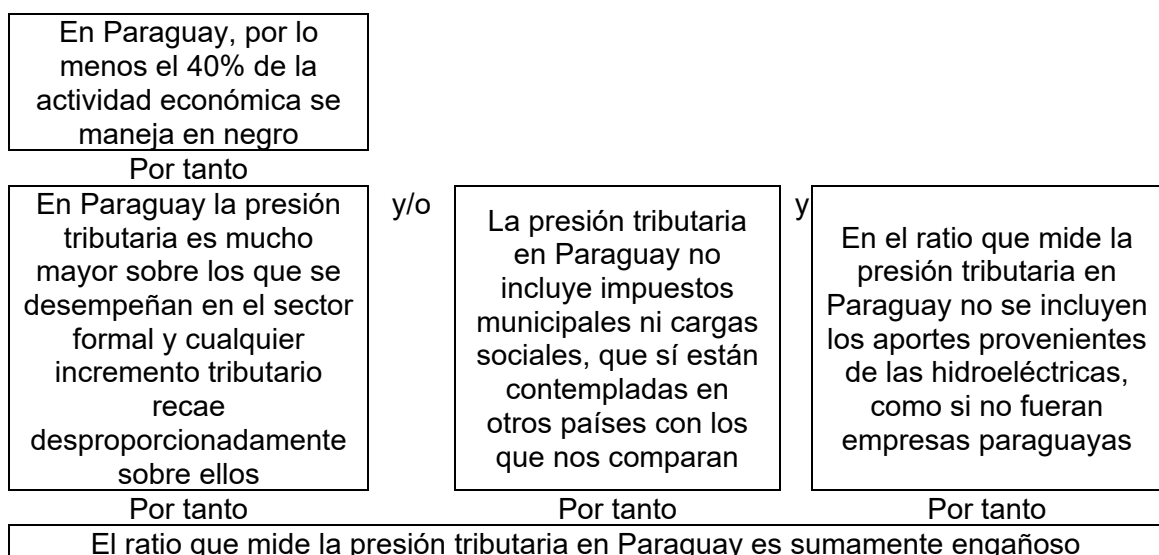
Usando la técnica de diagramación inferencista descrita antes, el argumento (1) puede representarse así:



La argumentación formada por la yuxtaposición de los argumentos (2)-(5) se puede representar así:



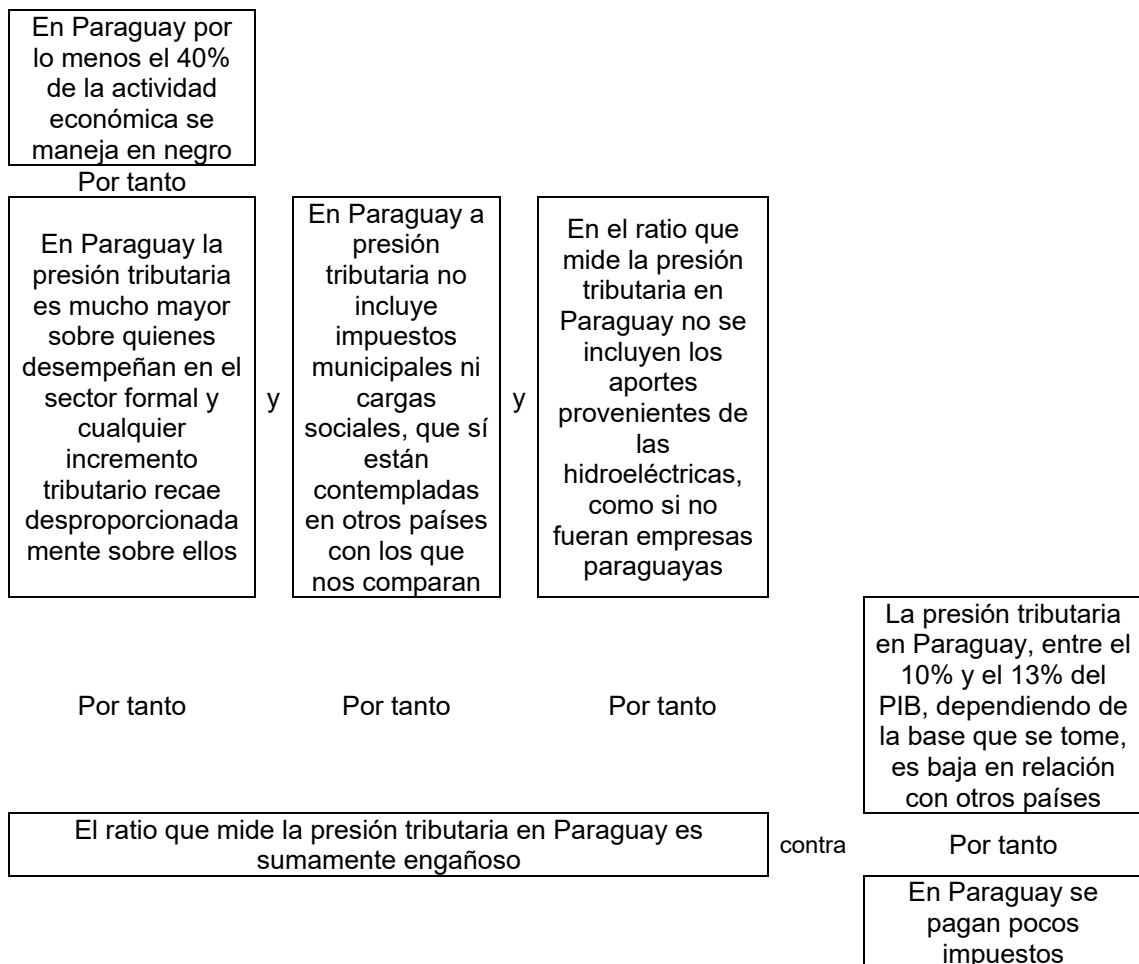
Sin embargo, esta representación es claramente deficiente. Una argumentación no es una colección de argumentos, sino que está dotada de una cohesión que no aparece en el diagrama. Esto es, además de la relación entre las premisas y la conclusión de los distintos argumentos, hay que representar también las relaciones entre esos argumentos. Para representar las relaciones entre los argumentos (2)-(5) podemos usar la disyunción 'o' para unir defensas alternativas de la misma tesis y la conjunción 'y' cuando cada uno de esos argumentos es insuficiente por sí mismo, y solo su combinación permite inferir la conclusión (recurriendo a la distinción de van Eemeren, Grootendorst y Snoeck Henkemans. 2002, pp. 63-76).



(Parece claro que (4) y (5) han de tomarse en conjunción; sin embargo, también es plausible que (3) deba tomarse en disyunción con la conjunción de (4) y (5), puesto que es una razón bastante diferente. Discutir esto, sin embargo, nos apartaría mucho de nuestro propósito principal).

Esta mejora, sin embargo, no nos dice nada de la relación entre el argumento (1) y la

conjunción de los argumentos (2)-(5), expresada en el texto por la conjunción adversativa ‘pero’. Peor todavía, ¿cuál es la conclusión del pasaje que estamos analizando? Si nos guiamos por nuestro buen juicio, diremos que lo que defiende el articulista es que no se puede afirmar que en Paraguay se pagan pocos impuestos porque la presión tributaria sea más baja que la de otros países; comparables. Eso es distinto de argumentar que la presión tributaria en Paraguay no es más baja que la de otros países comparables. Lo que argumenta el articulista por medio de (2)-(5) es que se debe desestimar el argumento (1), porque el ratio de la presión tributaria paraguaya no es una razón para mantener que en Paraguay se pagan pocos impuestos. Lo que está cuestionando es el ‘por tanto’ del argumento (1). En la dialéctica de los argumentos este tipo de contraargumentación se llama ‘recusación’ y se representa así:

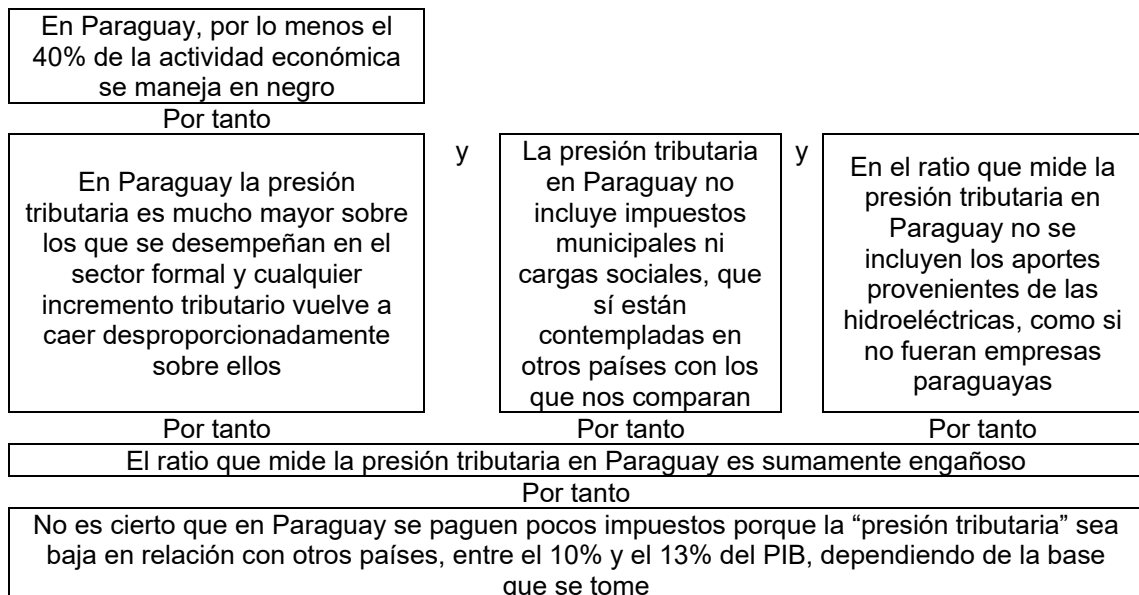


Lo que muestra la conjunción de los argumentos (2)-(5) es que no se cumple una de las condiciones para que el hecho de que la presión tributaria sea baja en relación con otros países sea una razón para creer que en Paraguay se pagan pocos impuestos (1). Pero lo que ahora quiero destacar es que la conclusión que el sentido común ve en el pasaje

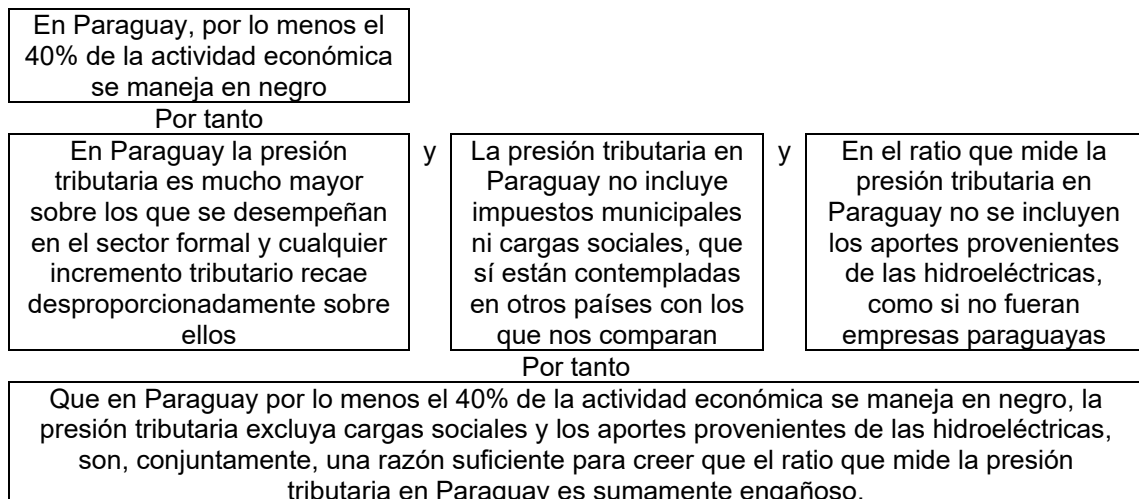
¹ Sobre el concepto de condición y sus distintas interpretaciones, véase Marraud 2023.

del editorial de Abc Color no es la de ninguno de los 5 argumentos identificados, lo que transgrede el principio inferencista de que las argumentaciones son cadenas de argumentos.

Naturalmente, todo puede arreglarse retorciendo la argumentación con suficientes paráfrasis y adiciones ad hoc. Podría convertirse, por ejemplo, en una metaargumentación, al estilo de Maurice Finocchiaro (2013), que diga lo que muestra la argumentación formada por los argumentos (2)-(5), hablando a la manera de Wittgenstein:



Tales paráfrasis me parecen forzadas, arbitrarias y poco o nada esclarecedoras. ¿Por qué no convertir también en un metaargumento la argumentación (2) - (5)?



La primera moraleja de la discusión precedente es que son las relaciones

interargumentativas las que determinan la conclusión de una argumentación, y por ello cualquier técnica de diagramación adecuada debe permitir representarlas. Un argumento, en su acepción más corriente, es una consideración que favorece una determinada conclusión sobre un asunto. Hay que subrayar que estos son diagramas lógicos, puesto que pretenden representar relaciones entre argumentos, y no dialécticos, puesto que no pretenden representar el entramado de las acciones de los participantes en un intercambio argumentativo. Esta aclaración es necesaria porque, en teoría de la argumentación hay cierta confusión sobre la naturaleza de la dialéctica (que, según el autor consultado, trata de la conducción de los intercambios argumentativos o de las relaciones de oposición entre argumentos, véase Marraud 2015). La segunda moraleja es que, al analizar una argumentación, debemos prestar mucha atención a los conectores argumentativos y otros dispositivos parecidos, como los signos de puntuación o las pausas, que el autor usa para indicar las relaciones entre las consideraciones que componen el texto.

La segunda moraleja me da pie para añadir una precisión de detalle a mi análisis del editorial de ABC Color. En la última frase del pasaje: «Tampoco se incluyen los aportes provenientes de las hidroeléctricas, como si no fueran empresas paraguayas». El conector 'como si' introduce una explicación de por qué no incluir los aportes de las hidroeléctricas en el cálculo de la presión tributaria hace que el ratio utilizado para medirla sea engañoso:

En el ratio que mide la presión tributaria en Paraguay no se incluyen los aportes provenientes de las hidroeléctricas

Para medir la presión tributaria hay que incluir los aportes de todas las empresas del país:

Por tanto

El ratio que mide la presión tributaria en Paraguay es sumamente engañoso

2. EJEMPLO 2

Se espera que el Departamento de Comercio resuelva esta cuestión el jueves por la mañana, cuando publique su estimación del crecimiento del producto interior bruto. Si muestra que el PIB, que ya sabemos que se contrajo un 1,6% durante el primer trimestre de 2022, también se contrajo durante el segundo trimestre, entonces sí, probablemente estemos en recesión. (Actualización: El informe mostró un descenso del 0,2 por ciento en el PIB). Digo 'probablemente' porque la cifra del PIB será la primera de tres estimaciones y porque, aunque la mayoría de la gente acepta dos trimestres consecutivos de crecimiento negativo como definición de recesión, los profesionales se remiten al National Bureau of Economic Research, una institución sin ánimo de lucro, que define las recesiones según su "profundidad,

difusión y duración". Si estamos en recesión, el NBER no terminará de hacer números para confirmarlo hasta algún momento de 2023. (Timothy Noah, *The Economy Is Doing Amazingly Well for One That's Possibly in a Recession* (traducción propia). *The New Republic*, 27/07/2022 <https://newrepublic.com/article/167185/commerce-gdp-economy-recession-amazingly-well>; traducción propia).

Tras informar de que el Departamento de Comercio publicará su estimación del crecimiento del PIB el jueves por la mañana, Noah presenta un primer argumento, fácilmente identificable por el uso de 'si... entonces...' y 'ya sabemos que', que también podría representarse como un argumento hipotético o suposicional

Sabemos que el PIB de EE.UU. se contrajo un 1,6% durante el primer trimestre de 2022

Por tanto

Si la estimación de crecimiento del PIB del Departamento de Comercio muestra que el PIB de EE.UU. se contrajo durante el segundo trimestre, entonces probablemente EE.UU. está en recesión

La actualización entre paréntesis sugiere un segundo argumento, que Noah no llega a formular, posiblemente porque una de las premisas es un añadido de última hora.

Sabemos que el PIB de EE.UU. se contrajo un 1,6% durante el primer trimestre de 2022. La estimación de crecimiento del PIB del Departamento de Comercio muestra que el PIB se contrajo un 0,2% durante el segundo trimestre

Por tanto

Probablemente EE.UU. está en recesión

Para un teórico de la argumentación, lo más interesante de este pasaje es la explicación que da Noah de la inserción del calificador modal 'probablemente' en la conclusión. En primer lugar, explica por qué, dado el PIB en el primer semestre, una contracción del PIB en el segundo semestre sería una razón para creer que EE.UU. está en recesión: se puede afirmar que un país está en recesión cuando registra dos trimestres consecutivos de crecimiento negativo. Esto sería la garantía del argumento, en el sentido de Toulmin. Además, la mención de la popularidad de este criterio podría funcionar como respaldo de esa garantía:

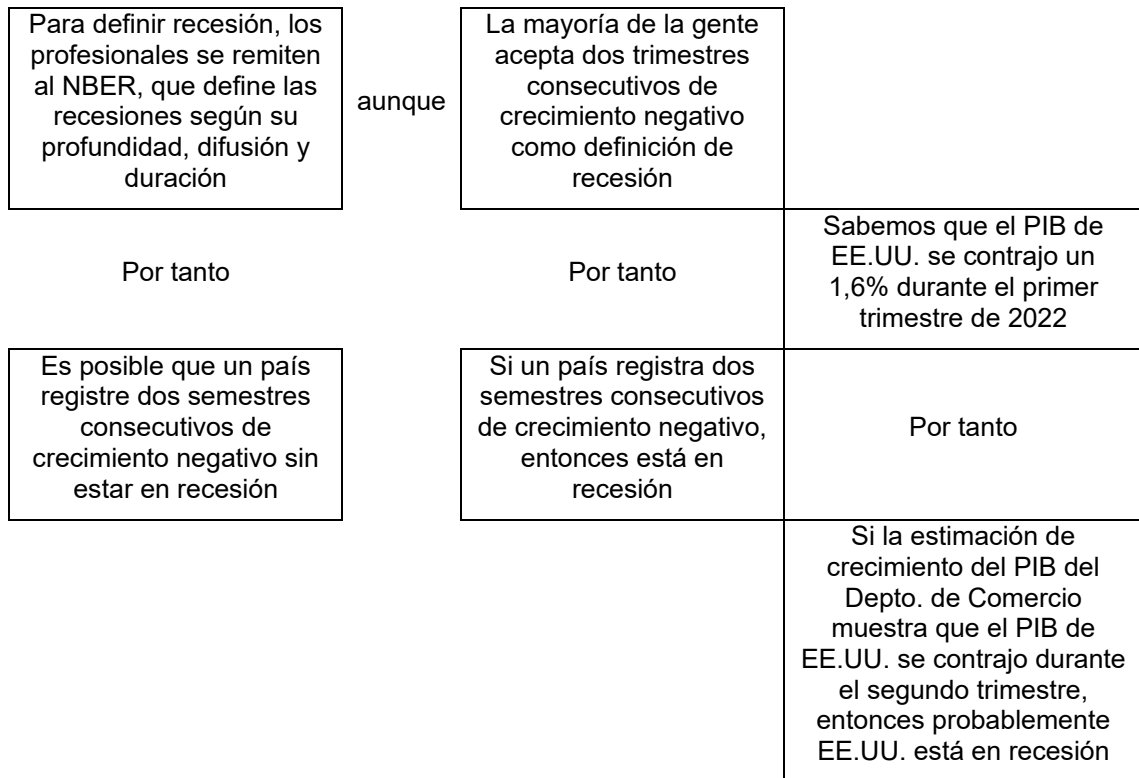
La mayoría de la gente acepta dos trimestres consecutivos de crecimiento negativo como definición de recesión	
Por tanto	Sabemos que el PIB de EE.UU. se contrajo un 1,6% durante el primer trimestre de 2022
Si un país registra dos semestres consecutivos de crecimiento negativo, entonces está en recesión	Por tanto
	Si la estimación de crecimiento del PIB del Depto. de Comercio muestra que el PIB de EE.UU. se contrajo durante el segundo trimestre, entonces probablemente EE.UU. está en recesión

Para introducir la garantía en el diagrama, la sitúo delante del 'por tanto', seguida de dos puntos. Asumo, como se puede apreciar en el diagrama, que la relación respaldo-garantía es la misma que la relación premisas-conclusión: favorece o es una razón para.

Noah señala además que los profesionales se remiten al NBER, que emplea un criterio distinto, y no aceptan el criterio de los dos semestres consecutivos. Opone así dos argumentos, señalizando con el conector 'aunque' el más débil de los dos:

Para definir recesión, los profesionales se remiten al NBER, una institución sin ánimo de lucro, que define las recesiones según su "profundidad, difusión y duración"	aunque	La mayoría de la gente acepta dos trimestres consecutivos de crecimiento negativo como definición de recesión
Por tanto		Por tanto
Es posible que un país registre dos semestres consecutivos de crecimiento negativo sin estar en recesión		Si un país registra dos semestres consecutivos de crecimiento negativo, entonces está en recesión

Con el uso del conector 'aunque', Noah parece dar más peso a la opinión de los profesionales que a la opinión de la mayoría. El resultado sería una refutación del argumento que respalda la garantía del argumento que concluye que si la estimación de crecimiento del PIB del Depto. de Comercio muestra que el PIB de EE.UU. se contrajo durante el segundo trimestre, entonces probablemente EE.UU. está en recesión.



Eso parece equivalente a recusar este último argumento, pero no lo es completamente. Sin embargo, Noah no se retracta de su argumento. En vez de eso, hace dos cosas:

- insertar el conector ‘probablemente’ en la conclusión;
- señalar que si EE.UU. está en recesión, el NBER no lo confirmará hasta algún momento de 2023.

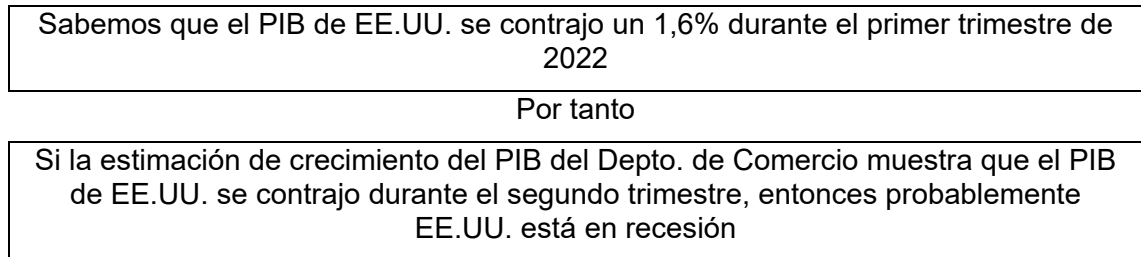
Según explica Toulmin, el calificador ‘probablemente’ se usa para indicar que los datos y la garantía solo sustentan parcial o débilmente la tesis². Como se ha dicho al principio, se argumenta para llegar a una conclusión, teniendo en cuenta toda la información relevante que se pueda acopiar. ¿Qué efectos prácticos tiene concluir que probablemente EE.UU. ha entrado en recesión? ¿En qué difiere de concluir sin más matices que EE.UU. está en recesión? Tal y como se expresa Timothy Noah, y a la vista de la “actualización”,

- (1) concluye que EE.UU. está en recesión;
- (2) concede que esa conclusión es revisable, porque aún habrá una tercera estimación;

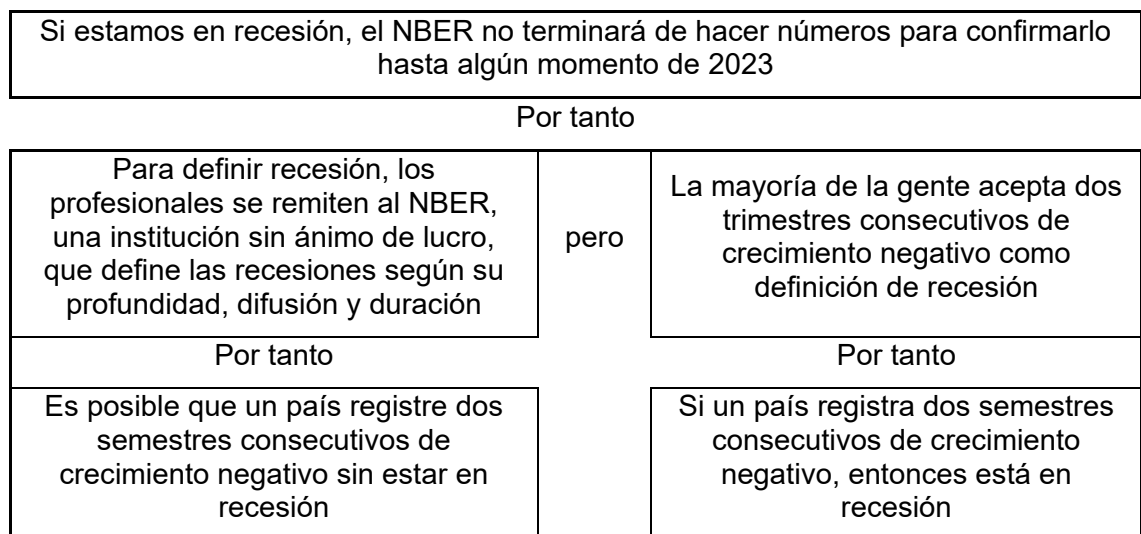
² Para ser exactos, Toulmin, Rieke y Janik explican que ‘probablemente’ se usa para indicar “la fuerza incompleta” de nuestra afirmación (2018 [1984], p. 154).

(3) justifica (1) pese a (2), teniendo en cuenta que hasta el año siguiente el NBER no confirmará si EE.UU. está en recesión — demasiado tarde, por tanto, para algunos propósitos.

Esto evidencia, en primer lugar, que las propiedades lógicas de los argumentos son contextuales: si los criterios alternativos, y más rigurosos, proporcionaran un diagnóstico en menos tiempo, el argumento



no sería concluyente. Dicho con otras palabras, la fuerza relativa de dos argumentos depende del contexto. Si la finalidad del juicio sobre la situación de la economía estadounidense fuera académica, el criterio de la NBER pesa más que el criterio comúnmente aceptado de los dos semestres; si la finalidad del juicio es tomar medidas correctoras, es justo al revés.³ En este sentido, ‘si estamos en recesión, el NBER no terminará de hacer números para confirmarlo hasta algún momento de 2023’ funciona en la argumentación de Noah como un modificador intensificante: una consideración que, sin ser una razón por sí misma, modifica el peso relativo de dos razones. Podemos representarlo así:



Esto quiere decir que el argumento basado en la opinión de los profesionales no adolece

³ Así, la fuerza de la conclusión de un argumento está relacionada con las conclusiones a las que posteriormente permite llegar.

de ningún defecto (sus premisas son aseverables y pertinentes), y presenta una razón pro tanto, que debe ser tenida en cuenta en la deliberación. Simplemente, hay una razón opuesta que, en el contexto de la discusión, tiene más peso. La ponderación solo tiene sentido entre argumentos sin defectos lógicos que los invaliden (como hacen la objeción y la recusación).

Este diagrama evidencia otra característica de mi sistema de diagramación, porque la conclusión, como muestra el trazo más grueso, es que un argumento es, en el contexto en el que se usa, más fuerte que otro, y por tanto se puede afirmar su conclusión antes que la del argumento opuesto. O expresado de manera no metaargumentativa y más natural: dado que si estamos en recesión, el NBER no terminará de hacer números para confirmarlo hasta algún momento de 2023, y que la mayoría de la gente acepta dos trimestres consecutivos de crecimiento negativo como definición de recesión, podemos aceptar que si EE.UU. registra dos semestres consecutivos de crecimiento negativo, entonces está en recesión

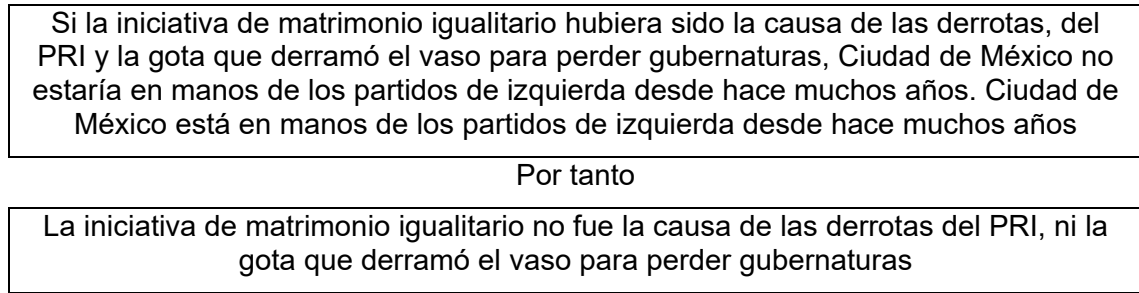
3. EJEMPLO 3.

Para acabar, voy a mostrar que los argumentos también pueden aparecer en la posición de las premisas, como sucede en una reducción al absurdo.

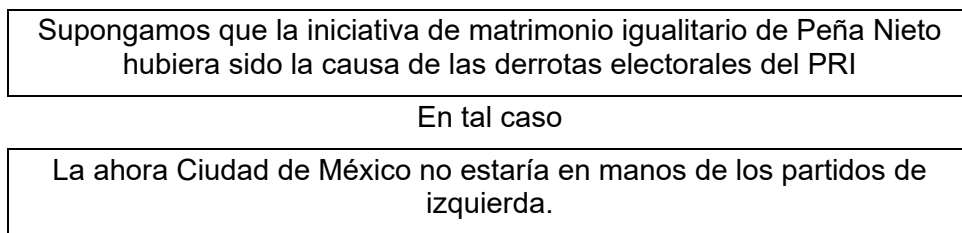
De manera desvergonzada y cínica los priistas de ultraderecha han querido descargar toda la culpa de sus recientes derrotas electorales sobre la iniciativa de matrimonio como si lo hecho por gobernantes como Javier Duarte o el propio presidente Enrique Peña Nieto no fueran justificación suficiente para generar un abrumador rechazo a los resultados de su partido.

No señores. La iniciativa de matrimonio igualitario no fue la causa de sus derrotas, ni la gota que derramó el vaso para perder gubernaturas como lo han querido hacer creer. Si ese fuera el caso, desde hace muchos años la ahora Ciudad de México no estaría en manos de los partidos de izquierda. No sean desvergonzados y mejor admitan el manejo tan vil que han dado al tema para negociar favores electorales con las mafias religiosas. (Héctor Estrada, "En la mira: Afrenta legislativa a los Derechos Humanos". Vía Libre 10/11/2016. <http://vialibrechiapas.com/la-mira-afrenta-legislativa-los-derechos-humanos/>).

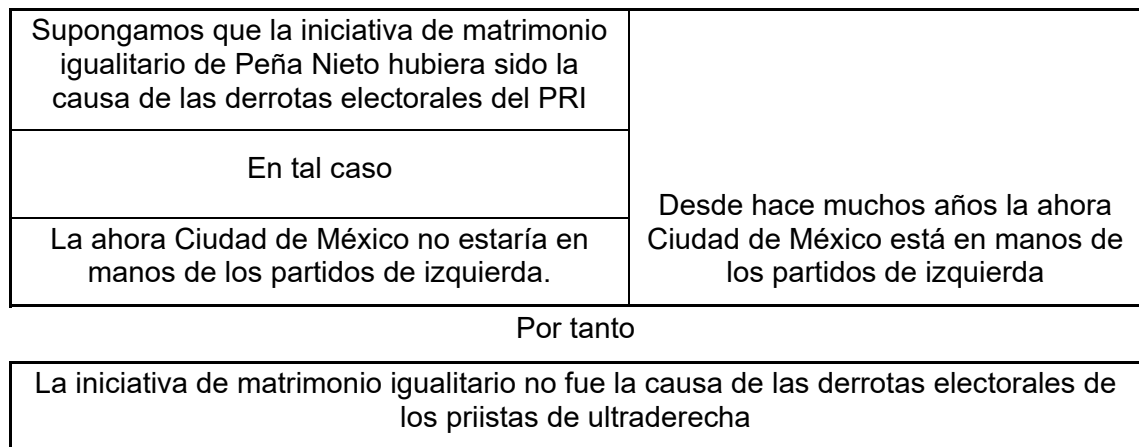
Aunque en el primer párrafo y al final del segundo Héctor Estrada formula una crítica dialéctica a los que él llama "priistas de ultraderecha" que sería interesante analizar, voy a centrarme en las cuatro primeras líneas del segundo párrafo. Estrada empieza exponiendo su conclusión, 'La iniciativa de matrimonio igualitario no fue la causa de las derrotas del PRI, ni la gota que derramó el vaso para perder gubernaturas', y después del punto y seguido expone la razón que sustenta esa afirmación. Para ello usa un condicional subjuntivo y da a entender que Ciudad de México está, desde hace muchos años, en manos de los partidos de izquierda.



Un condicional subjuntivo puede ser reemplazado por un argumento suposicional, como he mostrado en Marraud 2020, p.103. Cuando se hace esa sustitución, las premisas del argumento de Estrada son un argumento suposicional:



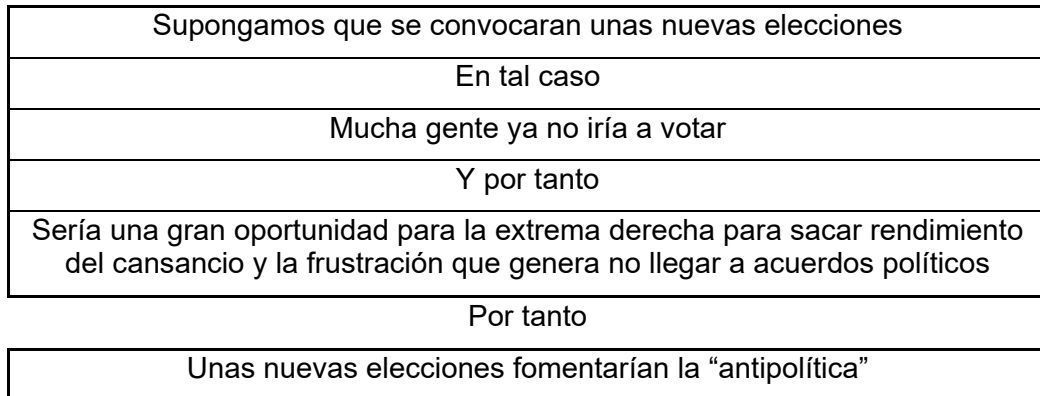
y un enunciado, ‘Desde hace muchos años la ahora Ciudad de México está en manos de los partidos de izquierda’. El resultado se puede representar así:



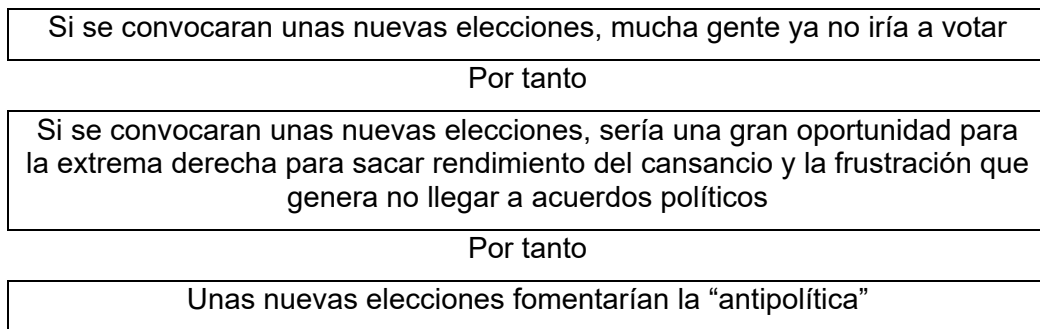
Alguien podría objetar que esa sustitución resulta artificiosa, pero lo cierto es que la usamos, sobre todo, cuando a partir de una hipótesis construimos una sucesión de argumentos encadenados, como sucede en el ejemplo siguiente.

Además, Colau cree que unas nuevas elecciones fomentarían la “antipolítica”. Cree que mucha gente ya no iría a votar en una nueva cita electoral y, por tanto, “sería una gran oportunidad para la extrema derecha para sacar rendimiento del cansancio y la frustración que genera no llegar a acuerdos políticos”. (Reacciones y pactos del 23-J, 13 de agosto | López critica el “oscurantismo” de Feijóo por no publicar su patrimonio y sus “verdaderos” ingresos del PP, El País, 13/08/2023. <https://elpais.com/espana/elecciones-generales/2023-08-13/reacciones-pactos-y-resultados-del-23j-en-directo.html>).

Este parece el modo más sencillo y natural de representar el razonamiento de Ada Colau:



La alternativa “condicional” es:



REFERENCIAS

Dewey, j. (1924). Logical Method and Law. *Cornell Law Review* 10(1), pp. 17-27. Disponible en <http://scholarship.law.cornell.edu/clr/vol10/iss1/2>

Eemeren, F.H. van, Grootendorst, R. y Snoeck Henkemans, A.F. (2002). *Argumentation. Analysis, Evaluation, Presentation*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.

Finocchiaro, M. (2013). *Meta-argumentation. An Approach to Logic and Argumentation Theory*. London, College Publications.

Govier, T. (2010). *A Practical Study of Argument*. 7th edition. Belmont, CA: Wadsworth.

Marraud, H. (2015). Do Arguers Dream of Logical Standards? Arguers’ dialectic vs. Arguments’ dialectic. *Revista Iberoamericana de Argumentación*, 10, pp. 1-18.

- (2020). *En buena lógica una introducción a la teoría de la argumentación*. Guadalajara: Editorial Universidad de Guadalajara.

- (2023). Classifying Argument Models. Aparecerá en *Proceedings of the 10th Conference of the International Society for the Study of Argumentation* (ISSA 2023).

Toulmin, Stephen E., Rieke, Richard. y Janik, Allan (2018 [1984]). *Una introducción al razonamiento*. Traducción de José Gascón. Lima: Palestra.

AGRADECIMIENTOS. Este trabajo de investigación ha sido realizado en el marco del proyecto "Prácticas argumentativas y pragmática de las razones 2", PID2022-136423NB-I00, financiado por MCIN/ AEI / 10.13039/501100011033 / y por "FEDER Una manera de hacer Europa".

HUBERT(O) MARRAUD: En 2004 comencé a interesarme por la teoría de la argumentación.

Desde entonces he escrito algo más 60 artículos, libros y capítulos de libros sobre ese campo de estudios. Entre los libros están *¿Es lógic@?* (2013), *En buena lógica* (2020) y *How Philosophers Argue* (2022), este último en colaboración con Fernando Leal. Mi propuesta teórica ha dado en llamarse 'dialécticas de los argumentos'.



La dialéctica de los argumentos, lectura dialógica de diagramas y desarrollo de técnicas de análisis de textos argumentativos

Argument dialectic, dialogical reading of argument diagrams and development of analytical techniques for argumentative texts.

Joaquín Galindo Castañeda

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

RESUMEN

El artículo tiene cuatro apartados: en el primero, defiende la pertinencia de la lectura dialógica de textos argumentativos (LDT); en el segundo, establezco la terminología y conceptos básicos del marco de análisis, LDT, las operaciones dialógicas básicas, en las que se combinan elementos de las dialécticas formales y la Dialéctica argumental de Hubert Marraud (2020). Por último, en la cuarta parte, presento el análisis argumental de un fragmento del *Diálogo efectivo* de Leibniz (2013), usando el marco de LDT.

PALABRAS CLAVE: dialéctica argumental, análisis de argumentos, lectura dialógica, operaciones dialógicas.

ABSTRACT

The paper contains four parts: The first part defends the relevance of the Dialogical Reading of Argumentative Texts (DRT). The second part establishes the terminology and basic concepts of the framework of analysis, DRT, the basic dialogical operations, in which elements of formal dialectics and Hubert Marraud's Argument Dialectic are combined. Finally, in the fourth part, I present the argumentative analysis of a fragment of Leibniz's *Dialogue effectif* (2013), using the DRT framework.

KEYWORDS: argument dialectic, argument analysis, dialogic reading of texts, basic dialogical operations.

1. INTRODUCCIÓN

El propósito de este trabajo es introducir un marco dialógico de análisis de textos argumentativos. Dicho en otros términos: presento un conjunto de estrategias que, de un modo u otro, proceden construyendo diálogos; se trata de estrategias diseñadas para guiar a los lectores cuando asumen, frente a un texto académico, el papel de “analista de argumentos”; de aquí en adelante usaré la expresión: “lectura dialógica de textos” (LDT). Me explico. Mi investigación se ha enfocado en la argumentación académica (en particular, la argumentación filosófica) dentro del marco de una teoría de los argumentos, me refiero a la Dialéctica argumental de Hubert Marraud (2020). Considero que, en términos generales, algunos rasgos distintivos de la Dialéctica argumental son: el examen de textos reales, el estudio de un amplio rango de indicadores argumentativos, el desarrollo de técnicas de diagramación sofisticadas, la investigación de las diversas estrategias de contraargumentación, la atención minuciosa a las complejas estructuras intraargumentales e interargumentales, además, la indagación de los sutiles mecanismos de ponderación de razones.

Poco a poco, en mi experiencia al enseñar Dialéctica argumental (en pregrado y posgrado), he ido perfilando un marco general para familiarizar a los estudiantes con los rudimentos de esta teoría. Se trata, pues, de un marco para ayudar al estudiante a asumir el papel de analista argumental frente a un texto, guiado por una teoría robusta: la Dialéctica argumental; por ejemplo, en términos llanos: no es fácil, a primera vista, determinar con precisión la orientación argumentativa de un texto, el estudiante, en muchas ocasiones, no sabe qué buscar, no sabe cómo identificar los marcadores relevantes, y, sobre todo, no sabe cuáles preguntas plantear para fijar la estructura de las razones aducidas. Entendámonos: la LDT busca ser una guía en esos casos.

Me ha parecido que una buena manera de ilustrar la LDT es analizar un fragmento del *Diálogo efectivo* (2013) de Leibniz¹ (como veremos, su compacidad

¹ Sigo la traducción de Fernando Leal Carretero (le agradezco el haberme autorizado el uso de algunos fragmentos de su traducción inédita); reproduzco aquí la noticia que nos da sobre el origen de esta obra singular: “Diálogo que el célebre filósofo alemán, Gottfried Wilhelm Leibniz, sostuvo durante una velada con su amigo, el barón polaco Friedrich Boguslav Dobrzensky. Este diálogo fue transcrito de memoria a la mañana siguiente por el filósofo, quien lo envió a su amigo por correo. Dobrzensky recibió el mensaje con el diálogo al día siguiente y respondió enseguida agradeciendo a Leibniz y asegurándole que lo leería y releería muchas veces. El único título que Leibniz le puso fue “diálogo efectivo”, por cuanto realmente tuvo lugar en un lugar —la ciudad hanseática de Hanóver— y una fecha determinada: el 25 de enero de 1695”.

emboza una intrincada estructura argumentativa); aquí me limitaré a los primeros cuatro turnos del diálogo (sección 4). A fin de no abrumar al lector con sutilezas y tecnicismos de entrada, en la sección 2 y 3, presentaré las operaciones más generales como si se tratara de los trazos esquemáticos de un boceto. Es el esqueleto lógico de la teoría. Este esqueleto será rellenado y ampliado posteriormente, en la medida en que avancemos en los turnos del diálogo.

2. DIALÉCTICA ARGUMENTAL Y LECTURA DIALÓGICA DE TEXTOS

Mi objetivo, ya lo he anunciado, es aplicar las herramientas de análisis de una teoría de los argumentos, la Dialéctica argumental, al *Diálogo efectivo* de Leibniz, siguiendo el marco de LDT como guía. Dos tareas nos encaran: la primera, exponer las técnicas y rudimentos conceptuales de la teoría en su lectura dialógica; la segunda, el resaltar, aquí y allá, cuando la ocasión lo amerite, las ventajas de estas técnicas en el análisis de pasajes opacos. Llevarlas a cabo al hilo de este texto particular, comporta, por decir lo menos, un reto arduo. No exagero; a diferencia de diálogos confeccionados para ilustrar los argumentos estándar de un debate filosófico clásico, en nuestro caso, el problema del mal (considero que una vívida ilustración de este tipo de textos es el diálogo artificial de John Perry: *Dialogue on Good, Evil, and the Existence of God*, 1999), nos enfrentamos a una conversación real, además, sobra decirlo, a una conversación muy distante en el tiempo: tuvo lugar el 25 de enero de 1695. Este hecho, por una parte, nos incita a la lectura del texto y el texto, ciertamente, no nos defrauda. Desde los primeros turnos nos encontramos con sutiles y, en muchas ocasiones, intrincadas estructuras argumentativas. Pero, por otra parte, nos plantea un problema expositivo: ¿Es posible enseñar una teoría comenzando por sus elementos más sutiles y alambicados?

Me parece que estas consideraciones nos llevan a otra cuestión, origen de la LDT: ¿Qué grado de autorreflexión de nuestras prácticas argumentativas buscamos en una teoría de los argumentos? Conviene recordar que ninguna teoría de los argumentos enseña a argumentar: todos argumentamos; pretenden, más bien, que reflexionemos críticamente sobre nuestras prácticas argumentativas. Eso es lo que buscamos aquí con la lectura dialógica de los diagramas de Dialéctica argumental. Leer el texto a la luz de la teoría (de las preguntas que la teoría nos permite plantear) ilumina al texto y, a la vez, a nuestra práctica misma de dar, pedir y criticar razones. La LDT, me gustaría destacar, pretende desentrañar algunos de los mecanismos de este fenómeno. Hechas estas salvedades aclaratorias sobre los alcances y promesas de nuestra empresa, podemos,

sin equívoco sobre nuestros objetivos, seguir.

Vamos a comenzar tratando de puntualizar el modo de aproximarse al texto de un analista argumental. Un analista argumental centra su atención sobre determinadas preguntas: sobre cuántos argumentos hay, cuál es su estructura, características y relaciones, en suma: por aquellos aspectos estrictamente argumentativos del texto. No obstante, así formulado, es excesivamente abstracto y remoto. La primera pregunta que se hará un analista argumental es: ¿Se está argumentando en el pasaje en cuestión? Una vez contestada, desplegará sus técnicas para individuar, aislar argumentos y representar su estructura con diagramas. Antes de apresurarnos a dar una respuesta afirmativa o negativa a esta pregunta sobre si se está argumentando o no, conviene que la entendamos. La mejor estrategia, me atrevo a aventurar, para lidiar con este problema es utilizar el postulado de Hamblin: entender lo que cuenta como una respuesta es equivalente a entender la pregunta misma (Wiśniewski, 1995).

Lo primero que hay que comprender es, pues, qué cuenta por argumentar. Se entiende aquí, en la dialéctica argumental, por la palabra “argumentar”: “dar algo a alguien como una razón para otra cosa” (Marraud: 2020). Esta definición, en un primer momento, nos puede parecer excesivamente abstracta y general: hay muchas variables, muchos espacios vacíos (¿qué es ese algo que se da por razón? ¿Qué es aquella otra cosa para la que se da la razón? ¿Quiénes son los *relata* de la relación “dar”?). Centrémonos en esta generalidad. Detengámonos aquí un momento. Lo que debemos retener es que la definición que utilizará el analista considera a la argumentación como una relación tetrádica (entre cuatro elementos, en el caso más simple), que son los siguientes: entre dos agentes, que llamaremos “proponente” y “oponente”; y dos preferencias: una que juega el papel de tesis, y la otra, el de razón. La generalidad de la definición es, pues, importante. Dicho con mayor brevedad: la definición encierra una estrategia de análisis (nos sugiere aquello que hay que buscar en el texto). En otros términos: se sostiene que es una buena estrategia para analizar un texto suponer que, si se dan razones, hay una estructura subyacente como la anterior. Reitero: Alguien propone un punto de vista (una tesis) que, al suponer que es cuestionada por un oponente (real o imaginario), adelanta consideraciones a favor de ella (razones). quede claro, desde ahora, que esta asunción metodológica también se aplica a los argumentos o contraargumentos que figuran en contextos en los que, en apariencia, no hay intercambios dialógicos explícitos: tratados, artículos, discursos, editoriales, soliloquios, etc.

Como veremos más adelante, las repercusiones de la aplicación de esta

estrategia son muchas y diversas y ahora sólo pretendo rozarlas. Reduciré, por el momento, el cuadro a un contorno; sólo destacaré las nociones indispensables.

3. OPERACIONES DIALÓGICAS BÁSICAS

Lo formularé de la manera más económica posible: el autor de un texto no sólo presenta tesis y da razones sino que, en muchas ocasiones, prepara el escenario para dar razones, por ejemplo, presenta su opinión, su punto de vista (en adelante utilizaré, para mayor uniformidad, exclusivamente la palabra “tesis”), e inmediatamente después la reformula, si lo vemos en el trasfondo de la estructura mínima <proponente, oponente, tesis, razón> quizá lo hace porque anticipa algún malentendido, o, es otra posibilidad, reformula para afinar su tesis ante algún reparo previsible a su primera formulación. Hay indicadores en los textos de cada uno de estos movimientos. Es tarea del analista argumental reconocerlos. En este trabajo pretendo, en realidad, examinar sólo los indispensables, los más generales. No digamos, pues, “intercambios argumentativos”, término de múltiples sentidos. Digamos, simplemente, las más generales “operaciones dialógicas”. Sigamos, ahora, brevemente, con el primer esbozo de las operaciones dialógicas; en sus gruesos trazos, se pueden distinguir tres grupos:

Grupo A. Operaciones que preparan la argumentación: clarifican tesis, mediante reformulaciones; cuestionan tesis, explicando sus reparos iniciales; o, también, cuestionan tesis, pero señalando alguna línea argumental que se desea seguir, esto es, focalizan la discusión. Los detalles se irán, poco a poco, introduciendo en los siguientes turnos.

Grupo B. Operaciones que sirven para individuar razones (¿Cuántas razones hay?) y operaciones que desarrollan, hacen explícito un argumento (expansión de razones). Por ejemplo, una vez que se presenta una tesis y se da una razón, puede tratarse de una razón expresada en un oración (premisa) o en más de una oración (copremisas); o puede haber más de una razón para la misma tesis (coorientación de razones); o de razones de razones (encadenamiento); o de hacer explícito el paso inferencial (garantía) ; o de razones que tienen, ellas mismas, como parte otras razones (metarargumentos estructurales); o de elementos que, sin ser ellos mismos razones o partes de una razón, son, sin embargo, relevantes para que una consideración cuente a favor o en contra de una tesis (condiciones habilitantes o inhabilitantes; modificadores: intensificadores o atenuantes). Cada una de estas operaciones tiene, como lo veremos,

indicadores característicos y revisten cierto patrón estructural, por el momento quedémonos con sus huesos lógicos.

Por último, un tercer grupo de operaciones dialógicas, Grupo C, lo constituyen las distintas variedades de contraargumentos. Nos proponemos ser breves. Supongamos, en su versión más simple, que un agente, un proponente, sostiene una tesis y presenta una razón (expresada en una sola oración: una premisa). El oponente que ya no se limita a pedir clarificaciones o cuestionar la tesis, ni a pedir que se expliciten el argumento (expansión de una razón) sino que da razones en contra de la aceptabilidad de la premisa (es decir, razones que justifican la falsedad de la premisa, u otra calificación: “es improbable”, “es ininteligible”, “es vacua”, “es implausible”, etc.). A esa clase de contraargumento lo llamaremos “objección” (Marraud, 2017). Veamos otra variedad de contraargumento. El oponente, con una estrategia distinta, podría conceder que la premisa es aceptable (verdadera, probable, plausible, etc.) pero que “no alcanza para justificar la tesis”, que el paso de la premisa a la conclusión es incorrecto, o lo que viene a ser lo mismo: no constituye una razón válida. Esto se conoce con el nombre de “recusación” (Marraud, 2020). Por último, el oponente podría, en última instancia, conceder la aceptabilidad de las premisas y que la razón aducida es, efectivamente, una razón a favor de la tesis (una razón *pro tanto*). Es como si dijera: “te concedo que las premisas son verdaderas y que tienes una razón para sostener la tesis, pero...”. Lo que sigue al “pero” son otras razones de mayor peso para la tesis opuesta. Eso se llama refutación (Marraud, 2017).

En su momento veremos más detalles de algunas de ellas, lo que importa retener ahora es que la teoría distingue tres clases de operaciones: preparatorias, de expansión de razones y de contraargumentación. A fin de reducir la aridez de una exposición tan compacta, veamos su aplicación a los turnos 1-4 del *Diálogo efectivo* (Leibniz, 2013).

4. ANÁLISIS DE LOS TURNOS 1-4 DEL DIÁLOGO EFECTIVO DE LEIBNIZ

1. Dobzensky. Je suis souvent embarrassé sur la liberté de l'homme et sur l'origine du mal. On dit des belles choses là dessus aux quelles je ne sçauois bien repliquer; mais dans le fonds elles ne me satisfont pas, et s'évanouissent bien tost après.
2. Leibniz. Ces choses demandent une forte meditation, et si on ne se donne l'attention necessaire, on ne sçauoit se contenter assez là dessus.
3. D. Le Pere Sperandio à Munic me conseilloit plus tost de ne m'y point appliquer du tout. Je luy proposay un jour mes doutes. Il me repondit avec beaucoup d'eloquence et d'une maniere fort plausible qui me reduisit au silence. Après avoir fini il me demanda, si ce qu'il avoit dit ne me paroissoit bon – je luy repondis, qu'ouy. Et bien, Monsieur, contentés vous donc maintenant, et pour avoir l'esprit en repos,

ne pensés plus à cette matiere. Il est vray que je n'ay pû obeir à son conseil.

4. L. Il sera fort aisé à un genie mediocre de suivre le conseil de ce pere, mais non pas à une personne de vostre penetration. J'avoue, qu'on n'a point besoin de s'embarasser de ces questions subtiles, et je ne conseille à personne de s'y attacher. Mais je dis seulement, que lors qu'on a eu assez d'application pour se faire ces difficultés, on en doit avoir aussi autant qu'il faut pour en approfondir les solutions. Et quant au conseil du Pere Sperandio, je ne l'approuve point. Les réponses bonnes et solides, sont de telle nature, que plus on y pense, plus elles doivent paroistre solides; et c'est le propre des defaites, que pour s'en contenter, on doit les envisager moins qu'on peut. (Leibniz, 2013: 8)

1. Dobrzensky. Yo suelo embrollarme con esto de la libertad del hombre y el origen del mal. Se dicen bellas cosas sobre el tema, a las que no sabría yo replicar; pero en el fondo esas cosas no me satisfacen y se desvanecen muy pronto después [de haberlas oído].

2. Leibniz. Estas cosas exigen una gran meditación, y si no se pone la atención necesaria, no podría uno contentarse lo bastante sobre el tema.

3. D. El padre Sperandio en Munich me aconsejaba más bien no aplicarme para nada en ello. Yo le propuse un día mis dudas. Él me respondió con mucha elocuencia y de manera muy plausible, lo que me redujo al silencio. Al terminar me preguntó si lo que había dicho él no me parecía bien. Yo le respondí que sí. "Pues bien, señor, contentaos entonces ahora, y para tener el espíritu en reposo, no penséis más en esta materia." La verdad es que no he podido obedecer a su consejo.

4. L. Sería muy fácil para un ingenio mediocre seguir el consejo de ese padre, pero no a una persona de vuestra penetración. Concedo que no hay necesidad de embrollarse con esas sutiles cuestiones, y yo no aconsejo a nadie de aferrarse a ellas. Pero yo digo solamente que cuando se ha tenido suficiente aplicación para dar con esas dificultades, se debe tener también la que haga falta para profundizar en sus soluciones. En cuanto al consejo del Padre Sperandio, no lo apruebo. Las respuestas buenas y sólidas son de naturaleza tal que más piense uno en ellas y más deben parecer sólidas; y es lo propio de las respuestas evasivas que, para contentarse con ellas, hay que considerarlas lo menos que se pueda. (Traducción de Fernando Leal Carretero)

Podemos preguntarnos: ¿Se está argumentando en los turnos 1 a 4? Respecto de los turnos 1 y 2, la respuesta es clara: No. No hay rastro de tesis y razones: no hay indicadores. El turno 2, aunque es claramente una observación que podría ser controvertida, en el texto no está apoyada en razones. Por otra parte, los turnos 3 y 4 son argumentativamente más interesantes.

Dobrzensky comienza narrando su experiencia con el padre Sperandio.² Detengámonos en la cita del consejo de Sperandio: "Pues bien, señor, contentaos entonces ahora, y para tener el espíritu en reposo, no penséis más en esta materia." Incluso en esta formulación tan escueta del consejo, encontramos indicadores argumentativos. En relación con esto conviene, en primer lugar, recalcar la conexión estrechísima que allí se establece con el turno siguiente, pues, sin atención al turno 4, podríamos vacilar entre otra interpretación plausible: contiene una razón explicativa, no una justificativa (algo así como: "lo que causa la serenidad sobre esas cuestiones..."),

² En adelante, me referiré al Barón Dobrzensky con la letra "D"; y a Leibniz, con "L".

no obstante, el contexto deja claro que será tomada como una tesis controvertida apoyada en razones.

Antes de proceder a su análisis, conviene destacar que una de las bondades de la definición tan general de argumentar, arriba expuesta, es que se pueden dar razones para creencias, deseos, intenciones, acciones, emociones, preferencias, y, como se advierte con el consejo del padre Sperandio, para imperativos, recomendaciones, exigencias y otros conativos.

El consejo del Padre Sperandio, en la formulación escueta que nos refiere D, sostiene la tesis: “conténtate, no pienses más en estas materias (la libertad del hombre y el origen del mal)”. Dicha tesis aparece, claramente, descansando en una consideración a favor (una razón): “se ha concedido, a pregunta expresa, que se está satisfecho con las respuestas a las dudas planteadas (sobre la libertad del hombre y el origen del mal)”. Pues, ¿qué otra cosa significa: “Yo le propuse un día mis dudas. Él me respondió con mucha elocuencia y de manera muy plausible, lo que me redujo al silencio. *Al terminar me preguntó si lo que había dicho él no me parecía bien. Yo le respondí que sí*”?

Ahora bien, qué pasa con la frase que está separada por comas en el consejo citado por D: “*y para tener el espíritu en reposo*”, cabría preguntar, ¿cómo funciona en términos argumentativos?

Necesitamos algunas distinciones que nos señalen los posibles roles que puede adoptar “*para tener el espíritu en reposo*”. Nada mejor para entrar en el problema que ejemplificarlo. Utilicemos un marco dialógico esquemático:

Sea el siguiente diálogo ficticio entre Sperandio y el Barón:

	Proponente (Sperandio)	Oponente (Barón)
1	Tesis: Sostengo que: conténtate, no pienses más en estas materias (la libertad del hombre y el origen del mal)	
2		¿De verdad? ¿Qué razones hay para obrar así?
3	Razón 1: Has concedido, a pregunta expresa, que estás satisfecho con las respuestas a tus dudas (sobre la libertad del hombre y el origen del mal)	

Para el analista argumental de “y para tener el espíritu en reposo” se presentan tres posibilidades:

Opción A: es una parte de la misma razón 1 (una copremisa);

Opción B: es una razón distinta para la misma tesis (una razón coorientada)³;

³ Es decir, una misma razón puede estar expresada en una o más premisas. Por otra parte, una misma

Opción C: Es una expansión de la razón 1 (o bien un encadenamiento o bien una garantía).

Veamos rápidamente cada una por separado, pero antes, a fin de relajar la abstracción, y no abrumar al lector con definiciones, podemos ilustrar estas distinciones con dos ejemplos artificiales, tan sencillos que parecen de juguete (Marraud, 2020).

Representátese el siguiente diálogo:

	Proponente	Oponente
1	Tesis: No hay que darle pastel a María	
2		¿Por qué? ¿Qué razones tienes?
3	R1:	

Supongamos que, en el turno 3, la proponente contesta: “el pastel es de chocolate. María es alérgica al chocolate”. Se trata de dos oraciones, cabe preguntarse, ¿las dos oraciones juntas constituyen la misma razón o son razones distintas? En otros términos: ¿Juntas componen una consideración a favor de la tesis o son dos consideraciones distintas? En este caso, la respuesta es sencilla: funcionan juntas como una sola razón. Piénsese en lo raro de los siguientes diálogos si las consideramos como razones separadas:

	Proponente	Oponente
1	Tesis: No hay que darle pastel a María	
2		¿Por qué? ¿Qué razones tienes?
3	R1: El pastel es de chocolate	
4		Se podría reponer, si desconocemos el contexto: ¿y eso qué tiene que ver?

Por otro lado:

	Proponente	Oponente
1	Tesis: No hay que darle pastel a María	
2		¿Por qué? ¿Qué razones tienes?
3	R1: María es alérgica al chocolate	
4		Se podría reponer, si desconocemos el contexto: ¿y eso qué tiene que ver?

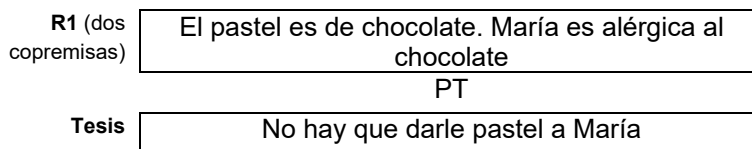
Por otra parte, otro indicador es el siguiente: considérese lo extraño que sonaría una oración que haga explícito que son dos razones distintas (razones coorientadas):

porque el pastel es de chocolate, *además* (“por otro lado”, “en otro orden de ideas”,

tesis puede apoyarse en una o más razones (razones coorientada). Lo que nos lleva a las operaciones del primer grupo: “individuación de razones” (Marraud: 2020).

etc.) María es alérgica al chocolate.

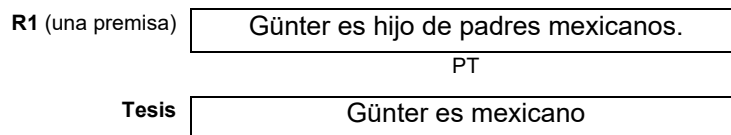
El diagrama del argumento hace transparentes estas distinciones (Marraud, 2020). Poco a poco, el estudiante se familiarizará con su uso, por el momento, retengamos la primera instrucción para construir diagramas: usar un recuadro como base, allí pondremos la tesis. Cada recuadro que se añada en la parte superior constituye una razón, y debe estar relacionada por un “por tanto” (que abreviaremos con “PT”). La estructura de nuestro ejemplo de juguete es, pues, la siguiente:



Vayamos al otro ejemplo artificial con fines ilustrativos. Supongamos el siguiente diálogo:

	Proponente	Oponente
1	Tesis: Nuestro amigo Günter es mexicano.	
2		¿De verdad, por todo lo que sabemos es alemán (habla alemán, no habla español, llegó hace poco a México desde Alemania, etc.), qué razones tienes?
3	Günter es hijo de padres mexicanos.	

Hasta aquí no hay problema. Es una razón con una sola premisa, como se muestra en el diagrama:



Para entender mejor la noción de *expansión de razones*, prolongaremos el diálogo en dos distintas direcciones o vías:

Vía 1 (concatenación):

	Proponente	Oponente
1	Tesis: Nuestro amigo Günter es mexicano.	
2		¿De verdad, por todo lo que sabemos es alemán (habla alemán, no habla español, llegó hace poco a México, etc.), qué razones tienes?

3	R1: Günter es hijo de padres mexicanos.	
4		¿Cómo sabes que sus padres son mexicanos? ¿Cuáles son las razones que tienes para afirmarlo?

El proponente, de manera natural, podría contestar como sigue:

5	R2: lo leí en su partida de nacimiento	
---	--	--

Podemos, brevemente, perfilar su diagrama:

R2 (una premisa)	En el acta de nacimiento de Günter consta que sus padres son mexicanos PT
R1 (una premisa)	Günter es hijo de padres mexicanos. PT
Tesis	Günter es mexicano.

Pasemos a la siguiente expansión de la razón inicial.

Vía 2 (garantía):

Pero la razón aducida en el paso 3 podría desconcertar a su oponente, no encontrar su relevancia: por qué, se pregunta, funciona como una consideración a favor: ¿es siquiera una razón? La expansión solicitada es una garantía.

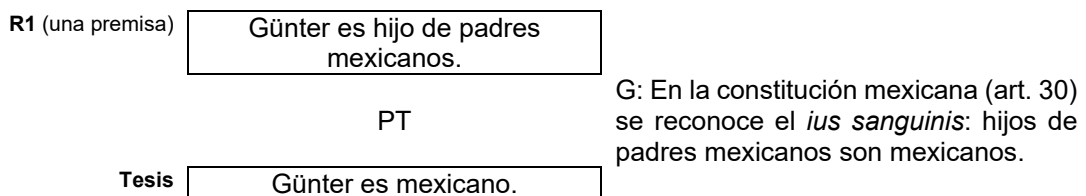
	Proponente	Oponente
1	Tesis: Nuestro amigo Günter es mexicano.	
2		¿De verdad, por todo lo que sabemos es alemán (habla alemán, no habla español, llegó hace poco a México, etc.), qué razones tienes?
3	R1: Günter es hijo de padres mexicanos.	
4		¿Y eso qué tiene que ver con que sea mexicano?

El proponente podría contestar no ya con una razón para la razón dada (una razón de razones: una concatenación) sino, más bien, con la regla que cree que le permite sostener la tesis (la garantía). Veamos:

5	G: En la constitución mexicana (art. 30) se reconoce el <i>ius sanguinis</i> : hijos de padres mexicanos son mexicanos.	
---	---	--

Quede claro, desde ahora, que las garantías explícitas son inusuales. Generalmente, reconocemos que lo que se nos da como una consideración a favor de una tesis es una razón *prima facie*, aunque la juzguemos mala o insuficiente. Algo más hay que añadir, aunque sea muy breve, sobre la distinción entre garantías y encadenamientos. Piensa en lo raro de casos extremos como el siguiente: alguien te aconseja no ir a la ciudad de México, y aduce la siguiente razón: eres géminis. La respuesta natural a esta “razón”, se convendrá, no es pedir un encadenamiento (¿qué razones tienes para creer que soy géminis?) sino, usualmente, ¿qué tiene eso que ver con mi viaje?). Cuando explicitamos garantías, normalmente, lo hacemos de manera oblicua: utilizando analogías de cierto tipo⁴.

El diagrama, insisto, hace transparente esta distinción:



Bueno, ¿dónde nos encontramos? Armados con este arsenal de conceptos dialécticos, podemos volver a la discusión sobre la función de aquella parte del consejo del padre Sperandio, “*y para tener el espíritu en reposo*”. No es una parte de una razón (copremisa), no es una razón distinta (razón coorientada), no es un encadenamiento (no es una razón para creer la verdad de R1): es una garantía. Me explico. Responde a la pregunta: ¿Eso qué tiene que ver, R1, con ya **no pensar más en el asunto?** Recordemos que las garantías son reglas para justificar el paso inferencial de las premisas a la conclusión. Responden a las preguntas: “¿cómo se justifica el paso de esas bases a esa tesis? ¿Qué camino tomas para ir desde ese punto de partida hasta ese destino? ¿Cómo llegas de las premisas a la tesis?” (Toulmin, Rieke, Janik, 2018: 31). Un analista argumental debe tratar de reconstruir la garantía, formular una versión *regimentada*, en forma de regla. No obstante, anticipo, en este caso, hay problemas para esta reconstrucción. Es difícil asunto, que aquí sólo puede ser ligeramente esbozado. Por ejemplo, ¿se trata de una instancia del principio de racionalidad “quien quiere el fin quiere los medios”? ¿O de un principio más sutil? Veamos:

⁴ Metaargumentos por analogía (Marraud, 2016)

R1

Se ha concedido, a pregunta expresa, que se está satisfecho con las respuestas a las dudas planteadas (sobre la libertad del hombre y el origen del mal)
--

PT

G: Si se quiere tener el espíritu en reposo sobre dudas, no debemos pensar más en las que se han respondido a satisfacción

Tesis

Contentaos, no penséis más en estas materias (la libertad del hombre y el origen del mal)

Ahora es posible dar un paso más. Vayamos al turno 4. Sigamos, a la letra, lo que dice:

4. L. Sería muy fácil para un ingenio mediocre seguir el consejo de ese padre, pero no a una persona de vuestra penetración. **Concedo que no** hay necesidad de embrollarse con esas sutiles cuestiones, **y yo no aconsejo** a nadie de aferrarse a ellas. **Pero yo digo solamente que** cuando se ha tenido suficiente aplicación para dar con esas dificultades, se debe tener también la que haga falta para profundizar en sus soluciones. **En cuanto al consejo** del Padre Sperandio, **no lo apruebo**. Las respuestas buenas y sólidas son de naturaleza tal que más piense uno en ellas y más deben parecer sólidas; y es lo propio de las respuestas evasivas que, para contentarse con ellas, hay que considerarlas lo menos que se pueda.

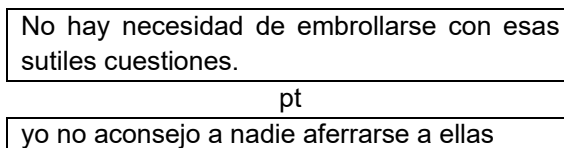
Convengamos en que, en una primera lectura, “Sería muy fácil para un ingenio mediocre seguir el consejo de ese padre, pero no a una persona de vuestra penetración.” parece un simple halago. ¿Pero, se pregunta el analista argumental, es un halago *razonado* o una mera fórmula de cortesía?

Sigamos al texto. Hay tres indicadores que señalan intercambios argumentativos (los he marcado con rojo):

- Concedo que no
- y yo no aconsejo
- Pero yo digo solamente que
- no lo apruebo

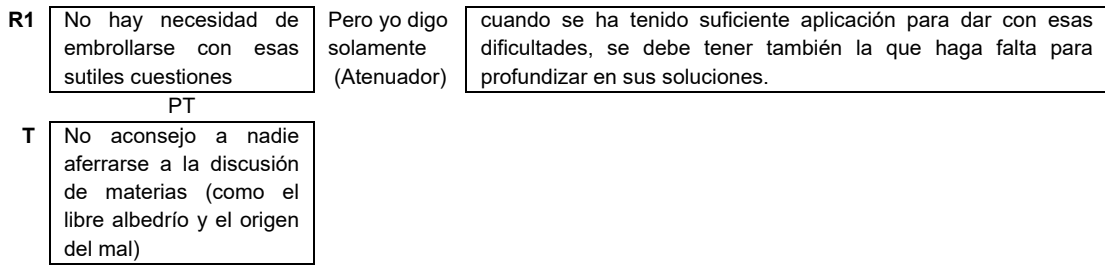
Centremos nuestra atención en la primera parte (que termina en el punto que introduce “...**En cuanto al consejo** del Padre Sperandio...”).

Leibniz sostiene una tesis: yo no aconsejo a nadie aferrarse a ellas. Y adelanta una consideración a favor, es decir, da una razón: “No hay necesidad de embrollarse con esas sutiles cuestiones.” Su diagrama es:



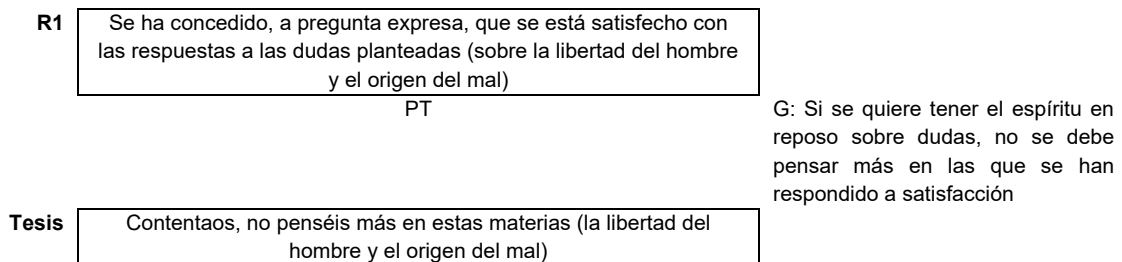
Lo realmente interesante (para lo que otras teorías son ciegas) es: la primera parte “*concedo*” que introduce el argumento arriba descrito, y su *coordinación argumentativa* con “Pero yo digo solamente que”. Se trata de un modificador para la razón aducida: un

atenuador⁵, para ser estrictos.



Obviamente, esto podría, como lectores, no dejarnos satisfechos, nos gustaría evaluar lo dicho por Leibniz. Armados con el diagrama podríamos pedir expansiones a R1 (¿Por qué no hay necesidad de embrollarse en esas sutiles cuestiones? Esto es, pedir encadenamientos; o cuestionar el atenuador, etc.). Debemos reprimir este impulso. La labor de un analista argumental, en esta etapa, es sólo describir la *orientación argumentativa* del texto.

Retomemos el hilo: lo más relevante, desde un punto de vista argumentativo, del turno 4, se cifra en el paso que inicia así: “En cuanto al consejo del Padre Sperandio, no lo apruebo.” Es un indicador de contraargumentación. Recordemos que el consejo del padre Sperandio está sostenido por razones que captura el siguiente diagrama:



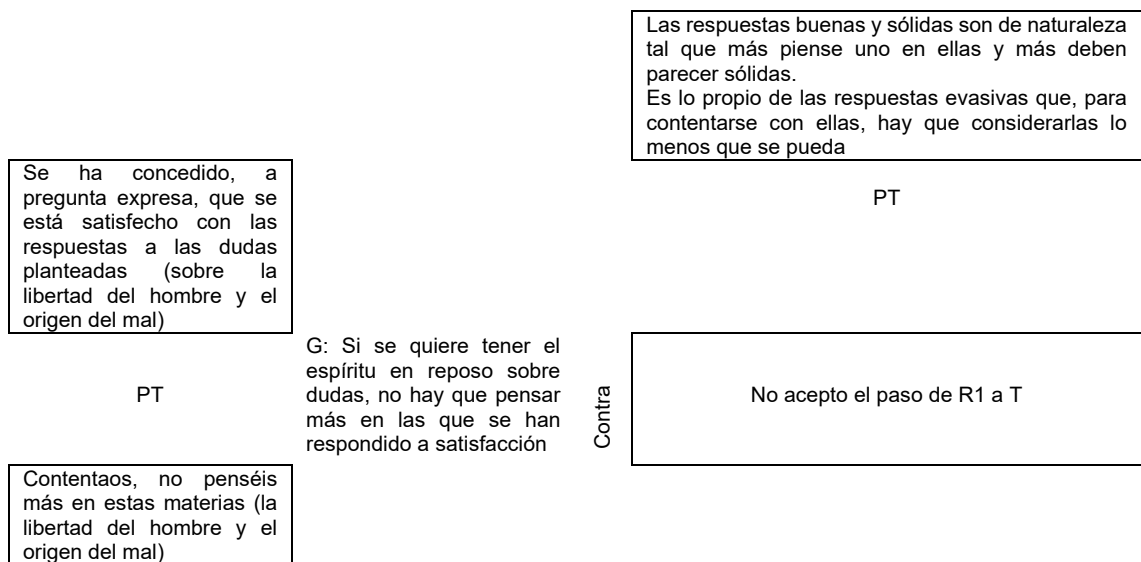
Leibniz adelanta una razón en contra, se trata de una razón con dos copremisas (pues funcionan juntas), a saber: “Las respuestas buenas y sólidas son de naturaleza tal que más piense uno en ellas y más deben parecer sólidas; y es lo propio de las respuestas evasivas que, para contentarse con ellas, hay que considerarlas lo menos que se pueda.” Pero, cabe preguntar, ¿cuál es el blanco al que se enderezan? Con ayuda del diagrama, es fácil determinarlo. ¿El blanco de ataque, *preguntémonos*, es la verdad de que efectivamente al barón le parecieron buenas las razones del padre Sperandio y que no las replicó en su momento? Claro que no. No ataca la aceptabilidad de las premisas.

⁵ Los modificadores pueden cumplir dos funciones. En primer lugar, la incorporación de un modificador C a un argumento A por tanto B, genera un segundo argumento A y C por tanto B del mismo tipo lógico. En segundo lugar, los modificadores son factores de ponderación que intervienen en la comparación de la fuerza relativa de dos argumentos, y dan lugar a metaargumentos de ponderación. (Marraud 2020, p. 63)

O lo que viene a ser lo mismo: el contraargumento *no* es una objeción.

Nos quedan, pues, dos opciones: o es una recusación o es una refutación. Recordemos que en una *recusación* se concede que las premisas son aceptables, no obstante, el paso para justificar la tesis es cuestionado (no es válido o es insuficiente o no se aplica en este caso en concreto), es como si se dijera: “Supongamos que lo que dices es verdadero, sin embargo, no es una razón válida para tu tesis, te lo mostraré con las siguientes razones...”. En una *refutación*, en cambio, se conceden tanto las premisas como las garantías, pero se dan razones distintas de *mayor peso* para justificar una tesis opuesta. Así, cuando discutimos, podríamos decir: “Te concedo que tus premisas son verdaderas y constituyen una razón válida, no lo discuto, *pero* te mostraré que hay razones más fuertes en contra de tu punto de vista”.

Aquí, claramente, nos encontramos con una recusación del argumento del consejo del padre Sperandio. Se ataca la garantía. Veamos:



Esto se verá más claro en la lectura dialógica del diagrama. Todo diagrama, insisto, puede leerse como un pequeño diálogo. Si leemos el diagrama de abajo hacia arriba, en una *lectura ascendente o dialógica*, obtenemos:

Proponente (Sperandio en voz de D)	Oponente (Leibniz)
---	---------------------------

- | | | |
|----|--|--|
| 1. | Proponente Sostengo que: conténtate, no pienses más en estas materias (la libertad del hombre y el origen del mal) | [tesis] |
| 2. | Oponente ¿Por qué? ¿Cuáles son tus razones para afirmar eso? | [cuestionamiento: petición de razones] |

- | | | | |
|----|------------|--|--|
| 3. | Proponente | Has concedido, a pregunta expresa, que estás satisfecho con las respuestas a tus dudas (sobre la libertad del hombre y el origen del mal) | [Razón 1] |
| 4. | Oponente | ¿Y eso qué tiene que ver con no pensar en el asunto? | [Petición de garantía] |
| 5. | Proponente | Si se quiere tener el espíritu en reposo sobre ese tipo de dudas, no debes pensar más en las que se han respondido a satisfacción | [Garantía] |
| 6. | Oponente | No apruebo G (tesis del contraargumento) | [Tesis del contraargumento] |
| 7 | Proponente | ¿De verdad? ¿Qué razones tienes para oponerte a G? | [Cuestionamiento puro de la tesis del contraargumento] |
| 8 | Oponente | Las respuestas buenas y sólidas son de naturaleza tal que más piense uno en ellas y más deben parecer sólidas.
Es lo propio de las respuestas evasivas que, para contentarse con ellas, hay que considerarlas lo menos que se pueda | [Recusación. R ₂ (dos copremisas)] |

5. CONCLUSIÓN

Este es, pues, en sus grandes líneas, nuestro esquema global: en el primer apartado, definiendo la pertinencia de la lectura dialógica de textos argumentativos (LDT); en el segundo, establezco la terminología y conceptos básicos del marco de análisis dialógico propuesto, LDT, y describo los tres grupos de operaciones dialógicas básicas (que son, cómo puede fácilmente advertirse, una versión muy rudimentaria y preparatoria de la Dialéctica argumental de Hubert Marraud (2020); con algunos elementos añejos: énfasis y distinciones provenientes de las dialécticas formales; como “contraconsideración”, por ejemplo). Por último, en la cuarta parte, presenté el análisis argumental de un fragmento del *Diálogo efectivo* (los turnos 1-4) de Leibniz, usando el marco de LDT. Aunque se trata de sólo cuatro turnos, un pasaje muy breve, nos ha servido para ilustrar el uso de la LDT; las operaciones dialógicas permiten al estudiante ir, paso a paso, desentrañando las estructuras argumentativas del texto y, también, en la malla de los diálogos que los propios estudiantes construyen, buscar hipótesis interpretativas.

REFERENCIAS

- Leibniz, G. W. (2013) *Sämtliche Schriften und Briefe* [Escritos y cartas completas], 2ª serie (Correspondencia filosófica), Tomo 3 (1695-1700), pp. 8-17. Berlín: Akademie Verlag.
- Marraud, H. (2017) “De las siete maneras de contraargumentar”. En *Quadripartita Ratio: Revista de Retórica y Argumentación*, Universidad de Guadalajara, 2(4) pp. 52-7.
- (2020). *En buena lógica. Una introducción a la teoría de la argumentación*. Guadalajara:

Editorial Universidad de Guadalajara.

Perry, J. (1999). *Dialogue on Good, Evil, and the Existence of God*. UK: Hackett Publishing Co, Inc.

Toulmin, S, Rieke, R. y Janik, A. (1984). *An Introduction to reasoning*. Nueva York: Macmillan Publishing.

- (2018). *Una introducción al razonamiento*. Tr. José Gascón. Lima: Palestra Editores.

Wiśniewski, A. (1995). *The Posing of Questions: Logical Foundations of Erotetic Inferences*. Dordrecht: Springer.

AGRADECIMIENTOS: Este trabajo de investigación ha sido realizado en el marco del proyecto "Prácticas argumentativas y pragmática de las razones 2", PID2022-136423NB-I00, financiado por MCIN/ AEI / 10.13039/501100011033 / y por "FEDER Una manera de hacer Europa". Manifiesto mi agradecimiento a Fernando Leal Carretero por permitirme hacer uso de su traducción del *Diálogo Efectivo* de Leibniz y, principalmente, por sus atinados comentarios y sugerencias.

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



Estudio y diagramación de la dialéctica Sepúlveda-Las Casas a la luz de algunas objeciones y réplicas en la pugna de Valladolid

Study and diagramming of the Sepulveda-Las Casas dialectic in the light of some objections and replies in the Valladolid debate

Rómulo Ramírez Daza y García

Instituto de Humanidades
Universidad Panamericana
Álvaro del Portillo 49, Zapopan, Jalisco, 45010, México.
rramirez@up.edu.mx

RESUMEN

La finalidad primordial de este estudio es de esclarecimiento argumental, cabe el discurso filosófico del debate Sepúlveda–Las Casas. Se busca hacer ver la naturaleza dialéctica de la pugna de Valladolid, analizar a detalle algunos argumentos teológico–filosóficos de ambas partes de la contienda, esclareciendo sus supuestos, conexiones y bases doctrinales; y clarificando la racionalidad, en parte dialéctica y en parte retórica, que está detrás de las razones a favor y en contra de este gran debate histórico, que se llevó a cabo en 1552, entre el filósofo aristotélico Juan Ginés de Sepúlveda y el teólogo-humanista fray Bartolomé de Las Casas. Con base en dicha exposición, se podrá evaluar la naturaleza de los argumentos presentados, y dilucidar mediante la diagramación sus relaciones y conexiones conceptuales.

PALABRAS CLAVE: argumentación, Bartolomé de Las Casas, Ginés de Sepúlveda, diagramación de argumentos, dialéctica, retórica, siglo XVI.

ABSTRACT

The primary purpose of this study is to clarify the argument, including the philosophical discourse of the Sepúlveda–Las Casas debate. The aim is to show the dialectical nature of the Valladolid struggle, to analyze in detail some theological-philosophical arguments of both sides of the dispute, clarifying their assumptions, connections and doctrinal bases; and clarifying the rationality, partly dialectical and partly rhetorical, that is behind the reasons for and against this great historical debate, which took place in 1552, between the Aristotelian philosopher Juan Ginés de Sepúlveda and the theologian- humanist brother Bartolomé de Las Casas. Based on this exposition, the nature of the arguments presented can be evaluated, and their conceptual relationships and connections can be elucidated through diagramming.

KEYWORDS: argumentation, Bartolomé de Las Casas, dialectic, Ginés de Sepúlveda, mapping, rethoric, 16th century.

1. INTRODUCCIÓN

Una vez creada la Comisión del Consejo de Indias en 1550 por mandato del Emperador Carlos V, compuesta por catorce jueces, teólogos y juristas canónicos, el Doctor Sepúlveda se presentó el primer día, por derecho de réplica, para exponer verbalmente sus tesis a favor de la guerra, de modo sucinto y sintético. A dicha intervención siguió la exposición de la parte contraria representada por Bartolomé de Las Casas, quien expuso los siguientes cinco días, simplemente leyendo a la letra su *Apología* «contra el doctor Sepúlveda» (Las Casas, 1974: 227), con el objetivo de nulificar no sólo las tesis de Sepúlveda sino todo su pensamiento al respecto de este tema en discusión.

Ante esta disparidad expositiva entre las partes, y por la sobreabundancia de la exposición de Las Casas, el Consejo comisionó al maestro Domingo de Soto, que hiciera un sucinto sumario con las tesis de ambos contendientes, «para que el punto y las razones de su controversia, reducido todo a compendio, den mayor luz a vuestras señorías y mercedes que lo han de juzgar» (Las Casas, 1974: 227). Así se sucedió lo que se conoce como «la pugna de Valladolid».

Una vez hecho dicho compendio, y entregando copia a los implicados, Sepúlveda señaló doce objeciones necesarias a puntualizar para consideración de los jueces, mismas que indicó poner a suma consideración de la Comisión como argumentos definitivos de su postura (Las Casas, 1974: 286-287). Las Casas redarguyó con doce réplicas simétricas a las objeciones de Ginés de Sepúlveda, también como argumentos definitivos y contestatarios a dichas objeciones. Con esta presentación puntual de ambas partes, y a título de su última y definitiva intervención en dicha disputa, la Comisión cerró el caso y derivó su decisión por mayoría calificada, a favor de la posición pacifista de Las Casas, y en contra de que Sepúlveda, como una consecuencia del fallo, publicara su tratado belicista: *Democrates alter o De las justas causas de guerra contra los indios*.

Cabe señalar que la finalidad legal en sí de la Comisión era:

inquerir e constituir la forma y leyes como nuestra sancta fe católica se pueda predicar e promulgar en aquel nuevo orbe que Dios nos ha descubierto, cómo más sea a su sancto servicio, y examinar qué forma puede haber cómo quedasen aquellas gentes subjectas a la Majestad del Emperador nuestro señor, sin lesión de su real conciencia, conforme a la bula de Alejandro. (Las Casas, 1974: 228-229)¹

¹ La bula del Papa Alejandro VI, *De la concesión de las Indias a los Reyes Católicos*, enfatiza: «Entre las obras todas adeptas a la Majestad Divina, es sin duda alguna preferible a cualquier otra la exaltación de la fe católica y religión cristiana, de suerte que se las propague y dilate por doquiera, y se procure la salvación de las almas, el abatimiento de las naciones bárbaras y la reducción de las mismas a nuestra fe, [...] para honor de la divinidad misma y engrandecimiento del imperio cristiano [...]. Os damos, concedemos y asignamos a perpetuidad, así a vosotros como a vuestros sucesores, en ejercicio de nuestro apostólico poder, todas y cada una de las tierras e islas sobredichas y las descubiertas hasta aquí o que se descubran

En la mentalidad de la Cristiandad de la época y de las implicaciones políticas y religiosas que conllevaba el descubrimiento y dominio del Nuevo Mundo, era una situación compleja para la Corona definir el mejor modo de proceder ante tal situación que auguraba un desarrollo sin precedentes para el futuro del Imperio y gobernación del mismo. La discusión en torno a este problema fue encauzada en los términos de esta magna polémica entre dos posturas que chocaban excluyentemente entre sí, cada una de las cuales era representada por estos dos argumentadores. Tal como expone la formulación del maestro dominico, De Soto:

Empero, estos señores proponientes no han tratado esta cosa así, en general y en forma de consulta; mas, en particular, han tractado y disputado esta cuestión, conviene a saber: si es lícito a Su Majestad hacer guerra a aquellos indios antes que se les predique la fe, para subjectarlos a su Imperio, y que después de subjectados puedan más fácil y cómodamente ser enseñados y alumbrados por la doctrina evangélica del conocimiento de sus errores y de la verdad cristiana. El doctor Sepúlveda sustenta la parte afirmativa, afirmando que la tal guerra no solamente es lícita, mas expediente. El señor obispo defiende la negativa diciendo que no tan solamente no es expediente, mas no es lícita, sino inicua y contraria a nuestra cristiana religión. (Las Casas, 1974: 229)

La metodología en esta investigación consiste en ir directamente a los argumentos que puntualizaron ambos contendientes, y no a la finalidad misma de la Comisión, ni del sumario del maestro De Soto, que él mismo señala como fuera de equilibrio por la parte de Sepúlveda, pues:

el doctor no leyó su libro, sino refirió de palabra las cabezas de sus argumentos, y el señor obispo leyó tan largamente sus escritos, que no puede esta relación sumaria mostrarse igualmente la fuerza de entrambas opiniones; y por ende, el que de vuestras señorías o mercedes quisiere hacer tanto estribo en esta disputa, puede ver el libro del dicho doctor. (Las Casas, 1974: 229)

Otro punto sustancial de la intervención que tuvieron las partes, y que decanta finalmente nuestra metodología, es que Las Casas no contraargumentó contra la exposición verbal de Sepúlveda, pues «el señor obispo no oyó al doctor, no respondió por la orden que él propuso (ni a sólo aquello), sino pretendió responder a todo cuanto el dicho doctor tiene escrito y a cuanto a su sentencia se puede oponer» (Las Casas, 1974: 229). De aquí que lo más fiel es ir directamente a las objeciones que por escrito presentó Sepúlveda ante el Consejo, así como a las réplicas que opuso a las mismas

en lo futuro por vuestros emisarios, con todos sus territorios, ciudades, lugares, villas, derechos, jurisdicciones y universales pertenencias, en nombre de la autoridad de Dios Todopoderoso» (Las Casas, 1974: 1277-1279).

fray Bartolomé.

Ahora bien, el objeto de las objeciones sepulvedianas tiene a su juicio tres motivos: 1) Mostrar que la guerra de Conquista es una guerra justa, en contra de las razones inventadas por Las Casas y por otros; 2) que tanto el papa Alejandro VI, mediante una bula pontificia, como los Reyes de España han dicho que así debe procederse, primero sojuzgando y luego predicando el Evangelio, primero por conquista material y luego espiritual; y finalmente 3) Sepúlveda afirma defender con la verdad, la autoridad de la Sede Apostólica y la justicia y honra de los reyes y la nación (Las Casas, 1974: 287). Y lo afirma Sepúlveda en estos términos:

e yo así lo suplico, que a mí me oyan un rato con atentos ánimos, mientras respondo breve y llanamente a sus objeciones y argucias [...], que yo espero, con ayuda de Dios y de la verdad que definiendo, mostrar muy a la clara [...] que otro ningún respecto antepone a la justicia y verdad que tanto importa. (Las Casas, 1974: 287)

Por el contrario, Las Casas aduce como hecho los estragos materiales y espirituales que los conquistadores han hecho a través de la guerra en esas tierras, a la par que advierte los peligros que implicaría avalar legal y espiritualmente dicha moción. Las Casas insiste y resalta de modo muy sucinto, la

jactura y estragos, perdición de tantos y tan grandes reinos, inmensos pueblos e infinitas ánimas han causado las guerras [...], a cuya cuenta está tanta perdición de ánimas como han perecido y perecerán si no se cierra la puerta a este calamitoso camino de las guerras que quiere justificar Sepúlveda [...] porque con henchar los montes y campos de sangre inocente humana, no puede lícita ni honestamente corroborar y defender la auctoridad apostólica ni el señorío del cristiano rey, con lo que el doctor Sepúlveda inventa [...]. Este título y señorío no se funda entrando en aquellas tierras y gentes robando, y matando, y tiranizando con color de predicar la fe, como han hecho y entrado los tiranos que han destruido aquel orbe con tan cruel y universal matanza de tan numerosa multitud de inocentes. (Las Casas, 1974: 331-333)

Hechas las aclaraciones antecedentes y trazado el marco conceptual de este estudio, pasamos directamente al análisis de los argumentos redactados en las objeciones y en las réplicas correspondientes.

2. EXPOSICIÓN DE ARGUMENTOS (*EXEMPLA*) EN LA PUGNA DE VALLADOLID

En vías a la diagramación y clarificación de los razonamientos, se procede a la

reformulación esencial de las proposiciones que los conforman, tal como dice Ginés: «vengo, al propósito acortando las palabras [...], porque usar de prolijidad sería poco comedimiento» (Las Casas, 1974: 287). Aparece enseguida nuestra formulación de las proposiciones numeradas y diagramas, presentando en un solo esquema tanto la objeción como la réplica respectiva en cada caso, para tres de los doce argumentos contrapuestos entre sí.²

Así, en pocas páginas podremos sintetizar y visualizar muchas páginas de discurso *in extenso*, que el lector puede contrastar si lo desea. La disputa en total tiene 173 páginas (Las Casas, 1974: 286-459). A cada objeción sigue su réplica respectiva, luego el diagrama de ambas y una pequeña presentación del esclarecimiento del análisis proposicional de dichos argumentos contrapuestos dialécticamente.

La diagramación es construida en el programa CmapTools, de acceso libre en Internet, en: <https://cmap.ihmc.us/cmaptools/> e importados desde esa plataforma. No se hace una profundización en las fuentes apuntadas por los debatientes, debido a la falta de espacio que tenemos para ello, pero las referencias aparecen entre paréntesis por si el lector quiere ir a ver esos lugares. Cabe señalar que se ha respetado la ortografía de la época, tal como aparece en la transcripción de la edición citada (Las Casas, 1974).

PRIMERA OBJECCIÓN (Las Casas, 1974: 288-291):

0) <prop. entimemática> La idolatría por sí misma es causa justa de guerra; 1) Los moradores de la tierra de promisión fueron destruidos por idolatría (*Deut.* 9, 12; *Lev.* 18, 20); 2) Otras gentes infieles podrían sujetarse por guerra (*Deut.* 20); 3) No es razón decir que porque algo no se haya hecho, significa que no deba hacerse, al igual que los salteadores de caminos no merecen la pena de muerte porque antes no se les ha dado esa pena.

4) Cuando los judíos moviesen a guerra por otras causas justas, habiendo otras causas de guerra (además de la idolatría), justamente se la podía hacer. 5) A la afirmación de Las Casas de que no se han de imitar los ejemplos del Viejo Testamento, algunos ciertamente no, pero aquellos de ley natural siempre se han de guardar; 6) Cita de San Cipriano: Si antes de la venida de Cristo se guardaban los preceptos, cuanto más después de su venida. 7) No decimos que se mate y destruya a los indios idólatras como a los de la tierra de promisión, sino sólo se les sujete y quite la idolatría y malos ritos, quitándoles los impedimentos de la predicación evangélica (Las Casas, 1974: 289-291).

² Por el espacio de este trabajo no podemos exponer los doce argumentos que en total componen el documento ya apuntado, pero pensamos que la cuarta parte (3/12) es muestra suficiente para entender la naturaleza de la pugna y la metodología aquí aplicada.

En cambio, para Las Casas es patente que la guerra es injusta porque de hecho el ejército ya ha perpetrado una universal matanza, con hurto y destrucción en las tierras en cuestión, mostrando con ello que la guerra es contraria a los fines evangélicos. Y que la guerra por sí misma es contraria a dichos fines, lo muestra el hecho de que en las Sagradas Escrituras se ha dicho que el convencimiento debe hacerse por vía de la palabra y no de las armas. Adicionalmente a estas razones, se dice que, excepcionalmente, los judíos hicieron guerra por la tierra de promisión, pero para otro tipo de guerras las hicieron por otro tipo de grandes injurias, daños recibidos, y grandes pecados, que no por la mera causa de la idolatría.

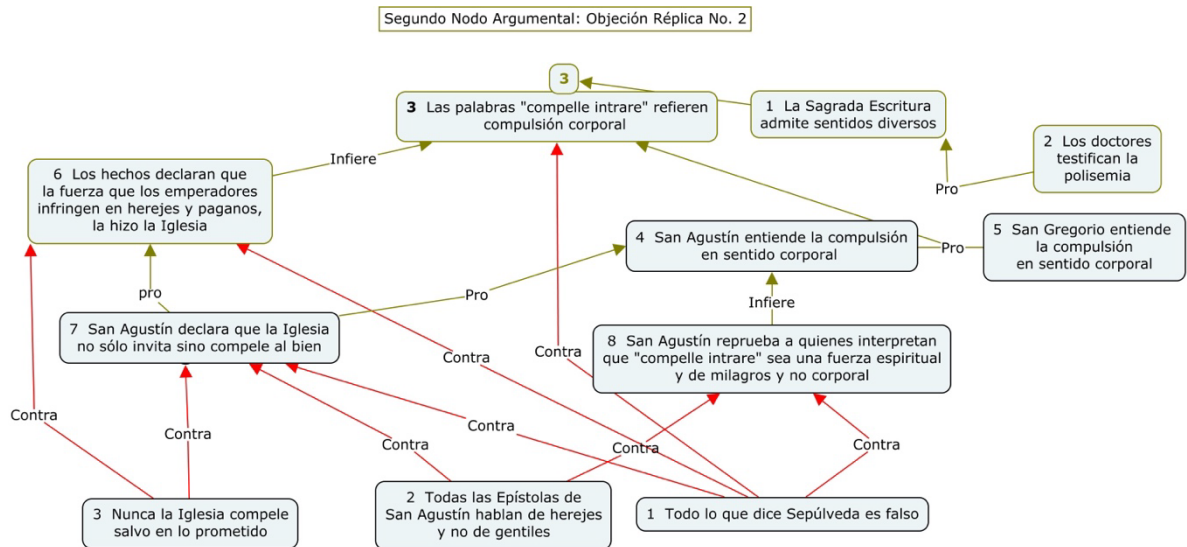
SEGUNDA OBJECCIÓN (Las Casas, 1974: 290-293):

1) La Sagrada Escritura admite de unas mismas palabras diversos sentidos; 2) Los sagrados doctores testifican la polisemia del sentido. 3) Las palabras “*compelle intrare*” (Luc. 14, 21-23) refieren compulsión corporal³. 4) San Agustín, *Epíst. 48, 50* y última (*Ad Vincent., Ad Bonif., Ad Donatum*) y San Gregorio (*Epíst. I 23, IX 60*) entiende la compulsión en sentido corporal. 5) Los mismos hechos declaran que la fuerza que los emperadores hicieron a herejes y paganos la hizo la Iglesia; 6) San Agustín declara, citando el salmo: “Lo adorarán todos los reyes de la tierra” y añade: Cuanto más se cumple esto, tanto mayor potestad usa la Iglesia, de modo que no sólo invita, sino también compele al bien” (*non solum invitet, sed et cogat ad bonum*). 7) San Agustín (*Epíst. 50*) reprueba la opinión de los que dicen, que las palabras “*compelle intrare*” se han de referir no a fuerza corporal, sino espiritual y de milagros.

SEGUNDA RÉPLICA (Las Casas, 1974: 348-349):

1) Todo lo que responde Sepúlveda es falso. 2) Todas las epístolas de Sant Agustín son contra él [Sepúlveda], como hable de los herejes y no de los gentiles. 3) Nunca la Iglesia fuerza o compele a hacer bien alguno si no es aquel que fue prometido.

³ El pasaje de Lucas (14, 21-26) en su contexto es muy fuerte, pues el señor de la casa una vez rechazado por sus invitados a un festín que estaba por hacer toma unas medidas decisivas, a saber: «Entonces, el dueño de la casa, airado, dijo al siervo: ‘sal en seguida a las plazas y calles de la ciudad, y haz entrar aquí a los pobres y lisiados, a ciegos y cojos [...] sal a los caminos y cercas, y obliga a entrar hasta que se llene mi casa’. Porque os digo que ninguno de aquellos <otros> invitados probará mi cena [...]. Si alguno viene junto a mí y no odia a su padre, a su madre, a su mujer, a sus hijos, a sus hermanos, a sus hermanas y hasta su propia vida, no puede ser discípulo mío» (Biblia de Jerusalén, 1998: 1520).



De la diagramación del segundo nodo argumental: objeción y réplica segundas, puede verse que, para Sepúlveda, el sentido de la compulsión al bien debe entenderse en un sentido corporal, tal como lo prueban las epístolas de San Agustín (48, 50 y última), y también San Gregorio la entiende en ese sentido, de manera que estas autoridades avalan con suficiencia dicha tesis, pues, aunque la Sagrada Escritura admita varios sentidos, los doctores testifican este sentido interpretado. Además, está el hecho histórico que la fuerza infringida a herejes y paganos por parte de los gobernantes, la ha hecho la Iglesia por mediación del brazo civil.

Por el contrario, Las Casas niega todo lo que afirma Sepúlveda, tanto en la tesis de fondo como en su interpretación de los santos doctores, especialmente de san Agustín, pues según esto el de Hipona habla de compeler en sentido espiritual por palabras y milagros, así como los referentes de sus epístolas son en todos los casos herejes, y no paganos. Y la Iglesia nunca ha compelido a la fuerza, sino que, por el contrario, invita al bien.

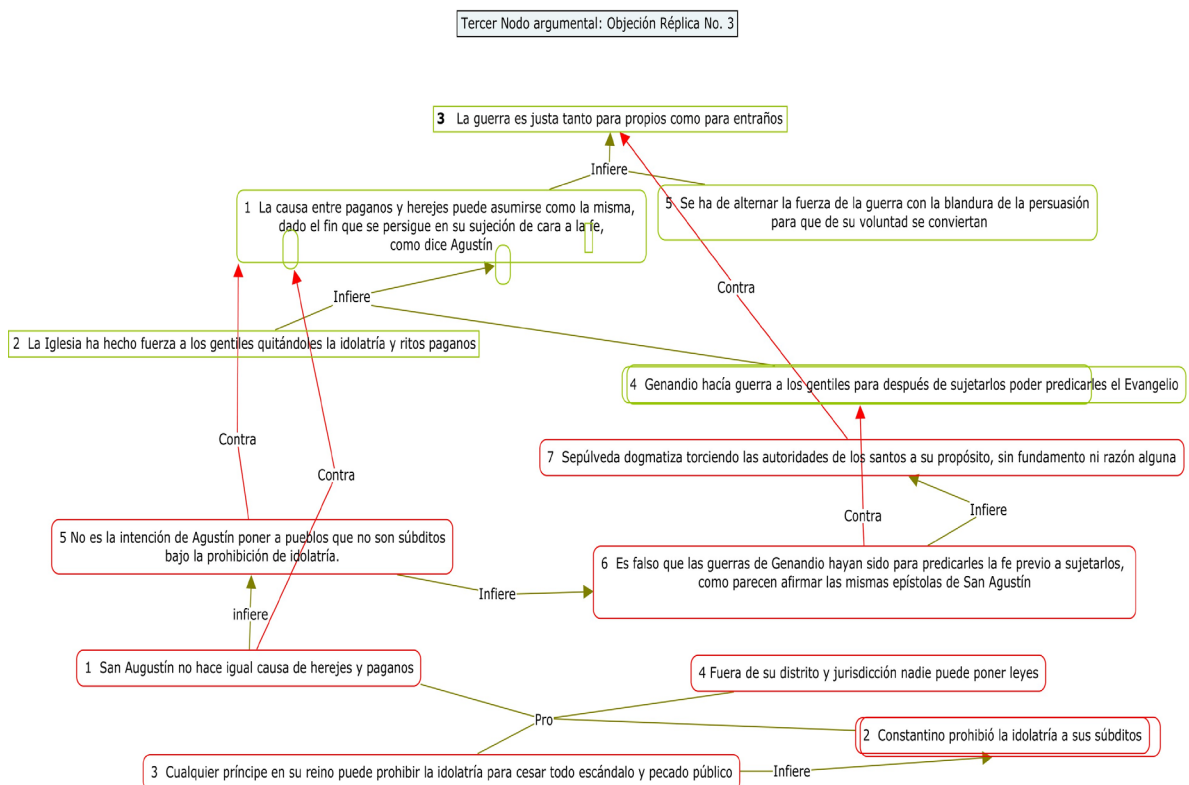
TERCERA OBJECCIÓN (Las Casas, 1974: 292-295):

1) Ciertamente Sant Augustín disputa contra los herejes en aquellas tres epístolas, pero en esta misma disputa mezcla la causa de los paganos en diversos lugares. 2) De la fuerza que la Iglesia hizo a los gentiles quitándoles la idolatría y ritos pagánicos, 3) prueba ser justa la guerra tanto para sujetos como para extraños. 4) En tiempo de Sant Gregorio, guerra hacía Genandio a los gentiles, solamente porque después de sujetos se les pudiese cómodamente predicar el Evangelio. 5) Se ha de alternar la fuerza de la guerra con la blandura de la persuasión, porque la fuerza corporal les quitará la idolatría, seguida de la amorosa persuasión para que de su voluntad se

conviertan, que en esto ninguna fuerza ha de haber (como se afirma en *qui sincera dis*, 45, y en Sancto Tomás y Sant Agustín: *quod nemo est ad fidem, sive ut credat compellendus*).

TERCERA RÉPLICA (Las Casas, 1974: 350-355):

1) Ciertamente, Sant Agustín no solamente habla de los herejes sino de los paganos, pero cuando habla de estos últimos no hace igual causa de ambos. 2) Constantino prohibió la idolatría a sus propios súbditos, quienes vivían dentro de los límites de su propio Imperio. 3) Cualquier príncipe en su reino puede prohibir la idolatría, como y mucho mejor que cualquier pecado público, cesando todo notable escándalo. 4) Fuera de su distrito y jurisdicción nadie tiene poder para poner leyes como es manifiesto. 5) Luego, no es la intención de Sant Agustín poner a los pueblos que no son sus súbditos bajo la prohibición de idolatría, como allí notan los doctores. 6) Es muy falso que las guerras de Genandio, en tiempo de Sant Gregorio, hayan sido sólo para predicarles la fe subjectallos a los infieles pacíficos con derramamientos de sangre, como parece por las mismas epístolas que alega Sant Agustín. 7) Sepúlveda dogmatiza torciendo las autoridades de los santos a su propósito, sin fundamento ni razón alguna.



De la diagramación del tercer nodo argumental: objeción y réplica terceras, puede verse

que, para Sepúlveda, la guerra es justa tanto para súbditos como para infieles, porque la causa en el fondo es la misma. A la sujeción de la fe debe seguir la blandura de la persuasión evangélica para lograr la conversión voluntaria. El mismo Genandio, por citar un ejemplo histórico, hacía ese tipo de guerras a los gentiles con fines de predicación; y en general, la Iglesia ha hecho múltiples guerras a los gentiles para quitarles la idolatría y los ritos paganos.

Por el contrario, Las Casas sostiene que Sepúlveda dogmatiza torciendo las autoridades de los santos a su propósito, sin fundamento ni razón alguna. Esto lo afirma porque nadie puede poner leyes fuera de su jurisdicción, en cambio, los monarcas pueden hacerlo solamente en sus territorios, tal como Constantino lo hiciera para prohibir la idolatría a sus súbditos. También, basándonos en san Agustín, aunque él se refiera tanto a herejes como a gentiles en sus cartas, no quiere decir que deban ponerse bajo dominio a los pueblos que no son súbditos, con el pretexto de la extirpación de idolatría. Así también, resulta falso el que Sepúlveda afirme que Genandio hizo guerras contra los paganos para sujetarles, allanándoles con ello el camino de la predicación evangélica. Con esto queda asentado que Sepúlveda malinterpreta los lugares de las autoridades, torciéndolos a voluntad, para afirmar la justificación de hacer guerra a los gentiles.

3. CONCLUSIÓN

Técnicamente en estas objeciones y réplicas curiosamente simétricas, no se perciben muchas inferencias, pero sí varias proposiciones que se apoyan unas y otras para sustentar la legitimidad de la guerra justa, o para desacreditar su presunta validez en el caso contrario. El rigor de la argumentación no parece estrictamente lógico, pero sí parece funcionar dialécticamente, con un efecto de retoricidad, que da una resultante de conjunto de múltiples puntos a considerar para la validación o invalidación de su tesis central. Finalmente, esto tendría efectos prácticos sobre la geopolítica de la guerra de conquista del Nuevo Mundo.

Puede verse en las objeciones y réplicas respectivas una contraposición de tesis que se contradicen simétricamente, cosa que se ve claramente en los diagramas, pero ninguna de las dos partes parece ofrecer una razón de fondo que avale dichas proposiciones contrapuestas unas a otras, más allá de lugares de autoridades diversas (autores patristicos, pasajes bíblicos, fuentes legales y casos históricos), por lo que pensamos que estamos frente a una pugna dialéctica que descansa en argumentos teológicos con un fondo de racionalidad retórica, con bases doctrinales sobre todo

patrísticas, y en una manera contrapuesta y voluntaria de interpretar la Sagrada Escritura: belicista el primero y pacifista su contraparte.

Cabe señalar que ambas posiciones son definidas e irreductibles en este último punto, y que toda la tensión argumental se basa en dirimir este único punto, si se hace o no la guerra para allanar la predicación evangélica, tal como De Soto había mencionado en su Sumario. Ambos contendientes están de acuerdo en la predicación y en la difusión del pensamiento religioso cristiano, pero la diferencia es abismal por las implicaciones vitales que acarrea la guerra sobre las numerosas poblaciones de las tierras conquistadas.

Se echa de ver la ingente importancia histórica que la argumentación puede tener frente a las autoridades sociales, políticas, académicas y religiosas de un momento determinado. Y la diagramación de los razonamientos clarifica en todos los casos las particularidades de las proposiciones que componen los argumentos. Sin lugar a dudas, este debate entre Las Casas y Sepúlveda representa uno de los debates más prolijos e interesantes de la historia de las ideas.

REFERENCIAS

- Beuchot, M. (2004). *La querrela de la Conquista. Una polémica del siglo XVI*, México: Siglo XXI Editores.
- Biblia de Jerusalén*. (1998). Trad. de la edición francesa. Bilbao: Desclée de Brouwer.
- Coloquios y doctrina cristiana con que los doce frailes de San Francisco, enviados por el papa Adriano VI y por el emperador Carlos V, convirtieron a los indios de la Nueva España, convirtieron a los indios de la Nueva España en lengua mexicana y española*, (1986). ed. León-Portilla, M. México: UNAM.
- De Soto, D. (2006). *Controversias entre Bartolomé de Las Casas (obispo que fue de Chiapas) y Ginés de Sepúlveda (Cronista del Emperador)*. Valladolid: Maxtor. Edición facsímil.
- Gallegos-Rocafull, J. Ma. (1974). *El pensamiento mexicano en los siglos XVI y XVII*. México: Universidad Nacional Autónoma de México.
- García-Pelayo, M. (1996). "Estudio" en *Tratado sobre las justas causas de la guerra contra los indios*, México: Fondo de Cultura Económica (pp. 1-42).
- Gómez-Robledo A. (2001). *Obras Completas (vol. 5) "La teoría bélica de Juan Ginés de Sepúlveda"*. México: Colegio Nacional (pp. 35-39).
- Hanke, L. (1958). *El prejuicio racial en el Nuevo Mundo. Aristóteles y los indios de Hispanoamérica*. Trad. de Marina Orellana. Santiago de Chile: Editorial Universitaria.
- Las Casas, Bartolomé De (1974). *Tratados*. Trad. de Agustín Millares Carlo y Rafael Moreno. México: Fondo de Cultura Económica. 2 vols.
- (1951), *Historia de las Indias*, México: Fondo de Cultura Económica. 3 vols.
- Patiño, L. (2013). *Juan Ginés de Sepúlveda y su pensamiento imperialista*, Novohispania: México.
- Ramírez-Daza, R. (2016). "Tesis e implicaciones aristotélicas en la teoría de la guerra justa de Ginés de Sepúlveda", en *Sincronía. Revista de Filosofía y Letras*. Universidad de Guadalajara, México, Año XX, 69, 189-205.
http://sincronia.cucsh.udg.mx/pdf/69/ramirez_69.pdf

- Sepúlveda, Juan Ginés de (1996). *Democrates Alter. Tratado sobre las justas causas de la guerra contra los indios*, trad. M. Menéndez y Pelayo; M. García-Pelayo ed., México: Fondo de Cultura Económica.
- (2012). *Diálogo llamado Demócrates*, trad. de Francisco Castilla Urbano, Madrid: Tecnos.
 - (1987). *Historia del Nuevo Mundo*, trad. de Antonio Ramírez de Verger, Madrid: Alianza Universidad.
- Zavala, S. (1984), *La filosofía política en la Conquista de América*, Fondo de Cultura Económica: México.

AGRADECIMIENTOS: Agradezco al Dr. Fernando Leal por adentrarnos en este complejo mundo de la argumentación, y al Dr. Hubert Marraud por su enorme amabilidad y consideración a mi persona.

R. Ramírez Daza y García: Filósofo y Miembro del *Sistema Nacional de Investigadores* Nivel I. Licenciado, Máster y Doctor en Filosofía. Autor de 40 publicaciones científicas entre artículos, capítulos de libro sobre diversas temáticas de filosofía griega antigua, y 3 libros. Desde 2007 es Profesor-investigador de la *Universidad Panamericana Campus Guadalajara* y actual Secretario de Investigación de Humanidades. Miembro de la *Sociedad Internacional de Filosofía Griega*, España y Portugal. Colaborador del Cuerpo Académico: Lógica, Retórica y Teoría de la Argumentación de la UdG. Miembro de la *Academia Mexicana de Retórica* de la UNAM, y de la *Asociación Latinoamericana de Filosofía Antigua*. Miembro de la *Asociación Filosófica de México* y de la *Asociación Mexicana de Estudios Clásicos*. Miembro de la *Asociación Iberoamericana de Argumentación*. Su línea de investigación especializada es la Filosofía Antigua y la Argumentación, sobre todo en Platón, Aristóteles, tradiciones antecedentes y recepción de estos dos pensadores en la posteridad.



¿Cómo diagramar la coordinación de reacciones críticas? Los artículos de la Questio medieval y la dialéctica argumental de Marraud

*How to diagram the coordination of critical reactions?
The medieval Disputatio and Marraud's argument dialectic.*

Joaquín Galindo Castañeda

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

RESUMEN

Este artículo es la primera parte de una investigación más amplia sobre coordinación de reacciones críticas. Está dividido en tres partes. En la primera parte: se presenta una tipología de reacciones críticas. En la segunda parte, al hilo del análisis argumental de un pasaje (los turnos 9-12) del *Diálogo efectivo* de Leibniz (1695), se expone el problema de la coordinación de reacciones críticas. Por último, en la tercera parte, se describe el resultado del ejercicio de aplicar las herramientas de diagramación de la Dialéctica argumental de Marraud a los artículos sobre virtudes de la *Suma Teológica* (2a2ae. 101-122) de Tomás de Aquino.

PALABRAS CLAVE: diagramación, dialéctica argumental, reacciones críticas, Questio medieval.

ABSTRACT

This paper is the first part of a larger investigation of critical reaction coordination. It is divided into three parts. In the first part: a typology of critical reactions is presented. In the second part, following the argumentative analysis of a text (turns 9-12) of Leibniz's *Dialogue effectif* (1695), the problem of coordination of critical reactions is presented. Finally, in the third part, the result of the exercise of applying the diagramming tools of Marraud's Argument Dialectic to Aquinas' *Summa Theologicae* (2a2ae. 101-122) is described.

KEYWORDS: diagramming, argument dialectic, critical reactions, Questio.

1. INTRODUCCIÓN

Este artículo es la primera parte de una investigación más amplia sobre coordinación de reacciones críticas. Su propósito es modesto: justificar una línea de investigación: aplicar la Dialéctica argumental de Marraud a las disputaciones medievales. De modo sumario, y a reserva de irlo explicando paso a paso, pretendo confrontar, en sus grandes líneas, la rígida malla de presentación de argumentos y contraargumentos de los artículos de las cuestiones medievales (con mayor precisión: las cuestiones sobre las virtudes sociales de la *Summa Theologicae* de Tomás de Aquino, 2a2ae. 101-122) con los métodos de diagramación de la Dialéctica argumental de Hubert Marraud (2020), para buscar formular, con un mínimo de precisión, la familia de problemas que he denominado “la coordinación de reacciones críticas”. Procederé dividiendo la exposición en tres partes. Primera parte: Siguiendo la *lectura dialógica de textos argumentativos*, ensayaré un primer esbozo de tipología de reacciones críticas. En la segunda parte, al hilo del análisis argumental de un pasaje (los turnos 9-12) del *Diálogo efectivo* de Leibniz (1695), ilustraré el problema de la coordinación de reacciones críticas. Por último, en la tercera parte, presentaré, muy brevemente, algunos resultados que arrojó el ejercicio de aplicar las herramientas de análisis y diagramación de la Dialéctica argumental a la *Suma Teológica*.

Tras la fijación del programa, pasemos, ahora, al examen de cada parte.

2. PRIMERA PARTE: LECTURA DIALÓGICA DE LAS REACCIONES CRÍTICAS

Vamos a comenzar tratando de puntualizar qué es la *lectura dialógica de un texto*. Si un autor, pongamos por caso, formula una tesis (y la marca con conectores como: “por lo tanto”, “sostengo que...”, etc.) e, inmediatamente después, presenta una paráfrasis, o alguna otra versión matizada, podemos reconstruir este paso sugiriendo que: el autor *anticipó* un posible malentendido, y por eso: reformuló su primera versión de la tesis. O, digamos, si el autor adelanta un argumento e, inmediatamente después, cuestiona la verdad de alguna de las premisas y, posterior a ello, presenta razones en contra de dicha crítica, podríamos reconstruir esos pasos diciendo que el autor *anticipa* primero un contraargumento y construye, después, como respuesta: otro contraargumento al contraargumento inicial. La *lectura dialógica de textos* estudia estas diversas “anticipaciones” en términos de un diálogo con dos personajes, proponente y oponente, que se postulan en la reconstrucción. Esta postulación, que podría parecer artificial,

tiene como fin definir la función dialéctica que juega una oración (o un conjunto de oraciones) en el texto. Aquí entenderemos la función dialéctica definida en términos de los siguientes tres aspectos (Galindo, 2022):

1. Aquello que se anticipa, esto es, el tipo de reacción crítica anticipada; por ejemplo, que el autor anticipa que hay un contraargumento al argumento que acaba de presentar, o que se ha pedido que clarifique su tesis, pues tal como está formulada puede dar lugar a diversos malentendidos.
2. Aquello que se da por sentado (carga de la crítica). Téngase presente, por ejemplo, casos en los que el autor del texto, después de presentar un argumento, avanza una crítica del mismo, es decir, anticipa un contraargumento; si el contraargumento no ataca la aceptabilidad de las premisas, ni el paso de las premisas a la conclusión, sino que, más bien, da razones para una tesis opuesta a la conclusión del argumento criticado, esto es, adelanta razones que considera más fuertes: El hecho mismo de no haber atacado las partes del argumento criticado hace que presumamos que *concede* la plausibilidad de las premisas y, también, *concede* que cuentan a favor de la tesis (este caso es, en términos de la Dialéctica argumental, una refutación contradicente). Se trata, pues, del marco de compromisos dialécticos adquiridos cuando damos, pedimos y criticamos razones.
3. El resultado o respuesta a la reacción anticipada. Volvamos al ejemplo: si se anticipa que la tesis será malentendida, el resultado esperado es una reformulación que no invite a esa confusión.

Preguntémosnos, ahora, cuántos tipos de reacciones críticas pueden reconocerse si seguimos una lectura dialógica. Varios criterios de clasificación pueden intentarse, y ellos se entrecruzan sin remedio. Propongo ensayar los siguientes: destacar el blanco de la crítica; especificar la reacción crítica que se anticipa; hacer explícito el marco de compromisos asumidos (la carga de la crítica) y, por último, señalar el resultado esperado. Sólo seguiré estos cuatro criterios, a riesgo de reducirlo todo a un mero repertorio, en vez de acercarme a una taxonomía. Sea esto como fuere, la selección que resulte cumple un doble propósito: el primero, fijar una terminología mínima; el segundo, la representación del cuadro de conjunto nos hará reparar en la diversidad y, en algunos casos, complejidad de las reacciones críticas. Veamos:

	Blanco de la crítica	Reacción anticipada	Carga de la crítica (marco de compromisos)	Resultado
1	tesis	Petición de clarificación (de sentido)	Se reconoce el papel de tesis	Reformulación (en muchas ocasiones, a través de la introducción)

				de una distinción)
2	Tesis	Petición de clarificación (de alcance)	Se reconoce el papel de tesis.	Hacer explícito el calificador modal
3	Tesis	Contraconsideración focalizadora	Se reconoce que se presenta con el papel dialéctico de tesis, pero no se reconoce que, tal como está formulada, sea invulnerable a determinados reparos específicos.	Retractarse de la tesis o argumentar en contra de la aceptabilidad de la contraconsideración o de su fuerza negativa
4	Tesis	Contraconsideración matizadora	Se concede la tesis, pero no en los términos en que está formulada, pues es vulnerable a reparos específicos	Reformulación
5	Tesis	Cuestionamiento puro	Se reconoce el papel de tesis, pero no se concede, se piden razones	Se argumenta: Se dan razones
6	Tesis	Metacontraconsideraciones (sobre la legitimidad del movimiento)	Se reconoce que se presenta algo con el papel de tesis, se impugna ese papel	Metadiálogo (con el objetivo de retractarse de la tesis o reformularla)
7	Tesis	Metacontraconsideraciones estratégicas	Se concede el papel dialéctico <i>local</i> de tesis, pero no se concede su papel dialéctico <i>global</i>	Se argumenta: se dan razones para justificar el papel dialéctico global de la tesis
8	Tesis	Oposición (contraria o contradictoria)	Se reconoce que es una tesis, pero se impugna su aceptabilidad. Tiene carga de la prueba porque se adelanta otra tesis opuesta	Argumentos para la tesis opuesta
9	Razón (alguna de sus premisas)	Petición de encadenamiento	Se reconoce que juega el papel de una razón para la tesis, pero no se concede la aceptabilidad de alguna de sus premisas	Razones a favor de una premisa
10	Vínculo entre tesis y razón	Petición de garantía	No se concede que se trata de una razón para esa tesis	Se hace explícita la garantía (o se presenta un metaargumento por analogía)
11	Razón	Desestimación	La presentación de esa razón en específico, no se reconoce como un movimiento lícito en el intercambio	Contraargumentación (con el objetivo dialéctico de retractarse de la tesis o de señalar que no se ha cumplido con la carga de la prueba: no se han dado razones)
12	Razón (alguna de sus premisas)	Objeción	Se concede el papel de razón, pero se impugna la aceptabilidad de alguna de sus premisas	Contraargumentación (con el objetivo dialéctico de retractarse de la tesis)
13	Garantía	Recusación de principio	Se concede la aceptabilidad de las premisas, pero no se concede que funcionen como razón para la tesis	Contraargumentación (con el objetivo dialéctico de retractarse de la tesis)
14	Garantía	Recusación de excepción	Se concede la aceptabilidad de las premisas; se concede la validez de la garantía, pero no se concede que la garantía se aplique <i>en este caso</i> para justificar esta tesis	Contraargumentación (con el objetivo dialéctico de retractarse de la tesis)
15	Garantía	Recusación por reservas	Se concede la aceptabilidad de las premisas; se concede la validez de la garantía, pero no se concede que la tesis siga estando justificada ante un determinado escenario (modificadores atenuantes)	Reformulación matizada de la tesis (hacer explícito el calificador modal)
16	Tesis	Refutación contradicente	Se concede la aceptabilidad de las premisas; se concede la validez de la garantía, pero no se concede la tesis	Contraargumentación (se presentan razones más fuertes para la tesis opuesta)
17	Tesis	Refutación invalidante	Se concede la aceptabilidad de las premisas; se concede la	Contraargumentación (se presentan razones

			validez de la garantía, pero no se concede la tesis	de igual peso para la tesis opuesta)
18	Tesis	Refutación atenuante	Se concede la aceptabilidad de las premisas; se concede la validez de la garantía; se concede la tesis; pero no se concede que no existan razones a favor de la tesis opuesta	Se dan razones para justificar un modificador atenuante
19	Operador	Petición de ponderación	Se conceden los argumentos comparados; no se concede la ponderación marcada por el operador (operadores: <i>pero</i> , <i>pero también</i> , <i>aunque</i>)	Metaargumentación de ponderación
20	Segmento textual con orientación argumentativa (en su papel global)	Secuencias dialécticas de crítica filosófica (Galindo, 2020)		Cambiar el marco de compromisos dialécticos

Las siguientes observaciones tienen por objeto corregir y ampliar el cuadro anterior:

- Las reacciones críticas pueden iterarse, por ejemplo, las peticiones de clarificación o las contraconsideraciones también, en algunas ocasiones, pueden tener como foco de crítica a la premisa de una razón.
- El fin buscado, en muchas ocasiones, es heurístico: las reacciones críticas son “recuperadas” para formar parte de razones o, en última instancia, de la orientación argumentativa *global* de un texto.

Hechas estas distinciones, ya estamos en posibilidad de ilustrar la compleja combinatoria de reacciones críticas. Pasamos ahora a proponer un primer ejemplo.

3. SEGUNDA PARTE: ILUSTRACIÓN DEL PROBLEMA DE LA COORDINACIÓN DE REACCIONES CRÍTICAS

Comencemos, pues, con la pregunta: ¿En qué consiste el problema de la coordinación de reacciones críticas? Antes de acometer esta tarea, conviene disipar una confusión. Recordemos, brevemente, un pasaje de un cuento de Borges, *La Busca de Averroes*, que, en un despliegue de comicidad lógica, narra lo siguiente:

Abulcásim decía haber alcanzado los reinos del imperio de Sin (de la China); sus detractores, con esa lógica peculiar que da el odio, juraban que nunca había pisado la China y que en los templos de ese país había blasfemado de Alá. (Borges, 2011: 288)

Planteado así, el asunto carece de interés. Las reacciones críticas, obviamente, pueden ser inconsistentes entre sí (o disparatadas, como en el ejemplo borgiano). No: el problema que me esfuerzo en formular se presenta cuando hay una serie de reacciones críticas dirigidas al mismo blanco, pero, por así decirlo, desde distintos ángulos y hacia distintos aspectos; en tales casos, la multiplicidad de los *reparos* se articula en *escalas*

cuyos compromisos, muchas veces, se cruzan y solapan. Me explico. En textos densamente argumentativos, la combinatoria de reacciones críticas y su carácter recursivo, duplica y reduplica hasta el vértigo la ramificación de compromisos dialécticos; lo que ocasiona tensiones difíciles de detectar y, las más de las veces, de formular con precisión. Esta investigación, lo repito, es el primer paso para poner en claro, desde el punto de vista de la lectura dialógica, ese enjambre de líneas arborescentes (o mejor, de sutiles estratos: de capas de compromisos dialécticos) a que da lugar una serie, mínimamente compleja, de reacciones críticas.

A fin de relajar la abstracción, voy a presentar, con todo detalle, el análisis argumental (en el que hago uso de las herramientas de la Dialéctica argumental de Marraud) de un fragmento (los turnos 9-12) del *Diálogo efectivo* (sobre el problema del mal y del libre albedrío) de Leibniz (1695): se trata de un texto que reproduce una conversación real entre Leibniz y el barón polaco Friedrich Boguslav Dobrzensky, en la ciudad de Hannover, el 25 de enero de 1695. El diálogo fue transcrito, en francés, por mano del propio Leibniz; sigo la versión castellana de Fernando Leal Carretero. Este fragmento fue escogido por su rica variedad de reacciones críticas. Examinemos, pues, los turnos 9-12¹:

9. D. Ces distinctions ne levent point la difficulté.

10. L. J'avoue que je n'y vois aucune. Y a-t-il du mal à accorder que Dieu prévoit tout? Au contraire puisque cela est, il ne serviroit de rien d'en estre fâché, et meme ce seroit ne pas aimer Dieu.

11. D. Je suis tres content de la prescience divine, et il me deplait seulement de ne pouvoir repondre aux facheuses consequence[s] qui semblent naistre de la certitude ou necessité, qui en resulte; soit qu'on la prenne pour conditionelle, ou pour absolue; car si le peché est necessaire ou du moins s'il est prévû, et infallible que je pecheray; j'ay beau m'appliquer à l'éviter; il n'en arrivera pas moins.

12. L. Ces facheuses consequences n'ont point de lieu. Il y avoit un sophisme semblable chez les anciens philosophes, qu'on appelloit le syllogisme paresseux, parce qu'il concluoit, qu'il ne falloit rien faire. Car si la chose est prevue, et infallible, elle se fera sans mon travail; et si elle n'est point prevue, elle ne se fera point, quoyque je puisse faire. A cela je repond en niant, ce qu'on avance sans preuve, que la chose prevüe, se fera quoyque je fasse. S'il est prevu, que je la feray, il est prevu aussi, que je feray ce qu'il faut pour cela; et si elle ne se fera pas à cause de ma paresse, ma paresse même aura esté prevüe. Ce qu'un proverbe Allemand, dit de la mort; qu'elle veut avoir une cause, se peut dire aussi de la mort eternelle, ou de la damnation; et du peché, et de tout[e] autre chose. Ainsi comme nous ne sçavons rien de ce qui est prevu, nous ferons le nostre, sans nous arrester à la question inutile, si le succes est prévû ou non; d'autant plus que Dieu se contente de nostre bonne volonté, quand elle est sincere et ardente. (Leibniz, 1695: 10).

9. D. Esas distinciones no quitan la dificultad.

10. L. Confieso que no veo aquí ninguna dificultad. ¿Hay problema en acordar que Dios prevé todo? Al contrario, puesto que así es, no serviría de nada enojarse por eso e incluso sería no amar a Dios.

11. D. No tengo problema con la precognición divina y sólo me disgusta no poder

¹ En adelante, me referiré al Barón Dobrzensky con la letra "D"; y a Leibniz, con "L".

responder a las consecuencias enojosas que parecen nacer de la certeza o necesidad que resulta de ella, sea que se la tome por condicional o por absoluta; pues si el pecado es necesario o al menos es previsto e infalible que pecaré, por mucho que me aplique a evitarlo de todos modos ocurrirá.

12. L. Esas consecuencias enojosas no ocurren. Había un sofisma parecido en la filosofía antigua, que se llamaba el silogismo perezoso, pues concluía que no había que hacer nada, pues, si la cosa era prevista e infalible, ocurrirá sin mi trabajo; y si no es prevista, no ocurrirá haga yo lo que haga. A eso yo respondo negando lo que se propone sin prueba: que la cosa prevista ocurrirá haga yo lo que haga. Si está previsto que la haga, está previsto también que haga lo que se necesita para ello; y si no se hace a causa de mi pereza, mi pereza misma está prevista. Eso que dice un proverbio alemán de la muerte, que quiere tener causa, puede decirse también de la muerte eterna o de la condenación, y del pecado y de cualquier otra cosa. Puesto que no sabemos nada de lo que está previsto, haremos lo nuestro sin detenernos a la cuestión inútil de si el éxito está previsto o no, tanto más que Dios se contenta de nuestra buena voluntad cuando ella es sincera y ardiente. (Traducción de Fernando Leal Carretero²)

En el turno 9, el barón concede, en un sentido, la distinción³, puesto que no argumenta en contra (hay constancia, en el turno 11, de que está familiarizado con la terminología: *necesidad absoluta y relativa*), sin embargo, en otro sentido, parece denunciar su irrelevancia frente al aspecto, que él considera, más punzante del asunto. En términos argumentativos, el barón adelanta, con ostentoso laconismo, una tesis: *Esas distinciones no quitan la dificultad* (de aquí en adelante T).

Pasemos, ahora, a la respuesta de Leibniz⁴:

10. L. ① **Confieso que no veo aquí ninguna dificultad.** ¿Hay problema en acordar que Dios prevé todo? ② **Al contrario, puesto que así es,** no serviría de nada enojarse por eso e ③ **incluso** sería no amar a Dios.

En el turno 10, se presenta una consideración en contra del aserto T: “*esas distinciones no quitan la dificultad*”. Ante todo, Leibniz explica su duda con la pregunta que introduce ①. Se inquiera sobre si el problema, la dificultad a la que se alude, podría traducirse así: ¿acaso la dificultad radica en la precognición divina? ¿Se está negando, *en serio*, que *Dios prevé todo*? O con palabras, muy firmes, de Leibniz: ¿*Hay problema en acordar que Dios prevé todo*? (en adelante usaré Q1 para referirme a esta pregunta); después, con los marcadores ② y ③, se explora el alcance que tendría responder afirmativamente a la pregunta anterior. Abreviando: ② marca la presunción “es un hecho” (*puesto que así es*) y extrae una consecuencia: *no serviría de nada enojarse por eso* (un esquemático argumento suposicional); ③ es indicador de coorientación de razones (con un matiz: indica el *peso* de la segunda consideración; en este contexto,

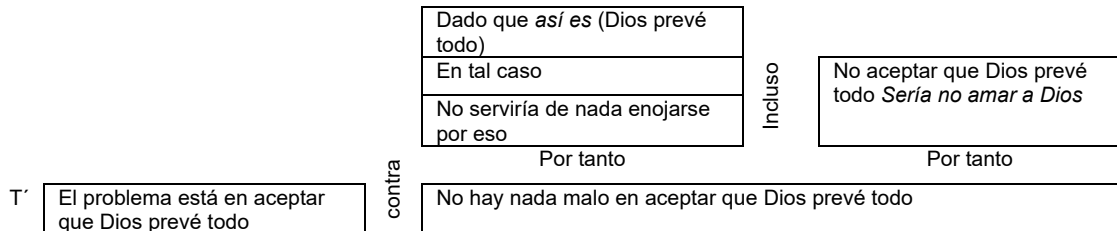
² Agradezco a Fernando Leal Carretero el haberme permitido hacer uso de su traducción inédita del *Dialogue effectif* (1695) de Leibniz.

³ En los turnos anteriores, Leibniz introduce la distinción clásica “necesidad absoluta y relativa”.

⁴ En adelante, señalaré con rojo los marcadores argumentativos y los enumeraré.

“*incluso*” es equivalente a: además, y bien mirado, *sería no amar a Dios*). Recordemos que, por lo que al barón se refiere, aún no ha dado razones: todavía no argumenta a favor de T. Leibniz, por su parte, desea entender la aseveración T: “*Esas distinciones no quitan la dificultad*” y, sobre todo, su alcance: el peso de sus palabras. La situación es la siguiente:

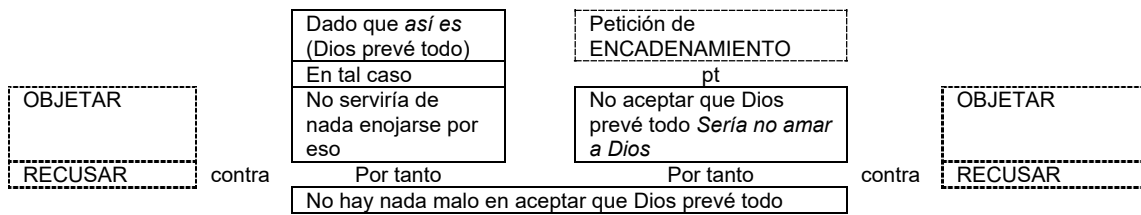
Si *la dificultad* aludida es interpretada como (T´), esto es, la respuesta afirmativa a la pregunta Q1, el siguiente diagrama fija la estructura de la contraconsideración:



Es importante recalcar que una contraconsideración tiene también otra función (Krabe & Laar, 2011): la de consejo estratégico. Dicho en otros términos: Si lo que me estás queriendo decir con T (*Esas distinciones no quitan la dificultad*) es equivalente a T´ (*El problema está en aceptar que Dios prevé todo*), tendrás que contraargumentar, esto es, enfrentar con razones a las consideraciones que he señalado. Si nos fijamos bien, repararemos en que la discusión comienza, desde el punto de vista de las obligaciones dialécticas, a tomar un sesgo ligeramente amenazante; pero en el turno 11, el barón logra imprimirle otro rumbo, otra dirección que, como veremos, cala hasta una capa más honda en su esclarecimiento del embrollo inicial:

11. D. ① No tengo problema con la precognición divina ② y sólo me disgusta no poder responder a las consecuencias enojosas que parecen nacer de la **certeza o necesidad** que resulta de ella, ③ sea que se la tome por condicional o por absoluta; ④ pues si el pecado es necesario o al menos es **previsto e infalible** que pecaré, ⑤ por mucho que me aplique a evitarlo de todos modos ocurrirá.

El barón rechaza entender el problema como T´ en ①; inmediatamente después, en ②, sugiere una reformulación de su tesis. Estaríamos nuevamente cambiando los términos del problema. Un analista argumental debe preguntarse por el papel que juegan ③, ④ y ⑤ en la nueva reformulación. Vayamos por partes. En ①, el barón no muerde el cebo de la contraconsideración propuesta por Leibniz. Cuando se desvía hacia una reformulación de T´, el peligro se deja ver en todo su relieve. Si hubiera aceptado la contraconsideración, tendría, justamente, que argumentar en contra. En sus grandes líneas, *el espacio lógico de la discusión* está representado por los recuadros de líneas discontinuas:



Como bien sabemos, no hace nada de esto. La réplica es la siguiente: Concede explícitamente la distinción, pero no cree que afecte a lo dicho en un principio. Ahora bien, ¿argumenta esto? Veamos dos posibilidades:

i. Pudiera leerse que lo que está haciendo el barón es reiterar el argumento del turno 5 (Leibniz, 1695: 8), y cambiar la conclusión (marcador ④ *pues*): si el pecado es necesario o al menos es previsto e infalible que pecaré, *por mucho que me aplique a evitarlo de todos modos ocurrirá*; y, por último, afirmar (en ② y ③), *sin justificarlo*, que las distinciones no operan. Bajo esta luz, el barón se muestra recalcitrante: a fuerza de reiteración quiere imponer su tesis.

ii. Otra posibilidad: el barón se esfuerza por formular con otras palabras su perplejidad, exponer el meollo de aquello que lo deja perplejo. Por supuesto, las intenciones de ese penoso esfuerzo por explicarse, por “darse a entender”, no pasan inadvertidas, están marcadas en el texto. En ②, explícitamente, dice que lo que le *disgusta es no poder responder a las consecuencias enojosas*; en otros términos: no poder argumentar en contra. También conviene resaltar que el barón se da cuenta de que hay dos pares de distinciones: el primer par, recordemos, es la confusión entre modalidades aléticas y epistémicas, en ②, dice “que parecen nacer de la **certeza o necesidad**”; el segundo par, entre necesidad de una implicación y una verdad necesaria; en ③ dice: *sea que se la tome por condicional o por absoluta*. Se trata de las dos confusiones denunciadas por Leibniz en los turnos 6 y 8. Será útil recordarlas: una es entre saber algo con *certeza* y el que eso sea, también, *una verdad necesaria*. La otra surge así: dado que saber **significa** creencia *verdadera* y justificada, pongamos por caso: Si sé que *Juan es soltero*, entonces *Juan es soltero*. La implicación es válida: necesaria. Lo que no quiere decir: Si sé que *Juan es soltero*, entonces es *necesariamente verdadero que lo sea*. No: no se sigue que *Juan es soltero* es una verdad necesaria. Esto se ve, quizá, más claro en: Si sé que *Juan es soltero*, sólo se sigue que *Juan está casado es falso*; no se sigue, obviamente, que es *necesariamente falso*.

Cabe preguntarse, ¿por qué no afectan este par de distinciones al problema? ¿No es, en definitiva, que el pensamiento del barón se encontraba enturbiado por ellas?

Hemos visto que, según él, no. Lo que sostiene es que son irrelevantes (ataca lo que técnicamente se llama “relevancia negativa” [Krabbe, 2001]). Concede la aceptabilidad del par de distinciones (se trata de un movimiento característico: el proponente podría decir “concedo que es verdadero lo que dices, la distinción que aduces, pero no afecta para nada mi tesis”⁵). El resultado es una ponderación: “a pesar de las distinciones” se sostiene lo dicho en el turno 5, lo que lo tiene embrollado. El barón reitera el argumento en ④, pero reinterpreta en *términos prácticos* la conclusión: ⑤ *por mucho que me aplique a evitarlo de todos modos ocurrirá*. El problema se ha desplazado a las consecuencias enojosas. Mejor: a las consecuencias enojosas *prácticas*.

A continuación, Leibniz polemiza:

12. L. ① Esas consecuencias enojosas no ocurren. ② Había un sofisma parecido en la filosofía antigua, que se llamaba el silogismo perezoso, ③ pues concluía que no había que hacer nada, ④ pues, si la cosa era prevista e infalible, ocurrirá sin mi trabajo; ⑤ y si no es prevista, no ocurrirá haga yo lo que haga. ⑥ *A eso yo respondo negando lo que se propone sin prueba*: que la cosa prevista ocurrirá haga yo lo que haga. ⑦ *Si está previsto que la haga, está previsto también que haga lo que se necesita para ello*; ⑧ y si no se hace a causa de mi pereza, mi pereza misma está prevista. ⑨ *Eso que dice un proverbio alemán de la muerte, que quiere tener causa, puede decirse también de la muerte eterna o de la condenación, y del pecado y de cualquier otra cosa*. ⑩ *Puesto que* no sabemos nada de lo que está previsto, ⑪ *haremos lo nuestro sin detenernos a la cuestión inútil de si el éxito está previsto o no*, ⑫ *tanto más* que Dios se contenta de nuestra buena voluntad cuando ella es sincera y ardiente.

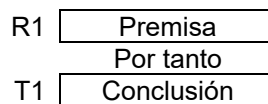
En ①, Leibniz impugna el paso a esas consecuencias *prácticas* enojosas. Lo que sigue, en efecto, es un contraargumento. Qué clase de contraargumento, el analista argumental debe preguntarse: ¿es, en definitiva, objeción, recusación o refutación? Antes de examinarlo con todo detalle, anticipo que es una recusación, en particular, una *recusación por contraanalogía*. Este nombre, un tanto críptico, no deja adivinar que se trata de un procedimiento familiar, lo utilizamos todo el tiempo. Cuando se nos presenta un argumento, y nos parece que algo anda mal: no que las premisas sean falsas, sino que, más bien, aunque fueran verdaderas, no justificarían la tesis; lo que anda mal es el paso de la razón a la tesis, es decir, la garantía. No obstante, como ha insistido

⁵ Otra opción, no ensayada por el barón, pero que es recurrente: el proponente las acepta (las concede) pero no recula, no se retracta de la tesis, sino que formula una versión matizada de ella. Los tipos más comunes son contraconsideraciones que señalan contraejemplos, en estos casos, (1) el proponente concede su aceptabilidad (no argumenta que son falsas), y concede, en principio, (2) su relevancia negativa (no argumenta que no afectan en nada a su tesis), pero *no* abandona su tesis, sino que cambia el calificador modal (MC) de la misma. Por ejemplo, si sostenía una tesis con calificadores modales como “todos”, “Siempre”, “Necesariamente”, etc. el contraejemplo tendrá como resultado versiones matizadas: “En la mayoría de los casos”, “Generalmente”, “Posiblemente”. Por otro lado, hay otro tipo de consideraciones que tiene como respuesta una versión matizada de la tesis: aquellas que deben ser aceptadas cauteladamente por el proponente porque comportan una ambigüedad. El proponente responde con una distinción (Cd) de un concepto clave de la tesis y, gracias a ella, da una versión reformulada de su tesis. En el caso presente, el barón no se sirve de ellas para su reformulación, sólo señala su irrelevancia negativa.

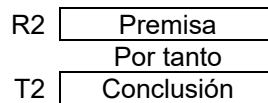
Marraud (2020), raramente se hacen explícitas las garantías, pues supone un esfuerzo de reconstrucción de una regla tácita en nuestras prácticas argumentativas. Entonces, ¿cómo atacar una garantía implícita? Lo usual es mostrar que el paso es incorrecto a través de un argumento análogo (“argumento foro”), que exhibe la misma estructura, pero que, de manera transparente, muestre que “aunque fueran aceptables las premisas, no apoyan la tesis”: hay algo incorrecto en el paso.

A través de diagramas, fijaremos las coordenadas, el contorno de una recusación por contraanalogía (Marraud: 2020):

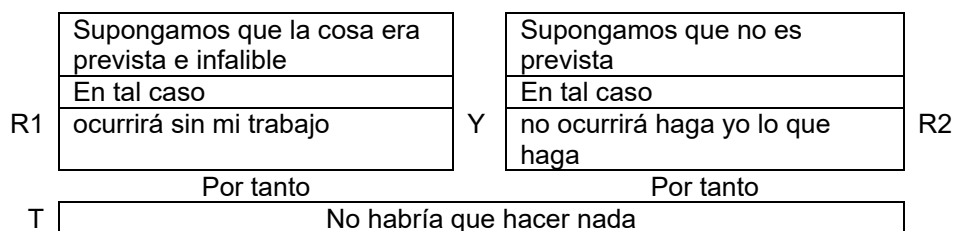
Primero tenemos el argumento blanco de la crítica (argumento tema):



Después el argumento foro



Como se trata de una recusación, se ataca el “por tanto”, respaldado por una garantía implícita. Es importante reparar que la estrategia descansa en la incorrección del argumento foro. Si no es evidente, debe mostrarse. Este es, pues, el esquema general de una recusación por contraanalogía. Volvamos al examen del turno 12. Leibniz en ②, usando vocabulario metaargumentativo (es decir, alude, hace referencia a otros argumentos), claramente anuncia la contraanalogía: “un sofisma *parecido*”, “*el silogismo perezoso*”. No hay duda: dice que es análogo y lo califica de “sofisma”. Posteriormente, en ③, ④ y ⑤, describe con rápidos trazos su estructura. La tesis es ③: *no había que hacer nada*. Hay dos razones coorientadas, ④ y ⑤. Cada razón es un argumento suposicional (R1 y R2). Así, pues, tenemos el diagrama:



Éste es el argumento foro de la contraanalogía. Ahora, ¿por qué es un sofisma?, ¿dónde está el error? En ⑥, Leibniz formula su estrategia: *A eso yo respondo negando lo que se propone sin prueba: que la cosa prevista ocurrirá haga yo lo que haga*. Esto, a primera vista, puede resultar desconcertante. Dice, repito, que *negará lo que se propone sin prueba*, esto, naturalmente, puede interpretarse como una objeción (recordemos, una

objección es un contraargumento que consiste en presentar razones en contra de la aceptabilidad de alguna de las premisas); pero: *que la cosa prevista ocurrirá haga yo lo que haga*, no figura como premisa en el silogismo perezoso (quizá como la conjunción de las consecuencias de R1 y R2). En ese caso, es decir, si no hay tal premisa, podría pensarse que lo que presenta Leibniz es la recusación de alguna garantía implícita; si fuera así, ¿de cuál? ¿de la garantía de la razón 1 o de la de razón 2?

Las cosas se complican todavía más. El contraargumento que esgrime, en una primera aproximación, parece revestir la forma de, a su vez, dos razones suposicionales coorientadas más, como se ve en el diagrama siguiente:

Si está previsto que la haga	Y	Si no se hace a causa de mi pereza,
En tal caso		En tal caso
está previsto también que haga lo que se necesita para ello.		mi pereza misma está prevista.

Y, posteriormente, en ⑨, se alude a un proverbio alemán (se establece una comparación: *de la muerte, que quiere tener causa, puede decirse también de la muerte eterna o de la condenación, y del pecado y de cualquier otra cosa*); en ⑩ se introduce otra razón y, por último, en ⑪ otra tesis (*haremos lo nuestro sin detenernos a la cuestión inútil de si el éxito está previsto o no*) con un intensificador en ⑫. ¿Cómo funciona argumentativamente todo esto? ¿Es un galimatías argumental? No, no en un pensador tan sutil como Leibniz. Ya lo veremos. Por ahora, conviene descartar la interpretación de que se trata de una *simple objeción* a una de las premisas del silogismo perezoso. Esta interpretación es la favorecida por el célebre filósofo Jonathan Bennett (2006) en su traducción-reconstrucción. Él utiliza una notación especial para aquellos elementos que añade al texto traducido al inglés, la que nos interesa aquí es la que encierra en dos puntos *·the first premise, which says·*, pues señala el blanco de la objeción:

I reply to this by denying something that is asserted without proof, namely *·the first premise, which says·* that the foreseen event will happen no matter what I do.
(Bennett, 2006: 3)

Si fuera una simple objeción a la primera premisa, ¿Cómo explicar ⑧? Más aún: ¿cómo se relacionan con la objeción ⑨, ⑩, ⑪ y ⑫?

La dialéctica argumental tiene los elementos teóricos para dar cuenta de este pasaje; no obstante, no se trata de una estructura simple de recusación por contraanalogía, sino que la contraanalogía se encuentra dentro de una estructura más compleja: una secuencia dialéctica (Galindo, 2020). Por el momento, sólo retengamos que las *secuencias dialécticas* son estrategias característicamente filosóficas (trucos de

oficio, podría decirse) que tienen una meta particular. En este caso: mostrar la irrelevancia práctica de una consideración o serie de consideraciones. Pero no nos adelantemos. Vayamos por partes.

Comenzaré tratando de disipar el aspecto nebuloso que ha cobrado el pasaje mediante un expediente simple: ir siguiendo las operaciones dialécticas en orden. Puede admitirse que el turno 12 es denso: hay muchas estructuras, intra e inter argumentativas, condensadas en pocas palabras; pero no es, me parece, confuso, por el contrario, es de un casi algebraico rigor.

Recordemos que comienza sosteniendo una tesis: *Las consecuencias prácticas enojosas no se siguen de la precognición divina*. Para argumentar esta tesis, presenta una estrategia (contraanalogía): porque incurren en el mismo error que un sofisma clásico (el silogismo perezoso). Hasta aquí todo claro. ¿Cuál es el error? Quizá podamos verlo de la siguiente manera. Recordemos la estrategia filosófica: “si lo que sostienes es verdad, aplícalo a tu propia tesis y ya verás que es falso” (Galindo, 2020: 294). En este caso es: toma en serio que todo está previsto y aplícalo a los cuernos del silogismo perezoso (a R1 y a R2), y verás que es irrelevante en la práctica. El nervio de la estrategia se encuentra en ⑦:

Si está previsto que la haga, está previsto también que haga lo que se necesita para ello.

Es un *principio recursivo*, puede iterarse para cualquier acción u omisión. Así, nos dice Leibniz en ⑧: si no llevaste acabo una acción, la omitiste, y si su *causa fue tu pereza, tu pereza misma estaba prevista*. La introducción del proverbio alemán, en ⑨, es con el objetivo de generalizar ⑦: también está previsto todo lo que sea necesario (causalmente necesario) para lo relativo a la *muerte eterna o de la condenación, y del pecado y de cualquier otra cosa*. En rigor, hasta el elemento más nimio de la cadena causal está previsto, por lo que, en ⑩ introduce un escenario escéptico, *no sabemos nada de lo que está previsto*. Esto lo lleva a la conclusión preliminar introducida en ⑪: *haremos lo nuestro sin detenernos a la cuestión inútil de si el éxito está previsto o no*. Y al intensificador, en ⑫, *tanto más que Dios se contenta de nuestra buena voluntad cuando ella es sincera y ardiente*. En otras palabras: Que haga algo o no lo haga está previsto. Pero también, todos los elementos causales de la acción o la omisión, ¿qué tipo de acontecimientos componen esta cadena y cómo se relacionan con mi acción u omisión? Hay toda una serie de movimientos corporales involucrados en cada acción u omisión. ¿Nuestra decisión de hacerla u omitirla está relacionada de la misma manera con cada uno de esos movimientos? Si es así, ¿cuál es exactamente la relación? Nadie

conoce la respuesta a estas preguntas. Ante esto, *haremos lo nuestro sin detenernos a la cuestión inútil de si el éxito está previsto o no* y **tanto más** que Dios se contenta de nuestra buena voluntad cuando ella es sincera y ardiente. Ahora, espero, se entiende mejor lo que quería decir Leibniz cuando anunció su estrategia:

⑥ **A eso yo respondo negando lo que se propone sin prueba:** que la cosa prevista ocurrirá haga yo lo que haga.

En efecto, dado que desconocemos los detalles de la cadena causal ¿qué sentido tiene, al momento de deliberar, pensar en que los eslabones causales están previstos? Y, si acaso se nos ocurre pensar en que están previstos, iterando ⑦, ¿no está también previsto que lo pensemos? Esto último, me parece, resume lo que quiso decir Leibniz con: ① *Esas consecuencias enojosas no ocurren*. No tienen efecto práctico alguno. Fue preciso, pues, seguir paso a paso las reacciones críticas, y así, alcanzar el resultado buscado por Leibniz: un deslinde entre la omnisciencia de Dios y su relevancia práctica para los agentes humanos.

Hasta aquí el análisis. El ejemplo sirve para reposar de la abstracción de la primera parte; y, más concretamente, me ha permitido mostrar, a pesar de la brevedad del pasaje, la compleja e intrincada red de reacciones críticas que rastrea una lectura dialógica. Pasemos, ahora, a la última parte.

4. TERCERA PARTE: LAS DISPUTACIONES MEDIEVALES Y LA DIALÉCTICA ARGUMENTAL. PRIMERA APROXIMACIÓN.

Recordemos que propongo, como una prometedora línea de investigación, la comparación entre la forma dialéctica de los artículos de las cuestiones medievales y las herramientas analíticas de la Dialéctica argumental de Marraud. Y, más concretamente, considero que puede darnos alguna luz sobre los mecanismos de coordinación de reacciones críticas: su combinatoria, recursividad, escalas, marco de compromisos (carga de la crítica). Comencemos, pues, con la pregunta: ¿Qué significado, qué alcance tiene semejante comparación? En una primera aproximación, este *laboratorio* de reacciones críticas, por así decirlo, permite mostrar la compleja estructura lógica subyacente de cada artículo (cabe destacar que, al comparar las estructuras que desvela la Dialéctica argumental, hiere de golpe nuestra atención la enorme complejidad argumentativa que la rígida trabazón de los artículos de la *Suma teológica* oculta y, en algunas ocasiones, distorsiona).

¿Cuál es, pues, esa “rígida trabazón”? De modo esquemático, y a reserva de irlo explicando con más detalle, podemos decir que una cuestión (*Questio*) es una pregunta

abierta que se divide en un conjunto de preguntas cerradas (de respuesta afirmativa o negativa). Cada pregunta cerrada es un artículo, su exposición recorre etapas fijas: en un principio, se contesta defendiendo la respuesta afirmativa o negativa con argumentos coorientados (*ad primum sic proceditur*); después, se pone a consideración el llamado *sed contra*, generalmente una cita de alguna autoridad, que apunta a la respuesta opuesta a la elegida en la primera etapa; enseguida, se adelantan una serie de consideraciones y argumentos a favor de la respuesta contraria a la elegida al principio (*responsio*); por último, se presenta una batería de contraargumentos que responden, por orden, a cada uno de los argumentos de la primera etapa.

En resumen, el esquema es el siguiente:

Cuestión	SOBRE _____
Artículo	(1) Si _____
“ad primum”, “ad secundum”, o el número que sea el artículo, “sic proceditur. Videtur quod...”	Con respecto a la pregunta (1) se procede así. Parece que ____ Además (<i>praeterea</i>), _____ Además, _____ Además, _____
sed contra	Pero en contra: _____
Responsio Responded dicendum quod	Respondo diciendo que _____
“el cuerpo del artículo”	
“Ad primum”, “Ad secundum”	A lo primero hay que decir que _____ A lo segundo hay que decir que _____
Objeciones	A lo tercero hay que decir que _____

Antes de aplicar las herramientas de la Dialéctica argumental a Artículos específicos, es razonable esperar, en cada parte, lo siguiente:

		Dialéctica argumental
Cuestión	SOBRE _____	
Artículo	(1) Si _____	Tesis
“ad primum”, “ad secundum”, o el número que sea el artículo, “sic proceditur. Videtur quod...”	Con respecto a la pregunta (1) se procede así. Parece que ____ Además (<i>praeterea</i>), _____ Además, _____ Además, _____	Coorientación de razones (conjunción o disyunción de razones)
sed contra	Pero en contra: _____	Contraconsideraciones focalizadoras a la tesis adoptada al principio
Responsio Responded	Respondo diciendo que _____	Argumentos (es de suponer que razones coorientadas) para la tesis opuesta a la adoptada en

<i>dicendum quod</i>		la primera parte
“el cuerpo del artículo”		
“Ad primum”, “Ad secundum”	A lo primero hay que decir que _____	Contraargumentación (objeciones, recusaciones y refutaciones) a las razones de la primera parte
Objeciones	A lo segundo hay que decir que _____	
	A lo tercero hay que decir que _____	

Sin embargo, en la aplicación sistemática de las herramientas analíticas de la Dialéctica argumental a los artículos relativos a las virtudes morales (2a2ae. 101-122) encontré tres clases de elementos rebeldes al análisis, a los más elusivo, los he llamado “anomalías dialécticas”:

1. El papel del *sed contra* (recordemos que, generalmente, es una cita) no es uniforme. El peso de la noción de “autoridad” oscurece un poco su recta interpretación. Podemos preguntar: ¿Es un contraargumento? ¿Es una contraconsideración? ¿Si es así, sirve para focalizar o sirve para matizar? ¿Es una presunción dialéctica? ¿Señala una estrategia de contraargumentación? La respuesta es afirmativa: *sí* a todas las preguntas anteriores. En vista de que, en los artículos analizados, encontré instanciadas todas estas reacciones críticas. La parte del *sed contra* no es, pues, una mera apelación a la autoridad.
2. Las respuestas a los argumentos (*responsio*) no siempre se corresponden a las clases de contraargumentos: objeciones, recusaciones, refutaciones o desestimaciones, sino, las más de las veces, a una forma de “redescribir” los argumentos de la primera etapa.
3. Los argumentos de la primera parte, en muchos casos, no parecen razones coorientadas, a pesar del conector “*praeterea,...*”; por el contrario, como mostraré, se anulan entre sí o corresponden a estrategias dialécticamente irreconciliables o contraproducentes.

Estas anomalías requieren, sin duda, una explicación. No pretendo darla aquí. Tampoco es dable reproducir aquí, por cuestiones de espacio, todos los casos y ejemplos de anomalías dialécticas que desfilan en los artículos de las cuestiones: 2a2ae. 101-122.

Me limitaré a presentar algunos ejemplos por su recurrencia; y otros, por su rareza. Veamos:

Consideremos, para empezar, la coorientación de razones en el *sed contra* del

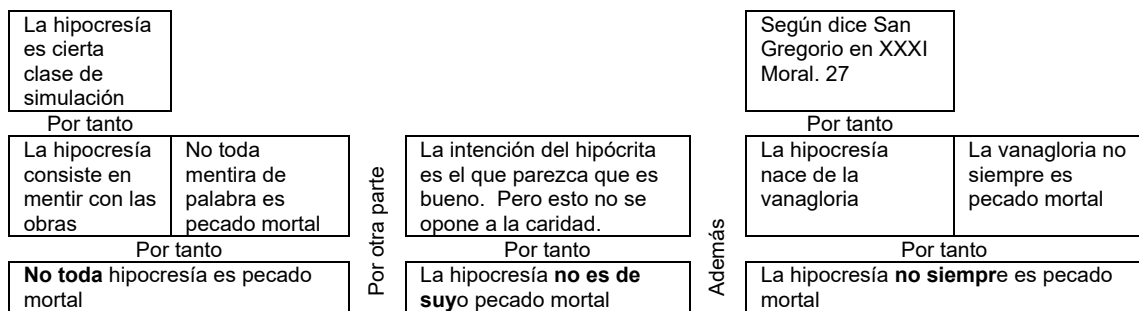
artículo 4 (¿La hipocresía es siempre pecado mortal?), de la cuestión 111, Ila, Ilae:

En cambio está el que la hipocresía consiste en mentir con las obras, por ser cierta clase de simulación. Pero no toda mentira de palabra es pecado mortal. Luego tampoco toda hipocresía.

Por otra parte, la intención del hipócrita es el que parezca que es bueno. Pero esto no se opone a la caridad. Luego la hipocresía no es de suyo pecado mortal.

Además, la hipocresía nace de la vanagloria, según dice San Gregorio en XXXI Moral. 27. Pero la vanagloria no siempre es pecado mortal. Luego tampoco la hipocresía. (Aquino, 1997: 257)

Su diagrama es:



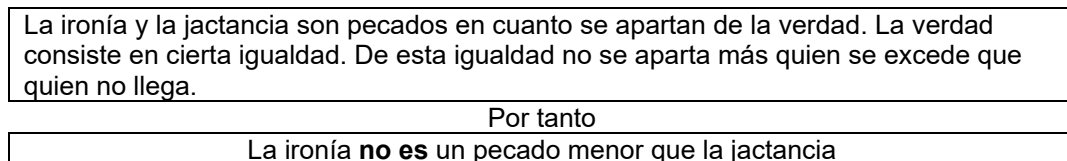
También: adviértase las diversas *escalas* de reacciones críticas enderezadas contra el calificador modal “*siempre*” (¿La hipocresía es *siempre* pecado mortal?) de este mismo artículo 4, de la cuestión 111, Ila, Ilae.

Pasemos, ahora, al artículo 2 de la cuestión 113 (Ila, Ilae, II3, 2) en la que encontramos, de nuevo, una diversidad de escalas en la formulación de la tesis (las he subrayado en negritas).

ARTICULO 2: ¿La ironía es un pecado menor que la jactancia?

Parece que la ironía no es un pecado menor que la jactancia.

1. Las dos son pecado en cuanto se apartan de la verdad, que consiste en una cierta igualdad. Ahora bien: de esta igualdad no se aparta más quien se excede que quien no llega. Por tanto, la ironía no es un pecado menor que la jactancia. (Aquino, 1997: 263)



2. Más aún: según el Filósofo, la ironía es a veces jactancia, pero la jactancia no es ironía. Luego la ironía es un pecado **más grave** que la jactancia.

3. Todavía más: leemos en Prov 26,25: *Quando su voz se hace afable, no confíes en él, pues siete abominaciones hay en su corazón.* Pero bajar la voz afablemente es propio de la ironía. Luego en ella **hay múltiple** maldad. (Aquino, 1997: 263)

Según el Filósofo	
Por tanto	
la ironía es a veces jactancia	La jactancia no es ironía
Por tanto	
La ironía es un pecado más grave que la jactancia.	

Otra observación: a veces, no se hacen explícitas las objeciones (la última parte), por considerarlas de suyo evidentes, como ocurre, por ejemplo, en el artículo 4 (IIa, IIae, 111, 4): “Respuesta a las objeciones: Aparece claro por lo que acabamos de decir.” (Aquino, 1997: 258)

Hasta aquí el análisis de algunos casos. Concluiré señalando, en tono programático, tres vías para estudiar estos elementos rebeldes al análisis. Me parece que una investigación sistemática de las reacciones críticas requiere diseñar herramientas de diagramación que representen otros elementos dialécticos, específicamente:

- Marcadores de calificador de presunción
- Marcadores de carga de la prueba
- Marcadores de carga de la crítica

REFERENCIAS

- Aquino, T. (1997). *Suma Teológica*. (Tomo IV). Madrid: Biblioteca de autores cristianos.
- Borges, J. L. (2011). *Cuentos completos*. Ciudad de México: Lumen.
- Galindo, J. (2020). *El papel de las preguntas en la argumentación filosófica. Un análisis dialéctico*. Disponible en: <https://uvadoc.uva.es/bitstream/handle/10324/40599/Tesis1697200310.pdf?sequence=1>
- (2022). “Primatologists and Philosophers Debate on the Question of the Origin of Morality: A Dialectical Analysis of Philosophical Argumentation Strategies and the Pitfalls of Cross-Disciplinary Disagreement”. *Argumentation* 36, 511–540.
- Krabbe, E. (2001). “The Problem of Retraction In Critical Discussion”. *Synthese* 127: 141-59.
- Krabbe, E. y van Laar. J. (2011). “The Ways of Criticism”. *Argumentation* 25: 199–27.
- Leibniz, G. W. (1695). *Dialogue effectif. Carta a Friedrich Boguslav Dobrzensky*. En: Biller, E. et al. (eds.), *Sämtliche Schriften und Briefe* [Escritos y cartas completas], 2ª serie (Correspondencia filosófica), Tomo 3 (1695-1700), pp. 8-17. Berlín: Akademie Verlag.
- (2006) *Real-Life Dialogue on Human Freedom and the Origin of Evil*. Traducción: Jonathan Bennett. Disponible en: <http://www.earlymoderntexts.com/assets/pdfs/leibniz1695a.pdf>
- Marraud, H. (2017) “De las siete maneras de contraargumentar”. En *Quadripartita Ratio: Revista de Retórica y Argumentación*, Universidad de Guadalajara, 2(4) pp. 52-7.
- (2020). *En buena lógica. Una introducción a la teoría de la argumentación*. Guadalajara: Editorial Universidad de Guadalajara.

AGRADECIMIENTOS: Este trabajo de investigación ha sido realizado en el marco del proyecto “Prácticas argumentativas y pragmática de las razones 2”, PID2022-136423NB-I00, financiado por MCIN/ AEI / 10.13039/501100011033 / y por “FEDER Una manera de hacer Europa”.

Manifiesto mi agradecimiento a Fernando Leal Carretero por permitirme hacer uso de su traducción del *Diálogo Efectivo* de Leibniz y, principalmente, por sus atinados comentarios y sugerencias.

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



Razonar juntos en didáctica de la ciencia: la controversia sobre la vacilación a vacunarse contra la Covid-19 como un problema socio-cognitivo-emocional

Reasoning Together in Science Education: Covid-19 Vaccine Hesitancy as a Socio-Cognitive-Emotional Controversy

Claire Polo

Laboratorio Education Cultures Politiques
Universidad Lyon 2
86, rue Pasteur – 69007 Lyon, Francia
claire1.polo@univ-lyon2.fr

RESUMEN

Las competencias argumentativas se encuentran entre los objetos de aprendizaje para adquirir un *ethos* científico (e.g. von Aufschnaiter et al., 2008) y tomar decisiones como ciudadanos en nuestras sociedades contemporáneas marcadas por la omnipresencia de la tecnociencia (Coulon, Lascoumes, Barthe, 2001). Ahí lo que importa es fomentar una argumentación de calidad a propósito de controversias sociocientíficas, que suscitan puntos de vista racionales pero contradictorios en base a jerarquizaciones distintas de las prioridades (Polo, 2023). Esta contribución propone un modelo para aprehender semejante situación tomando en cuenta su triple naturaleza socio-cognitivo-emocional cuyo interés se ilustra mediante el caso de la controversia sobre la vacilación a vacunarse contra la Covid-19 en Francia, en 2021-2022. Gracias a un análisis del debate público con fines pedagógicos, se elaboran principios de diseño didáctico para la exploración de controversias sociocientíficas.

PALABRAS CLAVE: argumentación, emociones, controversia sociocientífica, didáctica de la ciencia, razonamiento colectivo, vacilación a vacunarse

ABSTRACT

Argumentative skills are targeted in science education both as part of scientific enculturation (e.g. Von Aufschnaiter et al., 2008) and to help citizens make decisions in our contemporaneous societies driven by technoscience (Coulon, Lascoumes, Barthe, 2001). What matters is to foster high-quality argumentation about socioscientific controversies about which various rational, though contradictory, viewpoints emerge, based on distinct hierarchization of priorities (Polo, 2023). This chapter propose a model to apprehend such issues taking into account their triple, socio-cognitive-emotional nature. The case of Covid-19 vaccine hesitancy in France in 2021-2022 is then elaborated to illustrate the practical significance of such model. Thanks to an education-focused analysis of the public debate, I specify principles of instructional design aiming at exploring socioscientific controversies.

KEYWORDS: argumentation, collective reasoning, emotions, science education, socio-scientific controversy, vaccine hesitancy

1. INTRODUCCIÓN

Desde un par de décadas se está contemplando el rol fundamental del lenguaje en la didáctica de la ciencia (e. g. Lemke, 1990). En particular, se enfatizó una enseñanza de la argumentación como una forma de mejorar la concepción de la ciencia como el resultado de un debate marcado por la exploración de explicaciones alternativas en un contexto de duda (e. g. Driver, Newton, Osborne, 2000). Las competencias argumentativas se encuentran así no solamente herramientas para (re)construir un conocimiento básico bien establecido en clase de ciencia, sino también objetos mismos de aprendizaje para adquirir un *ethos* científico (e.g. Von Aufschnaiter et al., 2008). Sin embargo, la gran mayoría de los alumnos no se destinan a dedicarse a la investigación científica y necesitan sobre todo una formación científica que les ayude a tomar decisiones como ciudadanos en nuestras sociedades contemporáneas marcadas por la omnipresencia de la tecnociencia (Coulon, Lascoumes, Barthe, 2001). Ahí lo que importa es fomentar una argumentación de calidad a propósito de controversias socio científicas, que vehiculan tanto saberes científicos y técnicos como valores culturales, intereses socioeconómicos, marcos institucionales, etc. (Polo, 2023). Ahí, varios puntos de vista racionales pero contradictorios pueden existir en base a una jerarquización distinta de las prioridades personales y para la colectividad.

Después de haber detallado las similitudes y las diferencias entre la argumentación científica y sociocientífica, esta presentación propone un modelo para aprehender cualquiera situación de didáctica de la argumentación en ciencias tomando en cuenta su triple naturaleza socio-cognitivo-emocional. A través el caso de la controversia sobre la vacilación a vacunarse contra la Covid-19 en Francia, a finales del 2021 y principios del 2022, se ilustra el interés de esta perspectiva teórica para analizar el debate público con fines pedagógicos. En base a este estudio de caso, se elabora principios de diseño didáctico para la exploración de controversias sociocientíficas respetuosas de las emociones asociadas como recursos argumentativos que no impiden el desarrollo de un razonamiento crítico. La idea es permitir un entendimiento recíproco de los principios, en particular axiológicos, que sostienen cada una de las visiones rivales y las posiciones emocionadas consubstanciales, para profundizar el espacio de debate en vez de caricaturizar al adversario en una polémica estéril.

2. MARCO TEÓRICO

Primero cabe definir la especificidad de la argumentación en el contexto de una controversia sociocientífica, que presenta 4 características: 1) interdisciplinaridad, solicitando conocimientos tecnocientíficos como ambientales, sociológicos o cívicos; 2) hibridación de los saberes, basándose tanto en fuentes de información institucionalizadas (escuela, investigación) como informales (experiencia cotidiana, testimonios aislados, redes sociales numéricas); 3) subjetividad, llevando creencias socioéticas, valores e intereses diversos (e. g. Oulton, Dillon, Grace, 2004) y 4) carácter controvertido (e. g. Albe, 2009), o sea el hecho de que grupos sociales distintos vayan defendiendo tesis rivales a su respecto. En este contexto, la situación argumentativa se dibuja a partir de un desacuerdo a propósito de esta cuestión común más bien que en base a la duda entre las alternativas, motor usual de la argumentación científica (Plantin, 2018). En ambos contextos, una argumentación de calidad supone comprometerse en proveer razones justificando su tesis, o sea el núcleo minimal del modelo estructural de Toulmin (1958) necesario para el avance cognitivo, aquí correspondiendo o sea a seleccionar una alternativa (Polo, 2023), imaginar colectivamente una nueva (Polo, 2019) o entender mejor lo que motiva el desacuerdo (Albe, 2006, Lewis & Leach, 2006). El hecho de que a veces no se puedan llegar a un consenso puede ser percibido como una amenaza para las caras de las personas involucradas. Resulta muy importante que cada participante sienta reconocimiento social separado de su argumento (Asterhan, 2013, Fernández et al. 2002, Mercer & Sams, 2006, Wegerif et al. 2004) para que se desarrolle lo que Mercer llama un 'discurso de exploración' (*exploratory talk*) permitiendo que se compartan, evalúen y mejoren los razonamientos en el diálogo.

Sin embargo, las investigaciones y prácticas educativas no toman lo suficiente en cuenta la forma en que funcionan los aspectos afectivos en conjunción con los cognitivos en el razonamiento dialógico. Aunque existe un consenso en la literatura sobre la importancia de los factores sociales y emocionales asociados con el aprendizaje (e. g. Baker, Järvelä, Andriessen, 2013), la mayoría de los estudios se focalizan en lo cognitivo, considerando el papel de las relaciones sociales (por ejemplo, en la teoría del conflicto sociocognitivo) o el efecto socioemocional como una variable externa, separada del razonamiento (Polo, Lund, 2021). Falta reflejar los procesos propiamente cognitivo-emocionales tales como la esquematización afectiva de los *objetos de discurso*, según la terminología de Grize (1990). Al nivel metodológico, un análisis lingüístico que abarque plenamente a la triple naturaleza del razonamiento dialógico necesita 1) tomar en cuenta lo implícito y 2) respetar la multifuncionalidad de la comunicación humana (Bunt, 2011). Con estos principios, aplicados a un trabajo

empírico extenso, define 3 lógicas argumentativas usadas para explorar controversias sociocientíficas: la lógica descriptiva (basada en lo que *es*), la lógica prescriptiva (basada en lo que *debería ser*), y la lógica afectiva (basada en lo que *se siente bien*) (Polo, 2023). En discursos auténticos de alumnos debatiendo del manejo del agua potable, me permitió mostrar cómo se explotan en conjunto tanto saberes y creencias como emociones, afectos, normas y valores, para defender diversas alternativas.

Inspirada por la herramienta del tetraedro argumentativo expuesta por Guerrini (2023), formado a partir de los 3 polos del individuo, del otro y del problema, desarrollé un modelo del razonamiento dialógico especificando sus 3 dimensiones, que puede aplicarse a cualquiera controversia sociocientífica.

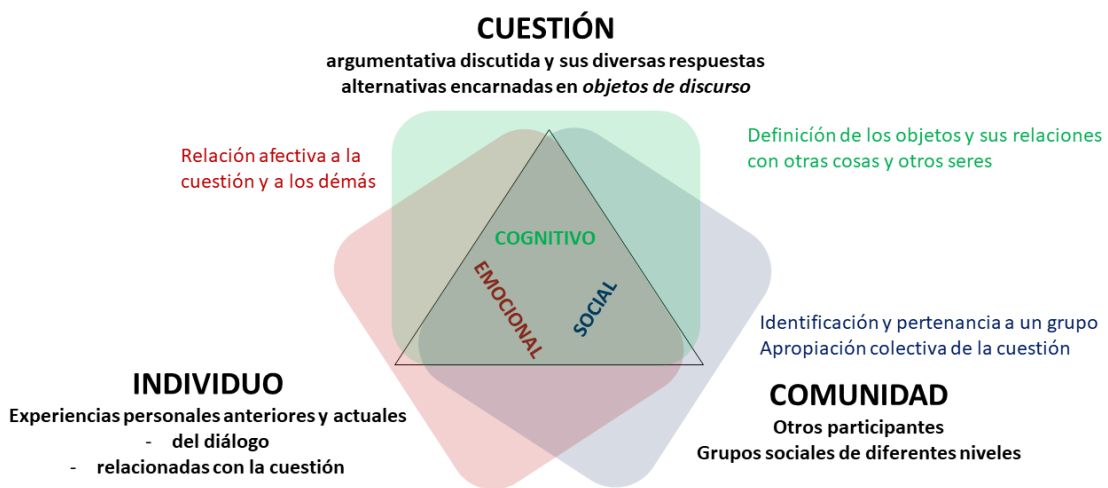


Figura 1. Modelo socio-cognitivo-emocional del razonamiento dialógico

Tal visualización facilita caracterizar la triple naturaleza de la argumentación: 1) cognitiva, orientada hacia la definición de los objetos y sus relaciones con otras cosas y otros seres; 2) social, impregnada por procesos de identificación y pertenencia a un grupo y de apropiación colectiva de la cuestión; y 3) emocional, marcada por la relación afectiva a la cuestión y a los demás.

3. CASO DE LA VACILACIÓN A VACUNARSE CONTRA LA COVID-19 EN FRANCIA

Primero, cabe definir claramente la cuestión discutida en este caso, con las alternativas planteadas y los objetos de discurso aferentes. Vacunarse es:

una forma de proceso de decisión que depende del nivel de compromiso de la gente con las culturas de salud y de riesgo, así como de su nivel de confianza en las autoridades de salud y en la medicina prevalente (Peretti-Watel et al., 2015: 7,

traducción personal de *a kind of decision-making process that depends on people's level of commitment to healthism/risk culture and on their level of confidence in the health authorities and mainstream medicine*).

En específico, los estudios sobre la vacilación a vacunarse mostraron que 3 aspectos principales determinan las decisiones: 1) la complacencia respecto a la enfermedad (no temer ser infectado ni creer que sea grave); 2) la falta de confianza en la vacuna (miedo a los efectos secundarios y poca fe en su eficiencia) y 3) la molestia al vacunarse (costo, tiempo, dolor) (Dubé et al., 2014, MacDonald, 2015, Salmon et al., 2015). En cuanto al Covid-19, la controversia sobre la vacilación a vacunarse se estructura principalmente en base a los determinantes 1 y 2 (Graham, 2020, Lazarus et al., 2021, Razai et al., 2021, Galasso et al., 2022). Además, los grupos que cuestionan la vacuna en el debate público pueden tomar 3 posturas distintas: los 'hard' anti-vax, los 'soft' anti-vax y los que dudan (Galasso et al., 2022). Entre ellos, se encuentra gente que suele presentar una reticencia general a las vacunas como personas que sólo experimentan una vacilación específica a vacunarse contra la Covid-19 (Bajos, Spire, Silberzan, 2022). En fin, Francia es un país caracterizado por una reticencia elevada, sea general desde las 1990s (e. g. Larson et al., 2016), así como respecto al Covid-19 en particular (Galasso et al., 2022, Bajos, Spire, Silberzan, 2022).

Este estudio de caso propone un análisis cualitativo del debate público francés al turno del 2021 al 2022, en el contexto de una política de vacunación masiva basada en el pase sanitario. Elige 3 mensajes de actores distintos que a primera vista parecen sólo cognitivo, emocional o social para mostrar que en realidad cada uno descansa en un triple proceso argumentativo socio-cognitivo-emocional. Empecemos con uno de los mensajes más difundidos de la campaña de vacunación: "Le vaccin Pfizer protège à 70% des cas graves d'Omicron (étude sud-africaine)" - *La vacuna Pfizer protege al 70% de las formas graves de Omicron (estudio surafricano)*. Fue publicado el 14 de diciembre del 2021 por France 24 y retomado con el mismo título por el famoso periódico cotidiano *Le Figaro*. La información proviene de la conferencia de prensa en línea de Ryan Noach, presidente de *Discovery*, la primera compañía de seguro social del país, quien declaró que una doble dosis reducía las hospitalizaciones hasta el 70%. Este estudio fue mencionado por varios medios de comunicación franceses y se encontró, en aquel momento, en el centro de la controversia sobre la vacilación a vacunarse contra la Covid-19. Se trata de una investigación mixta llevada a cabo por *Discovery* junto con el Consejo de Investigación Médica de Sudáfrica, para probar la eficiencia de la vacuna frente a la nueva forma del virus, Ómicron. Aunque las autoridades y los medios enfatizan su eficiencia contra las hospitalizaciones, no es tan eficiente como frente a la

forma anterior del virus, Delta (93%), y se basa en una población de edad media de 34 años, o sea por definición menos sujeta a complicaciones que la gente mayor. El enunciado del *Figaro* se ubica a primera vista en lo cognitivo: define precisamente de qué se trata (forma del virus y tipos de síntomas) e incluso menciona una estadística especificando la protección vacunal asociada. Además, se refiere a una fuente científica, y aclara el cuadro geográfico considerado, usando el presente del indicativo con valor de verdad general.

Sin embargo, este mensaje también conlleva aspectos socioafectivos. En el plano social, destaca el interés personal del señor Noach, ya que es más económico para su empresa pagarles a sus clientes vacunas en vez de hospitalizaciones. Segundo, el análisis profundo del diseño del estudio mencionada revela que resulta de decisiones humanas afectadas por factores sociales. De hecho, los estudios de eficiencia vacunal se terminan cuando un número dado de participantes fueron infectados por el virus, número que varía dependiendo de los laboratorios y que puede ir cambiando durante el estudio mismo para mejorar los resultados. AstraZeneca fue precisamente denunciado por haber restringido su comunicación a estudios exploratorios que resultaban en una eficiencia mayor que los estudios ulteriores. Tercero, la difusión viral de esta información tiene mucho que ver con el estado del debate público a este momento, ya que constituye una respuesta al escepticismo de algunos grupos sociales en cuanto a la eficiencia de la vacuna frente a un virus que va evolucionando. En el plano emocional, este mensaje tiene el objetivo de aumentar la confianza en la vacuna. Sin embargo, no trata de los efectos secundarios sino sólo del aspecto positivo de la relación individuo-vacuna, o sea su eficiencia en protegernos. La única tonalidad negativa mencionada es del lado de la relación individuo-virus, a través del riesgo de hospitalización, claramente orientado hacia la muerte. Esta polaridad vida/muerte es un parámetro esencial de la esquematización emocional de los objetos de discurso en el eje de la valencia (Polo et al., 2017). Así expresado, este mensaje orienta al debate tanto argumentativa como afectivamente en favor de la vacunación.

El segundo mensaje analizado apareció en la pared de una escuela pública el 4 de enero del 2022 y dio luz a un artículo en el periódico local *Le Dauphiné Libéré*, antes de ser mencionado en la televisión por BFM-TV, un medio conocido – y a veces criticado – por seleccionar contenido emocional para atraer audiencia. De hecho, durante esa controversia, se multiplicaron mensajes similares en las paredes de las escuelas en contra de la vacunación infantil contra la Covid-19, con muy poco eco en los medios de comunicación formales. Ahí dice *no nuestros hijos* y *resistencia*, junto con la imagen de una jeringa en un círculo rojo (figura 2).



Figura 2. Mensaje contra la vacunación infantil contra la Covid-19 en la pared de una escuela pública.

La dimensión afectiva de este mensaje es bastante obvia: su contexto de producción y recepción descansa en lo familiar, cotidiano, acercando a los ciudadanos en su vida personal, como padres, lo que corresponde a una distancia mínima, un parámetro clave de la intensidad emocional (Polo et al., 2017). Las palabras elegidas también reflejan una gran proximidad, con el uso de la primera persona (*nuestros*). Además, la imagen conlleva una concepción negativa de la vacuna con énfasis en la molestia de la inyección y el color rojo con la gota evocando a la sangre – asociada con la idea de herida. En fin, oponerse a la vacunación infantil es descrito en forma muy positiva, con el término *resistencia*, usado históricamente para la lucha contra el nazismo.

Respecto a lo cognitivo, este mensaje descansa en un proceso lógico de categorización que designa a los niños como un grupo particularmente vulnerable, que habría que proteger en prioridad. Pero también se define en forma muy específica lo que puede ser peligroso: aquí no se trata de la pandemia sino de la vacuna misma. De hecho, decir que la Covid-19 no es muy grave para los niños coincide con los datos científicos a este momento, describiendo formas severas de la enfermedad principalmente entre la gente mayor. A fin de cuentas, este mensaje usa conocimiento y creencias compartidas para argumentar una tesis nada consensual: la idea que la vacuna contra la Covid-19 es peligrosa. Al nivel lingüístico, la formulación *pas nos enfants*, en francés, refiere implícitamente a una enumeración, como si se hubiera sufrido una serie de ofensas y que al tocar a los niños el enemigo llegaría a un límite que justifique defenderse, como lo sugiere la llamada a la *resistencia*. En específico, la amenaza no es la mera existencia de la vacuna, sino la perspectiva de vacunación infantil obligatoria, en el contexto del pase sanitario y cuando ya existen 11 vacunas necesarias para que un niño tenga acceso a la escuela pública, una institución que simboliza la obligación no legal sino de hecho a vacunar a sus hijos (para que se beneficien del sistema educativo nacional).

En cuanto a lo social, el uso del posesivo *nuestros* implica una distinción entre

al menos dos comunidades, oponiéndose a *otros* niños. El hecho de que los autores del mensaje tengan que expresarse en la calle les caracteriza como parte de un grupo social de clase media o baja, que no tiene acceso a los medios de comunicación de masa para publicar su opinión. En este sentido, los otros se entienden como los poderosos, miembros de la élite y del gobierno. Sin embargo, también puede significar que no todos los padres tienen las mismas estrategias de protección de sus hijos frente a esa crisis caracterizada por la incertidumbre y que se tiene que respetar cada una sin imponer la vacuna a todos los niños. Ahí se está refiriendo al principio axiológico de defensa de la libertad individual en contra de una política pública presentada como autoritaria.

El tercer mensaje elegido fue pronunciado por el presidente Macron el 4 de enero del 2022, durante una entrevista con la revista *Le Parisien*:

Moi, je ne suis pas pour emmerder les Français. Je peste toute la journée contre l'administration quand elle les bloque. Eh bien là, **les non-vaccinés, j'ai très envie de les emmerder**. Et donc on va continuer de le faire, jusqu'au bout. C'est ça, la stratégie. (*Yo no estoy en favor de joder a los franceses. Me enfado todo el día contra la administración cuando les bloquea. Pero bueno ahí, a los no-vacunados, tengo muchas ganas de joderles. Y vamos a seguir haciéndolo, hasta el final. Esa es la estrategia.*)

La parte en negrita tuvo una difusión viral y fue muy discutida en el debate público. En aquel momento, el pase sanitario ya prohibía acceso a los lugares públicos y a los empleos sanitarios a la gente no vacunada. En este contexto, la dimensión social del mensaje es muy clara: se trata de distinguir entre los buenos ciudadanos que aceptan la vacuna y los demás, que amenazan a la salud pública y son considerados como enemigos. De hecho, pasa de la primera persona del singular al plural en la frase que sigue, indicando que está hablando en nombre de un grupo. El vocabulario usado también tiene una significación social fuerte: *estrategia* remite al universo de la guerra, cuando de hecho su mensaje es una declaración de guerra hacia los no-vacunados, sin distinguir entre los vacilantes y los *hard anti-vax*. La palabra 'emmerder' es muy grosera, rompiendo con las normas usuales para un presidente, pero expresa con familiaridad un sentimiento compartido por mucha gente entre los vacunados. Se puede interpretar como una forma de facilitar su identificación con él, un par de semanas antes de la campaña presidencial, hablando como el pueblo y no como la élite – o simplemente de asegurarse una presencia mediática, que se hablara de él en buen o malos términos (una estrategia de comunicación típica de la derecha francesa extrema, Bernard, 2007). En fin, prometerle un castigo a los no-vacunados, actúa con un paternalismo que caracteriza al jefe de gobierno en la historia francesa.

Macron también usa el poder argumentativo de las emociones en este mensaje.

Primero, demuestra públicamente una exasperación fuerte, hablando de manera grosera como si no pudiera controlarse. Tal performance participa en definir la situación como excepcionalmente grave. Es un ejemplo muy claro de cómo lo cognitivo funciona de la mano con lo afectivo: si soy grosero, es porque el peligro es tan grande que necesita una reacción fuerte. Ahí, Macron demuestra miedo al Covid-19 y determinación en alcanzar una vacunación masiva como única forma de solucionar la crisis (*LA estrategia*). Con este enunciado, también intenta provocar emociones específicas en su audiencia: 1) con su tono provocativo, aumenta la tonalidad afectiva hacia él, sea positiva o negativa para ocupar el escenario mediático; 2) quiere suscitar simpatía por parte de los que se vacunaron, y asegurarles que tuvieron razón ya que la vacuna va a ser aún más necesaria para vivir en Francia; 3) su meta es también darle miedo a los no-vacunados amenazándoles de restricciones mayores para que se vacunen.

Cabe mencionar que la frase de Macron también descansa en un contenido cognitivo. El mismo hecho de expresarse con tanta emoción conlleva un sentido en sí mismo: indica un peligro severo y/o inmediato. El hecho de no mencionar nada más que la vacuna y los no-vacunados presenta la vacuna como la única solución a la crisis, y a los no-vacunados como los responsables de que vaya durando en el tiempo. En aquel momento, los mensajes de la campaña de vacunación eran tan presentes que no se necesita aclarar qué culpa tienen: al no vacunarse, se niegan a proteger a los demás. Es esta acusación implícita de egoísmo la que le permite a Macron designarlos de forma tan ofensiva. Tal esquematización es coherente con los datos científicos a propósito de la inmunidad colectiva que se está buscando a través del aumento de la tasa de vacunación. Explicando que va a forzar a la gente a vacunarse indirectamente (haciendo la vida imposible a los no-vacunados) parece una estrategia lógica respecto a dos características de su descripción de la situación. Primero, ya que esa gente es descrita como incapaz de respetar el interés común, merece ser castigada. Segundo, el pase sanitario ya logró que muchos que vacilaban decidieran vacunarse, o sea se trata de una estrategia que fue eficiente hasta ahora, una medida de *realpolitik*. Sin embargo, queda la pregunta: si está tan convencido de que se trata de lo mejor para el país, ¿por qué Macron no impone la vacuna directamente? Los que vacilan vacunarse por miedo a los efectos secundarios potenciales pueden argumentar que es porque no quieren asumir la responsabilidad de tales efectos. Tal brecha de duda abre la puerta a las teorías complotistas.

4. DISCUSIÓN Y CONCLUSIÓN

Este estudio de caso permite poner de relieve lecciones para el diseño didáctico. Primero, demuestra el peligro de las estrategias argumentativas dividiendo a la sociedad (ejemplo de los mensajes 2 y 3), sea caricaturizando la vacilación a vacunarse como una postura ingenua y egoísta o la vacunación como un acto débil de puro conformismo social sin sentido crítico necesario para resistir. Al final de cuentas, pensar que sólo el grupo opuesto tiene emociones y que esas le llevan a decisiones irracionales alimenta una falta de confianza mutua. Por consecuencia, los menos radicales, sujetos a la vacilación, son reticentes a expresarse frente al riesgo de ser caricaturizados y son las teorías conspirativas extremas las que ocupan el espacio público informal.

Al contrario, se necesita una educación científica que haga justicia a los que vacilan y saque provecho de su duda como una oportunidad para desarrollar el pensamiento crítico y tomar conciencia de la naturaleza de la actividad científica y de la incertidumbre relativa asociada. Frente a las controversias sociocientíficas tal como la vacilación a vacunarse contra la Covid-19, la didáctica de la ciencia debe ofrecer un espacio educativo para explorar sus dudas con un método riguroso. Una etapa en este proceso es tomar conciencia de que todos razonamos en la emoción, *a fortiori* a propósito del Covid-19, una crisis actual que lleva una tonalidad afectiva muy intensa (peligro de muerte en los casos graves, tocando nuestro propio cuerpo o afectando a gente cercana). Luego, el modelo socio-cognitivo-emocional del razonamiento dialógico (figura 1) puede ayudar a cuestionar las emociones en juego en una controversia sociocientífica como cualquier recurso argumentativo: ¿En qué descansan? (valores, incertidumbre, etc.), ¿Cuáles son sus funciones sociales y cognitivas (Polo et al., 2016, Polo, 2023)? ¿Cómo determinan las decisiones finales (en este caso tras el papel específico del miedo al virus y de la confianza en la vacuna y en las autoridades)? Sólo aclarando todos los aspectos de los razonamientos involucrados se puede lograr una estrategia educativa inclusiva, una estrategia de diálogo más bien que de guerra.

REFERENCIAS

- Albe, V. (2009). *Enseigner des controverses*. Rennes: Presses universitaires de Rennes.
- Albe, V. (2006). Procédés discursifs et rôles sociaux d'élèves en groupes de discussion sur une controverse socio-scientifique. *Revue française de pédagogie*, 157, 103-118.
- Asterhan, C. S. C. (2013). Epistemic and interpersonal dimensions of peer argumentation. In M. Baker, S. Järvelä, & J. Andriessen, (dir.) *Affective Learning Together* (p. 251-271). Routledge.
- Bajos, N., Spire, A., Silberzan, L., & EPICOV Study Group. (2022). The social specificities of hostility toward vaccination against Covid-19 in France. *PLoS One*, 17(1), e0262192.

- Baker, S. Järvelä, & J. Andriessen (Eds) (2013) *Affective Learning Together*. Routledge.
- Bunt, H. (2011). Multifunctionality in dialogue. *Computer Speech & Language*, 25(2), 222-245.
- Callon, M., Lascoumes, P., & Barthe, Y. (2001). *Agir dans un monde incertain: essai sur la démocratie technique*. Paris: Éditions du Seuil.
- Driver, R., Newton, P., & Osborne, J. (2000). Establishing the norms of scientific argumentation in classrooms. *Science education*, 84(3), 287-312.
- Dubé, E., Gagnon, D., Nickels, E., Jeram, S., & Schuster, M. (2014). Mapping vaccine hesitancy—Country-specific characteristics of a global phenomenon. *Vaccine*, 32(49), 6649-6654.
- Fernández, M., Wegerif, R., Mercer, N., & Rojas-Drummond, S. (2002). Re-conceptualizing scaffolding and the zone of proximal development in the context of symmetrical collaborative learning. *Journal of Classroom Interaction*, 36(2/1), 40-54.
- Galasso, V., Pons, V., Profeta, P., Becher, M., Brouard, S., & Foucault, M. (2022). *From anti-vax intentions to vaccination: Panel and experimental evidence from nine countries* (No. w29741). National Bureau of Economic Research.
- Graham, B. S. (2020). Rapid COVID-19 vaccine development. *Science*, 368(6494), 945-946.
- Grize, J. B. (1990). *Logique et langage*. Ophrys.
- Guerrini, J.-C. (2023), Conflictos de valores durante a pandemia. Estudo de tribunais, apelos coletivos e entrevistas na imprensa escrita francesa (fevereiro 20020-janeiro 2022). In Emediato Wander (Ed.) *Interações polêmicas e violência verbal em temas sociais sensíveis*, Campinas: Pontes.
- Lazarus, J. V., Ratzan, S. C., Palayew, A., Gostin, L. O., Larson, H. J., Rabin, K., ... & El-Mohandes, A. (2021). A global survey of potential acceptance of a COVID-19 vaccine. *Nature medicine*, 27(2), 225-228.
- Lemke, J. L. (1990). *Talking science: Language, learning, and values*. Ablex Publishing Corporation, Norwood, NJ.
- Lewis, J. & Leach, J. (2006). Discussion of socio-scientific issues: The role of science knowledge. *International Journal of Science Education*, 28(11), 1267-1287.
- MacDonald, N. E. (2015). Vaccine hesitancy: Definition, scope and determinants. *Vaccine*, 33(34), 4161–4164.
- Mercer, N. (1996). The quality of talk in children's collaborative activity in the classroom. *Learning and instruction*, 6(4), 359–377.
- Mercer, N. & Sams, C. (2006). Teaching Children How to Use Language to Solve Maths Problems. *Language and Education*, 20(6), 507-528.
- Oulton, C., Dillon, J., & Grace, M. M. (2004). Reconceptualizing the teaching of controversial issues. *International Journal of Science Education*, 26(4), 411–423.
- Perelman, Ch. y Olbrechts-Tyteca, L. 1989. Tratado de la Argumentación. Gredos, Madrid, Traducción de Julia Sevilla.
- Peretti-Watel P, Larson HJ, Ward JK, Schulz WS, Verger P. Vaccine hesitancy: clarifying a theoretical framework for an ambiguous notion. *PLoS Curr.* 2015; 7. <https://doi.org/10.1371/currents.outbreaks>.
- Plantin, C. (2018). *Dictionary of argumentation: an introduction to argumentation studies*. College Publications.
- Polo, C. (2023). *El debate fértil. Explorar una controversia en la emoción*. Bogotá: Aula de Humanidades.
- (2019). Gesture's Contribution to Collective Metaphorical Thinking in a Community of Philosophical Inquiry. *Studia UBB. Philosophia*, 64 (3), 41-64.
- Polo, C, Lund, K. (2021). Affective Dialoguing Together: Considering the Socio-Cognitivo-Emotional Nature of Collaborative Learning in the Analysis of Educational Interactions. Symposium Analysing Educational Dialogues: Integrative and Critical Perspectives, EARLI Conference, August, online.
- Polo, C., Lund, K., Plantin, C., & Nicolai, G. P. (2016). Group emotions: The social and cognitive functions of emotions in argumentation. *International Journal of Computer-Supported Collaborative Learning*, 11, 123-156.
- Razai, M. S., Oakeshott, P., Esmail, A., Wiysonge, C. S., Viswanath, K., & Mills, M. C. (2021). COVID-19 vaccine hesitancy: the five Cs to tackle behavioural and sociodemographic factors. *Journal of the Royal Society of Medicine*, 114(6), 295-298.
- Salmon, D. A., Dudley, M. Z., Glanz, J. M., & Omer, S. B. (2015). Vaccine hesitancy: causes, consequences, and a call to action. *Vaccine*, 33, D66-D71.
- Toulmin, S. E. (2003 [1958]). *The uses of argument*. Cambridge University Press.

- Von Aufschnaiter, C., Erduran, S., Osborne, J., & Simon, S. (2008). Arguing to learn and learning to argue: Case studies of how students' argumentation relates to their scientific knowledge. *Journal of Research in Science Teaching: The Official Journal of the National Association for Research in Science Teaching*, 45(1), 101-131.
- Wegerif, R., Littleton, K., Dawes, L., Mercer, N., & Rowe, D. (2004). Widening access to educational opportunities through teaching children how to reason together. *Westminster Studies in Education*, 27(2), 143-156.

C. POLO: Miembro del laboratorio *Educación, Culturas, Políticas* de la Universidad Lyon 2, en Francia, desarrolla una investigación interdisciplinar sobre la argumentación en contextos educativos. Con herramientas lingüísticas, estudia cómo se logra razonar colectivamente en el diálogo y se interesa en el diseño didáctico de situaciones que propician su emergencia. Trabajó principalmente en el área de las controversias sociocientíficas y del diálogo filosófico con niños.



Dialéctica argumental y café filosófico. Una propuesta de reglas que detonan diálogos cooperativos

Argument dialectic and philosophical café. A proposal of rules that trigger cooperative dialogues.

María José Larios Corrales

Universidad de Guadalajara
Periférico Norte Manuel Gómez Morín, C. Prol. Belenes # 1695, 45180 Zapopan, Jal.
electricdorian@gmail.com

RESUMEN

Los cafés filosóficos son cada vez más populares en México, específicamente en la ciudad de Guadalajara, Jalisco. En esta región hay un aumento considerable de personas que se interesan por iniciar un proyecto en este formato; sin embargo, dado que los cafés filosóficos son un fenómeno que surge fuera de la academia, no hay un proceder definido o una pauta estándar para su realización. En este breve artículo hablaré de algunos vicios que obstruyen el diálogo durante los cafés filosóficos y cómo la Teoría de la argumentación puede brindar elementos valiosos para mejorar la dinámica, favoreciendo el diálogo de manera tal que los cafés filosóficos propicien el diálogo cooperativo.

PALABRAS CLAVE: café filosófico, diálogo cooperativo, práctica filosófica, teoría de la argumentación.

ABSTRACT

Philosophical cafés are increasingly popular in Mexico, specifically in the city of Guadalajara, Jalisco. In this region there is a considerable increase in people who are interested in starting a project in this format; however, since philosophical cafés are a phenomenon that arises outside of academia, there is no defined procedure or guideline for their implementation. In this short paper I will talk about some vices that obstruct dialogue during philosophical cafés and how the Theory of argumentation can provide valuable elements to improve the dynamics, favoring dialogue in such a way that philosophical cafes promote cooperative dialogue.

KEYWORDS: philosophical café, cooperative dialogue, philosophical practice, argumentation theory.

1. INTRODUCCIÓN

Durante cinco años he coordinado el café filosófico de la librería “Carlos Fuentes”, de la Universidad de Guadalajara; como es sabido, el calificativo de *filosófico* en “café filosófico” es porque, supuestamente, promueve la exploración crítica y reflexiva de las ideas y puntos de vista de los demás. En otros términos: en lugar de imponer una verdad o una respuesta definitiva a una pregunta, en un café filosófico, se fomenta el diálogo y la reflexión para que cada persona pueda llegar a sus propias conclusiones. Además, el café filosófico- se afirma reiteradamente- puede ayudar a fomentar una comprensión más profunda y crítica del mundo que nos rodea, pues, al explorar las perspectivas ajenas: se argumenta, lo que- se dice frecuentemente- puede desarrollar una *capacidad crítica* para cuestionar y evaluar las opiniones y creencias que damos por sentadas en nuestra vida diaria. Sin embargo, no existe un método ni reglas claras para la moderadora ni los participantes de un café filosófico. La meta de desarrollar capacidades argumentativas y de pensamiento crítico, defenderé, se torna (sin una teoría de la argumentación sólida de fondo) en una aspiración frustrada. Los que asisten a un café filosófico, pronto se estrellan con una atmósfera en la que la racionalidad del diálogo desaparece: no se logra un verdadero diálogo cooperativo y, por así decirlo, la conversación se *enturbia*, en muchas ocasiones, con discursos reiterativos o la recalcitrante presencia del pensamiento ideológico. Ante dicha experiencia, ensayé una forma de *operacionalizar* (para un café filosófico) una teoría de los argumentos, a saber, la Dialéctica argumental de Hubert Marraud, como es expuesta en el libro *En buena lógica. Una introducción a la teoría de la argumentación* (2020). En particular, presentaré aquí dos aportes que incorporé a la dinámica de un café filosófico que, así me lo parece, propician el diálogo cooperativo.

2. PRÁCTICAS FILOSÓFICAS

Quisiera comenzar describiendo, a grandes rasgos, lo que entiendo por una “práctica filosófica”; posteriormente, argumentaré que los cafés filosóficos (de aquí en adelante usaré “CF” para referirme a café filosófico; y, para el plural: “CFs”) deben ser considerados como un tipo de práctica filosófica.

Siguiendo a Pierre Hadot, en particular, su libro *Ejercicios espirituales y filosofía antigua* (2006), podemos rastrear las prácticas filosóficas en la filosofía antigua, como ejercicios espirituales, aquí: “La palabra “espiritual” permite comprender con mayor facilidad que unos ejercicios como éstos son producto no sólo del pensamiento, sino de

una totalidad psíquica del individuo” (Hadot, 2006: 24). En este sentido, la filosofía antigua no era una actividad meramente teórica, más bien, estaba en juego una vivencia de transformación del ser: un aprendizaje; es decir, que el filosofar implicaba un movimiento o actividad del espíritu entendido no de manera religiosa, sino como una forma de nombrar, repito, a la totalidad de nuestro ser. En el prefacio de dicha obra, Arnold I. Davison, afirma que la palabra “espiritual” en Hadot refiere no sólo al intelecto o a un aprendizaje moral, sino a una actividad que abarca ambas cosas: una vivencia y un ejercicio. Es por ello por lo que las *prácticas filosóficas*, constitutivamente, no son únicamente la mera transmisión de conocimientos, por el contrario, para que la filosofía sea una verdadera modificación, aprendizaje o entendimiento, la teoría necesariamente tendrá que acompañarse de una vivencia o experiencia que propicie que el nuevo conocimiento adquirido se concrete o asiente firmemente en la persona que realiza el “ejercicio espiritual”. Para poner un ejemplo de filosofía moral, que me gusta por su sencillez: no es suficiente con saber las definiciones de una virtud o valor moral, es en la práctica de valores como, digamos, la honestidad, el respeto, la solidaridad, en donde se aprende realmente la totalidad de lo que implica el conocimiento de dicho valor. Las prácticas filosóficas entendidas como ejercicios espirituales, así me lo parece, son un intento de crear contextos o dinámicas, expresamente diseñadas, para enseñar y difundir la filosofía como *experiencia y ejercicio*, es decir, teoría y práctica a la par.

En suma: los CFs constituyen un tipo de práctica filosófica: son contextos diseñados para enseñar y difundir la filosofía como *experiencia y ejercicio*. Debido a su innegable popularidad en años recientes, las instituciones educativas en general (y las universidades, en particular) han incorporado esta práctica a sus actividades académicas (y extraacadémicas), por ejemplo: Según el Centro Educativo para la Creación Autónoma de Prácticas Filosóficas, se consideran nuevas prácticas filosóficas los talleres de filosofía para niños y jóvenes, la consultoría filosófica, talleres filosóficos, cafés filosóficos y la filosofía para organizaciones (CECAPFI: 2023).

En general, pues, se busca que, a través del diálogo, los estudiantes aprendan a reflexionar críticamente sobre sí mismo y el contexto social en el que están inscritos; en el discurso institucional, usualmente, se asume que esto se logra al sostener una conversación razonable: argumentando y contraargumentando sobre alguna pregunta, por ejemplo: ¿Qué es la justicia? ¿Qué es el bien común?; se asume que, al contrastar los argumentos de las participantes, una persona puede ampliar su horizonte, tomar en cuenta puntos de vista que antes eran un punto ciego; si bien, aunque no se logre llegar a un consenso en la respuesta, el reposicionamiento con respecto a un tema o concepto es un ejercicio filosófico por sí mismo. Sin embargo, como adelanto en la introducción,

no en todos los casos la dinámica del café filosófico logra ese paso o escalón para que el diálogo sea efectivamente filosófico. Más adelante, mostraré cómo es posible utilizar herramientas de la teoría de la argumentación para encaminar el diálogo, dentro de un CF, a dicho propósito.

3. CAFÉS FILOSÓFICOS

Los CFs surgieron de manera espontánea cuando un filósofo, Marc Sautet, comentó en una entrevista de radio que él solía reunirse los domingos en un café para conversar con amigos sobre filosofía. El siguiente domingo, el café elegido por Sautet se encontraba sorpresivamente lleno de personas interesadas en participar de esa conversación; de manera que el filósofo tuvo que organizar, sobre la marcha, a las personas en mesas y, además, arreglárselas para distribuir los turnos para ceder la palabra. Este fenómeno, al principio modesto, fue todo un éxito:

En París, a partir de 1992, Marc Sautet, un profesor de filosofía fallecido el año pasado, fue el gran promotor de esas reuniones. Cada domingo organizaba un debate filosófico en el *Café des Phares*, en la plaza de la Bastilla. Alrededor de las 10 de la mañana se reunían allí unas doscientas personas. (*La Nación*, 1999: 5)

Como se puede advertir, las personas asistentes a estos “*filo-cafés*” son ciudadanos y ciudadanas con interés en los temas y preguntas filosóficas anunciadas; las reglas no son muy estrictas: dependen del moderador. Esta dinámica se hizo muy popular en Europa y, con el tiempo, arribó a Latinoamérica, un ejemplo de ello es el CF Búho Rojo, en Perú, fundado en 1998. En México, el CF más antiguo es el que se realiza en la librería El Péndulo desde el año 2000, moderado por su fundadora: Esther Charabati.

Me gustaría hablar ahora de la problemática que se presenta al hacer el intento de caracterizar un CF, para ello, presentaré un compendio de definiciones con el propósito de mostrar cómo no hay un consenso mínimo (más adelante, mostraré cómo esta diversidad refleja una falta de método o reglamentación):

Se trata de un espacio alternativo de discusión y reflexión en el que no se busca la verdad, sino descubrir la complejidad de las cuestiones que se plantean y que, por serias o triviales que parezcan, son sometidas a las exigencias del razonamiento filosófico. (Sautet en Charabati, 2019: 76)

El Café Filosófico es una actividad en la que se reflexiona y se dialoga sobre temas que pueden contribuir a desarrollar una vida plena y libre, manteniendo un diálogo desde la perspectiva de la Filosofía Práctica y fomentando el Pensamiento Crítico y la Ética (Filosofía Moral) sobre diferentes cuestiones que afectan a esta sociedad, mientras se comparte un café/té. (Dialoga2, 2014: 2)

El CF Búho Rojo en Lima, Perú, nos da como definición:

Una búsqueda sincera por el planteamiento de problemas de una forma racional, amplia y democrática. Una de las características primordiales es la libertad que existe para efectuar la discrepancia de los puntos de vista donde los únicos límites y premisas para el debate son dos; el uso de la razón y, por supuesto, el respeto mutuo». (Búho rojo, 1998: 3)

Desde mi perspectiva, un CF es, pues, en términos generales: un ejercicio, perteneciente al género de las prácticas filosóficas, que consiste en realizar un diálogo guiado por una moderadora o moderador, para lograr una reflexión colectiva. Alcanzar dicho objetivo supone, como mínimo, fomentar la escucha activa, el intercambio de puntos de vista sobre diversos problemas, el cuestionar prejuicios. Es un contexto diseñado, un formato, en suma, que propicia el contraste de ideas, no una cámara de eco; un espacio, además, para que las personas compartan y argumenten sus posturas más personales acerca de temas que tienen que ver con compromisos ontológicos, epistemológicos, políticos, sociales, etcétera, que, normalmente, no son sometidos a reflexión crítica en los contextos de la vida diaria.

4. PLASTICIDAD Y FALTA DE METODOLOGÍA

Dada esta pluralidad de definiciones y metas, se podría decir que cada propuesta de café filosófico es idiosincrática. En mi experiencia, no he asistido a ninguno que sea igual a otro: ni en la duración, ni en estilo de moderación, ni, inclusive, en la convocatoria (a veces, el título del CF es una pregunta; en otras, un tema; en algunos casos, ambas). Considero que el hecho de su diversidad, no hay dos CFs iguales, tiene, en principio, ventajas y desventajas. Por un lado, la flexibilidad en el formato puede interpretarse como una “plasticidad deseable” de los CFs: es una práctica, recordemos, fuera de los rigores de la academia; aunque, en algunas ocasiones, resulte desafortunada, ya que, como veremos, la falta de estandarización puede obstruir el diálogo verdadero. Por otro lado, en muchos casos, hay abusos: por ejemplo, hay propuestas de CF con múltiples moderadores (he presenciado hasta cuatro para una sola sesión), los cuales, por lo general, en el intento de dirigirla, monopolizan la charla.

A fin de relajar la abstracción, me gustaría ejemplificar estos usos y abusos con un ejemplo de CF en Guadalajara, México. Se trata del CF de San Andrés, que se realiza en el barrio epónimo, los moderadores son profesionales de la filosofía, ellos mismos se presentan como tomando como punto de partida la *Filosofía latinoamericana* (declaran, desde un inicio, hacer uso de su metodología para guiar las sesiones). De modo sumario, podemos decir que su CF tiene dos partes fijas: comienzan con una *dinámica de apertura* y terminan con una *dinámica de cierre*. La intención es poner a las personas asistentes en cierta *disposición anímica*: en primer lugar, la disposición de

hacer introspección o cuestionar sinceramente sus creencias con respecto al tema de la convocatoria de la sesión y, una vez terminada la misma, se realiza otra dinámica, al estilo Montessori, para tranquilizar el estado de ánimo, afirman, puesto que el haber profundizado o, incluso, haber cambiado de parecer con respecto a una certeza que se tenía antes de empezar, genera incertidumbre, desazón. A primera vista, este proceder parece pertinente: los asistentes vienen de contextos diversos y no muchas veces tienen a su disposición espacios que propicien el cuestionamiento abierto de cualquier asunto. Otro beneficio, así me lo parece, de las dinámicas de apertura y cierre es que, si tomamos en cuenta que los asistentes no siempre se conocen entre sí, habrá, por un lado, personas que se sientan muy cómodas y pueden expresarse sin problemas frente al grupo, pero también las habrá que sean tímidas o reservadas; así, pues, con estas actividades de inicio y de cierre, hay una mayor oportunidad para que las últimas puedan participar de la reflexión colectiva.

Me parece pertinente mencionar que, en particular el CF de San Andrés, tiene como propósito resguardar la memoria del barrio, en cuya historia se encuentra una larga tradición de organización política de izquierda (por mencionar un hito: en esas coordenadas se fundó la “Liga comunista 23 de septiembre”); es decir, este CF añade otra meta a su programa: preservar su línea de pensamiento, en otras palabras, transmitirla a las nuevas generaciones; de ahí su insistencia en temas como: “La violencia y el Estado”; “juventud y revolución”; “El sistema carcelario”; “identidad del barrio”, entre otros. En suma: se trata de un ejemplo de los beneficios de la plasticidad del formato.

No obstante, desde otra perspectiva, no es tan afortunada la dinámica, ya que se aleja mucho de la filosofía, en muchas ocasiones el diálogo no se logra y, peligrosamente, se desliza al proselitismo y al sectarismo. Vemos, ante todo, que, generalmente, el primer obstáculo se presenta ya desde el título mismo (puede ser un tema o pregunta o los dos), lo común en que los CFs de Guadalajara se convoquen por medio de redes sociales (por parte de universidades, centros culturales o de las cafeterías en las que se llevan a cabo), lo que me importa resaltar es que, las más de las veces, no se entiende qué aspecto del tema se quiere abarcar o no está del todo claro cuál es la pregunta; desde un inicio ya hay confusión y eso se traslada, naturalmente, al diálogo. No es posible reproducir aquí todos los casos, he aquí algunos ejemplos característicos. Temas sin una tesis específica: “El espíritu de las leyes”; “Crimen y criminales. Femicidio”; “Democracia y orden legal”; “Pseudociencias”; “Justicia por mano propia”; en otros casos, aparece en la convocatoria una pregunta: “¿Y si fuéramos inmortales?”; “¿Podemos poseer la verdad?”; “¿La música es

necesaria?"; y, por último, el tercer escenario: tema y pregunta: "Religiosidad en México ¿Ventaja o desventaja?"; "Marketing emocional ¿Empatía que vende?"; "El cambio que prometen los políticos ¿Qué es y cómo conseguirlo?". Cabe destacar que todos los ejemplos anteriores fueron sesiones de CF con mucha asistencia. Sin embargo, la reflexión no estuvo bien encauzada: desde un principio, los asistentes no tenían claridad sobre cómo comenzar a abordar el tema y, mucho menos, hubo consenso sobre lo que querían discutir: se atomizaba el debate, esto es, no hubo diálogo auténtico; en casos como estos, la conversación, para decirlo con el verso de Gorostiza, se *estrecha en islas de monólogos sin eco*.

Para paliar lo anterior, propuse, en los CFs que coordino, convocarlos bajo un título que siempre gire en torno a una pregunta principal, seguida, digamos, por una batería de preguntas de soporte o secundarias, que llamo "preguntas complementarias". Las preguntas complementarias pueden inquirir sobre la naturaleza o el valor de determinado concepto; sobre el estado epistemológico de alguna tesis controvertida; pero sin estar erizadas de tecnicismos. Esto, repito, con el objetivo ir delimitando, desde un principio, el tema y, así, guiar el diálogo. A continuación, un de ejemplo:

Título: ¿Qué es la sociedad civil?

Sinopsis. Alguna vez te has cuestionado: A pesar de que hay una gran diversidad de grupos, identidades y/o posturas políticas ¿Qué es lo que nos define como sociedad? ¿Es algún aspecto más allá del territorio? ¿Cuál es nuestro papel en la democracia? El café filosófico LCF (Librería Carlos Fuentes, Universidad de Guadalajara) es una tentativa de reflexión colectiva sobre una pregunta principal y varias preguntas secundarias o de apoyo, todas enfocadas a un mismo tema. En esta ocasión queremos reflexionar sobre la sociedad civil a la que pertenecemos: ¿Quiénes la conformamos? ¿Qué es la une o amalgama? ¿Tenemos deberes éticos hacia la sociedad a la que pertenecemos?

No necesitas conocimientos previos en filosofía. Entrada libre. ¡Queremos saber qué piensas tú! No olvides tu taza, ¡La librería invita el café!

Otra característica importante es, indudablemente, la moderación del CF. Tampoco aquí hay acuerdo o, digamos, una mínima estandarización; la política habitual es, para usar la expresión anglosajona, "*making as you go*", es decir, la moderadora o el moderador no sabe exactamente cómo hacer o desarrollar el CF, no obstante, necesariamente, está tomando decisiones, modificando y corrigiendo a cada momento, esto es, se las arregla para resolver problemas y sortear obstáculos durante el mismo proceso: se las apaña. Esto es la regla en los CFs, ya que no se cuenta con un manual, es precisamente aquí donde, sostengo, la teoría de la argumentación puede jugar un papel importante. Si hemos de buscar una estandarización mínima para que el diálogo sea exitoso, es decir, para que pase de ser una charla informal a una reflexión crítica (más aún: filosófica), debemos buscar estrategias de moderación. Veamos.

5. BUSCANDO SOLUCIONES: APORTES DESDE LA TEORÍA DE LA ARGUMENTACIÓN

En mi experiencia al coordinar y moderar cafés filosóficos, ya son más de ocho años, he conocido y ensayado las más variadas modalidades, me gustaría detenerme en la descripción de dos de ellas. En la primera, colaboré tres años únicamente como moderadora y, en ocasiones, se me permitía proponer algunos temas; en la segunda, fui cinco años coordinadora de mi propia propuesta de CF. Es durante esta transición: de participar en una dinámica fija con reglas preestablecidas a, por otro lado, tener la plena libertad de hacer las modificaciones que considerase pertinentes, en donde, así me lo parece, ha sido crucial mi descubrimiento de la Teoría de la argumentación. El discurso de justificación de los CFs, como hemos visto, apela a nociones como “pensamiento crítico”, “argumentación”, pero me parece que son apelaciones vacuas: no tienen ningún contenido. Cuando me encontré con un vídeo en YouTube del connotado investigador de la Universidad de Guadalajara, Fernando Leal Carretero, me di cuenta de que las 5 reglas que propone son el primer paso para dotar de contenido a las nociones huecas de *pensamiento crítico* y *argumentación*, tal como son usadas por los promotores de CFs. A continuación, reproduzco la transcripción (al adaptar el discurso oral al escrito: hice pequeños cambios) de las reglas presentadas en el vídeo aludido:

1. Nunca supongas que tu interlocutor es un tonto o está loco o es un malvado. La otra persona con la que estás discutiendo es igual o más razonable que tú. Si se inicia la discusión bajo el supuesto contrario, la argumentación no llegará a ningún sitio.
2. No olvides nunca que podrías estar equivocado. Si comenzamos una discusión pensando que sólo nosotros tenemos la razón y nadie más la tiene, la argumentación tampoco llegará a ningún sitio.
3. El único que pierde en una discusión es el que gana. Si en una discusión perdemos, es decir, se nos demuestra que no teníamos la razón: realmente hemos aprendido algo. Parece paradójico, pero pone el acento en que la finalidad de una discusión no es competir sino cooperar.
4. Si no entiendes bien lo que alguien dice, hazte consciente de que no lo entiendes, y pregúntale: no trates de adivinar.
5. Considera que, en toda discusión, no sólo está en juego aquello de lo que están hablando sino, también, la relación personal que tienes con tu interlocutor. Piensa que volverás a discutir con la mayoría de las personas con las que discutes, pues estás en una relación con ellas (de pareja, de amistad, laboral, etc.). Argumenta de tal manera que no pongas en peligro la relación sino, por el contrario, se conserve y se mejore. (Leal Carretero, 2020)

He convertido en una práctica reproducir estas cinco reglas al inicio de cada CF. Ahora bien, con respecto a reglas más específicas de moderación, he usado las siguientes:

- Cuando se trata de **preguntas de comprensión o clarificación**, no pedir definiciones explícitas de lo que no se entiende, sino hacer el esfuerzo de **interpretar mediante paráfrasis** lo dicho por la otra participante:
 “No entiendo del todo lo que quieres decir con ‘*p*’. ¿Con ‘*p*’ quiere decir...?”
- Cuando se expresa una **duda o un desacuerdo** sobre un punto de vista, es decir, hay una diferencia de opinión, debe explicarse las consideraciones en contra “¿Por qué sostienes el punto de vista *p*? ¿No has pensado en *r*?”; “¿Por qué sostienes *p*? ¿Puedes mostrar que *r* no aplica en este caso?”

En la construcción y diseño de reglas para orientar la labor de una moderadora o moderador de un CF, me ha sido de gran ayuda familiarizarme con las herramientas analíticas de la dialéctica argumental de Hubert Marraud, específicamente, el libro *En buena lógica. Una introducción a la teoría de la argumentación* (2020). Las distinciones entre tesis, razón, encadenamiento, razones coorientadas, garantía, metaargumentos (suposicionales y por analogía) para detectar la estructura de la argumentación, por una parte; por otra, los distintos tipos de contraargumentos: desestimación, objeción, recusación, refutación; me permitieron ser consciente de la complejidad argumentativa que se despliega en un CF. Me atrevo a afirmar que cualquier intento de moderar *argumentativamente* un CF sin estas herramientas es, simplemente, ingenuo.

En un principio solamente incorporé una serie de, digamos, “recomendaciones generales para velar por una estructura cooperativa de las intervenciones”, como las dos reglas antes citadas; después, paso a paso, he ido incorporando herramientas más sofisticadas de la Dialéctica argumental. Sin embargo, cabe enfatizar: no debemos olvidar que los CFs son *prácticas* filosóficas, lo que impide utilizar explícitamente terminología técnica de teoría de la argumentación (en otros términos, no es una clase de lógica o teoría de la argumentación), así que el reto ha sido el siguiente: incorporar dispositivos (por ejemplo, tipos de preguntas) que permitan a los participantes de un CF reflexionar sobre su práctica argumentativa.

A simple vista, muchos de esos *dispositivos reflexivos*, sugieren una modificación mínima, pero, en el desarrollo de mi propuesta, han marcado un hito: hay un antes y un después. La dinámica cambió de ser un diálogo muchas veces inconexo (que, por ejemplo, al terminar la sesión, dejaba una sensación de frustración: de que, por decirlo así, no se *profundizó verdaderamente* en la pregunta o, peor, se empantanó en discusiones manidas sin elevarse a un *nivel mínimamente filosófico*), a ser, por el contrario, un ejercicio en el que las personas están dispuestas a realizar un esfuerzo por entender la postura del otro, aunque no compartan la misma opinión y, lo más

importante, a someter a crítica las razones que ellas mismas aducen. He grabado muchas sesiones de CF, voy a reproducir un fragmento, con el objetivo de ilustrar las modificaciones que he llevado a cabo:

Café Filosófico: pregunta principal: ¿Qué es la Esperanza?

Moderadora: ¿La palabra “esperanza” tiene un único sentido o es polisémica?
[La moderadora debe buscar transformar una pregunta abierta en una pregunta cerrada (de sí o no)]

Participante A: Es necesario hacer una distinción cuando se habla de esperanza, hay que distinguir entre lo que depende de mí y lo que no depende de mí; así, yo puedo tener la esperanza de tener un hijo, porque es algo bastante viable, es algo que está en mis posibilidades; mientras que, como se darán cuenta, es diferente de, por ejemplo, tener la esperanza de que disminuya la delincuencia y se acaben “los levantones” en Guadalajara, pues eso no depende de mí. Me puedo sumar a movimientos sociales como el feminista, pero, al cien por ciento, no depende de mí su éxito. La esperanza que tenga cada persona es relativa a si tiene, o no, el control; a si depende, o no, de terceros.

[El participante introduce una distinción, y sostiene una tesis, a saber, “La esperanza que tenga cada persona es relativa a si tiene, o no, el control; a si depende, o no, de terceros.”]

Moderadora: ¿Hay alguien que no haya entendido la distinción de A?

[Formular las preguntas de forma negativa: “¿Hay alguien que no haya entendido p? De tal forma que, si nadie contesta, se avanza; y si, alguien dice que no ha entendido, se elige a cualquiera de los que no levantaron la mano para que lo explique con sus propias palabras; dado que no levantaron la mano, se presume que entendieron (es una estrategia para propiciar la participación de todos y poder avanzar en el diálogo por consenso)]

Como todos han entendido, podemos avanzar, ¿están de acuerdo con lo dicho por A?

[Para buscar si se ha identificado la tesis y si hay contraargumentos a las razones aducidas; recomiendo formular preguntas sobre cuestionamiento en forma negativa: ¿hay alguien que no esté de acuerdo con lo dicho?]

Participante B: No estoy del todo de acuerdo. Es que yo creo que es un tema abstracto, que la esperanza no necesariamente es algo que dependa de nosotros, sino que es la expectativa de que las cosas salgan cada día mejor. Es como un placebo de tu objetivo, es decir, tener la esperanza de que salga bien, pero no depende de ti. Para mí la esperanza es abstracta.

[Se cuestiona la tesis de A y se adelanta una objeción]

Moderadora: ¿Hay alguien que no haya entendido lo aseverado por B?

(en referencia a la participación de B, se levanta una mano)

Participante C: Yo sí tengo una duda del último comentario. Los he estado escuchando a todos, y me pregunto: si la esperanza es como un sentimiento; ¿dices, tú B, que es un placebo porque se siente bien o es malo?, ¿“un placebo” en el sentido de una especie de “alivio”?

Participante B: Para mí es un placebo más que un sentimiento.

Participante C: Al decir “placebo”, ¿te refieres a un alivio?

Participante B: Sí.

Participante C: ¿Entonces, se podría decir que es algo positivo? Y ¿Será un sentimiento?

Participante B: Sí, es algo positivo; y no es un sentimiento.

Moderadora al participante C: ¿Podrías profundizar más en tu cuestionamiento?

[Pedir que justifique su pregunta; las moderadoras deben advertir que, generalmente, ante una reiteración (en este caso “positivo/sentimiento”) hay algún argumento o contraargumento de fondo]

Participante C: Sí, es que, en algún momento, vi el vídeo de un experimento en donde agarraban a unos ratones y los ponían en unos tanques de agua. A un ratón

lo ponían en un tanque y empezaba a nadar e intentar salirse para sobrevivir; y, pasado un determinado tiempo, como 15 minutos, lo sacaban y lo volvían a meter, ese ratón en específico duraba intentando salir 6 horas; mucho más que a los otros ratones que no los sacaban nunca, porque “sabía” que era posible que, en algún momento, lo sacaran, mientras que los otros ratones se hundían mucho más pronto. Entonces, yo pienso que ese ratón tuvo la motivación o esperanza de que otra vez sucediera que lo sacaran y, por eso, seguía luchando por su vida; entonces siento que, si algo te hace hacer algo, tiene que ser una emoción o algo que se siente.

Moderadora: ¿Hay alguien que no haya entendido del todo lo dicho por C?

(Se levantan tres manos)

Participante D: Sí, pues la esperanza se tiene que sentir.

[En este caso, el participante no entendió la instrucción: antes de estar de acuerdo o no, se debe de entender lo que se ha dicho.]

Participante E: Estaba pensando en las definiciones que dieron todos, si lo que se dijo lo podemos llevar a lo colectivo, porque entiendo lo que decía el compañero (Participante A): que es algo que depende de mí, pero depende de la otra parte también, como un equipo. Y hablando de si es un sentimiento, en una lucha social a las personas las une un mismo sentimiento y es una misma esperanza por cambiar; si es una emoción o algo abstracto podría ser un sentimiento colectivo.

Participante F: Sobre lo que decía el compañero (participante C), a mí, en lo personal, me cuesta trabajo creer, o mejor, me gustaría creer que la definición de esperanza se refiere únicamente a las personas, no a los animales. Y sobre el comentario de la compañera (participante E), creo que la esperanza puede ser colectiva o personal, no hay diferencia, es la misma en ambos casos: es esperanza.

[Se han abierto muchos caminos; la moderadora puede hacer un metadiálogo para señalar los diversos caminos en el espacio lógico de la discusión]

Moderadora: Antes de pasar a la siguiente participación, ¿podrías decirnos por qué te parece que la esperanza sólo es un aspecto humano? (pregunta para la participante F)

[Las tesis tienen carga de la prueba (siempre se pueden pedir razones); en la participación de F se presentó una tesis: el concepto de esperanza no se aplica a los animales no humanos; la moderadora pide razones.]

Participante F: Porque es algo que razonamos o analizamos, no es únicamente una emoción, sino que cuando estamos analizando o imaginando estamos teniendo una visión hacia el futuro. Entonces yo creo que en los animales es sólo un instinto.

Moderadora: ¿Hay alguien a quien no le quede claro lo dicho por F?

(Nadie levanta la mano).

Bien, ¿hay alguien que no esté de acuerdo con F? Si es así, ¿por qué?

[Si hay una tesis opuesta: pedir contraargumento]

Participante E: Cuando un perrito está esperando que su dueño llegue a casa, ¿cuál sería la diferencia, según tú, con la esperanza humana? Porque ambas son sobre el futuro.

Moderadora: ¿Alguien, de aquellos que no levantaron la mano, puede ayudarnos a entender la respuesta de Participante F? Por ejemplo, ¿qué piensas tú, D?

[Estrategia para que participe el resto del grupo: los que no levantaron la mano están, en principio, de acuerdo]

Participante D: Yo pienso que eso tiene que ver con cubrir las necesidades básicas de un animal. Yo tengo dos perritos, y los adoro, y sé que, de alguna manera, ellos tienen ciertas necesidades, pero son básicas; así como tú, participante F, yo pienso que la esperanza es algo más razonado, o sea, que tiene más elementos para poderse concretar, porque está en todo un contexto y se tiene que situar esa esperanza en algo específico.

[Se deben iterar las preguntas sobre comprensión y desacuerdo; en este caso, como se puede advertir, el participante D, introduce nuevos términos oscuros, se requiere que, entre todos, se haga una elucidación filosófica de ellos.]

Participante E: Para mí, lo importante es cuestionar el “humano centrismo” que tenemos al pensar que sólo los humanos somos capaces de experimentar ciertas cosas. Por ejemplo, qué pasa cuando a un perrito le ofrecen comida, pero no come porque está esperando a que su verdadero dueño llegue. Aquí se muestra que, aunque tiene las necesidades básicas cubiertas, por alguna razón elige no comer,

porque está experimentando algo más que sus necesidades básicas.

Participante G: No creo que los animales puedan entender un concepto metafísico como la esperanza o la justicia. Si alguna vez un animal hace un acto justo, no quiere decir que sepa lo que es justicia.

Participante E: Creo que lo mismo se podría aplicar a los seres humanos. Podrían, alguna vez, hacer algo que parece justo, pero, en realidad, podrían, podríamos, no saber exactamente qué es la justicia. Y esto si suponemos que somos racionales, pero la mayoría de las personas hacemos cosas irracionales todo el tiempo; como, por ejemplo, la destrucción de nuestro propio hábitat, a sabiendas de que es finito. [Como puede fácilmente advertirse, se abre un conjunto de incitantes enigmas filosóficos. Es tarea de la moderadora abordar, paso a paso, cada uno de ellos. Lo que requiere que, ella misma, identifique: tesis, razones, contraargumentos.]

Hasta aquí la ilustración. Las preguntas de clarificación y la petición de razones y contraargumentos, en mi práctica, han mostrado que *reconducen* el diálogo haciéndolo más cooperativo. En última instancia, el objetivo programático, en términos argumentativos, de un CF es doble: despertar la reflexión sobre nuestras prácticas argumentativas, a través de la ponderación de razones; fomentar hábitos, al conversar ordenadamente, que ayuden a desarrollar virtudes argumentativas y actitudes cooperativas.

CONCLUSIONES

He mostrado el uso que he hecho de algunas herramientas analíticas de una teoría de los argumentos, la Dialéctica argumental de Hubert Marraud, al esforzarme por la estandarización y regimentación de los cafés filosóficos que coordino. Se trata, como he ilustrado, de un proyecto en construcción. El objetivo último es desarrollar estrategias para lograr que los CFs sean, realmente, un espacio para la práctica de la filosofía: un espacio donde se ejerciten virtudes argumentativas y se fomente el diálogo cooperativo.

REFERENCIAS

- Búho Rojo (1998) “¿Qué es un café filosófico?” Perú. Disponible en <https://www.buhoarjo.de/>
- Charabati, E. (2021). “La filosofía de café: el primer café filosófico en México.” *Revista Internacional de Filosofía Aplicada HASER*, (11), 63–91. UNAM.
- Dialoga2 (2014) *Café Filosófico o Filocafé*. España. Disponible en <https://dialoga2.wixsite.com/psicofilosofia/filocaf>
- García Martínez, J. E. (2023). Dilemas en el café filosófico: Entre la apertura y la conclusión del método. *Ciencia Y Filosofía ISSN: 2594-2204*, 10(11), 57–68. UACM Disponible en <https://cienciayfilosofia.org/index.php/revista/article/view/70>
- CECAPFI (2023) *Prácticas Filosóficas*. Centro Educativo para la Creación Autónoma en Prácticas Filosóficas, México. Disponible en <https://www.cecapi.com/>
- Gómez M. (2011) *Enseñanza de la filosofía y nuevas prácticas filosóficas*. Cuestiones de Filosofía, (12). Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia. Disponible en https://revistas.uptc.edu.co/index.php/cuestiones_filosofia/article/view/662

- Hadot, P. (2006) *Ejercicios espirituales y filosofía antigua*. Madrid: Biblioteca de ensayo 50 Ediciones Siruela.
- La Nación (1999) Del café literario al filosófico. Argentina. Disponible en <https://www.lanacion.com.ar/>
- Leal F. [Editorial UDG] (2020). *Argumentando se entiende la gente* [Video]. Youtube. Disponible en <https://youtu.be/DYfNpINcqc0?si=CFaccal8yEGAIUI6>
- Marraud, H. (2020) (2020). *En buena lógica una introducción a la teoría de la argumentación*. Guadalajara: Editorial Universidad de Guadalajara.

AGRADECIMIENTOS. A todas las personas que se han interesado en el café filosófico que coordino y modero, gracias por su tiempo e interés y por acompañarme todos los martes, es muy significativo para mí contar con su presencia. A la librería Carlos Fuentes, de la Universidad de Guadalajara, en primer lugar: por permitirme ser parte de su espacio y equipo desde la fundación de la librería; en segundo lugar: por financiar el viaje para la presentación de esta investigación en el II ClbA – Madrid 2023.

MARÍA JOSÉ LARIOS CORRALES. Licenciada en filosofía por el Centro Universitario de Ciencias Sociales y Humanidades (CUCSH), de la Universidad de Guadalajara. Ha realizado cafés filosóficos durante 9 años en Guadalajara, Jalisco, México. Actualmente es coordinadora de cafés filosóficos y mesas de diálogo de la Librería Carlos Fuentes, Universidad de Guadalajara. Su principal interés es abrir espacios para la divulgación de la filosofía a través de cafés filosóficos. Pertenece a la Red de Agricultura Urbana ZMG y al colectivo Cuerpos Parlantes, espacio feminista y de investigación urbana.



El juego del acuerdo: una herramienta didáctica basada en un modelo de discusión crítica.

The agreement game: a didactics tool based in a critical discussion model.

Diana Lizbeth Ruiz Rincón
Facultad de Humanidades, Campus VI
Universidad Autónoma de Chiapas
Av. Flamboyant 175, El Bosque, Chiapas
diana.ruiz@unach.mx

RESUMEN

Este texto presenta al Juego del Acuerdo, una herramienta lúdico-didáctica para la formación en competencias comunicativas enfocadas a la deliberación argumentada sobre problemas de carácter bioético, basado en el modelo de discusión crítica de la pragmatialéctica. Resultado de un proyecto de investigación más amplio, que tuvo como objetivo promover en niñas y niños de 6 a 12 años pertenecientes a contextos vulnerables de cuatro municipios del Estado de Chiapas-México: el cuidado de sí mismos y del ambiente para favorecer una formación bioética reflexiva. Esta herramienta permite la ponderación de los medios no así de los fines, centrándose en un problema práctico con consecuencias futuras. En este sentido, los objetos de la deliberación se ubican en el marco de un conflicto moral en el que, mediante un proceso argumentativo se pueden identificar desacuerdos, tratarlos y, en la medida de su desarrollo, superarlos mediante acuerdos.

PALABRAS CLAVE: argumentación, pragmatialéctica, bioética, infancias, herramienta lúdico-didáctica.

ABSTRACT

This text presents the Agreement Game as a recreational-didactic tool for training in communicative skills focused on reasoned deliberation on bioethical problems, based on the critical discussion model of pragmatialectics. Result of a broader research project, which aimed to promote in girls and boys aged 6 to 12 years belonging to vulnerable contexts in four municipalities of the State of Chiapas-Mexico: care of themselves and the environment through the critical discussion model of pragmatialectics to promote bioethical training reflective. This tool allows the weighing of the means but not the ends, focusing on a practical problem with future consequences. In this sense, the objects of deliberation are located within the framework of a moral conflict in which, through an argumentative process, disagreements can be identified, dealt with and, to the extent of their development, overcome.

KEYWORDS: argumentation, bioethics, childhoods, pragmatialectics, recreational-didactic tool.

1. FORMACIÓN BIOÉTICA PARA INFANCIAS. ANTECEDENTES.

La herramienta lúdico-didáctica es el producto comprometido de un proyecto de investigación denominado: “Formación en bioética para infancias basada en modelos de discusión crítica, en contextos plurales, interculturales y democráticos”, realizado entre los meses de agosto a diciembre del 2022 y enero del 2023; en el que se buscó defender la tesis de que la formación en competencias comunicativas enfocadas a la deliberación argumentada sobre temas de bioética, puede tener lugar en infancias.

La exposición presentada se ubica dentro del campo de la argumentación en el contexto de la ética aplicada, pues se trata no solo de una presentación sucinta de los resultados, sino de los alcances de un proyecto basado en el modelo de discusión crítica de la pragmatialéctica que permitió desarrollar una herramienta lúdico-didáctica para la formación bioética en infancias, realizado gracias al financiamiento otorgado por el Instituto de Ciencia, Tecnología e Innovación del Estado de Chiapas (México), concursado a través de la Convocatoria del “Programa para el Desarrollo de la Investigación Científica, Desarrollo Tecnológico e Innovación-2022”; y cuyo objetivo consistió en: promover en niñas y niños de 6 a 12 años pertenecientes a contextos plurales, interculturales y democráticos de los municipios de Huitiupán, Jesús M. Garza-Municipio de Villaflores, San Cristóbal de las Casas y Berriozábal, del Estado de Chiapas-México: el cuidado de sí mismos y del ambiente a través del modelo de discusión crítica de la pragmatialéctica para favorecer una formación bioética reflexiva.

Los cuatro objetivos específicos constituyen los momentos en los que fueron realizándose y concatenándose a lo largo de la ejecución del proyecto: 1) diagnosticar las competencias argumentativas en el ámbito de la deliberación bioética en infancias de 6 a 12 años pertenecientes a contextos plurales, interculturales y democráticos de los municipios de Huitiupán, Jesús M. Garza-Municipio de Villaflores, San Cristóbal de las Casas y Berriozábal; 2) diseñar una herramienta lúdico-didáctica para la promoción del cuidado de sí mismos, los seres vivos y del ambiente a través del modelo de discusión crítica de la pragmatialéctica para favorecer una formación bioética reflexiva; 3) intervenir en infancias de contextos plurales, interculturales y democráticos de los municipios de Huitiupán, Jesús M. Garza-Municipio de Villaflores, San Cristóbal de las Casas y Berriozábal mediante la impartición de talleres para la socialización de la herramienta lúdico-didáctica para la discusión crítica “El juego del acuerdo”, con la finalidad de promover los conocimientos, habilidades y competencias comunicativas requeridas para la práctica argumental en su modalidad de deliberación y ponderación

para el cuidado de sí mismos, de los seres vivos y el medio ambiente en general; y 4) analizar el resultado de los procesos de intervención que permitan identificar las competencias y habilidades argumentativas en el ámbito de la deliberación que fueron desarrolladas mediante la herramienta lúdico-didáctica, estableciendo para ello un marco de contraste entre los resultados diagnóstico y de intervención.

Cada uno de los objetivos fue alcanzado de acuerdo a la programación planteada y gracias a la colaboración e intervención de colegas investigadores de la Universidad Autónoma de Chiapas y la Universidad de Guadalajara. Se llevó a cabo el diseño del instrumento diagnóstico de tal a tal fecha, posteriormente se inició con la aplicación del mismo para recolectar información que permitiría fundamentar el desarrollo de la herramienta lúdico-didáctica; principal recurso para el trabajo para la impartición de los talleres en las sedes establecidas. Finalmente, el análisis de los resultados ha permitido recuperar las experiencias formativas trasladadas también al personal docente, quienes se mostraron con el interés y la disposición de conocer más respecto a las prácticas argumentativas y la forma de resolver conflictos, y dialogar respecto a problemas bioéticos.

Frans H. van Eemeren (2019) en su teoría de la argumentación pragmatialéctica propone un modelo centrado en «las preservaciones de la razonabilidad en el discurso argumentativo» (van Eemeren, 2019: 38), permitiendo con ello crear un fundamento teórico que «consiste en progresar sistemáticamente, paso a paso, desde un ideal abstracto de un intercambio argumentativo óptimamente adecuado para resolver una diferencia de opinión, a las complejidades involucradas en los distintos tipos de prácticas argumentativas de la vida real» (van Eemeren, 2019: 62). Así, las etapas de: confrontación, apertura, argumentación y cierre; constitutivas del intercambio de los actos verbales (van Eemeren, 2020), habrán de guiar el proceso de discusión crítica frente a una diferencia de opinión respecto a un hecho o problema de carácter bioético.

Situando a la bioética como un campo del conocimiento que nos atañe a todos en nuestra relación con el medio ambiente y los productos técnicos y tecnológicos del ser humano (Hottois, 1991; Hottois, 2020); realizándose esencialmente como un tipo de acto de habla que tiene una función declarativa de uso, presupondría un carácter deliberativo también en sus compromisos, dado que, la deliberación permite la ponderación de los medios no así los fines, centrándose en un problema práctico con consecuencias futuras. En este sentido, los objetos de la deliberación se ubican en el marco de un conflicto moral en el que, mediante un proceso argumentativo se pueden identificar desacuerdos, tratarlos y, en la medida de su desarrollo, superarlos.

La bioética es el resultado de la confrontación entre las nociones de progreso y consecuencia; que no debe confundirse con hacer de la bioética una *doxa*, es decir, prescindir en su definición de principios universales que deban ser implementados y aplicados acríticamente, su carácter es más bien transdisciplinario y sistemático, fundamentalmente, reflexiva y crítica. Aquí puede vislumbrarse el papel de la argumentación, específicamente los trabajos de deliberación, constitutivos de toda sociedad democrática, que son requeridos principalmente para el análisis de problemas morales que tienen lugar ante un hecho bioético, conocido también como un dilema ético o bioético; y cuya finalidad tiene que ver con proponer soluciones que permitan tomar el mejor curso de acción posible frente a un hecho en el que hay que ponderar las consecuencias, por ejemplo, del cuidado de sí mismo, o de la tala excesiva de árboles, o del uso de recipientes desechables, o el consumo de comida no nutritiva, etcétera.

La deliberación se centra en un problema práctico con consecuencias futuras. En este sentido, los objetos de la deliberación se ubican en el marco de un conflicto moral en el que mediante un proceso de deliberación se deben identificar desacuerdos y controversias y se tratara de la formación, socialización y uso de la argumentación en diversos ámbitos comunicativos y orientado a fines amplios y complejos, encuentra un cause efectivo al encontrarse con la bioética en tanto ésta se trata precisamente del uso de los recursos argumentales y, específicamente, deliberativos, para llevar a cabo una toma de decisión frente a un hecho que se relaciona con las consecuencias plausibles y posibles, mediatas o inmediatas, de la intervención humana en su relación con el medio ambiente, con otros seres vivos, sus congéneres y los productos de la técnica y desarrollos tecnológicos. Este proyecto pretende impactar en las infancias de contextos semiurbanos y semirurales, permitiendo a través de la conducción de una discusión crítica eficiente, mejorar las relaciones, evitar conflictos y situaciones que puedan generar marcos de violencia en distintos sentidos de la estructura social.

El proyecto que he realizado posee características de la pragmatialéctica que le permitieron ajustarse a los diferentes contextos, puntos de vista y auditorios, pues lo que se busca es dirimir en torno a un diálogo deliberativo que permita arribar o construir un acuerdo en el que los implicados encuentren la certidumbre de haber decidido por el mejor curso de acción posible.

El modelo de argumentación que propone la pragmatialéctica es el de la discusión crítica, esto es, para la pragmatialéctica es necesario mantener un equilibrio entre la eficacia y la razonabilidad, esto es, entre las pretensiones respecto a los fines (deliberar y elegir el mejor curso de acción posible) y las razones aceptadas, los medios

para su consecución. Así, como un modelo de discusión crítica provee criterios que permiten atender una “dimensión crítica normativa y una dimensión empírica descriptiva” (van Eemeren, 2019: 23); empero, dichos fines descriptivos en el contexto de la teoría de la argumentación deben, de acuerdo con Frans H. van Eemeren (2019), tender al cumplimiento de cuatro objetivos:

1. Presentar una descripción de los componentes del discurso argumentativo que conjuntamente constituyen el punto de partida de la argumentación;
2. Presentar estándares normativos para la evaluación del punto de partida de la argumentación que sean apropiados para un juez racional que juzga razonablemente;
3. Presentar una descripción de los componentes del discurso argumentativo que conjuntamente constituyen el modelo de la argumentación;
4. Presentar estándares normativos para evaluar la argumentación tal como esta se expone en el discurso argumentativo que sean apropiados para un juez racional que juzga razonablemente. (van Eemeren, 2019: 25-26)

De esta manera, «En la pragmatialéctica, la distinción entre esquemas argumentativos se basa en principios pragmáticos que tienen una función dialéctica en la conducción del discurso argumentativo» (van Eemeren, 2019: 29), dicha función dialéctica describe la argumentación como un proceso, que puede extrapolarse pues: «Todos los enfoques dialécticos que se han desarrollado en la teoría moderna de la argumentación se concentran en las preservaciones de la razonabilidad en el discurso argumentativo». (Eemeren, 2019: 38)

En momentos de la deliberación, nos desplazamos por y a través de «actividades argumentativas institucionalizadas», como las que tienen lugar en los ámbitos jurídicos, médico, educativos, de negociación, etc. En el espectro concreto de la formación bioética, puede situarse a la argumentación como «una actividad verbal, social y racional que apunta a convencer a un crítico razonable de la aceptabilidad de un punto de vista adelantando una constelación de una o más proposiciones para justificar este punto de vista» (van Eemeren, Grootendorts y Snoeck Henkemans, 2006: 17).

2. LAS BASES DEL JUEGO. DIAGNÓSTICO

La metodología en la que se ha basado el proyecto es la de la Investigación Acción Participativa o Participante, pues esta ofrece una serie de condiciones para el trabajo tanto documental como de campo, por lo que se ha optado por emplear dicha metodología para el desarrollo del proyecto “Formación en bioética para infancias basada en modelos de discusión crítica, en contextos plurales, interculturales y democráticos”. De esta manera, la ruta crítica del proyecto académico se desarrollará en cuatro frases:

1. Diagnóstico
2. Diseño
3. Intervención
4. Resultados

Para este momento de nuestra presentación, nos centraremos en la fase diagnóstica, dado que de los hallazgos fue posible fundamentar y justificar el diseño de la herramienta lúdico-didáctica.

El diseño del instrumento diagnóstico para la recolección de la información se integra por tres secciones: la primera consiste en la recuperación de datos generales de la institución, el grupo asignado para la aplicación del instrumento, promedio de edades y el número de estudiantes por grupo; la segunda sección comprende el desarrollo de la sesión diagnóstica que consistió en presentar narrativas cortas que fueron aumentando la complejidad del problema bioético presentado, conforme se avanzara en la sesión, sugiriendo algunas preguntas breves detonadoras de la discusión; la tercera y última sección, consiste en el registro de incidencias y observaciones, con una lista de cotejo que se estructura de acuerdo a las etapas de la discusión crítica de la pragmadiálectica y que permitieron concentrar la presencia de aptitudes y actitudes argumentativas en los grupos observados.

Sección 1: Datos Generales

Instrucciones: A través de una entrevista con las autoridades de la institución receptora, recaba la información puntual que se solicita, tanto de los datos de la escuela como la información general de los participantes en el diagnóstico.

Nombre de la Escuela:		Turno:	
Director (a):		Clave/REVOE:	
Domicilio:			
Localidad:		Municipio:	
Región socioeconómica:		Población:	Urbana () Rural ()
Diagnóstico			
Grado:		No. Niñas:	
Grupo:		No. Niños:	
Promedio de edades:		Total de niños@s:	

Sección 2: Desarrollo

Instrucciones: Para la realización de la actividad diagnóstica, contarás con 60 minutos (1 hora), por lo que las narrativas a presentar deberán ser cortas, e ir aumentando la complejidad conforme se avanza en el tipo de historia (de apertura, de desarrollo o de cierre). Se sugieren preguntas simples que atiendan a la situación dilemática en la *Sección 2.1*, así como preguntas que vayan aumentando de complejidad conforme se avance en las *Secciones 2.2 y 2.3*.

Sección 2.1: Historia de apertura "Cuidado de sí"

- a) A Gabriel le gusta mucho el fútbol, siempre escucha atento cuando su papá le habla de su equipo favorito y de los torneos que su equipo ha ganado. Gabriel quiere jugar fútbol en su escuela, pero es ciego.
- b) En la escuela tuvo lugar una kermés para recaudar fondos. Los profesores quieren comprar con el dinero recaudado, dulces para todos los grupos; pero los padres de familia piden que ese dinero sea para comprar verduras para el comedor de la escuela.

Final dilemático

Situación dilemática: ¿Deberían permitirle jugar fútbol a Gabriel, y por qué?, ¿Qué debe hacerse con el dinero de la kermés, y por qué?

Sección 2.2: Historia de desarrollo "Cuidado del otro"

- a) Susana tiene una gripe terrible, pero tiene muchas ganas de ver a su abuelita, porque sus padres le han dicho que está muy enferma.
- b) La etapa final del concurso de canto se llevará a cabo en la escuela de Mariana, quien ha participado en varias ocasiones y siempre ha obtenido el primer lugar. Pero en esta ocasión Mariana no quiere cantar en la gran final porque le duele la garganta, pero si no canta, su salón no ganará el viaje al zoológico.
- c) A Pablo le regalaron un pollito en el mercado, lo alimentó y lo cuidó hasta que creció. Un día, su mamá preocupada dijo que no había suficiente dinero para comprar la comida de la semana.

Final abierto

Situación problemática: ¿Qué debe hacer Susana, y por qué?, ¿Qué harías tú si estuvieras en el lugar de Mariana, y por qué?, ¿Qué debería hacer Pablo con su gallina?

Sección 2.3: Historia de cierre "Cuidado del medio ambiente"

- a) Pedro y Josefina viven en el campo. Sus familias se dedican a la agricultura, siembran los productos locales: maíz, camote, calabaza, etc.). Y cada vez que llega la temporada de siembra, ellos queman los restos de la cosecha de la temporada pasada. A Pedro y Josefina no les parece correcto que se quemara la tierra porque el humo que se genera les hace toser mucho y produce ardor en sus ojos; pero Josefina ha escuchado decir a sus papás que quemar la tierra ayuda a acabar con plagas y genera nutrientes para la siguiente cosecha, mientras que los papás de Pedro, frecuentemente sugieren usar químicos para matar los restos de zacate y plagas.
- b) Actualmente se necesita de alimentos para las personas en el mundo. Una empresa de pollos ha encontrado que, si inyecta a los pollos y les da ciertos alimentos, estos crecen grandes y gordos en poco tiempo, y con ello ayudan a que haya más alimento en el mundo. Sin embargo, se ha observado que algunas personas que comen estos pollos después de un tiempo, se enferman. Juan y Paola platicaban sobre el tema y les causaba un conflicto qué hacer en una situación así, porque por una parte estaban evitando el hambre en el mundo, y por otra, estaban enfermándose a las personas.
- c) En el bosque más cercano a la casa de Asunción, le quedan ya muy pocos árboles, y los habitantes del pueblo solamente cocinan con leña, porque comprar gas sale muy caro. Asunción ha dicho que, si continúan talando árboles, ya no habrá más bosque para pasar los fines de semana. Pero sin leña, entonces no hay cómo cocinar.

Final con múltiples opciones

Situación ponderativa/deliberativa: ¿Es más importante cuidar el medio ambiente o garantizar el sustento, y por qué?, ¿Qué opinas, y por qué?, ¿Qué es más importante?, ¿Qué debe hacerse para poder seguir cocinando?

Ilustración 1: Instrumento Diagnóstico, Secciones 1 y 2

Sección 3: Registro de incidencias y observaciones

Instrucciones: De acuerdo al desarrollo de la actividad, asigna una valoración del grupo, conforme a los siguientes criterios:

Criterio:	Nada	Poco	Algo	Mucho	Demasiado
<i>Confrontación</i>					
Se expresa un punto de vista (individual o grupal)					
Se acepta un punto de vista (individual o grupal)					
No se acepta un punto de vista (individual o grupal)					
Se mantiene un punto de vista (individual o grupal)					
<i>Apertura</i>					
Se impugna el punto de vista (reto a que se defiende)					
Se acepta el reto de defender el punto de vista					
Se acuerdan premisas y reglas de discusión					
Se decide iniciar una discusión					
<i>Argumentación</i>					
Se solicitan argumentos					
Se proponen argumentos					
Se aceptan argumentos					
No se aceptan argumentos					
<i>Conclusión</i>					
Se acepta un punto de vista					
No se acepta un punto de vista					
Se mantiene el punto de vista					
Se retracta el punto de vista					
Se establece el resultado de la discusión					
<i>Dinámica grupal</i>					
El grupo participó de forma activa					
El grupo participó de forma voluntaria					
Las participaciones individuales fueron ordenadas					
Se permitió la exposición de opiniones en conflicto					
Ante algún desacuerdo, se dieron razones					
Se propició la participación de todas y todos					
Se concluyó la actividad					

Ilustración 2: Instrumento Diagnóstico, Sección 3

Como puede observarse en las ilustraciones 1 y 2, se presentan los elementos constitutivos del instrumento diagnóstico. La sección 2 se desarrolló bajo la guía de instructores que, luego de seleccionar alguna de las narraciones, se presentó a los grupos para plantear, de modo consecutivo, finales dilemáticos, abiertos y con múltiples opciones, a partir de situaciones de consideración bioética planteadas para infancias, en donde fueron propuestos problemas a partir del cuidado de sí mismos, el cuidado de otros y el cuidado del medio ambiente.

En la segunda ilustración, observamos la sección 3 del instrumento diagnóstico, donde la valoración de las aptitudes y actitudes argumentativas se han basado en las etapas de la discusión crítica de la teoría pragmatológica de la argumentación. Empero, el análisis pormenorizado de los resultados, excede por mucho los objetivos de esta presentación, pero baste informar que, se aplicaron los instrumentos diagnósticos en el contexto de una sesión de observación en las siguientes sedes: i) Centro de Desarrollo “Pequeño Sol”, en San Cristóbal de las Casas, Chiapas, con el grupo del 5° grado, en el que participaron 10 niñas y 8 niños de un grupo de 21 estudiantes; ii) Escuela Primaria “Dr. Belisario Domínguez Palencia” del municipio de Huitiupán, Chiapas, con el grupo del 4° grado, en el que participaron 10 niñas y 14 niños de un grupo de 28 estudiantes; iii) Escuela Primaria “Jesús María Garza”, en la Colonia

Jesús María Garza, Municipio de Villaflores, Chiapas, con el grupo del 6° grado, en el que participaron 10 niñas y 12 niños de un grupo de 22 estudiantes; y iv) Escuela Primaria “Carmen Serdán Alatraste” del Municipio de Berriozábal, Chiapas, con el grupo del 6° grado, en el que participaron 7 niñas y 14 niños de un grupo de 21 estudiantes.

3. EL JUEGO Y SU ESTRUCTURA

A partir de la información recuperada de los instrumentos diagnósticos, acompañados de un consentimiento informado firmado por cada uno de los padres o tutores de las niñas y niños participantes, se sesionó de manera híbrida con los investigadores colaboradores del proyecto, con la finalidad de plantear los elementos estructurales mínimos necesarios para la construcción de la herramienta lúdico-didáctica, de la que se generó “El juego del acuerdo”, integrado por: 1 caja para su transportación y resguardo, 1 tablero con su ruleta, 60 tarjetas de temas bioéticos relacionados a las categorías: cuidado de sí mismo, cuidado del otro y cuidado del medio ambiente; 1 instructivo, 1 dado, 1 pirinola, y 1 block de seguimiento argumentativo con 50 páginas.

El juego no se pierde ni se gana, se logra. Lograr el juego supone llegar a un acuerdo, por lo que es necesario conocer la forma en la que se organiza esta herramienta lúdico-didáctica.

En primer lugar, tenemos el tablero y éste se conforma por 4 niveles. La salida se encuentra en el nivel 1 y para el inicio del juego debe llevarse a cabo una preparación que se describe en el instructivo correspondiente. Cabe resaltar que, cada uno de los cuatro niveles que conforman el Juego del Acuerdo, se corresponden con las 4 etapas del modelo de discusión crítica de la pragmadialéctica. Es decir, en el nivel 1 tiene lugar la confrontación; ahí los jugadores (individuales o grupales) deberán plantear un punto de vista y establecer el tipo de diferencia de opinión, ya sea simple mixta o no mixta, o múltiple mixta o no mixta. Dicha diferencia de opinión se determina también en el desarrollo del juego mismo, girando la flecha de la ruleta que se encuentra en el centro del tablero.

Una vez que se han establecido los roles de proponente y oponente, determinado el tema, expresado el punto de vista y determinado el tipo de diferencia de opinión, los jugadores están en condiciones de subir al siguiente nivel. El segundo nivel se centra en la etapa de apertura, que es donde se establecen los roles y reglas, pero también, tirando el dado, el número de participaciones para cada rol; buscando con ello plantear un límite de participaciones para cada jugador y evitar extender los intercambios argumentativos.

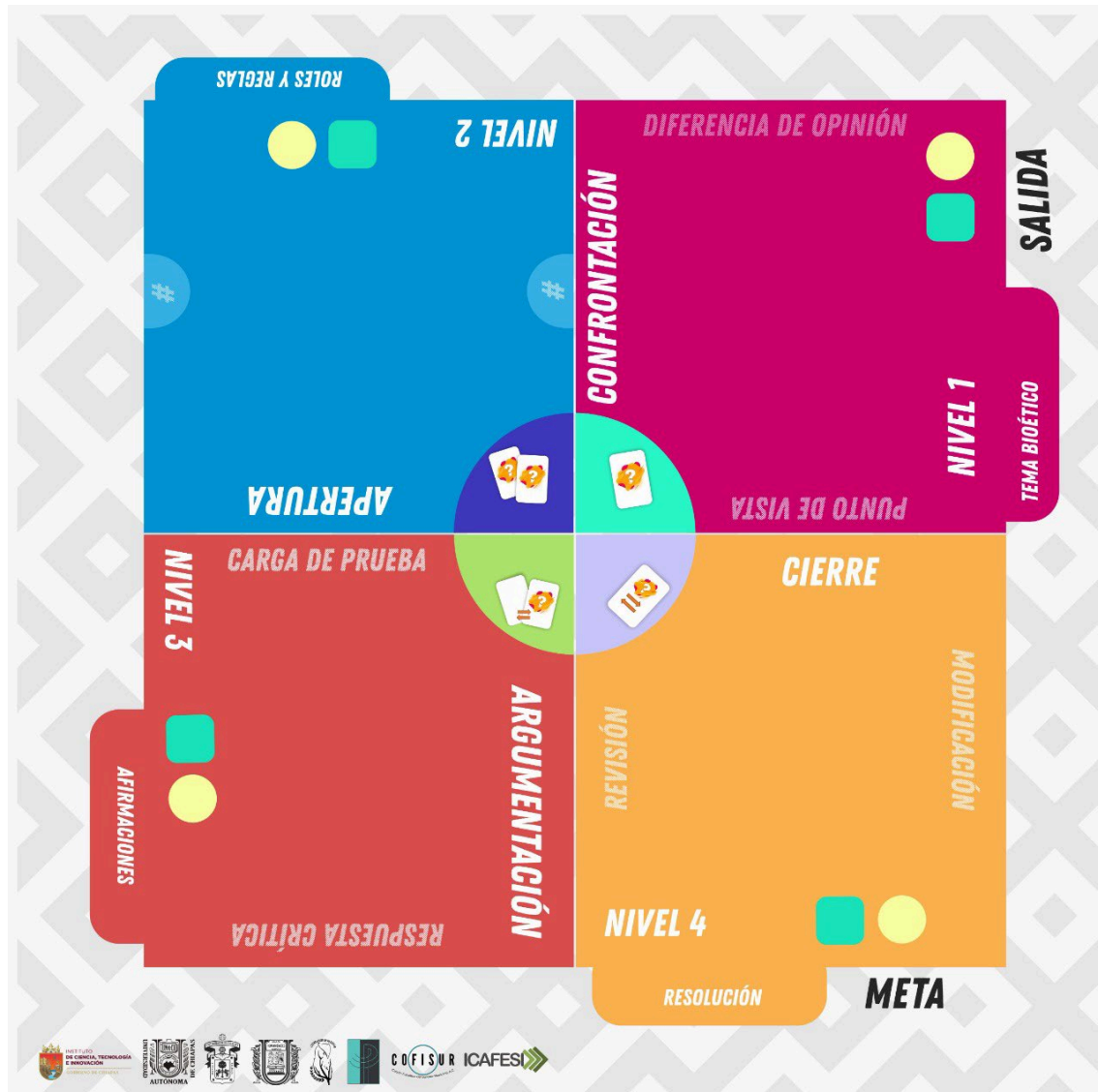


Ilustración 3: Tablero del Juego del Acuerdo

Al concluir la presentación de los roles y reglas, donde se da lectura desde el instructivo, gracias al apoyo de un moderador o moderadora; se pasa al nivel 3, que es la etapa de argumentación. La carga de prueba y la respuesta crítica genera el intercambio argumentativo en el que se realizan las participaciones de los jugadores, siguiendo para ello el número de participaciones determinadas en el primer nivel. Finalmente, y como momento esencial de esta herramienta, el nivel 4, es decir, la etapa de cierre, permite a los jugadores revisar sus afirmaciones y movimientos, es decir, si hubo un cambio o alteración en el punto de vista inicial y, llegar a un acuerdo. Es decir, se promueve no un juego de suma cero, que establecería que sólo puede haber un ganador, o en ese caso, que, al ganar un jugador, el otro automáticamente pierda. Se trata más bien de promover actitudes argumentativas virtuosas que permitan reconocer cuando nuestros interlocutores plantean buenas y mejores razones o, llegar a un acuerdo sobre el mejor

curso de acción posible ante un problema de carácter bioético.

Del resto de piezas que integran la herramienta, destacan las 60 tarjetas, que contienen 20 temas cada una, respecto a problemas de carácter bioético enfocado al cuidado de sí mismos, el cuidado del otro y el cuidado del medio ambiente, consideradas categorías del tema a tratar; procurando que los temas propuestos fueran acorde a la edad de las infancias. En seguida nos encontramos con una pirinola, que es un artefacto de 6 caras que gira sobre su propio eje y deja al azar la categoría del tema a tratar, cada lado contiene un imagotipo que representa cada categoría.

Manteniendo el planteamiento de esta herramienta, donde el juego no se pierde ni se gana, sino que se logra, el “cuadernillo de registro” permite ir llevando un control de cada interacción, ya que contiene los elementos integrales del juego, desde la categoría, el tema, el punto de vista y el color, siendo éste último indicativo del rol de cada jugador. En la siguiente ilustración, puede apreciarse el contenido del cuadernillo, incluyendo un espacio para registrar cada interacción y un espacio para la revisión general del proceso argumentativo, cerrando con el reconocimiento de la modificación del punto de vista y la resolución respecto al mejor curso de acción posible.

CUADERNILLO DE REGISTRO

CATEGORÍA: _____ **TEMA:** _____

PUNTO DE VISTA: _____ **COLOR:** _____

VERDE:	AMARILLO:
1 _____	1 _____
2 _____	2 _____
3 _____	3 _____
4 _____	4 _____
5 _____	5 _____
6 _____	6 _____

REVISIÓN

MODIFICACIÓN

CAMBIO O ALTERACIÓN DEL PUNTO DE VISTA:	CAMBIO O ALTERACIÓN DEL PUNTO DE VISTA:
<input type="checkbox"/> SI <input type="checkbox"/> NO <input type="checkbox"/> NO ES CLARO	<input type="checkbox"/> SI <input type="checkbox"/> NO <input type="checkbox"/> NO ES CLARO

RESOLUCIÓN

MEJOR CURSO DE ACCIÓN POSIBLE: _____

Ilustración 4: Cuadernillo de registro

Además del cuadernillo de registro, las tarjetas, la pirinola, el dado y la ruleta, el “Juego del Acuerdo” cuenta con un instructivo que guía tanto al moderador, como a los jugadores en el desarrollo de la interacción. En la ilustración del siguiente registro

fotográfico pueden apreciarse las piezas que integran la herramienta lúdico-didáctica.



Ilustración 5: Piezas del Juego del Acuerdo

Con este proyecto se ha podido beneficiar directamente a 170 niñas y niños, de la siguiente forma: del i) Centro de Desarrollo “Pequeño Sol”, en San Cristóbal de las Casas, Chiapas, en el que participaron 41 estudiantes; ii) Escuela Primaria “Dr. Belisario Domínguez Palencia” del municipio de Huitiupán, Chiapas, en el que participaron 45 estudiantes; iii) Escuela Primaria “Jesús María Garza”, en la Colonia Jesús María Garza, Municipio de Villaflores, Chiapas, en el que participaron 48 estudiantes; y iv) Escuela Primaria “Carmen Serdán Alatriste” del Municipio de Berriozábal, Chiapas, en el que participaron 36 estudiantes. Además de la impartición de talleres para docentes, a petición directa de los interesados, logrando concretar un proceso formativo con 22 docentes para el uso de la herramienta lúdico-didáctica “El juego del acuerdo”. Cuidando de promover el trámite del registro de la patente que permita reconocer la función e impacto de la generación de prototipos que puedan emplearse para promover modelos de argumentación crítica, especialmente en relación con temas bioéticos en grupos poblacionales cuya formación impacte en mediano y largo plazo, promoviendo así procesos educativos que promuevan la no violencia, la sana convivencia y la colaboratividad en la resolución de problemas o toma de decisiones.

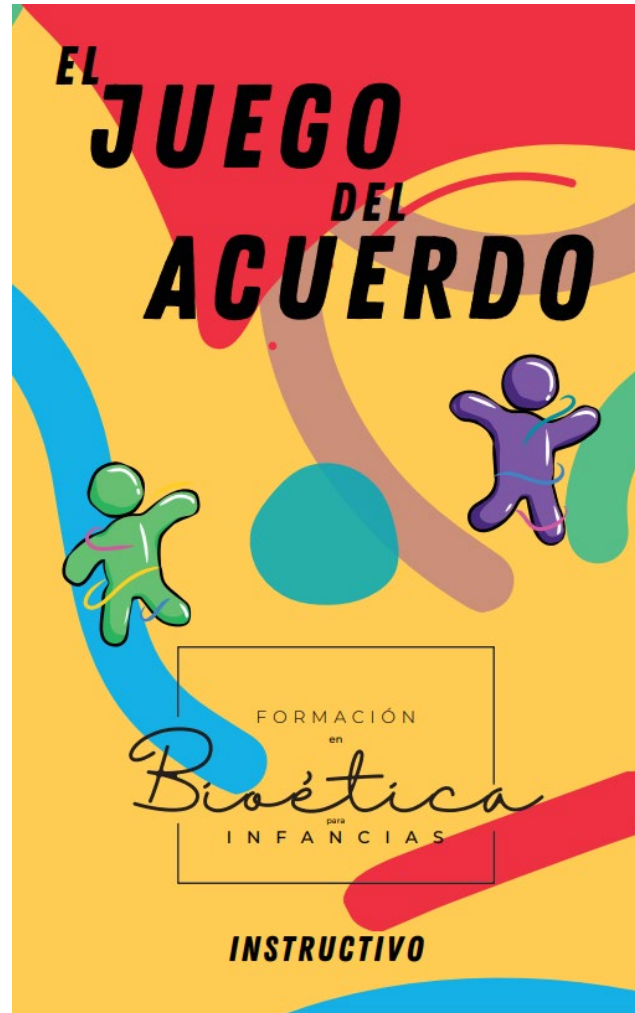


Ilustración 6: Piezas del Juego del Acuerdo

4. CONCLUSIONES

La formación, socialización y uso de la argumentación en diversos ámbitos comunicativos y orientado a fines amplios y complejos, encuentra un cause efectivo al encontrarse con la bioética en tanto ésta se trata precisamente del uso de los recursos argumentales y, específicamente, deliberativos, para llevar a cabo una toma de decisión frente a un hecho que se relaciona con las consecuencias plausibles y posibles, mediatas o inmediatas, de la intervención humana en su relación con el medio ambiente, con otros seres vivos, sus congéneres y los productos de la técnica y desarrollos tecnológicos. Este proyecto pretende impactar en las infancias de contextos semiurbanos y semirurales, permitiendo a través de la conducción de una discusión crítica eficiente, mejorar las relaciones, evitar conflictos y situaciones que puedan generar marcos de violencia en distintos sentidos de la estructura social.

El tiempo de realización del proyecto, desde la fase diagnóstica, hasta la

construcción y aplicación de la herramienta lúdica-didáctica, cerrando con un informe final y el análisis preliminar de los resultados lograría un mayor alcance, de disponer de al menos el doble de meses, es decir, de seis. Sin embargo, la recepción de los usuarios finales, es decir, el trabajo con niñas y niños resultó mucho más favorecedor, en tanto mostraron un gran interés en llevar a cabo una discusión crítica con temas tan acuciantes como el cuidado de sí mismos, el cuidado de los otros y el cuidado del medio ambiente, en el contexto de la deliberación bioética.

Además de lo anterior, se han propuesto rutas nuevas de investigación orientadas al desarrollo de herramientas lúdicas en su versión tecnológica y digital; es decir, se vislumbra la realización de colaboraciones interinstitucionales e interdisciplinarias para desarrollar algún software o aplicación para que las herramientas basadas en el modelo de discusión crítica de la pragmadialéctica, permitan brindar los elementos necesarios para poder argumentar de forma colaborativa respecto a temas bioéticos que nos atañen a todas y todos, pero que, en las infancias, supone las dos dimensiones que integran la propuesta de transferencia de tecnología son: 1) situar a la bioética como un campo del conocimiento que nos atañe a todos en nuestra relación con el medio ambiente y los productos técnicos y tecnológicos del ser humano, y 2) que el proceso por el cual se transferirán habilidades argumentativas fundamentales para realizar una discusión crítica, basada en la pragmadialéctica, que permita realizar de forma no violenta ejercicios de deliberación para la toma de decisiones; lo anterior de forma imbricada con una muestra de infancias de contextos plurales, multiculturales y democráticos, quienes se constituirán como las semillas diseminadoras de un compromiso responsable con la naturaleza y la vida.

REFERENCIAS

- Toulmin, S.E. (1958). *The Uses of Argument*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Benoit, W.L. (1989). "Attorney argumentation and Supreme Court opinions". *Argumentation and Advocacy* 26, 22-38.
- Eemeren, F.H. van and R. Grootendorst (1993b). "The history of the argumentum ad hominem since the seventeenth century". En: E.C.W. Krabbe, R.J. Dalitz and P.A. Smit (Eds.), *Empirical Logic and Public Debate. Essays in Honour of Else M. Barth* (pp. 49-68, Ch. 4), Amsterdam/Atlanta: Rodopi.
- Hottois, G. (1991). *El paradigma bioético. Una ética para la biotécnica* (1 ed.). (U. d. Vasco, Ed.) Barcelon: Anthropos.
- Hottois, G. (2020). *¿Qué es la bioética?* (2 ed.). (M. A. Gallego Cataño, Ed.) Bogotá: Universidad del Bosque.
- Leal Carretero, F., Ramírez González, C. F., Favila Vega, V., & Coords. (2010). *Introducción a la teoría de la argumentación*. Guadalajara, Jalisco, México: Editorial Universitaria.
- Mayorga Madrigal, A. C. (2018). Del manual a la deliberación en la ética clínica. En S. A. Viruete

- Cisneros, R. Preciado González, M. Partida Pérez, M. d. Aviña Jiménez, A. Espinosa de los Monteros Rodríguez, & J. López Guiarte (Edits.), *Bioética, bioderecho y farmacología* (págs. 21-30). Guadalajara, Jalisco, México: Universidad de Guadalajara.
- Molina Ramírez, N. (2013). La bioética: sus principios y propósitos, para un mundo tecnocientífico, multicultural y diverso. (U. E. Bosque, Ed.) *Revista Colombiana de Bioética*, 8(2), 18-37. Obtenido de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=189230852003>
- Rivero Weber, P. (2021). *Introducción a la bioética. Desde una perspectiva filosófica*. Ciudad de México: Fondo de Cultura Económica.
- Toulmin, S., Rieke, R., & Janik, A. (2018). *Una introducción al razonamiento*. Lima: Palestra Editores.
- Van Eemeren, F. H. (2018). *Argumentation Theory: A Pragma-Dialectical Perspective*. Amsterdam: Springer.
- Van Eemeren, F. H. (2019). *La teoría de la argumentación: una perspectiva pragmadialéctica*. (K. Wolf y C. Santibáñez, Trans.) Lima, Perú: Palestra Editores.
- Van Eemeren, F. H. (2020). *La pragma-dialéctica como teoría de la argumentación*. (F. Leal Carretero, Trad.) Guadalajara: Universidad de Guadalajara.
- Van Eemeren, F. H., Grootendorst, R., & Henkemans, F. S. (2006). *Argumentación: análisis, evaluación, presentación*. Buenos Aires: Biblos.
- Walton, D.N. (1991). *Begging the Question: Circular Reasoning as a Tactic of Argumentation*. Nueva York: Greenwood.
- (1999) *One-Sided Arguments. A Dialectical Analysis of Bias*. Albany: State University of New York Press.
 - (2001) "Enthymemes, common knowledge, and plausible inference". *Philosophy and Rhetoric* 34/2, 93-112.

AGRADECIMIENTOS. Este trabajo de investigación ha sido realizado en el marco del proyecto "Formación en Bioética para Infancias basada en modelos de discusión crítica, en contextos plurales, interculturales y democráticos", 04/HUM/ICT/092/23, financiado por el Instituto de Ciencia, Tecnología e Innovación del Estado de Chiapas (México), a través de la convocatoria "Programa para el Desarrollo de la Investigación Científica, Desarrollo Tecnológico e Innovación-2022" DIFOCYT/ID2022/419.

D. L. RUIZ RINCÓN: Licenciada en Filosofía por la Universidad de Guadalajara; Maestra en Educación, Especialista en Procesos Culturales Lecto-Escritores y Doctora en Estudios Regionales por la Universidad Autónoma de Chiapas (UNACH-México); y Doctora en Filosofía por la Universidad de Salamanca. Docente en la Licenciatura en Filosofía desde el año 2012, entre otros en la UNACH, en donde se ha dedicado a la enseñanza de la lógica y metodología de la investigación, principalmente. Autora de diversos artículos, dentro de los que destacan: "Diálogos filosóficos. Un enfoque entre la difusión y la divulgación desde de la filosofía de la tecnología", "De la argumentación en espacios emergentes, una propuesta entre el juego y la práctica semántica", "La argumentación multimodal en el ámbito de la deliberación bioética", entre otros. Realizó una Estancia Posdoctoral (2021-2022) en la Universidad de Guadalajara. Miembro del Sistema Estatal de Investigadores (Chiapas) y del Nivel 1 del Sistema Nacional de Investigadores (CONACyT).



Desarrollo del pensamiento crítico en la Nueva Escuela Mexicana: Una propuesta para el debate en bachillerato desde la dialéctica argumental

*Development of critical thinking in the New Mexican School:
A proposal for High school debate based on the Argument dialectic.*

Manuel Mejía Murga

Departamento Ciencias Sociales y Humanidades
Universidad Tec de Monterrey, México
Av. Gral Ramón Corona No 2514, Colonia Nuevo México, 45201 Zapopan, México
mmurga@tec.mx

RESUMEN

Esta ponencia analiza las "Técnicas Humanísticas", enmarcadas en la propuesta de la Nueva Escuela Mexicana, como habilitadoras del desarrollo de capacidades argumentativas y deliberativas, poniendo especial énfasis en la práctica del Debate; en ese sentido, se sostiene que la única teoría de la argumentación contemporánea que cumple con los *desiderata* de la Nueva Escuela Mexicana es la *Dialéctica argumental* de Hubert Marraud (2020). En particular, sus técnicas de análisis y diagramación de contraargumentos (objeción, recusación, refutación, desestimación). La línea argumentativa apela a la experiencia de la enseñanza en Educación Media Superior de la dialéctica de los argumentos en la Preparatoria del Tec de Monterrey (Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey), México.

PALABRAS CLAVE: debate, dialéctica argumental, Nueva Escuela Mexicana, tecnologías humanísticas.

ABSTRACT

This paper analyzes the proposal of "Humanistic Techniques", framed in the proposal of the New Mexican School, as enablers of the development of argumentative and deliberative skills, with special emphasis on the practice of Debate; in this sense, it is argued that the only contemporary theory of argumentation that meets the *desiderata* of the New Mexican School is Hubert Marraud's *Argument Dialectic* (2020). His techniques of analysis and diagramming of counterarguments (objection, refutation, rebuttal, dismissal). The argumentative line appeals to the experience of teaching the *Argument Dialectic* in High school at the Preparatoria of the Tec de Monterrey (Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey), Mexico.

KEYWORDS: argument dialectic, debate, humanistic technologies, New Mexican School.

1. INTRODUCCIÓN

Las “Técnicas Humanísticas”, propuestas en la reforma educativa de la Enseñanza Media Superior (EMS) en el proyecto de la Nueva Escuela Mexicana (NEM), del 2019, se presentan como una metodología novedosa para el desarrollo efectivo de capacidades argumentativas y deliberativas en estudiantes del Bachillerato. Lo anterior se da a partir del diagnóstico de la Secretaría de Educación Pública (SEP), según el cual, desde la creación del Sistema Educativo Nacional, a finales del siglo XIX, la enseñanza de las humanidades se ha limitado a la reproducción meramente conceptual de contenidos incorporados a la curricula y presentados, de manera mayormente expositiva al estudiantado, a través de materias como Literatura, Lógica, Ética, Estética y Filosofía.

Como resultado de lo anterior, ha primado una concepción de las humanidades que ha centrado sus didácticas y métodos de enseñanza en la mera transmisión de contenidos, aceptados como valiosos en sí mismos, bajo el supuesto de que proporcionan habilidades que permiten, a los y las jóvenes, aprender a pensar, aprender a ser y aprender a vivir.

Se ha sostenido históricamente que las humanidades le permitirían a una persona egresada de la EMS apropiarse del conocimiento y aplicarlo directamente en su contexto vital. Las Técnicas Humanísticas tendrían, en ese sentido, el propósito de subsanar las dificultades en la enseñanza de las humanidades a través de prácticas como análisis y construcción de discursos (ensayo); técnicas de problematización (debate); técnicas de enunciación (oratoria); diálogo y comprensión; así como técnicas de argumentación (lógica, erística y dialéctica), entre otras prácticas de aprendizaje activo y vivencial.

Sin embargo, no aparece en la justificación de la propuesta una teoría que aglutine o fundamente teóricamente dichas prácticas argumentativas.

Dado lo anterior, en este trabajo sostendré, a partir de un conjunto de evidencias de aprendizaje, que la Dialéctica argumental de Hubert Marraud (2020) puede coadyuvar a los propósitos del desarrollo de habilidades argumentativas. En particular, sus técnicas de análisis y diagramación de contraargumentos aplicadas en el contexto de la participación de un equipo de una escuela privada de Educación Media Superior, en el “Torneo de Debate Clásico Mar Adentro A.C.”, en Guadalajara, Jalisco, México.

2. LA PROPUESTA DE LA NUEVA ESCUELA MEXICANA PARA EL BACHILLERATO

De acuerdo con los resultados del informe del Programa Internacional para la Evaluación de Estudiantes (PISA 2018), llevado a cabo por la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE), en México, de 7 mil 299 jóvenes que participaron en la evaluación, la gran mayoría tiene dificultades en aspectos básicos del razonamiento verbal, matemático y comprensión de la ciencia; según el informe: “solo el 1 % de los estudiantes mexicanos obtuvo un desempeño sobresaliente en los niveles de competencia más altos (nivel 5 o 6) encontrándonos por debajo de Chile, Uruguay y Costa Rica.” (OCDE, 2018: 1)

Ante esta realidad, y los fallidos intentos de encontrar un modelo educativo que permita suplir las deficiencias en la enseñanza, presentar contenidos relevantes y prácticas significativas para el aprendizaje, de acuerdo con la SEP:

se procedió a una gran consulta en foros abiertos en los que maestras y maestros, estudiantes, personal directivo, familiares y especialistas, presentaron las ideas que fueron las bases del Acuerdo por la Educación que da lugar a la Reforma de la Constitución en los artículos 3º, 31º y 73º (SEP, 2019: 4)

Los resultados de las consultas, foros y demás instrumentos de consenso dieron como resultado la propuesta de la NEM, la cual tiene como propósito impulsar una educación con sentido crítico, con una visión humanista y proyección comunitaria. De acuerdo con el documento *La Nueva Escuela Mexicana (NEM): orientaciones para padres y comunidad en general (2023)* de la Subsecretaría de Educación Media Superior (SEMS) de la SEP, dicha propuesta permitirá entender la educación como un proyecto social compartido que responda a los contextos y características de las y los estudiantes:

Es un proyecto educativo [...] con una visión integral, es decir, educar no solo para adquirir conocimientos y habilidades cognitivas sino también para: 1) conocerse, cuidarse y valorarse a sí mismos; 2) aprender acerca de cómo pensar y no en qué pensar; 3) ejercer el diálogo como base para relacionarse y convivir con los demás; 4) adquirir valores éticos y democráticos; y 5) colaborar e integrarse en comunidad para lograr la transformación social (SEP, 2023: 5)

¿Qué propone en particular la NEM para el nivel bachillerato o educación media superior? En principio, el rediseño del Marco Curricular Común para la Educación Media Superior (MCCEMS), dicho marco, de acuerdo con UNICEF (2022), es el documento más general del sistema educativo que contiene, entre otras cuestiones: los principios que rigen al sistema educativo; los aprendizajes que se espera que los estudiantes desarrollen durante su trayecto formativo; y el perfil de egreso de los estudiantes al culminar un determinado nivel educativo. A dichos contenidos y directrices se deben

apegar todos los subsistemas de un determinado nivel de estudios.

En segundo lugar, se cuestiona la pertinencia del Enfoque Basado en Competencias, tal como fuera incorporado en la Reforma Integral de la Educación Media Superior (RIEMS) de 2008 y, con posterioridad, incluido en el Marco Curricular Común del 2017, para dar paso a las denominadas *Progresiones de Aprendizaje*, entendidas como unidades didácticas que hacen posible los aprendizajes de las distintas áreas de conocimiento o como “los pasos que cualquier adolescente daría para tener a su disposición la posibilidad de llegar a cualquier elemento de la complejidad de los fenómenos de la naturaleza, la sociedad y el ser humano” (SEMS, 2022: 34) Dichas unidades didácticas, se articulan a través de aprendizajes multi, inter y transdisciplinarios, a medida que el estudiantado avanza hacia el dominio de un concepto, proceso, práctica o habilidad.

Adicionalmente, y vinculado al tema que nos ocupa, la propuesta de la NEM, pone especial énfasis en el desarrollo del pensamiento crítico: varios documentos donde se expone la propuesta así lo demuestran. Por ejemplo, en el documento *Orientaciones para padres y comunidad en general*, se afirma que la NEM:

[...] busca formar personas con pensamiento crítico, que se conozcan a sí mismas, que sean autocríticas y tengan la capacidad de relacionarse con los demás de manera pacífica y sana. El diálogo y la argumentación sirven para el entendimiento de sí mismo, de los otros y como parte de una comunidad (SEMS, 2023: 9)

De la misma forma, el *Análisis de la propuesta del SEMS para el rediseño del Marco Curricular Común* de la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES) posiciona al pensamiento crítico como un rasgo imprescindible del perfil de egreso del bachillerato y, además, lo define como la capacidad de “discernir entre diversas situaciones o enfoques, con el propósito de argumentar una postura personal en forma consciente e informada.” (ANUIES, 2021: 16). Finalmente, en el *Área de conocimiento Humanidades*, del MCCEMS, a partir de una revisión del estado del conocimiento del sentido y función actual de las humanidades, determinó que las tendencias contemporáneas enfatizan la vinculación de dicha área del conocimiento con el pensamiento crítico:

Las humanidades se dedican principalmente al ejercicio de la crítica. Ese ejercicio de crítica está vinculado a las tareas de análisis conceptual de vocabulario, de revisión de la argumentación, de examen de los discursos, imágenes, prácticas y formas de vida, de evaluación de los alcances y límites de los conocimientos. Aunado a estas dos características, las humanidades se dedican, más que otros saberes y disciplinas, a discutir el sentido de los acontecimientos y fenómenos. (SEP, 2021: 11)

De ahí que, en el marco de la NEM, se propongan un conjunto de técnicas humanísticas para el desarrollo del pensamiento crítico, entre las que destacan:

- Técnicas de análisis del discurso (estilística)
- Técnicas de construcción del discurso (ensayo)
- Técnicas de comprensión (análisis literario)
- Técnicas de interpretación (hermeneútica)
- Técnicas de enunciación (oratoría o retórica)
- Técnicas de problematización (debate, diálogo y controversia) (SEP, 2021: 13)

A continuación, apegados a las directrices de la NEM, se expondrá la experiencia de aprendizaje en la práctica del debate, a partir de la aplicación de la Dialéctica Argumental de Marraud.

3. ACERCAMIENTO A LA ARGUMENTACIÓN PARA EL DEBATE ESCOLAR EN TRES MOMENTOS

Animados por el espíritu de la NEM de desarrollar el pensamiento crítico (a partir de la puesta en práctica de técnicas de aprendizaje activo y vivencial) y el desarrollo de habilidades argumentativas, desde el año 2022, hemos participado en el ejercicio de debates escolares, a través de la convocatoria de la Asociación Civil Mar Adentro, con un grupo de estudiantes de bachillerato de entre 15 y 17 años.

Ante la falta de una teoría o técnica específica para el debate, y recuperando lecturas realizadas en un curso de posgrado que impartió el Dr. Leal Carretero, en un primer momento, se empezó con un acercamiento didáctico al ejercicio de la argumentación desde la pragmadialéctica; en particular, con las reglas para una discusión crítica de Van Eemeren y Grootendorst (2009), vinculándolas con la identificación de falacias, siguiendo estrechamente la propuesta de Natalia Luna (2016).

En esta teoría, la pragmadialéctica, recordemos, se entiende a las reglas como un conjunto de normas para evaluar discusiones: “que tienen que ver tanto con la forma de presentar una argumentación, como con la validez o estructura lógica correcta, así como la solidez o la verdad de las premisas” (Luna, 2016, §1). Las falacias, en esta propuesta, son presentadas como violaciones a dichas reglas. Se presenta el consabido sistema de las 10 reglas, decálogo, así como las falacias que Luna (2016: 11) relaciona con las mismas, veamos:

Regla 1 (de la libertad): Las partes no deben impedirse unas a otras presentar puntos de vista o ponerlos en duda. Se viola con falacia de la descalificación (*Ad Hominem*) ofensiva.

Regla 2 (de la carga de la prueba): Una parte que presenta un punto de vista está obligada a defenderlo si la otra parte le solicita hacerlo. Se viola con la falacia de inversión y evasión de la carga de la prueba o bien pretendiendo inmunizar el punto de vista contra la crítica.

Regla 3 (del Punto de Vista). El ataque de una parte en contra de un punto de vista debe referirse al punto de vista que realmente ha sido presentado por la otra parte. Se viola con la falacia del hombre de paja y sus variantes.

Regla 4 (de la relevancia). Una parte sólo puede defender su punto de vista presentando una argumentación que esté relacionada con ese punto de vista. Se viola con las falacias *ignoratio elenchi* o la falacia de manipulación de los sentimientos de la audiencia.

Regla 5 (de la premisa Implícita). Una parte no puede presentar algo falsamente como si fuera una premisa dejada implícita por la otra parte, ni puede negar una premisa que él mismo haya dejado implícita. Se viola con las falacias de magnificación de una premisa implícita o negación de esta.

Regla 6 (del punto de partida). Ninguna parte puede presentar falsamente una premisa como si fuera un punto de partida aceptado, ni puede negar una premisa que representa un punto de partida aceptado. Se viola con la falacia del razonamiento circular (*Petitio Principii*).

Regla 7 (del esquema argumentativo). Una parte no puede considerar que un punto de vista ha sido defendido concluyentemente si la defensa no se ha llevado a cabo por medio de un esquema argumentativo apropiado que se haya aplicado correctamente. Se viola con la generalización apresurada, con la falacia de la falsa analogía o con la falacia de la pendiente resbaladiza.

Regla 8 (de validez). Las partes sólo pueden usar argumentos que sean lógicamente válidos o que sean susceptibles de ser validados explicitando una o más premisas implícitas. Se viola con la falacia de afirmación del consecuente (*falso Modus ponens*) y falacia de negación del antecedente (*falso Modus tollens*)

Regla 9 (de Cierre). Una defensa fallida de un punto de vista debe tener como resultado que la parte que lo presentó se retracte de él y, en contraste, una defensa concluyente debe tener como resultado que la otra parte se retracte de

sus dudas acerca del punto de vista. Se viola con la falacia cuya conclusión es que un punto de vista es verdadero porque el opuesto no fue defendido exitosamente (*argumentum ad ignorantiam*).

Regla 10 (de Uso). Las partes no deben usar formulaciones que resulten insuficientemente claras o confusas y deben interpretar las formulaciones de la parte contraria tan cuidadosa y tan exactamente como les sea posible. Se viola con las falacias de falta de claridad o falacias de ambigüedad. (Luna, 2016: 11)

A pesar de lo interesante de esta propuesta, y de lo dinámico que puede resultar en términos de aprendizaje activo el identificar los tipos de falacias utilizadas en una argumentación, de haber sido un gran aliciente que brindó información valiosa para orientar y desarrollar la habilidad de reconocer algunas estructuras argumentativas básicas (por ejemplo, como la de relación de analogía, de relación sintomática o de relación de causalidad) y de auxiliar para comprender el concepto de validez o inferencia lógica, fue poco provechoso al momento de enfrentarse a un debate real, en particular, de movimientos de argumentación y contrargumentación. Además, siguiendo a Joaquín Galindo:

La imputación del cargo de falacia [...] es una práctica común y esperada. Una práctica que califico –y peso mis palabras– como desorientadora, desde el punto de vista del análisis argumentativo. No interesa más la complejidad del argumento; no interesa reconstruir su estructura y ponderar su fuerza. Valdría la pena situar al cargo de falacia, entendido al modo de los manuales tradicionales, no sólo, como es uso y abuso, en el ámbito de la crítica y evaluación de argumentos, sino dentro de un conjunto de simplificaciones que distorsionan y empobrecen nuestras prácticas argumentativas. (Galindo, 2021: 73)

Esta observación nos permitió entender que existen distintas formas de poner en cuestión una tesis, más allá de la identificación de falacias, y evitar reducir el ejercicio de cuestionamiento a la simple negación de los argumentos; además de reconocer que hay una gran sutileza y complejidad enmarcando la formulación de un determinado punto de vista y que, en suma, necesitábamos otra perspectiva para evaluar y ponderar una estrategia argumentativa.

En una segunda etapa, se introdujo la distinción de tipos de argumentación que Michael Gilbert, siguiendo a Walton (1998), establece con el propósito de que el grupo de estudiantes identificaran el tipo de discusión en que consistía un debate; así, de acuerdo con Gilbert:

En sus trabajos, Walton distingue seis diferentes tipos de argumentación, pero, para nuestros propósitos, bastará con distinguir tres: diálogo de investigación, diálogo de persuasión y diálogo de negociación. Simplificando horrorosamente las cosas, en la investigación la meta es la verdad; en la persuasión es inducir una creencia

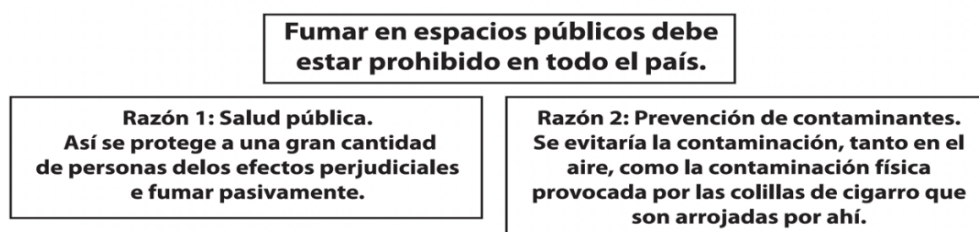
en alguien y en la negociación es llegar a un acuerdo mutuamente ventajoso.
(Gilbert, 2014: 44)

A pesar de que el autor señala que ninguna argumentación pertenece de manera pura a una categoría u otra, y que lo normal es que toda argumentación tenga elementos pertenecientes a uno u otro tipo, esta distinción fue de gran ayuda para comprender que un debate es un tipo de diálogo que tiene como fin convencer, a través de argumentar a favor o en contra de una determinada tesis, entendiéndola como la expresión de una diferencia de opinión o punto de vista, asumiendo una posición de argumentación estratégica y no, digamos, “puramente” lógica.

Una vez poniendo en claro estas distinciones, en un tercer momento, se revisó el *Manual básico del debatiente* (2013), de Mar Adentro A.C, para fortalecer la implementación de una posición argumentativa y contrargumentativa estratégica. De acuerdo con dicho manual, para que un argumento sea considerado como tal, debe tener por lo menos los siguientes elementos (resumidos en el acrónimo mnemotécnico “AREL”):

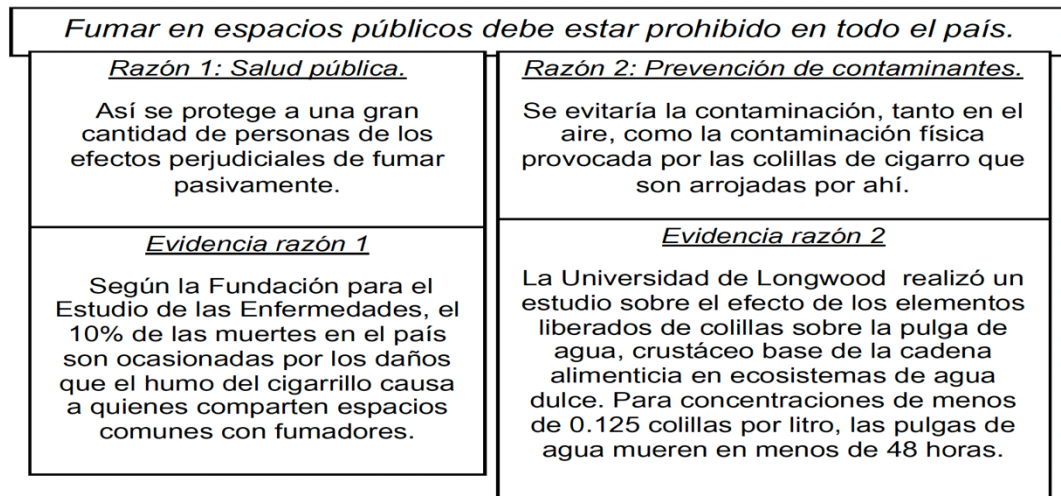
Afirmación: La afirmación responde a *qué se busca probar* con el argumento.
Ejemplo: Fumar en espacios públicos debería estar prohibido en todo el país.

Razonamiento: El razonamiento responde al *por qué de la afirmación*. Una misma afirmación puede tener una gran cantidad de razonamientos que la respalden, mientras mayor sea el número de razonamientos es menos probable que ese argumento pueda ser refutado. Ejemplo:



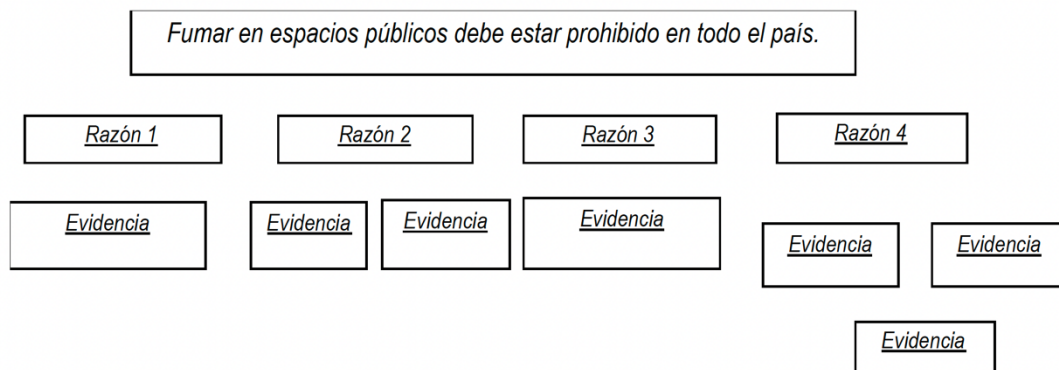
Fuente: Figura 1 (Mar adentro: 2013)

Evidencia: La evidencia responde a la potencial pregunta “¿me podrías dar *una fuente bibliográfica que respalde cada razón?*”. Cada razonamiento debe estar respaldado por algún estudio publicado, cita de experto o caso comparativo, que, claramente, esté directamente relacionado con lo que se está defendiendo. Ejemplo:



Fuente: Figura 2 (Mar adentro: 2013)

Link: Es la forma en que se relaciona cada evidencia con el razonamiento y la afirmación, y, a su vez, todo esto con el tema en debate. Los razonamientos y las evidencias pueden aumentarse para cada una de las afirmaciones, a esto se le llama *argumentación subordinada*, y permite realizar esquemas tan grandes como sea posible. Ejemplo:



Fuente: Figura 3 (Mar adentro: 2013)

De acuerdo con este modelo:

Este tipo de argumentación es muy sólida, pues implica que el contrincante debe refutar la evidencia de cada razonamiento para desacreditar la afirmación, lo cual requiere mucho tiempo y análisis; por otro lado, aun cuando se refute una evidencia o una razón, la afirmación sigue estando sustentada por otros elementos y por lo tanto puede seguirse considerando como cierta. (Mar adentro, 2013: 29)

En cuanto a la contrargumentación, el modelo Mar Adentro prescribe que los equipos deben identificar las contradicciones en que caen los argumentos de la contraparte; para lo cual, resulta indispensable la capacidad de escucha, ya que, sin esta acción: “el debate podría llegar a convertirse en dos discursos paralelos que nunca se encuentran entre ellos, y que por lo tanto no pueden construir en conjunto” (Mar adentro, 2018: 34)

Para una adecuada contrargumentación, proponen los conceptos de “refutación” y “recusación”. En donde “recusar” significa: aclarar a la audiencia y al jurado por qué las afirmaciones de la bancada contraria no pueden ser tomadas como verdaderas o válidas, evidenciando cualquier falla en la construcción de la postura. Para refutar, en cambio, se reconoce que se trata de un argumento correctamente estructurado, pero se pone en duda la fuerza probatoria de éste en relación con la tesis a probar.

El manual propone un “Modelo de refutación en 4 pasos”, que consiste en:

1.- Primer paso: “La contraparte afirma...”

Se inicia por parafrasear lo que dijo el equipo contrario, así se afianza la refutación sobre una idea que claramente vertió la contraparte.

2.- Segundo paso: “pero...”

Después de parafrasear a la contraparte, se debe poner en cuestionamiento su idea. Hay distintos motivos por los que se puede contraargumentar, algunos de ellos consisten en cuestionarlo en términos de su relevancia, suficiencia o aceptabilidad.

3.- Tercer paso: “porque”

No basta con negar todo lo que dice el equipo contrario, quien refuta está obligado a probar que en efecto debe desacreditarse la afirmación de la contra bancada, es decir: ¿por qué el equipo contrario no demostró su afirmación adecuadamente?, ¿por qué sucederá lo contrario?, etc.

4.- Cuarto paso: “por lo tanto”

Por último, se debe poner en evidencia que al ser inválido lo que dijo su oponente por las causas que se explicaron, debiera tomarse en consideración lo que su postura propone. (Mar adentro, 2013: 35)

Este modelo de argumentación, si bien permite establecer de una manera sencilla el proceso de construcción de un argumento y la vinculación entre distintas razones para defender un punto de vista a partir de un conjunto amplio de evidencia o datos que justifican las afirmaciones expresadas, no deja clara la relación entre las razones o los *links*, que, a juicio propio, es uno de los elementos fundamentales en la organización de una argumentación compleja, como las que se dan en un debate real.

Adicionalmente, el modelo de contrargumentación tiene ambigüedades en los conceptos de recusación y refutación, por ejemplo, al apelar a “cualquier fallo” en la construcción o validez de un determinado argumento o al no definir el concepto de fuerza probatoria. Por otro lado, el modelo de refutación en 4 pasos, como hemos visto, se limita simplemente a mencionar un conjunto de indicadores de argumentación que,

si bien son precisos en cuanto a la intención comunicativa, no muestran procedimientos claros para desmontar un argumento. En ese sentido, en el apartado siguiente se mostrará cómo la teoría de Hubert Marraud, la Dialéctica Argumental, permite llenar las lagunas que las distintas aproximaciones expuestas en este trabajo han dejado, principalmente, sobre cuáles son los dispositivos para reconocer estructuras argumentativas complejas y los diversos mecanismos de contrargumentación. Considero que estos dispositivos analíticos son indispensables en la preparación de un equipo de debate de cara a un torneo.

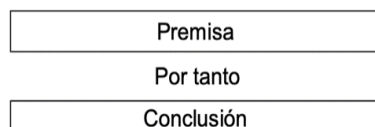
4. APLICACIÓN DE LA DIALÉCTICA ARGUMENTAL

Para empezar, valdría la pena señalar qué entiende Marraud por argumentar: “Argumentar es la práctica comunicativa de tratar de mostrar que una tesis está apoyada por razones y, también, pedir y recibir críticamente razones”. (Marraud, 2013: 12) En ese sentido, la argumentación se hace dialéctica cuando se refiere al estudio de las vinculaciones y oposiciones entre argumentos, es decir, no es solamente el mero estudio de los argumentos de manera aislada o individual, al estilo de la lógica clásica, sino, por el contrario:

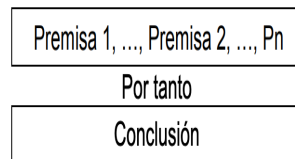
Esta concepción presupone un concepto comparativo de argumento convincente, y puede definirse como el estudio de la fuerza de los argumentos. El propósito de esta “dialéctica argumental” es descubrir en nuestras prácticas los estándares y criterios usados para comparar y evaluar la fuerza de los argumentos. (Marraud, 2020: 8)

En ese sentido, un argumento es más o menos fuerte no por sí mismo, sino en relación con las razones que expresa frente a otro conjunto de razones. A partir de su definición de argumentación (recordemos: de dar, pedir y recibir razones), y de su concepción dialéctica comparativa de fuerza, es que se redefinen las relaciones entre premisa y conclusión de un argumento dado: “Se llama “premisas” a los enunciados que, tomados conjuntamente, expresan una razón y conclusión al que expresa la tesis”. (Marraud, 2020: 34). Es decir, una misma razón puede expresarse en una o más premisas; de la misma forma, una misma tesis puede apoyarse en una o más razones (razones coorientadas); estas estructuras son susceptibles de diagramación.

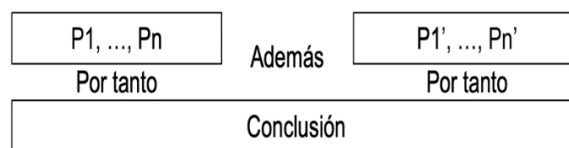
De tal suerte que un argumento, en su forma más simple, está constituido por una razón expresada en una premisa, siguiendo a Marraud (2021), se diagramaría de la siguiente manera:



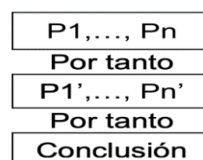
A su vez, un argumento con una razón expresada en más de una premisa se representa:



Por su parte, hay argumentos con más de una razón (cada una de ellas expresada con una o más premisas), que reciben el nombre de razones coorientadas. A este tipo de razones se les pueden agregar conectores o marcadores argumentativas de coorientación, por ejemplo “además”, “por otra parte”, etc; Se diagrama de este modo:



Por último, cuando puede argumentarse a partir de razones que justifican otras razones: razones encadenas, se expresan de la siguiente forma:



A partir del reconocimiento de la coorientación y encadenamiento de razones, en nuestro equipo de debate, empezamos planear y organizar estrategias de argumentación más efectivas, puesto que el mero registro de argumentos individuales respaldados por datos, citas o fuentes de autoridad, era demasiado rígido; sin embargo, advertimos que lo que más nos hacía falta eran estrategias para contrargumentar: las pudimos encontrar en la tipología de los contrargumentos de Marraud.

De acuerdo con el autor, hay tres maneras principales de atacar un argumento: cuestionando alguna de sus premisas, cuestionando su garantía (en el sentido dado por Toulmin) o cuestionando su conclusión: “Contraargumentar no es simplemente cuestionar alguno de los componentes de un argumento, sino dar razones para rechazar su pretendida validez.” (Marraud, 2017: 53). A continuación, de manera muy esquemática, se describen cada una de las estrategias de contrargumentación:

Objeción: cuando se objeta un argumento se declara que sus premisas son falsas o, al menos, dudosas. En el lenguaje cotidiano se puede expresar a través de la pregunta ¿de dónde sacas eso? o “no estoy seguro de que eso que dices sea verdad”

Recusación: Se pueden distinguir tres variedades de recusación, atendiendo al tipo de cuestionamiento de la garantía. Nos parece que la forma más natural de presentarla es con la pregunta “¿Eso qué tiene que ver? Aunque fueran aceptables las premisas, no son suficientes para justificar la conclusión”. Según Marraud, hay recusación:

- De principio, se alega que la garantía expresada no es una regla válida: por tanto, el paso de las premisas a la conclusión no está justificado.
- De excepción, se arguye que, aunque la garantía es una regla válida, no se aplica en ese caso porque concurre alguna circunstancia excepcional.
- De reserva, se identifican circunstancias en las que el paso inferencial es cuestionable.

Refutación: Se ofrece una razón distinta para mostrar que, pese a las razones presentadas, debe ser aceptada una conclusión opuesta; en este sentido, son pertinentes las frases: “Sí, pero...” o “Sí, aunque...”. Marraud distingue, igualmente, tres alternativas de refutación:

<i>Refutación</i>	<i>Expresión típica</i>	<i>Efecto</i>
Contradiciente	A pero B	Se puede inferir no C de B.
Invalidante	A pero también B	No se puede inferir C de A.
Atenuante	A aunque B	Pese a todo, se puede inferir C de A.

Fuente: Marraud. H (2017)

Con el propósito de hacer más didáctica la estrategia de contrargumentación para el grupo de estudiantes participantes en el debate, se asumió la regla de “la mayor efectividad al menor coste cognoscitivo” (Marraud, 2017: 53). En otras palabras, nuestra adaptación fue la siguiente: se inicia por la objeción; en caso de ser insuficiente, se pasa a la recusación; y, en última instancia, se intenta la refutación de los argumentos de la contraparte. En suma: es mucho menos costoso, en términos argumentativos, intentar negar un dato que invalidar una regla de inferencia o presentar argumentos para la tesis opuesta, además de que: “[...] si alguien intenta directamente recusar o refutar un

argumento, puede entenderse que acepta sus premisas” (Marraud, 2017: 56) Y, en términos de persuasión y debate, es una estrategia desencaminada aceptar, así sea mínimamente, las razones de la contraparte.

5.- CONCLUSIÓN

A manera de conclusión, enlistaré las cinco principales lecciones que nos dejó la experiencia de implementar herramientas básicas de Dialéctica Argumental en el Torneo de Debate Mar Adentro:

1.- La técnica humanística de “problematización”, bajo la modalidad de la práctica del debate, propuesta por la Nueva Escuela Mexicana (NEM), debe estar acompañada de una sólida teoría de la argumentación; como se mostró, la Dialéctica Argumental de Marraud, da cuenta de estrategias, técnicas y diagramas cuyo uso permite que los estudiantes reconozcan, en toda su complejidad, las diversas situaciones dialécticas (estructuras argumentativas y estrategias de contraargumentación) que un torneo de debate exige.

2.- Que para preparar un debate no basta con sólo haber investigado sobre el tema o la tesis en disputa, se debe, además, incorporar en el proceso el *reconocimiento* de las *estructuras* (mediante el uso de diagramas) de los argumentos y la *identificación* de los *esquemas argumentativos* que se usan (y las correlativas cuestiones críticas).

3.- Presentarse a un debate con una estrategia de argumentación para la defensa de sólo una de las posturas en juego (ya sea a favor o en en contra), esto es, sin haber preparado, también, una estrategia dialéctica dual (proponente-oponente), garantiza: perder puntos o, en definitiva, perder el debate.

4.- Es eficaz seguir la estrategia, por así llamarla, “del menor costo epistémico” en la contrargumentación: Primero: presentar objeciones, si se tienen; Segundo: si no hay objeciones: proceder a buscar recusaciones; Tercero: si se han agotado las anteriores: presentar refutaciones.

5.- El debate puede desarrollar *pensamiento crítico*, sólo si, así me lo parece, va acompañado del estudio y ejercicio de algún modelo de análisis y evaluación de argumentos, es decir, guiado por las herramientas de Teoría de la argumentación (en el caso particular que nos ocupa, la Dialéctica argumental de Hubert Marraud es el modelo más útil e intuitivo).

REFERENCIAS

- ANIUES (2021) *Hacia un marco curricular común para la educación media superior 2021*. Red Nacional de Instituciones de Educación Media Superior, México.
- Eemeren, F. y Grootendorst, R. (2009) "Reglas para una discusión crítica". *Revista Praxis Filosófica*, núm. 28, pp.195-227 Universidad del Valle Cali, Colombia.
- Galindo, J (2021) *¿Cómo se cuestiona?, ¿cómo se responde? Una aproximación dialéctica a las obligaciones críticas*. En Mayorga, Rodríguez y Leal (coord.) "¿es ese un buen argumento?", Universidad de Guadalajara, México.
- (2021) Reseña de: Hubert Marraud, En buena lógica. Una introducción a la teoría de la argumentación. *Revista Iberoamericana de Argumentación*, Ediciones UAM, Madrid.
- Gilbert, M (2017) *Argumentando se entiende la gente*. Universidad de Guadalajara, México.
- Luna, N (2016) *Reglas de la discusión Pragma-dialéctica*. Secretaría de Educación Media Superior (SEMS), México.
- Mar Adentro (2013) *Manual Básico del debatiente*. México.
- Marraud, H. (2013). *¿Es lógic@? Análisis y evaluación de argumentos*. Editorial Cátedra, Madrid.
- (2017) "De las siete maneras de contraargumentar". En *Quadripartita Ratio: Revista de Retórica y Argumentación*, Universidad de Guadalajara, 2(4) pp. 52-7.
 - (2020) *En buena lógica. Una introducción a la teoría de la argumentación*. Editorial Universidad de Guadalajara, México.
- OCED (2018) *Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos (PISA), Resultados*. Vol. I-III. Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico.
- SEP (2023) *La Nueva Escuela Mexicana (NEM): orientaciones para padres y comunidad en general*. Subsecretaría Educación Media Superior, México.
- (2022) Área de Acceso al Conocimiento: Humanidades. México.
 - (2019) *La Nueva Escuela Mexicana: principios y orientaciones pedagógicas*. Subsecretaría Educación Media Superior, México.
- UNESCO (2022) *Marco curricular nacional 2022*. Sistema de Información de Tendencias Educativas en América Latina (SITEAL), Argentina.

AGRADECIMIENTOS. Me gustaría manifestar mi agradecimiento al Dr. Hubert Marraud, en primer lugar, por su hospitalidad y por la eficiente organización del II Congreso Iberoamericano de Argumentación, en Madrid (España), septiembre-2023; en segundo lugar, por su generosa y paciente ayuda para resolver las dudas que tenía sobre aspectos puntuales de su teoría, la Dialéctica argumental.

M. MEJIA MURGA: Profesor de Tiempo Completo del Tecnológico de Monterrey, Guadalajara, México. Es licenciado y maestro en Filosofía, graduado con mención honorífica, por la Universidad de Guadalajara. Candidato a doctor en Desarrollo Educativo por la Universidad Pedagógica Nacional (UPN), México. Ganador del *Excellence Award 2023* a coordinadores de Educación Continua del Tec de Monterrey. Miembro de la Sociedad Iberoamericana de Argumentación (SIaA), de la Red de Investigación en Liderazgo y Práctica Educativa A.C. "Interleader" y de la Red Latinoamericana de Convivencia Escolar. Coach del equipo representativo de Debate PrepaTec del Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey (Tec de Monterrey).



Revisión de creencias y cambio conceptual a través de la enseñanza de la lógica y la ética en estudiantes del nivel medio superior en la CDMX.

Revision of beliefs and conceptual change through the teaching of logic and ethics in high school students in the CDMX

Ana Hilda García Gutiérrez

Universidad Nacional Autónoma de México
anahgarcia gutierrez@gmail.com

RESUMEN

Este trabajo forma parte de mi tesis de maestría (MADEMS-UNAM) en la cual defiendo que los procesos de cambio conceptual y revisión de creencias pueden desarrollarse de manera indirecta mediante la enseñanza de la filosofía en el nivel medio superior, en particular, al ejercitar las habilidades argumentativas y problematizar el contenido temático de la ética. Esto me lleva a mostrar la fuerte relación que hay entre ellas para conseguir objetivos fundamentales de los programas de estudio que se les atribuyen a las actitudes, toma de decisiones y conciencia ética en un perfil ético de egreso. Lo que nos lleva al aprendizaje significativo que transforme su realidad. En el presente trabajo solo contemplo una presentación general del tema.

PALABRAS CLAVE: actitudes éticas, cambio conceptual, enseñanza de la filosofía, habilidades argumentativas, nivel medio superior, perfil ético, revisión de creencias.

ABSTRACT

This work is part of my master's thesis (MADEMS-UNAM) in which I defend that processes of conceptual change and belief revision can be developed indirectly through the teaching of philosophy at the high school level, in particular, by exercising argumentative skills and problematize the thematic content of ethics. This leads me to show the relationship between them to achieve fundamental objectives of the study programs that are attributed to attitudes, decision making and ethical awareness in an ethical graduation profile. Which leads us meaningful learning that transforms your reality. In this work, I only consider a general presentation of topic.

KEYWORDS: argumentative skills, conceptual change, ethical attitudes, ethical profile, high school level, teaching philosophy, review of beliefs.

1. INTRODUCCIÓN

Este trabajo es parte de mi investigación de tesis en la Maestría en Docencia del Nivel Medio Superior en Filosofía (MADEMS-UNAM). La propuesta surge de mi práctica docente en dos instituciones en particular, la Escuela Nacional Preparatoria (ENP-UNAM) y el Instituto de Educación Media Superior (IEMS) Semi escolar.

Bajo este contexto, mi objetivo es defender que los procesos de “cambio conceptual y revisión de creencias” pueden ser desarrollados de manera indirecta mediante la enseñanza de la filosofía en el nivel medio superior, en particular al ejercitar las habilidades argumentativas y problematizar el contenido temático de la ética.

La enseñanza de la filosofía en la educación media superior de la Ciudad de México (CDMX), se introduce a los estudiantes de nuevo ingreso en los primeros años o semestres de su estancia académica por medio de la enseñanza-aprendizaje de lógica (argumentación, dialéctica, inferencias, deducción natural etc.; en algunas instituciones incluso se enseña retórica), por una parte, y la enseñanza de la ética, antes o después del curso de lógica, con el objetivo de desarrollar un perfil ético que fomente una ciudadanía responsable y una convivencia pacífica en la sociedad, por otra. Estas dos asignaturas están estrechamente relacionadas y apuntan a la obtención de objetivos en común, en tanto que la lógica aporta herramientas de evaluación y refinamiento para las habilidades relacionadas con procesos cognitivos (razonamientos), y con esto se busca propiciar las actitudes éticas y favorecer el desarrollo de un perfil ético en los estudiantes.

2. RASTREANDO LA ARGUMENTACIÓN EN LA ENSEÑANZA DE LÓGICA EN EL NIVEL MEDIO SUPERIOR.

Para los fines de esta presentación tomaré información contenida en los programas de estudio de lo que considero representa el conglomerado de instituciones de educación media en la ciudad de México. No son las únicas, sin embargo, considero que con estas instituciones se puede dar un panorama importante de los jóvenes estudiantes de este nivel, a quienes se les enseña argumentación en la demarcación.

La primera Institución es la Escuela Nacional Preparatoria (ENP) de la Universidad Nacional Autónoma de México, la segunda es el Instituto de Educación

Media Superior de la Ciudad de México (IEMS) y finalmente el Sistema Nacional de Bachillerato (SNB) quien tiene a cargo la fundamentación, administración y organización de las escuelas públicas en todo el territorio nacional (Bachilleres, C.e.t.i.s, CBTis, Conalep, preparatorias federales, etc.).

2.1 LÓGICA (ARGUMENTACIÓN) EN LA ENP

El curso de lógica en la ENP se imparte durante el primer año del nivel medio superior, los estudiantes que egresan de la secundaria llegan al curso sin ningún tipo de conocimiento o experiencia previa en la materia. Esta asignatura representa su primer contacto con la filosofía y se le considera como una introducción a los métodos o herramientas de ésta.

En el programa de estudios de lógica (ENP, Planes y programas de estudio, 2016) se enuncia que el objetivo de la asignatura es privilegiar el desarrollo de las habilidades lógicas para la argumentación, el diálogo, el análisis de la información y la solución de problemas que llevarán al estudiante a la construcción de saberes de manera interdisciplinaria, así como la búsqueda y construcción de acuerdos en la vida pública.

La enseñanza se enfoca en el desarrollo de habilidades básicas argumentativas como:

[...] Analizar, comprender, refutar, distinguir, construir, evaluar y reconstruir discursos argumentativos (orales y escritos) en distintos ámbitos del saber, con el fin de dar orden y estructura a su pensamiento y, con ello, posibilitar la búsqueda de posibles alternativas de solución a problemas de su vida personal, académica y colectiva, de manera racional. (ENP, Planes y programa de lógica, 2016:2)

En cada una de las unidades del programa se trabaja para que el estudiante adquiera, construya y desarrolle contenidos conceptuales, además de incentivar procedimientos que favorezcan un tipo de pensamiento analítico, estructurado, propositivo, coherente y riguroso. Por otro lado, se considera deseable que el estudiante desarrolle actitudes como el respeto, la honestidad intelectual, la tolerancia, la capacidad de escucha, etc.

Es significativo mencionar que el programa de la asignatura considera que se favorece el perfil de egreso con tendencia a la investigación científica de fenómenos naturales, sociales y humanos, así como el desarrollo de las habilidades para la comunicación y el aprendizaje autónomo.

Es sustancial destacar que el programa aborda fundamentalmente la argumentación, distinción entre lógica como ciencia y arte, tipos de argumentos,

construcción y evaluación de argumentos por medio de lógica proposicional, identificación de falacias y debate. Se considera que a través de la lógica proposicional se obtienen las herramientas para estructurar su pensamiento de manera ordenada y coherente a partir de distintas nociones de consecuencia lógica, así como para evaluar cierto tipo de argumentos científicos y de la vida diaria.

En cuanto al estudio de modelos argumentativos se hace con la finalidad de que el estudiante comprenda y examine otros tipos de argumentos con los que también se encontrará a lo largo de su vida académica, profesional y personal, por medio del análisis, la construcción, reconstrucción y evaluación de notas periodísticas, debates, documentales, películas, charlas de la vida diaria, etc.

El programa enuncia la fuerte relación de la lógica con la ética por contribuir a la formación de un estudiante autónomo y ético, capaz de analizar su entorno de manera crítica y racional, así como buscar vías responsables de solución a los problemas que se le presentan en diversos ámbitos, ya sea a nivel personal, académico, profesional y colectivo. Al final del curso se espera que el alumno sea capaz de poner en práctica los conocimientos, habilidades y actitudes adquiridas a lo largo del mismo, en la participación de un debate (diálogo razonado) y/o la escritura de un texto argumentativo.

2.2 ARGUMENTACIÓN EN IEMS

Los estudiantes del IEMS se desarrollan en un contexto social y educativo complicado (violencia, marginación, exclusión, etc.), vienen de sus escuelas anteriores con algunos problemas en la comprensión y la aplicación de conocimientos de lecto-escritura, deficiencias en contenidos conceptuales de otras asignaturas, referentes culturales, éticos etc. En el caso de los estudiantes de esta institución, en su primer acercamiento con la filosofía se les da un curso de introducción a la filosofía y en el segundo semestre se imparte lógica.

En su curso de lógica se contempla la argumentación entendida en sus tres dimensiones: lógica, al estudiante se le dota de herramientas para el análisis del uso discursivo del lenguaje, ejercicio de la competencia lógica, dialógica y retórica aplicando estrategias argumentativas en el debate. El análisis se hace a través de la teoría de la argumentación por medio de herramientas de la lógica y la argumentación para discusiones en donde se justifique racionalmente, se adapte al contexto actual desde su entorno sin dejar de problematizar y analizar sobre ellos, análisis y crítica de falacias, conozca las reglas del debate cooperativo y polémico, muestra disposición para intervenir en el debate, defienda su postura y valore las de los demás. Comprenda los

elementos del discurso retórico para su aplicación en un discurso retórico para su construcción y confrontación desde la intencionalidad. (IEMS, 2005:14-17)

En cuanto a la relación con la ética, va en el mismo sentido en el que va la ENP, pero, con un mayor énfasis para el desarrollo de un perfil ético, que se pone en práctica a través de análisis, reflexión y práctica en una asignatura al final de su estancia, una asignatura llamada “filosofía política”. En el perfil de egreso se encuentra los siguientes puntos: Capacidad de cuestionamiento racional, generar un diálogo filosófico que le apertura crítica y reflexión sobre la diversidad cultural, responder argumentativamente a su realidad más cercana. Actitud crítica frente a los actos morales y valores éticos implicados en la cultura general, justificar ideas propias y actos morales de manera clara y estructurada, reconociendo la diversidad cultural, actitud crítica y humanista que le permita dar razón de sus actos y asumir la responsabilidad de sus decisiones. Conocimiento de valores éticos, políticos, religiosos y culturales. Aplicación ética en el estudio de avances de la ciencia y la tecnología en la vida humana, natural y social. (IEMS, 2005:9)

En las dos instituciones se espera que los estudiantes puedan argumentar y reflexionar sobre su entorno moral inmediato, lo cual implica que desarrollen habilidades lógicas que les permitan asimilar y concretar significativamente los conocimientos éticos en su entorno inmediato de manera razonada.

2.3 ARGUMENTACIÓN Y ÉTICA EN EL SNB

En el Sistema Nacional de Bachillerato en México (SNB) se considera la enseñanza de la lógica y la ética como un pilar que funciona de manera interdisciplinaria en el marco curricular. Es importante destacar que este sistema está a punto de tener un cambio con el proyecto llamado “Nueva Escuela Mexicana”, en el cual es más evidente la búsqueda de propiciar las actitudes éticas y favorecer el desarrollo de un perfil ético en los estudiantes que fomente una ciudadanía responsable y una convivencia pacífica en la sociedad

En el acuerdo 444 publicado en el Diario Oficial de la Federación DOF (SEP, 2008:2-6) se describe el contenido de las competencias genéricas, disciplinares básicas y genéricas; competencias extendidas y profesionales.

En particular en el artículo 4 se desprenden las competencias que tienen que ver con lo que se espera extraer de la enseñanza-aprendizaje de argumentación y ética. De las cuales mencionaré algunas de ellas:

El conocer y valorarse a sí mismo, abordar sus problemas sin perder de vista el objetivo, analizando concienzudamente sus valores, fortalezas y debilidades. Se considera importante el análisis crítico de los factores que influyen en comportamientos y toma de decisiones para luego, asumir las consecuencias de sus comportamientos y decisiones. El enfoque va hacia la valoración de las consecuencias de distintos hábitos de consumo y conductas de riesgo que permita cultivar relaciones interpersonales que contribuyan a su desarrollo humano y de quienes lo rodean.

Para el análisis y la crítica en este contexto el estudiante debería desarrollar habilidades lógicas que le permitan construir hipótesis y aplicar modelos para probar su validez, sintetizar evidencias obtenidas mediante la experimentación para producir conclusiones y formular nuevas preguntas, sustentar una postura personal sobre los temas de interés y relevancia general considerando otros puntos de vista de manera crítica y reflexiva, así como en contar con la capacidad de discriminar información de acuerdo con su relación y confiabilidad, evaluar argumentos y opiniones e identificar prejuicios y falacias, lo que permitirá que el estudiante estructure sus ideas y argumente de manera coherente y sintética.

Otras competencias para desarrollar que les dan mayor peso a las actitudes éticas tienen que ver con el reconocimiento de los propios prejuicios, modificar sus puntos de vista ante nueva información o conocimientos.

Se implementa el trabajo colaborativo con responsabilidad en la sociedad por medio de una conciencia cívica y ética que se aplique y se extienda en su comunidad, región el país y el mundo. Así como el uso del diálogo como mecanismo para la solución de conflictos y toma decisiones, a fin de contribuir a la equidad, bienestar y desarrollo democrático de la sociedad; lo que implica conocer sus derechos y obligaciones como ciudadano que pertenece a distintas comunidades e instituciones para mantener una actitud respetuosa hacia la interculturalidad y diversidad de creencias, valores, ideas y práctica social.

La diversidad juega un papel importante en los espacios democráticos que promueven valores como igualdad, dignidad y derechos de todas las personas y, en ese mismo sentido, rechazar la discriminación.

En las competencias descritas anteriormente del SBN es más claro que la argumentación, lógica y ética están relacionadas intrínsecamente en lo conceptual, instrumental y actitudinal para lograr que se concrete el desarrollo del perfil ético que fomente una ciudadanía responsable y una convivencia pacífica en la sociedad.

3. EL DESARROLLO DEL PERFIL ÉTICO Y EL PROBLEMA DEL DESARROLLO DE LAS ACTITUDES ÉTICAS EN LAS INSTITUCIONES EDUCATIVAS.

El desarrollo del perfil ético en las instituciones educativas tiene el reto de incidir en los entornos inmediatos de los estudiantes para una transformación social conjunta, para una ciudadanía responsable y una convivencia pacífica en la sociedad.

Considero que la vía para que se concrete la incidencia del perfil ético será posible con el fomento de actividades en clase que den pie al desarrollo de las actitudes éticas, lo cual representa un nuevo problema, pues es difícil saber si las actitudes en los estudiantes se desarrollan de manera sincera, de manera inmediata o a largo plazo, en tanto que no tenemos cómo darle seguimiento a cada estudiante para cerciorarnos de que el resultado sea significativo e incida en su realidad inmediata.

A través de la experiencia laboral en las instituciones IEMS y la ENP, me di cuenta de dos cosas:

La enseñanza de la filosofía, en particular el combo de la lógica y ética, desarrollan en los estudiantes los procesos de revisión de creencias y cambio conceptual. Y la práctica constante de ellos desarrolla actitudes éticas, en consecuencia, favorece el desarrollo del perfil ético.

Esbozaré brevemente el proceso de revisión de creencias que estoy trabajando en mi tesis con la finalidad de mostrar la función del desarrollo de actitudes éticas por medio de este proceso y el cambio conceptual. Revisión de creencias se va desarrollando a partir de la enseñanza aprendizaje de la argumentación en gran medida y la lógica. Fermé define el proceso de revisión de creencias de la siguiente manera:

Es una forma de representar el conocimiento (en una base de conocimiento) que un ser racional adquiere a través del tiempo, del estudio, por experiencia o simplemente de sus vivencias; cuando llega una nueva información la base de conocimiento se tiene que actualizar y si entra en contradicción con lo que ya sabemos será necesario quitar alguna creencia anterior. Por ejemplo, a algunos de nosotros se nos enseñó en la educación básica que el Sistema Solar estaba formado por nueve planetas; sin embargo, a partir de 2006 se acordó que Plutón no era un planeta, por lo que ahora nuestro Sistema Solar consta de ocho planetas, esta nueva información hace que nuestra base de conocimiento tenga que ser modificada. (Fermé, 2007:9)

Entonces, la revisión de creencias es la representación de una base del conocimiento que un ser racional adquiere a través del tiempo por estudio, experiencia o vivencias, cuando llega nueva información, la base de conocimiento se actualiza, si hay contradicción se debe eliminar la creencia anterior que causa el conflicto. Por ejemplo, un joven estudiante que tiene predisposición a actuar de manera violenta, cuando llega

a la escuela y pretende conducirse de manera habitual, se crea un conflicto al ser señalado por su conducta, ya sea por sus compañeras y compañeros, por los docentes o la institución. Puede ser que no sea tan directo, que, a través del planteamiento del código de conducta escolar, lineamientos jurídicos y hasta las reglas de convivencia en el grupo planteadas por el docente le llegue la nueva información, que confronta su creencia sobre la violencia como forma de interacción. Se actualiza su aprendizaje a través de nuevo conocimiento y experiencias, lo que lo lleva a adquirir una nueva actitud, puede ser que elija retirarse de ese entorno, con tal de darle continuidad a su creencia.

Revisión de creencias se da a partir del proceso inferencial y de razonamiento de las herramientas argumentativas en lógica. Después de la práctica y desarrollo del proceso de revisión de creencias, se trabaja con contenidos éticos que fluyen en los razonamientos y se da la reorganización de los conocimientos nuevos o mejor asimilados, lo cual nos lleva al cambio conceptual, que organiza o sustituye las viejas y nuevas informaciones y da lugar al desarrollo de actitudes; con lo anterior, el aprendizaje significativo que puede transformar la realidad inmediata del joven estudiante parece una realidad más asequible.

Los niños y los alumnos de todas las edades cambian y reorganizan el conocimiento según sus experiencias, tanto físicas como afectivas y sociales, y cómo esos procesos son esencialmente para dar sentido a su experiencia ya sea la que tiene lugar en la escuela o fuera de ella. (Schnotz, Vosniadou & Carretero, 2006: 8)

El cambio conceptual representa un acompañamiento o proceso simultáneo que ocurre cuando se detona la revisión de creencias en los jóvenes estudiantes cuando la información (conceptos) se somete a análisis al llegar nueva información, se reacomoda o reorganiza la información y se efectúa el cambio y aplicación de la nueva información a través del desarrollo de actitudes, conocimientos y habilidades en su contexto más próximo.

La educación debería contribuir a que los diferentes sistemas conceptuales crecieran de manera conjunta: los educandos debían integrar, en sistemas coherentes los conceptos cotidianos adquiridos de manera espontánea, así como aplicar a sus experiencias cotidianas los conceptos adquiridos en la escuela. [...] (Schnotz, Vosniadou & Carretero, 2006: 9)

Sin duda hay varios mecanismos, habilidades y procesos cognitivos que se desarrollan en los escenarios escolares en los cuales las y los docentes no nos enfocamos por incentivar para mayores logros de aprendizaje significativo.

Lo relevante del desarrollo de estos procesos es que propician el desarrollo de actitudes éticas que permitirán concretar el perfil ético en los estudiantes, en

consecuencia, los jóvenes entienden y aprenden la importancia del bien común e interactuarán con las estructuras sociales que los rodean de manera más crítica, funcional y cooperativa.

4. CONCLUSIONES

En resumen, la lógica provee las herramientas para ejecutar procesos inferenciales que dan lugar al proceso de revisión de creencias, que consiste en generar un cambio en la base del conocimiento cuando se recibe nueva información; el cambio conceptual se presenta, de manera complementaria, en el momento en que la materia prima, que son los problemas de la ética, tales como la evaluación de acciones, toma de decisiones, establecimiento o revisión de valores, aterrizados en temas controversiales que desestabilizan la convivencia pacífica o la ejecución de derechos de la ciudadanía.

El abordar temas y problemas éticos bajo esta dinámica de revisión de creencias genera en los estudiantes aprendizaje significativo, el cambio conceptual ayuda a producir un cambio de actitud ante el mundo (actitud ética).

Actualmente estoy trabajando en mi tesis para fundamentar y mostrar que es posible la práctica y el desarrollo de estos procesos en los estudiantes: cambio conceptual para la generación de actitudes éticas que favorezcan el desarrollo del perfil ciudadano para una mejor interacción en la sociedad, con los otros y las instituciones en las cuales en algún momento se integrarán, tal como la Secretaría de Educación Pública se plantea que debe suceder. Revisión de creencias sobre la base de las habilidades argumentativas que trabajaron en su curso de lógica, mismas que serán integradas a través de una serie de actividades que se organizarán en diversas secuencias didácticas que se implementarán en la clase.

REFERENCIAS

- SEP (2008). *Acuerdo 444*. México: DOF.
https://dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5064951&fecha=21/10/2008&print=true
- Escuela Nacional Preparatoria (1997) *Plan de estudios 1996*. Publicación interna México UNAM.
http://enp.unam.mx/assets/pdf/planesdeestudio/PE_1996_Bachillerato.pdf
- Escuela Nacional Preparatoria (2017) *Ética [Programa de estudio]* México: UNAM.
http://enp.unam.mx/assets/pdf/planesdeestudio/5to/1512_Etica.pdf
- Instituto de Educación Media Superior de la Ciudad de México (2005) *Plan de Estudios de Humanidades/Gobierno de la Ciudad de México*
<https://iems.cdmx.gob.mx/storage/app/media/Enero%202020/humanidades.pdf>
- Luna, C. D. (2001). Una Generalización del Modelo AGM de Cambio de Creencias. *Revista Iberoamericana*, 23-32.

- Schnotz, W., Vosniadou, S., & Carretero, M. (. (2006). *Cambio conceptual y educación*. Argentina: AIQUE.
- García, G. A. (2023). *Estrategias para el Desarrollo del Perfil Ético a través de la Revisión de Creencias y el Cambio Conceptual en los Estudiantes del nivel medio superior*. México: UNAM.

AGRADECIMIENTOS: Agradezco el apoyo que me brindó el comité académico de la maestría MADEMS para realizar el viaje para exponer este trabajo que es parte de la tesis, asimismo agradezco a mi tutora, Mtra. Gabrielle Ramos, por las revisiones al trabajo y su apoyo incondicional para consolidar la ponencia y la presentación de esta. Al comité organizador del II ClbA-Madrid por permitirme exponer el tema. A mi familia, amigas y compañeras por animarme a no desistir. A todas mis maestras y maestros que he tenido desde la licenciatura, han sido una inspiración para seguir aprendiendo y ser una mejor docente y persona.

ANA HILDA GARCÍA GUTIÉRREZ: Licenciada en Filosofía e Historia de las Ideas por la UACM, Estudiante de la Maestría en Docencia para la Educación Media Superior en Filosofía UNAM. Profesora de asignatura en la Escuela Nacional Preparatoria-UNAM.



Studies of Argumentative Episodes in Academic Learning *Estudios de episodios argumentativos en aprendizajes académicos*

Nadia Soledad Peralta
IRICE-CONICET-UNR
27 de febrero 210 bis
nperalta@irice-conicet.gov.ar

María Agustina Tuzinkievicz
IRICE-CONICET-UNR
27 de febrero 210 bis
tuzinkievicz@irice-conicet.gov.ar

Mariano Castellaro
IRICE-CONICET-UNR
27 de febrero 210 bis
castellaro@irice-conicet.gov.ar

ABSTRACT

In recent years, researchers in Educational Psychology have focused their attention on the study of argumentation, particularly in sociocognitive interaction contexts within formal educational settings. Argumentation is defined as a social, communicative, and cognitive practice linked to the context, where justifying viewpoints with reasons is required. In university education, argumentation is essential for students in all academic activities. The study analyzed dialogical argumentation during collaborative problem-solving tasks among first-year Engineering students. The results revealed a high level of sociocognitive conflict, simple reasoning, and prior knowledge referencing. The conclusion is that it is essential for the development of students' argumentative skills to design activities that encourage sociocognitive conflict, aiming to enable students to provide viewpoints that encompass multiple perspectives and thereby enhance their understanding of the studied phenomena.

KEYWORDS: argumentation, argumentative episodes, sociocognitive conflict, sociocognitive interaction, reasoning.

RESUMEN

En los últimos años, los investigadores en Psicología Educativa han centrado su atención en el estudio de la argumentación, especialmente en contextos de interacción sociocognitiva en entornos educativos formales. La argumentación se define como una práctica social, comunicativa y cognitiva vinculada al contexto, donde se requiere justificar puntos de vista con razones. En la educación universitaria, la argumentación es crucial para los estudiantes en todas las actividades académicas. El estudio analizó la argumentación dialógica durante la resolución colaborativa de tareas de física por estudiantes de primer año de Ingeniería. Los resultados mostraron un alto conflicto sociocognitivo, razonamiento simple y referencia a saber previo. Se concluye que es fundamental para el desarrollo de la capacidad argumentativa de los estudiantes el planteo de actividades que incentiven el conflicto sociocognitivo apuntando a lograr que el estudiante pueda ofrecer un punto de vista que abarque múltiples perspectivas y completando de esta manera su comprensión de los fenómenos en estudio.

PALABRAS CLAVE: argumentación, conflicto sociocognitivo, episodios argumentativos, interacción sociocognitiva, razonamiento.

1. INTRODUCTION

In recent decades, the study of argumentation has emerged as a theoretically significant field, especially in the educational context, and more specifically within the realm of educational psychology. This approach has become a central perspective in academic research, focusing on two essential dimensions: the analysis of argumentation that unfolds in interactive environments and the instruction of argumentative skills to university students. Despite the potential differences in approaches and methodologies within this domain, there is a consensus among scholars in understanding argumentation as a process intrinsically linked to reasoning, taking place within a dialogue characterized by the confrontation of ideas (Peralta et al., 2023).

This perspective, centered on the analysis of argumentation in interactive contexts, aims to understand how students use argumentation as a tool for building knowledge and expressing their ideas. Emphasizing the importance of investigating how students employ arguments in situations of debate, discussion, or classroom interaction, it becomes a crucial practice for learning and problem-solving.

As Leitão (2000) expresses, arguing involves the need to support and justify a point of view with solid reasons, transforming into a dialectical process that encourages the clash of ideas and the search for consensus in argumentative discourse. This establishes dialogical argumentation as a favored method for resolving differences of opinion among students, which can manifest as the phenomenon known as socio-cognitive conflict.

Originating in the 1970s, the Socio-cognitive Conflict Theory was developed from empirical research focusing on the influence of social interactions on cognitive advancement. This theory postulates that socio-cognitive conflict emerges when individuals collaborating on a task possess conflicting perspectives about its solution (Doise & Mugny, 1984; Doise et al., 1975; Psaltis et al., 2009).

The conflict is cognitive when another individual presents a conflicting problem-solving model and can justify it. This can occur either through direct confrontation of differing viewpoints or by expressing doubts or questions regarding a solution proposed in collaborative tasks (Peralta, 2010). Additionally, the conflict is social because it stems from differing social responses (Gilly, 1988) and contributes to the social construction of new cognitive tools (Carugati and Mugny, 1988).

Two primary kinds of socio-cognitive conflict regulation are discerned: epistemic (socio-cognitive) and relational (social). While a relational regulation seeks to restore a non-conflict situation, the epistemic resolution involves coordination of centrations and the elaboration of new cognitive instruments, fostering cognitive development and emotional engagement (Peralta & Roselli, 2016). Cognitive advancement can range from the assimilation of existing knowledge to the creation of new meanings. Moreover, sociocognitive conflict also allows the individual to remain emotionally engaged and aware of alternative solutions to the same issue (Castellaro & Peralta, 2020; Perret-Clermont, 2022).

Returning to the subject of argumentation, Leitão (2000) highlights three essential components of argumentation that give it the power to resolve conflicts epistemically: the argument, counterargument, and response. The first element, the argument, presents a viewpoint supported or preceded by a justification, reflecting the speaker's current stance on the debated topic. Conversely, a counter-argument emerges to challenge, object to, or criticize the original proposition, highlighting alternative perspectives. This component is vital for maintaining the genuine dialogic essence of argumentation. Lastly, the response acts as a reaction to the counter-argument and is evaluative in nature, as it weighs the strength of the arguments against the presented objections.

Responses can range from complete rejection to integrative ones that seek to enrich the original stance by considering opposing views. Incorporating diverse voices into the argumentative discussion process enriches the primary argument and is linked to the epistemic resolution of socio-cognitive conflicts (Leitão, 2000; Stegmann et al., 2007).

Within this sphere, argumentation surfaces as a discursive process facilitating cognitive decentration, permitting individuals to assimilate diverse perspectives and immerse in dialogues to dissect them (Castellaro & Peralta, 2020). This makes argumentative dialogue the ideal setting for knowledge construction arising from socio-cognitive conflicts (Baker, 2009; Baker & Schwarz, 2019).

The ability to produce counterarguments has proven to demand a high level of cognitive work and is closely related to educational experiences (Larrain et al., 2020). This challenge is evident in multiple empirical pieces of evidence. Recent research has highlighted significant challenges university students face in seamlessly integrating arguments and counterarguments into their discussions. They tend to maintain their viewpoint without revising it based on counterarguments and often fail to integrate diverse perspectives (Peralta et al., 2019).

On the other hand, adding evidence to this line of thought, the study by Cano et al. (2019), focused on analyzing the argumentative structure of university students' discussions, found a high frequency of arguments and a low frequency of counterarguments, with fewer refutations. Additionally, the most common argumentative strategies in counterarguments were changing the focus, followed by "Partially Agree (PA)" and to a lesser extent "Irrelevant Arguments (AI)" and "Questioning Reasons (QT)".

If the elaboration of counterarguments and their relationship with arguments is challenging for students, the anticipation of counterarguments, which can also be regarded as a sophisticated argumentative strategy, poses challenges to students across various disciplines (Amaral & Leitão, 2019). This is also true for the integrations of arguments and counterarguments and the inclusion of diverse voices in discourse. In the aforementioned study by Cano et al. (2019), when faced with opposition from an interlocutor, the most common response was to dismiss it. In this context, Gronostay (2016) found that while students could effectively present counterarguments to their counterparts, very few were capable of appropriately assimilating criticism into their discourse.

In discussing the challenges of integrating diverse voices, Tuzinkiewicz (2020) noted that university students, particularly newcomers, exhibited a confirmatory bias when presenting opposing information in their arguments. This bias was influenced by the format of the information, with newcomers showing greater susceptibility to graphical data.

However, these findings contrast with those of Garcia-Mila et al. (2013), who showed that when students aim to reach a consensus, they produce complex argumentative structures, especially those involving two-sided reasoning. In discussions where the goal is consensus rather than persuasion, students produced a greater number of refutations, implying they were more willing to consider both sides of an argument and recognize the limitations of their own claims. Conversely, Butera et al. (2018) posited that individuals, when perceiving their competence as threatened — especially in competitive contexts — tend to seek or interpret evidence aligning with their preconceived notions. These authors view this behavior not merely as a cognitive misstep but as a deliberate strategy in response to specific social and motivational situations.

In this setting, Liu et al. (2019) broad understanding of how students approach and structure their arguments in different contexts and goals. Their analysis revealed that discussions on descriptive or non-theoretical topics did not have a high presence of

opposition. However, for theoretical topics, students were found to construct criticisms, using refutations backed by personal experiences or scientific information. The analysis also indicated that students' prior scientific knowledge influenced their argumentation only in descriptive topics, and the collaborative environment was more critical than prior knowledge in constructing evidence-based arguments on theoretical topics. In this sense, it could be proposed that student's prior scientific knowledge, specifically the similarity or dissimilarity between partners, influences the argumentation process (Castellaro et al., 2021). Consequently, argumentation, as an interactive process, might show variations based on the symmetry or asymmetry between individual perspectives or competences (Asterhan et al., 2014). Within this framework, the aim of the article is to analyze the process of dialogic argumentation during the collaborative resolution of physics tasks in first-year Engineering student dyads at the university. Additionally, this process was assessed in relation to the cognitive symmetry/asymmetry between the partners' individual perspectives.

2. MATERIALS AND METHODS

The *sample* consisted of 24 first-year university students in a natural science program. They were randomly organized into 12 pairs. The average age of the students was 18 years.

To control for this condition, pre-test questionnaires were created to assess the participants' prior knowledge. In this specific case, the topic was relative motion, and the material provided was a text presenting a fictitious dialogue about everyday physical phenomena related to the concept of motion. The text was followed by a series of activities that required more than just reading comprehension, as they involved conceptual development (e.g., providing their own examples).

The purpose of the pretest was to evaluate the participants' conceptualization regarding the concept of relative motion. This pretest consisted of an exercise comprising three questions related to the topic, designed to identify three levels of knowledge: the initial level (one correct answer), the intermediate level (two correct answers), and the advanced level (three correct answers). Then, each pair was instructed to collaboratively study and learn the material and to complete the designated activities freely within a 90-minute timeframe. All sessions were audio-recorded for subsequent analysis.

For the *data analysis*, the following procedure was followed: all interactions were transcribed, and within them, argumentative episodes were identified. An argumentative episode is recognized when a participant makes a reasoned verbalization (or several)

that either presents a **proposition conflicting with the alter's position** or **responds to a question from the alter**. Once argumentative episodes were identified, they were categorized based on:

- Trigger: the situation that led to the episode, which could be a conflict between perspectives (when participants have different viewpoints on task resolution) or a question (a broader sociocognitive conflict, where one participant, through a question, expands options and thinking for their partner) (Castellaro et al., 2020, Peralta et al., 2023).
- Argumentative strategy (Cano, Castelló & Leitao, 2019): the way of responding to the opposing position or question, which could be partially in agreement (a counter-argument considering that a position, either one's own or another's, allows for nuances and partial agreements), changing the focus (a counter-argument used to shift the discussion's direction, either by denying what was said or providing a contradictory opinion), or irrelevant (a counter-argument used to challenge the alternate position with irrelevant or inconsistent claims).
- Reasoning based on: simple statements (typically propositions based on prior knowledge) or consequential (based on the consequences of a statement) (Cano & Castelló, 2016).
- Reference to different voices: referencing the text, prior knowledge, hypothetical examples, the voices of other peers, and personal experiences.

3. RESULTS

A total of 84 argumentative episodes were detected, which are fragments of dialogues in which a participant makes a verbal expression supported by a proposition that conflicts with the other participant's position or provides a response to a question posed by the latter.

These episodes, for the most part (62%), were triggered by conflict situations, while the remaining 38% were triggered by a question. Below are examples of both cases:

Sociocognitive conflict	Question (extended sociocognitive conflict)
<ul style="list-style-type: none"> - ...it's moving in relation to us, it gets closer and the distance gets shorter - depending on where you're looking from... if you're looking at it perpendicular to the center of the windshield, it doesn't move... - it does move... 	<ul style="list-style-type: none"> - The speed is from a specific point. - And why is the velocity the same? - Because velocity is in relation to a point, from one point to another... - And can't you measure speed from one point to another?

<ul style="list-style-type: none"> - <i>perpendicular to the center, from the axis of the windshield, it doesn't move... because it makes a semicircle...</i> - <i>yeah but it doesn't make a semicircle, look...</i> - <i>well, but it's like the curvature of the windshield</i> - <i>there's barely any curvature... but okay.</i> 	<ul style="list-style-type: none"> - <i>Yes, but... you can say that at that point the car was going 100 and the velocity at this point.</i> - <i>Alright.</i>
---	--

Regarding the argumentative strategy used by the participants in the argumentative episodes, it was observed that the most commonly used strategy (69%) was "changing the focus." This strategy involves using a counter-argument to redirect the discussion, either by negating what was previously expressed or by presenting an opposing opinion. To a lesser extent (31%), participants employed the strategy of "partially agreeing," meaning they used a counter-argument that considers that a position, whether their own or someone else has, allows for nuances and partial agreements. No irrelevant argumentative strategies were detected.

the type of reasoning used, it's noteworthy that in 69% of the cases, "simple assertions" were employed. This means that reasoning was based on propositions derived from prior knowledge. In this approach, participants began with premises or assertions previously established as true and used this foundation to arrive at a logical conclusion or inference. It's a reasoning process grounded in existing information, allowing for the coherent and well-founded connection of ideas.

In contrast, the remaining 31% of the episodes were characterized by the use of "consequential reasoning." In this case, reasoning was built upon the consequences derived from a given assertion or premise. The exploration focused on how a given assertion leads to a series of logical outcomes or implications.

In connection with the use of "external voices" in the argumentative episodes, it was noted that 46% made reference to prior knowledge in their arguments, 30% referenced a specific text or book, and 24% used hypothetical examples. No references to the voices of other peers or personal experiences were detected.

Finally, an analysis of the participants' pretest results was conducted, revealing that half of the dyads consisted of individuals with different levels of conceptualization (initial-intermediate/initial-advanced/intermediate-advanced), while the other half had individuals with identical levels of conceptualization (initial-initial/intermediate-intermediate/advanced-advanced). This information was examined in the context of triggers, and it was observed that in dyads with the same level of conceptualization, the primary trigger was sociocognitive conflict, while in dyads with different levels of conceptualization; the most commonly present trigger was a question.

4. DISCUSSION AND CONCLUSION

The results of this study unveil intriguing aspects regarding the dynamics of argumentative episodes. Firstly, a total of 84 argumentative episodes were identified where participants backed their statements with propositions that conflicted with the position of another participant or provided answers to posed questions. A significant discovery was the influence of triggers in generating argumentative episodes. In most instances, socio-cognitive conflicts acted as triggers, suggesting that differences of opinion and divergent viewpoints play a fundamental role in sparking debates. These confrontations can present valuable opportunities for learning and joint knowledge construction.

Furthermore, the remaining 38% of the episodes originated from questions raised during the interaction, indicating that questions serve as a starting point for constructing arguments and exploring subjects.

Regarding argumentative strategies, participants mainly employed two approaches. The predominant one was the "shift in focus" strategy, where they frequently sought to redirect the discussion by either negating a previously expressed point or presenting opposing views. In a lesser proportion, the strategy of "partially agreeing" was used, reflecting an inclination to recognize nuances and partial agreements in positions. These findings align with those observed by Cano et al. (2019), who found that most students, aiming for consensus, opted to shift the focus of the discussion, confirming the challenges students face in effectively integrating arguments and counterarguments in their discussions (Gronostay, 2016).

In line with findings by Cano et al. (2019), this could reflect a general student tendency to avoid direct confrontation in discussions, instead favoring more conciliatory strategies. However, contrasting with the findings reported in the said work, this research detected no presence of "irrelevant" counterarguments.

Regarding the type of reasoning employed, the majority of episodes relied on "simple statements," indicating participants based their arguments on propositions drawn from prior knowledge, suggesting a logical approach grounded in existing information.

Concerning the use of "other voices" within argumentative episodes, a wide variety of reference sources were observed that participants used to support their arguments. One of the primary sources was "prior knowledge", implying participants referred to previously acquired information or knowledge. This aspect underscores the significance of the speakers' experience and prior knowledge, which contribute to

constructing their arguments. Usage of prior knowledge was evident in nearly half the cases, highlighting the importance of prior knowledge in the argumentative process.

A considerable percentage of participants supported their arguments referencing "specific texts or books," underscoring the influence of literature and research as foundations for their claims. Citing specific texts brings an academic and objective dimension to the discussion, potentially enhancing dialogue quality. Additionally, participants utilized "hypothetical examples" to support their arguments. These imaginary examples acted as illustrations to clarify and back their viewpoints. Hypothetical examples can simplify complex concepts and facilitate understanding.

An interesting discovery was the "lack of references to the voices of other colleagues or personal experiences." In these argumentative episodes, no mentions of other colleagues' perspectives or personal anecdotes were detected. This might suggest participants leaned on more objective and fact-based sources rather than drawing from personal experiences or their interlocutors' perspectives.

Consistent with the study by Liu et al. (2019), participants in this study, discussing theoretical topics, could construct and respond to criticism, backing their contributions with various types, primarily objective, evidence. This might have been facilitated by the collaborative environment in which the students worked.

In the final stage of the analysis, the results of the pretests conducted by the participants were additionally examined. This revealed an equal division among the dyads into two categories: in half of them, the subjects exhibited similarity in their levels of conceptualization regarding the concept of relative motion; the other half consisted of subjects with different levels of conceptualization, meaning that one displayed an initial level of conceptualization, while the other exhibited an intermediate or advanced level.

The primary finding was that there is a relationship between the composition of the dyad (equal or different levels of conceptualization) and the primary trigger of argumentative episodes. This additional finding was crucial for understanding how argumentative episodes were triggered in dyads. In dyads with the same level of conceptualization, the primary trigger that propelled argumentative episodes was sociocognitive conflict in the strict sense, meaning situations where the subjects' partial ideas confronted each other. This dynamic suggests that when participants start from a similar level of conceptualization, discrepancies in their viewpoints generate conflicts that lead to enriching argumentative debates. From a conceptual perspective, this finding aligns with the paradigmatic situation of sociocognitive conflict theory, which highlights equality in the level of conceptualization as a fundamental condition for the production of

sustained and epistemically resolved debates (argumentation) rather than relational ones (Butera et al., 2019; Perret Clermont et al., 2015).

On the other hand, in the case of asymmetrical dyads, the most predominant trigger for argumentation was the question. This pattern suggests that in situations where one of the participants possesses a more solid or advanced initial knowledge, curiosity and the need to gain clarity on the subject matter drive the generation of questions as a starting point for discussion. Ultimately, it is possible to consider that in asymmetrical dyads, the argumentative dynamics could be likened to a tutoring effect, where the question plays an essential role in leveling knowledge and facilitating constructive dialogue. This finding implies, on a conceptual level, an expansion of the idea of sociocognitive conflict because it does not arise from the confrontation of perspectives but from the imbalances that questions or inquiries from the more advanced individual can create when directed at the person with a lower level of conceptualization (Asterhan et al., 2014; Castellaro et al., 2023). This represents a point of theoretical integration between perspectives identified with a Piagetian and Vygotskian approach.

In conclusion, it is emphasized the importance of recognizing and valuing the impact of the university experience on the development of students' argumentative skills. It is crucial to design activities and projects that promote continuous practice of argumentation throughout their academic formation. Furthermore, it is essential to provide opportunities to enrich students' vocabulary and cultivate a more versatile and open approach to argumentation.

It is relevant to highlight that the type of task plays a crucial role in the ability to argue. Therefore, it is recommended to create diverse tasks that address a wide range of topics and motivations, taking into account students' familiarity with the subjects and how this affects their argumentative competence.

Finally, it is important to underline that argumentation is presented as a more productive mode of resolving intersubjective differences compared to other methods based on imposition or social compliance. Consequently, promoting the argumentative approach and constructive dialogue becomes a crucial imperative in the university context.

REFERENCIAS

Amaral, S. R. D., & Leitão, S. (2019). Estratégias argumentativas de universitários participantes

- de três diferentes práticas pedagógicas. *Entrepalavras*, 9(1), p. 36-57, <http://dx.doi.org/10.22168/2237-6321-11398>
- Asterhan, C., Schwarz, B., & Cohen-Eliyah, N. (2014). Outcome feedback during collaborative learning: Contingencies between feedback and dyad composition. *Learning and Instruction*, 34, 1-10. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2014.07.003>
- Baker, M. (2009). Argumentative interactions and the social construction of knowledge. In *Argumentation and education* (pp. 127-144). Springer, Boston, MA. https://doi.org/10.1007/978-0-387-98125-3_5
- Baker, M. J., & Schwarz, B. B. (2019). "Argumentexturing": A framework for integrating theories of argumentation and learning. In *Argumentation in Actual Practice* (pp. 195-210). John Benjamins. <https://doi.org/10.1075/aic.17.11bak>
- Butera, F., Sommet, N., & Toma, C. (2018). Confirmation as coping with competition. *European Review of Social Psychology*, 29(1), 299-339. <https://doi.org/10.1080/10463283.2018.1539908>
- Butera, F., Sommet, N., & Darnon, C. (2019). Sociocognitive conflict regulation: How to make sense of diverging ideas. *Current Directions in Psychological Science*, 28(2), 1-7. <https://doi.org/10.1177/0963721418813986>
- Cano, M., & Castelló, M. (2016). "Evolución del discurso argumentativo en función de la demanda de aprendizaje". *Infancia y Aprendizaje*, 39(1), 84-118. <https://doi.org/10.1080/02103702.2015.1111604>
- Cano, M., Castelló, L., & Leitão, S. (2019). "El impacto de los objetivos de aprendizaje en el discurso argumentativo: estrategias, secuencias y patrones de interacción". *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 17(2), 383-410. <https://doi.org/10.25115/ejrep.v17i48.2260>
- Carugati, F. y G. Mugny (1988). La teoría del conflicto sociocognitivo. En G. Mugny y J. A. Pérez (eds.). *Psicología social del desarrollo*. Barcelona: Anthropos, pp.79-94
- Castellaro, M., & Peralta, N. S. (2020). Pensar el conocimiento escolar desde el socioconstructivismo: interacción, construcción y contexto. *Perfiles educativos*, 42(168), 140-156. <https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2020.168.59439>
- Castellaro, M., Peralta, N., Tuzinkievicz, M. A., & Curcio, J. M. (2021). La argumentación dialógica durante la resolución colaborativa de problemas lógicos, en diadas de quinto y sexto grado. *Traslaciones. Revista Latinoamericana de Lectura y Escritura*, 7(14), 102-122. <https://doi.org/10.48162.rev.5.012>
- Castellaro, M., Peralta, N., Tuzinkievicz, M. A., & Fariz, G. (2023). Una perspectiva microsecuencial de la interacción sociocognitiva en situaciones de asimetría de competencia. *Psykhé*, 23(2), 1-16. <https://doi.org/10.7764/psykhe.2021.35645>
- Doise, W. & Mugny, W. (1984) *The Social Development of the Intellect*. Oxford: Pergamon Press.
- Doise, W., Mugny, G., & Perret-Clermont, A. N. (1975). Social interaction and the development of cognitive operations. *European journal of social psychology*, 5(3), 367-383.
- García-Mila, M., Gilabert, S., Erduran, S., & Felton, M. (2013). The effect of argumentative task goal on the quality of argumentative discourse. *Science Education*, 97(4), 497-523.
- Gilly, M. (1988). Interacciones sociales y procedimientos en las construcciones cognitivas. En A. N. Perret-Clermont y M. Nicolet (dir.). *Interactuar y conocer. Desafíos y regulaciones sociales en el desarrollo cognitivo*. Buenos Aires: Miño y Dávila Editores, pp. 23-32.
- Gronostay, D. (2016). Argument, counterargument, and integration? Patterns of argument reappraisal in controversial classroom discussions. *Journal of Social Science Education*, 15(2), 42-56.
- Larrain, A., Freire, P., Strasser, K., & Grau, V. (2020). The development of a coding scheme to analyse argumentative utterances during group-work. *Thinking Skills and Creativity*, 36, 100657.
- Leitão, S. (2000). "The potential of argument in knowledge building". *Human Development*, 43(6), 332-360. <https://doi.org/10.1159/000022695>
- Liu, Q. T., Liu, B. W., & Lin, Y. R. (2019). The influence of prior knowledge and collaborative online learning environment on students' argumentation in descriptive and theoretical scientific concept. *International Journal of Science Education*, 41(2), 165-187.
- Mugny, G., P. de Paolis y F. Carugati (1991). Regulaciones sociales en el desarrollo cognitivo. *Revista de documentación científica de la cultura*, 27, pp. 29-49
- Peralta, N. S. (2010). Teoría del conflicto sociocognitivo: De la operacionalidad lógica hacia el aprendizaje de conocimientos en la investigación experimental. *Revista Intercontinental de*

- Psicología y Educación*; 12(2), 121-146.
- Peralta, N., Castellaro, M., & Santibáñez, C. (2019). El análisis de datos textuales como metodología para el abordaje de la argumentación: una investigación con estudiantes de pregrado en universidades chilenas. *Íkala*, 25(1), 209-227.
- Peralta, N., Castellaro, M., Tuzinkievicz, M. A. y Curcio, J. M. (2023). "Argumentación en jóvenes universitarios: revisión de investigaciones realizadas desde el socioconstructivismo". *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales Niñez y Juventud*, 21(2), <https://doi.org/10.11600/rlcsnj.21.2.5783>
- Peralta, N., & Roselli, N. (2016). Conflicto sociocognitivo e intersubjetividad: análisis de las interacciones verbales en situaciones de aprendizaje colaborativo. *Psicología, Conocimiento y Sociedad*, 6(1), 90-113.
- Perret-Clermont A.N. (2022) Socio-cognitive Conflict. In: Glăveanu V.P. (eds) *The Palgrave Encyclopedia of the Possible*. Palgrave Macmillan, Cham. https://doi.org/10.1007/978-3-319-98390-5_214-1
- Perret-Clermont, A. N., Arcidiacono, F., Breux, S., Greco, S., & Miserez-Caperos, C. (2015). Knowledge-oriented argumentation in children. En F. H. van Eemeren, & B. Garssen (Eds.), *Scrutinizing Argumentation in Practice* (pp. 135-150). John Benjamins. <https://doi.org/10.1075/aic.9.08per>
- Psaltis, C., Duveen, G., & Perret-Clermont, A. N. (2009). The social and the psychological: Structure and context in intellectual development. *Human Development*, 52(5), 291-312.
- Stegmann, K., Weinberger, A., & Fischer, F. (2007). Facilitating argumentative knowledge construction with computer-supported collaboration scripts. *International journal of computer-supported collaborative learning*, 2, 421-447. <https://doi.org/10.1007/s11412-007-9028-y>
- Tuzinkievicz, M. A. (2020). El efecto del tipo de información sobre el sesgo confirmatorio producido por estudiantes universitarios ingresantes y avanzados. *Revista IRICE*, (38), 69-98.

AGRADECIMIENTOS: Este trabajo de investigación ha sido realizado gracias al financiamiento del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas, Argentina.

NADIA PERALTA: Psychologist and Professor in Psychology from the Faculty of Psychology at the National University of Rosario, Argentina. She is also a Professor at the Faculty of Psychology at the National University of Rosario, Argentina. She has a Ph.D. in Psychology from the National University of San Luis, Argentina, and is a researcher for the National Council for Scientific and Technical Research (IRICE-CONICET-UNR).

MARÍA AGUSTINA TUZINKIEVCZ: Psychologist from the Faculty of Psychology at the National University of Rosario, Argentina. She is a Professor at the Faculty of Psychology at the National University of Rosario, Argentina. She is currently a Ph.D. candidate in Psychology at the National University of Córdoba, Argentina, and a fellow of the National Council for Scientific and Technical Research (IRICE-CONICET-UNR).

MARIANO CASTELLARO: Psychologist and Professor in Psychology from the Faculty of Psychology at the Catholic University of Argentina. He is a Professor at the Faculty of Psychology at the National University of Rosario, Argentina. He has a Ph.D. in Psychology from the National University of San Luis, Argentina, and is a researcher for the National Council for Scientific and Technical Research (IRICE-CONICET-UNR).



La importancia de enseñar a argumentar al bachiller. *The value of teaching argumentation to the high school student.*

Virginia Sánchez Rivera
CCH Vallejo, Área Histórico Social
Universidad Nacional Autónoma de México
virsanchezunamtdl@gmail.com

RESUMEN

Inicio con el posicionamiento teórico desde el cual hablo de argumentar, argumentación y argumento con referencia a la Teoría de la argumentación. Continúo con unas breves notas sobre la enseñanza y el aprendizaje de la argumentación. Igualmente señalo que el estudiante del bachillerato es en general un adolescente. Menciono el resultado de una investigación educativa realizada en el CCH Vallejo y termino con las razones por las cuales es importante enseñar la argumentación a los estudiantes de bachillerato.

PALABRAS CLAVE: argumentar, argumentación, argumento, bachiller.

ABSTRACT

I begin with the theoretical position from which I speak of arguing, argumentation and argument with reference to the Theory of Argumentation. I continue with a few brief notes on teaching and learning argumentation. I also point out that the high school student is generally an adolescent. I mention the result of an educational research carried out at CCH Vallejo and end with the reasons why it is important to teach argumentation to high school students.

KEYWORDS: arguing, argumentation, argument, high school student.

1. MARCO CONCEPTUAL DE ARGUMENTO, ARGUMENTAR Y ARGUMENTACIÓN

Los conceptos de argumento, argumentación y argumentar aquí empleados son deudores de autores, enfoques y teorías del amplio y profundo campo de la Teoría de la argumentación que no es una y única perspectiva. Asumo que estos conceptos están vinculados entre sí. De manera que el sentido de uno de ellos tiene repercusiones en el sentido de los otros.

Así, argumentar es dar cuenta y razón de algo a alguien con la finalidad de lograr su asentimiento. De manera que, la argumentación es la práctica de argumentar o el producto de ella.

Es una actividad discursiva e intencional, corre a cargo de un agente con una determinada pretensión -en particular, la de dar cuenta y razón de algo a alguien-, y con un determinado propósito -en particular, el de inducir a los destinatarios del discurso a asumir o aceptar lo propuesto. (Vega, 2011: 66-67)

Esta actividad de argumentar puede ser oral o escrita. En tanto que un argumento es una unidad discursiva básica que o bien está inserta en la actividad de argumentar o, bien es el producto de esta.

Por supuesto que no son los únicos significados, podemos hablar de argumento desde los estudios de literatura o de lógica formal. Pero, no es el significado que aquí les damos; porque no está referido -el argumento-, a la actividad de argüir o argumentar ni la argumentación entendida como una práctica discursiva.

En este contexto de la perspectiva de la argumentación, un argumento se entiende como una acción que busca la persuasión racional de aquellos a quienes va dirigida.

De manera que, un argumento es un procedimiento a través del cual una persona trata de convencer a otras de hacer o creer algo por las razones, evidencias, consideraciones dadas.

Los argumentos se producen en un proceso de argumentación, la cual es una práctica social que tiene normas y convenciones, hábitos y expectativas que se desarrollan en la producción, crítica, exposición, clarificación o modificación de intenciones, creencias, actitudes o compromisos.

Existen diversos tipos de argumentos, por ejemplo, simples o compuestos, entre

otros. El trasfondo lingüístico de esta perspectiva de la argumentación considera que los argumentos son unidades discursivas que pueden ser actos de habla o imágenes visuales.

Desde la perspectiva de la argumentación; la que la ve como un producto textual de una interacción discursiva entre alguien que argumenta y unos a quienes se dirige. Ya no se trata de un proceso, sino de un producto, aun cuando ambos, proceso y producto, se hayan relacionados. Es la perspectiva lógica. El argumento es, así, un conjunto de enunciados, razones o proposiciones en las cuales unas están sosteniendo a otra. O sea, se muestra que se trata de ver al argumento como un producto expreso, aislado, en abstracto. Este enfoque de lógica de la implicación o lógica deductiva entiende al argumento como un producto, y como tal, se le analiza y se le evalúa.

De lo que se compone el argumento son de Premisas y conclusión además de una relación inferencial: P1, P2, Pn, C y relación inferencial. Por ejemplo, nos dice Luis Vega:

P1 Lola vive en Lavapiés. P2 Lavapiés es un barrio de Madrid. C Lola vive en Madrid. Se deduce de las premisas, la conclusión.

La manera en que yo entiendo, aquí argumento, es mucho más cercana a la teoría de la argumentación que a la perspectiva lógica antes señalada. Esto porque esta manera lógica de ver los argumentos es fundamentalmente normativa.

Para los propósitos de esta conversación y mostrando mi posición al respecto, lo que aquí nos interesa principalmente es la perspectiva descriptiva sin dejar de asumir que la evaluación de los argumentos es importante, pero en sus contextos. Y entiendo a la conclusión o tesis como el resultado de dar razones; razones que están constituidas de enunciados para afirmar una conclusión o tesis o idea principal.

Así, la argumentación la entiendo como una actividad, como una práctica de dar y recibir razones; que es algo que hacemos en nuestra vida cotidiana.

Esta es la perspectiva que Hubert Marraud tiene y es compatible con la de Luis Vega; aunque la de Marraud está construyéndose teóricamente aún. Al respecto de los conceptos de argumentar, nos dice:

Argumentar es tratar de mostrar que una tesis está justificada. Como a menudo el fin es persuadir a alguien, se dice también que argumentar es intentar persuadir a alguien de algo por medio de razones, es decir, racionalmente. Cualquier intento de persuasión presupone que el destinatario no cree, o no cree en la misma medida que el locutor, aquello de lo que se le quiere persuadir. La discrepancia puede referirse a qué creer, qué hacer o qué preferir, o a la intensidad con la que se crea, se prefiera o se tenga la intención de hacer algo. Argumentar es un medio para reducir esas diferencias de opinión. (Marraud, 2015:11)

Dar y recibir razones es una actividad lingüística, por lo que argumentar también lo es. Como ya se señaló antes, también se afirma que hay argumentos visuales, pero la argumentación es principalmente lingüística: Y así lo aceptan aun quienes afirman que existen los argumentos, total o parcialmente, a través de imágenes.

Marraud considera que, usamos el término 'lógica' dentro de una concepción específica, también hay otros usos. Al respecto nos aclara:

Aunque argumentar, inferir e implicar son cosas distintas el término [lógica] puede referirse a una teoría de la argumentación, a una teoría de la inferencia o a una teoría de la implicación. Argumentar es una práctica comunicativa que tiene una dimensión social de la que carecen inferir e implicar. (Marraud, 2015:12).

La implicación es una relación entre proposiciones, si una proposición es implicada por otra, entonces la verdad de esta se sigue necesariamente de la verdad de aquella.

Razonar e inferir son procesos psicológicos; razonar es practicar inferencias y una inferencia es el paso de una creencia a otra. Por lo que la distinción entre argumentar y razonar consiste en que argumentar es usar argumentos que expresan razonamientos, pero razonar no es una práctica comunicativa. Cito al Dr. Marraud:

Razonamos para resolver problemas, extraer conclusiones, tratar de entender algo, etc. Por tanto, a diferencia de argumentar, razonar no es un intento de justificación. Muchas veces razonamos antes de argumentar y nuestra argumentación expresa lo mejor de nuestro razonamiento, que por tanto se desarrolla antes y fuera de nuestra argumentación. (Marraud, 2015:13)

Entendida la argumentación como una práctica comunicativa que como práctica es una actividad humana cooperativa y que es una forma de actividad humana compleja. También es importante considerar que la forma comunicativa propia de la argumentación es el diálogo. El diálogo es un intercambio verbal regulado en el que los participantes tratan de alcanzar un fin compartido intercambiando razones. Esta perspectiva es la dialéctica o dialógica. En esta perspectiva, un argumento es un discurso en el que el autor da razones para sustentar una opinión. El propósito de ese discurso es la persuasión racional, dicho, en otros términos, se trata de persuadir al interlocutor de la conclusión por razones y consideraciones dadas. De ahí, que argumentar es un proceso de racionalidad manifiesto; patente y deliberado. El argumento es un intento de justificar una afirmación; una aserción. La justificación está dada por otras aserciones relacionadas.

Así que, desde el enfoque dialéctico, en un diálogo se intercambian argumentos y es en ese juego dialógico que tienen compromisos los participantes. Es un intercambio

razonado y con reglas, roles y turnos.

Desde el enfoque retórico se trata de la eficacia en influir con argumentos en el interlocutor. Se trata de un proceso argumentativo que logra ser eficaz, como, por ejemplo, los grandes retores de la antigüedad.

2. LA ENSEÑANZA Y EL APRENDIZAJE DE LA ARGUMENTACIÓN

La práctica argumentativa que pretende ser dialógica, razonable, eficaz y coherente es una meta difícil de alcanzar en la enseñanza-aprendizaje de los jóvenes adolescentes estudiantes del bachillerato. Aunque el salón de clases es un espacio dedicado a la dialogicidad. La enseñanza-aprendizaje tienen como suelo justamente el diálogo argumentado y con base a normas, roles y tiempos.

Entiendo la actividad educativa formal y escolarizada como una práctica de enseñanza, profesional que favorece el aprendizaje de los estudiantes para desarrollar y perfeccionar, en este caso, sus habilidades lingüísticas y de pensamiento argumentativo, incluido el pensamiento crítico. En la taxonomía del Mtro. Ariel Campirán, argumentar es del más alto nivel de las habilidades de pensamiento. Previo a ese nivel habrá que desarrollar otras habilidades tales como: las habilidades básicas. Su taxonomía es compleja, integra las habilidades de pensamiento básicas, las analíticas, las críticas y las creativas. Las analíticas son las que nos interesan porque ahí ubica la habilidad de argumentar; son las siguientes:

- Auto observación,
- Juzgar,
- Abstraer,
- Analizar,
- Inferir,
- Argumentar,
- Teorizar.

3. EL ESTUDIANTE DEL BACHILLERATO ES EN GENERAL UN ADOLESCENTE

Considero importante tratar el tema del estudiante del bachillerato en relación con la competencia de la argumentación. Para esto me apoyo en la investigación, *Dificultades en la producción de la argumentación razonada en el adolescente: las falacias de aprendizaje* realizada por Adriana Silvestri. (Adriana Silvestri, 2001:35) Considera que el aprendizaje de la argumentación razonada, con base en:

Los estudios sobre desarrollo de las competencias discursivas coinciden en proponer a la argumentación como un tipo textual de adquisición tardía. Diversas investigaciones (Esperet, 1987; Miller, 1987; Pieraut-Le Bonniec, 1987) ubican el comienzo de esta adquisición en la adolescencia. (Adriana Silvestri, 2001:35)

Nos informa que, los adolescentes cuando construyen sus argumentaciones dan muestra de habilidades de abstracción y generalización desarrolladas. Esto es significativo de las nuevas formas de pensamiento que pueden adquirirse en ese periodo. Aunque no es tan claro que la habilidad de transferencia conceptual a una nueva situación sea algo que puedan realizar sin obstáculos. Ya que "... resulta una operación muy compleja que llega a dominarse sólo hacia el final de la adolescencia (Vigotski, 1963)." (Adriana Silvestri, 2001:35)

Esto significa que la enseñanza aprendizaje de la argumentación es posible cuando trabajamos con personas adolescentes. El Dr. Oscar Brenifier, filósofo práctico, se pregunta, ¿Qué es un argumento? Y contesta: Es un razonamiento, un hecho o un ejemplo destinado a probar o justificar una afirmación o una proposición cualquiera. Debe responder a una problemática precisa y ser operativo. De ahí que me agrada bastante entender que debe haber un problema o pregunta a la que se le da una respuesta que implica un posicionamiento racional o tesis a la cual habrá que dar razones para sustentarla.

En la clase de filosofía se trata de que los estudiantes del bachillerato identifiquen, analicen, produzcan y evalúen argumentos propios y de otros. Es una competencia compleja de un nivel de habilidad de pensamiento superior.

4. RESULTADOS DE UNA INVESTIGACIÓN REALIZADA SOBRE EL APRENDIZAJE EN FILOSOFÍA Y EN ESPECÍFICO SOBRE LA ARGUMENTACIÓN CON ESTUDIANTES DE FILOSOFÍA EN EL CCH VALLEJO

En una investigación educativa realizada en el periodo escolar 2017-2018 tres maestros hicimos una investigación educativa de corte cualitativo a través de una entrevista semiestructurada a una población reducida de estudiantes de 5° y 6° semestre de la asignatura de filosofía.

Lo que ellos nos reportaron fue que el aprendizaje significativo más importante que habían adquirido era la habilidad de argumentar. Esto porque les había posibilitado orden en su pensamiento, claridad en las afirmaciones que hacían y la capacidad de sustentar con razones sus afirmaciones o tesis.

Además de haberles sido una metodología útil para las otras materias que cursaban. Y para la relación dialógica con su familia.

Las preguntas fueron:

- ¿Qué fue lo más significativo para ti de lo que aprendiste en los cursos de filosofía?
- ¿En relación con las cuatro unidades didácticas estudiadas en los dos cursos, cuáles contenidos provocaron tu interés o desinterés?
- ¿Cuáles asuntos o temas despertaron tu atención, una actitud de búsqueda, inquietudes, indisposición?
- ¿Qué es lo que aporta la filosofía ante los asuntos que te motivaron?
- ¿Puedes señalar algunos procedimientos, técnicas o estrategias que te haya impactado? o ¿Puedes señalar algunos procedimientos, técnicas o estrategias que hayas disfrutado, te dejen alguna enseñanza, se pueden aplicar en otras asignaturas, repercutieron en tus habilidades? Textos, ensayos, artículos; autores; corrientes que te parecieran relevantes.

De antemano agradecemos su participación en esta investigación.

5. CONCLUSIÓN RAZONES DE LA IMPORTANCIA DE ENSEÑAR ARGUMENTACIÓN Y A ARGUMENTAR AL BACHILLER

1. Es una habilidad de pensamiento superior indispensable para la vida social y académica de los adolescentes.
2. Permite el desarrollo de una mente bien ordenada, parafraseando el título de un libro de Edgar Morin.
3. Porque permite a los estudiantes del bachillerato sustentar sus ideas; defenderlas con razones.
4. Porque es un intercambio dialógico de dar y pedir razones.
5. Porque desarrolla la actitud de preferir la racionalidad a la violencia.
6. Porque argumentar es un proceso de racionalidad manifiesto; patente y deliberado.
7. Porque en un diálogo se intercambian argumentos y es en ese juego dialógico que tienen compromisos los participantes. Es un intercambio razonado y con reglas, roles y turnos.
8. Los estudiantes aprenden a dialogar como una manera auténticamente humana de convivencia con los otros.
9. Porque argumentar es un proceso que logra ser eficaz.
10. Porque es un aprendizaje que le sirve para su vida cotidiana, porque es un proceso argumentativo que logra ser eficaz convenciendo con buenas razones a su

interlocutor.

11. Porque argumentar es un proceso de racionalidad manifiesto; patente y deliberado.

12. Porque argumentar implica desarrollar el pensamiento crítico.

REFERENCIAS

- Bermejo Luque, L. (2014). *Falacias y argumentación*. Madrid: Plaza y Valdés.
- Gaytán Cabrera D. (2004). *Estructuras básicas del razonamiento*. Ciudad de México: Universidad de la Ciudad de México.
- Silvestri A. (2001). "Dificultades en la producción de la argumentación razonada en el adolescente: las falacias de aprendizaje", En *Aprendizaje de la argumentación razonada. Desarrollo temático de los textos expositivos y argumentativos*, en Martínez S. María Cristina, Editora y compiladora: Volumen 3, Cátedra UNESCO para el Mejoramiento de la Calidad y Equidad de la Educación en América Latina con base en la Lectura y la Escritura. Cali Bogotá: Universidad del Valle.
- Marraud H. (2015). *¿Es Lógic@? Análisis y evaluación de argumentos*, Madrid: Editorial Cátedra.
- Vega Reñón, L. (2011). *Compendio de Lógica, Argumentación y Retórica*. Madrid: Editorial Trotta.
- (2017) *Lógica para ciudadanos, Ensayos sobre Lógica civil*. Madrid: Editorial Académica Española.

V. SÁNCHEZ RIVERA: Licenciada en filosofía; Facultad de Filosofía, UNAM. Mención honorífica. Maestrante en Filosofía, Facultad de Filosofía, UNAM. 10 diplomados de especialización en distintas áreas de la filosofía (por ejemplo, Lógica, Lógica aplicada, Argumentación, Filosofía, Estética, Ética, Bioética, Filosofía de la Educación), 1990 - 2021. Presidente del Colegio Mexicano de Consultores Filosófico, A.C., de abril 2022 a abril 2024. Consejera Universitaria Propietaria, representante de los profesores de la Escuela Nacional Colegio de Ciencias y Humanidades, UNAM de agosto de 2016 a agosto de 2020. Publicación de 3 libros de enseñanza de la filosofía. Publicación del Reporte de investigación educativa (2018). Publicación de artículos o capítulos en revistas de especialidad filosófica y de didáctica de la filosofía. La labor de investigación gira en torno a los proyectos sobre "Argumentación y Pensamiento Crítico" y "Consultoría Filosófica".



Didáctica de la argumentación en lenguaje: o formación del sujeto argumentativo.

Argumentation didactics in language: or the formation of the argumentative subject.

Dora Inés Calderón

Doctorado Interinstitucional en Educación Universidad Distrital Francisco José de Caldas
Calle 41 No 26-44, Bogotá, Colombia
dicalderon@udistrital.edu.co

RESUMEN

Con el propósito de aportar elementos para la comprensión del campo de la pedagogía y la didáctica de la argumentación como un campo fundamental en la formación del sujeto discursivo, se presenta, de manera fenomenográfica, el resultado de una experiencia de investigación y de formación en la relación sujeto discursivo-formación argumentativa, en un trayecto de 20 años. Para este fin, se proponen tres grandes aspectos configuradores del sujeto argumentativo: 1) la formación en una aptitud y una actitud argumentativa, que exige una cierta technè; 2) la formación del pensamiento argumentativo; y 3) la necesidad de desarrollar prácticas discursivas argumentativas que producen géneros discursivos. Así, en una perspectiva pedagógica y didáctica, situamos problemas de la formación en argumentación y, con ello, elementos para la acción de profesores e investigadores en lenguaje y argumentación.

PALABRAS CLAVE: discursividad argumentativa, formación argumentativa, sujeto argumentativo.

ABSTRACT

With the purpose of providing elements for understanding the field of pedagogy and the didactics of argumentation as a fundamental field in the formation of the discursive subject, the result of a research and training experience in the discursive subject-argumentative formation relationship, over a 20-year journey. To this end, three major configuring aspects of the argumentative subject are proposed: 1) training in an argumentative aptitude and attitude, which requires a certain technè; 2) the formation of argumentative thinking; and 3) the need to develop argumentative discursive practices that produce discursive genres. Thus, in a pedagogical and didactic perspective we place problems of training in argumentation and, with it, elements for the action of teachers and researchers in language and argumentation.

KEYWORDS: argumentative discursivity, argumentative formation, argumentative subject.

1. ¿QUÉ LUGAR TIENE LA ARGUMENTACIÓN EN LAS RELACIONES PEDAGÓGICAS Y DIDÁCTICAS?

En una perspectiva pedagógica y didáctica situamos la reflexión sobre la argumentación en el campo de la educación, es decir alrededor de los problemas de la formación en argumentación y de la investigación de esta problemática. En este sentido, el lugar en el que se sitúa la pregunta por la argumentación es en el de las relaciones que se consideran pedagógicas y didácticas.

En primera instancia, tomamos la pedagogía como una filosofía de la educación (Vasco et al., 2008), que concibe el sujeto de la formación como un sujeto para la comprensión de sí mismo, de los otros y de lo otro (Calderón, 2005) y que, por lo anterior, tendrá que proponer las condiciones para esa formación (la diversidades de los sujetos, de los contextos, de los saberes, entre otros). En este horizonte, desde la pedagogía, emergen relaciones necesarias con el campo de la argumentación, en particular, orientadas a proporcionar los fundamentos y los fines de la educación para sociedades más democráticas, más justas (Perelman & Olbrecht-Tyteca, 1989) y más participativas.

En segunda instancia, en una perspectiva didáctica y tomándola como una región de la pedagogía (Vasco, 2008; Calderón, 2018), la pregunta será por la argumentación y su lugar en las relaciones didácticas: con el sujeto de la formación argumentativa y sus condiciones; con la misma argumentación como campo de formación (según grados, currículos, enfoques, etc.) ; con los campos o las áreas de formación y sus propios lenguajes y lugares argumentativos; y, con los modos idóneos de comunicar en el aula para formar el sujeto argumentativo.

En el marco anterior, una mirada fenomenográfica al trayecto de la formación y la investigación sobre la argumentación en el campo del lenguaje, realizado por el Grupo de investigación Interdisciplinaria en Pedagogía del Lenguaje y las Matemáticas-GIIPLyM,¹ nos remonta a considerar el desarrollo de la línea de **investigación Argumentación en lenguaje y matemáticas**, iniciada en el año 1997. Como se observa desde la nominación de la línea, desde su origen, el estudio de la

¹ GIIPLyM es un grupo de investigación creado en el año 1997. Actualmente clasificado por el sistema de Ciencia y Tecnología en Colombia, en categoría A1. Está adscrito a las universidades Distrital Francisco José de Caldas (UDFJC) y del Valle y es uno de los grupos que realiza formación doctoral, de maestrías y de pregrado. El grupo desarrolla, entre sus líneas de investigación, la denominada Línea de investigación en Argumentación en lenguaje y matemáticas.

argumentación se ha realizado de manera interdisciplinar y soportado en una base pedagógica y didáctica. He ahí una primera cualidad para los estudios realizados desde esta línea: el alto grado de complejidad para el estudio de la argumentación, desde una perspectiva del campo del lenguaje. Así, ha sido necesario comprender, identificar, sistematizar y producir teoría sobre aspectos específicos de la argumentación en tanto lenguaje, pero en relación con la pedagogía, con la didáctica y con campos específicos como las matemáticas, en nuestro caso.

Al respecto, hemos desarrollado una certeza sobre la premisa de que “la relación entre argumentación y educación es connatural y que está planteada en la génesis de la educación para la autonomía” (Calderón, 2005: 5). La consideración de partida es que el lenguaje es la condición que nos define como humanos (Echeverría, 1994; Heidegger, 1982) y que la argumentación es una de sus manifestaciones. En esta perspectiva, cobra sentido la necesidad de pensar pedagógica y didácticamente la formación del Sujeto argumentativo.

Con base en los anteriores planteamientos, a continuación, se destacan tres grandes aspectos que compilan factores de formación e investigación de la argumentación en el campo del lenguaje, a lo largo de 25 años.

2. FORMAR UNA APTITUD Y UNA ACTITUD ARGUMENTATIVA EXIGE UNA CIERTA TECHNÈ

Como aspecto formativo, de base profundamente pedagógica y didáctica, la formación de aptitudes y actitudes argumentativas exige un desarrollo de prácticas discursivas que favorezcan la búsqueda genuina de las decisiones por la vía de la deliberación y de la razón práctica (Perelman & Olbrechts-Tyteca, 1989; Gómez, 1991). El trayecto fenomenográfico de este componente inicia con la búsqueda de respuestas **a la pregunta por las condiciones intelectuales y actitudinales del sujeto que toma decisiones razonadas**. La fuerza de los fundamentos es la filosofía del lenguaje, en particular la perspectiva de la argumentación aristotélica y la de Perelman & Olbrechts-Tyteca, la filosofía del lenguaje de Austin (1962), Searle (2001) y Gómez (1991) y, metodológicamente la observación etnográfica para identificar dinámicas argumentativas en el aula. Al respecto podemos trazar una línea de tiempo entre 1994-2007, que continúa su desarrollo hasta hoy (2023).

El proyecto de investigación “Argumentación en lenguaje y matemáticas” (1995-1997) y su correspondiente publicación *La argumentación en matemáticas en el aula: una oportunidad para la diversidad* (1996) identificó recursos argumentativos que

empleaban estudiantes universitarios en la resolución de problemas: recursos descriptivos, explicativos, metafóricos.

Posteriormente, mediante la investigación doctoral Dimensión cognitiva y comunicativa de la argumentación en matemáticas (1998-2005), se avanzó en la **identificación de la relación discursividad y argumentación**, logrando profundizar en las cualidades de las formas discursivas y la función que pueden tomar en las dinámicas argumentativas: compartir puntos de vista, disentir, rechazar, pedir aclaraciones, entre otras. De igual manera, se fue configurando la **categoría situación argumentativa**, como el escenario de la generación de interacciones argumentativas y, por lo tanto, de actitudes y aptitudes para la escucha atenta, la disposición a la discusión y la búsqueda de acuerdos, y el reconocimiento de los interlocutores en sus distintos roles en esta situación: argumentador, contraargumentador, aliado, etc.

Este estudio permite comprender la relación entre intencionalidad argumentativa (justificativa) y formas discursivas que destacan el aspecto tomado como factor de argumentación para convencer: mostrar la forma, hacer inteligible el funcionamiento, acudir a la comparación (tipo metáfora). El resultado de la investigación permite un trayecto para la comprensión de **la relación modo del discurso-comprensión del objeto de la argumentación- desarrollo de la actitud argumentativa**. Es decir, constituye la base para pensar **la formación del sujeto argumentativo, desde un punto de vista axiológico** (el sentido del razonar), **epistémico** (la construcción, la comunicación y la legitimación de las ideas) y **discursivo** (las formas del discurso pasan por la intención explícita de convencer, persuadir o disuadir). A la vez, se logran formular dos grandes exigencias metodológicas: en cuanto a las condiciones de los interlocutores y en cuanto a la configuración del sentido de la comunicación argumentativa (Calderón, 2005, 2007). La argumentación en tanto *téchne*: una vía discursiva para el desarrollo del sujeto social. (Calderón, 2005, 2007).

Un estudio doctoral que avanza sobre la comprensión del sujeto argumentativo establece una relación entre el género epidíctico y el ser maestro (Montoya, 2014). Esta investigación propone la epidíctis como la actitud argumentativa del profesorado frente a sí mismo y su profesión de profesor, frente al saber enseñado y frente a sus estudiantes, configurando el “ser maestro” en un sentido ético, político y estético. He ahí un aporte significativo para pensar la formación del sujeto argumentativo.

Como aporte a una teoría didáctica de la argumentación, la investigación sobre Requerimientos didácticos para el desarrollo de la competencia argumentativa en matemáticas (1999-2001) se propuso identificar las exigencias didácticas para formar

sujetos argumentativos en clases de matemáticas. Como resultado, se postularon cuatro tipos de requerimientos: el epistemológico, el cognitivo, el comunicativo y el sociocultural (Calderón y León, 2001).

En síntesis, los distintos trayectos y preguntas desarrollados en las investigaciones relacionadas en este apartado nos permiten proponer que la formación del sujeto argumentador exige caminos y estrategias que favorezcan a estudiantes y profesores la experiencia de un ser de lenguaje, de razón, de decisión, de emoción y de compromiso.

3.3. FORMAR EL PENSAMIENTO ARGUMENTATIVO REQUIERE DE PRÁCTICAS INTELECTUALES ESPECÍFICAS

Este nodo parte del reconocimiento de la especificidad de prácticas relacionadas con formas de pensar, de sistematizar, de relacionar y de abordar los campos de conocimiento a los que se ingresa por la vía de la argumentación. En este sentido, emerge la **relación fundamental entre procesos de razonamiento y tipos de conocimientos** (Pereda, 1995; Duval, 1999) y la necesidad de considerar **la naturaleza de los distintos campos de conocimiento, su historicidad, sus tramas discursivas y argumentativas y sus lenguajes específicos**. De ahí que la pregunta que ha orientado el desarrollo de este nodo sea por las exigencias de la formación para la argumentación en campos específicos del conocimiento como las matemáticas las ciencias naturales, el arte, etc.

Con respecto a este trayecto, desde una perspectiva fenomenográfica, situamos un nodo didáctico referido a la formación epistémica y epistemológica que se requiere en los campos específicos de conocimientos; al respecto situamos trabajos realizados en un periodo de 2001 a 2007, que indagaron sobre los procesos de razonamiento en la solución y argumentación de problemas geométricos (León 2005, 2007; Calderón, 2005, 2007). Considerando las relaciones didácticas descritas anteriormente, en este nodo de investigación y de formación cobran fuerza dos de los requerimientos didácticos postulados en 2001: el epistemológico (referido a los objetos y a los campos de formación) y el cognitivo (que vinculamos con la formación epistémica del sujeto argumentativo y los procesos de razonamiento).

Como fundamento para el desarrollo del pensamiento argumentativo, proponemos que las prácticas relacionadas con formas de pensar, de sistematizar, de relacionar y de abordar los campos de conocimiento, cuando se argumenta, generan relaciones entre procesos de razonamiento y tipos de conocimientos (Pereda, 1995; Duval, 1999). Así, este nodo didáctico involucra la formación epistémica y

epistemológica que se requiere en los campos específicos de conocimientos. Por esta razón, la pregunta emergente será por los aspectos del campo de conocimiento que entran en juego en la formación argumentativa: históricos, teóricos, práxicos, socioculturales, etc., en este caso, en matemáticas. Aspectos que los profesores están llamados a tener en cuenta en el diseño de actividades orientadas por la finalidad de formar este tipo de pensamiento en los estudiantes.

Avances sobre la pregunta anterior se encuentran en trabajos orientados a identificar criterios en las tareas o en las estrategias propuestas con la finalidad de desarrollar competencias argumentativas en campos como las matemáticas y con poblaciones específicas como estudiantes de determinados grados escolares o con condiciones particulares como ser ciego, ser sordo, entre otras.

Al respecto, se destaca una línea de trabajo didáctico denominada “El análisis de tareas para el desarrollo de competencias argumentativas en matemáticas” (Calderón, 2005 y 2012). Como resultado, se obtiene una comprensión de la relación entre el tipo de reto cognitivo y discursivo que establece una cierta tarea diseñada o elegida por el profesor y los propósitos formativos previstos didácticamente y curricularmente. En este sentido, el análisis de tareas, en este caso para formar sujetos argumentativos en determinados campos, resulta ser un factor pedagógico, curricular y didáctico ineludible que interroga los modos de razonar, de comunicar y de argumentar en determinados campos del conocimiento.

Complementariamente, y bajo la pregunta de cómo formar sujetos argumentadores cualquiera sea la condición de tales sujetos (diferencias etáreas, socioculturales, sensoriales, cognitivas, etc.), vale la pena destacar algunos estudios que se han preguntado por la formación argumentativa de las personas sordas. Por ejemplo, desde la perspectiva del profesor, se identifican criterios orientadores para formar profesores que formen en argumentación a niños sordos (Castillo, LC, 2014); este tipo de estudios llega a postular la necesidad de asumir la argumentación como una práctica discursiva natural en cualquier lengua (oral de señas), que puede ser desarrollada por cualquier persona como parte de experiencia discursiva.

Desde la perspectiva de los estudiantes, un trabajo pionero indagó el desarrollo de estrategias argumentativas en niños sordos (1995), llegando a la conclusión de que argumentar es una actividad discursiva que puede ser desarrollada por todas las poblaciones, independientemente de sus condiciones sensoriales y que, por lo tanto, los profesores habrán de estudiar y proponer estrategias que favorezcan esta experiencia, por ejemplo, en lengua de señas. Posteriormente, se ha tomado la escucha, como actividad discursiva, en la formación en danza a niños sordos incluidos en aulas

regulares (Blanco y León 2018); el trabajo permitió reconocer la escucha como acción discursiva más allá de la condición de sordera; es decir, como un factor de interacción discursiva, de participación y de opinión.

Desde la experiencia anterior, se reconoce que la formación argumentativa ha de realizarse en todos los niveles de escolaridad: preescolar hasta la universidad y que es posible realizarla en sujetos con distintas condiciones socioculturales, sensoriales, lingüísticas etc.

Así, el trayecto por este nodo consolida elementos teóricos como la necesidad de construir “requerimientos didácticos” para desarrollar competencias argumentativas (Calderón y León, 2001) como desarrollo del lenguaje mismo y en diferentes campos (matemáticas, ciencias, artes, etc.) y en distintas poblaciones.

La construcción de tales requerimientos plantea exigencias didácticas como: la necesidad de situarse en un cierto enfoque de la argumentación y del objeto de la enseñanza; por esta razón, optar por un enfoque epistemológico de la argumentación para articular al estudio del campo disciplinar sobre el que se argumenta. Complementariamente, requiere una metodología de análisis para la comprensión de la discursividad científica, del valor de las tramas discursivas en los campos. Como resultado, establecer relaciones entre procesos de argumentación, prueba y validación, en una dimensión discursiva (Calderón y León, 2001).

Como efecto de estos planteamientos en la acción didáctica del profesorado, se postula la necesidad de realizar, como parte de las prácticas de enseñanza, estudios de tipo didáctico previos, como el análisis a priori de las tareas y en general el análisis de tareas, de recursos y de materiales didácticos; prácticas que han ido consolidando la propuesta de laboratorios de didáctica como el espacio de la praxis didáctica. En particular, para la formación del pensamiento argumentativo, se observa el valor de poner en juego el diseño de requerimientos didácticos orientados a proponer experiencias de aula que favorezcan tanto los procesos de razonamiento, como la formación de la opinión y el desarrollo de modos discursivos argumentativos.

4. LAS PRÁCTICAS DISCURSIVAS ARGUMENTATIVAS PRODUCEN GÉNEROS DISCURSIVOS

En una perspectiva pedagógica de la argumentación retomamos la consideración de Calderón (2003, 2005) que propone que el desarrollo de la argumentación es un desarrollo del lenguaje y del conocimiento y que la relación entre argumentación y educación es connatural y está planteada en la génesis de la educación para la autonomía. Complementariamente y en una perspectiva didáctica de la argumentación,

se insite en la necesidad de desarrollar explicaciones teóricas y metodológicas para la comprensión de las exigencias del desarrollo de la argumentación en el aula, desde una perspectiva discursiva: en relación con los sujetos y sus diversidades, con los campos de formación y con las prácticas socioculturales vinculadas.

Esta perspectiva de análisis centra **nuestro interés en el reconocimiento de las discursividades y las textualidades** propias de las disciplinas, de los campos de conocimiento y sus prácticas socioculturales. Si bien no hemos salido de las relaciones anteriores, en este nodo se centra la mirada en el estudio de la naturaleza de las prácticas discursivas y su relación con las prácticas socioculturales que les han dado vida; relación que, en términos de Bajtín (1982/1998), produce géneros discursivos. En este sentido, la pregunta que nos ocupa es por las prácticas idóneas y los modos discursivos para el desarrollo de tareas argumentativas en el aula, en un campo de saber determinado (p.e., en matemáticas, en ciencias, en artes, etc.).

Calderón (2003) postula que "... en la perspectiva dialógica del lenguaje propuesta por, Bajtin, la argumentación es un género discursivo" (p. 44); es decir, la argumentación, desde una perspectiva de sus manifestaciones socioculturales, asume cualidades de género discursivo. Esto, por cuanto es posible observar que en determinadas prácticas discursivas de contextos como el jurídico, el político, las discusiones familiares, las disputas científicas, ente otros, se manifiestan prácticas argumentativas propias de tales contextos, que llegan a generar formas textuales argumentativas particulares.

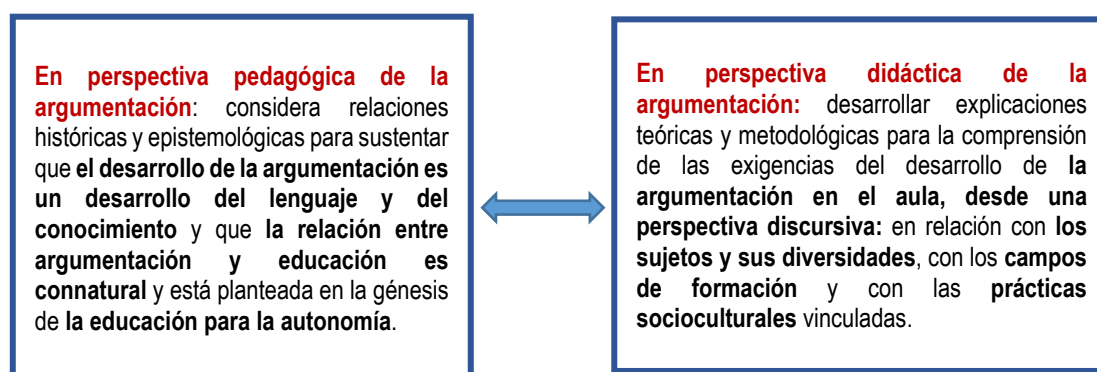
En ese mismo horizonte, y desde el punto de vista fenomenográfico, es posible reconocer una línea de trabajo que articula el estudio de las particularidades del lenguaje, de sus discursividades y textualidades en campos disciplinares y pedagógicos específicos como el de las matemáticas escolares (Calderón, 2003, 2005, 2007, 2012) y su relación con la discursividad argumentativa. Estudios que, en términos generales y en nuestra experiencia, han permitido la identificación de: *formas discursivas y textualidades argumentativas; el acto de habla argumentativo* (Gómez, 1991; van Eemeren & Grootendorst, 2002); la descripción de formas discursivas y actividades como describir, narrar, explicar para argumentar.

Como resultados generales se identifican *técnicas discursivas* para las situaciones argumentativas como: la formulación de enunciados tipo consigna, tipo problemas, etc.; se propone el *análisis de tareas* para el desarrollo de competencias argumentativas en matemáticas (Calderón, 2005, 2012); y actualmente se diseñan *estrategias argumentativas* para el mejoramiento de la interacción académica en

comunidades especializadas, por ejemplo de profesores (Nasif, Y.E., en marcha)².

De igual manera, en el contexto del desarrollo de requerimientos didácticos para la argumentación en el aula, cobra importancia la relación entre los requerimientos comunicativo y sociocultural, en la medida en que se reconoce la necesidad de integrar propuestas comunicativas y dispositivos didácticos que favorezcan la argumentación en el aula como: talleres para la búsqueda del consenso (León y Calderón, 2003); El circuito trabajo individual, trabajo de parejas y plenarias (Calderón y León, 2001). El debate como vía para el discernimiento (Plantin & Butty, 2008). El ensayo como expresión del punto de vista, entre otros.

Como síntesis fenomenográfica proponemos:



5. CONCLUSIÓN RAZONES DE LA IMPORTANCIA DE ENSEÑAR ARGUMENTACIÓN Y A ARGUMENTAR AL BACHILLER

Con base en la experiencia: la investigación sobre la formación argumentativa del sujeto exige combinatorias metodológicas y la identificación de niveles macro, meso y micro. El siguiente cuadro ilustra una relación entre metodologías para la investigación desarrolladas a lo largo del trayecto reseñado y sus funciones en las distintas investigaciones.

Tabla 1 Trayectos metodológicos en la investigación de la didáctica de la argumentación en lenguaje

Metodología	Función en la investigación
Etnografías	Comprender las interacciones en el aula y el lugar de la argumentación en ellas: lo que dicen y hacen profesores y estudiantes cuando "argumentan" (1995, 1998, 2001, 2003, 2005)
Investigación - acción	Para proponer, desarrollar y observar intervenciones con diseño de tareas para el desarrollo de la argumentación en el aula de matemáticas. (2001)

² Este trabajo es una propuesta posdoctoral dirigido por la autora del presente artículo en el Doctorado Interinstitucional en Educación-DIE, en la Línea de Argumentación en Lenguaje y Matemáticas.

Ingeniería didáctica	El análisis <i>a priori</i> y <i>a posteriori</i> de los diseños didácticos. La formulación de requerimientos didácticos para el desarrollo de competencias argumentativas en matemáticas (2001, 2005, 2016). Base teórica de G. Brousseau, 1998, 2004; R. Douady, 1984; Y. Chevallard, 1985, 1986.
Investigación de diseño	El diseño, la puesta en marcha y la validación de las hipótesis didácticas para desarrollar actitudes y aptitudes argumentativas en comunidades de profesores y de estudiantes. (2018, 2023)

En los distintos informes de investigación y publicaciones asociadas pueden consultarse desarrollos metodológicos específicos y, en particular, el valor y la necesidad de las combinatorias metodológicas. En particular, en las investigaciones que requieren el paso del reconocimiento etnográfico de las situaciones de aula a la propuesta de diseños orientados al desarrollo de la argumentación en el aula.

ALGUNAS CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES PARA CONTINUAR EL TRAYECTO

En primer lugar, investigar la relación argumentación-educación ha exigido consolidar un tipo de investigación interdisciplinaria (del lenguaje y las matemáticas, las ciencias, las artes, entre otras) y multifactorial (las relaciones didácticas profesor-estudiante-saber a propósito de la formación argumentativa). En esta perspectiva, identificamos como aspectos ineludibles en el estudio de la argumentación en la formación de sujetos discursivos los siguientes:

- i) **Filosóficos** del lenguaje y de las ciencias y del conocimiento. Por ello partimos de la idea perelmaniana de que la argumentación es un ejercicio intelectual de tipo discursivo (Perelman y Olbrechts-Tyteca, 1989).
- ii) **Semióticos**: disciplinares (matemáticos, en ciencias, en artes...) y discursivos. La explicación de los procesos persuasivos, sobre los estilísticos y el análisis de los argumentos y el del estatus del orador y del auditorio
- iii) **Didácticos**. La naturaleza del conocimiento, de sus formas de relación en las cadenas argumentativas y el papel del sujeto como intérprete y como productor de relaciones entre conocimientos, en busca de la verosimilitud, de lo conveniente y del bien común.

Desde el punto de vista anterior, hemos llegado a la conclusión de que la formación argumentativa requiere comprender las esferas sociales en que se producen las prácticas argumentativas y los géneros discursivos en que aparece la argumentación: p.e., la manera en que se argumenta en filosofía, en matemáticas, en el contexto

periodístico, etc. Para ello, se requieren bases empíricas que permitan identificar procesos discursivos de los campos de conocimiento relacionados y estudiarlos en profundidad.

Complementariamente, observamos que, si bien las emociones están en la base de la retórica antigua (ver el género epidíctico), en los estudios de la argumentación y la educación la relación argumentación-emociones (Plantín, 2008, 2018) es una línea necesaria en la didáctica de la argumentación. Otra línea de trabajo en la didáctica de la argumentación es la referida a la comprensión de la relación argumentación y diversidades sociales, culturales, sensoriales, entre otras.

En este sentido, y como colofón, se hace necesario considerar que el desarrollo pedagógico y didáctico en la relación lenguaje y otras áreas involucra tanto la formación de los estudiantes como la de los profesores. Por esta razón planteamos, como retos investigativos y pedagógicos, los siguientes:

- i) Formar para realizar procesos de interpretación y de producción de discursos argumentativos apropiados en los distintos campos de conocimiento que exijan razonamientos y enunciaciones elaborados.
- ii) Disminuir la distancia entre lo que socioculturalmente se considera como aceptable para un desempeño socio científico y discursivo básico y efectivo de los sujetos y lo que se identifica como necesario y óptimo, desde los campos de conocimiento como las ciencias del lenguaje y las matemáticas.
- iii) Disminuir y monitorear propuestas que privilegian enfoques de aprendizaje memorísticos y temáticos (en básica, media y superior) ; esto, por cuanto generan una distancia curricular y didáctica de propuestas que desarrollan y que promueven el desarrollo de competencias argumentativas en los distintos campos de formación.

REFERENCIAS

- Austin, John Langshaw. (1962). *How to Do Things With Words*. Cambridge (Mass.) - Paperback: [Harvard University Press](https://www.harvard.edu/publishing/), 2nd edition, 2005.
- Bajtín, M.M. (1982/1998). *Estética de la creación verbal*. México: Sglo XXI Editores.
- Calderón, D. y León O.L. (1996). *La argumentación en matemáticas en el aula: una oportunidad para la diversidad*. Bogotá: Universidad Externado de Colombia.
- Calderón, D. y León O.L. (2001). *Requerimientos didácticos para el desarrollo de la competencia argumentativa en matemáticas*. Bogotá: IDEP-Colciencias.
- Calderón, D. I. (2003). Género discursivo, discursividad y argumentación. En: *Enunciación*, 8 (1), 44-56.

- Calderón, D. (2005). Dimensión cognitiva y comunicativa de la argumentación en matemáticas. Tesis doctoral. Cali: Universidad del Valle.
- Calderón, D. (2007). La argumentación en tanto *téchné*: una vía discursiva para el desarrollo del sujeto social. En: Argumentación y semiosos del lenguaje y las matemáticas. Bogotá: Universidad Distrital Francisco José de Caldas
- Calderón, D. (2018). Didáctica de lenguaje y comunicación: campo de investigación y formación de profesores. En: Praxis & Saber, Vol. 9 BNo 21. Pp 151-178.
- Duval, Raymond. (1999). Semiosis y pensamiento humano: Registros semióticos y aprendizajes intelectuales. (Traducción de Miryam Vega). Cali: Universidad del Valle.
- Echeverría R. (1994). Ontología del lenguaje. Santiago de Chile: Dolmen.
- Gómez, A.L. (1991) El primado de la razón práctica. Cali: Universidad del Valle.
- Heidegger, M. (1982). On the Way to Language. Harper & Row, San Francisco.
- León, O.L. y Calderón, D. (2003). Argumentat y Validadr en matemáticas: ¿una relación necesaria? Bogotá: Colciencias-Universidad del Valle
- León, O.L. (2005). Experiencia figural y procesos semánticos para la argumentación en geometría. (Tesis doctoral). Cali: Universidad del Valle.
- Montoya, M. (2014) El género epidíctico o el orgullo del maestro. (Tesis doctoral). Bpgotá: Universidad Distrital Francisco José de Caldas.
- Pereda, C. (1995). "Teorías de la Argumentación". En: León, Olivé (ed.) Racionalidad Epistémica. Madrid: Trotta
- Perelman, Ch. y Olbrechts-Tyteca, L. 1989. Tratado de la Argumentación. Gredos, Madrid, Traducción de Julia Sevilla.
- Plantín, Ch. et Buty, Ch. (2008). Argumenter en classe de sciences. Lyon: Institut National de Recherche Pédagogique.
- Searle, John. (2001). *Speech Acts: An essay in the Philosophy of language*, (1969) (*Actos de habla*, Ed. Cátedra.
- Van Eemeren, F H, R Grootendorst, Celso López, y Ana M. Vicuña. (2002). *Argumentación, comunicación y falacias. Una perspectiva Pragma-dialéctica*. Santiago: Universidad de Chile.
- Vasco, C., Martínez Boom, A. y Vasco E. (2008). Educación, pedagogía y didáctica. Una perspectiva epistemológica. En: En G. Hoyos Vásquez (Ed.), *Filosofía de la Educación* (Enciclopedia Iberoamericana de Filosofía, vol. 29, pp. 99-127). Madrid: Editorial Trotta-Consejo Superior de Investigaciones Científicas CSIC.

AGRADECIMIENTOS: A la Universidad Distrital Francisco José de Caldas y al Doctorado Interinstitucional en Educación, por su apoyo a nuestra investigación. A todos los estudiantes, de todas las edades, grados y programas que han transitado por esta ruta, en estos 25 años. A Carlos Eduardo Vasco, Adolfo León Gómez, María Cristina Martínez, Christian Plantín y demás colegas que caminan con GIPLYM. A Olga Lucía León, Juliana León y Claire Polo, por la conversación que generamos en el Simposio Una fenomenografía de la didáctica de la argumentación en la investigación interdisciplinar de los campos del lenguaje, las matemáticas, las ciencias y el arte. En el Congreso Iberoamericano de Argumentación – Madrid 2023.

DORA INÉS CALDERÓN. Doctora en Educación, énfasis en Lenguaje. Profesora del Doctorado Interinstitucional en Educación de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas (Colombia). Directora y miembro fundadora del Grupo de Investigación Interdisciplinaria en Pedagogía del Lenguaje y las Matemáticas-GILPyM.