

Quadripartitaratio

REVISTA DE RETÓRICA Y ARGUMENTACIÓN

AÑO 9, NÚMERO 17, ENERO-JUNIO 2024 | YEAR 9, ISSUE 17, JANUARY-JUNE 2024 | ISSN: 2448-6485

Educación estética y pensamiento crítico en la formación docente mexicana: Planes de Estudio 2022

Olga Leticia Álvarez Cooper

leticia.alvarezcooper@gmail.com

Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado de San Luis Potosí (BECENE)

RESUMEN: En el presente documento examinamos la integración de la educación estética y el pensamiento crítico en la formación de docentes en México, según los planes de estudio de 2022. Se destaca la importancia de estos elementos para desarrollar el potencial estudiantil y la autonomía docente para mejorar los procesos de enseñanza. En la práctica, hemos observado una brecha entre los antecedentes de los estudiantes entrantes y las expectativas profesionales, lo que sugiere la necesidad de elevar los estándares en la formación docente. Asimismo, analizamos cómo el pensamiento crítico y la educación estética se incorporan de forma diferenciada en diversas especialidades docentes. Como conclusión, reflexionamos sobre la necesidad de fortalecer los ejes de educación estética y pensamiento crítico dentro de las trayectorias formativas de las nuevas generaciones de docentes de educación básica, para que así, devenir jóvenes profesores intelectual y estéticamente emancipados sea un rasgo fundamental del perfil de egreso normalista.

PALABRAS CLAVE: Educación estética, formación docente, pensamiento crítico

ABSTRACT: In this document, we examine the integration of aesthetic education and critical thinking in teacher training in Mexico, according to the 2022 curriculum plans. The importance of these elements is highlighted for developing student potential and teacher autonomy to adapt educational plans to specific needs and improve the teaching process. In practice, we have observed a gap between the backgrounds of incoming students and professional expectations, suggesting the need to raise standards in teacher training. Furthermore, we analyze how critical thinking and aesthetic education are incorporated into various teaching specialties, noting differences in their integration. In conclusion, we ponder the necessity to reinforce the pillars of aesthetic education and critical thinking within the training trajectories of new generations of basic education educators, so that becoming young teachers who are intellectually and aesthetically emancipated becomes a fundamental characteristic of the normal school graduate profile.

KEYWORDS: Aesthetic education, critical thinking, teaching training

1. INTRODUCCIÓN

Dos de los siete ejes¹ que sostienen al Plan de Estudios de la Educación Básica 2022 (PEEB) son Pensamiento crítico (PC) y Educación estética (EC), tanto de alumnos como de los profesores en formación. Sobre estos últimos agentes recae gran parte de la responsabilidad de lograr el desarrollo potencial de las capacidades (término que sustituye al de competencias) del estudiantado mexicano. El ámbito de libertad nombrado como “autonomía curricular y profesional del magisterio” faculta que los profesores ajusten los planes a las diversas condiciones individuales y del contexto de sus grupos. Además del conocimiento situado con el que pueda contar el maestro, se espera entonces que tenga un repertorio de conocimientos y saberes que le permitan adaptar y enriquecer su actuación docente:

La docencia es una profesión de saberes, conocimientos y experiencias altamente complejas, combinada con dosis de repetición institucional y la exigencia permanente de adecuar la enseñanza a las condiciones en las que aprenden las y los estudiantes, lo que coloca a la enseñanza como el problema principal de la formación docente en el curso de su desempeño profesional. (SEP, 2022: 8)

Entonces, se infiere que el trayecto formativo de los futuros profesores ha de aportar insumos que ayuden a enlazar contenidos de planes y programas con los saberes de alumnos y, por supuesto, de los propios docentes y, al mismo tiempo, trascenderlos (Rancière, 2007). Es decir, se precisa de un trayecto formativo que dote a los profesores de un repertorio de recursos que les permita decidir “la pertinencia de trabajar uno u otro eje articulador en conjunción con los contenidos [...] de acuerdo con sus saberes y experiencias pedagógicas, sociales, culturales y comunitarias de modo que lo propuesto en el currículo sea un referente para el magisterio y el estudiantado” (SEP, 2022: 107). En otras palabras, la formación normalista ha de ampliar y fortalecer los fondos de conocimiento (Moll, 1997) que los estudiantes ya poseen, optimizándolos para responder a los múltiples desafíos del quehacer educativo.

Una de las principales dificultades que hemos observado es que —al igual que en otros países, como España, por ejemplo (Zafra, 2023)—, el grueso de los jóvenes que ingresan a la carrera magisterial en México no suele distinguirse por una trayectoria estudiantil sobresaliente y/o proviene de estratos socioeconómicos en condiciones de desventaja, lo cual genera una afectación en los andamiajes necesarios que precisa el ejercicio de esta profesión. Se podría decir que, por diversas razones (primordialmente estructurales), la carrera magisterial tiene aún el reto de ganar relevancia sociocultural y económica en nuestro país, de tal suerte que atraiga a estudiantes sobresalientes, con una vocación docente manifiesta y verificable, con disposición hacia el aprendizaje y voluntad por el conocimiento; en fin, que cumplan con el perfil de ingreso vigente, que derive en la elevación de estándares de los egresados y, por ende, del nivel de la educación básica mexicana en su totalidad.

¹ Igualdad de género, fomento a la lectura y la escritura, inclusión, pensamiento crítico, educación estética, vida saludable e interculturalidad crítica.

Con base en nuestra experiencia en ese nivel superior, hemos observado que el potencial existe en los jóvenes con vocación docente, pero varias capacidades fundamentales para el trabajo académico —y posterior praxis profesional— no se han desarrollado de manera suficiente para atender a las exigencias de la educación superior y de una profesión eminentemente intelectual como es (o debiera ser) la docencia; por nombrar algunas: habilidades comunicativas, hábitos de estudio, lectura de comprensión, producción de textos narrativos y académicos, representación visual del conocimiento, pensamiento crítico, entre otros. Al respecto, Pérez y Álvarez (2022) afirman que una proporción significativa de profesores mexicanos (y de la población adulta en general) comparten ciertas carencias educativas identificadas en los alumnos de educación básica, es decir, se dispone de habilidades que no se practican con asiduidad, como es el caso de la lectura.

2. ESTÉTICA Y PENSAMIENTO CRÍTICO EN LA EDUCACIÓN BÁSICA

En este apartado nos aproximamos al PEEB (SEP, 2022) y a los planes de las Licenciaturas en Educación Preescolar, Primaria, Español, Matemáticas e Historia – las tres últimas de nivel secundaria– (DGESuM, 2023), a fin de revisar cómo se entiende educación estética y pensamiento crítico en la nueva reforma educativa, y de qué manera se articulan a los trayectos formativos de los futuros docentes.

Eje: pensamiento crítico

Según el PEEB, el pensamiento crítico, es entendido como la capacidad de entender y valorar la diversidad. Este Plan de Estudios de la Educación Básica 2022 destaca el papel crucial del pensamiento crítico en el desarrollo de una sociedad fundamentada en valores democráticos y justicia social. Subraya la importancia de fomentar habilidades de pensamiento crítico en los estudiantes de educación básica, permitiéndoles relacionar diversos conceptos e ideas mediante el diálogo. Este enfoque no solo anima a los estudiantes a desarrollar juicio independiente y autonomía, sino que también les permite comprometerse críticamente con su realidad, desafiando injusticias sociales como la desigualdad, el racismo, el sexismo y la homofobia. El modelo educativo centrado en el pensamiento crítico planteado por el PEEB busca crear un entorno de justicia social, alentando a los estudiantes a cuestionar fenómenos históricos y estructurales que afectan sus vidas. El pensamiento crítico se presenta como esencial para valorar el conocimiento, promover el razonamiento lógico y fomentar una comprensión ética de las realidades ajenas. Aboga por un enfoque integral de la educación, donde los estudiantes desarrollan la capacidad de analizar críticamente, hipotetizar y establecer conexiones, mejorando sus habilidades académicas y cotidianas.

Eje: artes y experiencias estéticas

En lo que refiere a la educación estética, el mismo documento revisado (SEP, 2022) reconoce el valor de la exploración sensible del mundo a través de las artes y experiencias estéticas en la educación, destacando su importancia en el desarrollo de estudiantes en su interacción con

la cultura, el arte y la naturaleza. Se enfatiza el papel de las artes como medios de expresión, cultura, comunicación y cognición, que permiten a los estudiantes crear relaciones reflexivas y afectivas con el mundo, y abrir nuevos horizontes de pensamiento y sensibilidad. Las artes se presentan como un derecho fundamental para los jóvenes, facilitando el diálogo y la comprensión de problemas comunes en ciencias sociales, naturales y humanidades.

El texto resalta la importancia de sentir y pensar el arte en la escuela, considerándolo como un laboratorio para la recreación del humanismo, más allá de un mero elemento estético. Enfatiza cómo las artes y experiencias estéticas en la escuela contribuyen al desarrollo personal y a la comprensión de la diversidad cultural. Las artes fomentan la relación con "la otredad", la respuesta emocional y cognitiva ante obras artísticas, y la valoración de las expresiones artísticas locales y su diversidad. Asimismo, discute cómo las artes ayudan a romper el dualismo entre razón y sentimientos, reconociendo la imaginación y los afectos como elementos esenciales del aprendizaje. En ese sentido, menciona la importancia de exponer a los estudiantes a diferentes formas de arte desde temprana edad, incluyendo las artes no convencionales y las expresiones culturales diversas, para enriquecer su comprensión emocional y reflexiva. Dicho documento, también señala que las experiencias estéticas cotidianas, accesibles a través de medios como la radio, televisión y redes sociales, son fundamentales para vincular el aprendizaje artístico con otros conocimientos.

Aún más, las artes se presentan como herramientas para una formación ética, creando ciudadanos libres, tolerantes y sensibles. Al respecto, el texto sostiene que las artes y experiencias estéticas en las escuelas pueden crear un ambiente estético inclusivo, promoviendo la participación y la apreciación artística en diversas formas. Se enfatiza la necesidad de diseñar actividades que permitan a los estudiantes apreciar y experimentar con los elementos artísticos, fomentando la cooperación, la crítica constructiva y la creatividad. Finalmente, se resalta la importancia de integrar las artes en el currículo escolar para explorar y representar contenidos de otras áreas de conocimiento, ampliando la percepción y el juicio crítico de los estudiantes y fortaleciendo su conexión con la cultura y el patrimonio.

3. EDUCACIÓN ESTÉTICA EN LOS TRAYECTOS FORMATIVOS DE DOCENTES

Como se puede observar en la tabla de abajo, en el caso de Preescolar y Primaria la educación estética se reafirma como fundamental para la formación integral de los futuros profesores. En lo que refiere al perfil profesional, a diferencia de las licenciaturas en Educación Preescolar, Primaria, Español y Matemáticas, llama la atención que la licenciatura de Historia no establece nada sobre la apreciación estética. Respecto a las asignaturas relacionadas con ese mismo campo, en Preescolar y Primaria aparecen dos cursos relacionados con el campo estético; en el caso de Primaria una orientada hacia la literatura y mediación lectora, y la otra condensa música, expresión corporal y danza; también Preescolar prioriza la expresión

musical y la literatura infantil, a las cuales dedica dos cursos, uno para cada lenguaje artístico. En Español, aparecen cinco asignaturas orientadas hacia la dimensión estética, la mayoría enfocadas en la literatura. Resalta que en Matemáticas e Historia ningún curso se relaciona de forma directa con el campo en cuestión.

	Preescolar	Primaria	Español	Matemáticas	Historia
Perfil general de egreso	Desarrolla el pensamiento reflexivo, crítico , creativo y sistémico y actúa desde el respeto, la cooperación, la solidaridad, la inclusión y la preocupación por el bien común.				
	Es capaz de expresarse de manera corporal, artística y creativa y promueve esa capacidad en el estudiantado los estudiantes.				
Perfil profesional	Desarrolla la sensibilidad y la valoración por las manifestaciones culturales, los lenguajes artísticos y la literatura, para generar espacios de expresión y apreciación artística y literaria en las niñas y niños de preescolar primaria.		Promueve la apreciación estética, la creación y el desarrollo de la competencia literaria en la comunidad escolar y en su entorno para ampliar horizontes socioculturales, humanistas, críticos e inclusivos.	Utiliza los lenguajes artísticos como medio para promover el aprendizaje de las matemáticas.	
Trayecto 4. Formación pedagógica, didáctica e interdisciplinar	<i>Finalidades formativas:</i> Comprender la importancia del arte en el desarrollo cognitivo y afectivo del grupo alumnado y apropiarse de herramientas básicas para usar los diversos lenguajes artísticos en el diseño de ambientes formativos, poniendo en juego sus conocimientos y creatividad.				
Asignaturas	<ul style="list-style-type: none"> • Expresión y apreciación artística: cantos, ritmos y juegos • Literatura infantil y prácticas de literacidad 	<ul style="list-style-type: none"> • Música, expresión corporal y danza • Literatura y mediación lectora 	<ul style="list-style-type: none"> • Introducción a la literatura • Literatura universal • Literatura hispanoamericana • Literatura mexicana • La expresión escénica para la enseñanza del español (flexibilidad curricular) 		

Elaboración propia con información de los Anexos 3, 5, 11, 12 y 15 del Acuerdo 16/08/22: <https://dgesum.sep.gob.mx/planes2022>

Derivado del análisis anterior, surgen varias interrogantes: ¿En nivel secundaria, acontece una exclusión de saberes hacia los estudiantes de otras licenciaturas diferentes a Preescolar, Primaria, Español y las Artes?, ¿qué pasa con el potencial para aproximarse a las Matemáticas y la Historia desde el arte?, ¿cómo podrán los futuros maestros de educación básica cumplir con el perfil general de egreso —sin distinción de nivel ni especialidad— que les permita, en el futuro cercano, ayudar a sus estudiantes a desarrollar la educación humanista e integral plasmada en la reforma educativa más reciente?, ¿cómo conseguirán los profesores de educación básica convertirse en lo que Manuel Gil Antón (2023) concibe como

“los intelectuales más importantes de México”?

Nos queda la esperanza de que las materias correspondientes a la “flexibilidad curricular” (en construcción y aún no publicadas en su totalidad) se ocupen del campo del arte y las experiencias estéticas. De lo contrario, consideramos que los docentes en formación difícilmente cumplirán con las expectativas declaradas en el PEEB. Se espera que los resultados de nuestra investigación en curso puedan aportar en ese sentido, pues se observa una disonancia entre el reconocimiento que hace la propia SEP de la necesidad del eje “educación estética” en todos los campos formativos, pero la complejidad inherente a la operativización de ese objetivo (diseño curricular) provoca que tales saberes sean distribuidos de forma insuficiente y desigual entre los profesores en formación. Tal vez sea consecuencia de que los propios docentes acusamos también ausencia de conocimientos estéticos, lo cual limita nuestra actuación profesional; otra razón puede encontrarse en el exceso de información y la escasez del tiempo necesario y adecuado para contemplar, analizar y reflexionar, para luego emprender el consecuente diseño de mallas curriculares de una profesión tan desafiante como es el magisterio.

COMENTARIOS FINALES

En esta aproximación a los nuevos planes de educación básica, hemos notado que la necesidad de un enfoque transformador en la formación docente es tan evidente como urgente. Las intenciones plasmadas en los documentos rectores de la actividad educativa mexicana que hemos revisado apuntan hacia la integración de la educación estética y el pensamiento crítico en el currículo, destacando su importancia para fomentar la emancipación intelectual y estética de los estudiantes de las diferentes licenciaturas en educación. Este corpus de ideas y propósitos se distancia de las realidades de los profesores en formación, así como de las condiciones y posibilidades con las que cuentan las instituciones encargadas de dicho proceso, como lo son las escuelas normales.

Hemos señalado que, entre los desafíos existentes de la profesión magisterial, resaltan los fondos de conocimientos heterogéneos de los estudiantes que ingresan a las escuelas normales, andamiajes multivariados y, la mayor de las veces, insuficientes, que ralentizan y complican la elevación de estándares de formación docente para cumplir con las expectativas profesionales que se tienen de los egresados de este campo.

Los resultados preliminares arrojados por esta aproximación a los planes de estudio 2022 de los profesores de educación básica, nos llevan a considerar oportuno y pertinente visitar el camino trazado por estudiosos de la estética y la educación artística para (re)encontrar vías que permitan transitar de la *mirada ingenua* (Bourdieu, 2015) hacia una mirada más afinada, más preparada y dispuesta a aprehender las obras de arte, creando así condiciones de posibilidad para disolver el muro construido con los bloques del reparto diferenciado de capacidades de desciframiento y exposición eficiente a ciertas manifestaciones artísticas (pintura, escultura, música, teatro, danza, etc.); barreras estéticas e

intelectuales que funcionan como dispositivos que preservan y reproducen desigualdades (Bourdieu, 2015).

Al hilo de lo sugerido por Susan Sontag (2011) en su famoso ensayo “Contra la interpretación”, nos interpela que en lugar de una lectura del mundo anclada solo en la emoción, de una interpretación afincada en el *pathos*, pasemos a la interpretación edificada en el *logos* que posibilite la apropiación de obras de arte (y otras producciones culturales), reivindicando el derecho que los seres humanos tenemos al goce estético y al placer intelectual, sin importar qué estamentos los reclamen como de su propiedad.

En nuestra investigación extensa, de la cual surge el extracto que aquí se presenta, se afianza como faro la utopía de Rancière de poblar nuestro sistema educativo de maestros emancipados en términos estéticos e intelectuales; expectativa que también postula la SEP: “la escuela y el sistema educativo deben dirigir la acción educativa a la realización y emancipación de las y los estudiantes, así como al compromiso con su comunidad” (SEP, 2022: 16-17). Imaginamos un magisterio rejuvenecido por un gremio de narradores y traductores culturales. En palabras de Rancière: “la emancipación exige espectadores que desempeñen el papel de intérpretes activos, que eleboren su propia traducción para apropiarse de la ‘historia’ y hagan su propia historia. Una comunidad emancipada es una comunidad de cuenteros [*conteurs*] y de traductores” (en Arcos, 2009: 153). En efecto, en eso creemos que consiste una comunidad alfabetizadora revitalizada por las nuevas generaciones de profesores.

Esperamos que esta reflexión sirva como un llamado a fortalecer los ejes educativos motivo de este documento, no solo en los discursos, sino incorporarlos de manera tangible en los trayectos formativos de los maestros en ciernes, pues los retos que depara el futuro no son menores, precisan de nuevas generaciones de docentes jóvenes capaces de contribuir significativamente al progreso social y cultural del país. Pensamos que apostar por la dupla educación estética y pensamiento crítico –con tiempo y recursos que materialicen las palabras– ayudará a reducir la brecha que existe entre los perfiles de ingreso y egreso de los docentes en formación para, de esta manera, mejorar su despliegue profesional y elevar así la calidad general de los procesos de enseñanza y aprendizaje del sistema educativo mexicano.

Agradecimientos.

Texto derivado del proyecto de investigación: “Teatro, *exemplum* y agencia para la construcción de comunidades alfabetizadoras”, financiado por Conahcyt.

REFERENCIAS

- Arcos, R. (2009). La estética y su dimensión política según Jacques Rancière. *Nómadas*, (31), 138-155.
- Bourdieu, P. (2015). *El sentido social del gusto*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.

- Dirección General de Educación Superior para el Magisterio. (2023, 9 de febrero). *Anexo 03 Plan de estudio de la licenciatura en educación preescolar*.
<https://dgesum.sep.gob.mx/storage/recursos/2023/08/0rR42K4JAA-ANEXO 3 DEL ACUERDO 16 08 22.pdf>
- (2023, 9 de febrero). *Anexo 05 Plan de estudio de la licenciatura en educación primaria*.
<https://dgesum.sep.gob.mx/storage/recursos/2023/08/3EmyP2Zz8h-ANEXO 5 DEL ACUERDO 16 08 22.pdf>
- (2023, 9 de febrero). *Anexo 11 Plan de estudio de la licenciatura en enseñanza y aprendizaje del español*.
<https://dgesum.sep.gob.mx/storage/recursos/2023/08/izg1yzyOTP-ANEXO 11 DEL ACUERDO 16 08 22.pdf>
- (2023, 9 de febrero). *Anexo 12 Plan de estudio de la licenciatura en enseñanza y aprendizaje de las matemáticas*.
[https://dgesum.sep.gob.mx/storage/recursos/2023/08/9FUnbR\]p85-ANEXO 12 DEL ACUERDO 16 08 22.pdf](https://dgesum.sep.gob.mx/storage/recursos/2023/08/9FUnbR]p85-ANEXO 12 DEL ACUERDO 16 08 22.pdf)
- (2023, 9 de febrero). *Anexo 15 Plan de estudio de la licenciatura en enseñanza y aprendizaje de la historia*.
<https://dgesum.sep.gob.mx/storage/recursos/2023/08/aSHQVtOtQw-ANEXO 15 DEL ACUERDO 16 08 22.pdf>
- Gil, M. (2023, 21 de febrero). *Conferencia: la educación en las Normales y sus dilemas* [Video]. YouTube.
<https://www.youtube.com/live/8jIXDqrIvcE?feature=shared>
- Moll, L. (1997). Vygotski, la educación y la cultura en acción. En A. Álvarez (Ed.): *Hacia un currículum cultural. La vigencia de Vygotski en la educación* (pp. 39-53). Madrid: Fundación Infancia y Aprendizaje.
- Pérez, M. y Álvarez, O. (2022). Cuentos ejemplares para favorecer la alfabetización y la inclusión social en educación básica. *Educando para educar*, (43), 83-99.
- Rancière, J. (2007). *El maestro ignorante: cinco lecciones sobre la emancipación intelectual*. Buenos Aires: Libros del Zorzal.
- Secretaría de Educación Pública. (2022). *Plan de Estudios de la Educación Básica, 2022*. Ciudad de México: Dirección General de Materiales Educativos de la Secretaría de Educación Pública.
- Sontag, S. (2011). *Contra la interpretación*. Debolsillo. <https://shorturl.at/qJNU8>
- Zafra, I. (2023, 7 de febrero). Filtrar a quienes estudian para ser docentes. *El País*.
<https://shorturl.at/iCKR8>

Quadripartitatio

REVISTA DE RETÓRICA Y ARGUMENTACIÓN

AÑO 9, NÚMERO 17, ENERO-JUNIO 2024 | YEAR 9, ISSUE 17, JANUARY-JUNE 2024 | ISSN: 2448-6485

Voces tercerizadas y *footing* relacional: ¿puede, el silencio, ser un argumento?

María Lujan Christiansen
mariachr@ugto.mx
Universidad de Guanajuato

RESUMEN: Propongo un abordaje interaccional de la argumentación entre agentes naturales en la vida cotidiana. Particularmente me enfoco en sujetos epistémicos que conforman una relación diádica estable, afectiva y, al mismo tiempo, conflictiva. Aunque la esfera microsocia está poblada de múltiples relaciones diádicas con estas condiciones, tomaré como ejemplo una díada conyugal. Plantearé que, ante el desacuerdo recalcitrante, estas díadas tienden cada vez más a adoptar un irreflexivo *optimismo* argumental que incluye tanto el uso estereotipado de verbalizaciones como de silencios relacionalmente *organizados*. La *automatización* de estos roles instaure rígidos *acoplamientos argumentales* que diezman significativamente el ejercicio de la *autonomía epistémica* de la díada. La argumentación pasa a ser parte del conflicto mismo, agravándolo, puesto que fermentan maniobras vertiginosas y viciosas. En contraste, el cultivo de habilidades argumentales que aumenten la *razonabilidad* es condición de posibilidad para transitar el desacuerdo con una actitud *reflexiva* acerca de los costos, peligros y ventajas de la argumentación. Tal virtuosismo define a un "buen argumentador" y prospera justamente en los *intervalos silenciosos* que separan un ciclo discusional de otro.

PALABRAS CLAVE: acoplamiento interaccional, autonomía argumental, díada epistémica, razonabilidad, silenciamiento.

ABSTRACT: I propose an interactional approach to argumentation among natural agents in everyday life. I particularly focus on epistemic subjects who form a stable, affective, and simultaneously conflictive dyadic relationship. Although the microsocia sphere is populated with multiple dyadic relationships under these conditions, I will take a spousal dyad as an example. I will argue that, faced with persistent disagreement, these dyads tend frequently to adopt an unreflective argumentative optimism that includes both the stereotyped use of verbalizations and relationally organized silences. The automation of these roles establishes rigid argumentative couplings that significantly undermine the exercise of the dyad's epistemic autonomy. Argumentation becomes part of the conflict itself, exacerbating it, as it fosters rapid and vicious maneuvers. In contrast, cultivating argumentative skills that enhance reasonableness is a condition for the possibility of navigating disagreement with a reflective attitude about the costs, dangers, and advantages of argumentation. Such virtuosity defines a "good arguer" and thrives precisely in the silent intervals that separate one discursive cycle from another.

KEYWORDS: Interactional coupling, argumentative autonomy, epistemic dyad, reasonableness, silencing.

1. INTRODUCCIÓN

“*Con los costos se pueden hacer muchas cosas, menos ignorarlo*”
Coria, 1996: 61

Observar una pareja conyugal como díada epistémica no es usual, pero sí fértil. Entre las múltiples alianzas íntimas que dos personas pueden formar, se halla, sin duda, la relacionada con las mutuas expectativas de validación como genuinos productores de conocimiento. Donde hay una díada que perdura en el tiempo, y que se enlaza afectivamente, hay también una ardua lucha por conservar la existencia epistémica (es decir, por ser reconocido por su *partner* como alguien competente para producir creencias relevantes). Las actuales díadas conyugales (autoelegidas) se enmarcan en un contexto semejante, pero adquieren -como díadas epistémicas- ciertos aspectos peculiares:

1) Sus participantes van conformando un capital epistémico *relacional* que incluye, *parcialmente*, el capital epistémico individual de cada miembro de la pareja (que no se pierde, pero que tampoco queda intacto. Subsiste, entre ellos, un conjunto amplio y variable de creencias que no son incorporadas a ese capital epistémico, precisamente porque no las comparten). Se va perfilando, así, un terreno de acuerdos felizmente ensamblados, pero también un margen de desacuerdo potencialmente conflictivo (por ejemplo, la díada conyugal de A y B podría compartir la creencia de que la exclusividad monogámica es preferible a la no-exclusividad (dicha creencia sería parte de su capital epistémico), y, al mismo tiempo, disentir sobre qué actos son realmente congruentes con la exclusividad, y cuáles no. Mientras que A podría creer que el flirteo únicamente textual con un tercero a través de mensajes de chat no amenaza la exclusividad conyugal, B podría estallar en cólera al enterarse de una acción semejante por parte de A, ya que, según B, dicha acción de A transgrede (refuta) la “indiscutible” creencia que ambos supuestamente compartían sobre la monogamia. Para B, se trataba de un “sobrentendido”, pero posiblemente no lo era para A; ahí radica parte de un equívoco que podría debilitar la solvencia de su capital creencial relacional. Muchas de estas reyertas irrumpen, precisamente, con la colisión de creencias que, hasta el momento, A y B suponían inofensivamente aceptadas por ambos. Aquello que parecía constituir un “rocoso” acervo epistémico, puede estar ahora convirtiéndose en un lodo discusional que exagera el desconcierto, la opacidad y el desacuerdo. Ha nacido, entre ellos, una disrupción epistémica, comúnmente llamada “crisis conyugal”.

b) Los miembros de una díada estable acumulan, con los años, no sólo conocimiento acerca de las creencias del cónyuge, sino también acerca de cómo éste se *posiciona* ante el acuerdo y ante el desacuerdo. Mientras que B sabe que A se enoja rápidamente cuando es contrariado, A sabe que B tiende a tergiversar los argumentos que no le convienen y a sacar conclusiones atolondradamente. Esto significa que el capital epistémico que A y B comparten no sólo abarca el conocer las ideas del otro (*contenido*), sino también el conocer su proclividad a ciertos posicionamientos argumentales (habituales, redundantes, y en cierta forma, predecibles para

el otro miembro de la pareja). Llamo a esto último “*footing* epistémico” (que equivale a un conocimiento del “estilo de juego” del *partner* ante ciertos escenarios)¹. Considero que un conocimiento de ese nivel *relacional* sólo es posible cuando ha habido suficiente participación conjunta en el abordaje de situaciones de desacuerdo de distinta profundidad (en una *díada inestable* ese acopio de conocimiento simplemente no alcanzaría a cuajar, porque insume tiempo interaccional sostenido).

3) Los sujetos de una *díada* conyugal transitan el desacuerdo y el conflicto apelando a *recursos de afrontamiento* muy diversos y de eficacia variable (es decir, cada uno cuenta con un repertorio de posibles medios de solución, como si fuera una caja de herramientas que permite hacer unas cosas e impide hacer otras). La *discusión* es uno de los recursos más socorridos, desatando intercambios argumentales en los que se mezclan los recursos de enunciación con otros recursos comunicacionales no verbalizados. Esto significa que los miembros de la *díada* conyugal echan mano de distintos dispositivos de persuasión para dirimir el desacuerdo, atravesando intensas experiencias argumentales *multimodales* (verbales, gestuales, visuales, kinéticas, viscerales, contextuales)².

4) Los íntimos comparten *información sensible* sobre su *partner* (y con ella construyen muchas de las premisas de sus argumentaciones). El capital epistémico que A y B van edificando incluye el conocimiento derivado de la participación mutua en esferas que están fuera del radar público. Téngase en mente que, en el abanico de las relaciones interpersonales, la conyugal es de las más delicadas en términos del tipo de información que permite albergar acerca del otro (información frágil, privada, muchas veces negada y ocultada en el exterior). Este mutuo conocimiento profundo es alentado, además, por el *ideal comunicacional* que impregna nuestra cultura, y que ha influido en la búsqueda de una “buena comunicación” como símbolo de una intimidad sana. Esto propicia que muchas parejas creen que el sentido de conexión íntima con su *partner* (e indicador de calidad del vínculo) se logra a través de una apertura conversacional que debe ser trabajada y pulida, si es necesario con ayuda de expertos profesionales. En otras palabras, que las *díadas* conyugales valoren la conversación como pauta de mejora de la relación es ampliamente aceptado (e inculcado por el *ethos terapéutico* que impregna la cultura contemporánea)³. Para muchas personas que peregrinan por los consultorios profesionales, la “falta de conversación” con su pareja es en sí mismo un problema, puesto que -supuestamente- obstruye la posibilidad de llegar “al fondo” del conocimiento sobre el *partner* y bloquea el aumento de la confianza, el acuerdo y el entendimiento. Pero, como argüiré aquí, este ideal de una *locuacidad íntima* encarna un *optimismo* argumental que, contra todo pronóstico, podría arrastrar al desastre.

¹ He adaptado, para mis propósitos expositivos, el concepto de “*footing*” que hace el sociólogo Goffman (1981).

² Sobre argumentación multimodal, consultar Gilbert (2010).

³ Sobre el desarrollo de una “cultura terapéutica”, revisar Furedy (2004), Illouz (2010)

2. PELIGROS Y RIESGOS DE LA ARGUMENTACIÓN

Contra el optimismo ingenuo en la argumentación

No hay garantismo argumental, y creer que sí lo hay puede ser *contraproducente*. Por “garantismo argumental” me refiero a la propensión a asumir como certeza que el intercambio de razones *indefectiblemente* disminuirá el desacuerdo y conducirá a la solución del problema por el cual se discute. Si bien ése podría ser el desenlace en determinadas ocasiones, tal resultado no sería generalizable ni inexorable. Así como la argumentación podría mermar el desacuerdo, también podría empeorarlo, o simplemente dejarlo igual. No obstante, ha prevalecido un entusiasmo que sobredimensiona el potencial de la argumentación para generar ventajas y ganancias epistémicas mientras que minimiza su potencial para promover desventajas, riesgos y pérdidas.

Tal optimismo se sustenta en la idea de que los interlocutores, al explicitar sus razones, comprenderán mejor sus respectivas posiciones y pondrán a competir sus argumentos, a fin de que la única robustez que defina el resultado sea el de la razón más fuerte. Tal modelo argumental, conocido como “adversarial”, es emblemático de la concepción del racionalismo crítico, representado por la afamada corriente filosófica de Karl Popper (1985)⁴. Asimismo, esta visión refleja de manera fidedigna la idea que naturalmente tenemos acerca de qué significa discutir. En general, esperamos que, tras una discusión, uno gane, y el otro pierda. Si eso no sucede, es probable que pensemos que la discusión ha sido en vano, y que los interlocutores están otra vez como al principio, es decir, con su desacuerdo indemne. Esto tal vez lleve a pensar que lo que haría falta, es que esos interlocutores sigan discutiendo, a la espera de que, finalmente, el argumento más racional se imponga, y que el contraargumento caiga por su propio peso.

La onda expansiva del desacuerdo: la “solución” deviene problema

La prolongación de una discusión puede ser un factor de empeoramiento de la situación original. A continuación, describiré algunos de los posibles escenarios que pueden contribuir a esa descomposición del intercambio argumental. Retomo señalamientos realizados por los autores Paglieri y Castelfranchi (2009), (2010), desarrollados en Christiansen (2023):

- El desacuerdo es *más* tolerable *antes* de la discusión que *durante* y *después* de la discusión. Puesto que *antes* del intercambio argumental, no se conocen las razones del interlocutor, éste goza del “beneficio de la duda”. Pero, ya iniciada la discusión, las razones expuestas por cada miembro de la diada quedan abiertas a la posibilidad de revelarse como erróneas, incompletas, deficientes, débiles, confusas, contradictorias, etcétera. Esto acarrea, además, una degradación de la *reputación* epistémica de aquel que ahora está siendo visto como “equivocado” (cuanto más se

⁴ Acerca del modelo adversarial de la argumentación, consultar también Christiansen (2019, 2020, 2021).

aferre a sus argumentos, más se irá deteriorando su credibilidad (desde la óptica de quien siente que tiene la razón). Si, antes de la discusión, A consideraba a B como una persona creíble y competente para argumentar, después de la discusión, si persiste el desacuerdo, esa percepción puede haber cambiado *negativamente*, concibiéndolo ahora como alguien de credibilidad baja, endeble o engañosa. Nótese aquí que la no-credibilidad se ha desplazado del argumento al *argumentador* (si, al principio, A pensaba que el desacuerdo con B podía deberse a alguna razón desconocida pero probablemente buena, después de la discusión ya conoce ese argumento y no sólo no lo acepta, sino que ahora también podría pensar que B es un argumentador obstinado, terco y pedante). En esas condiciones, la discusión misma deviene un catalizador del malestar y del mutuo ataque personal. Si esto agrava el desacuerdo, no es *a pesar de* la argumentación, sino *a raíz de* ella.

- En las díadas estables en conflicto, las diferencias *estructurales* llegan a ocasionar desacuerdos crónicos que desencadenan *discusiones cíclicas* sobre un mismo tema. Teniendo en cuenta que las discusiones consumen tiempo, energía y esfuerzo, el hecho de su repetibilidad o redundancia hace crecer la sensación de impotencia epistémica e interpersonal para resolver la cuestión (cuando no se está pudiendo resolver *un* problema, ya se tienen *dos* problemas). Pero, además de la efervescencia momentánea, las discusiones fallidas dejan efectos *acumulativos* que pueden ir minando otras áreas de la relación entre los interlocutores, invadiendo conversaciones que no estaban originalmente vinculadas al problema de discusión. Supongamos que la díada A y B mantienen un desacuerdo “fundacional” (como un “defecto de fábrica” de la relación conyugal). Imaginemos que su desacuerdo versa sobre lo que cada uno entiende por la noción de “cuidado”. Para A, el cuidado se expresa en conductas protectoras que B considera como actos de control, vigilancia y dependencia emocional. En los años que llevan juntos, han atravesado incontables discusiones basadas en reclamos que giran en torno a expectativas disímiles sobre el cuidado, en detrimento de áreas de la relación que inicialmente estaban libres de los efectos corrosivos de ese desacuerdo. La misma pareja que al principio discutía sobre la cuestión del cuidado en relación a su intimidad sexual, luego podría estar discutiendo sobre lo mismo pero en referencia a los gastos de los hijos, o a las “intromisiones” de las familias políticas, o a los devastadores efectos de algún supuesto trauma infantil. Ese núcleo discusional se va expandiendo, como un incendio que, dominado por los fuertes vientos, termina devastando áreas que se creían fuera del foco de riesgo. Al final, no sería extraño que el incipiente desacuerdo sobre qué significa “cuidar” desembocara en mutuas acusaciones sobre las “obsesiones y neurosis” de cada uno.
- La acelerada multiplicación de desacuerdos durante una discusión está frecuentemente alimentada por la progresiva introducción de *nueva* información para

conferirle apoyo a los argumentos ya dados. Es decir, los argumentos iniciales requieren sucesivos sub-argumentos que los sustenten, y cada nuevo sub-argumento puede dar lugar a nuevos *sub-desacuerdos*. Volvamos al caso anterior. La esposa argumenta que su esposo no tiene actitudes de cuidado hacia ella. Para apoyar esta creencia, ella argumenta que, si él la cuidara, trataría de evitarle a ella los muchos disgustos que le ha causado a causa de su adicción al trabajo. Pero él no acepta ni lo primero ni lo segundo. Él niega ser un adicto al trabajo, y, para apoyar su idea, alega que la mejor prueba de que él no es un adicto al trabajo es que rechazó la oferta de un cargo superior porque exigía trabajar fuera de la ciudad y muchas más horas que las que ya trabajaba. Pero ahora es ella la que no acepta esta explicación, y arguye que la verdadera razón por la que él no aceptó ese ascenso es su inseguridad profesional. Y, para hacer aún más creíble su argumento, ella lo refuerza haciendo una comparación entre su esposo y su suegro, a los que etiqueta como “blandengues y conformistas”. A partir de allí, cada nuevo “subargumento” se vuelve un detonador de misiles verbales que convierten la discusión en un campo de batalla. En la medida en que el desacuerdo vaya escalando, cada miembro de la diada irá utilizando los recursos discusionales que su artillería explicativa le permita. Incluso aunque llegaran a un acuerdo sobre la diferencia inicial (qué implica “cuidar”), podrían subsistir desacuerdos importantes sobre algún sub-argumento (el marido podría terminar siendo convencido por la esposa de que él no es un buen cuidador, pero podría aún negar que él sea como su padre, y la discusión podría encarrilarse en esa dirección, si bien al principio no era en absoluto el núcleo del desacuerdo).

- Los desacuerdos pueden verse intensificados también por la influencia de factores *situacionales*. Por ejemplo, A y B podrían no sólo discutir por lo que ella considera cuidado, y él considera control, sino también porque no están de acuerdo en que esas discusiones tengan que darse en determinados escenarios, por ejemplo, cada vez que salen a cenar. Supongamos que A cree que esas salidas son momentos idóneos para hablar de las fallas de la relación (porque están a solas), mientras que B considera que esas conversaciones arruinan la velada (porque crean una atmósfera quejumbrosa y sofocante). En este punto, el desacuerdo original (“cuidado/control”) se ha elastizado hacia otra cuestión: “¿dónde deben discutirse este tipo de cosas?”. Mientras que, en ciertos contextos, las discusiones y los desacuerdos son esperables (por ejemplo, en un congreso académico, o en una corte de justicia, o en una mesa de debate), en otros contextos se puede considerar que el disenso y la discusión son conductas que deben evitarse (un cumpleaños, un aniversario, un sepelio, una misa dominical). Por lógicos que sean los argumentos esbozados por alguien, el contexto podría no ser el adecuado para uno de ellos, creando cada vez más distancia y ahondando sus diferencias.

El vínculo epistémico entre íntimos: ¿aliados o críticos?

Si hay un rasgo diferenciador de las díadas afectivas (como la conyugal) es que participan en intercambios conversacionales mucho más enfocados a lograr objetivos extraepistémicos que epistémicos. Siguiendo la distinción de Kunda (1990, 1999) entre *metas direccionales* (orientadas a la eficacia) y *metas de precisión* (orientadas a la verdad), podríamos decir que, entre los íntimos, abundan mucho más las primeras que las segundas (al revés de lo que ocurriría, por ejemplo, en el caso de las discusiones entre los miembros de una díada científica o filosófica).

El intercambio argumental entre aquellos que priorizan la precisión antes que la eficacia tiende a ser más riguroso y queda menos expuesto al influjo de los sesgos de los argumentadores. Por el contrario, cuando el campo conversacional está colonizado por el interés en obtener *cambios de dirección* (con efectos pragmáticos muy puntuales), el intercambio argumental se puebla de motivaciones a veces exasperadas, traducidas en sesgos cognitivos de autoconfirmación. Gascón (2020) lo refiere como un “sesgo de autoservicio”, que consiste en servirse de la “evidencia” que apoya la propia conclusión, ignorando o subestimando la contraevidencia. Por ello mismo, las discusiones que se impregnan de ese tono enervante empujan rápidamente a argumentaciones *vertiginosas* en el sentido de que son conducentes a los vicios de autoinmunización (una descollante selectividad argumental, tendenciosa y arbitraria). Pereda (1994, 1996, 1999) ha descrito tal estilo argumental en términos de “arrogancia epistémica”, la cual conduce al cierre autodefensivo del propio punto de vista. Con frecuencia, las discusiones en las díadas conyugales pueden transcurrir como una encarnizada batalla entre dos infalibilistas que no están dispuestos a ceder (sobre todo si el motivo de la trifulca es el deseo perentorio de que el otro piense, sienta o haga lo que uno cree que es “obvio”).

El hecho de que se trate de una díada afectiva (y no sólo epistémica) exige, además, otras consideraciones adicionales sobre los riesgos de argumentar. Pensemos qué suele pasar cuando una pareja discute reiteradamente acerca de un mismo tema: si el *partner* actúa sistemáticamente como un *crítico*, se podría ir fracturando el sentido de *alianza epistémica* que al principio de la relación sembró expectativas de entendimiento mutuo (presunta base para construir, mancomunadamente, un próspero capital epistémico). Lo que pretendo subrayar es que el recurrente desentendimiento *epistémico* inflige, simultáneamente, un deterioro *afectivo-relacional* (por ejemplo, desde una perspectiva epistémica, las sospechas de una infidelidad pueden suponer, para la díada, un severo debilitamiento de los niveles de confiabilidad (menoscabo epistémico), además de los correlatos relacionales típicos en un sentido emocional: mayor vigilancia, hipersensibilidad hacia el distanciamiento, sentido de desconexión y de insuficiencia, etcétera. Cuando, a raíz de tales sospechas, se activan posicionamientos ya estereotipados, el agravio epistémico y el daño emocional forman un tornasol que tiñe el vínculo de reclamos que impactan tanto a nivel de credibilidad como de compromiso afectivo (imaginemos que A y B reaccionan de un modo que es característico en estos escenarios: el clásico patrón de “persecución y huida”: A persigue a B para que confiese, y B niega, evade y rehúye tales interrogatorios. Este generalizado patrón vincular

bicéfalo (epistémico y emocional) encuentra en la argumentación vertiginosa un dispositivo efectivo para acelerar la descomposición relacional y acercar el sistema conyugal a su destrucción. En un escenario distinto, podría ocurrir que A y B aborden estas sospechas de un modo alternativo: por ejemplo, que, ante las dudas de A, B otorgue una explicación clarificadora. Ello representaría una ganancia epistémica, puesto que un relato congruente, sin “huecos” ni saltos explicativos, reduce la ansiedad al frenar la desquiciante hipotetización de quien se siente engañado y debe “atar cabos”. Pero debe tenerse en cuenta que, aun en este caso donde hay algunas ganancias epistémicas y emocionales, los miembros de la díada no estarían, por ello, exentos de riesgos y pérdidas. De hecho, lo que epistémicamente podría ser un logro, desde el punto de vista vincular podría representar una pérdida. Por ejemplo, la revelación de un *secreto nocivo* podría fortalecer la relación (al aumentar la confianza y la sinceridad), pero, también, esa confesión podría destruir dicho vínculo (por ejemplo, si ése secreto contuviese una verdad que es imperdonable para quien la recibe).

Recapitulando, la cuestión de si es conveniente o contraproducente tratar de solucionar desacuerdos a través de intercambios argumentales no tiene una respuesta genérica ni estandarizable. En ocasiones, las personas cavilan largamente sobre la utilidad de discutir sobre algo, y entran en una conversación consigo mismos sobre las posibles pérdidas a las que podrían enfrentarse en una discusión (un ejercicio de auto-meta-argumentación). No obstante, la mayoría de las veces, los miembros de una díada afectiva son “arrastrados” a discutir, asumiendo una participación de la cual luego pudieran arrepentirse, avergonzarse o retractarse. Las *motivaciones*, si bien fungen como motor propulsor de experiencias argumentales, también obnubilan el juicio e inducen a discutir en contextos en los que, a todas luces, existe una alta probabilidad de empeoramiento del desacuerdo y agravamiento del conflicto.

A la luz de lo expuesto, es lícito afirmar que la implicación argumental no es gratuita ni libre de riesgos o perjuicios (mucho menos al tratarse de una díada afectiva, en la que lo epistémico no es lo único ponderable). Cuando los miembros de una díada alcanzan a visualizar sus pocas posibilidades de éxito argumental ante un desacuerdo recalcitrante, tienen el recurso del autosilenciamiento (una no-respuesta, que en definitiva es una respuesta). Aquí aflora, entonces, la pregunta que planteé en el título: ¿puede, ese silencio, ser también un argumento?

3. EL SILENCIO COMO EXPERIENCIA ARGUMENTAL

Si pensáramos en la argumentación como secuencia de actos de habla o de enunciados estructurados inferencialmente, el silencio quedaría reducido a nada, carente de algún valor argumental. Esa conceptualización tan estrecha sería estéril para comprender por qué, en las dinámicas discusionales de la vida real, no solamente nos importa qué se dice, sino también qué *no* se dice. El cosmos interaccional en el que nos desenvolvemos está asediado por asperezas referidas a creencias sobre *quién* debería decir tal cosa, pero también sobre quién debería *callarse*. Tras oír un detallado relato sobre cómo ocurrió un altercado

conyugal, alguien podría afirmar, por ejemplo, que “viniendo de quien viene, esa maraña de alegatos no tienen ninguna validez”. Este comentario tan usual pone de relieve que la *reputación epistémica* que un sujeto tiene según su interlocutor incide en la disposición a creerle (considerar que alguien es mentiroso dispone a una escucha muy distinta de la que ocurre si uno cree que el otro es sensato y veraz). Desde tal óptica, no sólo cuenta quién argumenta, sino también qué tipo de vinculación existe entre los interlocutores. No es en absoluto lo mismo que la argumentación y el desacuerdo se susciten en un vínculo simétrico (horizontal) que en un vínculo asimétrico (jerárquico). En el primer caso, el desacuerdo podría dar lugar a escaladas de argumentación en la que el movimiento argumental de un *partner* instiga al contramovimiento del otro (por ejemplo, si la argumentación entre ellos tiene un estilo adversarial y devaluador, cuanto más descalifique uno, más descalificará el otro, hasta llevar la confrontación a su máximo umbral de tolerancia). En cambio, en una relación *asimétrica*, el rol argumental de uno reforzará el contra-rol argumental del otro (siguiendo con el mismo caso, si uno de los miembros tiene un estilo argumental devaluador, la contraparte complementaria se acomodará a esa devaluación, aceptándola sumisamente, o comportándose como si la ignorara).

En ese complejo marco interaccional, los *silencios* pueden volverse profundamente enigmáticos: ¿qué mensaje emite el silencio de quién se esperaba ansiosamente que dijera algo? ¿significa indiferencia? ¿Castigo? ¿Duda? ¿Cobardía? ¿Culpa? ¿Vergüenza? ¿Resistencia? Ese silencio, ¿mejora o agrava el desacuerdo? ¿cuándo es mejor silenciarse que hablar? ¿En qué casos ese autosilenciamiento sería, no efecto de una fatal caída al infierno de los vértigos argumentales, sino el resultado de una decisión estratégica tomada por un sujeto en ejercicio de *autonomía* epistémica?

Los silencios y sus formas

El silencio forma parte de las experiencias argumentales que las personas transitan en sus intercambios comunicacionales *multimodales*. Por esa razón, la mera transcripción de una conversación entre A y B no daría cuenta de la densidad interaccional entre ellos. Quién puede hablar y hacer hablar, quién puede callar y hacer callar, son expectativas que forman parte de la complejísima urdimbre que tejen los desacuerdos interpersonales. *Palabra* y *silencio* denotan similitudes y diferencias de poder en constante tensión y ebullición.

A pesar de los distintos significados que el silencio puede portar, un común denominador es su *ambigüedad*. Los silencios conllevan grados de opacidad variable, y cuanto más polisémicos sean, mayor será también la cuota de incertidumbre y zozobra que susciten. A continuación, enlisto algunas de las formas que los *silencios* pueden adquirir en la vida social:

- *Silencio ante lo indecible*, ante lo que desborda el lenguaje, lo inefable (como el deseo erótico, o la experiencia mística)
- *Silencio punitivo* (un silencio castigador, “ley del hielo”)
- *Silencio cómplice* de los encubridores, facilitadores, espectadores pasivos

- *Silencio negador*, evasivo, sutilmente esquivo (por ejemplo, del que cambia de tema, distrae, evita el contacto visual, hace digresiones, etcétera)
- *Silenciamiento impuesto*, del que no deja decir (amordazamiento autoritario).
- *Silenciamiento epistemicida*, del que recurre a argumentos viciosos para anular la alteridad del interlocutor, forzándolo a apagar su voz (sólo busca escucharse a sí mismo)
- *Autosilenciamiento culpógeno*, de quien no tiene argumentos suficientes.
- *Autosilenciamiento de sumisión*, de quien calla por timidez, o por miedo a represalias
- *Autosilenciamiento resistente*, latente, medido, controlado, inquietante, propio del que registra la desventaja, observa sigilosamente los movimientos de la contraparte opresora y espera circunstancias más favorable para la expresión y la acción. Su fortaleza es, precisamente, que se lo confunde fácilmente con la pasividad sumisa, y no se lo combate (Calveiro, 2005)
- *Autosilenciamiento reflexivo*, introspectivo, el de la escucha activa, el silencio de quien le da cabida al disenso, y se abre a la posibilidad de tener que revisar silenciosamente sus creencias a partir de lo planteado por el interlocutor.

La economía de la argumentación

Al igual que las verbalizaciones, los silencios también pueden representar ventajas o desventajas en las discusiones, atenuando el conflicto o agravándolo. En tal sentido, es posible hacer análisis *estratégicos* acerca de la conveniencia situacional de hablar o de callar. De hecho, las personas hacemos cotidianamente estos *cálculos de utilidad argumental* (por ejemplo, cuando B piensa que discutir con A sería una pérdida de tiempo, está concluyendo que el silenciarse, en esa coyuntura, sería menos costoso que enmarañarse en una discusión que probablemente acabe en un infortunio mayor). Los usos argumentales de los silencios responden, en gran medida, a los efectos sociales que deseáramos que ocurran en la interacción con el otro. El silencio meditativo de un consultante en terapia es muy distinto del silencio revanchista de una esposa ofendida que asegura que “no le pasa nada”.

Así, los silencios constituyen inminentes exhortaciones a descifrar señales, seguir pistas y hacer inferencias hacia la “mejor” explicación. No obstante, en una diada estable, el copioso conocimiento que uno tiene del otro sobre sus respectivos usos de los silencios les confiere cierta predictibilidad sobre su significado. Que A interprete el silencio de B como “una más de sus típicas provocaciones” puede inducirlo a “retirarse” de la discusión (seguir discutiendo sería en vano), pero si, en cambio, lo interpreta como un silencio dubitativo, podría decidir que tiene algún sentido alargar la discusión (podría emerger alguna ganancia epistémica). Por lo tanto, ese conocimiento relacional (aunque revisable) tiene fecundidad para sopesar los posibles beneficios, costos y peligros de entrar y permanecer en una discusión, o de abandonarla. Pero, muchas veces, las arenas movedizas del conflicto apremiante nos succionan con ferocidad hacia contiendas que, *racionalmente*, no elegiríamos, y que tampoco logramos esquivar.

4. ACOPLAMIENTOS ARGUMENTALES Y AUTONOMÍA EPISTÉMICA: SILENCIOS VICIOSOS Y VIRTUOSOS

En la etapa temprana de conformación de una díada, los modos espontáneos de posicionamiento ante el desacuerdo están marcadamente individualizados, pero, con el tiempo, se van combinando hasta confluir en un *acoplamiento de estilos argumentales* que le imprime cierta *redundancia* a la forma habitual de abordar los problemas en la pareja. Esto quiere decir que A y B se van acoplando en sus maneras de reaccionar uno a otro, y también en sus modos de argumentar, tanto cuando hablan como cuando callan. Que se griten agitadamente al discutir por quién se esfuerza más en los quehaceres domésticos supone una cierta *organización* relacional (aunque se gruñan, se simetrizan creando una pulseada argumental que ambos pretenden ganar). Pero también los silencios pueden estar relacionalmente *organizados*. Visualicemos qué acontece en aquellos casos en que hay un “mutuo acuerdo tácito” sobre *no hablar* de una determinada situación. Imaginemos que A detecta, con amargura, que B está haciendo inusitados gastos ocultos, pero A decide no decir nada, y B percibe que A lo ha notado, pero también opta por no decir nada. Ese silencio “pactado” (para “eludir fricciones”) se traduce en un patrón bien organizado: el subtexto de B hacia A es: “no me preguntes”, mientras que el subtexto de A hacia B es: “no me cuentes”. La cristalización de tal patrón relacional (“yo no cuento, y tú no preguntas”) instaura “dobles muros de silencios”, a través de un compromiso activo de los miembros de la díada por rehuir la incómoda explicitación del problema. En este caso, el patrón se rigidiza en roles coordinados entre el *mutismo* argumental de uno y la *sordera* argumental del otro (se requiere sólo *uno* para hablar, pero al menos *dos* para negar). En tal sentido, la negación es siempre una co-negación (el menor balbuceo de verdad sonaría como un tiro de pistola).

El *silencio organizado* se profundiza con el tiempo, puesto que, cuanto más se ha callado algo, más difícil se va haciendo hablarlo. Además, la perduración de este patrón vincular permite que se vayan corrigiendo las respectivas tácticas de co-silenciamiento, al punto de que se niegue también la negación (implícitamente, se prohíbe hablar de que se prohíbe hablar. Se crea un silencioso consenso sobre el silencio imperante).

Como ocurre con las verbalizaciones, esta organización relacional de los silencios a través de posicionamientos *automatizados* representa una pérdida de *autonomía epistémica*, es decir, un sobajamiento de la capacidad de cada miembro de la díada para enfrentar el desacuerdo desde posturas libres de automatismos. Quien puede tener una cierta consciencia crítico-reflexiva sobre su estilo argumental y sobre su rol en el tipo de acoplamiento relacional en la díada, accede a la posibilidad de aumentar sus chances de tomar decisiones estratégicas sobre cómo moverse dentro del desacuerdo. Por el contrario, cuanto más *inercial* resulta la participación de cada sujeto epistémico en el conflicto, más fácilmente pueden verse atrapados en experiencias argumentales desventajosas, frustrantes y estériles (y aun así, reproducirlas). Esto promueve ese estancamiento y perpetuación del problema (*impasse*), paradójicamente alimentado por los intentos de solución. ¿Hay alguna manera de romper ese encadenamiento brutal?

Pausas Inter-argumentativas: silencios viciosos y silencios virtuosos

Convencionalmente, tendemos a considerar que el conflicto cobra vida durante cada ciclo discusional, en los que se desatan estruendosas guerras argumentales secuestradas por una intensidad motivacional a veces desbordante. También tendemos a creer que, cuando el ciclo discusional ha terminado, el conflicto entra en una pausa que asociamos muchas veces con un “tiempo muerto” (como un tenso silencio de “tregua”). Sin embargo, ese silencio que separa una discusión de otra (“silencio inter-argumental”)⁵ es *clave* para lo que acontezca entre un ciclo argumental y el siguiente. Las formas epistémicas de atravesar ese particular segmento pueden influir significativamente sobre el modo de participar en condiciones de *mejoramiento* o *empeoramiento* de resolución del desacuerdo. Veamos en qué radica esa diferencia.

El silencio vicioso

Recorrer ese tramo inter-argumental de manera *viciosa* podría entenderse aquí en términos de un andar perezoso, precipitado y/o altivo. Considero que estas tres actitudes representan desventajas para el siguiente ciclo discusional porque contribuyen a un empobrecimiento cognitivo que condena a los miembros de la díada a repetir sus estereotipados roles epistémicos impulsores del conflicto (más de lo mismo). La pereza, la impulsividad y la altivez empujan en la dirección de un blindaje epistémico, que reafirma la propia postura al tiempo que también reafirma el error de la contraparte. Como dije al principio, cuando se trata de una díada afectiva, ese hermetismo soberbio puede venir acompañado no sólo de un desprecio activo por la disidencia del otro, sino también por una hostilidad que resulta de la decepción de ver al *partner* convertido en un crítico epistémico, en lugar de un aliado. Si así ocurriese, en esa pausa inter-argumental primaría un *silencio epistemicida* “ninguneante” (como dice Pereda: “Anular las razones-otras es el primer paso para intentar anular al otro, al otro en los demás y al otro en uno mismo”) (1994: 15).

El silencio virtuoso

En contraste con un modo *vicioso* de atravesar el segmento silencioso entre un ciclo discusional y el subsiguiente, hay formas *virtuosas* de transitar ese sendero inter-argumentativo. Ese virtuosismo supondría que, *post*-discusión, los sujetos epistémicos tendrían la capacidad de “dejarse tocar” por los argumentos que el interlocutor esgrimió *durante* el ciclo discusional. Esto dependería de la *sensibilidad* argumental de los argumentadores para emprender una “escucha activa” de las razones dadas por el *partner* pero ahora como una *voz tercerizada* (dado que ya no está presente como interlocutor de ese tema

⁵ Debo a Cohen (2019, 2022) las iluminadoras ideas sobre el valor epistémico del “silencio inter-argumentativo”.

en tiempo real). Cuando existe un grado importante de *razonabilidad*, los fundamentos dados por el interlocutor no sólo pueden ser posteriormente reprocesados, cotejados y/o asimilados, sino que también pueden ser llevados a otras conversaciones con otros interlocutores (supongamos que, por ejemplo, cuando B está en su sesión de terapia individual, le relata a su terapeuta lo dicho por A en la discusión acerca del manejo del dinero, admitiendo estar ahora confundida, aunque en aquel acalorado momento no haya dado ninguna señal de estar de acuerdo con el argumento de B, que ahora le parece no ser tan malo).

Como afirma Daniel Cohen (2019), las argumentaciones no acaban cuando se terminan los actos de habla, sino que pueden seguir en el silencio reflexivo que los “buenos argumentadores” practican para llegar a la siguiente discusión en condiciones *mejoradas*. Imaginar y anticipar la objeción del interlocutor, tomando como referencia lo ya dicho en la discusión anterior, puede animar a una rectificación de los propios argumentos y a una revisión perspicaz de las propias convicciones.

CONCLUSIÓN

Los desacuerdos intransigentes en una díada estable tienen su particular *historia* de triunfos y fracasos argumentales. Palabras y silencios no son gran cosa, hasta que se encarnan en las incontables interacciones de aquellos que, cotidianamente, procuran entenderse y persuadirse.

Como he intentado justificar, la densa vida epistémica de una díada afectiva es inaprehensible desde un ángulo que sólo permita captar fragmentos de discusión, argumentaciones episódicas y descontextualizadas. Una escena aislada y casual de una pareja discutiendo no dice nada acerca de por qué los miembros de esa díada dicen lo que dicen o callan lo que callan. Sus estilos de posicionamiento (su acoplamiento argumental) es resultado de una trayectoria biográfica específica. Han aprendido a *sincronizar* sus roles argumentales, tanto para hacer ruido como para hacer silencio. Probablemente, durante sus intercambios argumentales, uno de ellos sea más hábil que el otro, lo cual le dará ciertas prerrogativas en las discusiones (aunque recordemos que una ganancia epistémica podría no serlo en sentido relacional). El ser un “argumentador astuto” puede traer ventajas durante la *performance* discusional para no tener que ceder, pareciendo victorioso constantemente, incluso aunque el oponente presente un argumento genuinamente superior. Pero esto no necesariamente implica ser un “buen argumentador”, porque lo que hace que un argumentador sea virtuoso es que actúe estimulando condiciones nutricias para optimizar las probabilidades de un acuerdo reflexionado y sincero entre las partes. Más allá de la agudeza situacional del argumentador astuto, el virtuosismo exige el cultivo de habilidades argumentales incluso cuando la discusión ya finalizó. *Lo que hace a un buen argumentador es, precisamente, cómo actúa cuando ya no está argumentando* (Cohen, 2019). Sus destrezas post-discusión tendrán que ver, en principio, con ser capaz de asumir consigo mismo un silencioso compromiso de escucha

activa y modesta para disponerse a considerar los argumentos de la contraparte con una actitud de aprendizaje (en lugar de hacerlo desde una petulancia evaluativa).

Cuando la adrenalina de la discusión cara a cara se ha disipado, el buen argumentador se dispone -ahora con serenidad- a reconstruir la trama argumental que dominó las discusiones anteriores con su interlocutor. En esa atmósfera de introspección reflexiva, tendrá condiciones más adecuadas para revisar -autocríticamente- su propia participación argumental dentro de la diáda. Siendo así, las formas estereotipadas de posicionarse ante el desacuerdo podrían empezar a perder su fachada de inevitabilidad, incrementando, en el argumentador virtuoso, sus grados de *autonomía epistémica* y desarticulando las automatizaciones argumentales que le son contraproducentes. En otras palabras, si tanto A como B fueran argumentadores virtuosos, discutirían cada vez en *mejores* condiciones sobre sus desacuerdos. Los “buenos argumentadores” lo son, especialmente, porque habitan con *razonabilidad* los intervalos de silencio, *antes* y *después* de una discusión.

REFERENCIAS

- Calveiro, P. (2005). *Familia y Poder*. Buenos Aires: Ed. Araucaria.
- Cohen, D. (2019). No argument is an island: Argumentation between arguments. In *Proceedings of the ninth conference of the International Society for the Study of Argumentation*, eds. B. Garssen, D. Godden, G. R. Mitchell and J. H. M. Wagemans, 210-216. Amsterdam: Sic Sac.
- Cohen, D. (2022) El silencio Injusto en la argumentación: Virtudes y Vicios de quienes argumentan. En *Injusticias Epistémicas* (De Brasi y Santibañez Eds). Lima: Palestra editores.
- Coria, C. (1996). *Las negociaciones nuestras de cada día*. Buenos Aires: Paidós.
- Christiansen, M. (2019). Violencia interpersonal y arrogancia neutralista. Un abordaje ético-epistemológico sobre la argumentación y la objetividad. *Revista Internacional Interdisciplinaria INTERthesis*, 16(1), 91-107.
doi:<https://doi.org/10.5007/1807-1384.2019v16n1p91>
- _Christiansen, M. (2020) Parasitismo argumental. El punto muerto de la deliberación. *Oxímora. Revista internacional de ética y política*. 16. 50-62
doi:10.1344/oxi.2020.i16.29689.
- _Christiansen, M. (2021). La ecología epistémica del desacuerdo profundo: un análisis reflexivo sobre la discusión interpersonal. *Griot Revista De Filosofía*, 21(2), 376-394.
<https://doi.org/10.31977/grirfi.v21i2.2323>
- _Christiansen, M. L. (2023). Instrumentalismo Argumental y Conflicto Epistémico. Costos, Ganancias y Riesgos de las Discusiones Entre Íntimos. *European Scientific Journal, ESJ*, 19(35), 160. <https://doi.org/10.19044/esj.2023.v19n35p160>
- Furedy, Frank. (2004) *Therapy Culture: Cultivating Vulnerability in an Uncertain Age*. London Routledge.
- Gascón, J.A. (2020). “Las Motivaciones en la Argumentación”. En C. Santibañez (ED.) *Emociones, Argumentación y Argumentos* Lima: Palestra. 53-74
- Gilbert, M. A. (2010). Argumentación multimodal. In F. Leal Carretero, C. González Ramírez, & V. Favila Vega (Eds.), *Introducción a la argumentación* (73-90). Guadalajara: Editorial

Universitaria.

- Goffman, E. (1981). *Forms of talk*. Philadelphia, PA: University of Pennsylvania Press.
- Illouz, E. (2010) *La Salvación del Alma Moderna. Terapia, Emociones y la Cultura de la Autoayuda*. Barcelona: Editorial Katz.
- Kunda, Z. (1990). The case for motivated reasoning. *Psychological Bulletin*, 108(3). 480-498.
- Kunda, Z. (1999). *Social Cognition: Making Sense of People*. MIT Press.
- Pagliari, F. (2009). Ruinous Arguments: Escalation of disagreement and the dangers of arguing. *OSSA Conference Archive*. Paper 121.
- Pagliari, F. & Castelfranchi, C. (2010) Why argue? Towards a cost–benefit analysis of argumentation, *Argument and Computation*, 1:1, 71-91, DOI: 10.1080/19462160903494584
- Pereda, C. (1994). *Vértigos argumentales. Una ética de la disputa*. Barcelona: Anthropos & UAM-Iztapalapa.
- Pereda, C. (1996). ¿Qué es un buen argumento? *Theoria*. Segunda Época, 11(25), San Sebastián: Universidad del País Vasco, 7-20.
- Pereda, C. (1999). *Crítica de la razón arrogante*. México: Taurus-Alfaguara.
- Popper, K. (1985). *La lógica de la investigación científica* (7a. ed.). Madrid: TECNOS.

Quadripartitatio

REVISTA DE RETÓRICA Y ARGUMENTACIÓN

AÑO 9, NÚMERO 17, ENERO-JUNIO 2024 | YEAR 9, ISSUE 17, JANUARY-JUNE 2024 | ISSN: 2448-6485

Argumentación Multimodal como fundamento teórico para una propuesta didáctica en la enseñanza de la ética en el Nivel Medio Superior

Laisha Belén Domínguez Santíz
laisha.dominguez74@unach.mx
Universidad Autónoma de Chiapas

Diana Lizbeth Ruiz Rincón
diana.ruiz@unach.mx
Universidad Autónoma de Chiapas

RESUMEN: En esta presentación buscamos justificar la pertinencia de una investigación que plantea la hipótesis de que, el modelo de argumentación multimodal de Michael Gilbert, empleado como fundamento para el diseño de una propuesta didáctica en la enseñanza de la ética en el Nivel Medio Superior brinda herramientas para razonar, evaluar la fuerza de los argumentos, la relevancia y aceptabilidad de las premisas, no perder de vista los objetivos de las personas, ser sensible a sus emociones, permanecer en el momento presente y escuchar con cuidado. Siguiendo el modelo de una pragmatialéctica, reconoce la importancia de los procesos de argumentación, disertación, reflexión, y diálogo respetuoso, además incorpora cada uno de estos elementos para el diseño de un programa de contenido de ética adecuado para formar a estudiantes capaces de desarrollar diálogos, soluciones a problemáticas o dilemas de su vida académica, y social, pero siguiendo los valores de respeto, y responsabilidad.

PALABRAS CLAVE: argumentación, didáctica, enseñanza, ética, herramienta, investigación, modelo, multimodal.

ABSTRACT: In this presentation we seek to justify the relevance of a research that raises the hypothesis that Michael Gilbert's multimodal argumentation model, used as a basis for the design of a didactic proposal in the teaching of ethics at the Higher Secondary Level, provides tools for reasoning, evaluate the strength of the arguments, the relevance and acceptability of the premises, do not lose sight of people's objectives, be sensitive to their emotions, stay in the present moment and listen carefully. Following the model of a pragmatialeclectic, it recognizes the importance of the processes of argumentation, dissertation, reflection, and respectful dialogue, and also incorporates each of these elements for the design of an ethics content program suitable for training students capable of developing dialogues, solutions to problems or dilemmas in their academic and social life, but following the values of respect and responsibility.

KEYWORDS: argumentation, didactics, ethics, model, multimodal, research, teaching, tool.

1. INVESTIGACIÓN EN EL PREGRADO

Las trayectorias formativas a nivel de pregrado varían consistentemente de acuerdo al área de conocimiento y la disciplina de la que se trate. Habrá programas formativos que ponderarán el ejercicio metódico y estructurado de su profesión, u otros que incentiven la creatividad o centren los esfuerzos en la memorización, resolución de problemas o conflictos, la conservación o recuperación de la salud física o mental, en fin; cada disciplina va mostrando a lo largo de su currículum, el perfil del egresado concreto que esperan generar, en el proceso de la transmisión de conocimientos, para desempeñar una función concreta dentro de nuestra sociedad.

El caso de la formación profesional en el campo de la filosofía en la época actual, exige mucho más que la acumulación de contenidos teóricos, o la mera transmisión de la historia del desarrollo del pensamiento humano. Entre otras tareas, la filosofía debe formular e intentar responder de la forma más razonablemente pertinente, las preguntas que cada tiempo les plantee o les provoque. Más allá de la figura híbrida entre filosofía y sabiduría, que resultan en una marejada sinuosa de ramas y sub-ramas de este campo de conocimiento, se trata de sentidos o direcciones que motivan las tareas más fundamentales de nuestra disciplina.

La filosofía, como actividad de cohesión cultural, como práctica problematizadora, como acción transformadora, como constitutivamente humana, no puede alejarse de las rutas de crítica y reflexión sobre las distintas dimensiones de la existencia, en tan diversos niveles teóricos, meta-teóricos, prácticos, aplicados, etcétera; siendo ineludible, pues, a toda realización humana. (Ruiz-Rincón, 2022 :156)

La importancia de acompañar los procesos formativos de los nóveles profesionales de la Filosofía en nuestro contexto, aunque no únicamente restringido a él, con tareas de problematización, organización de información y generación de hipótesis filosóficas, así como la organización estructurada de informes finales, resultados de pesquisas y reflexiones críticas de los hallazgos obtenidos; lleva a considerar las tareas de la investigación, como esencialmente preponderantes en los perfiles profesionales de la filosofía, independientemente del enfoque que cada uno de ellos tenga.

Las investigaciones así, en nuestra área del conocimiento, suelen centrarse en investigaciones de carácter teórico y metodologías documentales; empero, el desarrollo exponencial de las tecnologías de información, las transformaciones sociales, culturales, ideológicas y hasta medioambientales, han motivado reconocer la importancia de las investigaciones filosóficas en su sentido pragmático, ya como prácticas filosóficas, ya como investigaciones de carácter interdisciplinar, multidisciplinar o transdisciplinar que, además de pensar la realidad o sus principios, proponga soluciones novedosas.

A partir de lo anterior, la investigación que se viene realizando, como parte de un requisito curricular para obtener el grado de Licenciada en Filosofía, pero además para mejorar el ejercicio profesional docente que viene realizándose en el ámbito de la enseñanza de la Ética en la Preparatoria del Estado No. 5 de la ciudad de Tuxtla Gutiérrez, Chiapas;

nos ha llevado a plantear la hipótesis que sostiene que, el modelo de argumentación multimodal de Michael Gilbert, puede ser empleado como fundamento para el diseño de una propuesta didáctica en la enseñanza de la ética en el Nivel Medio Superior; buscando con esto recibir la retroalimentación necesaria que nos permita fortalecer los aspectos teórico-metodológicos del informe final.

En este sentido se pretende plantear de forma general la importancia de la enseñanza de la ética en el NMS, como el marco idóneo para plantear a la argumentación como un recurso didáctico para esos fines.

Partiendo de la concepción del argumento como un proceso, para M. Gilbert:

Cuando argumentas, necesitas razonar, evaluar la fuerza de los argumentos, la relevancia y aceptabilidad de las premisas, no perder de vista los objetivos de las personas, ser sensible a sus emociones, permanecer en el momento presente, y escuchar con cuidado y todo eso al mismo tiempo. (Gilbert, 2020: 42)

De esta manera buscamos justificar la pertinencia de una investigación en el que la argumentación multimodal pueda emplearse como modelo argumental que fundamente el diseño de un recurso didáctico para la enseñanza de la ética en el NMS. Esta propuesta didáctica que sigue el modelo de una pragmadialéctica reconoce la importancia de los procesos de argumentación, disertación, reflexión, y diálogo respetuoso, además incorpora cada uno de estos elementos para el diseño de un programa de contenido de ética adecuado para formar a estudiantes capaces de desarrollar diálogos, soluciones a problemáticas o dilemas de su vida académica, y social, pero siguiendo los valores de respeto, y responsabilidad. La importancia de la ética recae en el poder que posee en la formación no de estudiantes, sino de personas o ciudadanos que pueden desenvolverse en todo el medio social, se busca nuevas generaciones de humanos conscientes de la realidad. Así también se cumplen con los deseos de la Nueva Escuela Mexicana y el Nuevo Marco Curricular del Nivel Medio Superior.

2. DEL PROBLEMA A LA BÚSQUEDA

La ética es una rama aplicada de la filosofía, su enseñanza no sólo es teórica sino práctica también, por ende, atraviesa una serie de obstáculos. En el Nivel Medio Superior existe la preocupación por una buena y correcta enseñanza. Específicamente en el área de Humanidades del Nuevo Marco Curricular del Nivel Medio Superior, se encuentra la asignatura de Ética, rama de la filosofía que se encomienda en el estudio del comportamiento humano. Tras su enseñanza existen diversos obstáculos que culminan en la pregunta ¿Cómo se debe enseñar la ética en el Nivel Medio Superior? Esta duda existe debido a un problema de gran espectro, que se compone de impedimentos, como; un programa de estudios completamente teórico, enfoque no ético-filosófico, dirección de un docente sin un perfil en filosofía, no se emplea la argumentación para abordar los contenidos de ética, y clases teóricas que terminan en un colapso de aburrimiento.

De este problema surge la pregunta, la búsqueda y el interés por encontrar nuevas vías de solución, ¿Cuál es la mejor vía para enseñar ética? De por sí es compleja la enseñanza de asignaturas de filosofía, ética lo es aún más, ya que es considerada una rama aplicada y no meramente teórica, así que su enseñanza debe comprender un equilibrio entre lo práctico y lo teórico. Dentro del Marco Curricular Común de la Escuela Preparatoria del Estado Número 5 que se ubica en Tuxtla Gutiérrez, se desarrollan dos programas de Ética I y II desde el área de “Humanidades”, esta materia en lo particular es relevante dentro del plan de estudios del Nivel Medio Superior, porque va de la mano con los principios de la Nueva Escuela Mexicana, las dos poseen el fin de formar humanos que se desarrollen plenamente en su entorno diario.

La NEM asume la educación desde el humanismo, base filosófica que fundamenta los procesos del Sistema Educativo Nacional, permitiendo desde ella establecer los fines de la educación y los criterios para nuevas formas de enseñanza y aprendizaje; así como para vislumbrar nuevos horizontes de avance social, económico, científico, tecnológico y de la cultura en general, que conducen al desarrollo integral del ser humano en la perspectiva de una sociedad justa, libre y de democracia participativa. (Arteaga, 2014, p. 184).

Con lo dicho anteriormente se pretende hacer énfasis en el carácter imperativo que tiene la ética dentro de la Nueva Escuela Mexicana, por lo tanto, la asignatura de Ética como pilar de una de las áreas de formación del Marco Curricular Común debe tener una buena y adecuada didáctica. Es necesario superar los impedimentos para enseñar ética, desde diferentes y posibles vías de solución, como; un programa de estudios práctico-teórico, enseñanza con un enfoque ético-filosófico, la dirección de un docente con un perfil en filosofía, y principalmente emplear la argumentación para abordar los contenidos de ética, lo que brindaría al alumno/a herramientas para desarrollarse en cualquier medio. Uno de los principios fundamentales para la NEM es fomentar la acción participativa en los y las estudiantes, para lograrla es necesario el desarrollo de habilidades como el diálogo y la argumentación.

Abordar los contenidos éticos filosóficos mediante la argumentación es una de las mejores vías, porque se tocan los temas éticos del programa de estudio sin la memorización que es lo más común dentro de la enseñanza, y se da un paso hacia el desarrollo a un pensamiento crítico. Al argumentar los y las estudiantes son capaces de analizar, y evaluar críticamente puntos de vista, opiniones, argumentos, además de tomar conciencia social. La argumentación permite participar activamente en comunidades académicas, intercambiando ideas y debatiendo sobre temas relevantes en su campo de estudio, desde la responsabilidad, y el respeto a los valores cívicos e individuales. Una vía de solución para la enseñanza de la asignatura de Ética es la argumentación, así como existen diferentes formas de enseñar también las hay para argumentar, ahora bien, si la argumentación es la mejor vía para la didáctica de la ética, entonces ¿Cuál es el mejor modelo de argumentación?

Los estudiantes de la Escuela Preparatoria del Estado Número 5 poseen la capacidad de comunicarse, dialogar, debatir en su academia o entorno áulico, sin embargo, nunca lo

hacen de la misma forma, es decir argumentan de forma distinta cada vez que lo hacen, emplean diferentes modos al momento de argumentar, nunca lo hacen desde un sistema meramente rígido o racional, porque se involucran emociones, lenguaje corporal, sentimientos, estados de ánimo, etc. El modelo de argumentación Multimodal de Michael Gilbert propone un modelo de análisis argumental, a través de los diferentes modos de argumentar y razonar, que ayuda principalmente en la deliberación y en la toma de decisiones diarias. Este modelo es el más cercano para diseñar una didáctica adecuada para la Ética en el Nivel Medio Superior.

3. BONDADES DE LA ARGUMENTACIÓN MULTIMODAL

Al considerar que, en el centro del problema de investigación, que lleva a situar vías de interés didáctico para la enseñanza de la ética en el Nivel Medio Superior, es menester ubicar en el ámbito de la teoría de la argumentación, las posibilidades para el desarrollo de una propuesta novedosa.

En este sentido, de las grandes disciplinas que tienen a la argumentación como su objeto de estudio; trátese ya de la lógica, la retórica o la dialéctica; es necesario precisar que la ética, como filosofía moral, habrá de centrarse, esencial, aunque no restringidamente, al tratamiento conceptual y revisionista de los principios que se encuentran presentes, implícita o explícitamente, en las opiniones o puntos de vista que sostenemos respecto a un hecho problemático en el que podremos encontrarnos, fundamentalmente, valores en conflicto.

Un tratamiento abstracto y esencialmente memorístico, traería como consecuencias en estudiantes de entre 15 y 18 años de edad, que cursan el Nivel Medio Superior (en México, aunque no privativo de dicho contexto). Se trata más bien de llevar a los estudiantes del encuentro argumentativo y sus conclusiones, a la revisión de los fundamentos de sus compromisos éticos; las razones pues, por las que sostienen, defienden o modifican sus puntos de vista.

De esta forma, como menciona Ruiz-Rincón:

La sustentabilidad de la enseñanza de la filosofía [como de la ética]¹ como práctica dialéctica de carácter dialógico no puede eludir el compromiso con el diseño e implementación de métodos didácticos, para la propia enseñanza de la filosofía, como para su difusión y divulgación. (Ruiz-Rincón, 2022: 160)

Así, Frans H. van Eemeren plantea que, «La argumentación se presenta cuando la gente asume que un punto de vista no es compartido por otros, por lo que existe una diferencia de opinión» (van Eemeren, 2019: 19-20); y dicha diferencia de opinión, la encontraremos principalmente en el desarrollo de las clases de ética, donde se plantean situaciones ya sean de carácter dilemático o problemático y serán, a través de los intercambios argumentativos, que los estudiantes puedan adquirir habilidades y desarrollar competencias comunicativas

¹ Los corchetes son nuestros.

que les permitan deliberar sobre el mejor curso de acción posible, es decir, sobre qué acción es la más adecuada, pertinente, e incluso razonable, en cada caso de consideración ética trabajado.

Si asumimos que, el objetivo que tiene la teoría de la argumentación es: «proveer de instrumentos teóricos para analizar, evaluar y producir discursos argumentativos de manera adecuada» (van Eemeren, 2019: 25); podríamos entonces, recurrir a la teoría multimodal de la argumentación de Michael A. Gilbert quien, en su obra “Argumentando se entiende la gente”, editado por la Universidad de Guadalajara, como parte de la colección de “Tablero de disertaciones”, plantea de forma general, pero a su vez esclarecedora y amigable, la teoría que, sostendremos como parte de nuestra investigación, ofrece un modelo argumental pertinente para la enseñanza de la ética en jóvenes que cursan el bachillerato, ya que, «La habilidad de reconocer argumentos y estructuras argumentativas, de comprender el concepto de validez, de evaluarla fuerza de un argumento, son todas las competencias que utilizarás en cualquier carrera y aspecto de tu vida» (Gilbert, 2017: 17).

Gilbert sostiene que, «la teoría de la argumentación se ocupa del desacuerdo y de la argumentación tal como ella ocurre entre *personas reales en situaciones reales*» (Gilbert, 2017: 18); encontrando en la segunda parte de la obra referida, discusiones relevantes para nuestra investigación, ya que plantea la importancia de reconocer «con quién argumentamos y cómo los participantes, el lugar y el contexto alteran o modifican el proceso» (Gilbert, 2017: 19). Relacionado con el modelo ideal de discusión crítica de la pragmatialéctica de van Eemeren (2020), la teoría multimodal de la argumentación de M. Gilbert, considera a las emociones como constitutivo de todo discurso argumentativo. En este sentido plantea que:

Las emociones juegan otro papel también al limitar de forma natural el campo o alcance de la argumentación de forma que podamos enfocarnos en lo importante. Las emociones motivan las discusiones, pero también son esenciales en el proceso de toma de decisiones, y muchas discusiones son precisamente sobre tomar decisiones. (Gilbert, 2017: 30)

El carácter emocional deliberadamente omitido o evitado en el estudio de la argumentación, es traído a la mesa por nuestro autor, como un modo de reconocer que: «A la hora de discutir es a menudo lo emocional lo que nos hacer ver qué es y qué no es relevante» (Gilbert, 2017: 32). Así, de los modos de argumentar que plantea, en el que el modo lógico se distingue por ser lineal, es decir, que lleva de las premisas a la conclusión por una relación de consecuencia; o el modo visceral que, explora los aspectos físicos y circunstanciales de la argumentación; o el modo kiseral de la argumentación, que se caracteriza por ser enérgico, orgánico y situado en un tipo de intuición; el modo emocional es el que plantea el énfasis en la emoción, el tono, el lenguaje no verbal y otros aspectos comunicativos que forman parte del intercambio argumentativo en una deliberación ética.

Además de la figura del argumentador ideal, así como de la propuesta de una argumentación coalescente, caracterizada por la importancia ponderativa de los fines y creencias, es decir, las intenciones y los compromisos de los argumentadores; esencial para

llevar a cabo un proceso argumentativo en el espacio áulico.

4. DISEÑO DEL INSTRUMENTO DIAGNÓSTICO

El instrumento diagnóstico de esta investigación plantea conocer las diferentes formas de argumentar de los y las estudiantes, así que se empleó el modelo Multimodal de Michael Gilbert para su diseño, y tomando en cuenta el panorama de la institución educativa, es decir en la Escuela Preparatoria Número 5 del Estado se utilizó la metodología de Investigación Acción Participativa, ya que este enfoque permite la investigación de comunidades que propicia la participación y la acción, exactamente lo que se desea para la aplicación del instrumento diagnóstico. El diseño del instrumento diagnóstico toma en cuenta los tipos de diálogo, y los modos de argumentar de los y las estudiantes, generando situaciones didácticas para provocar la argumentación dentro de los salones de clases o espacios áulicos, para obtener resultados sobre los procesos de deliberación.

De acuerdo con el diseño del instrumento, este cuenta con tres secciones; la primera de información institucional, la segunda aborda las situaciones didácticas para provocar argumentación, y la tercera sobre los criterios de los modos de argumentar. Lo que se plantea con el instrumento y su aplicación, es generar que la comunidad estudiantil que está inscrita en la asignatura de Ética de la Escuela Preparatoria Número 5 del Estado pueda pensar, argumentar, decidir individual y colectivamente para la toma de decisiones en procesos de deliberación que nos atañen de forma cotidiana, mediante las situaciones didácticas planteadas. Como estudiantes que comparten espacios, y que conforman un grupo, tienen interacciones en las cuales toman decisiones, pero para ello debe haber un diálogo anticipado, una negociación y posteriormente un acuerdo. Una de las situaciones en las que deliberan dentro de las aulas es en la elección de representantes de grupo, para llegar a una decisión debe existir un acuerdo colectivo, todas estas situaciones están dentro de la vida académica de los y las estudiantes sin que lleguen a notarlo, porque no llevan un proceso puntual de argumentación, sin embargo, lo hacen y de diversos modos ¿Cómo argumentan los y las estudiantes de la Escuela Preparatoria del Estado Número 5?, ¿Cuáles son los tipos de diálogo que emplean?, ¿Siguen un proceso de argumentación? Son preguntas que anteceden el instrumento y que se desean responder tras haber obtenido resultados de su aplicación.

Lo más importante del instrumento diagnóstico es generar acción entre los estudiantes, la ética es una rama aplicada, no sólo enseña contenidos de forma teórica, esta es una de las tareas del estudio de esta rama filosófica, el accionar humano. Su enseñanza no debe ser solo teórica y a base de memorización, la ética es argumentación, es enseñar a los y las estudiantes a argumentar, tomar decisiones siguiendo valores cívicos como el respeto, y encaminadas a la responsabilidad. Así que para su enseñanza debemos emplear la argumentación como solución, y de igual forma para el diseño del instrumento diagnóstico, es decir el propósito es generar diálogo, argumentación, debate, y acuerdos entre los y las estudiantes, por ello se emplea la Investigación Acción Participativa porque mediante ella

una comunidad (los y las estudiantes) actúa sobre situaciones de la vida cotidiana para encontrarles solución, y de vez en cuando proponer transformaciones en beneficio de todos y todas.

5. CONCLUSIÓN O DE LAS TAREAS PENDIENTES

La ética es un campo de estudio de carácter humano es muy interesante, aborda temas desde diferentes panoramas y perspectivas, no puede existir puntos de vista o argumentos repetitivos, como humanos pensamos y actuamos de formas diferentes e inesperadas, prueba de ello en la historia del ser humano es la existencia de los diversos sistemas éticos filosóficos, como; Aristóteles y la felicidad como fin último, Kant y su ética formalista del deber, o Bentham con el utilitarismo (un bien mayor), estas son personas filósofas que pensaban y actuaban de forma diferente, gracias a esto sus sistemas éticos filosóficos no son iguales entre sí, cada uno tiene un distintivo, aunque todos coinciden en el actuar humano, y en la argumentación no como una habilidad de comunicación, sino como el arte de argumentar, saber pensar, actuar con sabiduría y responsabilidad.

Enseñar ética solo es una serie de exposiciones sobre el significado de conceptos teóricos, como; la moral, la virtud, el arte, o el valor, sino la puesta en escena de cada concepto. Por eso se presume a la ética no únicamente como rama de la filosofía, sino como una rama aplicada que siempre va de la mano con la argumentación. Una vía como solución para la enseñanza de la Ética es la argumentación multimodal, cuando se enseña en un primer nivel se brindan conceptos teóricos que van construyendo al conocimiento, pero la argumentación enseña a emplear de forma adecuada ese conocimiento. Al brindar estas herramientas a estudiantes del Nivel Medio Superior formamos personas que pueden actuar de forma participativa en su entorno, no a memorizar, a reproducir, sino actuar, crear y a pensar por sí mismos, de esta manera la enseñanza de la Ética y la Nueva Escuela Mexicana cumplen sus principios y propósitos.

La tarea de enseñar es una actividad del ser humano con una gran antigüedad, a lo largo de la historia humana las formas de enseñar han ido cambiando de forma progresiva y constante, por ello encontrar una Didáctica adecuada de la Ética es una encomienda constante como filósofos y docentes. La labor pendiente de esta investigación va en el mismo rumbo, o sentido, construir una didáctica para la enseñanza de la Ética que se sustenta en la argumentación Multimodal, para lograr dicho propósito continuaremos con el análisis de los resultados del instrumento diagnóstico, y de acuerdo con ello el diseño de una propuesta didáctica para la enseñanza de la Ética en el Nivel Medio Superior.

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.

REFERENCIAS

- Arteaga Ramírez, L. (2014). La filosofía y el reto de la educación latinoamericana. IXTLI –Revista Latinoamericana de Filosofía de la Educación. Volumen 1, Número 2. Pp. 175-186.
- Gilbert, M. A. (2017). *Argumentando se entiende la gente*. Guadalajara: Universidad de Guadalajara.
- Ruiz-Rincón, D. L. (1 de Septiembre de 2018). De los caminos para la enseñanza de la lógica. Las condiciones de invisibilidad de la lógica desde la academia. *Miscelánea Filosófica ααχί Revista Electrónica*, 2(4), 113-134. doi:https://doi.org/10.31644/mfarchere_v.2;n.4/18-A04
- Ruiz-Rincón, D. L. (01 de 09 de 2021). La lógica dialógica en la argumentación. Un modelo para la deliberación. *Miscelánea Filosófica ααχί Revista Electrónica*, 5(13), 20-40. doi:https://doi.org/10.31644/mfarchere_v.5;n.13/21-A02
- Ruiz-Rincón, D. L. (1 de Junio de 2022). Docencia, didáctica y principios bioéticos para la enseñanza de la filosofía. (C. U. Humanidades, Ed.) *Sincronía. Revista*, 26(82), 145-166. doi:10.32870/sincronia.axxvi.n82.7b22
- Ruiz-Rincón, D. L., & Mayorga Madrigal, A. C. (s.f.). La argumentación multimodal en el ámbito de la deliberación bioética. *Quadripartita Ratio*. Recuperado el 4 de Marzo de 2022, de <http://www.quadripartitaratio.cucsh.udg.mx/index.php/QR/index>
- Toulmin, S., Rieke, R., & Janik, A. (2018). *Una introducción al razonamiento*. Lima: Palestra Editores.
- Van Eemeren, F. H. (2019). *La teoría de la argumentación: una perspectiva pragmatológica*. (K. Wolf, & C. Santibáñez, Trads.) 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.

Quadripartitatio

REVISTA DE RETÓRICA Y ARGUMENTACIÓN

AÑO 9, NÚMERO 17, ENERO-JUNIO 2024 | YEAR 9, ISSUE 17, JANUARY-JUNE 2024 | ISSN: 2448-6485

Un análisis del argumento de Aristóteles a favor de la felicidad como el fin último del habitante (racional) de la *polis*

Edgar Eduardo Rojas Durán
Universidad Autónoma del Estado de México

RESUMEN: El presente trabajo analiza el argumento dado por Aristóteles a favor de la felicidad como el fin último del habitante racional de la *polis*. La estrategia consiste en extraer los pasajes más relevantes en torno a la *felicidad* al interior de la *Ética Nicomáquea*, por un lado, y de la *ciudadanía* al interior de *Política*, por el otro. Esto con el fin de reconstruir a grandes rasgos el argumento de Aristóteles. Una vez reconstruido explicitando sus premisas y conclusión, se arguye, encontramos que las definiciones de *felicidad*, *ciudadanía* y *polis* constituyen el núcleo de la argumentación dada por Aristóteles. Esto nos conduce a reflexionar sobre el papel de las definiciones en los argumentos al interior de la teoría general de la argumentación, por un lado, así como a reflexionar sobre la naturaleza de las definiciones y su tipología por el otro.

PALABRAS CLAVE: ciudadano, definición, racionalidad, teoría política, virtud.

ABSTRACT: This paper analyzes Aristotle's argument in favor of happiness as the ultimate goal of the rational inhabitant of the polis. The strategy consists of extracting the most relevant passages on happiness within the Nicomachean Ethics, on the one hand, and citizenship within Politics, on the other. This in order to reconstruct in broad strokes Aristotle's argument. Once reconstructed by making explicit its premises and conclusion, it is argued, we find that the definitions of happiness, citizenship and polis constitute the core of the argument given by Aristotle. This leads us to reflect on the role of definitions in arguments within the general theory of argumentation, on the one hand, as well as to reflect on the nature of definitions and their typology on the other.

KEYWORDS: citizen, definition, rationality, political theory, virtue.

1. INTRODUCCIÓN

Uno de los temas más importantes en la *Ética Nicomáquea* es el referente a la felicidad (eudemonía) y su relación con la virtud. La felicidad se define en dicha obra como cierta actividad virtuosa (*Ética Nicomáquea*, (1098b-1099b). mientras que la felicidad caracterizada como fin verdadero de la *polis* se encuentra en *Política* (1280a). Por otro lado, uno de los temas más importantes en *Política* es el relativo a la ciudadanía. La diferencia entre los ciudadanos y los demás habitantes de la *polis* la encontramos en *Política* (1253a10-1253a18). Asimismo, en esta obra se menciona lo que distingue al hombre de otros animales que viven en comunidad, por un lado, y el fin último de la vida comunitaria del hombre.

A partir de lo anterior se han extraído los pasajes más relevantes sobre estos términos cuyas definiciones juegan un papel central en el argumento que quedaría reconstruido de manera preliminar y a grandes rasgos de la siguiente manera:

La felicidad es una cierta actividad virtuosa (*Ética Nicomáquea*, 1098b-1099b). Los ciudadanos son distintos de los demás habitantes de la *polis* (*Política* 1253a10-1253a18). La diferencia estriba en que los primeros son hombres racionales y, en consecuencia, libres. Sólo los hombres racionales pueden conocer qué es la virtud y, en consecuencia, actuar virtuosamente. Por lo tanto, la felicidad es el fin último de los hombres racionales que habitan en la *polis* (los ciudadanos).

En este argumento, se arguye, encontramos básicamente definiciones. Algunas relativas a la forma, otras relativas al contenido. Las primeras tienen la forma X es Y, mientras que las segundas brindan notas necesarias en varias líneas que distinguen a los objetos que caen dentro de la definición. Esto nos conducirá a reflexionar sobre el papel de las definiciones en los argumentos al interior de la teoría general de la argumentación, por un lado, así como a reflexionar sobre la naturaleza de las mismas, por el otro.

En las siguientes secciones ampliaremos las premisas del argumento al presentar los pasajes de donde han sido extraídas y diremos algo relativo a la naturaleza de cada una de las definiciones encontradas en tales pasajes. En la sección última se concluye que la estrategia argumentativa de Aristóteles consiste en una cadena de definiciones, las cuales a grandes rasgos son de dos tipos: formales y semánticas.

2. LA FELICIDAD EN LA ÉTICA NICOMÁQUEA

En esta sección mostramos algunos de los pasajes más relevantes referentes al término “felicidad” al interior de la *Ética Nicomáquea* subrayando lo que parecen ser las definiciones de dicho término, así como algunas tesis que las complementan, con el fin de determinar una caracterización lo más completa de la felicidad.

Definición 1. La felicidad es lo mejor, lo más hermoso y lo más agradable. Definición 2. La felicidad es la mejor actividad de todas las mejores actividades. Ambas definiciones tienen la forma X es Y y las encontramos en el siguiente pasaje:

La felicidad... es lo mejor, lo más hermoso y lo más agradable, y estas cosas no están separadas... sino que todas ellas pertenecen a las actividades mejores; y la mejor de todas éstas decimos que es la felicidad. (Aristóteles, 1985: 1099a25-30)

Definición 3. La felicidad es una cierta actividad del alma de acuerdo con la virtud. Esta definición también tiene la forma X es Y y se encuentra en el siguiente pasaje: «...hemos dicho que [la felicidad] es una cierta actividad del alma de acuerdo con la virtud» (Aristóteles, 1985: 1099b25).

Además de estas definiciones encontramos algunas tesis complementarias tales como que la felicidad requiere una vida perfecta y una vida entera. Ésta bien podría apuntar a una definición de contenido más que de forma. En este tipo de definiciones se enlistan las condiciones necesarias que una entidad satisface para ser denotada por un determinado término en cuestión. Esta definición se aprecia en el siguiente pasaje: «... la felicidad requiere, como dijimos, una virtud perfecta y una vida entera, ya que muchos cambios y azares de todo género ocurren a lo largo de la vida, y es posible que el más próspero sufra grandes calamidades en su vejez» (Aristóteles, 1985: 1100a-5). Asimismo, encontramos la tesis complementaria de que sólo se puede llamar feliz a aquellos individuos humanos capaces de acciones virtuosas. Esto se muestra en el pasaje siguiente: «... tampoco el niño es feliz, pues no es capaz todavía de tales acciones [virtuosas] por su edad; pero algunos de ellos son llamados felices porque se espera que lo sean [virtuosos] en un futuro» (Aristóteles, 1985: 1100a). Previo a esto, Aristóteles arguye que sólo los animales humanos pueden ser llamados felices cuando dice «...es razonable que no llamemos feliz al buey, ni al caballo ni a ningún otro animal, pues ninguno de ellos es capaz de participar tal actividad [acciones nobles]» (Aristóteles, 1985: 1100a). Estas dos últimas afirmaciones podrían englobarse en una definición de contenido también.

3. EL CIUDADANO EN POLÍTICA

En este apartado mostramos algunos de los pasajes más relevantes referentes al ciudadano al interior de *Política* subrayando lo que parecen ser las definiciones de dicho término, así como algunas tesis que las complementan, con el fin determinar una caracterización lo más completa del ciudadano.

Definición 1. Un ciudadano es un individuo humano que participa en las funciones judiciales y en el gobierno. Esta tiene la forma X es Y y la encontramos en las siguientes líneas: «Un ciudadano sin más por ningún otro rasgo se define mejor que por participar en las funciones judiciales y en el gobierno» (Aristóteles, 1988: 1100a).

Definición 2. El ciudadano es aquel que tiene la posibilidad de participar en la función deliberativa o judicial. Esta también tiene la forma X es Y y se encuentra en el siguiente pasaje: «...resulta claro quién es el ciudadano... quien tiene la posibilidad de participar en la función deliberativa o judicial, a ése llamamos ciudadano de esa ciudad» (Aristóteles, 1988: 1275b12).

Además de ambas definiciones hay tesis complementarias sobre la caracterización del ciudadano tales como que el ciudadano que se define en Política es el relativo a una democracia. Esto se puede ver en las siguientes líneas: «... el ciudadano será forzosamente distinto en cada régimen... el ciudadano que hemos definido es sobre todo el de una democracia» (Aristóteles, 1988: 1275b10). Otra tesis complementaria la encontramos de vuelta en *Ética Nicomáquea*. Esta consiste en afirmar que los ciudadanos tienen la cualidad ser buenos y capaces de acciones como resultado del fin de la política: el mejor bien para los ciudadanos. Este bien podría sintetizarse en una tercera definición: El ciudadano es bueno y capaz de acciones nobles. Esta también tiene la forma X es Y y se encuentra en las siguientes líneas: «... establecimos que el fin de la política es el mejor bien, y la política pone el mayor cuidado en hacer a los ciudadanos de una cierta cualidad, esto es, buenos y capaces de acciones nobles» (Aristóteles, 1985: 1099b30). Las tesis complementarias podrían integrar una definición de contenido relativa al ciudadano. Esta enlistaría las condiciones necesarias para una entidad sea denotada exclusivamente por el término “ciudadano” y por ningún otro.

4. EL LOGOS COMO REQUISITO DE LA CIUDADANÍA EN POLÍTICA

En esta sección mostramos el pasaje más relevante referente al término “logos” al interior de *Política* subrayando el papel que juega este en la distinción entre los hombres y los demás animales gregarios, así como en la caracterización del hombre racional que básicamente es el ciudadano.

Según Aristóteles, el hombre es un ser social debido a que tiene la capacidad de la palabra, por un lado, y se distingue de otros animales que viven en sociedad por dicha capacidad, por el otro. Ambas afirmaciones son definiciones de contenido más que de forma. Además, arguye Aristóteles, esta capacidad es la que permite a los hombres manifestar lo que es conveniente y lo que es perjudicial, así como lo que es justo y lo que es injusto. Así se hace evidente, según él, que sólo el hombre posee el sentido del bien y del mal, de lo justo y lo injusto y, en consecuencia, puede participar en las cuestiones relativas a esto al interior de la comunidad: la deliberación o los juicios. Esto último más que una definición es un un condicional de la forma Si P, entonces Q y se puede apreciar en el siguiente pasaje:

La razón por la cual el hombre es un ser social, más que cualquier abeja y que cualquier animal gregario, es evidente, la naturaleza, como decimos, no hace nada en vano, y el hombre es el único animal que tiene palabra. Pues la voz es signo del dolor y del placer, y por eso la poseen también los demás animales, porque su naturaleza llega hasta tener sensación de dolor y de placer e indicársela unos a otros. Pero la palabra es para manifestar lo conveniente y lo perjudicial, así como lo justo y lo injusto. Y esto es lo propio del hombre frente a los demás animales: poseer, él sólo, el sentido del bien y del mal, de lo justo y de lo injusto, y de los demás valores, y la participación comunitaria de estas cosas constituye la casa y la ciudad. (Aristóteles, 1988: 1253a10-1253a18)

5. LA VIRTUD Y LA FELICIDAD COMO EL FIN VERDADERO DE LA POLIS

En este apartado mostramos, por un lado, el pasaje más relevante referente al fin por el que

los hombres han conformado una polis, según Aristóteles, subrayando su relación con la virtud y la felicidad, así como el pasaje más significativo relativo a la felicidad como la actividad propia y exclusiva de los ciudadanos, por el otro.

Para Aristóteles, la conformación de una comunidad para vivir bien, la polis, por parte de los hombres se debe a que a diferencia de los esclavos y demás animales participan de la felicidad y de la vida de su elección. Esto se puede apreciar en las siguientes líneas: «Los hombres han formado... una comunidad para vivir bien [la polis] pues, en otro caso, habría también ciudades de esclavos y de los demás animales, pero no las hay porque no participan de la felicidad ni de la vida de su elección» (Aristóteles, 1988: 1280a-1280a6). De este pasaje podríamos desprender la siguiente definición de polis: comunidad conformada por hombres para vivir bien, participando de la felicidad y de la vida de su elección. Esta definición es de contenido y enlista propiedades necesarias por las que una entidad es denotada por un término determinado.

Por otra parte, para Aristóteles, la polis sería especialmente feliz bajo el mejor régimen o en otras palabras el mejor régimen (político) es aquel en donde sus habitantes, los ciudadanos, sean especialmente felices. Esto último es nuevamente una definición del tipo formal. Además de esto, Aristóteles enuncia una tesis complementaria para la caracterización del ciudadano. Esta es una proposición negativa que consiste en afirmar que los ciudadanos no deben llevar vidas de trabajador manual, ni de mercader ni de agricultor. La cual bien podría integrar parte de una definición de contenido relativa al término “ciudadano”. Todo esto se aprecia en el siguiente pasaje:

...el régimen mejor... es aquel bajo el cual la ciudad sería especialmente feliz, y la felicidad... sin virtud no puede existir... A partir de estas consideraciones... en la ciudad más perfectamente gobernada y que posee hombres justos en sentido absoluto y no relativo al principio de base del régimen, los ciudadanos no deben llevar una vida de trabajador manual, ni de mercader (forma de vida innoble y contraria a la virtud), ni tampoco deben ser agricultores los que han de ser ciudadanos. (Aristóteles, 1988: 1328b10).

6. CONCLUSIÓN

Posterior al análisis hecho en las secciones precedentes podemos reconstruir el argumento de Aristóteles de la siguiente manera:

Premisa 1: La *felicidad* es una cierta actividad virtuosa (Ética Nicomáquea, 1098b-1099b).

Premisa 2. Los *ciudadanos* se diferencian de los demás habitantes de la polis. (Política, 1253a10-1253a18)

Premisa 3. La diferencia entre ciudadanos y otros habitantes de la polis consiste en que los primeros son hombres racionales y, en consecuencia, libres.

Premisa 4. Sólo los hombres racionales pueden conocer la virtud y, en consecuencia, actuar virtuosamente.

Conclusión. La felicidad es el fin último de todo ciudadano.

A partir de esta se concluye que la estrategia argumentativa detrás de la tesis de que el fin último del ciudadano, el habitante racional de la *polis*, es la felicidad es una cadena de definiciones. En esta tesis los términos “ciudadano”, “polis” y “felicidad” son cruciales. Sus definiciones en el fondo nutren el sentido de tal afirmación, por un lado, y constituyen al mismo tiempo las premisas de las que se desprende tal afirmación, por el otro. Estas se enlistan a continuación:

Ciudadano: varón participante de lo judicial y del gobierno; su participación es posible gracias a la palabra (logos). Polis: ciudad-estado donde rige la democracia ateniense; comunidad conformada por hombres para vivir bien, participando de la felicidad y de la vida de su elección. Felicidad: actividad virtuosa; la mejor actividad de todas las mejores actividades; una cierta actividad del alma de acuerdo con la virtud.

Este conjunto de definiciones puede clasificarse en dos grandes grupos: las formales y las semánticas (o de contenido). Las primeras tienen la forma X es Y, tales como la felicidad es una cierta actividad de alma de acuerdo con la virtud, el mejor régimen es aquel donde los habitantes de la *polis* son especialmente felices, la polis es una comunidad por hombres para vivir bien, el ciudadano es un varón participante de lo judicial y del gobierno. Las segundas están constituidas por proposiciones que enlistan las condiciones necesarias por las que una determinada entidad es denotada por determinado término y no otro. Estas resultan de la forma X es Y y la conjunción de tesis complementarias negativas como que no se puede emplear el término “feliz” a animales y esclavos, o bien que los ciudadanos no deben llevar vidas de mercader, ni agricultor ni de trabajador manual. Además de estos dos grandes grupos no hay que olvidar los dos grandes grupos de la clasificación de las definiciones desde una perspectiva lógica: las definiciones intensionales y las extensionales. Estas suelen encontrarse en manuales de introducción a la lógica tales como el de Copi y Cohen (2013) de la mano de las reglas para su correcta construcción, la mayoría de las cuales enunció originalmente Aristóteles en su *Organón*. En otros casos sólo se enuncian las reglas a seguir para elaborarlas en manuales para la elaboración de argumentos como lo es el de Weston (2004). Este último autor reconoce el papel fundamental que juega la definición de los términos empleados en la tesis a defender y en las proposiciones que están detrás de dicha tesis y menciona algo por más interesante que quizás muchos teóricos de la argumentación han pasado de largo: las definiciones rara vez constituyen argumentos por sí mismas. Esto nos conduce a otro asunto que no es abordado aquí, pero que es importante analizar, el papel que desempeñan las definiciones en la argumentación. El argumento aquí presentado es un ejemplo en el que varias definiciones son el núcleo de un argumento. Seguramente hay muchos más ejemplos al interior de la filosofía en sus diversas ramas. Quizás a partir de más ejemplos podríamos dilucidar con mayor profundidad este papel argumentativo de la definición y proponer, en consecuencia, una narrativa al respecto.

REFERENCIAS

- Aristóteles. (1985). *Ética Nicomáquea-Ética Eudemia*. Madrid: Biblioteca Clásica Gredos, 89.
- Aristóteles. (1988). *Política*. Madrid: Biblioteca Clásica Gredos, 116.
- Copi, I. Cohen, C. (2013). *Introducción a la lógica*. México: Limusa.
- Weston, A. (2004). *Las claves de la argumentación*. México: Ariel.

Quadripartitatio

REVISTA DE RETÓRICA Y ARGUMENTACIÓN

AÑO 9, NÚMERO 17, ENERO-JUNIO 2024 | YEAR 9, ISSUE 17, JANUARY-JUNE 2024 | ISSN: 2448-6485

El diálogo crítico en la educación básica: comparación y contraste entre los contextos rural, semi-urbano y urbano

Aldo Kevin Roblero Balbuena
Universidad Autónoma de Chiapas

RESUMEN: Este ensayo aborda la importancia del diálogo crítico en la educación básica, centrándose en los contextos rural, semi-urbano y urbano en el estado de Chiapas. El objetivo es analizar cómo las características específicas de cada entorno impactan el desarrollo de habilidades críticas en los estudiantes. El método consiste en la revisión de literatura y la consideración de factores como recursos, diversidad cultural y acceso a la tecnología. Los resultados revelan patrones distintivos en cada contexto, destacando fortalezas y desafíos. La conclusión destaca la necesidad de estrategias pedagógicas adaptadas a las particularidades de cada entorno para fomentar un diálogo crítico efectivo.

PALABRAS CLAVE: Diálogo crítico, educación básica, contextos, rural, semi-urbano, urbano, Chiapas, teoría de la argumentación, estrategias pedagógicas, diversidad educativa.

ABSTRACT: This is an essay about the relevance of critical dialogue in basic education, focusing on the rural, semi-urban and urban contexts from the State of Chiapas. The objective is to analyze how the specific traits from each environment have an impact on the development of students' critical skills. The method consists on the review of literature and the regard of factors as resources, cultural diversity and access to technology. The results reveal distinctive patterns in each context, highlighting the strengths and challenges. The conclusion stresses the need for pedagogic strategies adapted to the particularities of each environment in order to encourage an effective critical dialogue.

KEYWORDS: Critical dialogue, basic education, contexts, rural, semi-urban, urban, Chiapas, theory of argumentation, pedagogical strategies, educational diversity.

1. INTRODUCCIÓN

En el corazón de la educación básica reside la semilla del diálogo crítico, el cual resulta un recurso esencial para el desarrollo integral de los individuos y su participación activa en la sociedad. Este trabajo se aventura a explorar la importancia del diálogo crítico en la educación básica, enfocándose para ello en los singulares contextos del Estado de Chiapas en el Sureste Mexicano, particularmente en algunos ejemplos de sus áreas rurales, semi-urbanas y urbanas.

Así pues, a través de una mirada general, en este trabajo se examinarán las distintas facetas que influyen en la formación de interlocutores críticos, y que van desde las particularidades argumentativas del diálogo hasta las estrategias pedagógicas y la naturaleza de su contextualización en función de una conciencia plena de los diversos estadios de desarrollo por los que transita el ser humano.

En ese sentido es que Chiapas, con su rica diversidad cultural y geográfica, sirve como telón de fondo para mostrar cómo las características específicas de cada entorno pueden impactar en gran medida el proceso educativo. De tal forma, en esta reflexión, se consideran en la medida de los alcances y limitaciones, los diversos matices que definen la presencia y la interiorización del diálogo crítico en la educación básica, procurando así ofrecer algunas directrices o cuando menos apuntalar algunos caminos hacia una formación más inclusiva y adaptada a las realidades chiapanecas.

2. EL DIÁLOGO CRÍTICO

En primer lugar, es necesario comenzar por la definición del concepto de diálogo crítico. De acuerdo con Oxford Languages (2023) el diálogo se puede concebir como una interacción lingüística entre dos o más individuos en la cual éstos intercambian sus pensamientos a través de manera escrita u oral. Ahora en cuanto al adjetivo “crítico” que se le atribuye a este, hay que reconocer que al menos en este caso, se echa mano del uso que Hessen (2008) hace del término, en el sentido de que para él, el ser crítico no equivale a intentar por todos los medios posibles entresacar los aspectos negativos de tal o cual cosa, sino que, de manera más noble, se trata de preguntar por las bases o los fundamentos, principalmente de ideas y pensamientos, por lo que, una vez que se consideran estos aspectos, es posible afirmar que el diálogo crítico es aquella interacción lingüística entre dos o más individuos a través de la cual intercambian sus pensamientos pero con la reserva de poseer cada uno de ellos una base o un fundamento para sostenerse.

Desde la perspectiva de este trabajo, un referente obligado para quien se interesa por entender este asunto del diálogo crítico, sin duda es la dupla de los holandeses Van Eemeren y Grootendorst (2012) ya que sistematizan desde la teoría de la argumentación un *modelo de discusión crítica* que describe pero que también ofrece una estructura normativa para las interacciones lingüísticas que aquí atañen, compuestas por cuatro grandes momentos que vienen a ser la confrontación, apertura, argumentación y cierre. De manera sucinta y respectiva, se trata de encontrar primeramente la diferencia de opinión, para luego pasar directamente a la argumentación en términos de la defensa, cuestionamiento u oposición,

aunque claro, dando antes por sentado una serie de convenciones respecto a los roles, las reglas y las réplicas aceptables en términos de la dimensión ética de la argumentación para posterior y finalmente mente, llegar a una revisión, modificación y resolución de los puntos de vista involucrados.

Lo anterior, si se acepta esta extrapolación del *modelo de discusión crítica* al escenario del diálogo crítico, salvando las diferencias, conlleva a que el diálogo que interroga por los fundamentos y las bases de un punto de vista se basa no solamente en una estructura formal que rige el inicio, el desarrollo y la finalización de estas interacciones, sino que también presupone una serie de valores o de principios que han de acatarse si es que las participaciones han de contar para el resultado final del encuentro. En ese tenor, si se consulta a Bordes Solana (2011) es relativamente sencillo identificar cuáles son esos principios, entre los que se encuentran la falibilidad y la búsqueda de la verdad, de las que se derivan algunas máximas como la responsabilidad y la cooperación que, consecuentemente, dan lugar a reglas como la sinceridad, consideración, carga de la prueba, caridad, efectividad, eficacia, reconsideración y eficiencia, y que tienen a fin de cuentas y en su conjunto la finalidad de proporcionar los lineamientos de la conducta aceptable para que la dimensión argumentativa del diálogo crítico pueda alcanzar sus propósitos de justificación del conocimiento, persuasión y participación con sentido y fundamento.

A partir de lo anterior se puede llegar a pensar que el diálogo crítico en la educación tiene que ser un proceso que va más allá de la mera transmisión de conocimientos, dado el carácter complejo y también abstracto del aparataje para describir y normar el diálogo. Como puede verse, dialogar en ese sentido de interesarse por las bases que un individuo posee para sostener sus puntos de vista, implica ejecutar funciones cognitivas lo suficientemente elevadas para que la persona se pueda permitir analizar, cuestionar y reflexionar sobre la información disponible, por lo que no resulta descabellado considerar que fomentar la argumentación y la participación activa de los estudiantes en un diálogo de esta naturaleza equivale en cierta medida a exigirles el uso de esas capacidades elevadas en su aprendizaje. De modo que hay que admitir que instigar el ejercicio del diálogo crítico no sólo es buscar que un estudiante adquiera conocimientos, sino que también desarrolle y extrapole sus habilidades para abordar y comprender de manera crítica los desafíos de su entorno.

3. LA EDUCACIÓN BÁSICA¹

De acuerdo con la Ley de Educación del Estado Libre y Soberano de Chiapas (2023), la educación básica se puede entender como el cimiento del desarrollo académico y personal de un ser humano, al propiciar el desarrollo de las diversas potencialidades físicas, intelectuales, estéticas y creativas, así como la capacidad de realizar juicios críticos y ejercitar

¹ Agradezco a la Maestra Tania Rodríguez Martínez por subrayar justamente la importancia y la necesidad de tomar en consideración las diversas publicaciones realizadas en torno a la enseñanza de la bioética en el contexto de la educación básica para que en trabajos posteriores pueda aprovechar los importantes aportes realizados a través de dichas publicaciones.

su voluntad y afectividad mediante la comunicación y el diálogo junto con una participación activa dentro de su comunidad. Esta se divide en preescolar, primaria y secundaria. Más allá de las diferencias entre los diversos componentes de la educación básica, la realidad es que todos ellos comparten su carácter de ser un derecho fundamental para el ser humano, así como la idea de propiciarle habilidades socioemocionales y conocimientos de diversas áreas como las matemáticas, ciencias, lengua, arte y educación física, por mencionar algunas, a lo largo de, idealmente en Chiapas y seguro que en cualquier otro lugar, un periodo de aproximadamente doce años desde primero de preescolar hasta tercero de secundaria, donde se espera que los estudiantes salgan preparados para continuar su paso por los siguientes niveles educativos.

Debe admitirse que desde el punto de vista de quien escribe, algunos autores clásicos como Millenson (1976), Bronfenbrenner (1979) y Dewey (2014) proporcionan algunas importantes consideraciones respecto de la educación que no deberían soslayarse justamente porque permiten presentar en toda su potencialidad, el reto de involucrarse a trabajar en la educación básica. En primer lugar, en lo que estos autores coinciden es en la poderosa influencia casi absolutamente determinante del entorno en el desarrollo de las potencialidades y de las posibilidades del desenvolvimiento exitoso de un individuo en su entorno, entendiendo exitoso como equivalente a bien adaptado y capaz de contestar con sus acciones a las condiciones que le son impuestas por su medio. De acuerdo con esto, resulta difícil escaparse a la idea de que lo que en la educación básica se intenta es proporcionar a los estudiantes los recursos para esa adaptación exitosa a su medio, que no es para nada sencillo ni simple, sino que más bien se trata de un sistema sumamente complejo organizado por diversos niveles y capas interconectadas unas con otras de manera análoga a como se suceden los ejemplares de las conocidas Matrioskas. El hogar, la escuela, el trabajo, el barrio, la ciudad, el estado, los países y los continentes todos ellos y los seres humanos que los conforman dan lugar una complejísima tela de araña en la que el movimiento en una parte reverbera en el resto y los infantes de la educación básica no son la excepción.

Adquirir los lenguajes de los números y de las letras son condiciones de posibilidad para abrirse paso en este mundo. Pero saber contar del uno al diez y saber decir el abecé no es suficiente, es necesario saber jugar con esos elementos con reglas cada vez más complicadas y con propósitos que a veces parezcan tan alejados de la vida cotidiana, aunque en realidad sean moneda corriente. Casi cualquier hablante del español podría contestar “estoy leyendo” a la pregunta “¿qué estás haciendo?” sin que por ello sepa necesariamente que lo que acaba de hacer es proferir un enunciado declarativo en presente continuo, y en el mismo sentido, es probable que algunas personas puedan poseer o que de hecho posean capacidades para dialogar críticamente sin saber decir en qué etapa del diálogo crítico van o cuáles principios de la argumentación están siguiendo ¿o no?

Este último comentario viene al caso en el sentido de que, si bien no es necesario saber que uno está empleando tal o cual tiempo verbal para comunicar sus pensamientos, sí que resulta importante tener conciencia de ello cuando lo que se quiere es avanzar en el

conocimiento del mundo. En el mismo sentido tener nociones formales, descriptivas y normativas para el diálogo crítico es importante, independientemente de si se llega a aceptar que alguien pueda tener buenas capacidades para justificar su conocimiento, persuadir a otros y participar críticamente y con fundamento en el diálogo sin haber estudiado jamás nada de eso en la escuela. Lo que se podría decir respecto a este caso hipotético en consonancia con los autores clásicos invocados antes, es que si un ser humano tiene esas capacidades es en virtud de su adaptabilidad al medio en el que vive. Ahora, para entrar también en consonancia con la idea de la interiorización como recurso para el aprendizaje, hay que reconocer que los educadores, más allá de los enormes desafíos que enfrentan, desempeñan un papel fundamental al tener en sus manos la posibilidad de generar ambientes propicios para el diálogo crítico, estimulando la curiosidad y fomentando la participación activa de los estudiantes en la construcción de su propio conocimiento (Solovieva y Quintanar-Rojas. 2020).

4. CONTEXTOS RURAL, SEMI-URBANO Y URBANO EN CHIAPAS²

De acuerdo con Pacheco Méndez (2010) y CONEVAL (2020) en Chiapas existen retos, desafíos y oportunidades a lo largo y ancho de su diversidad geográfica y cultural, la cual en esta ocasión proporciona un escenario único para explorar el diálogo crítico en la educación básica. En síntesis: en el contexto rural, la estrecha relación entre comunidad y escuela favorece la colaboración, pero la limitación de recursos puede dificultar el acceso a información diversa. En áreas semi-urbanas, la diversidad cultural y el acceso a recursos mejorados pueden enriquecer el diálogo crítico, pero también se enfrentan a desafíos de brechas tecnológicas. En entornos urbanos, la amplia disponibilidad de recursos se contraponen con desafíos socioeconómicos, y la competencia puede afectar la participación activa de los estudiantes.

En lo que sigue, se relata de manera breve algunas ideas derivadas de la experiencia de quien esto escribe en el contexto de la impartición de talleres de *Formación Bioética para Infancias* utilizando el material lúdico-didáctico del *Juego del Acuerdo* en escuelas primarias de algunos municipios del Estado de Chiapas durante 2022 y 2023: El Pequeño Sol en San Cristóbal de Las Casas; Jesús María Garza en Jesús María Garza; Carmen Serdán Alatríste en Ciudad Maya; Belisario Domínguez en Huitiupán y José María Morelos y Pavón en Tuxtla Gutiérrez, quienes tuvieron a bien abrir las puertas de sus instituciones para realizar el trabajo de campo.

El *juego del acuerdo* aterriza el modelo de discusión crítica de la teoría pragmatológica de la argumentación al terreno de los materiales lúdico-didácticos (Ruiz Rincón et al. 2023).

² Agradezco a la Doctora Diana L. Ruiz Rincón por brindarme la oportunidad de colaborar como tallerista del proyecto de Formación en Bioética para Infancias, y también al Doctor Marc Jiménez-Rolland por sus observaciones respecto de la clasificación de los municipios en contextos rurales, sub-urbanos y urbanos, así como por enfatizar el carácter anecdótico de esta sección del trabajo, en aras de generar motivación para que en el futuro se realice una sistematización pormenorizada de este tipo de experiencias.

Dicho modelo consta de cuatro momentos o fases: confrontación, apertura, argumentación y cierre. La confrontación consiste en la determinación de los roles de los participantes (dado) así como la elección de una categoría (tarjetas) en la cual se enmarca un tema (esto se hace mediante el giro de la perinola) sobre el cual el proponente establece un punto de vista, en el caso del oponente, es en esta fase donde se especifica el tipo de diferencia de opinión: simple no mixta, simple mixta, múltiple no mixta y múltiple mixta (ruleta). En la fase de apertura se establecen las reglas de la discusión crítica y el límite de participaciones (mediante el dado). En la fase de argumentación, el oponente cuestiona o rechaza el punto de vista del proponente y el proponente debe argumentar a favor de su punto de vista a fin de convencer al oponente. En la fase de cierre, primero se hace una revisión de las participaciones, luego se establece si hay o no modificación del punto de vista inicial y finalmente se pasa a la resolución, que es el acuerdo al que se llega una vez completados todos los pasos anteriores.

El juego se puede entender como la integración de una serie de elementos a la realidad inmediata de los niños y las niñas pueden recuperar como una alternativa a las conductas con las que habitualmente resuelven sus diferencias. Así, al compartir las bases del diálogo crítico a los niños a partir de los materiales lúdico-didácticos, lo que se busca es que estos interioricen y cultiven el uso de los roles, las reglas o los valores, y los niveles o bien, las fases de una conversación amigable que busca llegar a un punto en común donde todos los participantes se sientan valorados, respetados y apreciados, puesto que: "Lo que inicialmente se comparte y después se establece como función personal es un instrumento ideal de regulación" (Corral. 2001, 73).

De acuerdo con las ideas vertidas en el aparato anterior, realizar la intervención en estos espacios supone una serie de consideraciones que van desde el aspecto sociocultural de las sedes hasta la conciencia sobre los hitos del desarrollo infantil. Sobre el primer punto, la realidad es que existen similitudes y diferencias entre las distintas sedes. Por ejemplo, en la mayoría de los municipios visitados existen registros de hablantes de lenguas originarias y en su mayoría, la actividad económica primaria reside en el comercio, a la vez que, en cuanto al nivel educativo, el grueso de la población se reúne en torno a la primaria, secundaria y en menor cantidad en la preparatoria. Los estudios superiores, si bien existen, resultan mínimos en comparación con el resto. Otra característica importante es que en todos estos sitios se presentan tasas elevadas de analfabetismo (datamexico.org). Detenerse un momento a pensar en estos aspectos viene al caso si se considera que "todo aprendizaje en la escuela siempre tiene una historia previa, todo niño ya ha tenido experiencias antes de entrar en la fase escolar, por tanto aprendizaje y desarrollo están interrelacionados desde los primeros días de vida del niño" (Carrera y Mazzarella. 2001, 43).

Ahora, sobre el segundo punto, es decir, sobre el desarrollo de las infancias Cisternas y Droguett (2014) sostienen que, si bien los niños y las niñas ya poseen ciertas capacidades que han interiorizado a través de sus vivencias en casa y en la escuela, de modo que pueden hacer muchas cosas de forma autónoma, en realidad aún hay muchas cosas para las cuales necesitan ayuda, y esto puede aprovecharse en una intervención educativa, sobre todo si de

lo que se trata es que los niños empleen de manera consciente los recursos apropiados para el diálogo crítico.

Vygotsky utiliza una metáfora sociológica al comparar la mente con el proceso de mediar la conducta por *herramientas, instrumentos o artefactos* físicos y cognitivos (sistemas simbólicos del habla, la escritura, el cálculo, etc.). Así, aprender sería análogo a *apropiarse* de los conocimientos que nos brinda un experto, *apropiarse* de los artefactos cognitivos que la cultura nos brinda en un contexto social e histórico determinado (...) Por ejemplo, es totalmente diferente el desarrollo cognitivo de una persona que tiene artefactos culturales físicos (por ejemplo, buenos libros) y cognitivos (conceptos y valores) que el de una persona que se encuentra en contextos empobrecidos (Chávez. 2013, 96).

Lo anterior encuentra eco en algunas observaciones de la conducta. Por ejemplo, en cuanto a la conducta interpersonal de los niños y niñas de las diferentes sedes, existen varias diferencias, pues mientras que en algunos centros educativos impera, cuando menos parcialmente y con ayuda de los docentes, una comunicación asertiva, en otros se aprecian conductas que rayan en la agresividad, es decir, que rayan en conductas que demuestran que no se valora, se aprecia o se respeta al compañero o compañera en cuestión, lo que entra en conflicto con la dimensión ética del diálogo crítico que fue señalada al principio de este documento como una de sus condiciones, y que conductualmente se puede describir bajo la consigna de *permitir que el interlocutor exprese su punto de vista*, lo cual ciertamente hay que decir en defensa de las localidades visitadas, no es exclusivo de las infancias, y ni siquiera exclusivo de Chiapas, sino que parece ser un hábito muy generalizado en el ser humano (Martín Sánchez. 2020).

Estas observaciones se obtienen en sesiones de alrededor de sesenta minutos. En cada sede se realizan dos visitas. En la primera se enseña a los niños y niñas cuáles son las piezas que componen el juego y cuáles son sus reglas, es decir, se contesta a la pregunta de ¿cómo se juega? a partir de la participación voluntaria de dos estudiantes quienes son en todo momento guiados paso a paso por el moderador o la moderadora en el desarrollo de todas las dinámicas repartidas entre los cuatro niveles del juego. En el segundo día, el taller o la intervención se centra en el juego grupal, es decir, se divide al grupo y a cada mitad se le solicita que asignen un representante, quien será el que esté al frente en cada una de las fases del juego y será también quien recurra a la consideración en una suerte de plenaria fugaz de sus compañeros de equipo, a fin de que sus jugadas sean producto del consenso.

Aquí se ve un área de oportunidad importante para instar a que los educadores o maestros apliquen materiales lúdicos-didácticos, puesto que, para empezar, estos al proporcionar materiales físicos, manipulables y también una serie de conceptos y valores que justamente buscan problematizar ese tipo de conductas, pueden entrar en sinergia con la consigna de Vigotsky para los maestros que:

Deben dirigir su trabajo "no al desarrollo de ayer del niño, sino al de mañana" (...) puesto que lo que un niño consigue en cooperación o con ayuda, lo puede efectuar más tarde independientemente (...) y los mismos instrumentos que se utilicen interpersonalmente, serán interiorizados y transformados por el niño y utilizados

intrapersonalmente (Moll. s.f., 247-248).

5. CONCLUSIÓN

En Chiapas, el diálogo crítico en la educación básica debe ser abordado de manera contextualizada. La adaptación de estrategias pedagógicas a las características específicas de los entornos rural, semi-urbano y urbano es crucial para fomentar un diálogo crítico significativo. Esto implica no solo considerar las necesidades académicas, sino también comprender las realidades socioeconómicas y culturales de los estudiantes. Solo a través de esta adaptación consciente se puede garantizar que la educación básica cumpla su papel de formar individuos críticos y participativos en la sociedad chiapaneca. Ahora si bien sería importante hacer explícitas las conexiones entre las condiciones contextuales, las conductas observadas y el modelo ideal del diálogo crítico, la ausencia de esta explicitación en este trabajo será motivación para continuar desarrollando esas ideas con la esperanza de que en otro momento pueda realizarse algún humilde aporte a las cuestiones relacionadas con la importancia de que las infancias, y más allá, los seres humanos en general, interioricen y apliquen en sus vidas de una vez por todas las herramientas de la teoría de la argumentación y la filosofía.

REFERENCIAS

- Bordes Solana, M. (2011). *Las trampas de circe: falacias lógicas y argumentación informal*. Cátedra.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The Ecology of Human Development: Experiments by Nature and Design*. Harvard University Press
- Carrera, B., y Mazzarella, C. (2001). Vygotsky: enfoque sociocultural. *Educere*, 5(13), 41-44
- Chávez, J.M. (2013). La zona de desarrollo próximo como teoría de la enseñanza, el aprendizaje, evaluación dinámica y la intervención psicopedagógica. *Revista Digital EOS Perú*, 2(2), 95-112
- Cisternas Casabonne, C., y Droguett, Z. (2014). *La relación entre lenguaje, desarrollo y aprendizaje desde la teoría sociohistórica de Vygotsky. Trabajo de investigación*.
<https://www.academica.org/ccisternascasabonne/3>
- Consejería Jurídica del Gobernador. (2023). Ley de educación del estado libre y soberano de Chiapas. *Periódico Oficial N° 278, Tomo III, Decreto N° 178*. Gobierno de Chiapas
- Consejo Nacional de la Evaluación de la Política de Desarrollo Social. (2020). *Informe de pobreza y evaluación 2020: Chiapas*. CONEVAL
- Corral Ruso, R. (2001). El concepto de zona de desarrollo próximo: una interpretación. *Revista Cubana de Psicología*. 18(1), 72-76
- Dewey, J. (2014). *Naturaleza humana y conducta*. FCE
- Hessen, J. (2008). *Teoría del conocimiento*. Época
- Martín Sanchez, F. (2020). La agresividad humana y sus interpretaciones. *La Albolafia: Revista de Humanidades y Cultura*, (20) 427-441
- Millenson, J. R. (1979). *Principios de análisis conductual*. Trillas
- Moll, L.C. (s.f.). *La Zona de Desarrollo Próximo de Vygotski: Una reconsideración de sus*
- Pacheco Méndez, T. (2010). La problemática del Sistema educativo en Chiapas. *L'Ordinaire des*

Amériques, (213), 199-211

Ruiz Rincón, D. L., Domínguez Pérez, G. P., Roblero Balbuena, A. K., y González Rivas, F. J. (2023). Formación bioética para infancias. Para una propuesta didáctica basada en un modelo de discusión crítica. *CMIU 15ª Edición*. UNACH

Solovieva, J. y Quintanar, L. (2020). Vigotsky's concept of social situation of development for assessment of development. *Actual Problems of Cultural-Historical Psychology. The First International Symposium on Cultural-Historical Psychology* (pp. 91-105). МИНИСТЕРСТВО ПРОСВЕЩЕНИЯ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ

Van Eemeren, F. y Grootendorst, R. (2012). *Una teoría sistemática de la argumentación*. Biblos

Quadripartitatio

REVISTA DE RETÓRICA Y ARGUMENTACIÓN

AÑO 9, NÚMERO 17, ENERO-JUNIO 2024 | YEAR 9, ISSUE 17, JANUARY-JUNE 2024 | ISSN: 2448-6485

Estrategias de argumentación filosófica y presuposición erotética. Un enfoque dialéctico

Joaquín Galindo Castañeda
Centro Universitario de los Altos
Universidad de Guadalajara

RESUMEN: El artículo presenta un enfoque dialógico aplicado al análisis de estrategias argumentativas en filosofía y examina el caso de la estrategia de búsqueda de presuposiciones erotéticas y preguntas auxiliares. Tiene cuatro apartados: en el primero, se defiende la necesidad de un nuevo enfoque para analizar la argumentación filosófica; en el segundo, se expone un enfoque dialógico aplicado a estrategias argumentativas (DAAS), que se sirve de conceptos y herramientas del enfoque dialéctico dialógico (Krabbe & Walton, 1995), de la dialéctica argumental de Hubert Marraud (2013, 2020) y de la vasta tradición de dialécticas formales y lógicas dialógicas; en el tercero, se propone una versión dialéctica de la estrategia de buscar presuposiciones y preguntas auxiliares. Por último, en el cuarto, se analiza un ejemplo de búsqueda de presuposiciones y preguntas auxiliares en un texto de Jay F. Rosenberg (1998), en una versión dialógica que registra todos los movimientos dialécticos.

PALABRAS CLAVE: Argumentación filosófica, Presuposición erotética, Enfoque dialéctico, Presuposición.

ABSTRACT: The paper presents a dialogical approach applied to the analysis of argumentative strategies in philosophy and examines the case of the strategy of searching for erotetic presuppositions and auxiliary questions. It has four parts: in the first, the need for a new approach to analyze philosophical argumentation is defended; in the second, a dialogical approach applied to argumentative strategies (DAAS) is presented, which makes use of concepts and tools from the dialectical dialogical approach (Walton & Krabbe 1995), Hubert Marraud's Argument dialectic (2013) and the vast tradition of formal dialectics and dialogical logics; in the third, a dialectical version of the strategy of seeking presuppositions and auxiliary questions is proposed. Finally, in the fourth, an example of searching for presuppositions and auxiliary questions in a text by Jay F. Rosenberg (1998) is analyzed in a dialogical version that registers all dialectical moves.

KEYWORDS: Philosophical argumentation, The erotetic presuppositions, Presumption, The dialectical approach.

1. INTRODUCCIÓN

El propósito de este artículo es presentar un modelo de análisis de textos filosóficos que capture las sutilezas de determinadas estrategias argumentativas. En particular, estrategias que tienen por objetivo introducir distinciones o denunciar presupuestos falsos.

Procederé en el siguiente orden:

- I. Abogaré por la necesidad de un nuevo enfoque para analizar la argumentación filosófica;
- II. Expondré un enfoque dialógico aplicado a estrategias argumentativas (DAAS), que se sirve de conceptos y herramientas del enfoque dialéctico dialógico (Krabbe & Walton, 1995), de la dialéctica argumental de Hubert Marraud (2013, 2020) y de la vasta tradición de dialécticas formales y lógicas dialógicas.
- III. Propondré, como hipótesis de trabajo, una versión dialéctica de una estrategia argumentativa en filosofía, que he llamado “Presuposición erotética y preguntas auxiliares” (PE);
- IV. Por último, analizaré un ejemplo de PE, extraído de *Thinking Carefully about Death* de Jay F. Rosenberg (1998), en una versión dialógica que registra todos los pasos y movimientos dialécticos.

2. LA NECESIDAD DE UN NUEVO ENFOQUE PARA ANALIZAR LA ARGUMENTACIÓN FILOSÓFICA

Dice Gilbert Ryle en *Philosophical Arguments*:

The position will be maintained that philosophical arguments of the type described have something in common with the destruction-tests by which engineers discover the strength of materials. Certainly engineers stretch, twist, compress, and batter bits of metal until they collapse, but it is just by such tests that they determine the strains which the metal will withstand. In somewhat the same way, philosophical arguments bring out the logical powers of the ideas under investigation, by fixing the precise forms of logical mishandling under which they refuse to work. (Ryle, 2009, 297)

¿Cómo funcionan estos métodos de probar la fuerza de los argumentos? Muchas veces, al defender la así llamada “metodología de sillón”, los filósofos declaran que su pericia consiste en el dominio estas técnicas (Sorensen 1998, 88). Generalmente, este tipo de objeciones y críticas no califican de falsa o empíricamente implausible a la tesis cuestionada. El veredicto es, más bien, que la tesis es un “sinsentido”, “es vacua”, “no es informativa”, “no constituye una explicación real”; o bien, que el argumento “no constituye una prueba”, “no es una genuina justificación”, etc. Por otra parte, cabe preguntarse, ¿qué hace que una tesis sea filosófica? ¿Qué hace, por ejemplo, que las cuestiones de la columna B sean filosóficas y las de la A, en principio, no lo sean?

A	B
<ul style="list-style-type: none">• Si creer en el cristianismo ayuda a los hombres a vivir mejores vidas.• Si un hombre ciego puede estimar con precisión formas.• Si el patrocinio estatal de las artes fomenta la mediocridad.	<ul style="list-style-type: none">• Si es lógicamente posible que haya un ser omnisciente.• Si la teoría representacional de la percepción es una explicación posible de nuestra percepción de objetos.• Si los juicios de los críticos son testables (Cf. Passmore 1961, 18).

Más aún: hay un sentido en el que, por ejemplo, un teósofo que niegue la realidad del tiempo *no* es un filósofo y McTaggart *sí* lo es. Y lo es en el sentido de que las *razones* que presenta McTaggart (1922) para sostener la irrealidad del tiempo son una batería de distinciones (series A y series B), reducciones al absurdo (§332) y regresos al infinito (§327). Todo esto parece llevarnos a una tesis controvertida: la *diferencia* está en las razones, o mejor, en el tipo de razones. Formulada así es, claro está, demasiado fuerte: invita a abrazar la sugerencia de que la argumentación filosófica se reduce a un conjunto cerrado de tipos de razones. Detengámonos aquí con el objeto de evitar algunas confusiones.

Lo anterior recuerda a ciertas discusiones metafilosóficas¹. La metafilosofía, o reflexión filosófica sobre la naturaleza de la filosofía misma, está asociada tradicionalmente con un compendio o colección de problemas, por ejemplo: problemas en torno a la definición de “filosofía”; a la naturaleza de la investigación filosófica; a la existencia de un objeto de estudio propio; a la descripción de su metodología característica; a sus pretensiones de generación de conocimiento; a si tiene sentido hablar de progreso en la disciplina; a el valor de la empresa filosófica misma, etcétera. Ahora bien, la cuestión de los “tipos de razones” en la argumentación filosófica, dentro del marco de debates metafilosóficos, se podría formular con la pregunta: “¿Hay modos especiales de argumentación que sean característicos de la

¹ En rigor, hay metafilosofía desde los inicios mismos de la filosofía. La colección de aseveraciones metafilosóficas no sistemáticas es ingente, se despliega principalmente bajo tres formas:

(1) Observaciones metafilosóficas dispersas en obras filosóficas sobre los más diversos asuntos. En medio de una discusión sobre la naturaleza del sofista, en Platón; en medio de una disquisición sobre la moral, en Aristóteles; en medio de un intento de encontrar un rasgo común en todos los juegos, en WITTGENSTEIN, Ludwig: *Investigaciones filosóficas*. Ciudad de México: Instituto de Investigaciones filosóficas, UNAM/ Barcelona: Editorial Crítica, 1959/2004. Los ejemplos se pueden multiplicar sin esfuerzo.

(2) Observaciones metafilosóficas dispersas en obras didácticas: manuales e historias de la filosofía. Algunas observaciones son penetrantes como en el caso del manual de ROSENBERG, Jay: *The Practice of Philosophy. A Handbook for Beginners*. New Jersey: Prentice Hall, 1996, y el de MORTON, Adam: *Philosophy in Practice. An Introduction to the Main Questions*. Oxford: Blackwell Publishing, 2004. Otro tanto podría decirse de algunas historias de la filosofía como las de RUSSELL, Bertrand: *A History of Western Philosophy and its Connection with Political and Social circumstances from the Earliest Times to the Present Day*. Nueva York: Simon And Schuster, 1945, y KENNY, Anthony: *Breve Historia de la Filosofía Occidental*. Barcelona: Paidós, 1998. Lamentablemente, están frecuentemente sembradas de lugares comunes, confusiones y pensamiento desiderativo sobre el valor y alcances de la filosofía.

(3) Aseveraciones metafilosóficas para defender un programa filosófico más amplio. El caso paradigmático es el Positivismo lógico, recuérdese los textos de CARNAP, Rudolf: “La superación de la metafísica mediante el análisis lógico del lenguaje”. En *El positivismo lógico* compilado por A. J. AYER, Ciudad de México: Fondo de Cultura Económica, 1959, y REICHENBACH, Hans: *The Rise of Scientific Philosophy*. Berkeley, California: University of California Press, 1961.

filosofía?”². Eso depende: unos más, otros menos, pero todos los metafísicos reconocen algunas peculiaridades de la argumentación filosófica³. Lo cual es fácil de entender si se advierten las confusiones conceptuales entre “argumento”, “argumentación”, “inferencia”, “razonamiento” e “implicación”; confusiones que enturbian la frase “modos especiales de argumentación”.

Por lo tanto, alguien que quisiese contestar a la pregunta metafísica: “¿Hay modos especiales de argumentación que sean característicos de la filosofía?”, tendría que distinguir entre las confusiones conceptuales recién enlistadas. Para sortear en lo posible esas ambigüedades, debería intentar trazar distinciones como las siguientes:

- “Argumentar” es la práctica comunicativa de tratar de mostrar que una tesis está apoyada por razones y, también, pedir y recibir críticamente razones.

² Esto se ve claramente en PASSMORE, John: *Philosophical reasoning*. Nueva York: Charles Scribner's Sons, 1961, pero también en los artículos de WAISSMAN, Friedrich: “How I See Philosophy”. En *Logical Positivism*, editado por A. J. Ayer. Nueva York: Free Press, 1956, y RYLE, Gilbert: “Philosophical arguments” en *Logical Positivism*, Coordinado por A. J. Ayer. Nueva York: Free Press, 1959, pp. 327-44; las obras sistemáticas de NELSON, Leonard: *A theory of Fallacies*, Trad. Fernando Leal Carretero. Dordrecht: Springer, 2015; COLLINGWOOD, Robin George: *An Essay on Philosophical Method*. Nueva York: Oxford University Press, 2005, o JOHNSTONE, Henry W: *Validity and Rhetoric in Philosophical Argument. An Outlook in Transition*. Pensilvania: Dialogue Press of Man & World, 1978; obras de tono más polémico y muy influyentes como las de RORTY, Richard: *Philosophy and The Mirror of Nature*. Princeton: Princeton University Press, 1979, y WILLIAMS, Bernard: *La filosofía como una disciplina humanística*. Ciudad de México: Fondo de Cultura Económica, 2011; y, en el terreno de la argumentación y retórica, los seminales trabajos de PERELMAN, Chaim: *The New Rhetoric, A Treatise on Argumentation*. Notre Dame: University of Notre Dame Press, 1969, sobre argumentación filosófica.

³ La investigación en el campo de la metafísica es escasa respecto de la producción filosófica contemporánea, como queda constatado en el prólogo de la primera introducción al campo realizada en OVERGAARD, Soren y GILBERT, Paul y BURWOOD, Stephen: *Introduction to Metaphilosophy*. Cambridge: Cambridge University Press, 2013, pp. 14. No obstante, fuera de las observaciones metafísicas generales dispersas aquí y allá en libros y artículos de otras ramas de la filosofía, encontramos un nutrido conjunto de artículos y libros dedicados a la descripción y análisis de argumentos “característicamente” filosóficos como, cito algunos ejemplos: GRATTON, Claude: *Infinite Regress Arguments*. Dordrecht: Springer, 2010, sobre regresos al infinito; Sorensen, Roy: *Breve historia de la paradoja. La filosofía y los laberintos de la mente*. Barcelona: Tusquets Editores, 2007, y FIELD, Hartly: *Saving Truth from Paradox*. Oxford: Oxford University Press, 2008, sobre paradojas; Priest, Graham: *In Contradiction. A Study of the Transconsistent*. Oxford: Clarendon Press, 2006, sobre antinomias; STERN, Robert: *Transcendental Arguments and Scepticism: Answering the Question of Justification*. Oxford: Oxford University Press, 2004, sobre argumentos trascendentales; GENDLER, Tamar: *Intuition, Imagination, and Philosophical Methodology*. Nueva York: Oxford University Press Inc, 2010, sobre experimentos mentales; RESCHER, Nicholas: *Philosophical Dialectics. An Essay on Metaphilosophy*. Nueva York: State University of Nueva York Press, 2006, sobre aporías. Por otra parte, encontramos artículos y libros de corte defensivo, que son una vindicación de la filosofía, a través de la defensa de la validez de sus métodos y argumentos característicos. Aquí, la defensa del procedimiento se enlaza con la defensa de la disciplina, es suficiente con mencionar: la defensa del análisis conceptual por JACKSON, Frank: *From Metaphysics to Ethics. A Defence of Conceptual Analysis*. Oxford: Clarendon Press, 1998; la de los experimentos mentales por GENDLER, Tamar: *Intuition, Imagination, and Philosophical Methodology*. Nueva York: Oxford University Press Inc, 2010; la de las explicaciones filosóficas de las estructuras por NOZICK, Robert: *Invariances. The Structure of the Objective World*. Cambridge, Massachusetts: The Belknap Press of Harvard University Press, 2001. El saldo de ambas tendencias es dos nuevas tareas metafísicas sobre la argumentación en filosofía: una descriptiva y otra normativa. La descriptiva consiste en clasificar y modelar los argumentos filosóficos. La normativa consiste en defender la llamada “investigación de sillón” de los filósofos. Las dos tendencias se encuentran cristalizadas en un par de libros recientes y de mayor aliento sistemático: RESCHER, Nicholas: *Philosophical Dialectics. An Essay on Metaphilosophy*. Nueva York: State University of Nueva York Press, 2006, y de WILLIAMSON, Timothy: *The Philosophy of Philosophy*. Oxford: Blackwell Publishing, 2007.

- “Implicación”, por su parte, es una relación lógica 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, a su vez, procesos psicológicos de revisión o conservación de creencias, planes o intenciones; razonar es practicar inferencias, una inferencia es el paso de unas creencias a otras creencias (Marraud 2013, 12).

De modo que la pregunta “¿Hay modos especiales de argumentación que sean característicos de la filosofía?” puede ser interpretada de cuatro formas distintas:

- 1) ¿Hay modos especiales de *implicación* que sean característicos de la filosofía?
- 2) ¿Hay modos especiales de *razonamiento* que sean característicos de la filosofía?
- 3) ¿Hay modos especiales de *inferencia* que sean característicos de la filosofía?
- 4) ¿Hay modos especiales de *argumentación* que sean característicos de la filosofía?

Las preguntas (1)-(3) aquí no nos conciernen. Abordemos la pregunta (4). Me parece que esta pregunta puede interpretarse, en primer lugar, como inquiriendo, sencillamente, sobre si existen maneras características de dar, recibir y criticar razones en filosofía. Si es así, entonces la pregunta se convierte, ahora, en la siguiente: (4)’ “¿hay modos característicos de dar, recibir y criticar razones en filosofía?” Responder a ella es más complejo de lo que quizá pudiera pensarse.

Una respuesta rigurosa a (4)’ exige: la concepción de la argumentación como una práctica comunicativa, el examen de textos reales, el desarrollo de técnicas de diagramación sofisticadas, el estudio de los diversos modos de contraargumentación, la atención minuciosa a las complejas estructuras de los argumentos, la indagación de los mecanismos de ponderación de argumentos, entre otras muchas herramientas para capturar la diversidad de las prácticas argumentativas en filosofía.

El presente trabajo tratará de presentar, aunque de forma sumaria, un marco de análisis de la argumentación filosófica; en la medida en que nuestro enfoque permite examinar detalladamente argumentaciones filosóficas extensas, creo que se pueden hacer algunas observaciones novedosas para ayudar a airear el, en ocasiones enrarecido por la especulación sin rienda, debate metafilosófico. En una imagen: es deseable hacer descender al metafilósofo desde las etéreas especulaciones sobre especulaciones hasta tocar el suelo firme de las argumentaciones filosóficas reales, con toda su complejidad.

3. USOS NO SUASORIOS DE LA ARGUMENTACIÓN FILOSÓFICA

Recordemos que el propósito de esta investigación es utilizar un enfoque dialógico aplicado a estrategias argumentativas, DAAS, que combina elementos de las dialécticas formales, la dialéctica dialógica y la dialéctica argumental de Hubert Marraud, para intentar capturar, con un mínimo de precisión, uno de los elementos más elusivo al análisis de la argumentación y contraargumentación filosófica: su uso heurístico, no suasorio.

Antes de continuar, para comprender mejor el enfoque DAAS, conviene tener como trasfondo otra aproximación a la argumentación filosófica, la llamo “el modelo cartográfico-estático”. Para no hacer comparaciones en el vacío, me centraré en un manual de argumentación filosófica relativamente reciente: *What is argument?* (2016) de Maralee Harrell. Sus ejemplos y ejercicios son argumentos clásicos y contemporáneos pertenecientes a distintas ramas de la filosofía: epistemología, filosofía de la religión, filosofía de la mente, ética (Leal & Galindo, 2018). Lo que me interesa destacar son algunos aspectos argumentativos que no se pueden diagramar con las herramientas que utiliza la autora, imposibilidad que no se explica solo por la adopción del enfoque lógico (también muchos análisis pragmatológicos adolecen de estas limitaciones), sino, me atrevo a aventurar, a una concepción general de la tarea del analista argumental. Pero, vayamos por partes. En el libro de Harrell no se puede diagramar lo siguiente: recusaciones, metaargumentos, en general, relaciones inter argumentales. Sin embargo, es posible objetar que muchos de estos “puntos ciegos” en el análisis podrían ser diagramados con técnicas más sofisticadas (como las técnicas de diagramación de dialéctica argumental de Marraud, 2017). Eso no se niega. Pero quiero llamar la atención sobre una forma de aproximarse al análisis de argumentos que encuentro en Harrell, como en muchos otros analistas. Me explico. Aunque no figura explícitamente en la enumeración de sus siete reglas de la diagramación (Harrell, 2016: 65), la autora siempre realiza, como paso previo, una especie de paráfrasis con la cual construye el “esqueleto” del diagrama. Este esqueleto será rellenado y ampliado posteriormente, con frecuencia guiándose por los marcadores argumentativos. Harrell, sin ningún pudor, nos muestra cómo se enfrenta ella al texto: parte de una comprensión previa del argumento (a veces intuitiva, a veces erudita), para luego forzar todo a encajar en un molde. Para ponerlo en términos intuitivos, bajo el modelo cartográfico-estático: el analista traza un mapa del argumento. El primer esbozo se va refinando paulatinamente con precisiones, se va poblando de detalles: premisas implícitas, mínimos lógicos, óptimos pragmáticos, etc. Pero, creo que, en algún punto, los cartógrafos argumentales se extravían: ¿cuál era la finalidad de construir estos mapas de argumentos, en primer lugar? En síntesis, pienso que la precisión de los mapas argumentales es un gradiente que oscila entre dos polos: ser un grosero esbozo del argumento (premisas-conclusión) y la tentativa de representarlo todo, de reunir las piezas faltantes, de hacer explícitos los supuestos, de sacar a flote los elementos contextuales. Pero no se pregunta por los objetivos específicos de los mapas: ¿para qué podría servirnos un mapa argumental? Como los mapas del mundo real, podrían tener distintas funciones, los detalles, digamos, de un mapa turístico de una ciudad difieren de los de un mapa de tránsito, en función de aquello que estamos buscando. Me temo, sin embargo, que abundan los autores que no les importa las diversas funciones de un mapa argumental, creen que es suficiente con una única meta: “representar” el argumento.

Examinemos, ahora, el enfoque DAAS. Nuestra presentación del DAAS no entra en el detalle de todos sus elementos, sino que intenta fijar sus coordenadas; su contorno, y no su estructura. El DAAS, como su nombre lo indica, se inscribe en la perspectiva dialéctica de teoría de la argumentación. Detengámonos aquí un momento. La perspectiva dialéctica

contemporánea se desarrolla en dos grandes ramas o sub-enfoques: el enfoque dialógico y la pragmadialéctica. El primero fue desarrollado por Walton y Krabbe (1995). Podemos rastrear sus raíces en la dialéctica formal de Hamblin (1970) y en la lógica dialógica de Lorenzen (1969). Su idea central es estudiar el análisis, evaluación y crítica de intercambios argumentativos a través del diseño de juegos dialógicos. El segundo sub-enfoque, la pragmadialéctica, fue desarrollado por Van Eemeren y Grootendorst (1984, 1992, 2000). Su planteamiento central es el estudio de la argumentación a través de un modelo ideal de la discusión crítica, que combina la teoría de los actos de habla y la concepción de “razonabilidad” del racionalismo crítico.

Muchos conceptos de DAAS provienen de los sistemas formales de lógicas dialógicas o de las dialécticas formales. En dichos sistemas las reglas definen diversos juegos dialógicos: hay juegos en los que hay dos participantes, pero solo uno puede hacer preguntas (tienen papeles asimétricos, Hamblin 1970; Hintikka 1999), o juegos en los que el fin principal del diálogo es que uno de los participantes caiga en contradicción (Mackenzie 1990); otros juegos formalizan las disputaciones medievales (Rescher 1977) o el juego de las obligaciones (Novaes 2011; Hamblin 2016)), o juegos en los que el fin principal del diálogo es que uno de los participantes caiga en contradicción (Mackenzie 1990); otros juegos formalizan las disputaciones medievales (Rescher 1977) o el juego de las obligaciones (Novaes 2011; Hamblin 2016).. Cabe señalar que no adoptaré un enfoque formal en esta investigación; sin embargo, es importante destacar que muchas nociones dialécticas han sido desarrolladas y estudiadas con técnicas formales. Las lógicas dialógicas y las dialécticas formales han sido un verdadero *laboratorio* para el enfoque dialéctico.

Y llegamos así, quizá con demasiados rodeos, al punto que nos interesa. En la sección 1 partíamos de la definición de argumentación como la práctica de dar, pedir y recibir razones. Desde el enfoque dialéctico, las preguntas pertinentes son: ¿cuándo estamos obligados, y cuándo no, a dar razones? ¿Cuándo nos está permitido pedir razones? Y en cuáles situaciones no. Si entendemos “recibir razones” como evaluar, criticar y responder a críticas: ¿cuándo y cómo podemos hacerlo? Todas estas preguntas son acerca de nuestras *obligaciones dialécticas*. El enfoque DAAS despliega un conjunto de distinciones, conceptos, principios y técnicas de análisis y evaluación que, puestas en funcionamiento en una situación dialógica particular, nos permiten comprender mejor las obligaciones dialécticas de los participantes en ese diálogo; y en aquellos casos en los que el texto analizado tiene una forma monológica, permite construir una versión dialógica. Las nociones centrales de DAAS son:

- Compromiso
- Depósito de compromisos
- Carga de la prueba
- Carga del cuestionamiento
- Carga de la crítica
- Retracción
- Presunciones
- Concesiones cancelables
- Concesiones fijas
- Cuestionamiento puro
- Cuestionamiento ligado
- Cuestionamiento razonado
- Negación débil
- Negación fuerte
- Objeciones
- Objeción fuerte
- Recusación de principio
- Recusación por excepción

- Concesiones libres
- Distinciones
- Pseudoacuerdo
- Pseudodesacuerdo
- Acuerdo proposicional pseudoexpresado
- Desacuerdo proposicional pseudoexpresado
- Perfil dialógico
- Metadiálogo
- Polilogos
- Recusación con reservas
- Refutación contradicente
- Refutación invalidante
- Refutación atenuante
- Pedir razones
- Pedir reformulación
- Pedir explicación
- Pedir validación
- Metaargumentación
- Punto muerto en la discusión
- Petición de resolución

Por cuestiones de espacio, no puedo examinar aquí todas estas nociones. No obstante, A cada una de estas nociones concederemos la atención indispensable dentro de las proporciones del presente artículo y según el caso se presente.

4. PRESUPOSICIÓN EROTÉTICA Y PREGUNTAS AUXILIARES

El propósito de esta sección es examinar, en sus grandes líneas, una estrategia filosófica, para llegar a establecer, con un mínimo de precisión, los diversos movimientos dialécticos que la perfilan.

Es una estrategia que busca, en términos generales, cambiar una presunción que corre a favor o en contra de una pregunta: no todo merece la pena ser discutido. Recordemos lo que Toulmin dice respecto de una tesis que es cuestionada, pero, el proponente, opone resistencia a su discusión:

Notice, first of all, that there is not always a basis for raising an "issue" whether a scientific, legal, ethical, or other kind of issue. There has to be something about a situation that provides an "occasion" for challenging somebody's statements; there has, that is, to be something in the situation that gives rise to a doubt about the claims made in those statements. Unless we can point to the factors that create these grounds for doubt, we may simply find the people whose views or actions we are challenging sweeping our questions aside and replying that there is nothing to explain, apologize about, or justify. And they may, in many cases, be entitled to respond in just that way. What, then, is involved in deciding whether an issue really arises at all, in the first place? Regardless of the context and type of argumentation, the question can always be raised, "Why does this particular position need to be justified?" (Toulmin, Rieke, Janik 1984, 102)

De igual modo, no toda pregunta es considerada como digna de responderse (o indigna de ser siquiera considerada). Esta situación puede tornarse aguda en filosofía, pues muchas preguntas filosóficas desafían presunciones de sentido común. Poner en cuestión una presunción es dialécticamente costoso: acarrea carga de la prueba. Y, qué duda cabe, no siempre es fácil argumentar en contra de opiniones de sentido común o de tesis ampliamente aceptadas en un determinado campo argumentativo. El filósofo, lejos de rechazarla, utiliza esta situación; pero, vayamos por partes. Antes de detallar la estrategia que he denominado “presuposición y preguntas auxiliares”, conviene que nos familiaricemos con ambas

nociones.

Un hecho fundamental de las preguntas es que todas tienen presuposiciones. Una *presuposición* de una pregunta es una proposición que está implicada por todas y cada una de sus respuestas directas, sean correctas o incorrectas. En otros términos: la manera en que está planteada una pregunta hace que unas respuestas sean admisibles y otras no. Pues bien, los compromisos que tengan en común *todas* sus respuestas admisibles son presuposiciones. Un ejemplo manido es la pregunta:

“¿Has dejado de golpear a tu esposa?”

Esta pregunta tiene dos respuestas admisibles, atendiendo a su forma. “Sí, he dejado de golpear a mi esposa” y “No, no he dejado de golpear a mi esposa.”; ambas alternativas, “Sí” y “No”, comparten las siguientes presuposiciones:

1. Que tengo una esposa.
2. Que golpeo a mi esposa.

Cuando (2) es falsa, tradicionalmente se la llama “falacia de pregunta múltiple”.

Todas las preguntas tienen diversas presuposiciones que podrán o no ser verdaderas. La pregunta “¿Cuál es la causa de que exista el universo?” presupone, por ejemplo, que de hecho el universo tiene una causa. Algunas preguntas son malas preguntas porque tienen una presuposición patentemente falsa. Detengámonos aquí un momento. Por otro lado, contamos con un tipo de pregunta que puede permitir el avance en el diálogo: la pregunta *propia* (o *apropiada*). Una pregunta propia será aquella cuyas presuposiciones son todas (sabemos que son) verdaderas. A menos que consideremos que las presuposiciones de una pregunta se satisfacen, la pregunta simplemente ‘no se plantea’, no se suscita. Piénsese en la pregunta: “¿quién es el único autor de *Principia Mathematica*?” La pregunta tiene la presuposición falsa:

-*Principia Mathematica* tiene un único autor.

Si quien la formula sabe que la presuposición es falsa, ni siquiera plantearía la pregunta (o lo haría con una intención diferente de obtener información).

Ahora bien, aquellas preguntas que tienen presuposiciones cuyo valor de verdad es desconocido o indeterminado —aún no sabemos si la presuposición es falsa o verdadera— son preguntas *problemáticas*. Por ejemplo, dado el estado presente de nuestro conocimiento, preguntas sobre el proceso de aprendizaje de habitantes alienígenas de otra galaxia serán problemáticas

Pasemos, ahora, al otro concepto: preguntas auxiliares. Si una pregunta se descompone en otras que ayudan a responderla, la primera es la “pregunta inicial” y las últimas son sus “preguntas auxiliares” (Wiśniewski, 1995). Con mayor precisión: la pregunta auxiliar ayuda a reducir el conjunto de las respuestas directas a la pregunta inicial. Veamos un ejemplo escolar, un diálogo entre dos interlocutores, A y B:

- (1) A. ¿Cuál fue la primera capital de la Nueva Galicia?
- (2) B. No lo sé. Lo que sí sé es que la primera capital de la Nueva Galicia fue la primera sede del arzobispado en el occidente de la Nueva España.
- (3) A. Muy bien. Ahora tenemos que investigar: ¿Cuál fue la ciudad que fue la primera sede del arzobispado?
- (4) B. También sabemos que la primera sede del arzobispado, presumiblemente, estaría localizada en alguna ciudad que tuvo un papel central en la ruta del comercio marítimo del occidente de la Nueva España en el siglo XVII.
- (5) A. Si contestamos la pregunta: ¿cuáles ciudades tuvieron un papel central en la ruta del comercio marítimo de occidente en el siglo XVII? Nos acercamos un poco más a la respuesta de mi pregunta inicial.

En (1) se plantea la pregunta inicial; en (3) y (5), las preguntas auxiliares.

5. ESTRATEGIA DE PRESUPOSICIÓN Y PREGUNTAS AUXILIARES

Ahora ya estamos en posición de exponer cuál es el tipo de estrategia que examinaremos aquí. Esquematizando un poco, la estrategia puede resumirse en los siguientes pasos:

1. Una pregunta (Q1?) es calificada positiva o negativamente (+/-). La calificación, generalmente, se expresa con un valor de referencia: “buena pregunta/ mala pregunta”, “pregunta filosófica/ pregunta no filosófica”, “pregunta apropiada/ pregunta inapropiada”, “pregunta problemática/ pregunta no problemática”. Existen diversos valores contributivos (Chang 1997, 5) que especifican el valor de referencia. En los casos que estudiaremos, el valor de referencia descansa en rasgos de la presuposición de la pregunta. Por ejemplo, “presuposición patentemente falsa”; “presuposición sin sentido, sin valor de verdad”, “presuposición verdadera”, “presuposición incognoscible”, etc.
2. Hay una presunción⁴ a favor de la calificación (+/-) de la pregunta (Q1?). La presunción es un compromiso de los participantes en el diálogo, ya sea porque se apele al sentido común o a opiniones ampliamente aceptadas en un campo argumentativo.
3. Un participante pone en cuestión la calificación de la pregunta. Dado que hay una presunción a su favor, da lugar a una petición de validación y, con este movimiento, se abre un metadiálogo⁵.

⁴ La noción de presunción en términos de obligaciones dialécticas: 1) Las presunciones son aseveraciones sin carga de la prueba (no es obligatorio dar argumentos a su favor cuando son cuestionadas). 2) Las presunciones son concesiones cancelables: si abandonamos una presunción, si nos retractamos de ella, tenemos que argumentar, dar razones de por qué ya no la aceptamos (Laar y Krabbe 2013, 202).

⁵ “Un metadiálogo es un diálogo sobre un diálogo o sobre algunos diálogos” (Krabbe 2003, 83). Esto quiere decir que el diálogo sobre el que se habla en el metadiálogo es un diálogo “de primer orden”.

4. El paso crucial es: Se argumenta en contra de la **presuposición** de la pregunta para atacar la **presunta calificación**.⁶
5. Se introducen preguntas auxiliares. El efecto dialéctico de la secuencia es el cambio de diálogo.

Presentaré un diálogo que tiene el fin de ilustrar la estrategia.

6. UN CASO DE PRESUPOSICIÓN EROTÉTICA

La siguiente secuencia dialógica fue construida a partir de las páginas 38-41 de *Thinking Carefully about Death* de Jay F. Rosenberg (1998). Diálogo entre A y B. El objetivo de presentarlo en forma dialógica es hacer explícitos diversos movimientos y obligaciones dialécticas (cuando son señalados explícitamente en el texto, utilizo corchetes, por ejemplo: [Carga de la prueba], [Petición de validación]). Me gustaría enfatizar que he procurado ser lo más fiel al texto original; cualquier añadido al texto cumple una de estas dos funciones: la de servir de nexo o ilación necesaria para una articulación dialógica legible del texto, y la de hacer explícitos distintos movimientos dialógicos: concesiones, retractaciones, petición de explicación, petición de razón, etc.

(0) B. ¿La historia de una persona necesariamente termina con la muerte de esa persona?

[Pregunta inicial Q1?]

(1) A. Ahora bien, la muerte es la pérdida de la vida. Una persona que muere deja de estar viva. Ella, al menos, ya no es más una persona viva. Si la muerte es un evento en la historia de la persona, entonces, será presumiblemente un evento de cierta clase. Será un **cambio de condición**. ‘Vida’, lo hemos señalado, se refiere a una condición de las personas. Si la historia de una persona se extiende más allá de su muerte, entonces, la porción subsecuente de esa historia no será la historia de una persona viva sino, presumiblemente, de una persona en alguna **otra** condición. Entonces nuestra pregunta (0) también es equivalente a

[Reformulación de Q1? en términos de Q2?: “¿Es la muerte de una persona pasar de una condición a otra?”][Argumento]

(Φ) ¿Es la muerte de una persona el paso entre dos condiciones?

(2) B. Creo que la pregunta (Φ) admite una respuesta fácil:

⁶ Postulado de Hamblin como orientación estratégica:

H: Entender lo que cuenta como una respuesta es equivalente a entender la pregunta.

Sí. Una persona que muere pasa de la condición de estar viva a la condición de estar muerta. Y eso, por cierto, es suficiente para mostrar que la historia de la persona no llega a su fin con su muerte. Pues muchísimas cosas les pasan a las personas muertas. Son enterradas o cremadas, claro está. Podrían también ser honradas de diversos modos: canonizadas, por ejemplo; o galardonadas con distintos premios *post mortem*. La respuesta a la pregunta (Φ), en otras palabras, es obviamente, “Sí”. Y si la pregunta (Φ) resulta que es la misma que la pregunta (0), entonces la respuesta a (0) será que la historia de una persona no llega a su fin con la muerte de esa persona.

[La respuesta fácil a Q2?: es la tesis T_0 : Sí. Una persona que muere pasa de la condición de estar viva a la condición de estar muerta.] [Q1? se responde “Sí, la historia de una persona no llega a su fin con la muerte de esa persona”][Argumento]

Una persona que muere pasa de la condición de viva a la condición de muerta	Las personas muertas son enterradas o cremadas, pueden ser honradas de diversos modos
Por tanto	Por tanto
La muerte de una persona es el paso entre dos condiciones	A las personas muertas les pasan muchas cosas
Por tanto	
La historia de la persona no llega a su fin con su muerte	

(3) A. Estoy de acuerdo en que resulta natural la “respuesta fácil”. No se me escapa que la “respuesta fácil” tiene una larga y distinguida historia. Platón, de hecho, suscribió algo parecido a esto en su *Fedón* (70e-72a). Me gustaría argumentar, sin embargo, que esa respuesta simplemente no funcionará. Descansa sobre ambigüedades y confusiones.

[Presunción a favor de la respuesta fácil T_0] [cuestionamiento ligado a T_0] [Contraconsideración: T_0 descansa en ambigüedades y confusiones]

(4) B. ¿Qué quieres decir? La “respuesta fácil”, como la has bautizado, es completamente transparente.

[Petición de explicación del cuestionamiento en (3)]

(5) A. Intentaré explicarme. Supongo que convendrás conmigo en que ‘Vida’ y ‘Muerte’, ‘vivo’ y ‘muerto’ son

[Aseveración (5): “Vida’ y ‘Muerte’,

opuestos.

‘vivo’ y ‘muerto’ son opuestos]

(6) B. Así es.

[Concesión de (5)]

(7) A. Son, más precisamente, **contrarios**. Se excluyen uno al otro. Lo que nuestra ‘respuesta fácil’ **presupone** es que son **condiciones** contrarias. Aunque esto no es para nada obvio. Pues los opuestos no son todos iguales. Hay muchas clases de contrarios, solo algunos de ellos se refieren a condiciones contrarias.

[Aseveración (7): la respuesta fácil T_0 se compromete con “Vida’ y ‘Muerte’, ‘vivo’ y ‘muerto’ son condiciones contrarias]
[Contraconsideración: hay muchas clases de contrarios]

(8) B. No te sigo. Para mí, ‘vida’ y ‘muerte’, ‘vivo’ y ‘muerto’ son contrarios.

[Concesión de (7)]
[Petición de razones para la contraconsideración (7): hay muchos tipos de contrarios]

(9) A. Permíteme ilustrar el punto recordándote algunas cosas que ya sabes. “Alto” y “bajo”, por ejemplo, son “opuestos”, y nos sentimos inclinados, a primera vista, a tratarlos como simples contrarios también. Nada, podríamos decir, puede ser a la vez alto y bajo. ¿No te parece?

[Aseveración A: “Alto” y “bajo” son opuestos contrarios]

(10) B. Así es. Nada más simple.

[Concesión de (9)]

(11) A. Bueno, el hecho que importa es que nada puede ser o alto o bajo *simpliciter*. Nada es, pues, así, por sí solo, simplemente alto o bajo. En otras palabras: depende no solo de la altura sino también de su clase. Incluso una persona muy alta sigue siendo más baja que una jirafa bajita; un edificio bajo sigue siendo más alto que un tulipán alto. Se sigue que una y la misma cosa puede ser ‘alta y baja

[Aseveración (11): nada puede ser o alto o bajo *simpliciter*, también depende de la clase a la que pertenezca]

a la vez’, pues una y la misma cosa puede pertenecer simultáneamente a distintas clases. ¿Entiendes lo que quiero decir?

(12) B. Creo que sí. Por ejemplo, una secuoya baja es, sin embargo, un árbol alto.

[Concesión de (11)]

(13) A. Lo has comprendido perfectamente. ‘Alto’ y ‘bajo’ son explicados en términos de ‘más alto que’ y ‘más bajo que’. Las formas comparativas tienen una prioridad lógica aquí. Que algo sea una cosa alta o baja de determinada clase depende de la altura promedio de las cosas de dicha clase. Una persona que es alta es una persona que es significativamente más alta que una persona de altura promedio. Una jirafa bajita es una que es significativamente más baja que el promedio de jirafas. ‘Alto’ y ‘bajo’ pueden servir como paradigmas de una clase de opuestos. ¿Estás de acuerdo con esta terminología: “familia de opuestos alto-bajo?”

[Aseveración (13a)
“Alto’ y ‘bajo’ son explicados en términos de ‘más alto que’ y ‘más bajo que’: las formas comparativas tienen una prioridad lógica]
[Aseveración (13b)
‘Alto’ y ‘bajo’ pueden servir como paradigmas de una clase de opuestos: familia de opuestos alto-bajo]

(14) B. No tengo ninguna objeción contra ella; pero ¿cuáles otros opuestos se supone que incluye?

[Concesión de (13a)]
[Petición de clarificación de (13b)]

(15) A. Es una familia grande. Incluye, por ejemplo, caliente-frío, grande-pequeño, gordo-delgado, pesado-ligero, rápido-lento, y miríadas de otros más. Pero no a todos los **otros**. Hay otras clases de opuestos.

[Aseveración (15):
ejemplos de la familia de opuestos alto-bajo: caliente-frío, grande-pequeño, gordo-delgado, pesado-ligero, rápido-lento]

(16) B. De acuerdo. ¿Cuáles son las otras clases de opuestos?

[Concesión de (15)]

(17) A. El modo más rápido de identificar otra clase

[Aseveración (17): En

distinta de opuestos es reparando en que una acera seca, por ejemplo, no es aquella que está significativamente más seca que el promedio de las aceras. Una acera seca es una que simplemente no está (para nada) húmeda. En la familia húmedo-seco, de hecho, es ‘seco’ quien ocupa la posición lógica central; su estatus especial es señalado por la presencia de algunos modificadores adverbiales especiales. Algo puede estar totalmente seco, completamente seco, absolutamente seco o perfectamente seco. No tiene sentido, en contraste, hablar de algo como estando ‘perfectamente alto’, ‘completamente bajo’, ‘totalmente rápido’, etc. Aquí se explica ‘más seco que’, ‘más húmedo que’ en términos de (absolutamente) ‘seco’. ¿Estás de acuerdo en que los opuestos de la familia húmedo-seco se comportan distinto de la de la familia alto-bajo?

la familia húmedo-seco es ‘seco’ quien ocupa la posición lógica central: modificadores adverbiales totalmente seco, completamente seco, absolutamente seco o perfectamente seco]

(18) B. Sí, aunque no tengo del todo claro la diferencia.

[Concesión de (17)]

(19) A. Los opuestos de la familia seco-húmedo se comportan como si estuvieran tratando con distintas cantidades de algún tipo de material o sustancia (*stuff*). En el caso de húmedo y seco, es la humedad (*moisture*). Que algo esté totalmente seco es que no tiene, carece completamente de humedad. Pero tenemos que ser cuidadosos de no tomar material o sustancia (*stuff*) de manera demasiado literal. La absoluta oscuridad es la total ausencia de luz —la luz, todavía, podría calificarse de material o de sustancia—. Por otra parte, la absoluta ignorancia es la total falta de conocimiento —aunque hablemos de ‘trozos’ o ‘piezas’ de conocimiento—, el conocimiento es solo *metafóricamente* una clase de material o sustancia. Finalmente, la absoluta rectitud es la total ausencia de curvatura, pero la curvatura no es ni siquiera metafóricamente un material o sustancia. ¿Entiendes mejor cómo funcionan los opuestos de la familia seco-húmedo?

[Aseveración (19): Los opuestos de la familia seco-húmedo se comportan como si estuvieran tratando con distintas cantidades de algún tipo de material o sustancia]

(20) B. Me parece que sí, ¿cuáles otros opuestos se supone

[Concesión de (19)]

que incluye esta familia?

(21) A. Por mencionar algunos: Luz-oscuridad, conocimiento-ignorancia, recto-curvo, plano-abrupto, áspero-liso y miríadas de otros.

[Aseveración (21): ejemplos de la familia seco-húmedo: Luz-oscuridad, conocimiento-ignorancia, recto-curvo, plano-abrupto, áspero-liso]

(22) B. Supongo que la pregunta es, ahora, la siguiente: ¿“vivo” y “muerto” a cuál familia pertenecen?

[Pregunta Q3?: ¿“vivo” y “muerto” a cuál familia pertenecen?]

(23) A. ‘Vivo’ y ‘muerto’ no pertenecen a ninguna de estas familias.

[Aseveración (23): ‘Vivo’ y ‘muerto’ no pertenecen a la familia de opuestos alto-bajo, ni a la familia seco-húmedo]

(24) B. No veo por qué no.

[Cuestionamiento puro a (23)]

(25) A. Recordarás que tanto el grupo ‘alto-bajo’ como el grupo húmedo-seco son opuestos que tienen formas comparativas activas.

[Aseveración (25): familia ‘alto-bajo’ y familia húmedo-seco son opuestos que tienen formas comparativas]

(26) B. Así es.

[Concesión de (25)]

(27) A. Pues, bien, altura, velocidad, tamaño, humedad, cognoscibilidad, curvilíneo, son todas cuestiones de más o menos. Vida y muerte, sin embargo, no. No hay sombras de grises, solo blanco y negro. En este respecto, al menos, ‘vivo’ y ‘muerto’ se parecen al ejemplo clásico de par de

[Aseveración (27): Vida y muerte no admiten grados, en esto, se parecen al par de condiciones

condiciones contrarias: ‘despierto’ y ‘dormido’.

contrarias: ‘despierto’
y ‘dormido’]

(28) B. Entonces, ¿vivo-muerto pertenecen a la familia despierto-dormido?

[Pregunta Q4?: ¿vivo-muerto pertenecen a la familia despierto-dormido?]

(29) A. Antes de contestar examinemos la familia “despierto-dormido”. ‘Despierto’ y ‘dormido’ exhiben el patrón lógico que nuestra ‘respuesta fácil’ quisiera aplicar a ‘muerto’ y ‘vivo’. Estar despierto y estar dormido son ambas condiciones de las personas. Los eventos de despertarse y de caer dormido son cambios de condición, y ambos son eventos en la historia de una persona. Finalmente, ninguna de ellas admite grados. Una persona puede estar más somnolienta o tener más sueño que otra, pero no más dormida que otra.

[Consejo estratégico: antes de contestar a Q4? analizar la familia “despierto-dormido”]
 [Aseveración (29) Estar despierto y estar dormido son ambas condiciones de las personas. Los eventos de despertarse y de caer dormido son cambios de condición, y ambos son eventos en la historia de una persona y no admite grados] [Argumento]

Despierto- dormido y vivo-muerto son contrarios que no admiten grados	
Por tanto	Una persona que se duerme pasa de la condición de despierta a la de dormida
Despierto es a dormido lo que vivo es a muerto:	Por tanto
	Una persona que muere pasa de la condición de viva a la condición de muerta
	Por tanto
	La muerte de una persona es el paso entre dos condiciones

(30) B. Y qué me dices de la frase: ‘más profundamente

[Contraconsideración

dormida’.

a (29): la frase: ‘más profundamente dormida’]

(31) A. La frase ‘más profundamente dormida’ es correcta, por supuesto. Pero si Herbert está más profundamente dormido que Harold, no se sigue que Herbert esté **más dormido** que Harold, los dos están (tienen la condición de estar) dormidos, es decir, ambas son personas dormidas. ¿No te parece?

[Respuesta a la contraconsideración en (29): que “x esté más profundamente dormido que y” no implica que “x está más dormido que y”, ambas se encuentran en la condición de estar dormidas]

(32) B. Sí, así es. Y qué pasa con “despierto”: a veces hablamos de estar más o menos despierto.

[Concesión de (31)]
[Contraconsideración: a veces hablamos de estar más o menos despierto]

(33) A. Concedo que una persona puede estar más animada o alerta o reactiva que otra: “más despierta”, metafóricamente; pero ninguna persona puede estar literalmente ‘más despierta’ que otra. ¿No crees que las cosas son así?

[Respuesta a la consideración de (31): “estar más o menos despierto” es metafórico]

(34) B. De acuerdo. Pero, dado todo lo que has dicho, se corrobora, entonces, que vivo-muerto pertenecen a la familia de condiciones contrarias “dormido-despierto”, ¿no es así?

[Concesión de (33)]
[Respuesta afirmativa cautelara a la pregunta Q4?]

(35) A. No necesariamente, puesto que no todo par de opuestos que fracase en admitir grados pertenece a la familia despierto-dormido. ‘Genuino’ y ‘falsificado’ no pertenecen. Un pasaporte no puede ser más o menos genuino (o falsificado) que otro.

[Cuestionamiento ligado a la respuesta afirmativa cautelara a la pregunta Q4? en (34)]
[Contraconsideración: hay otros opuestos que no admiten grados: ‘Genuino’ y

‘falsificado’]

(36) B. Ya. Pero ¿qué diferencia hay?

[Petición de explicación del cuestionamiento en (35)]

(37) A. El problema es que los pasaportes genuinos y los pasaportes falsificados no son dos clases de pasaportes. Los pasaportes falsificados no son ni siquiera pasaportes. Luego, ‘genuino’ y ‘falsificado’ no se refieren a dos condiciones contrarias de ningún documento en particular, y, consecuentemente, no hay posibilidad de que un mismo documento pase de una de esas ‘condiciones’ a la otra.

[Argumento]

Los pasaportes falsificados no son ni siquiera pasaportes.
Por tanto
Los pasaportes genuinos y los pasaportes falsificados no son dos clases de pasaportes
Por tanto
‘genuino’ y ‘falsificado’ no se refieren a dos condiciones contrarias de ningún documento en particular
Por tanto
No hay posibilidad de que un mismo documento pase de una de esas ‘condiciones’ a la otra.

(38) B. De acuerdo. Pero ¿qué tiene que ver esto con nuestra discusión?

[Concesión de (37)]

(39) A. Salta a la vista cuando advertimos que la ‘respuesta fácil’ da por sentado que las personas vivas y las personas muertas son dos clases de personas, que ‘vivo’ y ‘muerto’ se refieren a condiciones contrarias de una única persona que pasa de estar en una de esas condiciones a estar en la otra mientras continúa existiendo. Pero no es obvio que una ‘persona muerta’ sea una clase de persona. Un pasaporte falsificado no es una clase de pasaporte, por ejemplo. Después de todo, no todos los adjetivos están en lugar de propiedades. Lo que tenemos que hacer es investigar la

[Presuposición de la pregunta Q2?: ‘persona muerta’ es una clase de persona] Consejo estratégico: pregunta auxiliar Q5? “Es una ‘persona muerta’ una clase de

cuestión: “¿Es una “persona muerta” una clase de persona?” persona?”]

7. CONCLUSIONES

El breve examen de la estrategia de presuposiciones erotéticas nos permite enlistar las ventajas del análisis argumentativo bajo el enfoque dialógico aplicado a estrategias argumentativas (DAAS):

1. Permite analizar aspectos estratégicos de la argumentación filosófica, como la introducción de distinciones.
2. Al hacer explícito los objetivos y efectos dialécticos, DAAS permite analizar movimientos de contraargumentación estratégicos y no solo reactivos.
3. El enfoque DAAS permite plantear preguntas de optimalidad, una vez especificado el objetivo o efecto dialéctico buscado, se puede evaluar la eficacia de los medios (movimientos dialécticos) para conseguirlo. Por ejemplo, ¿debió realizar este movimiento X en lugar de este otro movimiento Y, que también estaba a su disposición? ¿Ha logrado el fin deseado? ¿Cómo podría haberse mejorado la secuencia? ¿Qué hubiera pasado si en lugar de realizar el movimiento X realiza otro, por ejemplo, en lugar de una objeción presenta una recusación de principio? Etcétera.

La estrategia de Presuposición erotética y preguntas auxiliares puede resumirse en el siguiente cuadro:

Secuencia	Situación inicial	Propósito de los participantes	Fin de la secuencia
Presuposición erotética.	Existe una presunción sobre la calificación positiva o negativa de una pregunta inicial.	Proponente de la pregunta inicial: que se responda a la pregunta en el diálogo de primer orden. (movimientos disponibles: petición de validación, petición de respuesta directa, petición de explicación de la crítica). Oponente: cambiar la calificación de la pregunta en un metadiálogo. (Movimiento: Cuestionamiento ligado a las presuposiciones de la pregunta inicial)	Introducción de preguntas auxiliares

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". Agradezco el apoyo del SNII y del Departamento de Estudios Jurídicos, Sociales y de la Cultura, CUALTOS, Universidad de Guadalajara.

REFERENCIAS

- Chang, Ruth. 1997. *Incommensurability, Incomparability and Practical Reason*. Cambridge: Harvard University Press.
- Hamblin, Charles. 1970. *Fallacies*. Londres: Methuen.
- Harrell, Maralee. 2016. *What is the argument? An introduction to philosophical argument analysis*. Cambridge y Londres: The MIT Press.
- Hintikka, Jaakko. 1999. Inquiry as inquiry. A logic of scientific discovery. In *Jaakko Hintikka selected papers*, v. 5: 127-42. Nueva York: Springer.
- Krabbe, Erick. C. W. 2003. Metadialogues. In *Anyone Who Has a View. Theoretical Contributions to the Study of Argumentation*. Eds. F. van Eemeren et al.: 83-90. Kluwer Academic Publishers.
- Krabbe, Erick. and van Laar, Jan. 2013. The Burden of Criticism: Consequences of Taking a Critical Stance. *Argumentation* (2013) 27: 201–24.
- Lorenzen, Paul. 1969. Normative logic and ethics. *Mannheim: Bibliographisches Institut Hochschultaschenbücher*. 236.
- Marraud, Hubert. 2013. *¿Es lógic@? Análisis y evaluación de argumentos*. Madrid: Editorial Cátedra.
- Mackenzie, Jim. 1990. Four Dialogue Systems. In *Studia Logica* 49: 567-83.
- McTaggart, John. 1922. *The Nature of Existence*, Vol. II. Cambridge: Cambridge University Press.
- Novaes, Catarina. 2011. Medieval Obligations as a Theory of Discursive. Commitment Management. In *Vivarium* 49 (2011): 240-57.
- Passmore, John. 1961. *Philosophical reasoning*. Nueva York: Charles Scribner's Sons.
- Rescher, Nicholas. 1977. *A Controversy-Oriented Approach to the Theory of Knowledge*. Nueva York: SUNY Press.
- 2001. *Philosophical Reasoning. A Study in the Methodology of Philosophizing*. Oxford: Blackwell Publishers.
- Rosenberg, Jay. 1998. *Thinking Clearly about Death*. Indianapolis: Hackett Publishing Company.
- Ryle, Gilbert. 2009. *Collected Essays. Collected Papers 1929–1968. Vol. 2*. Nueva York: Routledge.
- Sorensen, Roy. 1998. *Thought Experiments*. Nueva York: Oxford University Press.
- Toulmin, Stephen, Rieke, Richard y Janik, Allan. 1984. *An Introduction to reasoning*. Nueva York: Macmillan Publishing.
- van Eemeren, F.H. van, and R. Grootendorst .1984. *Speech acts in argumentative discussions: A theoretical model for the analysis of discussions directed towards solving conflicts of opinion*. Dordrecht: Foris.
- van Eemeren, Frans H., Grootendorst, Rob & Henkemans, A. Francisca Snoeck .2002. *Argumentation: analysis, evaluation, presentation*. Mahwah (Nueva Jersey): Lawrence Erlbaum.
- van Eemeren, F.H., Houtlosser, P. y A. F. Snoeck Henkemans .2007. *Argumentative indicators in discourse. A Pragma-Dialectical Study*. Dordrecht: Springer.

- van Eemeren, Frans H. 2010. *Strategic maneuvering in argumentative discourse: Extending the pragma-dialectical theory of argumentation*. Ámsterdam-Filadelfia: John Benjamins.
- van Laar, Jan Albert. 2003. *The dialectic of ambiguity: a contribution to the study of argumentation*. Groningen: s.n.
- 2014. "Arguments that take counter-considerations into account". En *Informal logic* 32: 240-75.
- Walton, Douglas and Krabbe, Erick. C.W. 1995. *Commitment in dialogue: Basic concepts of interpersonal reasoning*. Albany: SUNY Press.
- Wiśniewski, Andrzej. 1995. *The Posing of Questions: Logical Foundations of Erotetic Inferences*.