



**Maestría En Psicología Cognitiva y Aprendizaje**

**DISTINCIÓN ENTRE ARGUMENTOS Y FALACIAS:  
APORTES PARA LA DIDÁCTICA DE LA ÉTICA**

**HELENA GONZÁLEZ ROJAS**

Cohorte 2006

DIRIGIDO POR:

Gustavo Schujman

Buenos Aires, 2011

## RESÚMEN

Uno de los más difíciles obstáculos del modelo constructivista para la educación es la resistencia de los preconceptos de los estudiantes a ser modificados. De las diversas herramientas utilizadas para remediar este problema, la argumentación ha mostrado ser una de las más eficaces. Sin embargo, su complejidad nos enfrenta a diversos retos sobre cómo utilizarla de la manera más conveniente posible. En la presente investigación, se midió la competencia argumentativa de un grupo de docentes que asisten a los cursos regulares del CePA, usando como parámetro principal la capacidad de discernimiento entre falacias informales y argumentos, entre otros aspectos. Para lograrlo, se motivó un debate basado en el juego de roles donde los docentes debían representar posturas “a favor” o “en contra” del matrimonio igualitario. A partir de los resultados, se desarrolló una propuesta didáctica para la enseñanza de la ética basada en la argumentación y un curso dirigido a docentes, para capacitarlos en el diseño de dispositivos didácticos.

## PALABRAS CLAVES

Didáctica de la ética- oralidad- argumentación- falacia- capacitación docente

# INDICE

	<b>Página</b>
<b>INTRODUCCIÓN.....</b>	<b>7</b>
<b>1. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA.....</b>	<b>13</b>
1.1. Precisiones lingüísticas y culturales sobre la oralidad.....	13
1.1.1. Generalidades lingüísticas de los actos de habla .....	13
1.1.2. Continuidades y rupturas entre la oralidad y la escritura .....	19
1.1.3. Géneros discursivos primarios y secundarios.....	27
1.1.4. Integración entre lo lingüístico y lo social: el discurso.....	32
1.2. Caracterización de la argumentación.....	36
1.2.1. ¿Qué es la argumentación? .....	36
1.2.2. Historia de la argumentación .....	41
1.2.3. El Modelo de Toulmin .....	51
1.2.4. La nueva Retórica .....	55
1.2.5. Pragmadialéctica.....	57
1.2.6. La acción comunicativa.....	65
1.3. Didácticas para el pensamiento crítico.....	70

1.3.1. El diálogo como motor del desarrollo.....	70
1.3.1.1. La oralidad en las clases de lengua.....	70
1.3.1.2. Educar en valores.....	74
1.3.1.3. Filosofía para niños.....	79
1.3.1.4. Mejorar la comprensión.....	81
1.3.2. Didáctica de la argumentación.....	83
1.3.2.1. Didáctica de la argumentación científica.....	87
<b>2. ESTUDIO EMPÍRICO.....</b>	<b>92</b>
2.1. Objetivos del estudio .....	92
2.1.1. Objetivo general.....	92
2.1.2. Objetivos específicos.....	92
2.2. Metodología.....	93
2.2.1. Metodología de grupo focal.....	94
2.2.2. Diseño de la investigación.....	99
2.2.3. Muestra de sujetos.....	101
2.2.4. Instrumentos.....	103
2.2.5. Dimensión ética.....	107

2.3. Análisis de resultados.....	108
2.3.1. Datos obtenidos.....	108
2.3.1.1. Grupo 1.....	108
2.3.1.2. Grupo 2.....	116
2.3.2. Análisis de datos.....	124
2.3.2.1. Grupo 1.....	124
2.3.2.2. Grupo 2.....	130
2.3.2.3. Análisis conjunto.....	135
2.4. Pautas generales para el desarrollo de una propuesta pedagógica.....	138
2.4.1. Generalidades pedagógicas de la propuesta.....	138
2.4.2. Herramientas cotidianas para fomentar la argumentación.....	140
2.4.3. Clases, ejercicios y actividades para trabajar en el aula.....	143
<b>3. CONCLUSIONES.....</b>	<b>165</b>
<b>4. BIBLIOGRAFÍA.....</b>	<b>169</b>
<b>5. ANEXOS.....</b>	<b>176</b>
6.1. Anexo 1: cuestionario 1.....	176
6.2. Anexo 2: cuestionario 2.....	177

6.3. Anexo 3: cuestionario 1 para el grupo 2.....	178
6.4. Anexo 4: cuestionario 2 para el grupo 2.....	179
6.5. Anexo 5: Tabla de especificaciones.....	180

## **INTRODUCCIÓN**

Actualmente es innegable la importancia que tiene para el desarrollo individual y social una educación ética basada en la construcción del pensamiento democrático y con perspectiva ciudadana. Desde las distintas asignaturas de la escuela es posible contribuir al desarrollo del pensamiento crítico para juzgar situaciones éticamente complejas. Sin embargo, los docentes cuentan con un número limitado de herramientas didácticas para desarrollar este tipo de pensamiento que de por sí es muy complejo y no se encuentra ligado a ningún contenido curricular concreto.

Los últimos adelantos en didáctica de asignaturas como ciencia, filosofía y literatura, proponen el uso de la argumentación como mecanismo fundamental para el aprendizaje, ya que permite superar algunos de los principales obstáculos epistemológicos para la adquisición de conocimientos. Por esta razón, en esta investigación se privilegia el estudio de la argumentación como herramienta básica para la adquisición de competencias éticas. Se entiende por competencia ética la capacidad de juzgar de manera crítica y la toma de postura responsable por encima de cualquier precepto normativo.

El marco teórico es un análisis de los medios de expresión con los que cuentan los estudiantes y docentes para la transmisión y asimilación de conocimientos, esto es, la oralidad y la escritura. De este análisis se desprenden algunas consideraciones acerca de la importancia de revalorizar la oralidad en las situaciones didácticas. El debate es el lugar privilegiado donde se llevan a cabo las argumentaciones, por lo que resulta fundamental comprender cómo se va a abordar una herramienta tan poco utilizada en la escuela como es el discurso oral.

Se explora la perspectiva de la argumentación desde la oralidad, es decir desde el lugar del diálogo, porque la oralidad permite la búsqueda de acuerdos de manera fluida y eficiente. Adicionalmente, las precisiones lingüísticas sobre la oralidad, permiten abordar distintos conceptos relacionados con la argumentación, dado que los estudios actuales sobre este tema han tomado una gran cantidad de nociones del área de la comunicación. El uso de significados asociados al estudio de la lingüística y el análisis del discurso son de gran ayuda para el investigador que pretende estudiar la argumentación.

Si comprendemos a la argumentación como una actividad dialógica que se encuadra dentro de una trama social con objetivos definidos en situaciones comunicativas concretas, veremos que estudiar las condiciones necesarias para toda comprensión resulta fundamental. Estas condiciones se basan en un conocimiento mutuamente compartido y convencionalmente codificado. En la actividad dialógica, cada participante cumple con un rol específico donde no sólo es relevante la transmisión de la información, sino que existe un compromiso y una actitud frente a la situación comunicativa.

Una vez estudiado el dispositivo clave para la producción de argumentaciones –la oralidad secundaria en clara relación con la escritura-, se pasa al estudio de la argumentación. La argumentación es un concepto complejo que es utilizado en múltiples contextos y para el cual, particularmente en didáctica, no se ha asignado un único sentido. Se realiza un recorrido histórico para explicar la poca relevancia que se ha dado en nuestra cultura a la argumentación y la gran relevancia que ha ido teniendo en los últimos años. Posteriormente se analizan cuatro de las teorías más destacadas en torno a la argumentación para reconocer los aportes que pueden hacer a la educación y finalmente se realiza una síntesis sobre los elementos más destacados a tener en cuenta sobre la argumentación para la construcción de una propuesta didáctica

Para cerrar el marco teórico, se realiza un relevamiento bibliográfico de algunos proyectos didácticos para el campo de la oralidad y de la argumentación. En cuanto a la oralidad, se analizaron tres propuestas: la primera, pertenece al área de enseñanza de los valores. La segunda propuesta describe las generalidades del programa Filosofía Para Niños, que en su momento constituyó una revolución para la didáctica de la filosofía. La tercera, es una propuesta que en los últimos años revolucionó la educación en Francia y que, si bien se postula para el área de lengua, atraviesa todas las disciplinas.

En cuanto a la enseñanza de la argumentación, se encontraron propuestas muy interesantes para el área de ciencias naturales donde la argumentación está arrojando importantes resultados y es actualmente un campo que genera una gran cantidad de publicaciones. Para el área de la filosofía existen algunos intentos por cuestionar la enseñanza tradicional de la lógica, pero las propuestas formales son escasas.

Este marco teórico permitió desarrollar un estudio empírico para indagar lo que está ocurriendo actualmente a nivel de argumentación oral en los docentes de la ciudad de Buenos Aires. La indagación se centra en la pregunta acerca de cómo se relacionan los docentes con los contenidos de la argumentación y la capacidad para diferenciarlos de otras formas de persuasión, encarnadas en las falacias. Se eligió como modelo de persuasión ilegítimo a las falacias, porque estas incluyen diferentes elementos como la apelación a las emociones y las ambigüedades del lenguaje, bajo la apariencia de argumentos.

Utilizamos como parámetros de análisis qué tipo de argumentos proponían los docentes, de qué manera los desarrollaban, qué situaciones o argumentos motivaban cambios de opinión, si era común que se adujeran falacias y cuál era el impacto que tenían estos en el grupo antes, durante y después del debate.

El parámetro principal utilizado fue clasificar qué tipo de argumentos/falacias tienden a ser consideradas como correctas o aceptables y si la discusión modifica esta percepción. Se consideró fundamental explorar si los docentes proponían falacias y argumentos indistintamente, o si lograban percibir las diferencias entre ambas formas de persuasión. Un último dato que quisimos precisar fue conocer si para los docentes los debates y la argumentación constituían una forma legítima de aprendizaje, tras una reflexión metateórica de la actividad.

Se tomó como punto de partida un tema polémico como lo es la ley del matrimonio igualitario, sancionada en 2010 por el congreso nacional, para motivar un debate donde un grupo debía defender la postura a favor de la ley, mientras que el otro grupo debía mantener la postura contraria. Además se presentaron unos cuestionarios para completar individualmente antes y después del debate, con el objetivo de conocer las creencias individuales de cada participante que tal vez, grupalmente, no se animarían a manifestar y para realizar un seguimiento más detallado del impacto del debate en cada uno de los participantes.

Para la realización de esta experiencia, se utilizó la metodología focus group, que es una metodología cualitativa que trabaja con grupos pequeños y busca conocer las creencias de un grupo determinado de sujetos, a la vez que pretende observar cómo el grupo como un todo modifica las creencias de los participantes de manera individual.

Consideramos que la experiencia fue satisfactoria porque permitió conocer los preconceptos que existen entre los docentes acerca de los ejercicios argumentativos como medio de aprendizaje. Concluimos que hay personas que ya empiezan a tener en cuenta la importancia de dar el paso hacia una educación donde la participación de los estudiantes sea

mayor, pero todavía existe una dinámica de educación donde los aportes que no sean del docente son percibidos como faltos de sentido.

También nos interesó la forma en la que los docentes se relacionan con el “error”: vimos que frente a una respuesta equivocada, algunos docentes niegan su falta y les cuesta considerarlo como una oportunidad para el aprendizaje. Analizamos la forma en la que los docentes argumentan y vimos una tendencia a mezclar argumentos con falacias moderadas, es decir, en su forma menos directa. Sin embargo, esta tendencia se vio matizada por la necesidad de problematizar algunas de las falacias presentadas o a aceptarlas en menor grado que los argumentos.

Es decir que durante el debate, cuando aparecía una falacia, los docentes procuraban cuestionarla a profundidad, mientras que cuando aparecía un argumento, aún sin ser desarrollado pero de público conocimiento, este era aceptado instantáneamente. Seguramente los docentes intuyen que el razonamiento falaz es incorrecto, pero no pueden situar exactamente el lugar del error. Lo que es comprensible si no están entrenados en el hábito de la argumentación.

Adicionalmente, observamos una propensión a defender las posturas que les habían sido asignadas superando los estándares racionales, esto se observó por el hecho de que los docentes intencionalmente adujeron falacias para representar sus intereses. Esta conducta ha sido referida en la bibliografía consultada, como reiterativa cuando se propone una actividad centrada en el juego de roles, por lo que concluimos que el juego de roles si bien es útil para ponerse en el lugar del otro no es el mejor dispositivo para motivar argumentaciones de calidad.

Los resultados de esta experiencia sugirieron la realización de una propuesta didáctica dirigida a los docentes de escuelas primarias y secundarias de la ciudad de Buenos Aires, para capacitarlos en el uso de la argumentación para desarrollar el pensamiento ético en cualquiera

de las asignaturas de su especialidad. Este diseño fue pensado teniendo en cuenta algunos desarrollos constructivistas y de la evaluación por competencias, además de las propuestas para la educación científica escolar y la filosofía para niños.

Si bien el docente es un traductor de la información y un moderador de la conducta, debemos considerarlo también un sujeto intelectual y activamente crítico. Para desarrollar las habilidades dialógicas de los estudiantes, es necesario contar con un ambiente donde puedan sentirse cuidados y empáticamente relacionados con sus docentes y compañeros. En este sentido la actitud del docente es central, si tenemos en cuenta que los estudiantes pueden discernir con precisión el talante del docente que se les asigna.

En consecuencia, el docente debe comportarse como un investigador activo, curioso por conocer de manera crítica la realidad, compartiendo sus logros, desafíos y sentimientos. Si procuramos formar este tipo de docentes, hallaremos que para los alumnos será más fácil hacer mejores juicios que tengan impacto en sus vidas, entendiendo mejor sus emociones y filiaciones intelectuales. Una sociedad con miras a crear una ciudadanía realmente democrática, enseñará a sus habitantes una forma de vida con características inclusivas.

# **1. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA**

## **1.1. Precisiones lingüísticas y culturales sobre la oralidad**

Las nuevas consideraciones en torno a la oralidad por parte de la lingüística, han dado como resultado interesantes planteamientos a nivel educativo. Durante años, la escuela se ocupó de enseñar a leer y a escribir a los niños dejando de lado la oralidad, por considerar que esta era idéntica a la escritura. Esta confusión se dio no sólo en el ámbito de la educación, sino también al interior de la lingüística. Si bien todos los seres humanos tenemos la capacidad de hablar, no todos tenemos la posibilidad de acceder a los procesos superiores del habla. Esto ocurre porque no existe un aparato educativo tendiente a potencializar nuestras habilidades orales. A continuación presentaremos porqué deberíamos sistematizar la enseñanza de la oralidad al interior de la escuela, y las ventajas formativas que esto supone.

### **1.1.1. Generalidades lingüísticas de los actos de habla**

El lenguaje oral se caracteriza por el uso de sobreentendidos, modismos, recursos paralingüísticos y empatía con el receptor del mensaje además de otros aspectos referidos a la fonética. Las pausas y entonaciones agregan información a lo dicho reflejando la intención y el estado de ánimo del hablante mientras que los gestos reemplazan, enfatizan o desdican las palabras. En cambio, la escritura conlleva todo un proceso de planificación, revisión, edición, búsqueda de un estilo particular, y otros arreglos propios de cada autor. (Culler, 1987)

La oralidad se caracteriza por la *inmediatez comunicativa*, que implica simultaneidad de emisión y recepción. Teniendo en cuenta que la oralidad se desarrolla en situaciones

ligadas a contextos particulares, podemos distinguir en ella características que particularizan cada situación y son siempre apreciables:

- Diacrónica: transcurre como una acción en un tiempo determinado
- Diastrática: depende de los estratos socio-culturales de quienes hacen uso de ella
- Diafásica: en relación con el contexto, se utiliza formal o informalmente
- Diatópica: hace referencia a la situación geográfica de los usuarios de la lengua

Pero la oralidad no implica únicamente el acto de producir oraciones, sino también el acto de escucharlas comprensivamente. La escucha no constituye una actividad pasiva, como tampoco lo es la lectura. Se sabe que mientras se escucha se asume una postura activa frente a la información que se recibe. El receptor de un mensaje puede estar de acuerdo o no con lo escuchado, hacer inferencias, recuperar antiguos conocimientos, almacenar nuevas informaciones, reconstruir el tema principal, el propósito, el tipo de texto al que corresponde, etc. El escucha va dando señales externas de lo que le produce lo escuchado: por lo que sabemos, quien recibe el mensaje produce a su vez información y traduce el mensaje original. Por esta razón, el mensaje original llega al oyente con cierta contaminación producida por su propia interpretación del mensaje. (Atorresi, 1999).

En este sentido, podemos afirmar que el receptor del texto oral conjetura sobre la información que le será proporcionada y de esta manera prepara el proceso de comprensión incluso antes de recibir el mensaje, encuadrando la actividad de escucha en un objetivo personal, como entretenerse o informarse. Los sonidos u otros estímulos como el tono de voz, la música o los ruidos, también ofrecen información al sujeto sobre el mensaje que recibe. Así, el sujeto agrega al texto escuchado sus propias expectativas y conocimientos para dar una interpretación definitiva al mensaje. El emisor sabe que la información que transmite,

será interpretada por el oyente, por lo que el mensaje oral se prepara atendiendo a las particularidades de la situación en la que se da la comunicación. (Atorresi, 1999).

Según Bajtín, la postura de respuesta del oyente está en formación a lo largo de todo el proceso de audición, incluso a partir de las primeras palabras del hablante. La comprensión de un discurso vivo tiene carácter de respuesta, a pesar de que las posibilidades de participación del oyente varíen. La comprensión genera de una u otra manera la respuesta, convirtiendo al oyente en “hablante” en potencia. La respuesta del oyente no siempre se da a manera de respuesta a viva voz, sino que puede ser una acción inmediata, en el caso de una orden, puede quedar por un tiempo como una comprensión silenciosa, como en el caso de la comprensión poética. Sea cual sea el caso, tarde o temprano lo escuchado y lo comprendido activamente resurgirá en los discursos posteriores o en la conducta del oyente (Bajtin, 1998).

Todo mensaje producido está encuadrado en un contexto que comprende intenciones y situaciones diferentes: el pensador británico J. L. Austin (1982), define actos de habla como los tipos de acciones que se realizan cuando nos comunicamos a través de la lengua natural, siguiendo convenciones o fundamentos pragmáticos adecuados al contexto. Son expresiones que utilizan los sujetos capaces de lenguaje y acción, asumiendo relaciones interpersonales con la intención de ser comprendidos y a su vez, comprender algo sobre el mundo. En este proceso, tres capacidades de la razón se ponen en juego: entender, comprender e interpretar, con el objetivo de lograr acuerdos (Austin, 1982).

Estas tres capacidades, han sido estudiadas a través de la teoría de la acción comunicativa, que busca conocer cuáles son los presupuestos para entender las expresiones comunicativas de otros. Para Austin, la condición necesaria para toda comprensión, es un conocimiento mutuamente compartido y convencionalmente codificado (1982). Es decir que

para comprender a otros y ser comprendidos por otros, es necesario conocer y aceptar las condiciones satisfactorias para cada uno de los diferentes actos de habla.

Los actos de habla se realizan en contextos espacio temporales definidos, con un número de participantes concreto en el que cada uno cumple un rol específico. El acto de hablar en sociedad implica no sólo la transmisión de cierta información, sino también un compromiso y una actitud dependiente de la situación. Por lo tanto, al analizar una oración que ha sido pronunciada, podemos distinguir al menos tres aspectos: un acto locutivo, uno elocutivo y otro perlocutivo (Austin, 1982).

El primero de ellos consiste en emitir un enunciado proposicional sintácticamente correcto –con un sentido definido en el idioma donde es emitido-, expresando mediante una oración enunciativa donde se predica algo de un objeto. El segundo, es la intención concreta que motiva a la persona a realizar el acto de habla. Y el tercero, es la intención que tenemos de causar un efecto en el emisor que recibe el enunciado (Austin, 1982).

Una locución es, en gramática, el grupo estable de dos o más palabras que funciona como una unidad léxica con significado propio, no derivado de la suma de significados de sus componentes y expresa estados de cosas. A través de ellos comunicamos cierta información o concepto de manera explícita (Austin, 1982).

El aspecto ilocutivo, por su carácter intencional, demanda que la persona elija el formato más adecuado para transmitir la intención del enunciado. La ilocución se manifiesta a través de un verbo performativo o realizador que determina la manera en la que se usará la información del enunciado: “te ruego que...”, “Exijo que...”, “obedezco si...”. En este sentido, cuando se realiza el acto ilocutivo, encontramos que el agente realiza una acción diciendo algo (Austin, 1982).

J. Searle (2001), siguiendo la teoría de Austin, defendió que diferentes actos locucionarios con igual contenido proposicional, difieren en la calidad de la ilocución. Es decir que dependiendo de la manera en la que se presenten, varía la intención ilocucional que les podemos atribuir. Por esta razón, distingue algunos tipos de actos ilocucionarios:

**1. Los actos asertivos o expositivos:** son aquellos donde el hablante dice, afirma, niega, confirma o rectifica algo. Por ejemplo: “¡Llegó la carta!”.

**2. Los actos directivos:** A través de ellos el hablante intenta mover al oyente a ejecutar una acción. Por ejemplo: “Le exijo que me comuniqué con su jefe”.

**3. Los actos compromisorios:** el hablante asume un compromiso, o se contrae una obligación con algo o con el interlocutor. Por ejemplo: “Todos los meses pagaré el alquiler”.

**4. Actos declarativos:** se pretende modificar un estado de cosas existentes. Por ejemplo: “No acepto este sueldo porque me parece muy bajo teniendo en cuenta mis capacidades”.

**5. Actos expresivos:** en este tipo de actos el hablante nos da noticia de sus estados emocionales o mentales. Por ejemplo: “¡Qué despistado estoy!”.

El aspecto perlocutivo del habla, es aquel donde al emitir una oración se pretende producir un efecto sobre el oyente dentro de un contexto de normas y valores determinado. Es aquí donde en la comunicación entran a desempeñar un papel los roles sociales. Los actos perlocutivos buscan que lo que se dice tenga una consecuencia en los actos, pensamientos o sentimientos de la persona que es receptora del mensaje. En este sentido, el rol social que cumplen el emisor y el receptor es central en la interpretación del mensaje (Austin, 1982).

En algunos casos, el contenido del enunciado puede explicitar el acto elocutivo, en cuyo caso lo llamaríamos directo, dado que la intención coincide con el acto de habla. En otras circunstancias, el modo de preguntar, la situación, el tono de voz y demás aspectos contextuales, dan un sentido diferente al acto ilocutivo, es decir, nos encontramos en presencia de un modo indirecto, pues la intención del hablante queda velada bajo otra elocución (Austin, 1982).

Este último aspecto del habla, nos hace reflexionar que el lenguaje no es sólo un medio de comunicación, sino un medio para participar de la cultura en la que nos desenvolvemos. Cuando usamos el lenguaje, comprendemos que este se encuentra enmarcado dentro de una visión de mundo y una forma de vida que comprende ciertos valores y categorías implícitas. Sin embargo, estas categorías no son inamovibles, y podemos participar de su crítica y reconstrucción a través del mismo lenguaje, buscando llegar a acuerdos reinterpretativos que generen comprensión.

En este sentido, Habermas (1981), formula que el objetivo básico de la comunicación es el entendimiento. Habermas entiende que la sociedad es una red de cooperaciones que funciona mediada a través de la comunicación y funciona correctamente sólo si esta se destina al servicio de los intereses humanos para mejorar sus condiciones materiales y no materiales de vida.

Todo acto de habla que no persiga este objetivo, se puede considerar como estratégico. Los comportamientos estratégicos, son aquellos que buscan un objetivo diferente a la comprensión mutua y desinteresada y se encaminan a lograr comunicaciones tendenciosas y tergiversadoras. Un comportamiento estratégico no busca comunicación sino cierto grado de competición, donde la finalidad deja de ser el bienestar general. En este tipo de acciones instrumentales, el uso que se hace del lenguaje deja de ser genuino para entrar a ser una

herramienta más de control social y coerción (Habermas 1981). Algunos de estos actos de habla tras los cuales se pueden ocultar objetivos estratégicos son las falacias, tema sobre el cual profundizaremos en la segunda parte del marco teórico.

La comunicación es un acto compartido que se da sólo en la medida en que consideramos tanto al hablante como al oyente participantes de un intercambio bidireccional. Siguiendo a Habermas, consideramos que el uso estratégico del lenguaje no favorece a las instituciones humanas ni nos ayuda a cumplir con nuestros objetivos personales y sociales. Consideramos que la comunicación crítica y libre de astucias debe ser el pilar fundamental de una educación democrática. Para lograrlo, no sólo es necesario buena voluntad, ya que la cultura misma ha impreso en nuestras mentes modos de comunicarnos que difícilmente tienden a la igualdad.

Es preciso explorar las bases mismas de nuestra comunicación, reformulando nuestros procesos de razonamiento para liberarlos de los controles externos. La escritura considerada como tecnología, puede ser de gran ayuda para replantear los procesos orales, permitiéndonos refinarlos y adecuarlos para hacer un mejor uso de ellos. Esta indagación tiene en cuenta estos elementos al investigar y comparar los argumentos escritos de los docentes con sus argumentos orales y la reformulación escrita de los mismos posteriores al debate. Según nuestra propuesta pedagógica, los procesos orales deben ser debidamente reforzados a la par que se refuerzan los procesos escritos.

### **1.1.2. Continuidades y rupturas entre la oralidad y la escritura**

Años atrás, algunos exponentes de la lingüística manifestaban ocuparse únicamente de la oralidad, considerando a la escritura como un modo de registrar el habla, un “signo de un

signo” no relevante para la disciplina. En efecto, la lingüística desde sus inicios dio un importante papel al estudio de la palabra hablada. Sin embargo, una revisión de los estudios que se venían haciendo en lingüística, les permitió a algunos investigadores observar de manera crítica el material con el que habían estado trabajando: se encontraron con una concepción del habla idealizada, llena de enunciados primitivos y aislados. Lo anterior, puso de manifiesto que la lingüística había estado creyendo estudiar el habla cuando en realidad se estaba pensando en la escritura, o mejor aún, en una versión del habla atravesada por el paradigma de lo escrito (Culler, 1987).

Para Culler (1987) el gran uso que hacemos de la escritura como herramienta, llevó a la lingüística a tratar ambiguamente y de manera poco precisa las diferencias entre oralidad y escritura, concibiendo la escritura como idéntica a plasmar la oralidad. Esta confusión condujo a la creencia de que no había grandes diferencias entre el texto oral y el escrito. Por ejemplo, dentro del ámbito de la gramática generativo- transformacional, se estudiaba un lenguaje perfectamente bien logrado sin ninguno de los defectos del habla real. Sin embargo, Culler considera que el habla real es tan diferente del lenguaje escrito, que la lingüística debe estudiarlas por separado atendiendo a las reglas particulares de cada una. Culler reclama un estudio independiente de cada uno de estos modos de comunicación resaltando la importancia del estudio del habla real y en contexto. (Culler, 1987)

Bajtín considera que si bien se han estudiado a fondo los géneros literarios e incluso los géneros retóricos, aún no se han estudiado los géneros discursivos. Es decir que se conocen, dentro de su especificidad artística, las diferencias de los textos literarios, pero no las diferencias entre tipos de enunciados que tienen una unidad lingüística común y se recrean en el habla. Pero, como señalamos anteriormente, aquellos estudios tampoco han podido conducir a una definición correcta de la naturaleza lingüística común del enunciado, porque

esta definición se limitó a la especificidad del habla cotidiana, tomando por modelo enunciados primitivos que nada nos dicen sobre el habla real (1998).

Walter Ong (1987) realiza un análisis cognitivo de las características de los pueblos que manejan la escritura y los que no. Las culturas orales primarias (aquellas que no han desarrollado la escritura) tienen un tipo de pensamiento dependiente del contexto. Esto ocurre porque no pueden objetivar el lenguaje a través de la escritura, motivo por el cual no acceden al mismo tipo de pensamiento analítico que las culturas alfabetizadas.

Ong sostiene que la escritura como tecnología, se ha convertido en parte constitutiva de la cultura al reestructurar la conciencia humana, creando, con su aparición y afianzamiento, un nuevo tipo de pensamiento que se expresa en un lenguaje más abstracto, menos sujeto al contexto, que es la base del pensamiento analítico. La oralidad secundaria es, para Ong, aquella oralidad de las culturas modernas que usan la escritura y que tiene base en textos escritos.

Estos estudios son reveladores respecto del papel de la escritura como tecnología y enriquecen la explicación de los modos en que los pueblos ingresaron a la escritura y la lectura. También explica cómo, poco a poco, la escritura pasó de ser una herramienta externa, a ser una herramienta del pensamiento. Algunas de las consecuencias de nuestra actual oralidad secundaria son, el desarrollo de habilidades de abstracción y un modo diferente de relacionarnos con nuestra memoria.

La relación entre la escritura y el habla es muy estrecha, porque ninguna sociedad accede a la escritura sin la oralidad. La tradición oral, ha dejado un patrimonio muy rico en mitos, leyendas, cuentos populares, etc. W. Ong sostiene que existe una importante diferencia en la mentalidad de las culturas orales y las culturas que conocen la escritura, distinguiendo

entre la oralidad primaria y la secundaria. Oralidad primaria se refiere a *la oralidad de una cultura que carece de todo conocimiento de la escritura o de la impresión* (1987:17).

Mientras que oralidad secundaria pertenece a:

*la actual cultura de la alta tecnología en la cual se mantiene una nueva oralidad mediante el teléfono, la radio, la televisión y otros aparatos electrónicos que para su existencia y funcionamiento dependen de la escritura y la impresión.*  
(1987:17).

Lo que hace que estas dos formas de oralidad modifiquen la mentalidad de la cultura que las posee, radica en que la escritura transforma a su vez a la oralidad, vinculando a ambas indisolublemente. De esta manera, mientras que la oralidad es compartida por todos los grupos humanos y en este sentido nos es connatural, la escritura es una tecnología, un artificio social, a pesar de que su constante uso la hace parecer tan natural como la oralidad (Ong, 1987).

Pero la sola aparición de la escritura no es suficiente para que las culturas con oralidad secundaria logren fijar la palabra como algo material, externo, con características de objeto. Se requirió la creación de la escritura y posteriormente la imprenta, porque sólo a través de ellas fuimos capaces de extender la escritura, modificando la supremacía del oído por la vista. A pesar de los cambios sufridos en la sociedad y la oralidad a través de la escritura, Ong (1987) afirma que la oralidad permanecerá como una categoría fundamental e indispensable de la interacción humana. La oralidad es un elemento irremplazable de los modos de comunicación y se encuentra presente sin importar lo mucho que procuremos mediatizar el lenguaje.

Hoy en día nos cuesta concebir que la escritura sea una tecnología por la manera indisoluble en la que nos hemos relacionado con ella. Sin embargo, en la antigüedad clásica, Pitágoras no dejó rastros de su pensamiento por escrito, por considerarlo altamente inferior a la instrucción directa (Borges, 1986). Sócrates también criticaba a la escritura, de manera similar en la que hoy se escuchan críticas en contra de las nuevas tecnologías.

Platón considera en el “Fedro” (1988) que la inclusión de la escritura en la sociedad puede traer consigo efectos indeseables, como el declive de la ejercitación memorística y la presunción de sabiduría entre quienes han leído mucho pero nunca han sostenido una argumentación dialógica. Esta es una crítica muy interesante, teniendo en cuenta que Sócrates, maestro de Platón, no dejó su pensamiento por escrito y en cambio Platón fundó a través de sus textos el género dialógico.

En el diálogo cotidiano, coexisten los participantes pues la relación dialógica une inmediatamente la voz de uno con el oído del otro. El diálogo es una forma clásica de la comunicación discursiva debido a su sencillez y claridad. Cada réplica, posee una conclusión específica, al expresar cierta posición del hablante que puede ser contestada o frente a la cual se puede adoptar otra posición (Bajtin, 1998). En el Fedro, Sócrates afirma que los libros no pueden cumplir esa función dialógica, de búsqueda compartida de la verdad, porque no están “vivos”, porque carecen de la flexibilidad y la sensibilidad de la verdadera enseñanza filosófica. Circulan de mano en mano, entre gentes muy diversas, como objetos siempre inmutables e inertes:

*Sócrates - /.../ Pues este invento {la escritura} dará origen en las almas de quienes lo aprendan el olvido, por descuido del cultivo de la memoria, ya que los hombres, por culpa de su confianza en la escritura, serán traídos al recuerdo desde fuera, por unos caracteres ajenos a ellos, no desde dentro, por su propio esfuerzo. Así que, no es un*

*remedio para la memoria, sino para suscitar el recuerdo /.../. Apariencia de sabiduría y no sabiduría verdadera /.../. Pues habiendo oído hablar de muchas cosas sin instrucción, darán la impresión de conocer muchas cosas, a pesar de ser en su mayoría unos perfectos ignorantes; y serán fastidiosos de tratar, al haberse convertido, en vez de sabios, en hombres con la presunción de serlo. (Platón, Fedro, 274 e; 275 a- b)*

*Sócrates – Así, pues, tanto el que deja escrito un manual, como el que lo recibe, en la idea de que de las letras derivará algo cierto y permanente, está probablemente lleno de gran ingenuidad y desconoce la profecía de Arrimón, al creer que las palabras escritas son capaces de algo más que de hacer recordar a quien conoce el tema sobre el que versa lo escrito.*

*Fedro – Muy cierto*

*Sócrates – Pues eso es, Fedro, lo terrible que tiene la escritura y que es en verdad a lo que ocurre con la pintura. En efecto, los productos de ésta se yerguen como si estuvieran vivos, pero si se les pregunta algo, se callan. Lo mismo les pasa a las palabras escritas. Al oírlas o al leerlas se creería que piensan, pero si se les pide alguna explicación sobre el objeto que contienen, responden siempre la misma cosa. /.../ Y si un escrito es criticado, o reprobado injustamente, constantemente necesita de la ayuda de su padre, pues por sí solo no es capaz de defenderse ni de rechazar los ataques. /.../*

*Sócrates - El discurso que está escrito con los caracteres de la ciencia en el alma del que aprende es el discurso que sabe defenderse a sí mismo y es el que sabe hablar y callar a tiempo.*

*Fedro – Te refieres al discurso vivo y animado, que reside en el alma del que está en posesión de la ciencia, y al lado del cual el discurso escrito no es más que un vano simulacro. (Platón, Fedro, 275d e; 276 a)*

El texto escrito, en cambio, separa el acto de escribir y de leer: el lector está ausente en el momento de la escritura y el escritor está ausente en el momento de la lectura. Justamente, Sócrates prefirió el diálogo (ese acontecimiento fugaz) a la escritura porque la búsqueda de la verdad era para él una búsqueda de a dos. El diálogo sólo es posible, desde esta perspectiva, si se reconoce la propia ignorancia, porque la verdad no está en uno o en otro de los interlocutores sino que surge de la fricción que el diálogo produce (Nussbaum, 1995).

Sócrates suponía que para llegar a la verdad era necesario indagar un tema entre dos interlocutores y seguramente le resultaba inconcebible analizar una cuestión por escrito, donde el apoyo del otro es imposible. Platón parece vencer esta imposibilidad inaugurando el texto escrito a manera de diálogo, donde el escritor se adelanta a las posibles réplicas del futuro lector- interlocutor. Platón nos invita a preguntarnos en qué medida sus innovaciones escritas (sus diálogos) eluden las objeciones de Sócrates a los textos filosóficos.

Su desafío es generar textos “vivos y animados”, textos dramáticos que involucren al lector, invitándolo a pensar y a hacerse preguntas. Platón utiliza el diálogo para mostrarnos los motivos de una tesis, hacernos sentir la fuerza de un problema y explicar las raíces y consecuencias prácticas de una solución. Apunta a mostrarnos una confrontación de posturas, las distintas vertientes y los diferentes aspectos de una determinada pregunta, y a poner de manifiesto la pérdida que puede entrañar cualquier respuesta. (Introducción Fedro, 1988).

Los títulos de los diálogos platónicos remiten, generalmente, al nombre de uno de sus protagonistas (Protágoras, Parménides, Fedro, Fedón, Menón, Gorgias, etcétera) lo que indica que los diálogos platónicos pretenden mostrarse como discusiones que se producen en la cotidianidad, como debates ordinarios. La filosofía es, para Platón, un camino a través de (diá) argumentos o (logos) razones. Y la práctica dialógica intersubjetiva es el instrumento

indispensable para la búsqueda de la verdad. Si Platón apuesta a la forma del diálogo, es porque esta forma es la que mejor traduce el carácter vivo, problemático y permanente de esta búsqueda (Nussbaum, 1995).

El recelo de dejar textos escritos se manifiesta nuevamente en la antigüedad, a fines del siglo II en la frase de Clemente de Alejandría, citada por Borges en su libro “Otras inquisiciones”: *Escribir en un libro todas las cosas es dejar una espada en las manos de un niño* (1986:142). Estos recelos se disiparon en la medida que la escritura fue incorporada a la cotidianidad del ser humano como una extensión de su pensamiento. La palabra dejó de ser un sonido para convertirse en una idea posible de transmitir a través de diferentes formas simbólicas. Hoy en día, hemos naturalizado tanto la escritura, que aquello que dejamos por escrito en un cuaderno, en una agenda, pasa a ser parte de nuestra memoria y nuestro conocimiento, en la medida que su relectura activa en el cerebro el recuerdo de la idea que tuvimos en el momento de la escritura.

Borges comenta que la admiración de San Agustín frente a la capacidad de lectura mental de San Ambrosio puede ser entendida como el primer paso para pasar *del signo de la escritura a la intuición, omitiendo el signo sonoro* (1986: 143). Se conoce que para la época en la que vivió San Agustín, siglo III d.C., no existían los símbolos de puntuación ni la separación entre palabras. Esto nos da una idea de la dificultad humana para separar por completo la oralidad de la escritura, ya que al leer textos de esta naturaleza, sólo la lectura oral lograba dotarlos de sentido. En consecuencia, podemos afirmar que el método de separar y puntuar palabras son resultados de una interiorización más profunda de la escritura que se dio sólo años después (Borges, 1986).

Posteriormente, no se siguió explorando el género dialógico en toda su potencialidad, pese a lo cual encontramos interesantes ejemplos de textos dialógicos en escritos filosóficos, como la famosa conversación entre Hylas y Filonús, de G. Berkeley (1978).

Estos son algunas reflexiones que muestran la manera en la que la oralidad se transforma a través de la escritura, abriendo trascendentales perspectivas para ambas. La escritura ha demostrado abrir posibilidades para la palabra y nuestros modos de convivencia de manera tal, que en la actualidad es irremplazable. Incluso, las nuevas tecnologías que han evidenciado toda su potencialidad, presuponen la existencia de la escritura. Enfocar positivamente la oralidad no indica dejar de lado otros modos de comunicación, sino sistematizarla de manera que podamos aprovechar toda la fuerza del intercambio dialógico sin confundirla con el intercambio escrito (Ong, 1987).

### **1.1.3. Géneros discursivos primarios y secundarios**

Esta transformación de la oralidad por la escritura fue estudiada por M. Bajtín (1998), diferenciando los géneros discursivos primarios y los géneros discursivos secundarios. Su distinción, a diferencia de la de Ong, se fundamenta en los usos que hacemos de la lengua en sociedad. Para Bajtín las situaciones concretas de comunicación como conversaciones, cartas y charlas, son los géneros discursivos primarios, mientras que los géneros discursivos secundarios se encuentran en novelas, diarios e investigaciones científicas, es decir, en situaciones donde la comunicación es más compleja. Según Bajtín, los géneros discursivos secundarios absorben y reelaboran a los primarios, por ejemplo, cuando en un diario encontramos la transcripción de una entrevista (Bajtín, 1998).

Para Bajtín (1998), definir la naturaleza común de los enunciados, no es tarea sencilla dada la amplia heterogeneidad de los géneros discursivos que existen. Existe una amplia gama de usos que hacemos del idioma que pueden incluir conversaciones informales, registros de propiedad, publicaciones científicas, normativas de todo tipo, lírica y literatura, etc.

La riqueza y diversidad de los géneros discursivos es inmensa, porque las posibilidades de la actividad humana son inagotables y porque en cada esfera de la praxis existe todo un repertorio de géneros discursivos que se diferencia y crece a medida que se desarrolla y se complica la esfera misma. Reconocer la unidad básica que es común a todas es la tarea que se propone Bajtín en su libro “La estética de la creación verbal” (1998).

De esta investigación nos interesa rescatar una interesante distinción que se puede establecer entre los géneros que componen el lenguaje: los *géneros discursivos primarios* y los *géneros discursivos secundarios*. La distinción de Bajtín, a diferencia de la de Ong, no hace hincapié en las culturas alfabetizadas y las no alfabetizadas, sino en los diversos usos que hacemos de la lengua en la sociedad actual.

Los esquemas de vida relacionados con contextos culturales particulares que se transmiten oralmente o por escrito, son los géneros discursivos primarios. Ellos surgen en situaciones directas y concretas de comunicación como las conversaciones habituales, los refranes o los mensajes transmitidos a través de cartas o telegramas. En cambio, los géneros discursivos secundarios, por ejemplo, novelas, dramas, investigaciones científicas, grandes géneros periodísticos, etc. surgen en condiciones de la comunicación cultural más compleja, relativamente más desarrollada y organizada y principalmente escrita. En el proceso de formación, estos géneros absorben y reelaboran diversos géneros primarios construidos en la comunicación discursiva inmediata.

Para Bajtín (1998) los géneros discursivos secundarios surgen en condiciones donde la comunicación cultural es más variada, es decir, en culturas cuya complejización ha alcanzado altos grados de desarrollo. Estos géneros requieren la organización de un mundo puesto en palabras, en el que las relaciones semánticas se vuelven artísticamente significativas. Es decir que la intención comunicativa primaria desaparece y la causalidad pasa a formar parte de la trama literaria.

En consecuencia, en la elaboración de un género secundario, se postula la existencia de un autor que reinterpreta el mundo primigenio del que partió y llega a un segundo nivel de representación. Para llegar a este segundo nivel de representación, usualmente nos valemos de la escritura, porque esta nos permite corregir y omitir aquello que en la oralidad no podemos editar. Sin embargo, la oralidad, trabajada en un nivel sofisticado, también hace parte de los géneros discursivos secundarios (Bajtín, 1989). En este sentido, afirmamos que la oralidad puede refinarse para llegar a estructurar mejor nuestros diálogos y conversaciones, tanto en el ámbito académico como en la vida cotidiana.

Los géneros primarios que hacen parte de los secundarios, se transforman adquiriendo carácter especial, ya que pierden su relación inmediata con la realidad y con los enunciados reales de otros. Un ejemplo de ellos son las réplicas de un diálogo cotidiano o las cartas dentro de una novela, las cuales conservan su forma y su importancia tan sólo como partes del contenido de la novela, es decir, como hecho artístico más allá de su contenido concreto.

Para la investigación aquí desarrollada, resultó fundamental el contraste entre lo oral y lo escrito, no sólo porque mostró algunos malos entendidos e incomprendiones que suelen aparecer más frecuentemente en los textos escritos que en los orales, sino porque permitió analizar el debate ficcional como un género discursivo secundario. A partir de allí planteamos

el horizonte de lo “deseable” en contraste con la realidad encontrada en cuanto a las capacidades argumentativas que podrían llegar a tener los docentes.

Investigaciones de corte psicológico también han estudiado las repercusiones de la escritura en nuestro pensamiento. Alexander Luria, consideraba que la alfabetización representa una ampliación del ambiente cultural en el que se sustenta el desarrollo psicológico. Para Luria, la alfabetización juega un papel transformador en la psicología del individuo, ya que ésta se ve reforzada y ampliada por la estructuración del conocimiento (1980).

Descubrió a través de sus investigaciones transculturales con grupos de personas alfabetizadas y analfabetas en la región asiática de Uzbekistán, que las personas analfabetas tenían grandes dificultades para establecer categorías abstractas y razonamientos lógicos simples. La capacidad asociativa de los grupos analizados variaba sistemáticamente según el nivel de alfabetización, poniendo de manifiesto el papel de mediación semiótico-cultural de la escritura y el alcance de la cultura en la formación del aparato cognitivo (1980).

En sus experimentos, les pedía realizar a sujetos que no habían tenido una instrucción escolar, razonamientos lógicos simples (del modo aristotélico Bárbara: Todos los hombres son mortales, Sócrates es hombre, luego, Sócrates es mortal) o les pedía identificar entre un grupo de objetos (Por ejemplo, herramientas) el objeto que no pertenecía al grupo (madera), encontrando que tenían grandes dificultades para sustraerse de contextos concretos (1980).

Luria concluyó que el aprendizaje de la lecto escritura contribuía a tener un pensamiento descontextualizado dentro del cual es posible la aparición de la lógica, la ciencia y las organizaciones políticas y sociales complejas. Este estudio se puede considerar como válido, haciendo la salvedad de que los sujetos estudiados por Luria tampoco habían sido

sometidos a un proceso de escolarización que evidentemente incluye diferentes factores además de la lecto escritura, a pesar de que ésta sea el eje central del proceso educativo formal (1980).

Las investigaciones de Alexander Luria (1980) también aportan elementos para comprender a la oralidad dentro de una cultura alfabetizada. Para este psicólogo, el proceso de alfabetización transforma la psicología del individuo porque el conocimiento de los signos escritos refuerza y amplía la estructura de la conciencia. Al igual que Ong, Luria concluyó que el aprendizaje de la escritura promueve el razonamiento abstracto. Si concedemos que la mente alfabetizada tiene mejores herramientas para estructurar y preparar lo que se dice oralmente, usando como apoyo el manejo de los textos escritos, entonces nos encontramos en condiciones de sugerir que la oralidad pueda ser reforzada desde la escuela para lograr condiciones de comunicación cada vez más asertivas.

En este sentido, la sociedad actual alfabetizada, posee una herramienta única para mejorar sus procesos de comunicación y para redefinir la oralidad en términos de una forma de comunicación sistematizada. Para una mente alfabetizada, es posible preparar lo que se está a punto de decir en términos de un texto escrito, seleccionando un vocabulario adecuado y organizando la información de “el texto” oral de forma coherente y concatenada para lograr referir con mayor precisión lo que pretende expresar.

Si logramos introducir en la educación esta manera de concebir la oralidad, tendremos como resultado una sociedad que puede expresar y dar a entender sus ideas con claridad. Los textos que producimos oralmente están enmarcados en un contexto de relaciones humanas influido por los lazos de poder que se tejen entre los diferentes actores sociales. En el siguiente apartado se expondrán algunos aspectos generales de los discursos y su relación con la transmisión de ideologías.

Es comprensible que se proponga que la escuela retome las competencias orales como un proceso que ya ha sido atravesado por la escritura, es decir, que posee una complejidad diferente al de la oralidad primaria. En este sentido, la oralidad secundaria debe convertirse en objeto de enseñanza, ya que no se trata de “saber hablar” si no de un proceso secundario, más complejo, que implica a la escritura y demás tecnologías que mediatizan la comunicación.

#### **1.1.4. Integración entre lo lingüístico y lo social: el discurso**

El término “discurso” se usa indiscriminadamente para designar tanto a la lengua, como al habla, tanto a un enunciado separado, como a toda una serie indeterminada de enunciados, y asimismo a todo un género discursivo, el de “pronunciar discursos”. Bajtín, (1989) considera que existe la necesidad de definirla con mayor precisión para elaborar correctamente una teoría del discurso. Van Dijk (1985), define discurso en función de su relación dialéctica con las ideologías. Según este autor, el discurso es la práctica principal a través de la cual la ideología se reproduce y transmite, y es a la vez controlado y moldeado por esta.

Unida a la definición de discurso, Van Dijk define ideología como un sistema de creencias y representaciones sociales compartidas. Previamente a la definición de Van Dijk, se consideraba que el término ideología correspondía con “idea falsa de los otros”, teniendo en cuenta el uso que de ella había hecho el marxismo (la “ideología” de los poderosos). Hoy en día se considera que las ideologías son los sistemas básicos de la cognición social, conformados por representaciones mentales compartidas y específicas a un grupo, las cuales

se inscriben dentro de las creencias generales de sociedades o culturas enteras (Van Dijk, 1985).

Por un lado, la ideología cumple una función cognitiva en el sentido de que organiza las representaciones mentales, controlando las creencias sociales y personales (las opiniones) y las prácticas sociales, entre ellas el discurso. A través del modelo mental impuesto por la ideología, el individuo interpreta subjetivamente el discurso, y este se elabora a su vez en base a los modelos mentales conformados por información socialmente compartida.

Socialmente, la ideología organiza a los individuos en torno a un esquema conformado por categorías sociales como pertenencia, valores, actividades, jerarquías. Este esquema define las funciones, identidad e intereses del grupo. A través de la ideología también se organizan las jerarquías sociales, ya que pueden funcionar para legitimar el abuso de poder y la desigualdad, o la resistencia y el cambio (Van Dijk, 1985).

El sustento de la ideología es el lenguaje, por lo que depende indisolublemente del discurso. En este sentido, ninguna forma lingüística considerada aisladamente tiene significado determinado, hasta que no cumple con una función ideológica. Esto ocurre porque las formas lingüísticas siempre aparecen en un texto como un signo de sistemas de significado embebidos en discursos específicos a los que se puede atribuir significado ideológico. La propuesta de Van Dijk consiste en estudiar la estructura de los discursos, develando las ideologías subyacentes a través del vocabulario, el estilo, la retórica, las formas sintácticas y las estructuras fonológicas (1985).

Un género o característica lingüística indica la presencia de un discurso ideológico cuando el sistema en el que se encuentran las frases les atribuye un significado específico. En este sentido, es posible afirmar que los formatos de discursos filiados a una ideología no son

creados, son repetidos. En oposición con el discurso, otro tipo de textos son imprevisibles y se prestan para el ejercicio creativo (Van Dijk, 1985). Es decir que en un discurso, las características lingüísticas encontradas obedecen a un esquema particular que previamente posee un significado determinado por la ideología que representa.

La creación de discursos implica el uso de reglas preestablecidas por el tipo de discurso que se pretende producir. El estudio de las ideologías en los textos, ha dado como resultado el análisis de cómo el significado sirve para sostener relaciones de dominio. Según Foucault (1999), las instituciones suscitan discursos o modos de habla que se suscriben a las diversas áreas de la vida social. Para el pensador francés, el discurso es el arbitraje entre dos partes en conflicto: el sujeto (la conciencia) y su entorno (la realidad). Más concretamente, entre la realidad y el sujeto está el lenguaje como mediador, entre la conciencia y la realidad está el discurso.

La intuición fundamental de este modelo es que, cuando alguien produce un enunciado, sobre esta sola base, es ya posible prever lo que va a decir después. En este caso, se habla generalmente de reformulación, no de argumentación ni de creación libre. Pero, a diferencia de Van Dijk, Foucault considera que toda reformulación introduce un desplazamiento, un traslado semántico-cognitivo, que induce a ver las cosas de un modo un poco diferente, y eso no resulta ajeno a la argumentación. Entonces la reformulación tendría un valor argumentativo independiente a su ideología (Foucault, 1999).

Develar el trasfondo ideológico que subyace a los discursos, es una parte fundamental del proceso de comprensión de la realidad social, política y económica en la que vivimos. El tipo de vocabulario que utilizamos para referirnos a ciertos temas revela nuestras propias filiaciones ideológicas conscientes o inconscientes. Estudiar la forma en la que estamos comprendiendo a la cultura y su sistema de valores, nos dotará de herramientas críticas para

el aprendizaje. Las palabras no son inocentes y los docentes deben estar alerta para reconocer en su propio lenguaje y el de sus estudiantes qué tipo de concepción de la realidad está detrás.

Comprendemos que cuando se argumenta sobre un tema público y polémico, los sujetos pertenecientes a esa sociedad, se instalan en una ideología específica. Así, cuando se trata de debatir sobre cuestiones como el aborto o el matrimonio igualitario, los sujetos tienden a adoptar una postura previamente construida por algún grupo intelectual o grupo de poder. Por ejemplo, la iglesia, los medios de comunicación, los partidos políticos y otras instituciones con capacidad para difundir sus ideas, construyen discursos cargados de argumentaciones para convencer a los receptores de su mensaje.

Sólo la capacidad de crítica permite a las personas ponerse al margen de las ideologías para, como dice Foucault, lograr un desplazamiento del discurso original, produciendo un pensamiento propio. Esta es una actividad de alta complejidad que requiere la construir, reformular y rebatir argumentos. En el siguiente capítulo expondremos algunas teorías en torno a la argumentación, mecanismo que permitiría analizar los diversos puntos de vista, evaluando las ventajas y desventajas de cada uno.

## **1.2. Caracterización de la argumentación**

### **1.2.1. ¿Qué es la argumentación?**

La actividad de dar y pedir razones es uno de los núcleos de la comunicación humana y ocupa un lugar fundamental en las relaciones interpersonales. Valoramos la argumentación por que se relaciona con nuestras necesidades tanto racionales como sociales y la consideramos legítima para mediar en las relaciones humanas, porque confiamos en la racionalidad de nuestros pares. Esta concepción avala nuestro interés por la conexión entre la argumentación y la adquisición de conocimientos y el intercambio de ideas.

La revalorización de la argumentación en los últimos años la ha situado como la instancia por excelencia para resolver desacuerdos. Esto se justifica a causa de que la argumentación apela a la razón del otro de manera explícita. En este sentido, aceptamos persuadirnos de algo a través de argumentaciones, porque la consideramos una forma de razonar legítima, a pesar de que existen muchas formas de persuasión que no son argumentación.

La creciente complejidad de los asuntos humanos ha hecho necesario tomar a la argumentación como un instrumento de mediación, estableciendo condiciones para el diálogo entre los diferentes agentes institucionales, políticos y sociales para la solución pacífica de conflictos y la creación de acuerdos. Una condición que ha influido para otorgar mayor importancia a los procesos que incluyen la argumentación, es la diversidad de puntos de vista que pueden desembocar en conflictos y la eficiencia de la argumentación para coordinar acciones y creencias que garanticen la coexistencia entre individuos que mantienen puntos de vista incompatibles. Es decir que nuestros distintos puntos de vista e intereses

comunes nos llevan a procurar mejores formas de comunicarnos, y la argumentación dialógica se ha mostrado como una valiosa herramienta para lograrlo (Jonson, 2000).

A continuación nos propusimos examinar el tema de la argumentación vista como la capacidad humana para aducir razones en favor de las creencias propias. En el diccionario, podemos encontrar que una de las definiciones para “argumento” es “disputa” (Word Reference). Se observa que en muchos casos la argumentación es entendida como una forma de presentar prejuicios u opiniones de modo convincente para sugestionar a otros. En ocasiones, se dice que dos personas que tienen una discusión verbal están “argumentando”, como sucede en el idioma inglés, donde “argument” (Cambridge dictionary) es sinónimo de “discusión”. Sin embargo, la argumentación a la que nos referimos en este escrito, es aquella que logra superar la defensa de las propias creencias, para ser una herramienta en la búsqueda de conocimiento.

Argumentar es aportar razones para defender una opinión, un punto de vista. Argumentamos cuando creemos que debemos apoyar o refutar un hecho o asunto. Para conseguir el efecto perlocucionario de la argumentación, es decir, que el destinatario resulte persuadido, quien produce el texto deberá reunir argumentos bajo la forma de pruebas o razones.

Por ejemplo, los científicos no siempre se encuentran con evidencia que pueda ser interpretada unívocamente. En estos casos se recurre a la argumentación, construyendo modelos, apelando a pruebas e incluso diseñando experimentos que se correspondan con la argumentación que posibilita la aceptación de una teoría. Cuando se publican artículos o se dictan conferencias científicas, se busca que las pruebas presentadas respondan a criterios de coherencia, pertinencia y que juntos apoyen la idea presentada por escrito u oralmente por el investigador.

Con estos elementos, se busca dar credibilidad al discurso, y presentarlo de manera coherente, formando un texto capaz de modificar o crear ideas en la mente del oyente. Dado que el objetivo de la comunicación es la comprensión mutua, así como se pretende convencer a otro, la persona que argumenta debe estar en disposición de “dejarse convencer” por el otro. Es decir que quien verdaderamente argumenta, es capaz de modificar sus pensamientos si se le presentan razones suficientemente buenas como para hacerlo (Plantin, 1990).

Actualmente no existe una propuesta única que defina la forma discursiva de la argumentación, porque son diversos los géneros comunicativos y literarios que utilizan recursos argumentativos. Jonson considera que una buena argumentación, es aquella que logra la persuasión racional (2000). Para A. Weston, dar un argumento se define como “ofrecer un conjunto de razones o de pruebas en apoyo de una conclusión” (2009: 11).

Si el objetivo del texto argumentativo consiste en la justificación verosímil de una idea, diremos que el acto de argumentar busca cambiar los estados de ánimo o de pensamiento de uno o varios interlocutores. En este sentido, afirmamos que argumentar es una actividad social, en la que un orador o escritor se propone defender ideas propias o refutar los planteamientos de su interlocutor. Este se distingue del discurso prescriptivo, que ordena el comportamiento a adoptar, puesto que en el discurso argumentativo se trata de mostrar el porqué. Este tipo de discurso resulta fundamental para las disciplinas científicas y humanas, por lo que su enseñanza se puede llevar a cabo de manera interdisciplinaria (Bassart, 1995).

Aunque el objetivo de la argumentación es el mutuo entendimiento, existen prácticas argumentativas que no buscan este fin. Los pseudoargumentos o falacias, aparecen con facilidad en los intercambios argumentativos y aunque no siempre son concientes, tienen como finalidad escapar de la argumentación rigurosa. Charles Hamblin publica en 1970 “fallacies”, el primer estudio crítico contemporáneo que retomaba el tema de las falacias

desde sus orígenes hasta nuestros días. Hamblin realiza una crítica a la clásica clasificación de falacias (Copi, Nagel) por que los autores daban al tema un tratamiento aislado y concebían a la argumentación desde una concepción deductivista y monológica, demasiado estrecha para comprender a las falacias dentro de un contexto dialógico.

Para Hamblin, el problema de las falacias no se encuentra en su invalidez inferencial o en la invalidez de las premisas, sino que dependiendo de cada falacia en particular, se pueden aducir diferentes criterios. Por ejemplo, la falacia de la pregunta compleja, tiene por defecto no ser un argumento; la petición de principio, es un argumento no válido; en falacias como *ad verecundiam*, *ad hominem* o *ad populum*, las premisas están expresadas incorrectamente (Bermejo, 2006).

Hamblin propone el concepto de “proceso de inferencia satisfactorio” para dar cuenta de la adecuación positiva o negativa de un argumento. En este modelo, la verdad de las premisas y la validez de la inferencia dependen de la satisfacción del hablante con las consecuencias de su conclusión y de las reglas de inferencia aceptadas por el hablante. Desde esta postura, la corrección de un argumento depende de los compromisos públicos de las partes interesadas. Aunque la propuesta de Hamblin no tuvo mucha acogida, estas críticas permitieron el surgimiento de nuevos trabajos que dudaron de los criterios de distinción de falacias. A partir de este momento se han propuesto diferentes líneas de investigación acerca del tema de las que todavía no existen acuerdos (Bermejo, 2006).

No hay un procedimiento específico que no permita evitar las falacias. Por tratarse de razonamientos de carácter persuasivo, las formas que pueden adoptar son muy sutiles. Aristóteles considera en su libro “La Retórica” que todo aquel que tenga que argumentar, debe conocer los razonamientos falaces, no con el objeto de utilizarlos, si no para estar prevenidos contra ellos cuando sea probable su utilización por el adversario (1992).

Según el estudio psicológico de Asencio y Carretero, es posible medir el *efecto creencia* al determinar que en los silogismos no válidos, el número de respuestas incorrectas es mayor si el sujeto considera verdadera la conclusión (Asencio 2008). Es decir que una persona tiende a creer que un razonamiento falaz es verdadero, si cree verdadera su conclusión, sin llegar a identificar como prioritario la correcta construcción del razonamiento. Si consideramos las consecuencias que puede tener un fenómeno como este en la vida social o política de un individuo, se comprende la importancia de realizar estudios que tiendan a la comprensión y mejora de las habilidades argumentativas. Es posible aprender a reconocer los razonamientos falaces si se ejercitan las capacidades argumentativas, y se enseña a reconocer la intromisión de falacias en los textos.

Como veremos en el siguiente apartado, la argumentación no es una continuación del proyecto de la lógica, ni tampoco una profundización de la estilística del discurso que tuvo su auge en la edad media. La argumentación que se ha desarrollado en los últimos 50 años busca ser una propuesta diferente que si bien toma elementos de la lógica y la retórica, también recoge componentes de otras disciplinas como la lingüística, la lógica, la psicología y el derecho, dependiendo de la propuesta o modelo argumentativo a seguir. Algunos de ellos tienen una inclinación más fuerte por la lógica y otros por la retórica, pero en última instancia la argumentación se plantea como un hecho social complejo que integra múltiples factores.

### **1.2.2. La argumentación a través de la historia**

La argumentación es una actividad discursiva que ha estado asociada históricamente a numerosas disciplinas como la Retórica, la Dialéctica, el Derecho, la Filosofía e incluso con algunas ramas de las ciencias formales como la Lógica o las Matemáticas. La argumentación

tiene una larga trayectoria que cumple un importante papel en diversas épocas de la historia hasta llegar a los actuales estudios realizados desde diversas disciplinas. A continuación se revisarán algunos de los aspectos más destacados de la argumentación a lo largo de la historia, lo que esclarecerá la relevancia del tema y los principales componentes que conlleva su estudio.

El origen de la reflexión filosófica en torno a la argumentación, nació como muchas otras de las grandes manifestaciones humanas, en la antigua Grecia, y se articuló en torno al debate entre sofistas y filósofos. La retórica desde sus inicios fue una disciplina práctica utilizada en juicios sobre propiedad y otras cuestiones relacionadas. La potencia de esta herramienta, llevó a que muchos atenienses se preocuparan por aprenderla a fin de ser usada políticamente.

Es importante recordar que la democracia ateniense (en la primera mitad del siglo V antes de Cristo) era un tipo de democracia directa en la que los ciudadanos, reunidos en asambleas, tomaban las decisiones que consideraban pertinentes para solucionar los problemas y satisfacer los intereses de esa sociedad. En las asambleas y en los tribunales, órganos esenciales de la vida pública de Atenas, las discusiones políticas, jurídicas y morales adquirieron especial importancia y los ciudadanos comenzaron a sentir la necesidad de prepararse para defender sus posiciones y ganar los pleitos. En este contexto, tuvo lugar la actividad de los sofistas.

El siglo de Pericles (400 A.C.), dominado por la inestabilidad de las ciudades- estado a causa de las guerras intestinas, llevó a la progresiva decadencia del estilo de vida griego imperante hasta entonces. Uno de los indicios más notorios de esta caída fue la especialización de las labores entre los ciudadanos: en siglos anteriores, un ciudadano común cumplía las funciones de agricultor, soldado, juez y abogado de sí mismo. Pero las exigencias

de la guerra llevaron a establecer la profesión militar como un trabajo de tiempo completo y el desorden del estado a profesionalizar a juristas y políticos. La polis no era la de antes, ya no ofrecía un sinnúmero de beneficios a sus habitantes y poco a poco, los intereses individuales se situaron por encima de los de la polis. A partir de entonces cada individuo debía velar por sus propios intereses sin esperar la justicia del estado (Kitto, 1966).

Los tiranos de Siracusa, Gelón y su sucesor Gerón, en los primeros decenios del siglo V a. C., llevaron a cabo expropiaciones masivas de terrenos en favor de los soldados mercenarios que peleaban en sus guerras. Cuando en el 467 a.C. una insurrección popular derroca la tiranía, tienen lugar una larga serie de procesos para reclamar las propiedades confiscadas. Esta tiranía deja tras de sí complejos casos jurídicos, donde se discutía la titularidad de distintas propiedades. La población, ante esta coyuntura, decide resolver todo el expediente de casos a través de citaciones ante el tribunal. La legislación establecida por Solón (VII-VI a. C.) establecía la obligación para todos los litigantes de defender su propia causa ante los jueces.

Pero como no todos los ciudadanos tenían la capacidad de defenderse, surgen los logógrafos, personas encargadas de redactar los discursos forenses para quienes no supiesen hacerlo por sí mismos. En aquella situación, al no ser posible presentar pruebas documentales para demostrar la veracidad de las reclamaciones, los discursos tuvieron que apoyarse en argumentos de probabilidad y de verosimilitud. El principio fundamental era el siguiente: más vale lo que *parece verdad* que lo que es *verdad*. La “verdad” que no es creíble, difícilmente es aceptada. Es aquí donde por primera vez el uso sistemático de las dotes de la elocuencia de algunos personajes, demostró a todas luces, el amplio servicio que la retórica podría prestar al ser humano. Los casos solían resolverse en favor de aquel que presentara la acusación más convincente.

Dado el gran éxito que tuvo el uso de la elocuencia en la práctica legislativa, esta se convirtió en objeto de enseñanza. Los encargados de difundir esta enseñanza, cobrando para ello altos aranceles, se dieron a conocer como “sofistas” y años más tarde llegarían a Atenas con el interés de mediar juicios entre mercaderes (Barthes, 1974). La aceptación de esta profesión entre los atenienses no se prestó a discusión, teniendo en cuenta la necesidad que existía de especializar los trabajos. El término “sofista” del griego “sophos” significa sabio. En la actualidad, el término ‘sofista’ suele tener un significado peyorativo. Hoy, llamamos ‘sofista’ a quien intenta convencer de algo con argumentaciones falaces o engañosas. Con esta palabra calificamos, por ejemplo, a muchos políticos. Sin embargo, en la antigua Grecia el término ‘sofista’ no tenía esta connotación. En sus orígenes esta palabra significó ‘maestro del saber’, y podría equivaler a las palabras actuales ‘profesor’ o ‘educador’ (Platón, 1986).

Los sofistas predicaban un relativismo intelectual y en ocasiones, moral, que no fue bien visto por todos. Sin bien eran argumentadores geniales por el amplio dominio que tenían del lenguaje, su fama se fue deteriorando, sobre todo por los ataques que contra ellos dirigieron Sócrates primero en Atenas y posteriormente Platón a través de sus diálogos. Para Platón, los Sofistas eran vanos y utilitaristas, sin comprometerse nunca con un genuino intento por encontrar la verdad.

El más importante sofista fue Protágoras (480 – 410 a.C) quien, además de maestro de la clase dirigente, fue considerado un auténtico filósofo. Toda la filosofía de Protágoras está basada en la idea de que la realidad es algo en constante cambio. Todo fluye y cambia incesantemente. Todo es devenir y nada permanece igual. No sólo lo que nos rodea es cambiante, nosotros también somos seres sometidos a incesantes mutaciones. Por eso, no es posible alcanzar un conocimiento verdadero y permanente. Si los objetos del conocimiento y el sujeto que conoce se transforman a cada instante, entonces no puede admitirse ningún

conocimiento inmutable, universal y necesario. La frase más conocida de Protágoras es: “el hombre es la medida de todas las cosas”. Es el hombre quien determina si las cosas son o no son y quien define cómo son.

Además, para Protágoras, el conocimiento surge de las sensaciones, de lo que percibimos a través de nuestros sentidos y las sensaciones son subjetivas y cambiantes. Cada individuo tiene sus sensaciones e incluso, un mismo individuo puede tener distintas sensaciones de un mismo fenómeno en distintos momentos. Para Protágoras y para los sofistas en general, todo conocimiento es relativo pues no es posible alcanzar verdades objetivas. Lo único que podemos hacer es determinar cuáles son las “verdades” más convenientes para nosotros y para la sociedad en la que vivimos. Por lo tanto, la preocupación de los sofistas no era la de buscar y alcanzar la verdad, sino poder convencer a los demás sobre los caminos más convenientes a seguir (Platón, 1986).

Para convencer a los demás, para ganar discusiones en las asambleas y defender posiciones en los pleitos, era necesario saber argumentar, es decir apoyar con razones lo que se afirma. Los sofistas fueron maestros de la argumentación y se jactaban de hacer que un argumento en principio muy débil y candidato a perder en el debate, se transformara en un argumento fuerte y sumamente convincente.

Algunos de los diálogos socráticos son una muestra de la estudiada crítica que realizó Platón contra los maestros de la elocuencia, considerando que si bien la retórica tiene méritos importantes, esta sólo debe ser considerada como subordinada a la filosofía. (Ver: Platón, 1986, *Hippias mayor, Hippias menor, Protágoras y Gorgias, entre otras*). Platón destacaba a la dialéctica como disciplina confiable a través de la cual era posible adquirir conocimiento, mientras que la retórica era maleable y no superaba la promoción de ciertas opiniones (Platón, Gorgias, 1988). Platón prevenía específicamente acerca de la perversión de la retórica pero no

la consideraba como opuesta a la dialéctica. Es decir que si bien la retórica podía tener pretensiones de validez, el uso que muchas veces hacían los retores de esta disciplina, podía llegar a envilecerla.

Etimológicamente, la Retórica (*Tekné Retoriké*) es la ciencia (o técnica) del discurso. La Retórica es, pues, en los orígenes, un arte pragmático cuya única eficacia y valor se sustenta en sus efectos prácticos. Vemos que desde los orígenes mismos de la retórica se suscita la discusión entre las pretensiones de validez y las pretensiones de apariencia de validez de los razonamientos, donde la verosimilitud se sitúa como la característica elemental del texto argumentativo.

El surgimiento tanto de la filosofía como de la retórica, fue posible gracias a que en Grecia había condiciones de pluralidad donde se privilegiaba la fuerza del mejor argumento. Aristóteles (384 a.C.- 322 a.C.) dedica el tratado “La Retórica” (1992) a las condiciones dentro de las cuales se da la argumentación. En este tratado, reconoce la importante función de la argumentación como proceso persuasivo, donde, si bien las emociones del público son importantes, lo fundamental es la fuerza de los argumentos empleados. Para Aristóteles, la retórica entra en el ámbito de lo plausible, por lo que resulta adecuada para tratar asuntos prácticos donde la verdad es equívoca. En este sentido, lógica, retórica y dialéctica, más que ser disciplinas en conflicto, eran consideradas para Aristóteles como complementarias (Bermejo, 2006).

Aristóteles reunió los principios de la práctica argumentativa distinguiendo categorías, clarificando conceptos y estableciendo las diferentes funciones de la argumentación retórica. Aristóteles distingue entre demostraciones y persuasión diciendo que las demostraciones son operaciones con carácter de verdad que realiza la lógica, para las cuales no es necesario desplegar recursos retóricos. Tal independencia radica en el hecho de que la demostración

brilla por la evidencia de sus razones y esta condición permite que se realice frente a un auditorio universal. Además, su verdad está garantizada por el hecho de que sus conclusiones son inferidas deductivamente a partir de verdades universales.

En el caso de la persuasión, no se parte de verdades universales sino de entimemas. El entimema o silogismo incompleto reduce la explicación del silogismo a una de sus premisas por ser evidente o para ocultar su debilidad. En este sentido, su verdad no está garantizada ya que las premisas son cuestionables y el lazo causal entre ellas no es necesario. A diferencia de la demostración, la persuasión posee una finalidad puntual y va dirigida a auditorios concretos donde resulta fundamental la manera en la que se presentan los argumentos.

La clasificación aristotélica de la retórica se basa en el tipo de auditorio a quien se dirige el discurso, distinguiendo tres géneros: el judicial, el deliberativo y el epidíctico. El judicial se dirige a los tribunales y su objetivo es defender o acusar en relación a los valores de justicia e injusticia. Se decide sobre el pasado y el método más pertinente es la deducción. El deliberativo está dirigido a las asambleas y su objetivo es tomar las mejores decisiones basadas en la utilidad o inutilidad de algo. Sigue las reglas democráticas y el método más pertinente es la inducción, ya que se pretende deliberar sobre eventos futuros. En este sentido, el método inductivo por excelencia es el ejemplo o la analogía. El género epidíctico es un elogio o una blasfemia dirigido a personas o a ideas y se sustenta sobre el valor de lo bello en contraposición a lo feo.

Aristóteles consideraba de suma importancia realizar un profundo estudio de la retórica con el objetivo de evaluar la realidad y tomar decisiones correctas de acuerdo con la finalidad pretendida. Así, el ejercicio retórico debe apoyarse en el conocimiento de la verdad, pero no se puede considerar sólo como un pasaje a ella dado que en la transmisión pura y simple de la verdad no se presta atención a la persona a la que se comunica como ocurre en el

caso de la demostración. En la persuasión por medio de la retórica la personalidad del oyente es crucial, y es allí donde radica la importancia de su estudio, al dotarnos de herramientas críticas para la preparación de los discursos.

Las condiciones sociopolíticas que permitían el debate y la presentación de argumentos, comenzaron a decaer en el Imperio Romano, donde todavía fue posible encontrar ejemplos de una sistematización en la argumentación como el caso de Cicerón o Quintiliano. Cicerón (106 a.C. – 43 a.C.), defendía que los discursos implicaban conocimientos profundos en diversas asignaturas y que su sustento dependía de conocimientos sólidos, más que de la belleza estética de los mismos. En este sentido, la retórica lejos de ser una técnica, era para Cicerón un arte.

Para Cicerón (1927) los discursos retóricos dependen del lugar y del momento en que se producen teniendo en cuenta, al igual que Aristóteles, que los discursos se dirigen a auditorios particulares. No obstante Cicerón consideraba que los discursos no debían ser colecciones de palabras bellamente ornamentadas, sino que debían guiarse por el conocimiento en disciplinas tales como las artes, la ciencia y estar en estrecha vinculación con la filosofía. En esta misma línea, Cicerón (1927) consideraba que la retórica no se limitaba a ser una técnica sino que se erigía como un arte y como tal, debía tener la guía de la sabiduría. Por ello, el trabajo del orador debía comenzar desde la cuna, para que desde esta manera su formación sea integral.

Posteriormente Quintiliano (39 – 95) elaboró una serie de reglas retóricas recogidas en su monumental *Institutio Oratoria* (1916), la principal de sus obras, trabajo enciclopédico que recoge todo cuanto es necesario para formar a un orador. Quintiliano escribe esta colosal obra pedagógica, cuyo objetivo es presentar al postulante una serie de normas y concejos para su formación. Esta obra se escribe, como él mismo nos cuenta, basada en su propia

experiencia como retor. En ella incluye todos los aspectos que según él, necesita conocer el futuro orador, individuo del que se espera el virtuosismo y la elocuencia.

Siguiendo la propuesta de Cicerón, la *Institutio* supera las expectativas como tratado de retórica para convertirse en un programa educativo que se inicia desde los primeros años de vida de un individuo. La finalidad pretendida por estos autores, era la formación de ciudadanos útiles al estado, con un compromiso moral y conocedores de la filosofía y demás disciplinas y virtudes que deben acompañar a un hombre preocupado por los intereses de la república.

La desintegración del modelo político republicano lleva a la decadencia progresiva de la retórica que sólo volverá a cobrar brío después de mediados del siglo XX. La retórica florece en la república pero se termina con ella. Sin formas democráticas como las de la antigua Grecia, no es necesario defender posturas opuestas, y sin que la actividad discursiva llegue a su fin, esta se vuelve pomposa y vacía centrándose en el estudio de Quintiliano más que en el de Cicerón. En palabras de K. Spang:

*La retórica tuvo también sus épocas de reclusión, de aislamiento forzoso, pues sólo se desenvuelve en un clima de libertad, libertad de conciencia y de expresión. Donde hay tiranía no hay retórica, al menos no existe la retórica dialógica, la que admite y exige la réplica. El despotismo admite sólo la retórica afirmativa y adulatora. (1984: 14)*

El fin de la república trajo consigo el fin de la argumentación como método de persuasión y durante la edad media los estudios se focalizaron en profundizar la propuesta aristotélica concibiendo a la retórica como dos ramas independientes: por un lado se estudió

la retórica como arte de la oratoria en sus aspectos estéticos y por otro, el estudio de la lógica silogística y las falacias, independientes del lenguaje cotidiano.

A partir de este momento la retórica estudia separadamente el aspecto lógico del estético. En el primer caso, se perdió el componente persuasivo y de uso cotidiano, para estudiarse bajo la más estricta forma lógica. La filosofía se desentendió del estudio de la retórica como disciplina independiente. Cabe señalar que es esta época de grandes monarquías y una religión absolutista, no era necesario desarrollar formas de argumentación práctica.

En el segundo caso, el estudio estético u ornamental se esfuerza por construir discursos brillantes pero sin peso formal. Esta retórica decadente entra en el siglo XVIII siendo criticada desde el racionalismo por su falta de contenido y desde el romanticismo por aprisionar con sus reglas el espíritu creativo. Frente a este panorama, la retórica termina de desmoronarse al mostrarse inútil para resolver las cuestiones de la época (Capdevila, 2002).

A principios del siglo XX no vemos aparecer aún a la nueva retórica por al menos dos motivos: en primer lugar, occidente aún no cuenta con un sistema democrático consolidado siendo golpeada por sucesivos totalitarismos que condujeron a atroces guerras. En segundo lugar, la concepción positivista de la ciencia según la cual lo verdadero se presenta como una evidencia en vez de ser una construcción humana sustentada en acuerdos intersubjetivos (Capdevila, 2002).

Pero una vez se comienzan a superar los efectos de las dos guerras, en la segunda mitad del siglo XX, se instala la preocupación por formas de argumentar que contribuyan a construir democracias participativas. La diversidad de actores políticos y los intereses encontrados, hacen de la concertación el punto fundamental para evitar el conflicto y la

violencia. Por otro lado, los cambios que se gestaron en la manera de concebir a la ciencia apoyaron la idea de pensar al discurso como fundamental en todos los asuntos humanos. Las nuevas necesidades de las sociedades democráticas hacían manifiesta la importancia de la argumentación como instrumento para los asuntos públicos.

El discurso y la argumentación fueron incrementando su presencia en la vida cotidiana y en la esfera pública donde los medios de comunicación comenzaron su etapa de florecimiento. La filosofía, por su parte, dio un giro al revalorar como objeto de estudio el lenguaje cotidiano para estudiar el lenguaje natural y sus usos como fuente principal de la investigación filosófica. En este contexto aparecen los trabajos de Toulmin (1958) y Perelman y Olbrecht Tyteca (1958). Estos autores se cuestionan el uso instrumental de la retórica y la idea de concebir a la lógica únicamente como lógica formal.

Gracias a estos trabajos, vuelve el interés filosófico por tratar la argumentación como práctica del lenguaje racional y la posibilidad de ver a la racionalidad ligada a los contextos cotidianos. En los años 80', aparecen los estudios de la denominada pragmadiálctica de van Eemeren, y Grootendorst en la Universidad de Ámsterdam, cuyo análisis de la argumentación apunta a alcanzar una perspectiva analítica del discurso que incorpore todo lo necesario para una evaluación crítica.

Para evitar que el texto argumentativo tenga un carácter tendencioso y utilitario, han surgido propuestas que estudian la argumentación desde una perspectiva ética para que esta herramienta pueda prestar un servicio al ser humano. El filósofo J. Habermas (1981), fundamenta las condiciones de posibilidad de una comunicación razonable y éticamente sustentable.

En los capítulos siguientes analizaremos algunas de las corrientes más importantes de los estudios argumentativos, analizando qué elementos pueden retomarse para una aplicación a la didáctica de la ética. Empezaremos por el modelo de Toulmin, el clásico autor utilizado para la didáctica de la educación científica escolar, posteriormente analizaremos La Nueva Retórica, el modelo de Perelman y Olbrechts Tyteca. Una vez estudiados estos dos grandes precursores, pasaremos al estudio de la Pragmadiálctica de van Eemeren y Grootendorst y finalmente, analizaremos la propuesta de la Acción Comunicativa de Habermas.

### **1.2.3. Modelo argumentativo de Toulmin**

Toulmin buscó explicar epistemológicamente por qué algunas disciplinas sociales se justifican contextualmente y al seguir este camino se encuentra con la necesidad de teorizar acerca de la argumentación. Este autor se ocupa principalmente de los argumentos entendidos como el producto de los actos argumentativos, más que ocuparse de la actividad de argumentar como proceso.

Toulmin observó que la argumentación no seguía el clásico modelo que comenzaba por proponer premisas que poco a poco desembocaban en una conclusión: por el contrario, pensaba que el argumentador comenzaba por proponer la tesis u opinión que tenía con respecto a un tema y posteriormente se preocupaba por construir una argumentación que le fuera propicia.

Así, elabora un modelo de argumentación que pretende dar cuenta del razonamiento cotidiano, aspecto del que se habían alejado los modelos formales de la lógica clásica. De esta forma, analiza los tipos de argumentación que se realizan en situaciones concretas de la vida

diaria donde la racionalidad, está relacionada con la disposición a responder a situaciones problemáticas de manera creativa (Toulmin, 1958).

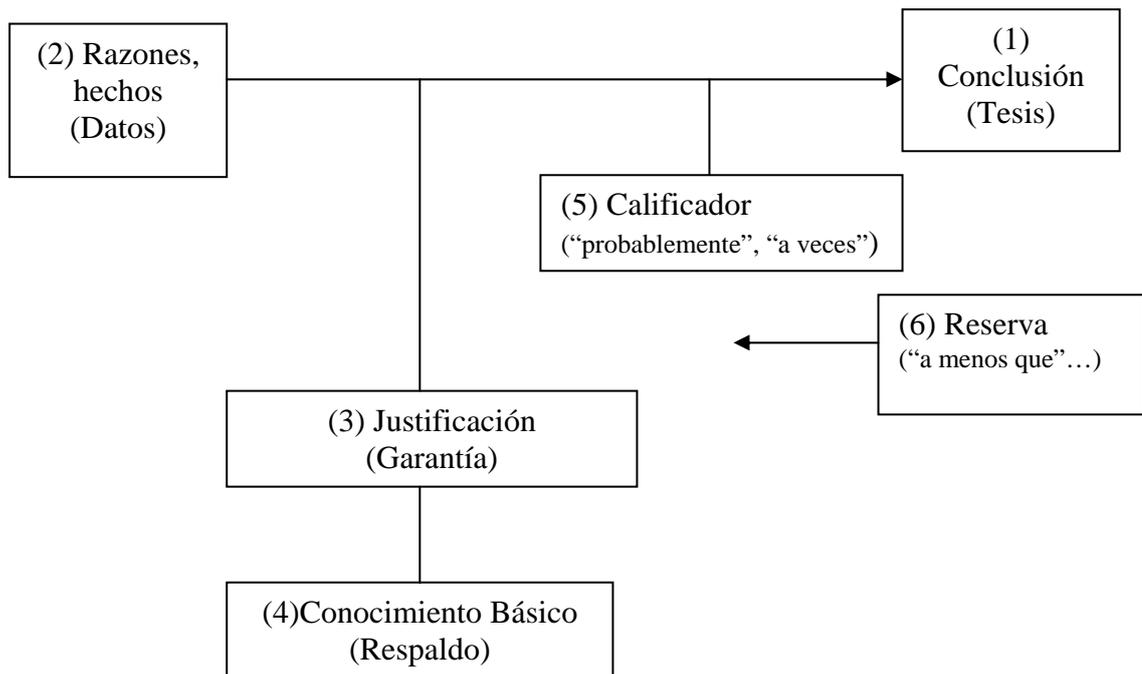
El enfoque de Toulmin es lógico, no retórico. Está interesado en los argumentos en tanto que mecanismos justificatorios y no en la argumentación como mecanismo persuasivo. Sin embargo, considera que existe cierta “contextualización” fundamental para la justificación de ciertos argumentos.

Para este autor, existen dos tipos de condiciones para determinar cuándo un argumento provee justificación para una afirmación: por un lado, entiende que hay criterios dependientes del campo, por ejemplo cuando una afirmación se justifica por razones económicas, legales o morales. Por “campo” entiende ciertos dominios temáticos, o disciplinas donde se utilizan algunas reglas de pasaje o principios reguladores para la construcción de argumentos (Toulmin, 1958). Por otro lado, reconoce que existen estándares que no varían en función al campo y dependen de al menos seis elementos, superando la visión tradicional según la cual una argumentación sólo depende de premisas y conclusiones.

Aquellos elementos que no varían en la evaluación, son las partes del procedimiento mismo (Toulmin, 1958). La estructura del modelo de Toulmin (1958) comprende: (1) una **tesis**, opinión o pretensión, que es lo que se defiende, y que descansa en (2) unos hechos o **datos**, cuyo empleo en calidad de razones o pruebas viene justificado por (3) una **garantía** o regla general que responde por la inferencia de (1) a partir de (2). Para asegurar la garantía se encuentran los (4) **respaldos**, mientras que (5) los **calificadores** matizan la fuerza de las razones o el alcance de la conclusión y para terminar (6) las **reservas** o cautelas suplementarias evitan generalizaciones innecesarias.

La propuesta de Toulmin suele presentarse bajo el siguiente esquema:

Gráfico 1



A pesar de la aparente rigidez de su formato, la propuesta de Toulmin también entiende la argumentación como un proceso que permite la construcción social y negociación de significados, dentro de una dinámica de diálogo en la cual, para sostener una aseveración, conclusión o punto de vista, debemos exponer razones, recibir preguntas sobre la fuerza y relevancia de esas razones, enfrentar objeciones y, quizás, modificar o matizar una afirmación o punto de vista (Toulmin, 1958).

Según su teoría evolutiva de las ciencias, la herencia lingüística y cultural a través de la cual expresamos nuestros pensamientos personales, es comunitaria (Toulmin, 1977). Así, el proceso de las ciencias es dinámico, pluralista e interactivo y se comparte racionalmente a través de la argumentación. En este contexto, Toulmin hace un llamado a abandonar las pretensiones de validez universal propuestas por la lógica formal para centrarse en la indagación de asuntos relevantes para las necesidades humanas. Aquí se subraya el carácter

dialógico, sustantivo y contextual de la argumentación, tomando distancia del subjetivismo pero también del racionalismo.

La didáctica de las ciencias a través de la argumentación, ha tomado como marco de referencia la propuesta de Toulmin ya que “Desde la perspectiva toulminiana, aprender ciencias es apropiar el acervo cultural, compartir los significados y, al mismo tiempo, tener la capacidad de tomar posturas críticas y cambiar” (Henao, 2008: 51). Lo anterior marca un giro sustantivo con la clásica enseñanza de las ciencias y se propone un concepto de *ciencia* como disciplina capaz de emancipar y procurar que los estudiantes lleguen a una comprensión del mundo en sus múltiples dimensiones más allá de la sistemática realización de experimentos (Adúriz- Bravo, 2009).

Una educación basada en el diseño de Toulmin puede describirse en los términos de Henao:

*La calidad de los procesos de enseñanza de las ciencias debe estar dirigida... a las actitudes críticas con las que los estudiantes aprenden a juzgar aún los conceptos expuestos por sus profesores. En este sentido, cobra especial relevancia enseñar actitudes críticas y propositivas, es decir, es fundamental la enseñanza explícita de los procesos de razonamiento y argumentación (Henao, 2008: 52).*

Cabe señalar que la enseñanza explícita de estos procesos debe trascender al trabajo basado en esquemas o patrones algorítmicos. En el capítulo dedicado a la didáctica de las ciencias, profundizaremos el alcance de estas cuestiones.

Consideramos que la propuesta de una enseñanza explícita de la argumentación es actualmente un factor central para la educación. Sin embargo, la estructura del modelo de Toulmin parece no adecuarse a las necesidades de la didáctica de la ética donde los elementos contextuales son una pieza clave. En cambio, la noción de “campo”, aporta elementos para comprender porqué ciertos argumentos son válidos en relación con su campo de pertenencia.

Estas cuestiones serán retomadas en el capítulo 2.4 donde se proponen algunas situaciones didácticas.

#### **1.2.4. La Nueva Retórica**

Perelman se interesó por la argumentación por su relación con la ética y el derecho. Partía de la pregunta sobre la posibilidad de construir conocimiento sobre los *valores* sin tener que acudir a relaciones formales entre los conceptos de estas disciplinas. En la *Nouvelle Rhétorique* (1958), los autores intentan mostrar cómo la argumentación puede ser un marco adecuado para dar cuenta de las condiciones de posibilidad de una comunicación razonable, donde la prueba o la demostración no son suficientes.

Perelman y Olbrechts-Tyteca (1958) señalaron las limitaciones de los razonamientos formales en el sentido de que sólo daban cuenta de los razonamientos deductivos y propusieron modelos que incluyeran también otros tipos de razonamiento, como el razonamiento cotidiano, que habitualmente suelen incluirse dentro de los razonamientos informales. De esta manera, al igual que Toulmin, pretendían indagar sobre las técnicas argumentativas empleadas por los seres humanos en la vida ordinaria, pero a diferencia de este, Perelman intenta fundar una nueva teoría de la racionalidad sobre principios retóricos en vez de lógicos.

La intención principal de la Nueva Retórica es construir una teoría de la argumentación que permita explicar, analizar y valorar disciplinas como las humanidades, donde la lógica tradicional se ha mostrado demasiado rígida. Los autores de la Nueva Retórica opinan que identificar lo racional con lo demostrable ha influido en la sospecha sobre el estatus epistémico de las disciplinas humanas, por lo que resulta necesario liberar los estrechos límites de la prueba lógica.

Para demostrarlo, insisten en la idea de la determinación antropológica del conocimiento, por lo que sugieren medir la racionalidad de los discursos en términos de ciertos valores: dado que los valores son relativos a los diversos grupos humanos, la racionalidad del discurso sólo puede medirse, de forma más o menos objetiva, a través de criterios retóricos que ofrezcan un marco de decisión.

Para estos autores la función principal de la argumentación es conseguir la adhesión del auditorio a la tesis defendida por el hablante. En este sentido, el concepto de auditorio no es menor para la Nueva Retórica: “lo importante de la argumentación no es saber qué considera el orador verdadero o demostrativo, sino cuál es la opinión de aquellos a los que se dirige.” (Perelman y Olbrechts-Tyteca, 1958: 256). De esta manera consideran la importancia del receptor dentro de cualquier intercambio argumentativo, ampliando así los límites de la argumentación, ya que de esta forma un orador no sólo debe preocuparse por la validez de sus argumentos sino que debe adaptarlos a sus interlocutores.

Esta perspectiva permite dar sentido a la conducta lingüística del hablante, en tanto que intenta persuadir a un auditorio concreto a través de los medios que tiene a su alcance. A partir del marco de referencia del hablante, es posible determinar el valor de la eficacia argumentativa teniendo en cuenta los recursos disponibles que proporciona el mismo auditorio. El auditorio, además de determinar el valor de la estrategia discursiva, determina la interpretación de la actuación discursiva y la calidad intrínseca del discurso.

Este último punto es el fundamento de la nueva concepción retórica propuesta por Perelman y Olbrechts-Tyteca como teoría normativa del discurso: la razonabilidad del discurso se encuentra en función del efecto persuasivo que es capaz de inducir en el auditorio universal, es decir, el que estaría hipotéticamente compuesto por todos los seres racionales.

En conclusión, para la nueva retórica la valoración del discurso no puede depender de reglas generales independientes, adaptables a cualquier discurso como propone Toulmin.

Según esta perspectiva, tales reglas no existen porque todo acto valorativo remire al conjunto de valores desde el cual se evalúa el discurso. Si la evaluación del discurso es siempre un acto que realiza *alguien*, entonces sólo podemos evaluarlo en función de su efecto persuasivo. Por esta razón, el ideal de legitimad sólo se consigue cuando el hablante logra convencer al auditorio universal.

El tratado de Perelman y Olbretchs- Tyteca puso de manifiesto la naturaleza pragmática de la argumentación y suscitó toda una serie de discusiones en torno a su naturaleza, normatividad y funciones. Actualmente es el referente de estudios en Comunicación y junto con la obra de Toulmin es considerada el origen de la Teoría de la Argumentación como disciplina.

El mayor interés que suscita esta propuesta en relación con la educación, es la posibilidad que abre de poder crear argumentaciones alternativas a los discursos hegemónicos, sin el temor de salir de los estándares de corrección que ya no tienen vigencia en los tiempos actuales. Esta perspectiva resulta particularmente útil para las disciplinas humanas, las cuales deben negociar significados y construir realidades para el mejoramiento social. Desde la perspectiva de la ética, muchas veces resulta necesario no sólo llegar a acuerdos, sino construir conceptualizaciones que rivalicen con los preceptos morales contruidos a lo largo de generaciones.

### **1.2.5. Pragmadialéctica**

Para Van Eemeren, Grootendorst, y Kruiger (1987) a pesar de que la argumentación es una actividad racional, no busca la verdad sino la verosimilitud, es decir que busca ser admitida en relación con el sistema de creencias de otros, lo que convierte su estudio inseparable del contexto donde se presenta. Según esta teoría, la argumentación tiene un

carácter fundamentalmente interactivo, ya que se presenta en el contexto de un diálogo que puede ser oral o escrito e involucrar a dos o más interlocutores.

Ya que este enfoque busca dar cuenta de los argumentos que se dan en ámbitos pragmáticos y en los intercambios discursivos, se conoce como pragmadialéctica. Para la teoría pragmadialéctica los enunciados que se presentan para defender un punto de vista constituyen el texto argumentativo. Para Van Eemeren, la pragmadialéctica es un modelo para analizar argumentos orientados a la resolución de conflictos de opinión y permite de manera eficaz descubrir falacias que dificulten llegar a un acuerdo.

A diferencia de otros enfoques y modelos, para la Pragmadialéctica la argumentación es concebida principalmente como un acto de habla discursivo. Los interlocutores elaboran y organizan un conjunto de enunciados argumentativos con los que realizan acciones que están todas ellas encaminadas a solucionar las divergencias entre distintos puntos de vista.

El estudio de la argumentación se integra así en la teoría general de los actos de habla. En concreto, cualquier movimiento argumentativo formará parte de un macroacto de habla que tiene como finalidad resolver una diferencia de puntos de vista. Desde esta perspectiva, se propone una distinción clara entre el contenido proposicional de un enunciado y su fuerza ilocutiva. Por tanto, es tan necesario comprender adecuadamente el contenido proposicional (basado en la descripción informativa de una situación extralingüística) como la fuerza ilocutiva de justificación o refutación de un conjunto de enunciados.

La argumentación es entonces una herramienta para la solución de conflictos al interior de una discusión crítica, donde se pueden diferenciar algunos aspectos descriptivos y otros normativos. En cuanto a los aspectos descriptivos, la pragmadialéctica propone identificar en una discusión crítica: los temas controversiales (generadores de la disputa), los puntos de vista (la posición de los actores involucrados en la disputa) y los argumentos (a través de los cuales se defiende el punto de vista con respecto al tema controversial).

La discusión crítica se modula a través de varias instancias, la primera de ellas la confrontación donde se establece dónde reside la diferencia de opinión. La segunda se llama la apertura, donde se asignan los roles de los actores dialógicos y se inicia la discusión. La tercera es la argumentación, que consiste en el intercambio de argumentos e intercambios críticos. El cierre es la última etapa donde se aclara el resultado de la discusión que puede ser variado: una de las partes puede declararse a favor de su adversario, puede que alguno de los protagonistas no defina su punto de vista o modere el presentado inicialmente. Dependiendo de la etapa pueden aparecer distintos actos de habla cumpliendo funciones diferentes en cada una de ellas.

Una discusión pensada dentro del modelo de la pragmadialéctica puede categorizarse como simple o compleja. En la discusión simple se debate en torno a un sólo punto de vista presentado en relación con un enunciado. Las discusiones complejas pueden ser únicas o múltiples dependiendo de la cantidad de proposiciones que se ponen en discusión en torno a un punto de vista.

En las discusiones únicas, sólo se debate una proposición proveniente de un punto de vista particular. En las discusiones múltiples, dos o más proposiciones de un punto de vista se ponen en juego. También se puede distinguir entre discusiones no mixtas o mixtas; mientras que si las proposiciones en cuestión son únicamente negativas o únicamente positivas, la discusión no es mixta. Pero si se debate un punto de vista negativo y uno positivo de la proposición, la discusión es mixta (van Eemeren y Grootendorst, 2006).

La argumentación puede ser coordinada si los argumentos presentados dependen unos de otros para tener una fuerza mayor o puede ser subordinada si se utilizan argumentos de menor envergadura para respaldar argumentos mayores. Los argumentos coordinados necesitan ser presentados juntos para apoyar con mayor fuerza la tesis presentada, mientras

que los subordinados procuran ser un respaldo de los argumentos presentados con anterioridad.

En cuanto a los aspectos normativos del discurso argumentativo, la pragmadialéctica propone que la calidad de los argumentos sea evaluada en función de si las premisas y el razonamiento son aceptables para pasar a la conclusión lógicamente válida. La aceptabilidad de las premisas depende de la justificación que los hablantes ofrezcan para sustentarlas.

Dentro de una discusión, los participantes discuten dentro de un marco normativo que en la mayoría de los casos no es explícito – a veces, ni siquiera es conciente-. Van Eemeren y Grootendorst han organizado este marco normativo en 10 reglas críticas para facilitar llegar a acuerdos. Teniendo en cuenta que en las conversaciones cotidianas no es fácil cumplir con estas reglas, han asociado a cada una de ellas los movimientos falaces que el interlocutor puede presentar para evadir las reglas.

Las falacias, del latín *fallacia* (engaño, fraude, mentira), siguiendo la definición de Irvin Copi, (1997), son razonamientos lógicamente incorrectos pero psicológicamente persuasivos. Esta persuasión se logra por la apariencia de argumento que poseen las falacias. Las falacias lógicas son aquellos silogismos cuya construcción es inválida. Estas son de difícil detección y no reflejan lo que ocurren en el lenguaje cotidiano.

En cambio las falacias informales son las que aparentan ser argumentos válidos pero están construidas para distraer o apelar a las emociones del oyente. Estas falacias están ligadas a contextos cotidianos como las conversaciones, la ciencia y la política. Suelen empañar las comunicaciones y detrás de ellas se busca manipular y convencer de modo ilegítimo. Para van Eemeren y Grootendorst, la observación de las falacias contempla tanto los aspectos formales como los informales.

El estudio de la noción clásica de falacia, entendida como todo aquel proceso argumentativo que suponga una desviación de las reglas establecidas, se ha convertido en uno

de los terrenos más cultivado por los investigadores que realizan su labor bajo los presupuestos de la Pragmadialéctica. El estudio de las falacias tiene sus orígenes en la obra de Aristóteles *De sophisticis elenchis* en la que elaboró una lista de razonamientos falaces, esto es, de razonamientos o argumentaciones que no se ajustaban a las normas de la lógica pero que eran utilizados a menudo.

Si por ejemplo analizamos las características de la falacia *argumentum ad ignorantia*, encontraremos que esta clase de razonamientos presentan una forma particular que puede ser descrita mediante la siguiente formulación:

1. No se sabe que la proposición A sea verdadera, por tanto es falsa
2. No se sabe que la proposición A sea falsa, por tanto es verdadera

La apelación a la ignorancia constituye una falacia, puesto que el hecho de que no se conozcan los datos o las pruebas que confirmen o refuten una determinada proposición no implica necesariamente que esta deba ser juzgada como verdadera o falsa. Es un tipo de razonamiento que se basa en la pura especulación. Si un interlocutor sostiene que como no tiene pruebas de que *Miguel no sea católico* ha de afirmar que *Miguel es católico*, estaría empleando esta clase de argumento y, en consecuencia, cometiendo una falacia que supondría un impedimento a la hora de alcanzar un acuerdo en un hipotético conflicto de opiniones.

En la tabla 1 Siguiendo la versión de Castro (2007), se muestran las 10 reglas para la discusión crítica, enfrentadas con las posibles violaciones de cada regla que pueden interferir en el proceso de resolución de la disputa.

Tabla 1

<b>Reglas para una discusión Crítica</b>
--

Regla 1	Las partes no deben impedirse unas a otras el presentar puntos de vista o el ponerlos en duda	<p>-<i>Argumentum ad baculum</i>: Presionar a la parte contraria amenazándola con sanciones.</p> <p>- <i>Argumentum ad hominem (ataque personal directo, abusivo)</i>: Poner en duda la experiencia, inteligencia o buena voluntad de la parte contraria</p> <p>-<i>Argumentum ad hominem (ataque personal indirecto, circunstancial)</i>: Sembrar la sospecha sobre motivaciones de la parte contraria.</p> <p>-<i>Argumentum ad hominem (tu quoque)</i>: Señalar una inconsistencia entre las ideas y las acciones de la parte contraria en el pasado y/o en el presente</p> <p>-<i>Argumentum ad misericordiam</i>: Presionar a la parte contraria manipulando sus sentimientos de compasión.</p>
Regla 2	Una parte que presenta un punto de vista está obligada a defenderlo si la otra parte le solicita hacerlo.	<p>-<i>Argumentum ad ignorantiam 1</i>: Desplazar el peso de la prueba en una disputa no mixta exigiendo que el antagonista demuestre que el punto de vista del protagonista es incorrecto</p> <p>-<i>Argumentum ad verecundiam 2</i>: Evadir el peso de la prueba dando una garantía personal de la corrección del punto de vista</p>
Regla 3	El ataque de una parte en contra de un punto de vista debe referirse al punto de vista que realmente ha sido presentado por la otra parte.	<p><i>Hombre de paja 1</i>: Imputarle un punto de vista ficticio o distorsionar el punto de vista de la parte contraria.</p>
Regla 4	Una parte solo puede defender su punto de vista presentando una argumentación que esté relacionada con ese punto de vista.	<p>-<i>Argumentum ad misericordiam (como falacia ética)</i>: Ganarse el favor de la audiencia presentándose a sí mismo muy humildemente como un lego en la materia</p> <p>-<i>Argumentum ad populum 2</i> : Defender un punto de vista usando medios de persuasión no argumentativos y manipulando los sentimientos de la audiencia</p> <p>-<i>Argumentum ad verecundiam 3</i>: Defender el punto de vista usando medios de persuasión no argumentativos y enumerando las propias cualidades</p> <p>-<i>Ignoratio elenchi (argumentación irrelevante)</i>: Presentar argumentación que no se refiere al punto de vista que está en discusión</p>
Regla 5	Una parte no puede presentar algo falsamente como si fuera una premisa dejada implícita por la otra parte, ni puede negar una premisa que él mismo ha dejado	<p>-<i>Hombre de paja 2</i>: Magnificar una premisa implícita</p> <p>-<i>Negar una premisa implícita</i></p>

	implícita.	
Regla 6	Una parte no puede presentar falsamente una premisa como si fuera un punto de partida aceptado, ni puede negar una premisa que representa un punto de partida aceptado.	<p>-<i>Pregunta compleja (falacia de)</i>: Presentar falsamente algo como si fuera un punto de partida común, disimulando un punto de vista en los presupuestos de una pregunta</p> <p>-<i>Petito principii (petición de principio)</i>: Presentar falsamente algo como si fuera un punto de partida común, presentando una argumentación que equivale a lo mismo que el punto de vista</p>
Regla 7	Una parte no puede considerar que un punto de vista ha sido defendido concluyentemente si la defensa no se ha llevado a cabo por medio de un esquema argumentativo apropiado que se haya aplicado correctamente.	<p>-<i>Argumentum ad consequentiam</i>: Usar un esquema argumentativo inapropiado (causal) rechazando un punto de vista descriptivo debido a sus consecuencias indeseables</p> <p>-<i>Argumentum ad verecundiam 1</i>: Usar un esquema argumentativo inapropiado, presentando el punto de vista como correcto porque una autoridad dice que es correcto</p> <p>-<i>Argumentum ad populum 1 (falacia populista)</i>: Usar un esquema argumentativo inapropiado, presentando el punto de vista como correcto porque todo el mundo piensa que es correcto</p> <p>-<i>Falsa analogía</i>: Usar incorrectamente el esquema argumentativo apropiado de la analogía, al no cumplirse las condiciones requeridas para una comparación correcta</p>
Regla 8	En su argumentación, las partes solo pueden usar argumentos que sean lógicamente válidos o que sean susceptibles de ser validados explicitando una o más premisas implícitas.	<p>-<i>Afirmar el consecuente</i>: confundir las condiciones necesarias y suficientes tratando una condición necesaria como si fuese una condición suficiente</p> <p>-<i>Composición (falacia de)</i>: Confundir las propiedades de las partes y el todo, adscribiéndole una propiedad relativa o dependiente de la estructura de una parte del todo, a ese todo</p> <p>-<i>Negar el antecedente</i>: Confundir las condiciones necesarias y suficientes tratando a una condición suficiente como si fuese una condición necesaria</p> <p>-<i>División (falacia de)</i>: Confundir las propiedades de las partes y el todo, adscribiéndole una propiedad relativa o dependiente de la estructura de un todo, a una parte de ese todo</p>
Regla 9	Una defensa fallida de un punto de vista debe tener como resultado el que la parte que lo presentó se retracte de él y una defensa concluyente debe tener como resultado el que la otra parte se retracte de sus dudas	<p>-<i>Argumentum ad ignorantiam 2</i>: Absolutizar el fracaso de la defensa, concluyendo que el punto de vista es verdadero solo porque el punto de vista opuesto no ha logrado ser defendido exitosamente</p> <p>-Absolutizar el éxito de la defensa</p>

	acerca del punto de vista.	
Regla 10	Las partes no deben usar formulaciones que resulten insuficientemente claras o confusamente ambiguas y deben interpretar las formulaciones de la parte contraria tan cuidadosa y exactamente como les sea posible.	-Ambigüedad (falacia de): Manipular la ambigüedad referencial, sintáctica o semántica - <i>Falta de claridad estructural, implicitud, indefinición, falta de familiaridad, vaguedad</i>

Se observa la influencia que la lógica ha tenido en esta orientación teórica donde el objetivo último del estudio de la argumentación es determinar con precisión el grado de *razonabilidad* de un discurso en el que haya un conflicto de opiniones. Para alcanzar esta finalidad se ha desarrollado un instrumento teórico fundamental: un modelo ideal y abstracto de discusión crítica donde se extrapolan las reglas críticas y las falacias. Los argumentos empleados por los interlocutores serán correctos si no violan ninguna de las reglas especificadas en el modelo y serán incorrectos si las infringen.

Fundamentalmente nos basamos en este modelo para la caracterización de falacias y argumentos realizada en el estudio empírico de esta investigación. El cuadro de especificaciones (anexo 5), instrumento a través del cual se escucharon los debates entre docentes, fue construido utilizando las reglas críticas propuestas por la pragmadialéctica. En él se listaron algunos de los argumentos referidos por los legisladores en el debate que se dio por la sanción de la Ley para el Matrimonio Igualitario. Se tuvo en cuenta la caracterización de la tabla 1 según se evaluaba si se cumplían o no las reglas críticas. En contraposición, se armó una lista de las falacias presentadas en este mismo debate, siguiendo el criterio de Van Eemeren.

Más que forzar el cuadro de especificaciones para que reflejara igual número de argumentos y falacias por parte del oficialismo y la oposición, nos permitimos armar el cuadro acorde con los criterios de la pragmadialéctica, leyendo atentamente los intercambios

del debate parlamentario. Para facilitar la interacción entre la regla y la falacia, presentamos los argumentos clasificados según la lista de argumentos de Copi (1997).

A través de él pudimos corroborar que todos los argumentos presentados por los docentes estaban incluidos en los debates de los legisladores, hecho que permitió un seguimiento completo del debate. Finalmente, señalaremos que las reglas críticas suelen ser una herramienta muy utilizada para el análisis de discursos políticos, publicidades y artículos periodísticos.

### **1.2.6. La Acción Comunicativa**

La búsqueda de condiciones formales de la racionalidad del conocimiento, nos inclinan a rechazar y evitar cualquier tipo de falacia informal, sea intencional o no intencional. Habermas justifica esta consideración desarrollando el concepto de racionalidad que se encuentra en la “Teoría de la acción comunicativa” (1981).

En el modelo comunicativo de Habermas, el entendimiento se logra de forma intersubjetiva, formulando pretensiones de validez con disposición a problematizarlas y a problematizar las pretensiones de los otros sujetos, sobre una base dialógica. Los actores se orientan hacia el reconocimiento intersubjetivo, buscando un acuerdo, no impuesto sino construido dado que todo acuerdo necesariamente descansa sobre la base de convicciones (Habermas, 1981).

Habermas (1981) propone que una teoría de la argumentación debe superar las pretensiones de verosimilitud para alcanzar pretensiones de validez que permitan englobar los auditorios más amplios posibles. Al ser todas las manifestaciones de la racionalidad justificables -cualquiera puede aducir razones que expliquen su comportamiento o su

pensamiento, si estas son susceptibles a la crítica- la racionalidad puede ser considerada como la conexión sistemática de pretensiones de validez, concepto que engloba todos aquellos otros términos análogos al concepto de verdad tales como inteligibilidad, rectitud normativa o adecuación a los estándares de valor.

Establecer la validez de algo se logra a través de acuerdos intersubjetivos a los que es posible llegar a través de una correcta argumentación. Para Habermas (1981), el hecho de que algunos asuntos humanos sean controvertidos nos pone en situación de desarrollar formas más exigentes de comunicación que satisfagan lineamientos argumentativos donde el sincero compromiso con el conocimiento subordine todo medio erístico. Dadas las dificultades actuales para definir la argumentación, buscaremos apoyo en algunos estudios de lingüística y filosofía que aclaren la naturaleza de los textos argumentativos.

Comúnmente utilizamos el término “razonable” para referirnos a una amplia variedad de actitudes, saberes o expresiones emocionales que hacen parte de nuestras vidas. Todas las manifestaciones de la racionalidad humana tienen la capacidad de ser justificables, es decir, cualquiera puede aducir razones que expliquen su comportamiento o su pensamiento y a su vez, estas razones son susceptibles a la crítica. El no poder ofrecer una justificación de nuestro proceder, se considera irracional, por ejemplo en el caso de una persona que teme salir de su casa siendo claro que ningún peligro aparente lo acecha. Esto se explica porque la racionalidad de algo depende del saber que encarna: tal saber debe ser fiable y guardar una relación con la realidad objetiva (Habermas, 1981).

Pero la realidad humana es mucho más amplia que aquello que se relaciona con la realidad de los objetos materiales, así como nuestra noción de verdad va más allá que una simple adecuación de las creencias con los hechos. Por este motivo, el concepto de racionalidad debe incluir toda clase de cuestiones humanas que juzgamos como razonables.

Por un lado, tenemos la realización de acciones que podríamos medir, si no por su verdad, por el grado de eficiencia.

También vivimos en una sociedad regulada moralmente, y el juzgamiento de tales conductas hace referencia a la rectitud normativa. El arte y las expresiones culturales, las podemos reconocer como valiosas a través de juicios de valor, los cuales se encuentran en estrecha relación con la diversidad cultural. En este sentido, la racionalidad puede ser considerada como la conexión sistemática de pretensiones de validez, concepto que engloba todos aquellos otros términos análogos al concepto de verdad tales como inteligibilidad, rectitud normativa o adecuación a los estándares de valor (Habermas, 1981).

Pero establecer la validez de algo, como es de suponer, no depende de un componente objetivo, sino que se logra a través de acuerdos intersubjetivos a los que es posible llegar a través de una correcta argumentación. Elegimos hablar de argumentación para llegar a acuerdos intersubjetivos porque todo examen explícito de pretensiones de validez controvertidas, requiere formas más exigentes de comunicación que satisfagan lineamientos argumentativos (Habermas, 1981). Para Habermas:

*La argumentación es un acto de habla, es un medio para conseguir un entendimiento lingüístico, que es fundamento de una comunidad intersubjetiva donde se logra un consenso que se apoye en un saber proporcional compartido, en un acuerdo normativo y en una mutua confianza en la sinceridad subjetiva de cada uno (Habermas, 1981).*

Este tipo de habla es el que más se acerca a las condiciones ideales de comunicación, en el sentido de que quienes participan de un debate se encuentran libres de toda coacción, excepto por la fuerza del mejor argumento. Tales condiciones ideales también incluyen el genuino interés que motiva a sus participantes es la búsqueda cooperativa de la verdad. Se espera de una argumentación, que contenga razones conectadas sistemáticamente y que la

fuerza de estas se evalúe a la luz del contexto donde son presentadas. También se espera que dentro de una argumentación el sincero compromiso con la verdad subordine todo medio erístico, con la garantía de que sólo a través de ella las opiniones llegan a convertirse en auténtico conocimiento (Habermas, 1981).

Habermas afirma que dentro de los tipos de discursos posibles, sólo tres de ellos tienen la posibilidad de ser sometidos a examen para pretender su validez universal dejando a la crítica estética (la cual se valida adecuándose a los estándares de valor) y a la crítica terapéutica (cuya validez depende de la veracidad de las manifestaciones expresivas) como formas de argumentación cuya validez es sólo local. Entre los discursos que pueden pretender validez universal encontramos los discursos teóricos, los cuales propenden a la búsqueda de la verdad, los discursos prácticos<sup>1</sup>, que enmarcaríamos dentro del terreno de la rectitud y los discursos explicativos cuyo fin es la inteligibilidad. (Habermas, 1981).

Entre los discursos enumerados por Habermas, resulta sencillo reconocer que el discurso práctico es aquel cuyas pretensiones de racionalidad pueden ser más controvertidas. Lo anterior es el resultado de que la vida cotidiana es extremadamente compleja, y los problemas a los que nos debemos enfrentar diariamente no están claramente definidos, tienen premisas implícitas que muchas veces pueden ser prejuicios o errores de los que no nos hemos percatado y la finalidad que los motiva es poco clara.

Frente a esta complejidad se producen argumentaciones débiles que apelan a las emociones, donde la visión de los hechos se encuentra sesgada o incompleta (Carretero, 2008). Apelar a elementos no pertinentes o incluso irracionales, pueden ser algunas de las distorsiones en las que puede caer el discurso práctico. Sin embargo, una vez aprendemos a

---

<sup>1</sup> Los discursos políticos son casos especiales de los discursos prácticos, dado que su universalidad queda delimitada a las condiciones particulares de cada cultura.

localizar estos errores, estaremos en condiciones de desarrollar y demandar discursos prácticos con un mayor grado de racionalidad. Este es el objetivo principal que persigue una educación basada en el pensamiento crítico y el legítimo interés por alcanzar los ideales democráticos.

### **1.3. Didácticas para el pensamiento crítico**

#### **1.3.1. El diálogo como motor del desarrollo**

La potencialidad que tiene la oralidad para fomentar el aprendizaje, no ha sido ignorada por la comunidad educativa. Distintas propuestas dan cuenta de la importancia de la realización de clases más participativas y polifónicas donde todos los estudiantes puedan aprender a intervenir y participar. A continuación nombraremos algunas de ellas, que fueron las inspiradoras para la creación de una metodología basada en el debate oral, donde los docentes han ido encontrando nuevos mecanismos para llevar a cabo su actividad.

La primera, hace referencia a las reflexiones en torno al uso de la oralidad en las clases de lengua. En la segunda, se hablará del caso de la educación en valores, donde los espacios dialógicos se han constituido en el ambiente ideal para la comprensión de los problemas morales. En la tercera, se mencionará el caso de la filosofía para niños, revolucionaria idea del profesor Matthew Lipman para fortalecer las herramientas argumentativas a través del intercambio dialógico y la filosofía. Para terminar, se expondrá el caso del ministerio de educación francés, en la búsqueda por encontrar métodos para mejorar la comprensión de sus estudiantes.

#### **1.3.1.1. La oralidad en las clases de lengua**

Uno de los principales modelos pedagógicos actuales, propone pensar la educación bajo el modelo de “competencias”. Según este enfoque, un estudiante debe poseer no sólo conocimientos que le permitan actuar competentemente, sino también ser capaz de realizar tareas (actividades sociales y académicas), y además resolver de manera adecuada problemas que surgen en situaciones reales. Es decir que se espera formar a los estudiantes de manera que no sólo *sepan* algo, sino que *sepan cómo hacerlo* y que además lo *hagan éticamente*.

Una competencia es la expresión de un objetivo relacionado con la adquisición de conocimientos, habilidades, valores y emociones para desempeñarse eficazmente en

situaciones reales en diferentes espacios y disciplinas del conocimiento. De esta forma, el sistema educativo debe modificarse de manera que el maestro modele su actividad para hacerla posible e interesante, siguiendo la sugerencia de Bruner (1963). Rescatar y resignificar el papel de la oralidad en el ámbito escolar, puede contribuir a que los objetivos hasta hace poco delineados por la pedagogía, sean concretados. En consecuencia, tanto la escuela como la universidad deben promover que el estudiante se prepare para la vida en comunidad, teniendo en cuenta que las competencias orales son imprescindibles en diferentes espacios de la actividad cultural, académica y cotidiana.

La inclusión de la oralidad como objeto de enseñanza junto con la literatura y demás formatos textuales es una necesidad. Si bien puede parecer que a los niños no es necesario enseñarles a hablar o a escuchar cuando llegan a la escuela porque ya saben hacerlo, debemos detenernos a pensar en los diferentes niveles de aprendizaje de los géneros orales y el que pretendemos alcancen nuestros estudiantes. Comparemos el caso de la escritura y la lectura: una vez afianzado el proceso lecto-escritor en los primeros años de la primaria, seguimos fomentando estas habilidades buscando un mayor grado de competencia y complejización. Bien sabemos que no basta para la formación integral del individuo un nivel de alfabetización básico. Asimismo, la oralidad debe apuntar a alcanzar niveles más altos de sistematización y para ello debemos valernos de diversas herramientas didácticas (Cross, 2003).

Años atrás, la clase de Lengua se centraba únicamente en el texto literario, la gramática oracional y la normativa, dejando fuera otros formatos textuales además del habla y la escucha. Una visión más completa de esta asignatura ha permitido formular nuevas maneras de acercarse al lenguaje considerándolo un elemento dinámico y transformador de la realidad, que hace parte de nuestros contextos tanto académicos como cotidianos. Por ello, analizar textos que circulan socialmente y que son patrimonio de la cultura, constituye la base

de toda educación que se quiera erigir como aprendizaje significativo de la Lengua (Hendel, 1999).

Capacitar a los alumnos para que sean capaces de interpretar y producir textos adecuados a sus necesidades comunicacionales, es un desafío. Tanto la oralidad y la escucha como la escritura y la lectura pertenecen al ámbito de estudio formal de la lengua, pero todas las áreas curriculares se sirven de estas herramientas para el aprendizaje, por lo que es posible complementar y enriquecer su enseñanza desde las diferentes asignaturas.

Sin embargo, el estudio de la oralidad en la escuela sigue teniendo un bajo protagonismo a pesar del constante uso que hacemos de ella. Algunas investigaciones como la realizada por OREALC/UNESCO (Atorresi, 2008), revelan que los profesores hablan cerca del 70% del tiempo de clase, pero no se teoriza ni reflexiona sistemáticamente sobre esta práctica. Tal hecho se explica, por un lado, por el poco acercamiento que han tenido los maestros a los materiales didácticos para enseñar géneros orales. Adicionalmente, el alto número de estudiantes y las limitaciones infraestructurales de las escuelas dificultan la puesta en práctica de mecanismos evaluativos de la oralidad (Atorresi, 2008).

El tratamiento de la oralidad es central en los distintos documentos provenientes del ministerio de educación. Por ejemplo, en los Núcleos de Aprendizajes Prioritarios del 3° ciclo de EGB nivel medio para el área de lengua, se observa que una vez más se hace hincapié en la importancia de la lengua oral, al afirmar que la escuela debe ofrecer situaciones de enseñanza en las que se promueva:

- *La valoración de las posibilidades de la lengua oral y escrita para expresar y compartir ideas, emociones, puntos de vista y conocimientos.*

- *El respeto y el interés por las producciones orales y escritas de otros.*
- *La confianza en sus posibilidades de expresión oral y escrita.*
- *La participación en diversas situaciones de escucha y producción oral (conversaciones, debates, exposiciones y narraciones), incorporando los conocimientos lingüísticos aprendidos en cada año del ciclo y en el ciclo anterior.*
  
- *El interés por producir textos orales y escritos, en los que se ponga en juego su creatividad y se incorporen recursos propios del discurso literario y las reglas de los géneros abordados en cada año del ciclo.*
  
- *La reflexión sobre los propios procesos de aprendizaje vinculados con la comprensión, interpretación y producción de textos orales y escritos.” (2006: 16, 17)*

Teniendo en cuenta los contenidos de los lineamientos curriculares de las distintas jurisdicciones, se deduce que el propósito general de la enseñanza de la lengua consiste en que los estudiantes se transformen en escuchas activos y críticos de los mensajes orales de circulación social y en hablantes con capacidad para adecuar las variedades de la lengua oral a las circunstancias de comunicación.

Estos procesos cognitivos deben ser afianzados mediante la enseñanza, pues varios aspectos del texto oral tienden a parecer naturales cuando son, en realidad, convencionales; por ejemplo, los efectos sonoros de suspenso, los silencios que siguen a una afirmación rotunda del político para dar lugar a los aplausos, etc. (Atorresi, 1999).

En algunas aulas comienzan a aparecer intentos por integrar la oralidad a las clases de lengua, obteniendo resultados muy positivos, ya que las mejoras en la oralidad tienden a potencializar los desafíos de la escritura (Atoréis, 1999).

### **1.3.1.2. Educar en valores**

En el Departament d'Ensenyament de la Generalitat de Catalunya, se realizan una serie de investigaciones y propuestas didácticas en torno a la educación en valores a través del diálogo. G. Navarro recopila en el libro “El diálogo: procedimiento para la educación en valores” algunos de los puntos clave de esta propuesta que se basa en los fundamentos de la teoría de Kohlberg sobre el desarrollo moral.

En su tesis doctoral, L. Kohlberg desarrolla en 1958 la teoría de los estadios de desarrollo del juicio moral. Al igual que Piaget, Kohlberg consideraba que el juicio moral se desarrolla en los individuos a través de una serie de etapas. Estas son universales y se dan siempre en el mismo orden, pero su desarrollo depende más de la interacción con el ambiente que del desarrollo madurativo o intelectual, que también son necesarios para el paso a nuevos estadios. Por esta razón, el paso de una etapa a otra es un proceso de aprendizaje irreversible (Kohlberg, 1997).

El punto de partida de esta propuesta se halla los estudios de Piaget, continuados y enriquecidos por Kohlberg, sobre el desarrollo del juicio moral que asume que la perspectiva evolutiva – cognitiva supone lo siguiente:

- a) que la moralidad es una estructura genética y, por lo tanto, común a todos los hombres, universal.
- b) que esta estructura no es adquirida de una vez y para siempre, sino que es una potencialidad que debe ser desarrollada, construida progresivamente. Es decir, que evoluciona de etapas precarias y desequilibradas a etapas de complejidad y perfección crecientes, cada vez más equilibradas.

c) que la evolución de las estructuras morales se ve condicionada por dos factores: el desarrollo lógico o cognitivo, y la interacción social.

d) que los distintos momentos o etapas evolutivas son definidas como estadios del desarrollo del juicio moral.

Kohlberg distingue tres grandes niveles en el desarrollo moral. Cada nivel comprende dos estadios, donde el estadio superior sería una versión más completa y operativa del inferior:

### **I- Nivel Preconvencional**

En este nivel el niño responde a normas y pautas culturales de lo bueno y lo malo, lo correcto y lo incorrecto, pero interpreta esas normas en términos de las consecuencias físicas o hedonistas de la acción (castigo, recompensa, cambio de favores) o en términos del poder físico de quienes sostienen esas reglas. Este nivel se divide en los estadios siguientes:

#### **Estadio 1: De la orientación por el castigo y la obediencia.**

Las consecuencias físicas de la acción determinan la bondad o maldad de la voluntad humana o el valor de estas consecuencias. El evitar el castigo y el acatamiento incuestionado al poder son valorados en si mismos y no en términos de respeto a un orden moral superior basado en el castigo y la autoridad.

#### **Estadio 2: De la orientación instrumental relativista.**

La acción es correcta en tanto contribuye a satisfacer las necesidades propias y ocasionalmente la de los demás. Las relaciones humanas son vistas en términos de mercado. Elementos de justicia, reciprocidad y de igualdad compartida están presentes pero son

siempre interpretados de un modo físico y pragmático. La reciprocidad es cuestión de "Si me rascas la espalda, yo te rasco la tuya", y no de lealtad, de gratitud o de justicia.

## **II- Nivel Convencional**

En este nivel, mantener las expectativas de la familia del sujeto, el grupo o la Nación es percibido como valioso en si mismo, independientemente de las consecuencias obvias e inmediatas. La actitud no es solamente de conformidad a las expectativas interpersonales sino de lealtad a ellas, de un mantenimiento activo, de justificación del orden y de identificación con las personas y el grupo involucrados en ellas. Los estadios de este nivel son:

**Estadio 3: De la orientación por el acuerdo "Buen niño - Linda niña" (Good boy - Nice girl).**

El buen comportamiento es aquel que agrada y ayuda a los demás y es aprobado por estos. Hay mucha conformidad con imágenes estereotipadas de lo que es el comportamiento natural. El comportamiento es frecuentemente enjuiciado por la intención "Sus intenciones son buenas" eso importa en primer lugar. Uno gana la aprobación siendo bueno.

**Estadio 4: De la orientación por la ley y el orden.**

Existe una orientación hacia la autoridad, hacia las normas y hacia el mantenimiento del orden social. El comportamiento correcto consiste en cumplir con el deber, mostrar respeto hacia la autoridad manteniendo el orden de convivencia social por su propio bien.

## **III- Nivel Posconvencional, Autonomía**

En este nivel existe un claro esfuerzo por descubrir valores y principios morales que tengan validez y aplicación al margen de la autoridad del grupo o de las personas que los sostengan y de la identificación con ese grupo. Este nivel tiene dos estadios.

**Estadio 5: De la orientación legalista por el contrato social y por la atribución armónica de las utilidades.**

Lo correcto de la acción tiende a ser definido en términos de los derechos generales del individuo y de estándares que han sido criticados, examinados y acordados por la sociedad entera. Hay una clara conciencia de la relatividad de los valores y de las opiniones personales y un correspondiente énfasis por las normas de procedimientos para obtener el consenso. Al lado de lo que es constitucional y democráticamente acordado, lo correcto es una cuestión de valoración personal. Esto implica, una preocupación por el punto de vista legal pero también por la posibilidad de cambiar la ley en términos de una consideración racional acerca de las utilidades (antes mantenerla inflexible como en los términos del estadio 4 de la "ley y el orden"). Fuera del dominio legal, el libre acuerdo y el contrato social son el elemento de la adhesión a la obligación. Esta es la moralidad oficial del gobierno y la constitución americana.

**Estadio 6: De la orientación por principios éticos universales.**

Lo correcto se determina por una decisión de la conciencia de acuerdo con la propia elección de principios éticos, apelando a la comprensión lógica, a la universalidad y la consistencia. Estos principios son abstractos y éticos (la regla de oro, el imperativo categórico) no son normas concretas de moral como los diez mandamientos. Son principios universales de justicia, de reciprocidad y de equidad por los derechos humanos y de respeto por la dignidad del ser humano como persona.

Aunque la teoría del desarrollo del juicio moral aún cuenta con detractores, las propuestas para la formación en valores se basan principalmente en los estadios de Kohlberg. Esta propuesta se centra en el nivel 2, que corresponde a la mayoría de los adolescentes normales. De esta teoría se toma, para el campo de la didáctica específica, el análisis de problemas prácticos y las soluciones y propuestas metodológicas.

Las antiguas propuestas moralizantes de la educación cristiana, proponían “inculcar” preceptos, es decir, repetir reiteradamente una idea hasta que esta sea asumida por el estudiante. Esta metodología, no puede hoy en día tener resultados positivos si tenemos en cuenta la complejidad de situaciones y la libertad de acción que actualmente tenemos los individuos (Navarro, 2000).

Un modelo de educación que no sea doctrinario y enseñe a través de la razón y el diálogo como mecanismo para encontrar puntos de acuerdo y principios para la convivencia en sociedades democráticas, son los objetivos de esta propuesta educativa:

*Estimular el gusto por el razonamiento y la argumentación bien conducida, las actitudes reflexivas, el diálogo como medio para la comprensión del otro y de uno mismo, como método para llegar a construir principios y valores, que si no pretenden ser absolutamente verdaderos, sí pretendan ser aceptables como principios regularadores de la propia conducta y de las relaciones para llegar a formas de vida justas y mejores (Navarro, 2000: 20).*

Por esta razón se ha propuesto, utilizando diversos materiales didácticos, educar en valores a través del diálogo. En primer lugar, se asumen una serie de pautas para la participación de los estudiantes, donde el profesor modera las sesiones y ayuda a los estudiantes, a la manera socrática, a delinear sus opiniones. Así, el docente aporta elementos

para el reconocimiento del otro como interlocutor válido si está dispuesto a respetar las reglas del diálogo. De esta manera, se reconoce que el otro tiene los mismos derechos y deberes para participar.

En segundo lugar se realiza la lectura de un texto que incluya un dilema moral, siguiendo los dilemas propuestos por Kohlberg, con los cuales analizaba distintos sujetos. Posteriormente, se discuten las diferentes opiniones por todo el grupo, así, cada cual debe ofrecer razones para defender sus ideas o modificarlas si estas definitivamente no tienen un asidero sólido. Para lograrlo, se promueve una clara distinción entre opinión y actitud crítica, se proporcionan criterios para determinar qué elementos están fundamentados racionalmente y se desarrollan métodos para el examen y revisión de supuestos morales. De esta manera, se ofrece a los estudiantes un ambiente académico donde se pueden discutir temas de su interés para ir modelando su formación moral (Navarro, 2000).

### **1.3.1.3. Filosofía para niños**

Matthew Lipman, profesor de filosofía de la universidad de Columbia, desarrolló un programa pedagógico conocido como filosofía para niños, dado a conocer en 1969. El bajo nivel argumentativo de los estudiantes universitarios, lo llevó a diseñar una propuesta para fortalecer, en la edad escolar, habilidades cognitivas asociadas a las competencias argumentativas. Su objetivo consistía en que los estudiantes universitarios llegaran preparados para afrontar debates, defender y rebatir argumentos con rigurosidad académica, usando estrategias de razonamiento válidas (Lipman, 1991).

El programa está enfocado a permitir que los estudiantes indaguen el mundo a través de la reflexión detallada de un problema, la escucha receptiva y la crítica constructiva. A

partir de temas tradicionales de la historia de la Filosofía y, mediante un conjunto de pautas metodológicas cuidadosamente planificadas y experimentadas, que rescatan la curiosidad y el asombro, se busca estimular y desarrollar el pensamiento complejo en el seno de una *comunidad de investigación* (Lipman, 1991). En esta comunidad, sus miembros trabajan para ser capaces de entender el punto de vista de los demás y se esfuerzan solidariamente por descubrir el sentido del mundo y de la sociedad en la que viven.

Lipman (1991), consideraba que el entrenarse para discutir a nivel grupal, teniendo a su maestro como moderador y no como poseedor del conocimiento, tendría un impacto positivo en el desarrollo académico y emocional de los estudiantes. Los primeros estudios dieron como resultado que los adolescentes se sentían más seguros para participar, desarrollaban un pensamiento crítico que impregnaba otras asignaturas e incluso, tenía repercusiones en su vida personal.

Con el tiempo se observó que los estudiantes, lejos de pretender dar opiniones carentes de fundamento, se esforzaban por dar razones y volver coherente su sistema de pensamiento. Para los maestros el cambio también fue positivo, ya que sintieron que era posible explorar el conocimiento junto con sus estudiantes sin necesidad de llegar a respuestas correctas y cerradas (Camacho, H. y Fontaines, T., 2006).

En un principio, el programa fue pensado para aplicar a partir de los catorce años, pero con el tiempo, fue patente que las estrategias diseñadas eran útiles en todos los niveles. Hoy en día, se propone un programa que empieza desde los tres años y abarca toda la vida escolar hasta el fin de la secundaria. Algunos investigadores consideran que los estudios realizados para conocer el impacto del programa no han sido lo suficientemente rigurosos, pues aún no ha sido demostrado que las habilidades de razonamiento o los test de inteligencia incrementen en estudiantes ejercitados con el programa.

Se piensa que cualitativamente hablando, el programa ofrece mejoras significativas, pero en términos cuantitativos, todavía no hay evidencia fuerte que respalde el programa. (García Moriyón, F. y cols., 2000). Sin embargo, teniendo en cuenta la bibliografía consultada, parece no haber consenso sobre este tema hasta que se realicen experimentos más sistemáticos.

#### **1.3.1.4. Mejorar la comprensión**

Las pruebas estandarizadas que periódicamente realiza el ministerio de educación francés, proporcionaron interesantes datos para analizar los problemas del aprendizaje de la lecto- escritura en el primer grado de la primaria. Según este estudio, el mismo porcentaje de estudiantes que tenían problemas para resolver test de comprensión de lectura, lo tenían para responder test de comprensión de texto oral. Las conclusiones extraídas a partir de estos resultados situaron el problema en el orden de la comprensión más allá de la capacidad lectora o de los métodos utilizados para enseñarlos (Hébrard, 2006).

Para interpretar los resultados, Hébrard postuló, siguiendo a Vigotsky, que el aprendizaje depende de las oportunidades que el niño tenga de participar en situaciones sociales en las cuales pudo adquirir conocimientos. En este sentido, se afirma que los conocimientos de los niños reflejan las prácticas habituales y necesarias para la vida de la comunidad a la que pertenecen, donde se enseña o aprende aquello que es parte de la vida familiar, más allá de cualquier esfuerzo de estimulación artificial que no corresponda con el contexto social real (Hébrard, 2006).

La distinción vigotskiana entre el lenguaje de la acción y el lenguaje del relato, ofrece interesantes pistas para saber de qué manera es posible fomentar el aprendizaje enriqueciendo

el entorno social, tal y como el ministerio de educación francés lo planteó al modificar el currículo de 1985, donde la argumentación fue incluida con un tipo de género discursivo además de otras modificaciones relacionadas con los modos de acercamiento a los textos.

Cualquier ser humano es capaz de aprender el lenguaje sólo con escuchar conversaciones adultas, pero aprender a relatar algo que no está ocurriendo, sólo puede generarse si, usando los términos vigotskianos, *apuntalamos* al estudiante a narrar un suceso. En este sentido, para que los estudiantes mejoren su comprensión del mundo y construyan herramientas lingüísticas que les sean útiles más allá de los límites de la escuela, es necesario fomentar una oralidad que sobrepase la situación concreta y presente del estudiante (Hébrard, 2006).

Cualquier texto escrito, señala Hébrard (2006), se comprende mucho mejor si se da la oportunidad de discutirlo y explicarlo. Esto se hace patente si la práctica de la oralidad se instituye como centro mismo del proceso de aprendizaje para mejorar el proceso comprensivo.

Para Hébrard (2006), la inter-comprensión, es el objetivo principal de la cultura, y por ello, debe ser el objetivo principal de la educación. A través del lenguaje, creamos espacios de interacción con otras generaciones, culturas y sexos, por lo que el aprendizaje estático no tiene utilidad alguna. La cultura que pretendemos ayudar a reconstruir a nuestros estudiantes, es aquello implícito de la conversación cotidiana. Por esta razón, para vivir en sociedad, es necesario que todos conozcamos estos implícitos, porque sólo de esta manera nos acercamos a la comprensión del otro.

Es patente que en las tres últimas propuestas didácticas reseñadas, la argumentación aparece junto con la oralidad para cumplir una función complementaria. Se busca que los

estudiantes exploren la oralidad de la forma más estructurada posible y esa estructura la ofrece la argumentación. Por este motivo, de alguna manera, introducir herramientas orales en la escuela, supone entrar en el terreno de la argumentación. Pero las propuestas más sólidas en el terreno argumental que se han preocupado por establecer definiciones y recurrir a las teorías de la argumentación reseñadas en el capítulo 1.2 de forma minuciosa, las encontramos en la educación científica escolar.

### **1.3.2. Didáctica de la argumentación**

El género argumentativo resulta el de más difícil comprensión en la escuela (Atorresi y cols. 2008) y es a su vez es el menos tratado en las aulas, aunque figura desde el nivel primario en los programas curriculares. Tradicionalmente, en el área de lengua, se dio preferencia al relato ficcional antes que al argumentativo, por ser la literatura el hilo conductor del programa. En el relato ficcional, se hace referencia al mundo de las acciones donde la permanencia de los personajes y la sucesión de acciones crean un hilo temporal-causal que ayuda a la comprensión global del texto.

Dentro del texto argumentativo comúnmente encontramos nociones, valores y creencias. La sucesión de estas ideas-argumentos, no hace referencia a una continuidad en el mundo. Aunque tampoco son un texto “demostrativo” en el sentido de una concatenación de razonamientos que derivan lógicamente unos de otros, la dificultad de comprensión, aumenta. A pesar de esta dificultad, el sistema educativo ahora reconoce el texto argumentativo como un género a enseñar en las clases de lengua (Bassart, 1995).

Este cambio obedece a que la argumentación pertenece al registro de una de las conductas lingüísticas de los niños tanto en la escuela como en la vida cotidiana. Y si se

considera que el objetivo general de la enseñanza de la lengua consiste en desarrollar la competencia de comunicación de los alumnos, es decir, que sean capaces de producir y comprender discursos en distintas situaciones comunicativas, entonces no se puede prescindir del género argumentativo (Bassart, 1995).

Pero no sólo en las clases de lengua la argumentación comenzó a ganar terreno: el giro propuesto por la teoría constructivista, ayudó potencialmente para que la escuela se percatara de la importancia de incorporar herramientas argumentativas en todas las disciplinas. Actualmente, se proponen diferentes modelos de enseñanza que incorporan la argumentación en cualquier asignatura, demostrando a los estudiantes que el conocimiento se construye y no es un saber inmutable. La condición fundamental para la construcción de este conocimiento, no es otro sino la argumentación.

La filosofía para niños, mencionada en el capítulo anterior, es un claro ejemplo de esta propuesta. Lejos de querer inculcar nociones, se busca que la introducción de todo nuevo conocimiento, sea claramente justificado por los maestros a los estudiantes a través de un proceso argumentativo. Es decir, que todo conocimiento nuevo que se pretenda incorporar, llegue a través de un convencimiento que reemplace antiguas creencias, a través de la influencia del mejor argumento.

La línea de investigación actual conocida como Argumentación Científica Escolar (Adúriz-Bravo, 2005), aporta importantes trabajos que tienen en común el reconocer el papel del lenguaje como medio para construir explicaciones en las disciplinas científicas. La hipótesis común en estos trabajos, es la idea de que la argumentación es una importante actividad de orden epistémico y el proceso discursivo por excelencia en las ciencias (El fundamento epistemológico de la propuesta está inspirado en la propuesta de Giere, 1988).

Según estas investigaciones, la enseñanza de las ciencias naturales puede encauzarse desde el terreno de la argumentación para involucrar a los estudiantes en estrategias heurísticas para aprender a razonar y externalizar sus argumentos, sometiéndolos a revisión y evaluación para garantizar su permanente mejora (Henao, 2008).

En palabras de Henao:

*Desde finales de la década del noventa y en lo que ha transcurrido de este siglo, es posible identificar en la didáctica de las ciencias importantes trabajos que concluyen en una vertiente de investigación caracterizada por dar un reconocimiento especial a papel del lenguaje en la construcción de explicaciones científicas y del conocimiento en general. Coherentes con este reconocimiento, comparten como hipótesis y presupuesto básico, que la argumentación es una importante tarea de orden epistémico y un proceso discursivo por excelencia en las ciencias. (Henao, 2008: 49)*

Llevar a las clases las propuestas de aprendizaje como argumentación implica que éstas se constituyan en comunidades de aprendizaje, donde sea posible superar la enseñanza tradicional informativa y repetitiva para consolidar en su lugar ambientes que propicien la participación de los estudiantes en procesos de construcción, justificación y valoración de explicaciones. Aprender a argumentar permitirá que los estudiantes comprendan que el conocimiento implica flexibilidad, argumentación y consenso. De esta manera, la escuela fomentará autonomía intelectual proponiendo debates grupales, públicos y escritos (Henao, 2008).

Para un adecuado ejercicio de la democracia participativa, es necesario educar gente argumentativamente competente que sepa elegir haciendo caso a la fuerza del mejor argumento. Si pretendemos que los conocimientos lleguen a los estudiantes en forma de una argumentación y no de imposición, es necesario que los maestros cuenten con herramientas

de argumentación que les permitan enfrentarse con su grupo de trabajo. Al respecto Jiménez Alexandre señala en su libro “10 ideas clave: competencias en argumentación y uso de pruebas”:

*Los objetivos de la educación en sentido amplio van más allá de la enseñanza y el aprendizaje de una materia concreta, y uno que, en mi opinión, reviste gran importancia es el de formar ciudadanas y ciudadanos críticos, capaces de detectar las contradicciones e inconsistencias en el discurso de distintas instancias sociales, por ejemplo en la publicidad de alimentos, cosméticos y suministros energéticos. Ambas cuestiones, la capacidad de evaluar el conocimiento y el desarrollo del pensamiento crítico, son parte de las contribuciones de la argumentación a las competencias básicas y a los objetivos de la educación. (2010:12).*

Enseñar a nuestros estudiantes a estar atentos a la argumentación que pretende persuadir por vías falaces, los dotará de herramientas críticas y reflexivas que les permitirá oponerse, proponer y generar alternativas. Además, fomentar en la escuela estas habilidades aportará a los estudiantes solidez, rigurosidad y consistencia en sus razonamientos, lo que ayudará a un mejor desempeño en cualquier asignatura.

### **1.3.2.1. Didáctica de la argumentación científica**

Al revisar la literatura en didáctica de las ciencias naturales se suelen encontrar investigaciones que recurren exclusivamente a la corriente denominada *nueva filosofía de la ciencia* (Kuhn, Lakatos, Laudan y Toulmin). Los estudios sobre las ideas previas entre estudiantes y docentes de ciencia arrojaron en general resultados que sugerían la presencia

mayoritaria de concepciones provenientes de las corrientes epistemológicas fundacionales (Círculo de Viena), pero también la aparición de las nociones básicas de la corriente historicista.

Sin embargo, existen propuestas que establecieron toda una rama de estudios sobre la ciencia desde diferentes perspectivas posteriores a la nueva filosofía de la ciencia. Bajo estas nuevas perspectivas se desarrolla la concepción semántica de las teorías científicas. En líneas generales, de acuerdo con la concepción semántica, presentar una teoría es presentar una familia de modelos (Giere, van Fraassen y Suppe). De esta manera, la unidad de análisis para la epistemología deja de ser la teoría y pasa a ser el modelo.

Esta familia de modelos puede ser descrita de varios modos, mediante enunciados diferentes en lenguajes diferentes, y ninguna formulación lingüística tiene ningún estatuto privilegiado. Específicamente, no se le atribuye ninguna importancia a la axiomatización como tal, e incluso la teoría puede no ser axiomatizable en ningún sentido no trivial. Fundamentalmente, nos interesa de esta corriente epistemológica, la noción según la cual es más importante centrarse en el *contenido* de las teorías científicas y en cómo estas “dan sentido”, que en la forma en la que están expresadas. En palabras de Adúriz- Bravo y cols:

*Recent research on the nature of the scientific language in the classroom has led to identifying scientific argumentation as a topic of key importance in science teacher education (Ogborn et al., 1996; Driver, Newton and Osborne, 2000; Osborne, 2001; Duschl and Osborne, 2002). Argumentation and explanation would be at the very vertex of the 'scientific pyramid' (Duschl, 1990), being the most inclusive and elaborate scientific abilities, in which models are put into action in order to give meaning to the world. This perspective on the role of argumentation/explanation of course denotes the philosophical perspective to which we adhere, the cognitive model of science from the*

*current semantic view (Giere, 1988; Izquierdo and Adúriz-Bravo, 2003). (Adúriz- Bravo y Cols, 2005:2)*

Como resultado de estos estudios epistemológicos, el interés por investigar el lenguaje en las clases de ciencias naturales ha aumentado en los últimos años, dando lugar a distintas propuestas didácticas. Entre estas producciones encontramos una línea de trabajo dedicada a explorar la argumentación científica escolar. La argumentación, es considerada desde la lingüística y la epistemología como una herramienta primordial en la ciencia para la construcción de relaciones sustantivas entre evidencias y modelos (Martín y Veel, 1998). La actividad científica a menudo se caracteriza por la controversia, el disenso y la necesidad de evaluación entre distintos elementos teóricos.

Por este motivo, la educación científica escolar basada en la argumentación presta especial atención a que docentes y alumnos comprendan que en la ciencia muchas ideas no son necesariamente evidentes o productos del sentido común. Más bien son el producto de una labor cognitiva y social que genera una de las más importantes actividades humanas. Así, la habilidad cognitivo lingüística de argumentar debe tener un papel fundamental en la didáctica de las ciencias naturales. En palabras del didacta argentino Adúriz- Bravo, uno de los más importantes investigadores en este campo: “Argumentation is recognised as a key feature of science, and as major component in a high-quality science education for all” (2005:31).

Se ha mostrado que cuando el estudiante es un participante activo en la construcción de su propio conocimiento, su aprendizaje es más sólido (Kolsto y Ratcliffe, 2008). La argumentación se ha perfilado en los últimos años como una útil estrategia para estructurar la participación de los estudiantes. Algunas de sus ventajas consisten en motivar a los estudiantes para buscar y seleccionar información, requerir destrezas para la presentación de

la información y afianzar los nuevos conocimientos obtenidos ayudando a los estudiantes a superar preconcepciones. La evidencia epistemológica que respalda el valor de esta propuesta se encuentra en que la argumentación y el pensamiento crítico son cruciales para el desarrollo de los conocimientos científicos en contextos reales (Jiménez- Alexandre, 2010).

Para Jiménez- Alexandre y Erduran, dos de los más reconocidos investigadores en argumentación científica escolar, quienes en 2008 editaron un libro con los más importantes aportes realizados en esta disciplina hasta la fecha, señalan en su prefacio que

*Argumentation is involved in studies on communication, discourse, learning particularly those on high order thinking process, and epistemology as a component of the nature of science with internal and external perspectives, on citizenship education and more specifically those concerning socio-scientific issues (2008: ix).*

Para promover el uso de argumentaciones de calidad, es necesario recurrir a las teorías de la argumentación para así conocer los criterios que definen una buena argumentación. Estos criterios se basan en (i) la capacidad retórica, que consiste en rebatir la posición antagónica y en defender la propia (van Eemeren, Grootendorst y Kruiger, 1987), (ii) la capacidad racional de ofrecer una argumentación coherente, lógicamente consistente, que incluya una explicación racional de la posición tomada usando datos y garantías (Toulmin, 1958), y (iii) la capacidad valorativa que permita tener una múltiple perspectiva para que los estudiantes puedan reflexionar más allá de sus concepciones establecidas (Sadler y Donnelly, 2006).

Algunos estudios muestran que a través de la argumentación es posible producir cambios conceptuales sustantivos en los estudiantes, ya que la argumentación mejora la reorganización semántica del conocimiento adquirido previamente (Simoneaux, 2008). También se ha mostrado que los valores culturales y sociales influyen en la argumentación,

mientras que la moral y la religión deben ser tenidas en cuenta dado que también tienen que ver con el tipo de argumentación que se presenta. Los debates son considerados como un motor de cambio conceptual que ayuda a reconocer ideas pseudocientíficas y a aplicar el conocimiento en situaciones reales.

El grupo LIEC (Lectura y Enseñanza de las Ciencias) de la Universitat Autònoma de Barcelona, define la argumentación en ciencias en estos términos:

*La argumentación es una actividad social, intelectual y verbal que sirve para justificar o refutar una opinión, y que consiste en hacer declaraciones teniendo en cuenta al receptor y la finalidad con la cual se emiten. Para argumentar hace falta elegir entre diferentes opciones o explicaciones y razonar criterios que permiten evaluar como más adecuada la opción elegida. (Sanmartí, 2003: 123).*

Según esta definición, argumentar significa hacer declaraciones teniendo en cuenta al receptor y la finalidad con la cual se emiten, al interior de una actividad social intelectual y verbal donde se justifica o refuta una opinión. La argumentación científica es entonces un procedimiento necesario para producir, evaluar y aplicar ciencia. Sanmartí señala que argumentar es un proceso de naturaleza cognitivo lingüística porque se apoya en habilidades cognitivas de alta complejidad a la vez que se vehiculiza a través del lenguaje oral o escrito que transmiten unidades de sentido (Sanmartí, 2003). Estas apreciaciones, se corresponden con nuestra necesidad de comprender a fondo los procesos discursivos que se describieron en el capítulo 1 del marco teórico de este trabajo.

El Grupo de Epistemología, Historia y Didáctica de las Ciencias Naturales, del Centro de Formación e Investigación en Enseñanza de las Ciencias de la Facultad de Ciencias Exactas y Naturales de la Universidad de Buenos Aires (CEFIEC) reconoce que una argumentación científica debe tener cuatro componentes: (1) un componente teórico, es decir,

la existencia de un modelo teórico (Giere, 1988) que sea la referencia del proceso explicativo. (2) un componente lógico, que responda a algún tipo de formalización. (3) un componente retórico, donde exista una voluntad de convencer al interlocutor y (4) un componente pragmático, que es el contexto donde el argumento tiene sentido.

Para analizar la calidad de los argumentos presentados por docentes y estudiantes, este grupo ha desarrollado la siguiente caracterización:

1. Proto- argumentos: donde el modelo teórico es débil o difícil de reconocer. Todavía hay un retorno a las concepciones alternativas.

2. Quasi- argumentos: aquí encontramos un modelo independiente y una sintaxis robusta a pesar de que los elementos pragmáticos y retóricos sean algo pobres.

3. Pseudo- argumentos: donde se incurre en errores lógicos presentados bajo una estructura sintáctica compleja e intrincada.

Una de las principales dificultades encontradas para la implementación de este programa, reside en el hecho de que para la mayoría de los docentes de las disciplinas científicas la ciencia es objetiva y está más allá de los estándares éticos y sociales, lo que dificulta lograr los objetivos propuestos para una educación científica basada en modelos y con un enfoque social. Por ello se propone encarar este tipo de enseñanza a través en la historia de la ciencia y la epistemología. Esto permitiría a los docentes enfrentarse a episodios de la historia de la ciencia donde se muestra claramente la estrecha relación entre ciencia, sociedad y cultura. (Adúriz-Bravo, 2005).

## **2. ESTUDIO EMPÍRICO**

### **2.1. Objetivos del estudio**

#### **2.1.1. Objetivo general**

Analizar la competencia argumentativa de un grupo de docentes de la ciudad de Buenos Aires interesados en la formación en valores, a través de los argumentos y/o falacias por ellos presentados y desarrollados, al interior de un debate.

#### **2.1.2. Objetivos específicos**

- Evaluar la competencia de los docentes participantes en la investigación, para proponer argumentos al interior de un debate.

- Reconocer si durante el debate, los participantes mezclan argumentos y falacias informales para sustentar creencias, y el grado de aceptación que tienen estas en el grupo.

- Medir el impacto que tiene el debate grupal en las formas de argumentación de cada participante antes y después de la sesión.

- Desarrollar una propuesta de capacitación docente que busque fortalecer las competencias relacionadas con la argumentación a través del diálogo.

Consideramos que diagnosticar en los maestros o en los estudiantes posibles falencias en la argumentación y la causa de estas, es el primer paso para el diseño de una propuesta pedagógica tendiente a mejorar habilidades argumentativas. En la presente tesis de maestría se realizará este diagnóstico con miras a una tesis de doctorado donde se mida la capacidad del curso propuesto para mejorar las habilidades argumentativas de los docentes.

## 2.2. Metodología

Como se estudió en el marco conceptual, la oralidad posee múltiples ventajas para la educación, si se tiene en cuenta que la oralidad que manejan las personas alfabetizadas está atravesada por la escritura. Efectivamente, algunos estudios muestran que ejercitar a los docentes en argumentación centrándose únicamente en la escritura, tienen resultados de menor calidad que cuando se combinan ambos procesos (Jiménez-Alexandre, 2010). Por este motivo, hemos elegido partir de textos escritos por los docentes pero centrar el proceso de aprendizaje en un debate de tipo oral. En esta misma línea, los textos disparadores de la actividad, son textos audiovisuales, lo que requiere que los estudiantes pongan en juego sus habilidades para interpretar gestos, tonos de voz, cadencias, etc., para comprender a cabalidad la argumentación puesta en juego en el texto.

En cuanto al proceso de formación en valores, hemos elegido seguir la propuesta de Lipman y Navarro, para quienes el diálogo es el principal motor para el desarrollo del pensamiento complejo. No realizaremos juicios sobre el nivel de desarrollo ético de los docentes entrevistados, ya que consideramos que esto no aportaría información relevante para la investigación, pero sí tendremos en cuenta la perspectiva según la cual la ética debe enseñarse desde el juicio y el razonamiento y no desde la imposición o la jerarquización de valores.

Para la recogida de datos del debate, es decir, los argumentos presentados por los docentes oralmente, se utilizará la propuesta de van Eemeren de las 10 reglas críticas, adaptado a un formato de reconocimiento de argumentos y falacias. Para el posterior análisis, se tendrá en cuenta la caracterización de Adúriz- Bravo según la cual el nivel de pericia en el manejo de argumentos depende de la presentación de proto-argumentos, quasi-argumentos y

pseudo-argumentos (falacias). Como veremos a través del estudio, los docentes sólo presentaron proto-argumentos y pseudo-argumentos.

### **2.2.1. Metodología de grupo focal**

Para la planeación y posterior análisis del debate y del material escrito, se tomaron elementos de la metodología focus group o grupos focales. Este es un tipo de entrevista grupal compuesta por sujetos a las que atañe una política o intervención. A través de los grupos focales es posible obtener información sobre sus opiniones, actitudes y experiencias. La elección de esta metodología se fundamenta en el carácter cualitativo del experimento, dado que el conocimiento que se pretendía obtener no podía ser recolectado a través de un muestreo a gran escala, ni a través de entrevistas comunes o cuestionarios. Adicionalmente, se buscaba de manera intencional medir la influencia del debate en cada participante por separado.

Una investigación cualitativa se caracteriza por considerar el conocimiento como producción constructiva e interpretativa, y no como una suma de hechos definidos por verificaciones empíricas. El carácter interpretativo del conocimiento, se genera por la necesidad de dar sentido a manifestaciones del sujeto estudiado. Para llegar a construir interpretaciones de un hecho, el investigador debe integrar una serie de indicadores obtenidos durante la investigación, los cuales estudiados aisladamente y desprovistos de una perspectiva, no tendrían sentido. Para interpretar es necesario un proceso de complejidad progresiva, que se desarrolla a través de la significación de diversas formas de lo estudiado. A través de la interpretación, es posible lograr un producto diferenciado que da sentido a las manifestaciones del sujeto de estudio (Stewart, 1990).

Un segundo aspecto epistemológico a tener en cuenta en las investigaciones cualitativas, es el de comprender que el proceso de producción del conocimiento es interactivo. Nada hay tan importante como las relaciones entre el investigador y el investigado en un contexto específico para la producción de conocimientos en este tipo de investigaciones. Lo interactivo es una dimensión esencial del proceso de producción de conocimientos porque a través de él es posible la resignificación de los procesos de comunicación en el nivel metodológico.

El principal escenario donde se construye la interacción, son las diferentes formas de trabajo grupal que presupone la investigación. Esto implica comprender la investigación como proceso que asimila los imprevistos de los sistemas de comunicación humana y que incluso utiliza estos imprevistos como elementos de significación. Los momentos informales que surgen durante la comunicación son relevantes para la producción teórica porque los diálogos que en ella se desarrollan, y en los cuales los sujetos se implican emocionalmente y comprometen su reflexión, en un proceso que produce información de gran significado para la investigación (Stewart, 1990).

Un tercer aspecto de la investigación cualitativa se relaciona con el nivel de particularidad con el cual trabaja. Si bien los experimentos cualitativos tienen muestras pequeñas y muchas dificultades a la hora de la replicación experimental, podemos afirmar que la significación de la singularidad tiene un nivel legítimo en la producción de conocimiento. Como premisa fundamental postularemos que el conocimiento científico desde la investigación cualitativa no se legitima por la cantidad de sujetos estudiados, sino por la calidad de su expresión (Stewart, 1990).

Por esta razón, el número de sujetos a estudiar responde a un criterio cualitativo, definido esencialmente por las necesidades del proceso de conocimiento descubiertas en el curso de la

investigación. La expresión individual del sujeto adquiere significación conforme al lugar que puede tener en un determinado momento para la producción de ideas por parte del investigador. La información expresada por un sujeto concreto puede convertirse en un momento significativo para la producción de conocimiento, sin que tenga que repetirse necesariamente en otros sujetos. Por el contrario, su lugar dentro del proceso teórico puede legitimarse de múltiples formas. La legitimación del conocimiento se produce por lo que significa una construcción o un resultado frente a las necesidades de la investigación. El número de casos a considerar en una investigación tiene que ver, ante todo, con las necesidades de información que se van definiendo en el curso aquélla.

El estudio de grupos focales, proviene de una tradición de hace 80 años que buscaba conocer las percepciones acerca de diversas situaciones, estudiando a los sujetos que interactuaban con dichas situaciones. Algunas de las áreas que se han beneficiado del uso de los grupos focales son la Planificación Estratégica, la Identificación de Necesidades, y la Evaluación de Programas. Esta técnica, sirve para recopilar información de manera cualitativa y se construye a través del estímulo de discusiones en grupos de 10 a 20 participantes, diseñadas para obtener información sobre un área particular de interés. Según Krueger (1991) la validez de este tipo de experimentos, guarda relación con el contexto y los propósitos acerca de los cuales se realiza la investigación, y permite interpretaciones alternativas de los datos a través del tiempo.

A través del uso de esta técnica se ha llegado a la conclusión de que las creencias que tienen las personas acerca de productos, servicios y programas pueden ser modificados en su interacción con otras personas. Según lo anterior, las percepciones de los entrevistados se modifican en el curso de la discusión por los comentarios que escuchan hacer a los demás participantes. Uno de los objetivos de los investigadores, consisten en descubrir cómo ese

cambio ocurrió y bajo qué factores estuvo influido. A través de este medio, el científico posee la capacidad de influir en el cambio. (Krueger, 1991).

La documentación de múltiples perspectivas de la realidad, se considera crucial para entender el por qué la gente piensa y actúa de diferentes formas. El valor de la información recolectada se sustenta epistemológicamente en el hecho de que las formas subjetivas de entender la realidad, son en potencia modos de actuar de los sujetos y de modificar la realidad.

El ambiente que requiere este tipo de experimentos, es un clima agradable para que el participante se sienta con la confianza para abrirse a los demás. Los participantes del grupo, deberán tener algunas características comunes, relacionadas con el objeto que se pretende evaluar (Krueger, 1991). El tamaño del grupo responde a la necesidad de una diversidad de criterios bajo la condición de que todos deben ser expresados. Es decir que si son muy pocos, no se tendrá una muestra suficiente de la diversidad de criterios, pero si son muchos, algunos de ellos no tendrán la oportunidad de expresar sus creencias.

Esta técnica cumple con ciertas ventajas que interesan a investigaciones como la que aquí se ha propuesto, en el sentido en que los grupos focales son socialmente orientados y conducen a los participantes a situaciones espontáneas, en contraposición con las estructuradas condiciones experimentales. Otra ventaja consiste en la oportunidad de explorar una posibilidad no anticipada por la investigación, que puede llegar a ser de gran interés para el investigador.

Para planear una sesión con estas características, es necesario definir el perfil de sujeto que puede participar de la investigación, la elección de un ambiente conveniente para ofrecer un clima agradable a los participantes y la elección del moderador. El tiempo debe ser de una

a dos horas. En el perfil, deben considerarse las variables demográficas y geográficas que se requieren para que las personas que van a participar en el Focus Group sean reclutadas.

El moderador de un grupo focal debe tener capacidad de análisis y observación, habilidad verbal, empatía, paciencia y conocimientos técnicos sobre el trabajo con este tipo de grupos. El trabajo del moderador es el de guiar las preguntas, buscar que se cumplan los objetivos de la investigación, velar porque la información que se maneje sea clara y no sesgada, evitar los liderazgos naturales y lograr la participación de todos los participantes. El investigador debe tener la capacidad de alinearse con los entrevistados, para reconocer sus motivos y la forma en la que perciben la realidad (Krueger, 1991).

Los pasos a seguir consisten en que el moderador ofrezca un ambiente agradable para el grupo y posteriormente provoque una discusión, donde todos los participantes puedan dar sus opiniones. Al final se hace un resumen oral de los tópicos de discusión y se hace referencia de las conclusiones a las que se llegaron. El reporte final del moderador, incluye las impresiones y detalles sobre el desarrollo de la sesión, hallazgos, conclusiones y recomendaciones. Además, los investigadores pueden observar o grabar la conversación, lo que permite tener material adicional para contrastar.

Algunas desventajas conocidas son el posible sesgo de la información por la construcción de las preguntas y la interpretación de las respuestas obtenidas de los participantes. También es un defecto de este tipo de investigaciones el hecho de que los datos no se pueden cuantificar o no tienen significado estadístico, debido a que el número de personas investigadas no constituyen una muestra relevante de la población total en estudio. Sin embargo, los resultados que se obtienen muchas veces constituyen el punto de partida de una investigación cuantitativa (Krueger, 1991).

En síntesis, utilizamos esta metodología porque consideramos que sólo si se le proporcionaba a los sujetos un contexto donde su participación fuera relevante y su punto de vista no estuviera ligado con una ideología específica, sería posible lograr que expresaran su capacidad argumental al máximo. Adicionalmente, a través de ella sería posible extraer motivos sobre la conducta de los participantes observados.

### **2.2.2. Diseño de la investigación**

Los pasos que se siguieron para desarrollar esta investigación, tuvieron en cuenta incluir dos instrumentos de medición, uno oral y otro escrito. En cuanto a los sujetos, se tomaron dos grupos, el primero, de 18 participantes y el segundo de 10 participantes, teniendo en cuenta el número sugerido por la metodología del focus group. El ambiente elegido para realizar la sesión, fue el lugar habitual de clases del curso en el que participan, para ofrecer un clima agradable y sin tensiones para los participantes. La experiencia tuvo una duración de alrededor de dos horas y contó con elementos motivadores como la proyección de algunos discursos políticos, que les permitieran entrar en contexto. Las experiencias fueron grabadas en formato MP3 y se adjuntan en el formato CD que se entrega adjunto a este documento.

Se definió que para abrir la sesión, se presentara a la investigadora y el carácter anónimo de la investigación, así como la explicación de la metodología a seguir. Inmediatamente se proyectaron, para el primer grupo, tres videos de discursos de diputados nacionales que debatían el tema del matrimonio igualitario. Se decidió que el segundo grupo sólo vería dos de los tres videos. A continuación, realizaron individualmente y por escrito el primer cuestionario (anexo 1 y 3). Una vez realizada esta preparación, el grupo fue dividido en dos grupos: “a favor del matrimonio igualitario” y “en contra del matrimonio igualitario” repartidos al azar. Se les entregó a cada uno la siguiente consigna: *“Ajenos a sus opiniones privadas, defender con argumentos la postura en favor (o en contra) del matrimonio*

*homosexual. Considerar las posibles réplicas de los demás grupos contra la postura asignada.”.*

Una vez dada la consigna, cada grupo podía tener una pequeña reunión, posterior a la cual se dio comienzo al debate moderado por la profesora del curso. La moderadora tenía instrucciones de no intervenir en el debate con sus opiniones particulares, pero si de pedir a los participantes aclarar conceptos, volver sobre las premisas de un argumento, preguntar si los argumentos y/o premisas presentados son aceptados por el grupo contrario y procurar salir del debate político para pasar al debate ético.

Después de cierto tiempo el grupo dejó el “juego” de roles inicial y comenzaron a debatir en torno a las opiniones de cada uno. Para cerrar, se sacaron las conclusiones del debate e individualmente se respondió el segundo cuestionario (anexos 2 y 4).

### **2.2.3. Muestra de sujetos**

Para definir el perfil de sujeto participante de la investigación, consideramos conveniente elegir docentes de las escuelas bonaerenses, porque ellos serían los beneficiarios del programa educativo dirigido a mejorar las habilidades argumentales en la escuela. Se exploraron dos grupos de docentes de la ciudad Autónoma de Buenos Aires pertenecientes a un sector socio- económico medio, que comprenden edades entre 20 y 50 años aproximadamente, pertenecientes a distintas asignaturas y a niveles de formación distinto como preescolar, primario y secundario. El criterio de elección de la muestra fue el interés de todos los sujetos por capacitarse para la formación en valores.

El primer grupo, estuvo compuesto por 18 de los 25 docentes que asisten al curso ofrecido por el CePA “Familias y escuelas. Dialogando sobre la educación sexual” dictado por Gabriela Ramos, en el barrio de Monte Castro, Sede N° 18 , de la calle Alvarez Jonte

5037. La experiencia se realizó el miércoles 20 de octubre de 2010 en el horario habitual del curso, de 18:30 a 20:30 hrs.

El segundo grupo, estuvo compuesto por 9 de los 10 docentes que asisten al curso ofrecido por el CePA “Medios de comunicación: te amo, te odio, dame más...” dictado por Cecilia Flaschland, en el barrio de Mataderos, Sede N° 13, de la calle Manuel Artigas 5951. La experiencia se realizó el miércoles 17 de noviembre de 2010 en el horario habitual del curso, de 18 a 21 hrs.

Se trabajó con dos grupos para poder tener una muestra un poco más amplia de sujetos, y para comparar el desempeño en dos grupos. Además, creíamos necesario realizar ajustes a los instrumentos diseñados para lograr resultados más precisos. Después de la experiencia con el primer grupo, fue posible hacer varios ajustes en los instrumentos de medición, lo que permitió que la experiencia con el segundo grupo fuera más acertada. No obstante, se analizaron los resultados obtenidos en ambos grupos con sus particularidades.

El primer grupo, forma parte de un curso donde se trabajan temas relacionados con la sexualidad y las nuevas tendencias para comprender los roles de género en la sociedad. Esto implica que los docentes participantes en esta primera experiencia, tenían ciertos elementos de análisis para enfrentarse al tema propuesto en la sesión que también incluye componentes referidos a la sexualidad. En cambio, el segundo grupo, trabaja temas relacionados con el análisis de los medios de comunicación, por lo que tenían menos recursos para enfrentarse al tema propuesto pero más capacidad de analizar el discurso de los diputados. Esta divergencia nos permitió obtener un elemento de análisis adicional.

Otra diferencia a tener en cuenta, es que el número de participantes del primer grupo, al ser tan numeroso, tienen pocas oportunidades de debatir en las sesiones, mientras que el

segundo grupo, a lo largo del curso, realizó dos actividades que tienen por objetivo el debate y la argumentación. Una es un simulacro de un juicio, donde unos tienen que adoptar la postura "apocalíptica" en relación a los medios de comunicación y otros la postura "integrada", en función de un texto de Umberto Eco. Se enjuicia o una frase o un programa de televisión. La otra actividad es un juego de simulación, en función de discutir la nueva ley de servicios de comunicación audiovisual, que obliga a cada grupo a asumir una posición según los intereses que defienda. En este sentido, el segundo grupo tenía más experiencia en la realización de debates a partir de consignas pautadas y de lecturas previas, lo que resultó muy evidente en el análisis de resultados.

#### **2.2.4. Instrumentos**

Se utilizaron como instrumentos, un texto audiovisual para motivar el debate, dos cuestionarios para resolver individualmente y una tabla de especificaciones para la observación del debate. Para la elección del texto audiovisual, se consideró que el tema del debate debería responder a un tema polémico y de actualidad, porque los sujetos presumiblemente contarían con un set de argumentos y/o falacias más amplio, extraído de los medios de comunicación o de conversaciones cotidianas, además de tener una postura más o menos definida por el discurso al que se adhieren. Por este motivo, elegimos el tema del matrimonio igualitario como disparador del debate. Un sesgo importante a tener en cuenta es el veredicto positivo por parte del senado a la ley del matrimonio igualitario.

Se utilizó un texto audiovisual que fuera una muestra simbólica del debate que se dio en el país a raíz de la sanción de esta ley: el discurso del diputado Miguel Ángel Picchetto del día 15 de julio de 2010, en el que se defiende la ley del matrimonio igualitario<sup>2</sup> y a continuación, el discurso de la senadora Liliana Negri de Alonso, que se defiende de las

---

<sup>2</sup> disponible en: <http://www.youtube.com/watch?v=6rOzxRr1a1A>

acusaciones de Picchetto<sup>3</sup>. Para ampliar los argumentos “en contra” de la ley, se agregó un discurso corto de Hilda González de Duhalde<sup>4</sup>. La selección del material utilizado fue pertinente para el tipo de sujetos elegidos para la investigación por su contenido y extensión, que permite un período de retención de buena parte de la información en la memoria operativa y una clara comprensión del dilema moral que se pretende exponer. Por otra parte, posee elementos motivadores, que responden a los intereses de los sujetos considerados y un grado de complejidad adecuado.

Los cuestionarios se diseñaron para tener una idea general acerca del antes y después argumentativo de los participantes. Posterior a la presentación de los discursos y previo a la realización del debate, se les pidió que completaran un cuestionario de manera individual, que permitiera analizar la argumentación previa que podría ofrecer cada participante antes de enfrentarse con su grupo de trabajo. Adicionalmente, se pretendía indagar la postura de cada participante con respecto al tema antes y después de la experiencia, el set de argumentos con el que contaban y su percepción acerca de la posibilidad de obtener conocimientos a través de un debate. (Anexo 1 y 2 para el primer grupo, 3 y 4 para el segundo grupo).

Durante el trabajo con el primer grupo de participantes, se detectaron algunos aspectos a mejorar en dos de los instrumentos de aplicación, a saber: se proyectaron tres discursos, de los cuales uno de ellos – el de Negre de Alonso- no tuvo ningún impacto sobre el grupo y por tal motivo se decidió que no se proyectaría para el segundo grupo. De esta manera se logró acortar el tiempo de proyección que pasó de ser de casi 18 min. a sólo 14 min.

Cuando se analizaron los cuestionarios del Anexo 1 y 2, se llegó a la conclusión de que la pregunta 3 no había sido comprendida en absoluto por quienes respondieron el

---

<sup>3</sup> disponible en: [http://www.youtube.com/watch?v=LvbnZYBU\\_fc&feature=related](http://www.youtube.com/watch?v=LvbnZYBU_fc&feature=related)

<sup>4</sup> disponible en: [http://www.youtube.com/watch?v=Bp7PVRJ\\_Hgg&feature=related](http://www.youtube.com/watch?v=Bp7PVRJ_Hgg&feature=related)

cuestionario, hecho que se vio reflejado en la incoherencia de las respuestas, las cuales no fueron incluidas en los resultados. En cuanto a las preguntas 1 y 2, se pidieron varias aclaraciones, por lo que concluimos que el enunciado no era claro. Por este motivo se procedió a modificar sustancialmente los cuestionarios, eliminando la pregunta 3 y aclarando las preguntas 1 y 2. Teniendo en cuenta algunas nuevas dudas que surgieron durante la primera experiencia, se decidió agregar dos nuevas preguntas al cuestionario, que finalmente quedó como se presenta en el anexo 3 y 4.

Por último, se confeccionó una tabla de especificaciones de las posturas y los posibles argumentos/falacias que podrían aparecer en el debate, con el fin de realizar una clasificación de las repuestas obtenidas (Anexo 5). Los argumentos y falacias fueron extraídos de los discursos dados por diferentes diputados a lo largo de los debates en el senado. Teniendo en cuenta el *producto* argumental más que el *proceso* argumental se clasificaron los argumentos y falacias explicitadas por cada una de las fuerzas políticas. Esto resultó más útil de lo esperado, si tenemos en cuenta que los docentes no desarrollaron sus argumentaciones en forma de proceso, sino que más bien presentaron sus ideas como productos previamente contruidos.

Los discursos tenidos en cuenta para la realización de la tabla de especificaciones y que pueden ser consultados vía internet en el link que se agrega en el pie de página<sup>5</sup> fueron:

A favor: Rubén Giustiniani, Luis Juez, Daniel Filmus, Miguel Ángel Pichetto y Ricardo Cuccovillo.

En contra: Hilda Beatriz González de Duhalde, Liliana Negre de Alonso, Sonia Margarita Escudero, Marilina Hotton,

---

<sup>5</sup> <http://bucket.clanacion.com.ar/common/anexos/Informes/29/50729.pdf>

En cuanto a los argumentos a favor del matrimonio igualitario encontramos X y encontramos X falacias. Mientras que en contra del matrimonio igualitario, encontramos X y X falacias. A pesar de que intentamos que en este sentido hubiera cierta paridad, el examen exhaustivo de los discursos de los diputados en contra del matrimonio igualitario no nos ofreció más alternativas. Invitamos a los lectores a analizar algunos de estos discursos y buscar más argumentos. Aclaremos que no deseábamos tomar partido por ninguna de estas dos posturas ético-políticas (no intervinimos en los debates) para no influir en los resultados de los experimentos. Es más conveniente pensar que la complejidad de un problema real no permite crear igualdad de condiciones sobre un terreno desigual. Cabe aclarar que los estudiantes no tuvieron acceso a esta tabla, por lo que sería absurdo pensar que esta pudo modificar sus opiniones.

Recordemos que esta clasificación se realizó teniendo en cuenta los argumentos y las falacias comúnmente más aceptados en los manuales de lógica (Ver: Copi, 1997) y por las distintas teorías de la argumentación, principalmente la pragmadialéctica. Existen argumentos que si no tienen un fundamento correcto pueden ser tomadas como falacias. Por ejemplo la falacia *ad verecundiam*, consiste en citar una autoridad que desconoce la materia. En cambio el **argumento de autoridad** tan ampliamente utilizado en todas las disciplinas académicas, apela a una persona o institución reconocida como autoridad en un tema. Así, si la Organización Mundial de la Salud postula que la homosexualidad no es una enfermedad, no se trataría de una falacia *ad verecundiam*, sino de un argumento de autoridad, teniendo en cuenta que la OMS es una autoridad reconocida.

Se le asignó un valor cualitativo a cada una de los argumentos/falacias que se presentaban dependiendo del nivel de aceptación grupal que hubiese tenido, en cuatro niveles: muy malo, malo, bueno y muy bueno. Definimos “aceptación” en función de las respuestas

del grupo. Por ejemplo, consideramos que un argumento tuvo aceptación “muy bueno” si hubo 1 o ninguna réplica por parte del grupo (esta réplica puede tomar la forma de contraargumento o simplemente una manifestación de inconformidad). “Bueno” si hubo dos o tres réplicas. “Malo” si el argumento fue ampliamente discutido y “muy malo” si fue completamente descartado. Posteriormente se adicionaron aquellos argumentos/ falacias que aparecieron espontáneamente durante el debate. A través de este instrumento fue posible realizar una observación del debate más estructurada.

### **2.2.5. Dimensión ética**

Teniendo en cuenta que esta investigación se basó en un trabajo de indagación de la cognición humana, es importante aclarar qué factores éticos se tuvieron en cuenta a la hora de abordar los aspectos metodológicos. Consideramos que para lograr construir conocimientos basándonos en las particularidades del ser humano, resulta imprescindible comprender que todo individuo es un cúmulo de ideologías, identidades, prejuicios, creencias, opiniones y conocimientos diversos que giran en torno al carácter social que los define. A lo largo de la investigación, comprendimos que estas características son imprescindibles para captar la complejidad y la riqueza de resultados obtenidos.

Por este motivo, se contemplaron las implicaciones de la dignidad del ser humano como interlocutor interactivo, motivado e intencional, que asume una posición frente a las tareas que enfrenta. Desde la ética comunicativa, consideramos que todo interlocutor válido tiene derecho a la réplica y la argumentación como elemento vital sin el que una persona no podría llegar a una comprensión autónoma de las normas. En este sentido, postulamos una noción de autonomía necesaria y estructural donde la competencia comunicativa le permite a todo ser humano participar en pie de igualdad, en la deliberación y decisión de las normas a las que han de someterse

Adicionalmente, nos aseguramos de que todos los individuos que participaran en la investigación nos ofrecieran su consentimiento una vez estuvieran informados de los procedimientos a utilizar, y la consideraran compatible con sus valores, intereses y preferencias. Este mecanismo es conocido como el “Consentimiento informado”, que incluye la provisión de información sobre la finalidad, los riesgos, los beneficios y las alternativas a la investigación, y la toma de una decisión libre, no forzada sobre si participar o no. El consentimiento informado se justifica por la necesidad del respeto a las personas y a sus decisiones autónomas. Cada persona tiene un valor intrínseco debido a su capacidad de elegir, modificar y proseguir su propio plan de vida.

Otro requisito ético que tuvimos en cuenta, fue el respeto a los sujetos una vez finalizado el experimento. Este respeto incluye la reserva en el manejo de la información, que debe ser tratada de manera confidencial. También supone un reconocimiento a la contribución de los sujetos, el informarlos acerca de los resultados y aprendizajes obtenidos a través de la investigación.

## 2.3. Análisis de resultados

### 2.3.1. Datos obtenidos

#### 2.3.1.1. Grupo 1

##### RESPUESTAS CUESTIONARIO 1

<i>Pregunta 1: ¿Cuál de las posturas presentadas le parece que tiene más validez?</i>	
En contra del matrimonio igualitario	33%
A favor del matrimonio igualitario	55%
Ni a favor ni en contra	11%

<i>Pregunta 2: Anote al menos dos argumentos en defensa de la postura que le parece más viable</i>			
<b>Argumentos a Favor:</b>		<b>Argumentos en contra</b>	
Todos los seres humanos poseen los mismos derechos	25%	Hay temas más urgentes que el gobierno debe tratar	11%
La iglesia católica no puede imponer sus decisiones sobre lo que es legal y lo que no lo es	14%	El gobierno usó la aprobación de esta ley para distraer la atención de la opinión pública	2.7%
Se debe respetar el amor y la elección sexual individual	5.5%	La ley se votó apresuradamente, debieron tenerse en cuenta más asuntos	5.5%
Debemos estar en contra de la	2.7%	<i>hay votos faltantes porque no se</i>	25

discriminación (otra forma de “mismos derechos”)		<i>escribieron, como decía la consigna, dos argumentos a favor.</i>	%
En algún momento existió un debate similar con la ley del divorcio, que hoy en día todos consideramos justa. Lo mismo ocurrirá con esta ley.	2.7%		
Ofrecemos una posibilidad para que las parejas homosexuales puedan adoptar	2.7%		
Hay parejas homosexuales que se aman, no sólo se trata de una necesidad sexual	2.7%		

## CUESTIONARIO 2

<i>Pregunta 1: ¿Cuál de las posturas presentadas le parece que tiene más validez?</i>	
A favor del matrimonio igualitario	89%
En contra del matrimonio igualitario	5.5%
Neutro	5.5%

<i>Pregunta 2: Anote los mejores argumentos en defensa de la postura que le parece más viable</i>			
<b>Argumentos ofrecidos por quienes estaban a favor desde un principio</b>		<b>Argumentos ofrecidos por quienes cambiaron su postura en contra a favor</b>	
La Iglesia y el Estado deben ser independientes	5.5%	La realidad de las parejas homosexuales en cuanto a la	11%

		herencia y otros derechos civiles	
Los homosexuales deben tener derecho de adoptar	11%	No es bueno discriminar a nadie	5.5%
Resulta contraproducente reproducir el paradigma patriarcal	5.5%	Se permite adoptar a los homosexuales	11%
El importante que este sector de la población tenga derecho a la herencia	5.5%	Es necesario promover la igualdad de derechos	11%
<b>argumentos ofrecidos por quienes cambiaron su postura de neutra a favor</b>		No tiene sentido negar una realidad existente	5.5%
Promover la igualdad de derechos	11%	<b>argumentos de la persona que estaba en contra y pasó a una postura neutral</b>	
La ley de matrimonio igualitario si es importante a pesar de no ser urgente	2	Consideró la importancia de la igualdad ante la ley y el respeto por el otro, pero no cambió del todo su postura porque le parece que no se escucharon otras propuestas como la unión civil.	5.5%
		<b>argumentos de la persona que no cambió su postura en contra</b>	
		Necesidad de tratar los temas urgentes para el país	5.5%

<i>Pregunta 3: ¿Cambió o se complementó su primera evaluación del problema (en relación con el primer cuestionario que usted respondió)? ¿Si su respuesta es sí, cuáles son las razones de este cambio?</i>	
<b>quienes cambiaron su postura en “contra” a “a favor”</b>	
No hubo cambio	16,6%
Si hubo cambio	5.5%
<b>Quienes estaban “a favor” desde un principio</b>	
No hubo cambio	16,6%
No hubo cambio pero se complementó la visión sobre el tema	39%
<b>Quienes pasaron de dar una respuesta neutra a estar a favor</b>	
No hubo cambio	5.5%
<b>Quien mantuvo su postura en contra</b>	
No hubo cambio	5.5%
<b>Quien pasó de estar en contra a dar un veredicto neutral</b>	
No hubo cambio	5.5%

Observación del debate

<u>ARGUMENTO</u>	A. GRUPAL	FREC.	<u>FALACIA</u>	A. GRUPAL	FREC.
<p>ARGUMENTO VALORATIVO:</p> <p>Garantizar la <b>igualdad</b> de derechos según lo dictan los derechos humanos para incluir en las leyes un sector de la sociedad hasta entonces no cobijado.</p>	Muy buena	Alta	<p>FALACIA AD MISERICORDIAM:</p> <p>Existiendo en el país tantas violaciones a <b>derechos fundamentales</b>, no es crucial tratar este asunto.</p>	Muy buena	Alta
<p>ARGUMENTO PRAGMÁTICO:</p> <p>La familia es un <b>paradigma cultural</b> que puede verse desde diferentes perspectivas. Actualmente la familia prototipo</p>	Muy buena	Alta	<p>FALACIA DE EQUÍVOCO:</p> <p>Se trata de una unión, pero no se debe <b>usar la palabra “Matrimonio”</b> que implica históricamente la unión hombre-</p>	Mala	Media

es una categoría inadecuada que no incluye todas las organizaciones familiares operativas.			mujer con miras a procrear.		
<p>ARGUMENTO PRAGMÁTICO:</p> <p>Existen en nuestro país muchos <b>niños huérfanos</b> que esperan a ser adoptados: el matrimonio gay puede responder a esta demanda.</p>	Muy buena	Alta	<p>AD HOMINEM:</p> <p>Quienes están en contra de la ley del matrimonio igualitario, son <b>nazis.</b></p>	Mala	Baja
<b>Argumentos y falacias aportados por los docentes durante el debate</b>					

<b><u>ARGUMENTO</u></b>	<b>A. GRUPAL</b>	<b>FREC.</b>	<b><u>FALACIA</u></b>	<b>A. GRUPAL</b>	<b>FREC.</b>
Analogía entre los temas que se tratan en la escuela y el senado: no todos son urgentes, pero muchos son importantes	Muy buena	Baja	Las leyes son para la mayoría y los homosexuales no son mayoría	Muy bueno	Baja
Proceso social a construir a través de una estructura educativa que lleva tiempo, por lo que debe haber un respaldo del diseño curricular. Un causa de la no aceptación.	Muy buena	Alta	Si se trata de permitir conductas sexuales, entonces permitamos la pedofilia y la bigamia.	Bueno	Media
Es necesario estudiar más a fondo la manera en la que incide la familia en la elección sexual para	Malo	Baja	El gobierno intenta tapar otros problemas que ocurren en el país, poniendo en primera plana este	Muy bueno	Alta

estar seguros de que las parejas homosexuales no influirán en la sexualidad de sus hijos negativamente.			debate.		
--	--	--	---------	--	--

### 2.3.1.2. Grupo 2

#### RESPUESTAS CUESTIONARIO 1

<i>1. Desde un punto de vista personal, ¿está usted a favor o en contra del matrimonio igualitario?</i>	
A favor	89%
En contra	11%

<i>2. Escriba y desarrolle dos argumentos a favor de su postura con respecto al matrimonio igualitario</i>			
<b>Argumentos a favor</b>		<b>Argumentos en contra</b>	
La homosexualidad es una realidad y necesita ser regulada legalmente	22%	No se puede formar una familia como en generaciones anteriores	11%
Las parejas homosexuales deben tener derechos sobre la herencia o la asistencia en caso de enfermedad	66%	No hay una representación de hombre- mujer en la familia	11%
Todas las personas deben tener los mismos derechos sin importar su identidad sexual	44%		
No permitir a alguien casarse es una forma de discriminación con la que no coincido	11%		

Posibilita la adopción a más parejas y a más chicos de tener familia	33%		
<i>3. ¿Dónde leyó o escuchó estos argumentos?</i>			
No recuerdo (Respuesta dada por la persona que estuvo en contra de la ley)		11%	
Elaboración propia y a través de conversaciones con parientes y familiares		11%	
Como parte de mis estudios		11%	
Del sentido común		11%	
En ninguna parte		11%	
Diario clarín y noticieros y radio		44%	

<i>4. ¿Qué opina de los discursos de los dos diputados?</i>			
No estoy de acuerdo con ninguno (Respuesta dada por la persona que está en contra de la ley)		11%	
Estoy de acuerdo con el de Pichetto		44%	
Estoy de acuerdo con Duhalde		11%	
Los argumentos tienen un nivel muy pobre		22%	
Son tendenciosos		11%	

## CUESTIONARIO 2

<i>1. El debate realizado anteriormente, ¿complementó, mejoró o cambió su postura inicial acerca del tema?</i>	
Si	78%
No	22%

<i>2. Si respondió “si” a la pregunta 1, explique de qué manera se dio ese cambio</i>	
El debate me permitió analizar más tópicos de la temática	14%
Ayudó a fortalecer mi argumentación	57%
Comprender los argumentos a favor y en contra	14%
Complementó información	14%

<i>3. A partir de los argumentos desarrollados a lo largo del debate, ¿aportarí usted algún nuevo argumento a favor de su postura que no esté incluido en el primer cuestionario que respondió? ¿Cuál?</i>	
<b>A Favor</b>	<b>En contra</b>
Comprender la necesidad de gobernar una democracia teniendo en cuenta las necesidades de las minorías	El trauma psicológico de los niños hijos de parejas homosexuales
Resguardar los derechos civiles	El fomento a la promiscuidad

No hay estadísticas del daño psicológico que se puede producir en los hijos de parejas homosexuales	La poca urgencia que hay de tratar el tema en el senado
Es una realidad que es necesario que entre en la legalidad	

<i>¿Cuál es su opinión acerca de la utilidad de los debates en la educación de las personas?</i>	
Apropiado para conocer los diferentes puntos de vista	22%
Obliga a buscar fundamentos acerca de lo que se piensa	11%
Ayudan a formar una mentalidad crítica	22%
Fomenta la libertad de opinión entre los individuos y la democracia	22%
Ayuda al aprendizaje si se reglamenta correctamente	11%
No sé si tengan utilidad porque las personas no se escuchan y se busca la imposición de ideas	11%

**Observación del debate**

<u>ARGUMENTO</u>	A. GRUPAL	FREC.	<u>FALACIA</u>	A. GRUPAL	FREC.
<p>ARGUMENTO VALORATIVO:</p> <p>Garantizar la <b>igualdad</b> de derechos según lo dictan los derechos humanos para incluir en las leyes un sector de la sociedad hasta entonces no cobijado.</p>	Alta	Alta	<p>FALACIA AD MISERICORDIAM:</p> <p>Existiendo en el país tantas violaciones a <b>derechos fundamentales</b>, no es crucial tratar este asunto.</p>	Alta	Alta
<p>ARGUMENTO PRAGMÁTICO:</p> <p>Existen en nuestro país muchos <b>niños huérfanos</b> que esperan a ser adoptados: el matrimonio gay puede responder a esta demanda.</p>	Media	Alta	<p>FALACIA AD NUMERUM:</p> <p>La institución de la iglesia aceptada por la mayoría de los argentinos, excluye un <b>concepto de familia</b> ambiguo.</p>	Baja	Alta

<p>ARGUMENTO PRAGMÁTICO:</p> <p>La relación homosexual es estéril y por tanto debe tener una regulación diferente que la heterosexual en cuanto a las <b>disposiciones de hijos.</b></p>	Baja	Baja	<p>FALACIA AD IGNORATIAM:</p> <p>Ninguna pareja homosexual debe <b>educar niños</b> porque la educación de padre y madre nos ayuda a amar al sexo opuesto. Es decir, les quitamos la posibilidad de decidir.</p>	Alta	Media
			<p>FALACIA DE EQUÍVOCO:</p> <p>Se trata de una unión, pero no se debe <b>usar la palabra “Matrimonio”</b> que implica históricamente la unión hombre- mujer con miras a procrear.</p>	Baja	Baja

**Argumentos y falacias aportados por los docentes durante el debate**

<u>ARGUMENTO</u>	A. GRUPAL	FREC.	<u>FALACIA</u>	A. GRUPAL	FREC.
------------------	--------------	-------	----------------	--------------	-------

En el senado hay representantes de todas las provincias. Por lo tanto, si se tuvo en cuenta a las provincias.	Alta	Baja	En el debate se decide por el país teniendo como marco de referencia la capital, desconociendo las realidades y tradiciones del interior	Baja	Baja
Es importante que las parejas homosexuales tengan derecho a asistirse en caso de enfermedad y tengan derecho a heredar	Alta	Alta	Alterar el orden natural de las cosas hace peligrar a la cultura. Si la mayoría de los matrimonios fueran homosexuales, no habría reproducción	Media	Alta
La iglesia debe estar a favor de los débiles y las minorías, en este caso, deberían preocuparse por proteger a los homosexuales	Alta	Baja	Debemos proteger a los niños de futuras discriminaciones por ser hijos de homosexuales no votando el proyecto	Media	Alta
Los homosexuales no sólo adquieren derechos, también adquieren obligaciones	Alta	Baja	El estado no está separado de la iglesia. El catolicismo es la	Media	Baja

			religión oficial		
La ley debe modificarse con las costumbres y adaptarse a las nuevas formas de relacionarse entre las personas	Alta	Alta	Lo natural es que una familia esté conformada por padre y madre.	Baja	Alta
Una familia heterosexual tampoco es garantía de protección contra la depravación de niños.	Alta	Baja	Los hijos de homosexuales están expuestos a ser depravados por sus padres	Baja	Baja

## **2.3.2. Análisis de datos**

### **2.3.2.1. Grupo 1**

A través de la experiencia realizada encontramos información acerca de cómo los participantes se relacionan con la argumentación. En cuanto al primer grupo, esperábamos encontrar un mayor porcentaje de personas a favor de la ley del matrimonio igualitario, por el veredicto positivo que se dio en el senado. El 55% afirmó en un primer momento y previo al debate, estar a favor del matrimonio igualitario, el 11% dijo no tener ninguna postura al respecto y el 33% estaba en contra. Es decir que el porcentaje fue más bajo del esperado, lo que ofreció interesante material de análisis, sobre todo entre los participantes que cambiaron de opinión una vez finalizado el debate.

En el primer cuestionario, se argumentó principalmente a favor de la “igualdad” con su variante, estar en contra de la discriminación o estar a favor del amor. También se mencionó la necesidad de independizar la iglesia del estado. Los que argumentaron en contra de la ley, mencionaron la necesidad de tratar temas urgentes para el país en vez de este tema, el oportunismo del gobierno para distraer a la opinión pública con este debate y la premura para cerrar la votación. Todos estos argumentos fueron tomados de los discursos de los diputados que se presentaron antes del cuestionario.

Consideramos que los docentes habrían podido agregar más argumentos, incluso extraídos de los debates de los diputados, y sin embargo, fue muy escasa la cantidad de argumentos presentados, y la calidad fue algo más pobre de lo que se esperaba. Es decir que o la motivación fue poca, o les costó extraer argumentos de los discursos de los diputados o simplemente tenían muy poca información previa al debate. Consideramos poco probable que tuvieran poca información acerca del debate, pues los medios de comunicación insistieron

con esta temática vista de desde diversas perspectivas. Además, con el correr del debate, algunos docentes recordaron argumentos que habían escuchado previamente, e incluso en el segundo cuestionario, se agregaron argumentos que no habían aparecido ni en el primer cuestionario ni en el debate. Es decir que la actividad propuesta les pudo parecer poco motivadora o simplemente les costó trabajo el tema de presentar argumentos porque no suelen desarrollar sus actividades académicas ni profesionales en torno a esta competencia.

Del primer cuestionario no hay nada más que agregar, porque, como mencionamos anteriormente, la pregunta 3 que indagaba acerca de posibles contraargumentos, no fue comprendida por los participantes, que se limitaron a rescribir los argumentos presentados en la pregunta 2. Esta fue una de las razones fundamentales para modificar el cuestionario para el segundo grupo de estudiantes.

Hablaremos a continuación de la dinámica del debate. El argumento por excelencia que se ofreció para defender la viabilidad de la ley, fue la afirmación de que “todos tenemos los mismos derechos”. Este es un argumento cumple la función de fundamento mínimo de la sociedad y fue tratada por los sujetos como indiscutible e inviolable. No sólo por ser una ley constitucional, sino como valor primario que subyace a las relaciones humanas.

Durante el debate, sólo fueron mencionados tres de los argumentos y tres de las falacias que en un principio estaban en el cuadro de especificaciones realizado, y se agregaron otros tres argumentos y otras tres falacias a lo largo del debate. Los argumentos que coincidieron en el cuadro y en el debate fueron la garantía de igualdad de derechos, la importancia de considerar a la familia como un paradigma cultural más que una institución establecida e inamovible y la importancia de ampliar las posibilidades de adopción a niños huérfanos. Mientras que las falacias fueron: la apelación al tratamiento de temas urgentes para la sociedad, requisito que no cumple la ley de matrimonio igualitario, el uso ambiguo de

la palabra “matrimonio” como el término histórico que involucra la relación entre un hombre y una mujer exclusivamente y decir que quienes no están a favor de la ley tienen tendencias nazistas.

Los tres nuevos argumentos que se agregaron en el debate y que no habían sido considerados en el cuadro de especificaciones fueron: una analogía entre los temas que se tratan en la escuela y el senado para explicar que no siempre se tiene que hablar sólo de lo “urgente” sino que también hay temas “importantes”, la necesidad de un proceso social para construir, a través de una estructura educativa, la aceptación de las parejas homosexuales y la necesidad de estudiar los efectos psicológicos de la crianza de parejas homosexuales. En cuanto a las falacias, se mencionaron: el estado sólo debe dictar leyes para la mayoría de los ciudadanos, la permisividad de toda conducta sexual debe incluir la pedofilia, el incesto y la bigamia y el intento del gobierno para tapar otros problemas que ocurren en el país, poniendo en primera plana este debate.

De los mencionados anteriormente, aquellos que fueron clasificados como “argumentos” en el cuadro de especificaciones, tuvieron una aceptación indiscutida por los participantes y una frecuencia de aparición mayor, mientras que las falacias eran sólo parcialmente aceptadas y su frecuencia de aparición fue menor. Esto nos llevó a conjeturar que los sujetos sospechan de la falta de validez de la mayoría de las falacias, pero no saben exactamente cómo llegar a refutarlas.

También notamos que la falacia de mayor aceptación y la más discutida fue “el gobierno debe preocuparse por tratar los temas importantes pero no urgentes”. Esta falacia tiene una gran atención psicológica por que es un juego de palabras. Así, al igual que muchos refranes, la atención psicológica de la falacia aumenta por su sonoridad. Para futuras

investigaciones, resultaría de gran valor para la comprensión de la atinencia psicológica de las falacias, profundizar en este tema.

El contraargumento que se presentó en contra de esta falacia, fue una analogía muy ilustrativa: “así como en la escuela no enseñamos a los chicos sólo los temas urgentes, el senado debe debatir todos los temas importantes sean o no urgentes”. De los argumentos presentados en este debate, juzgamos que este es uno de los más trabajados. Esta respuesta permitió que el tema de la urgencia se dejara de lado sin discusión, lo que revela la potencia del argumento presentado. En el otro grupo, cuando se presentó este mismo debate, fue mucho más trabajoso encontrar un contraargumento pertinente para cerrar la cuestión.

Falacias *ad hominem* presentadas por la diputada Duhalde como “la imitadora de Maquiavelo que tenemos en el gobierno” o “la pelea personal que tiene el gobierno con la Iglesia” no fueron repetidos durante el debate, aunque sí se mencionó una falacia de este tipo más moderada como “el gobierno tapa sus falencias con la discusión de estas leyes”. Consideramos que la gente sospecha que en espacios académicos, esta clase de agravios pueden llegar a tener baja aceptación, aunque nuevamente concluimos que no conocen exactamente las razones para considerarlo menos aceptable que otros argumentos, porque no se enfrentan a las falacias reconociéndolas como tales.

En cuanto a la nueva ley que actualmente no es aceptada por cierto porcentaje de la población, los docentes argumentaron a lo largo del debate, que esta aceptación crecerá en la medida en la que la cultura, a través de la educación, reproduzca socialmente esta ley como benéfica a las nuevas generaciones. A modo de analogía, se recordó la ley del divorcio, y se comentó que esta ley, que en el momento tuvo muchos detractores, hoy se ha naturalizado y ha sido aceptada por todos. Sin embargo, a diferencia de la otra analogía presentada, esta es falaz, por que las particularidades de cada ley no son comparables, a pesar de lo cual, esta

analogía fue muy aceptada. Suponemos que la aceptación de esta analogía se basa en que se la presentó como un dato “histórico” y “erudito”.

Antes de que se terminara el debate, los estudiantes restablecieron sus posiciones reales terminando así el juego de “defensa” de una postura. En estas condiciones, los docentes más participativos siguieron analizando los argumentos a favor ya presentados. Una docente que estaba a favor de la ley manifestó su legítimo interés por conocer si existían estudios que garantizaran que los hijos adoptados de parejas homosexuales, tendrían las mismas posibilidades psicológicas de otros chicos.

Esta intervención causó la indignación de muchos defensores de la ley quienes enfrentaron la sugerencia de estos estudios como discriminatorios. Esta reacción fue muy importante para todo el grupo, pues quedó claro que no se aceptaban posturas contrarias a la ley. En realidad, no se presentó ningún argumento para descalificar este tipo de estudios, lo que nos hace creer que grupalmente el estar a favor de la ley se estableció más como un dogma que como una postura frente a la cual se podía debatir, preguntar, indagar, refutar, analizar, etc.

De las 18 personas que estuvieron presentes en el debate, sólo diez intervinieron activamente. Consideramos que la falta de ejercitación en debates, hace casi imposible motivar a algunos sujetos más tímidos para que participen. Seguramente si la educación fuera más abierta a presentar a los sujetos las clases como actividades dialógicas, la participación habría sido mayor. Este concepto de la educación como situación unidireccional del aprendizaje, se vio reflejada en que la mayoría de los sujetos no consideró el debate como una experiencia de aprendizaje, y consideraron que la única situación de aprendizaje que se dio fue la intervención final de la docente del curso.

En cuanto al segundo cuestionario, fue llamativo encontrar que de las 6 personas que en un principio estuvieron en contra de la ley, 4 cambiaron a estar a favor y sólo 1 mantuvo su posición en contra. Y de las dos personas que en un principio tenían una opinión “neutra”, pasaron a estar “a favor” de la ley. En cambio, ninguna de las que había estado a favor pasó a estar en contra. Esto se puede explicar porque la actitud general del grupo que se impuso desde un comienzo, fue la de estar a favor de la ley, a pesar de que los argumentos de ninguno de las dos posiciones eran claros. No obstante, se sintió con fuerza, que estar en contra de la “igualdad” era algo inaceptable.

Mas llamativo resultó aún que ninguna de las 7 personas que cambió su veredicto aceptó en la pregunta 4 que hubiesen complementado, cambiado o mejorado su visión del problema. Esto resulta muy extraño porque a pesar de ser explícito el cambio de postura, indicaron claramente que esta no había cambiado. En cambio, el 70% de los que mantuvieron su postura a favor de la ley manifestaron que si bien su postura no había cambiado, se había enriquecido. Cabe aclarar que de este 70%, el 30% sintió que su postura se había enriquecido, no por el debate, si no por los comentarios finales realizados por la docente del curso.

Podemos conjeturar que entre las personas que no cambiaron su postura y sin embargo sintieron que el debate había sido una experiencia enriquecedora, existe la idea de que el diálogo y la discusión son motores de cambio y el cambio de opinión no constituye una experiencia negativa. En cambio, quienes prefirieron cambiar de opinión pero negando haber estado previamente “equivocados” tal vez sienten miedo a equivocarse.

Esta tendencia se convierte en un obstáculo a la hora de obtener nuevos conocimientos, porque el estudiante bloquea los conocimientos previos y le cuesta mucho refutarlos. Prefiere mantener paralelamente sus ideas previas y los nuevos conocimientos,

sólo que los nuevos conocimientos se mantienen mientras dure la cursada y después se olvidan para dar lugar a los conocimientos más afianzados, es decir, las ideas previas.

La causa de que los participantes sientan aversión al error, es explicable por la propensión cultural de nuestra sociedad a considerar el error como asociada al castigo y al pecado. Esto motiva a los estudiantes a esconder sus preconceptos, y en caso de que no correspondan con el paradigma vigente, se ocultan. El problema de este ocultamiento, es que los preconceptos persisten en la mente y el estudiante no puede acceder genuinamente a los nuevos conocimientos. En cambio, una actitud frente al error como experiencia de aprendizaje, lleva a los estudiantes a sentirse más seguros para contar sus preconceptos y ponerlos a prueba frente al nuevo paradigma que se enseña (Asencio, 1996).

Este punto nos llevó a considerar la importancia de incorporar, como pauta de una metodología de trabajo que busca desarrollar las habilidades argumentativas a través del diálogo y el debate, la aceptación del error como parte del proceso de aprendizaje y la no negación u ocultamiento de creencias. Adicionalmente, vimos la necesidad de fomentar la creencia de que toda opinión puede cambiar sin que esto sea motivo de vergüenza. El avance intelectual implica cambios de opinión a lo largo de la vida de una persona sin que ésta deba ser juzgada de incongruente. En este sentido, pretendemos fomentar el desapego emocional o intelectual a ciertas creencias que cuando demuestran ser nocivas puede ser más perjudicial mantenerlas que modificarlas (Dolina, 1998).

Si se tiene en cuenta que de los 18 participantes sólo 5 manifestaron que el debate les había aportado conocimientos, se observa un alto porcentaje de docentes que consideran que un debate no es un medio de aprendizaje. Consideramos que esta postura se debe a la tradicional visión del maestro como único portador de conocimientos, mientras que los compañeros no pueden aportar saberes. Tampoco se considera que el ejercicio dialógico como tal, aunque no

acarree datos, informaciones u otros conocimientos concretos, puede ser un medio a través del cual se propenda a la realización de un ejercicio útil para el que aprende.

### **2.3.2.2. Grupo 2**

La experiencia con el segundo grupo fue muy distinta de la experiencia con el primer grupo. En primer lugar, el hecho de que sólo participaran 10 docentes hizo que más viable la participación general. En segundo lugar, a pesar de que el curso no estaba relacionado con el tema de la sexualidad, los participantes estaban más informados sobre la ley del matrimonio igualitario que el primer grupo, porque están atentos al cubrimiento de algunas noticias para trabajar en clase el tema de los medios de comunicación. Adicionalmente se comprometieron con la actividad de una manera diferente, poniendo en juego sus ideas sin sentirse intimidados por el debate. Consideramos que la soltura de este grupo se debe a que al ser menos personas el ambiente fue más relajado e íntimo, además del entrenamiento previo en la realización de debates.

En cuanto al primer cuestionario, sorprendió que 8 de los nueve participantes estuvieran a favor del matrimonio igualitario, 89%, siendo sustancialmente diferente la comparación con el porcentaje de personas a favor del primer grupo, 55%. El nivel de los argumentos fue muy superior en este segundo grupo, dando cuenta de que estos sujetos estaban más informados del tema. Esto se manifestó en que casi todos nombraron en el primer cuestionario la importancia de que los homosexuales tuvieran derecho a la herencia y a la asistencia en caso de enfermedad, que fue el argumento principal para la presentación del proyecto de ley de matrimonio igualitario, a cargo de la diputada Vilma Ibarra.

La tercera pregunta del primer cuestionario preguntaba a los docentes dónde habían escuchado o leído los argumentos. Esta pregunta se agregó porque no fue claro si los

argumentos presentados por el primer grupo en el primer cuestionario surgieron de la proyección del debate o ya se tenían desde antes. El 44% dijo haberlos extraído de los medios de comunicación, mientras que el resto dijo, de una u otra manera, haberlos inventado ellos.

Sin embargo, por el nivel de los argumentos presentados, es difícil creer que sean una producción propia y resulta evidente que los escucharon de lo dicho por los diputados y de los comentarios de los medios de comunicación, o lo escucharon de personas enteradas del tema. Es decir que cuando los docentes escucharon los argumentos, los debatieron con sus amigos y familiares, los elaboraron y reconstruyeron en sus propias palabras y los aceptaron racionalmente, consideraron que estos argumentos habían sido creados y desarrollados por ellos mismos. Esto nos habla del nivel de apropiación de los argumentos que una persona analiza, y la consideración que hace de ellos como creencias personales frente a las cuales hay un compromiso.

En cuanto a la cuarta pregunta que indagaba sobre su apreciación acerca de los discursos de Pichetto y Duhalde, el 44% dijo estar a favor de los argumentos de Pichetto. Otra persona, a pesar de estar a favor del matrimonio igualitario juzgó como más argumentado el discurso de Duhalde. El resto, estuvieron en contra de ambos discursos, por considerarlos “pobres” o “políticos”. El calificativo de “político” debe ser interpretado como un concepto que denota algo falaz, engañoso, con intereses personales de por medio, etc.

En cuanto al debate, cabe señalar que el set de argumentos presentados fue muy numeroso, así como las réplicas a cada uno de los argumentos. Durante el debate fue notoria la capacidad de los participantes para mantener el hilo de la discusión, respondiendo constantemente con contraargumentos sin que fuera necesaria la intervención del moderador.

El grupo de las personas que debían tomar una postura “en contra” del matrimonio igualitario, presentaron algunos de los argumentos de la oposición pero también presentaron dudas que tenían con respecto a las dificultades de aceptar esta ley. Es decir que a pesar de estar a favor del proyecto, aprovecharon la actividad para exponer algunas de sus dudas con respecto al tema, por ejemplo en cuanto a la psicología de los niños hijos de parejas homosexuales, tema respecto al cual todavía no hay datos científicos. También presentaron sus dudas acerca de la tenencia de los hijos en caso de divorcio. Tuvo mucho peso el argumento de la diputada Duhalde acerca de los tema “urgentes” y los “importantes” presumiblemente por los mismos motivos que expusimos en el apartado anterior.

El grupo de los que debía estar en contra de la ley, presentaron deliberadamente argumentos que ellos consideraban falaces para simular la pobreza de los argumentos presentados por la oposición. Sin embargo, intentaron responder todas las réplicas del otro grupo para continuar el ejercicio de la oratoria, más allá de la argumentación llegando a presentar varias falacias ad hominem para enfurecer a sus adversarios.

En cuanto al grupo que debía estar a favor del matrimonio igualitario, realizaron una puesta en común de los argumentos presentados en los cuestionarios, pero posteriormente aumentaron su set de argumentos para replicar a los diferentes argumentos que se presentaban del otro lado. Es decir que recordaron o crearon nuevas argumentaciones para defender la postura que les había sido asignada. Se esforzaron por presentar ejemplos, analogías y otros modos ilustrativos. También acusaban al grupo contrario cuando estos presentaban injurias contra la comunidad homosexual, no aceptando así las falacias ad hominem que pretendía ridiculizar las actitudes homosexuales. Uno de los participantes del grupo a favor de la ley, al final del debate aceptó haber presentado un argumento que él sabía que era falso para defender la postura a favor de la ley.

Es decir que en este debate las personas no sólo presentaron los argumentos que les parecían más viables, sino que deliberadamente presentaron falacias sólo para defender la postura que les había sido asignada. Es decir que privilegiaron “ganar” la discusión a presentar los mejores argumentos, como aceptaron más tarde cuando se cerró la discusión.

En cuanto al segundo cuestionario, el 77% aceptaron que el debate había mejorado su comprensión del problema sin modificarla. Mientras que el 33% respondió que el debate no había ni mejorado ni cambiado su visión del problema. Una de estas respuestas fue de la persona que dijo estar en contra del matrimonio igualitario desde un comienzo, es decir, que a pesar de los argumentos presentados por sus compañeros, esta persona no modificó su postura ni sintió haber mejorado su comprensión del problema. Sin embargo, en la tercera pregunta, donde se pide que a partir de lo dicho en el debate anoten algunos argumentos no contemplados en el primer cuestionario, esta persona agregó tres nuevos argumentos en contra del matrimonio igualitario. Es decir que de alguna manera el debate le recordó o le incrementó su set de argumentos para defender su postura.

La segunda pregunta del cuestionario pedía a los sujetos explicar de qué manera había cambiado o mejorado su postura gracias al debate. Esta pregunta la respondieron sólo 7 de los 9 participantes, por que recordemos que dos de ellos habían manifestado no percibir cambio ni mejoría en sus conceptos tras la realización del debate. La mayoría, (57%) considera que el debate les ayudó a fortalecer su argumentación con respecto al tema, mientras que el resto respondió que el debate permitió analizar más tópicos de la temática, ayudó a comprender con mayor claridad los argumentos a favor y en contra. Otra persona respondió que le ayudó complementando la información que ya tenía. Es decir que la mayoría de las personas coincidieron en que el debate puede aportar mejorías no en la cantidad de conocimientos sino en la posibilidad de darle forma a los conocimientos que ya se poseen.

En la tercera pregunta los participantes debían anotar nuevos argumentos que no hubieran sido dichos en el primer cuestionario y que les hubiera aportado el debate. Las respuestas a estas preguntas fueron muy similares a lo que se dio en el debate mismo. Algunos de los sujetos no respondieron a esta pregunta porque consideraron que la grabación del debate ya tendría incorporada esta respuesta.

### **2.3.2.3. Análisis conjunto**

Si comparamos los dos grupos, observamos que el primer grupo sufrió toda una serie de cambios de postura a través del debate, a pesar de que los argumentos que se presentaron por este grupo no fueron tan sólidos ni numerosos. Mientras que en el segundo grupo ninguno de los participantes cambió de opinión a pesar de que se presentaron argumentos abundantes y de muy buena calidad para defender ambas propuestas. Esto nos hace pensar que lo que motivó los cambios de opinión del primer grupo frente a la ley del matrimonio igualitario no fue la calidad o la cantidad de los argumentos, sino la dinámica que se creó al interior del grupo, donde se mostró que estar a favor de la ley era “de buen tono”.

Esto nos hablaría de una tendencia emocional por parte de los sujetos para sostener opiniones, donde resulta más importante la aceptación grupal que la presentación de argumentos correctos. Esto coincide con lo planteado en la metodología del focus group, a partir de la cual se ha observado que las opiniones de las personas se modifican tras escuchar las opiniones de otros. Lo anterior nos obliga a reflexionar acerca del poco peso que tienen las argumentaciones a la hora de validar opiniones en las personas. Esto seguramente puede modificarse a través de la educación, mostrando a las personas la importancia de valorar los conocimientos argumentados por encima de los conocimientos autoritarios.

En general, las personas que habían estado a favor de la propuesta, fueron quienes se mostraron más susceptibles a responder que el debate había mejorado su percepción del problema.

El inconveniente frente al cual nos enfrentamos, consistía en que los argumentos presentados por los docentes se enunciaban en forma de *producto* (resultado final, conclusión) y no como un *proceso* (conjunto de datos, tesis, garantías, etc). Es decir que realmente no eran argumentos, sino proto-argumentos, según la clasificación de Adúriz-Bravo. Esto resulta comprensible a la luz de la teoría del discurso de Van Dijk: los sujetos no desarrollaron sus argumentaciones porque estas pertenecen a un discurso ideológico, donde cada una de las posturas “representadas” tiene referentes concretos en la realidad. Adicionalmente, la falta de ejercitación en el intercambio argumentativo, no les permitía a quienes participaban el desarrollo de sus argumentaciones.

Otro aspecto importante a subrayar es la practicidad de la experiencia realizada. Se trató de una experiencia de aproximadamente dos horas, donde se presentó material informativo a los sujetos, se les permitió plantear sus preconcepciones, reunirse grupalmente, participar de un debate y hacer un cierre personal de los aprendizajes aprendidos. Tradicionalmente se ha señalado como una importante dificultad del modelo constructivista la gran cantidad de tiempo que consume, teniendo en cuenta que supone toda una etapa de exploración de ideas previas, no dando lugar al desarrollo del exhaustivo currículo escolar. Esta experiencia muestra cómo es posible desarrollar una propuesta eficiente, que puede realizarse en poco tiempo y que alcanza un nivel de profundidad adecuado a las expectativas.

Tal vez la palabra que se ha asignado a los “conocimientos previos” nos hace creer que la exploración de tales conocimientos requiere de una exhaustiva etapa previa. Sin embargo, a través de este estudio pudimos identificar que a medida que avanzaba la sesión,

los conocimientos pueden seguir siendo explorados y modificados. Esto ocurre porque a medida que los sujetos interpretaban la información que estaban recibiendo, daban indicios de sus conocimientos previos y las transformaciones que éstos sufrían (Castorina).

Adicionalmente, esta propuesta permite poner en práctica los tres niveles de la propuesta de educación por competencias: “saber” “saber ser” y “saber hacer en contexto”. En cuanto al “saber” al principio de la sesión, a través de los debates disparadores, se les ofrece a los docentes toda la información necesaria para la realización de la actividad. Pero esta información se activa cuando se ven expuestos a una actividad práctica como es el debate donde tienen que recurrir a estas informaciones, reelaborarlas, decirlas con sus propias palabras y, adicionalmente, defenderlas extrayendo las argumentaciones subyacentes que no se dieron explícitamente durante la proyección de los discursos. Es en este punto donde se relacionan el “saber” y el “saber hacer en contexto”. En cuanto al “saber ser” esperamos que los estudiantes encuentren, a través del trabajo con la argumentación, motivos para preferir una u otra actitud ética frente a los problemas discutidos y las consecuencias de cada postura.

En cuanto a la evaluación, el docente puede observar el nivel de complejidad que van alcanzando sus estudiantes, analizando su capacidad para recordar argumentos y presentarlos al grupo, defenderlos y al final de la sesión, realizar una recapitulación de las distintas etapas del debate o de la lógica argumentativa seguida.

### **3.4. Pautas generales para el desarrollo de una propuesta didáctica**

#### **3.4.1. Generalidades pedagógicas**

Para desarrollar una propuesta de aprendizaje por vía de la argumentación, se construyeron diferentes etapas de construcción de conocimientos. En primero lugar, se debe ofrecer a los estudiantes información que dote de contenido el tema a trabajar (“saber”) procurando presentar esta información de manera motivadora. Posteriormente, los estudiantes deben realizar un trabajo grupal para asimilar los conocimientos adquiridos ajustándolos a un contexto de trabajo, por ejemplo, el tener que presentar las informaciones aprendidas para defender una postura en un debate o para explicar un fenómeno (“Saber hacer”).

Finalmente, durante la actividad, se procura ofrecer a los estudiantes un ambiente respetuoso y confiable donde sus ideas y aportes son formas de aprendizaje para el grupo aunque se trate de conceptos errados. Adicionalmente se promoverán actitudes y valores de respeto donde el buen trato y el rechazo a la violencia son los pilares fundamentales (“Saber ser”). Para cerrar la actividad, los estudiantes pueden realizar una evaluación donde se retomen los aspectos más importantes de la sesión, o los aspectos a mejorar para la siguiente sesión o la línea argumentativa que se siguió.

Este tipo de enseñanza es útil para cualquier disciplina, por ejemplo puede ser utilizada en una clase de biología para comprender la teoría de la evolución: se pide a los estudiantes organizar un torneo de teorías donde cada grupo deba defender los argumentos del creacionismo, la teoría de Gaia, el diseño inteligente y la evolución. Se organizan pequeños debates y los estudiantes deben ir decidiendo qué grupo presentó los mejores argumentos. También puede ser utilizada para una clase de geografía, donde grupalmente se diseñe una propuesta de desarrollo sostenible para una zona geográfica, argumentando las

razones por las cuales se eligen ciertos cultivos, la elección de maquinaria o mano de obra y el método de distribución y comercialización de productos.

La argumentación puede atravesar todas las asignaturas escolares para dotar los conocimientos aprendidos de flexibilidad, congruencia y validez. Todos estos ejercicios de tipo argumentativo contribuyen a desarrollar en los estudiantes diferentes procesos como la memoria a largo plazo (por desenvolverse en un contexto específico y asociarse a diversos conocimientos), capacidades orales y escritas (se busca que bosquejen sus argumentos por escrito y luego los expresen oralmente), la escucha comprensiva (si no escucho los argumentos de la contraparte no voy a poder ofrecer argumentos sólidos para justificar las creencias propias) y capacidades para seleccionar informaciones pertinentes a través de la necesidad de argumentar.

También contribuye con la comprensión abstracta de diversos temas (no hay sólo una posible interpretación de la realidad, las diferentes posturas también tienen sus propios argumentos) y el desarrollo de actitudes democráticas, donde es posible escuchar y comprender los argumentos del otro llegando a acuerdos pacíficos a través de buenas razones. Esta propuesta es una forma práctica de fomentar las habilidades argumentales de los estudiantes teniendo como excusa el tratamiento de los temas habituales de las diferentes materias, respondiendo así a la importante demanda de una formación más sólida de la argumentación y la oralidad en la escuela sin dejar de lado el currículo.

Adicionalmente propendemos a modos de educación donde no sólo el docente tiene *El Conocimiento*, sino también los compañeros y el mismo estudiante, posee conocimientos pertinentes para construir saberes intersubjetivos. Los cuestionamientos que se producen al interior de los conflictos entre los conocimientos, no pueden tener como único interlocutor al docente: tanto los compañeros como el docente deben tomar parte activa en los

planteamientos del estudiante. Sólo así se puede hacer una puesta en común de ideas, donde la ida y vuelta de ideas sea fluido y multidireccional.

La tradicional forma de enseñanza donde el estudiante tiene que apelar a la aprobación del docente, se torna innecesaria para la de construcción del conocimiento. La posible respuesta que un estudiante da a otro, nos ofrece una idea clara de la forma de pensar de nuestros estudiantes y nos permite, paso a paso, llevarlos a desarrollar conocimientos más sólidos. Adicionalmente, consideramos válido el análisis de toda respuesta inteligente que se presente al margen de su corrección: se admite la duda y el error como inherentes al proceso de aprendizaje.

En esta oportunidad, presentaremos una propuesta para utilizar el método de la argumentación para la formación en valores. En primera instancia, mostraremos algunas herramientas que pueden utilizarse cotidianamente en la escuela para motivar el desarrollo de la capacidad argumentativa de los estudiantes. En una segunda instancia, se redactará una propuesta pedagógica encaminada a los docentes de la ciudad de Buenos Aires para la capacitación para la formación en valores utilizando como método la argumentación. Este curso será puesto en práctica próximamente en el CePA lo cual permitirá evaluar el cumplimiento de sus objetivos, el impacto de este curso entre la población docente y la forma en la que adaptan estos conocimientos a su actividad diaria. Se realizará una descripción de 10 sesiones clase a clase que incluyen actividades prácticas y contenidos teóricos.

### **3.4.2. Herramientas cotidianas para fomentar la argumentación**

A continuación se enumerarán algunas herramientas que pueden ser utilizadas en cualquier situación de la vida escolar:

1. Es necesario crear situaciones de intercambio oral donde resulte necesario exponer, argumentar, explicar, formular, solicitar, demandar, debatir, etc., con pares y adultos sobre los diferentes contenidos curriculares y otros temas de la vida escolar.

2. Una posible actividad para la clase de lengua consiste en producir textos orales con diversos propósitos y reflexionar sobre los distintos tipos de normas y de registros según la situación comunicativa o contextos, estableciendo relaciones entre los diferentes aspectos organizativos del lenguaje oral y las circunstancias en las que se emplea.

3. Detenerse a reflexionar con los estudiantes sobre el significado sociocultural del lenguaje manifestado en costumbres, ritos, ceremonias, instituciones y la opinión pública, analizando la función que cumplen o la intención que buscan como informar, recrear, persuadir, agradecer. Además, es posible analizar cómo el vocabulario y el formato de presentación, responden a ciertas ideologías.

4. El observar, reflexionar y apreciar las diversas variedades lingüísticas como formas diferentes del lenguaje, en los medios de comunicación, los ámbitos recreativos, la familia, el barrio, etc. Facilitarán a los estudiantes comprender cómo, dependiendo del contexto, varían las formas lingüísticas que se utilizan. Producir textos orales en la variedad dialectal de origen, sexo, edad y estrato social del hablante, reflexionando acerca de su adecuación a la circunstancia comunicativa, evaluando la necesidad o no de realizar modificaciones. Como señala María Victoria Reyzábal (1997: 134), otro objetivo tiene que ver con “expresarse oralmente teniendo en cuenta las características de las diferentes situaciones de comunicación y respetando las formas básicas de la lengua oral (progresiva corrección en la pronunciación, en las estructuras morfosintácticas, en las estructuras textuales, en el uso del léxico, etc)”.

5. La principal habilidad que debe desarrollar quien desee potencializar la habilidad argumental es aprender a identificar las tesis o hipótesis en un discurso o cualquier otro texto argumental que se presente. (Diálogo, G. Navarro)

6. una actividad que puede ofrecerse desde diversas situaciones escolares, es la posibilidad de ampliar el vocabulario existente para nombrar los sentimientos. Esto permitirá a los estudiantes comprender la riqueza de la vida emocional humana y a identificar los diferentes sentimientos que nos atraviesan. También es importante analizar el origen de estos sentimientos para comprender si son razonables. De esta manera, podremos aprender a justificarlos o desenmascararlos.

7. En este sentido, cabe la posibilidad de ejercitar las herramientas lingüísticas desde la clase de historia, de geografía, de ciencias, de arte, y en cada uno de esos terrenos proponer un programa para leer, escribir y contar, y argumentar en historia, en geografía, en ciencias, y en arte. Es decir, unir todos los aprendizajes al descubrimiento de la cultura escrita de esos aprendizajes y, además, también leer y escribir en literatura.

8. Para los más chicos hay una técnica que es la siguiente: cada vez que se haya hecho algo en conjunto en la escuela: jugar, escribir, dibujar, etc., al final de toda actividad y se le pregunta a la clase: “¿Qué hicimos recién?, cuéntenme”. En ese momento los vamos a ayudar a *decir* la experiencia escolar en lugar de simplemente vivirla fomentando su capacidad para narrar acontecimientos pasados desde su propia perspectiva.

### **3.4.3. Clases, ejercicios y actividades para trabajar en el aula**

**Título:**

**¿SE PUEDE EDUCAR EN VALORES SIN HACER TRAMPA? LAS TRAMPAS DEL DISCURSO Y DEL DESEO**

Destinatarios: Docentes de todos los niveles y disciplinas

Duración: 10 sesiones

Objetivos Generales:

Se espera que los docentes que realizan el curso tengan la capacidad de:

- \* Adquirir herramientas argumentativas para presentar, sustentar y debatir ideas polémicas de manera clara.

- \* Analizar críticamente el papel de la argumentación en la comunicación humana y las distintas disciplinas del saber.

- \* Estimular las prácticas basadas en la persuasión, utilizando mecanismos honestos y responsables, en las escuelas donde desempeñan su labor docente.

- \* Desarrollar propuestas alternativas para la formación ética utilizando un marco argumentativo.

Temática a abordar:

Se puede valorar la argumentación porque es un componente fundamental de nuestra cultura científica, jurídica y cotidiana; también se reconoce su valor pedagógico, ya que permite justificar conocimientos y comprender los mecanismos de construcción de conocimientos en las diferentes disciplinas; así mismo, se valora la argumentación en el contexto didáctico, porque ha mostrado ser un motor para el desarrollo de diversos aprendizajes, tanto en las disciplinas sociales como científicas.

Este curso es un espacio para conocer las posibilidades didácticas que ofrece la argumentación, específicamente, para enseñanza de los valores. La argumentación se manifiesta en la vida cotidiana de manera espontánea, pese a lo cual ha despertado en los últimos años un interés creciente en el ámbito de la investigación didáctica. Este interés es el resultado de reconocer el valor que tiene la argumentación como mecanismo mediador en situaciones problemáticas y como estructurador de conocimientos disciplinares. Conocer los mecanismos legítimos de persuasión que ofrece el estudio de la argumentación, brindará a los docentes una manera diferente de propiciar situaciones de discusión entre sus estudiantes.

#### Evaluación:

El curso se aprueba asistiendo al 80% de las sesiones, participando en las sesiones expositivas y en los debates, y realizando un trabajo final, con formato de proyecto donde se busque desarrollar una propuesta didáctica acorde con los contenidos del curso.

#### **PRESENTACIÓN: ¿por qué llevar la argumentación al aula?**

##### *Preguntas disparadoras*

1. ¿En qué consiste el acto de argumentar? Tratar de definirlo grupalmente.
2. ¿En qué espacios o disciplinas del saber es necesario argumentar? ¿Qué ocurre con las disciplinas que no fueron nombradas? ¿Cómo logran sustentar sus teorías?
3. ¿En qué espacios de la vida cotidiana es necesario argumentar?
4. ¿Cuál es la utilidad de la argumentación?

5. ¿Qué aportes puede hacer la argumentación a la educación, y más específicamente a la formación en valores? ¿El valor de la argumentación depende de – es independiente de cierta selección y jerarquización de valores? ¿Supone una concepción del mundo y la educación?

*Presentar el estado actual de la argumentación:*

Comúnmente, la argumentación se asocia a los discursos propios de ciertas esferas sociales, como la política, el derecho o la ciencia. Estos campos de acción parecen sometidos a reglas de razonamiento estricto, que poco tienen que ver con la vida cotidiana. Sin embargo, la práctica argumentativa aparece en diversos espacios de la vida cotidiana como en la familia y la pareja, el trabajo, la comunidad, etc.

Por este motivo, es importante que los estudiantes conozcan los principios de construcción, organización y uso y evaluación de la argumentación, dado que en el transcurso de la vida social, se enfrentarán con situaciones donde deberán usar la argumentación como recurso para negociar y comprenderse con otros. La argumentación privilegia la capacidad de entendimiento y razonamiento crítico humano, por encima de la violencia, el autoritarismo o la manipulación.

En los últimos años ha despertado la conciencia sobre el valor que para los miembros de una sociedad democrática tiene el saber argumentar, dado que es el medio principal con el que se defienden las ideas, se analizan de manera crítica los planteamientos de los otros, se rebaten los argumentos de mala fe, se develan las manipulaciones y, de manera muy importante, se pueden resolver conflictos de intereses.

La enseñanza de una teoría de la argumentación fundamentada en estos principios contribuye a la educación de un sujeto crítico, flexible y hábil oyente/ orador, lector/escritor;

en definitiva, un ciudadano cabal, miembro de una sociedad plural, basada en la apertura a la crítica, en la tolerancia y en el rechazo de cualquier tipo de autoritarismo y de dogmatismo.

La argumentación es un componente esencial para la formación de competencias ciudadanas, donde se toman decisiones democráticas libres de coacción y con responsabilidad. También es útil para comprender que todas las disciplinas son un producto cultural en servicio del ser humano. En este sentido, si los estudiantes comprenden que todas las disciplinas se construyen sobre fundamentos argumentativos, van a ser capaces de verlas como herramientas que pueden ser controladas y modificadas. Y por último, comprendemos que la argumentación es una habilidad estructurante, que permite a las personas desenvolverse en diferentes contextos. La argumentación es una herramienta cognitiva tan poderosa, que a la par que se la enseña, se debe fomentar su uso responsable.

*Para pensar...* dos personas que argumentan puntos de vista contrarios, ¿pueden ambas tener la razón? Justificar.

## **UNIDAD 1: Qué es la argumentación y cómo se construye**

Existen actualmente tres importantes debates en torno a la argumentación: el carácter formal vs el carácter informal, la oposición entre razón y opinión cuando un hablante presenta sus creencias y la distinción entre lógica y persuasión. Estas tres disputas se pueden matizar si comprendemos que la argumentación es un proceso sumamente complejo, uno de los más complejos del lenguaje, que está compuesto por al menos cuatro dimensiones: la teórica (datos, informaciones, hechos), la lógica (procesos deductivos, inductivos, abductivos, analógicos y probabilísticos), la pragmática (la puesta en práctica, el contexto, la finalidad del proceso argumentativo y la dimensión ética de genuino interés por la verdad) y el retórico (los elementos persuasivos y emotivos que utilizamos o utiliza nuestro interlocutor para

convencer, como el tipo de lenguaje, los recursos paralingüísticos, el rol de cada uno de los interlocutores, etc.).

También se trabajarán algunas estrategias para identificar y construir argumentaciones teniendo en cuenta la propuesta de Toulmin sobre las partes de la argumentación: Tesis, Argumentos (bases, garantías y respaldos) y conclusión. La finalidad de esta unidad consiste en comprender la importancia de la argumentación para la construcción de conocimientos en cualquier disciplina del saber.

## ACTIVIDAD 1

### *Proyección de la película*

“12 hombres en pugna”.

### *Discutir:*

1. Si el protagonista, al inicio de la película, no tenía ninguna pista sólida para votar en contra, ¿por qué decide hacerlo? ¿Cuál es el sentido de “cerrar las puerta” para empezar a dialogar? ¿Se puede reemplazar una votación por un diálogo?
2. Enunciar / Analizar qué herramienta se necesitó para convencer a cada uno de los personajes.
3. Especificar de qué manera la carga emocional de los personajes intervenía en sus creencias.
4. Resumir en forma escrita la argumentación que podría presentar al jurado el abogado defensor del joven acusado, después de haber escuchado a estos doce hombres discutir. Distinguir entre sí los diferentes argumentos incluidos

## ACTIVIDAD 2

Leer:

*Una niña de 5 años de edad fue atendida en un centro médico debido a una deficiencia renal. Estaba bajo diálisis renal crónica, por lo que se consideró la posibilidad de un trasplante de riñón. El éxito de este procedimiento en su caso particular era cuestionable. Se presumía, sin embargo, que el riñón trasplantado no sufriría la misma enfermedad. Luego de discutir el problema con los padres de la paciente, se decidió proseguir con los planes de trasplante. Se tipificó el tejido del riñón y se comprobó que no sería fácil encontrar donantes. Sus hermanos de 2 a 4 años de edad eran muy pequeños para ser donantes. Su madre resultó no ser histocompatible, pero sí su padre. Este fue sometido a un arteriograma y se descubrió que tenía una circulación anatómicamente favorable para el trasplante y así se le transmitió, en una reunión a solas con él. También se le dijo que el pronóstico de su hija era bastante incierto.*

Contestar por escrito. ¿Qué harías si fueras el padre? ¿Por qué?

*Después de pensarlo, el padre de la niña dijo que no deseaba donar su riñón a su hija. Admitió que no tenía el coraje suficiente y que, particularmente por el pronóstico incierto, la poca posibilidad de un riñón cadavérico, y el grado de sufrimiento ya soportado por la niña, decidía no donarlo. El padre pidió al médico que dijera a su familia que no era histocompatible. Temía que al saber la verdad, lo acusaran de haber dejado morir a la pequeña. Dijo que esto "destruiría su familia".*

Contestar por escrito: ¿debe el médico decir la verdad a la familia? ¿Por qué?

*Aunque no compartía la decisión del padre de la paciente, el médico finalmente accedió a decirle a la esposa que "por razones médicas" no era conveniente que el padre fuera el donante.*

*Debatir:*

Analizar los argumentos del padre para tomar esta decisión. Analizar los argumentos del médico. Analizar por qué el padre cree que, a pesar de tener sus argumentos, su esposa no debe saber la verdad. Juego de Roles. ¿Qué ocurriría si la esposa se enterara de la verdad?

*Investigar:*

1. ¿Cuáles son los derechos del paciente y del donante?
2. ¿Cómo ha cambiado el juramento hipocrático a lo largo de los años? ¿Cuáles son las razones de estos cambios?
3. ¿Es mejor el nuevo o el antiguo? ¿De qué depende esta valoración?

*Debatir:*

Teniendo en cuenta el debate de la clase anterior y la información nueva, hacer un juego de roles médico- paciente sobre alguno de estos temas: aborto o eutanasia.

### ACTIVIDAD 3

Leer:

*Si ejecutamos asesinos y no hubiera ningún efecto de prevención de nuevos crímenes, habríamos eliminado una tira de asesinos. Si fallamos en ejecutar asesinos, y de haberlo hecho hubiéramos prevenido otros asesinatos, habríamos permitido el asesinato de muchas*

*víctimas inocentes. Es mejor arriesgarse a lo primero que a lo segundo, la elección es muy sencilla. Además, todos pagamos la estadía en prisión de estos asesinos con nuestros impuestos. Es mejor matarlos, es más barato.*

*La pena de muerte es el castigo más cruel, inhumano y degradante. La pena de muerte constituye una violación del derecho a la vida. La pena de muerte es irreversible y entraña el riesgo de que se ejecute a inocentes. No se ha podido demostrar nunca que la pena de muerte tenga mayor efecto disuasorio frente a la delincuencia que otros castigos. Además, independientemente de cuál sea la culpabilidad de una persona, nunca podemos decir que es totalmente culpable y darle una pena total.*

*Actividad en grupo:*

1. Evaluar la consistencia de las dos argumentaciones:

- a. Distinguir las razones esgrimidas
- b. Reconocer sus puntos fuertes y débiles,
- c. Ubicar posibles fallas argumentativas.

*Debatir:*

Realizar un debate abierto sobre el tema

Materiales de ayuda:

<http://hem.spray.se/harold.durand/pen1.html> (informe Ethos sobre pena de muerte)

<http://web.amnesty.org/library/Index/ESLACT500012006> (Amnistía Internacional - Pena

de muerte)

<http://www.prodeathpenalty.com/> (página a favor de la pena de muerte)

## **UNIDAD 2: Las falacias: qué son y cómo identificarlas**

### ACTIVIDAD 4

*Qué son las falacias:*

Las falacias informales aparentan ser argumentos válidos pero están construidas bajo supuestos erróneos para confundir o apelar a las emociones del oyente. Apelar a las emociones del oyente no siempre es ilegítimo, pero en el caso de las falacias sí lo es porque tales emociones se inducen sobre falsos presupuestos. Las falacias informales surgen en las conversaciones cotidianas pero también en contextos políticos y científicos. Suelen empañar las comunicaciones y detrás de ellas se busca manipular y convencer de modo ilegítimo. Su peligrosidad radica no sólo en que invaden algunos foros académicos, sino que en su uso cotidiano, pueden llegar a motivar decisiones incorrectas.

*Identificar en la siguiente lista de falacias de qué tipo es cada una:*

1. Se sabe que los mafiosos tienen dinero, y veo que mi vecino tiene mucho dinero. Por eso es que creo que debe ser un mafioso.
2. La física actual pudo predecir exitosamente los fenómenos observados, de modo que sus teorías no pueden ser erróneas.
3. Los de derecha defienden sus propios intereses y los de la oligarquía, de modo que sus apreciaciones sobre economía no son correctas.

4. "Profe, Ud no me puede desaprobar, es la última materia que me queda para pasar al siguiente ciclo".
5. Si un equipo de fútbol tiene muy buenos jugadores el equipo juega bien.
6. Ayer estuve haciendo ejercicios y ahora tengo un estado gripal terrible, por lo tanto el ejercicio no es bueno para la salud.
7. "... de cualquier modo, conozco tu dirección y número de teléfono. ¿Te conté que tengo licencia para portar armas?"
8. La conjetura de Goldbach dice que todo número par es la suma de dos números primos, pero esto no ha podido ser demostrado a lo largo de muchos años, por muchas personas de genio. Por lo tanto, la conjetura de Goldbach no es válida
9. En la reunión de vecinos, la presidenta de la Asociación está defendiendo que es peligroso dejar salir a los jóvenes de noche hasta altas horas de la madrugada durante los fines de semana. Una vecina la replica diciendo: "¿Por qué no empieza usted por poner un poco de orden en la vida de sus hijos?"
10. Rafael Nadal asegura en la TV, que el Suzuki Montero es un excelente 4×4.
11. Un comerciante lee en el diario: " El Sr. Intendente afirma que la medida de no estacionamiento en el centro de la ciudad no perjudicará al comercio." Y el comerciante comenta: " ¿Es el Sr. Intendente un experto en comercio?"
12. Dice un intendente a un pueblo en invierno: " El Sr. Pérez afirma que la sal disuelve la nieve. Este Sr. es propietario de unas salinas. Es falso que la sal disuelva la nieve."

## ACTIVIDAD 5

### *Preguntas disparadoras:*

1. ¿Existe la opinión pública?
2. ¿Qué es y cómo se mide?

### *Lectura:*

“Las trampas del deseo”. D. Ariely (2008). (Resumen sobre la psicología del consumo con algunos ejemplos).

### *Debatir:*

1. Pensar en las estrategias que usan los medios de comunicación y la publicidad para moldear la “opinión pública”. ¿Son inocentes las palabras?
2. Reflexionar, ¿puede la educación moldear la opinión de los estudiantes? Dar ejemplos.
3. El modo en que la educación puede moldear la opinión de los estudiantes, ¿es similar a las estrategias que emplea la publicidad? ¿Debe serlo?

## **UNIDAD 3: El papel de las emociones en la interacción argumentativa**

La emoción es una disposición mental que acaece para que el estado emocional tenga lugar (Elster, 1996). La emoción se relaciona con una tendencia a la acción y tiene un correlato fisiológico visible en los gestos, las lágrimas, los lamentos, etc. Las emociones no son sensaciones puras, son intencionales y se suscitan en los sujetos a propósito de algo que se figuran, es decir, se sustentan sobre una base cognitiva. Las emociones tienen un sustento cognitivo al ser resultado de creencias, por lo que resulta posible descubrir su pertinencia.

Según Aristóteles, la pasión está animada por el logos y el logos anima la pasión (La retórica). Las emociones pueden ser suscitadas, evocadas o mencionadas, es decir, pueden ser atravesadas por el lenguaje de distintas maneras. Esto implica que las pasiones pueden ser también argumentadas, ya que el interlocutor puede dar razones de lo que siente y de lo que cree que el otro debería sentir.

Según Hume, las emociones complejas son el resultado de un procesamiento cognitivo previo. En estas emociones se puede reevaluar la situación o el proceso que generó la emoción. El estudio de las emociones cobra real importancia al ubicar el discurso argumentativo en un marco social, pues permite analizar el discurso destacando el lugar que le corresponde al *pathos* al interior de la argumentación cotidiana. Si analizamos nuestra vida, nuestro actuar, nos daremos cuenta de que a menudo actuamos desde la razón y los sentimientos sin hacer distinciones conscientes. Intuir e incluso amar, no son actos completamente alógicos. Y, por su parte, los procesos que nos parecen absolutamente racionales, también están teñidos de sensibilidad.

Pero así como las emociones no ocuparon un sitio importante en la Filosofía a través de la historia, tampoco corrieron mejor suerte en el estudio de la argumentación, desde la Retórica clásica hasta nuestros días. En las teorías argumentativas contemporáneas, por ejemplo, el Tratado de Perelman y Olbrechts-Tyteca (1989) se limita a oponer clásicamente la razón a las pasiones. Las pasiones son definidas sistemáticamente como el elemento irracional, obstáculo en la acción de la razón: el discurso pasional es un discurso figurado y degradado. Similar posición en relación a la emoción plantea la nueva dialéctica o teoría pragmadialéctica de la argumentación que desarrolla una concepción del debate como método de resolución de diferencias de opinión. La discusión crítica es racional en la medida

en que respeta un sistema de reglas: la emoción se ubica dentro de una teoría, en términos de falacias de la argumentación.

La carencia de una categorización adecuada puede impedir la reelaboración cognitiva de las emociones provocadas; es el único obstáculo que actualmente plantean las emociones en una teoría argumentativa. Si sabemos que las emociones interfieren la racionalidad, podemos utilizarlas positivamente para optimizar la toma de elecciones. En síntesis, se propone poner sobre la mesa las emociones a la hora de compartir un diálogo argumentativo, para que éstas hagan parte activa del debate y sea posible evaluar la pertinencia de estas analizando las creencias que las generan.

## ACTIVIDAD 6

*Escuchar el tango:*

“Qué vachaché “, 1926

Música y letra: Enrique Santos Discepolo

*Piantá de aquí, no vuelvas en tu vida.*

*Ya me tenés bien requeteamurada.*

*No puedo más pasarla sin comida*

*ni oírte así, decir tanta pavada.*

*¿No te das cuenta que sos un engrupido?*

*¿Te creés que al mundo lo vas a arreglar vos?*

*¡Si aquí, ni Dios rescata lo perdido!*

*¿Qué querés vos? ¡Hacé el favor!*

*Lo que hace falta es empacar mucha moneda,*

*vender el alma, rifar el corazón,*

*tirar la poca decencia que te queda...*

*Plata, plata, plata y plata otra vez...*

*Así es posible que morfés todos los días,  
tengas amigos, casa, nombre...y lo que quieras vos.  
El verdadero amor se ahogó en la sopa:  
la panza es reina y el dinero Dios.*

*¿Pero no ves, gilito embanderado,  
que la razón la tiene el de más guita?  
¿Que la honradez la venden al contado  
y a la moral la dan por moneditas?  
¿Que no hay ninguna verdad que se resista  
frente a dos pesos moneda nacional?  
Vos resultás, -haciendo el moralista-,  
un disfrazao...sin carnaval...*

*¡Tirate al río! ¡No embromés con tu conciencia!  
Sos un secante que no hace reír.  
Dame puchero, guardá la decencia...  
¡Plata, plata y plata! ¡Yo quiero vivir!  
¿Qué culpa tengo si has piyao la vida en serio?  
Pasás de otario, morfás aire y no tenés colchón...  
¿Qué vachaché? Hoy ya murió el criterio!  
Vale Jesús lo mismo que el ladrón...*

**Debatir:**

1. ¿Cuáles son los argumentos propuestos por la canción para “vender el alma”?
2. ¿Cómo la situación económica condiciona las relaciones sentimentales y familiares?
3. ¿Y las sociales, y las políticas?

## ACTIVIDAD 7

Lectura del cuento: “Supongamos” de Ivar Da Coll.

*Supongamos que las ranas tienen el mismo tamaño de un niño y que los niños tienen el tamaño de las ranas.* El autor propone un intercambio de roles en el que pone de presente “nuestras ventajas” frente a la fragilidad de estos animales. Toda una invitación a ponerse en el pellejo del otro...un otro que es objeto de experimentación cruel, donde termina olvidándose el conocimiento y sensibilidad de este ser.

1. ¿Alguna vez disecaste una rana? ¿Qué pensamientos/ sentimientos pasaron por tu mente?
2. Actualmente se hacen toda clase de experimentos científicos con ratones, conejos y chimpancés por su parecido al ser humano. A través de estos experimentos se busca mejorar la calidad de vida de los seres humanos. ¿Cómo justificarías la realización (o no) de estos experimentos?
3. La película “La naranja mecánica” dejó en la imaginación de todos, la manera en la que se procede a realizar experimentos con presos. Estos experimentos se realizan de hecho, con la limitación de que, al tratarse de una población muy específica, los resultados extraídos son difícilmente generalizables. ¿Está usted a favor de la reducción de penas, a favor de la realización de experimentos en presos? ¿Por qué?
4. Qué pasaría si... juego de suposiciones. *Investigaran con usted, el ser humano no fuera el animal dominante sobre la Tierra, etc.*

## **UNIDAD 4: Didácticas Específicas para el aula**

### **ACTIVIDAD 8**

#### **El ejercicio de la democracia: Los discursos griegos**

*Leer:*

El debate entre Cleón y Diodoto (citado por Kitto, en *Los griegos*, 1966: 199- 201).

*Actividad grupal:*

1. Evaluar críticamente los dos discursos desde el punto de vista argumentativo: buscar falacias, estudiar la consistencia y rigurosidad. ¿Con qué criterio estudiarían la rigurosidad?

*Debatir:*

1. ¿Qué emociones aparecen reflejadas en ambos discursos? Los oradores, ¿Apelan legítimamente a las emociones del público?

2. ¿Crees que las emociones tuvieron algo que ver en la decisión de no matar a los habitantes de esta ciudad?

### **ACTIVIDAD 9**

*Leer las dos noticias sobre el mismo evento, en la misma fecha, publicados en dos diarios distintos:*

#### ***Cohete palestino cerca de Tel Aviv***

Por Catrina Stewart

Desde Jerusalén

Un cohete palestino disparado por militantes desde la Franja de Gaza cayó ayer cerca de Tel Aviv, una acción que puede empujar a Israel a tomar contramedidas militares. El cohete no causó víctimas porque cayó en un campo, 25 kilómetros al sur de la ciudad. Pero después del atentado del miércoles en Jerusalén, que causó una muerte y treinta heridos en pleno centro, el ataque tensó los nervios. En este país ya es costumbre ver caer cohetes en lugares rurales cercanos a Gaza, pero no tan cerca de una ciudad.

El ministro de Defensa, Ehud Barak, dijo ayer mismo que “tenemos que responder”. Lo hizo en la conferencia de prensa conjunta con su par norteamericano Robert Gates, de visita oficial en el país. “Israel no va a tolerar estos ataques terroristas y no va a permitir que el terror se imponga nuevamente.” Los atentados siguen a una serie de mortales acciones israelíes en Gaza la semana pasada, que incluyen la muerte de un alto líder de Hamas y de varios civiles en ataques de represalia.

El lenguaje de Barak y otros funcionarios es tan duro como el que se impuso antes de la última ofensiva israelí contra Gaza, que dejó 1400 palestinos muertos. Los observadores se preguntan si no es una señal preparatoria para otra ofensiva terrestre contra Gaza, el pequeño territorio costero bloqueado desde hace años.

El duro primer ministro de Israel, Benjamin Netanyahu, está bajo presión para probar que puede proteger a los ciudadanos del país. Al cohete y la bomba en el colectivo se le suma el reciente asesinato de residentes en un asentamiento en Cisjordania. El gobierno identificó a la víctima del atentado de este miércoles. Es la turista británica Mary Jane Gardner, de 59 años, que estaba tomando un curso de hebreo en Jerusalén. La bomba que la mató a bordo de un ómnibus y dejó 35 heridos es el primer atentado en la capital israelí en siete años. La

detonación llega en medio de un impasse en las negociaciones de paz con los palestinos, sacudiendo la calma relativa en la ciudad. Para muchos, es un recordatorio incómodo de los años de la segunda Intifada, cuando las bombas eran cotidianas.

El gobierno israelí acusó a terroristas palestinos por el ataque, pese a que nadie lo reivindicó. La policía sigue buscando a quienes dejaron el paquete en la calle con los explosivos.

Página 12, 25 de marzo.

### *Israel y Hamas intentan frenar una violenta escalada*

Por: SHLOMO SLUTZKY

Tel Aviv.

Detrás de las bambalinas políticas y militares, en Israel y Gaza intentaban anoche poner fin a la escalada de violencia que amenaza con llevar a la región a un nuevo enfrentamiento como en diciembre del 2008, pero en una circunstancia internacional de impredecibles consecuencias.

Israel fue víctima el miércoles de un ataque terrorista en Jerusalén, con un muerto y 65 heridos mientras que, paralelamente, soporta misiles disparados desde Gaza en sus ciudades en el sur, lo que ayer hizo que más de 100 mil alumnos suspendieran las clases. Aquí crecen los llamados de los políticos de la derecha –dentro y fuera del gobierno– para aplicar **una “lección magistral”** a los vecinos de Gaza.

El ministro de Defensa Pasiva Matan Vilnaí dijo que “es una cuestión de tiempo que nos enfrentemos de nuevo a Hamas y que le inflijamos otra lección”. Se sumó el vice jefe de Gobierno y ex jefe de las FF.AA., Moshé Yaalón, quien manifestó en EE.UU. que Israel “no tolerará una escalada”, “ni ataques terroristas ni el disparo de cohetes contra los civiles”.

Pese a la virulencia de las amenazas, la fuerza aérea israelí realizó sólo cuatro ataques ayer puntuales en el sur de la Franja de Gaza, que dejaron heridos, según testigos palestinos. Dañaron un antiguo cuartel general de los servicios de información y un lanzacohetes. También fue bombardeado un terreno de entrenamiento de las brigadas Al Qasam, el brazo armado de Hamas.

Ayer unos 100 mil alumnos no fueron a la escuela en Israel porque las autoridades lo consideraban un peligro. Hoy la decisión podría implicar a otras poblaciones, hasta 20 kms al sur de Tel Aviv, y entre ellas Kiriath Gat, Yavne, además de Beer Sheva, Ashdod y Ashkelon.

Sin embargo, pareciera que esta escalada de violencia, que se produce en medio de manifestaciones antigubernamentales en toda la región árabe luego de la revolución en Egipto y en Túnez y tras una represión violenta con decenas de muertos en Siria, **no conviene ni a Israel ni a Hamas.**

Esta organización fundamentalista islámica, que gobierna en Gaza desde junio del 2007, hace esfuerzos los últimos días por controlar a los militantes de la Yihad Islámica, los que lanzaron recientemente los ataques con misiles hacia Israel y aparentemente también quienes realizaron el ataque terrorista en la entrada a Jerusalén el miércoles. Israel, al menos por ahora, busca no lanzar todo su poder ofensivo sobre Gaza.

Clarín, 25 de marzo

*Actividad grupal:*

1. Definir la inclinación política de cada uno de los dos diarios (a quién intentan favorecer).
2. ¿Qué marcas en el lenguaje, referencias, título o presentación de los datos los inclinaron a definir la postura de cada uno?

3. ¿Cómo define cada uno de los diarios al grupo Hamas?

4. Elegir uno de los dos reportajes y realizar un esquema de los argumentos, escribiendo en la parte superior los principales y abajo los argumentos secundarios que refuerzan los principales.

## ACTIVIDAD 10

### **Crotoxina: la cura milagrosa para el cáncer**

El tema central es la responsabilidad social/moral de los científicos con respecto a sus productos teórico-tecnológicos y la influencia que tienen los medios de comunicación en la difusión de éstos sobre la población.

Se utilizará como material cinco artículos publicados por el diario la nación desde febrero de 1996 hasta septiembre del 2000 sobre la crotoxina (La nación, archivo). La actividad está pensada para realizarse en una sesión de tres horas.

El objetivo es analizar un caso de la historia reciente de la Argentina para ejemplificar cómo las esperanzas que ofrecen algunas investigaciones científicas influyen en la sociedad hasta extremos dramáticos (en el caso de pacientes terminales de cáncer), y cómo tales investigaciones pueden ser distorsionadas por los medios de comunicación.

#### Metodología

a. Armar 5 pequeños grupos. Cada grupo leerá uno de los artículos y llenará la siguiente grilla para guiar la lectura:

- |  |
|--|
| <p>a. Nombre del diario:<br/>b. Fecha de publicación:<br/>c. Autor:<br/>d. Resumen de la idea principal del artículo:<br/>Según el artículo,<br/>e. ¿Qué es la crotoxina?<br/>f. ¿Para qué sirve?<br/>g. ¿Qué evidencia propone el artículo a favor o en contra del uso de este compuesto?</p> |
|--|

- b. Puesta en común de ideas de los grupos. Establecer similitudes entre las distintas informaciones encontradas teniendo como guía las siguientes preguntas: ¿Tienen todos los artículos la misma postura frente a la crotoxina? ¿Quieren demostrar algo? ¿Cómo lo hacen?
- c. Observe los siguientes titulares de diarios y la tapa de una revista acerca de la crotoxina, ¿cree que siguen la misma línea argumental que los artículos previamente analizados? Justifique su respuesta teniendo en cuenta el lenguaje utilizado, las fuentes utilizadas y la fuerza de las afirmaciones.



- d. Ver el documental *La era del Ñandú*. (Disponible para su descarga en: <http://www.megaupload.com/?d=12BFFTJO>). Duración aproximada: 40 min.
- e. Establecer individualmente y por escrito, comparaciones entre la película y la lectura de los artículos leídos y compartidos en clase.

f. Lectura crítica del artículo “¿Quién le pone el cascabel al gato” (Garrahan, 1995; Disponible en: <http://www.fcen.uba.ar/fotovideo/EXm/PDF/EXM3.pdf>).

Llenar nuevamente la ficha N°1.

Además, responder:

- ¿Qué papel juegan las instituciones en la problemática en torno a la crotoxina (CONICET, ANMAT, UBA, etc.)?
- ¿Qué decisiones con contenido social tomaron los científicos involucrados?
- ¿Qué papel jugó el nacionalismo sobre la opinión pública? Dar ejemplos utilizando los materiales disponibles.
- ¿Cómo valora la difusión periodística del caso? ¿Qué aspectos cree que debió tener la prensa para hacer que la cobertura de la noticia más rigurosa?

g. Realizar un debate grupal donde se presenten argumentos a favor o en contra de la tesis del investigador Ariel Barrios Medina, del Centro de Divulgación Científica, Facultad de Farmacia y Bioquímica, UBA (2008), quien opina:

*En la segunda mitad de 1986, el presunto tratamiento curativo del cáncer por un veneno de víbora provocó un diálogo inflamado entre personas que hablaban diferentes lenguajes donde la autoridad moral del paciente desafió a la autoridad profesional del médico y del científico (2008; p. 1).*

## 4. CONCLUSIONES

En nuestra sociedad, el discurso mediático moldea la percepción que tienen las personas acerca de cómo ocurren las cosas. Los medios de comunicación proveen información acerca de los acontecimientos locales y mundiales que no podemos conocer directamente. Por ello, en muchas ocasiones, los únicos datos que tenemos sobre un hecho, provienen de los medios y no resulta extraño que condicionen nuestra visión de los mismos.

Noam Chomsky insiste a lo largo de sus libros, conferencias y entrevistas que los medios de comunicación no solo influyen en nuestra percepción de la realidad social sino que además ejercen un control efectivo sobre nuestras opiniones. Los mecanismos que se utilizan para lograr este control son sutiles y ciertamente difíciles de identificar por la población. Están relacionados con la selección de temas principales y de temas que no deben aparecer, la continuidad de debates o noticias de impacto social y la presentación de actores sociales de manera positiva o negativa (héroes o villanos).

Lo anterior se relaciona con la forma intencional en la que se elige el lenguaje a utilizar para presentar un tema determinado. Es difícil sostener que cuando construimos un discurso este constituye una descripción de los hechos, dado que la selección que hacemos de la información y la manera en la que la jerarquizamos tiene una lógica argumentativa. Esto resulta más patente si pensamos en la elección de las palabras: si queremos elaborar un discurso sobre una persona con una pancarta, nos podemos referir a él como “manifestante” o como “revoltoso”.

Esta elección es argumentativa: condiciona nuestro conocimiento y juicio acerca de la persona al cual se hace referencia. El lenguaje nos proporciona puntos de vista

argumentativos para construir discursos más que para describir realidades. Por lo tanto, los medios de comunicación no describen objetivamente un suceso, argumentan a favor o en contra de ella.

Los objetivos de la actividad periodística están ligados principalmente a la transmisión de la información pero también pretenden provocar reacciones y mover las emociones de la audiencia, es decir presentan falacias. Esta pretensión suele estar relacionadas con los intereses particulares de los medios o simplemente con la difusión exitosa de una noticia que promueva el acceso regular al producto mediático.

Actualmente la escuela se encuentra inmersa en un contexto comunicativo que trasciende las fronteras de los contenidos curriculares. Circulan entre los estudiantes temas controvertidos que inevitablemente suscitan espacios de conversación que no pueden ser ajenos a los maestros. Nuestra sociedad está procurando modificar sus instituciones para permitir espacios de reflexión donde la libertad, entendida desde la responsabilidad, se exprese a través de las diferentes opiniones, y la escuela no debe ser una excepción. Pero la opinión vacía de contenido o mal expresada, pierde su poder persuasivo y se convierte en una fuente de equívocos.

El énfasis que desde la escuela se ha puesto a la enseñanza de la escritura, ha disminuido el interés de los procesos orales por considerarlos como dados previamente. Sin embargo, un estudio más profundo de la oralidad nos permitió establecer que una vez dado el fenómeno de la escritura, la oralidad puede alcanzar altos niveles de complejidad. Toda persona necesita desarrollar herramientas para desenvolverse oralmente en distintos espacios, es decir que la escuela debe responder a esta demanda educativa fomentando un ambiente

donde el error sea considerado como una oportunidad de aprendizaje, y el enfrentamiento de opiniones, una vía para llegar al verdadero conocimiento

Para participar en esta clase de situaciones comunicacionales, es necesario desarrollar habilidades tanto orales como argumentales, en un contexto de genuino interés por llegar a acuerdos. Entre mejor estemos preparados para desempeñarnos oralmente, tendremos mayores posibilidades de manifestar a otros nuestros conocimientos o sentimientos de manera asertiva y entre mejor conozcamos los mecanismos argumentativos, llegaremos a construir mejores acuerdos.

Para que el estudiante forme parte activa en la formación de sus conocimientos, es necesario que aprenda a contar sus experiencias, parafrasear nuevos conceptos, usar la información aprendida para un objetivo estratégico (por ejemplo la argumentación), etc. tanto oralmente como por escrito. Así, lograremos que la escuela se convierta en un espacio para formar la autonomía intelectual de cada persona que la compone (docentes, estudiantes, directores y padres de familia), a través de preguntas, discusiones, críticas y disentimientos. Aprender a argumentar permitirá entender que, en la racionalidad, está implicada la flexibilidad intelectual como una posibilidad de presentar nuestras ideas, defenderlas o someterlas a refutación siempre enmarcadas en un ambiente de respeto y cuidado por el otro.

A través de esta investigación fue posible establecer que si bien el debate es una actividad que motiva a los docentes porque les permite exponer sus puntos de vista y tratar temas de su interés, aún no existe la conciencia del uso del debate como método de aprendizaje. También observamos que, como seres atravesados por una necesidad de racionalidad, a pesar de que en los debates se mezclaban argumentos y falacias, estas últimas no tuvieron la misma aceptación que las primeras. Es decir que aunque los docentes no

conocen el método para distinguir una falacia de un argumento, tienen una propensión intuitiva, guiada por la racionalidad, para preferir los argumentos a las falacias.

Consideramos que el uso de falacias como *ad hominem* o *ad baculum* no fueron expuestas por los docentes en su forma más explícita, porque sospechaban que tras estas falacias se escondía una descalificación personal o una amenaza. Sin embargo, algunas falacias resultaron distractores especialmente fuertes, porque la forma en la que estaban enunciadas las hacía parecer válidas. Esta enunciación suponemos que está relacionada con cierta sonoridad o juego de palabras, que desde un estudio de corte psicológico podrían ser estudiadas con mayor detalle. Una posible hipótesis de trabajo sería si las falacias que se presentan bajo la forma de máximas, refranes o fábulas tienen mayor atención psicológica que las que se presentan de forma directa.

Una vez concluida la investigación, creímos necesario desarrollar una capacitación que reuniera algunos de los conocimientos básicos en torno al tema de la argumentación para ser presentados a la población docente a manera de taller teórico práctico. La idea de este taller es mostrar a los docentes que pueden existir formas de aprendizaje no unidireccionales (alumno-profesor) donde sea posible construir aprendizajes legítimos en torno a los valores. Esperamos que en futuras investigaciones pueda ser evaluada la eficacia de esta capacitación, comparando el potencial de un docente capacitado para reconocer en un discurso cotidiano cuáles argumentos son falaces y cuáles no.

## 5. BIBLIOGRAFÍA

Adúriz- Bravo, A. (2005). *Una introducción a la naturaleza de la ciencia. La epistemología en la enseñanza de las ciencias naturales*. Buenos Aires: fondo de cultura económica.

Anscombe, J.C. y Ducrot, O. (1994). *La argumentación en la lengua*. Madrid: Gredos.

*Argument*. (s/f). En: Cambridge Advanced Learner's Dictionary (En línea) Consultado: (10 de Agosto de 2010) Disponible en: <http://dictionary.cambridge.org>

*Argumento*. (s/f) En: Wordreference.com (El línea) Consultado: (10 de Agosto de 2010) Disponible en: <http://www.wordreference.com>

Aristóteles (1992). *La Retórica*. Madrid: Gredos.

Aristóteles (1994). *Categorías Y Tópicos Sobre Las Refutaciones Sofísticas - Tratados De Lógica - Órganon T. 1*. Madrid: Gredos.

Asencio, M. (1996). *La construcción del error en el niño*. Colonia: Papeles del seminario internacional sobre constructivismo y educación.

Atorresi, A. (1999). *Los portadores textuales*., Provincia de Buenos Aires: Dirección General de Cultura y Educación.

Atorresi, A. y cols. (2008). *Aportes para la enseñanza de la lectura*. Santiago de Chile: OREALC/UNESCO Santiago.

Austin, J. (1982). *Cómo hacer cosas con palabras*. Barcelona: Paidós.

Bajtín, M. (1989). *El Problema de los Géneros Discursivos*. México: Siglo XXI.

- Bajtín, M. (1998). *Estética de la creación verbal*. Madrid: Siglo XXI.
- Barthes, R. (1974). *La antigua retórica*. Buenos Aires: tiempo Contemporáneo.
- Bassart, D. (1995). Elementos para una didáctica de la argumentación en la escuela primaria. *Sevilla, Comunicación, Lenguaje y Educación*, Volumen 7, Número 2: 41-50.
- Berkeley, G. (1978). *Tres diálogos entre Hilas y Filonús*. Buenos Aires: Aguilar.
- Bermejo, L. (2006). *Bases filosóficas para una teoría normativa integral de la argumentación*. Tesis de doctorado (en línea) disponible en: <http://www.tesisenred.net/> Universidad de Murcia, España.
- Borges, J.L. (1986). *Otras inquisiciones*. Buenos Aires: Emecé.
- Braun, R. (1989). Crotoxina. *Ciencia Hoy*, N° 4, pag, 70-73.
- Bruner, J. (1963). *El proceso de la educación*. México: Uthea.
- Calsamiglia y Tuson, J. (1999). *Introducción al Análisis del Discurso*. España: Ariel.
- Camacho, H. y Fontaines, T. (2006). Implementación de la estrategia Filosofía para niños: una experiencia de aprendizaje. *Mérida, Educare*, vol. 10 Número 32: 91- 96.
- Capdevila, A. (2002). *El análisis del nuevo discurso político. Acercamiento metodológico al estudio del discurso persuasivo audiovisual*. Tesis Doctoral no publicada, Universitat Rovira i Virgili, Tarragona, España.
- Carretero, M. y Asensio, M. (2008). *Psicología del pensamiento*. Madrid: Alianza Editorial.

Castorina, J.A. y Lenzi, A.M. (2000). *La formación de los conocimientos sociales en los niños*. Madrid: Gedisa.

Castorina, J.A., Lenzi, A.M. y Aisenberg. (1997). El análisis de los conocimientos previos. Resultado de la investigación sobre cambio conceptual de nociones políticas. *Revista IICE*, Número 11: 21-30.

Castorina, J.A., (2000). *Presupuestos filosóficos en la psicología del conocimiento social*. *Revista IICE* 17: 42-52.

Castro, S. (2007). Competencia de los hablantes en la identificación de falacias: una perspectiva pragmatialéctica. *ONOMAZEIN* 15: 129-155

Chomsky, N. y Dieterich, H. (1997). *La sociedad global: educación, mercado y democracia*. Buenos Aires: Liberarte.

Cicerón (1927). *Obras completas*. Trad. de M. Menéndez Pelayo. Madrid: Hernando.

Cross A. (2003). *Convencer en clase*. Barcelona: Ariel.

I. Copi. (1997). *Introducción a la lógica*. México: Limusa.

Culler, J (1989). Hacia una lingüística de la escritura. *La lingüística de la escritura*. Madrid: Visor: 181-192.

Dolina, A. (11 de junio de 1998) *La venganza será terrible*. Radio continental. Recuperado de <http://lvstplayer.com.ar>

Eemeren, F.H., Grootendorst, R. y Kruiger, T. (1987). *Handbook of Argumentation Theory*. Dordrecht: Foris publications.

- Foucault, M. (1999). *El Orden del Discurso*. Barcelona: Tusquets Editores S.A.
- García Moriyón, F. y cols. (2000). Valoración de “Filosofía para niños” un programa de enseñar a pensar. *Oviedo, Psicothema*, Vol 12, Número 2: 207- 211.
- Garrahan, P. (1995). ¿Quién le pone el cascabel al gato? *Exactamente* N°3, pág. 14-17.
- Giere, R.N. (1988). *Explaining Science: a cognitive approach*. Chicago University Press.
- González, M. (s/f) *Aspectos Éticos de la Investigación Cualitativa* (en línea) Consultado (26 de octubre de 2010). Disponible en: <http://www.oei.es/salactsi/mgonzalez5.htm>
- Habermas, J. (1981). *Teoría de la acción comunicativa, I*. Madrid: Taurus.
- Hébrard, J. (2006). *La puesta en escena del argumento de la lectura: el papel de la escuela*. Buenos Aires, Conferencia presentada en el Encuentro con lecturas y experiencias escolares, FLACSO –Argentina, Buenos Aires, Argentina.
- Henao, B. y Stipcich M. (2008). *Educación en ciencias y argumentación: la perspectiva de Toulmin como posible respuesta a las demandas y desafíos contemporáneos para la enseñanza de las ciencias experimentales*. Revista electrónica de enseñanza de las ciencias Vol. 7, N° 1.
- Hendel, N. (1999). *El texto argumentativo*. Buenos Aires: Ediciones la llave S.A.
- Jiménez-Aleixandre, M. (2010) *Competencias en argumentación y uso de pruebas*. Barcelona: Editorial Graó.

Jimenez- Aleixandre, M. y Erduran S. (2010). *Argumentation in science education. Perspectives from classroom- based research*. Florida State University: Editorial Springer pp. 117-136.

Jonson, R. (2000). *Manifest Rationality: a pragmatic theory of argument*. Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates.

Jorba, J. (1999). La comunicación y las habilidades cognitivo lingüísticas. En Jorba, J. y cols. *Hablar y escribir para aprender*. Barcelona: ed. Síntesis

Kitto, H. (1966). *Los griegos*. Buenos Aires: Eudeba

Kohlberg, L. (1997). *La Educación Moral*. Barcelona: Ed. Gedisa.

Kolsto, S. y Ratcliffe, M. (2008). Social aspects of Argumentation. En Erduran, S. Jimenez-

Kuhn, T. (2000). *Estructura de las revoluciones científicas*. Madrid: fondo de cultura económica.

Krueger, R.A. (1991). *Focus groups: A practical guide for applied research*. Beverly Hills: California Sage.

Lipman, M. (1991). *Thinking in Education*. New York: Cambridge University Press.

Luria, A. R. (1980). *Los procesos cognitivos. Análisis socio-histórico*. Barcelona: Fontanella.

Martin, J.R. y Veal, R. (1998). *Reading Science*. Londres: Routledge.

Moeschler (1985). *Argumnetation et conversation*. París : Hatier- Crédif.

Navarro, G. (2000). *El diálogo: procedimiento para la educación en valores*. Bilbao: Desclée De Brouwer.

*Núcleos de aprendizaje Prioritarios* (2006). Buenos Aires: Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología.

Nussbaum, M. (1995). *La fragilidad del bien. Fortuna y ética en la tragedia y la filosofía griega*, Madrid: La balsa de Medusa.

Ong, W. (1987). *Oralidad y escritura tecnologías de la palabra*. México: Fondo de Cultura Económica.

Perelman, C. Y Olbrechts- Tyteca, L. (1958). *Traité de l'argumentation. La nouvelle rhétorique*, París P.U.F., Éditions de l'Université de Bruxelles, 1988, traducción: *Tratado de la argumentación. La nueva retórica*. Madrid: Gredos.

Peirce, C. S. (1992). *The Essential Peirce*, 2 vols., N. Houser et al (eds.) Bloomington IN. Indiana: University Press,

Plantin, C. et al. (1990). *Argumentar y manipular para probar. Educación y lenguaje. Perspectivas teóricas y metodológicas para su estudio*. Bogotá, Colombia, Universidad Distrital Francisco José de Caldas. *Essais sur l'argumentation*. París: Kimé.

Platón (1988). *Diálogos*. Vol. I- IX. Madrid: Gredos.

Popper, K. (1982). *La lógica de la investigación científica*. Madrid: Tecnos.

Popper, K. (1994). *Conjeturas y refutaciones; el desarrollo del conocimiento científico*. Barcelona: Paidós.

Quintiliano (1916). *Instituciones Oratorias*. Traducido por Rodríguez, I. y Sandier, P. Madrid: Imprenta de Perlado Páez y cia.

Saenger, P. (1991). The separation of word and the physiology of reading. En D. R. Olson & N. Torrance (Eds.), *Literacy and Orality*. New York: Cambridge University Press:198-214

Sanmartí, N. (2003). *Aprender Ciencias tot Aprenent a Escriture Ciencia*. Barcelona: Edicions 62.

Searle, J. (2001) *Actos de habla: un ensayo en la Filosofía del lenguaje*. Madrid: Cátedra.

Santibañez. C. (2010). Retórica, dialéctica o pragmática: a 50 años de los Usos de la Argumentación de Sthephen Toulmin. *Revista círculo 42 de lingüística aplicada a la comunicación. Universidad Complutense de Madrid*: 91-125

Simonneaux, L. (2008). Argumentation in Socio- Scientific Contexts. En Erduran, S. Jimenez- J M. (Comps) *Argumentation in science education. Perspectives from classroom-based research*. Florida State University: Editorial Springer, pp. 179- 200.

Spang, K. (1984) *Fundamentos de retórica*. Pamplona: Eunsa.

Stewart, D. Y Shandasani, P. (1990). *Focus group. Theory and practice*. Newbury Park CA: Sage.

Toulmin, S., (1958). *The uses of argument* Cambridge: Cambridge university press.

Toulmin, S., (1977). La comprensión humana: el uso colectivo y la evolución de los conceptos. Madrid: Alianza.

Van Dijk, T.A. (1985). *Handbook of discourse analysis*. London: Academic Press

Weston, A. (2009). *Las claves de la argumentación*. Barcelona: Ariel

## 6. ANEXOS

### Anexo 1

#### Cuestionario 1 (primer grupo)

1. ¿Cuál de las posturas presentadas le parece que tiene más validez?

---

---

2. Anote al menos dos argumentos en defensa de la postura que le parece más viable.

---

---

---

---

---

---

---

---

3. ¿Qué contraargumentos podría ofrecer para justificar su desacuerdo con la otra postura?

---

---

---

---

---

---

---

---

## Anexo 2

### Cuestionario 2 (primer grupo)

1. ¿Cuál de las posturas presentadas le parece que tiene más validez?

---

2. Anote los mejores argumentos en defensa de la postura que le parece más viable.

---

---

---

---

3. ¿Qué contraargumento podría ofrecer para justificar su desacuerdo con la otra postura?

---

---

---

---

4. ¿Cambió o se complementó su primera evaluación del problema (en relación con el primer cuestionario que usted respondió)? ¿Si su respuesta es sí, cuáles son las razones de este cambio?

---

---

---

### Anexo 3

#### Cuestionario 1 (segundo grupo)

1. Desde un punto de vista personal, ¿está usted a favor o en contra del matrimonio igualitario?

---

2. Escriba y desarrolle dos argumentos a favor de su postura con respecto al matrimonio igualitario

---

---

---

---

---

---

---

---

3. ¿Dónde escuchó o leyó estos argumentos?

---

---

4. ¿Qué opina acerca de los discursos de los dos diputados?

---

---

---

## Anexo 4

### (Segundo grupo)

1. El debate realizado anteriormente, ¿complementó, mejoró o cambió su postura inicial acerca del tema? \_\_\_\_\_

2. Si respondió “sí” a la pregunta 1, explique de qué manera se dio ese cambio.

---

---

---

---

---

---

---

---

3. A partir de los argumentos desarrollados a lo largo del debate, ¿Aportaría usted algún nuevo argumento a favor de su postura que no esté incluido en el primer cuestionario que respondió? ¿Cuál?

---

---

---

---

4. ¿Cuál es su opinión acerca de la utilidad de los debates en la educación de las personas?

---

---

### 6.5 Anexo 5: Tabla de especificaciones

<u>ARGUMENTO</u>	A. GRUPO.	FREC.	<u>FALACIA</u>	A. GRUPO	FREC.
<p>ARGUMENTO VALORATIVO:</p> <p>Garantizar la <b>igualdad</b> de derechos según lo dictan los derechos humanos para incluir en las leyes un sector de la sociedad hasta entonces no cobijado.</p>			<p>FALACIA AD MISERICORDIAM:</p> <p>Existiendo en el país tantas violaciones a <b>derechos fundamentales</b>, no es crucial tratar este asunto.</p>		
<p>ARGUMENTO PRAGMÁTICO:</p> <p>La familia es un <b>paradigma cultural</b> que puede verse desde diferentes perspectivas. Actualmente la familia prototipo es una categoría inadecuada que no incluye todas las organizaciones familiares operativas.</p>			<p>FALACIA AD NUMERUM:</p> <p>La institución de la iglesia aceptada por la mayoría de los argentinos, excluye un <b>concepto de familia</b> ambiguo.</p>		
<p>ARGUMENTO DE AUTORIDAD:</p> <p>La homosexualidad no es una <b>enfermedad</b>, pues no está incluida como una enfermedad por la OMS.</p>			<p>FALACIA POST HOC:</p> <p>La homosexualidad es una <b>enfermedad</b>. Puede considerarse: o discapacidad (es una desviación no deseada: ¿quién quisiera que su hijo fuera gay?) o una epidemia contagiosa (antes no había tantos homosexuales).</p>		
<p>ARGUMENTO PRAGMÁTICO:</p> <p>Existen en nuestro país muchos <b>niños huérfanos</b> que esperan a ser adoptados: el matrimonio gay puede responder a esta demanda.</p>			<p>FALACIA AD IGNORATIAM:</p> <p>Ninguna pareja homosexual debe <b>educar niños</b> porque la educación de padre y madre nos ayuda a amar al sexo opuesto. Es decir, les quitamos la posibilidad de decidir.</p>		

<p>ARGUMENTO VALORATIVO:</p> <p>Las parejas homosexuales recibirían <b>trato ventajoso</b> frente a las heterosexuales por derechos de apellido, tenencia de hijos y adopción.</p>			<p>FALACIA DE EQUÍVOCO:</p> <p>Se trata de una unión, pero no se debe <b>usar la palabra “Matrimonio”</b> que implica históricamente la unión hombre- mujer con miras a procrear.</p>		
<p>ARGUMENTO PRAGMÁTICO:</p> <p>La relación homosexual es estéril y por tanto debe tener una regulación diferente que la heterosexual en cuanto a las <b>disposiciones de hijos</b>.</p>			<p>FALACIA AD HOMINEM:</p> <p>La ley de matrimonio homosexual sirve al gobierno para tapar el problema de niños no adoptados y de las necesidades de países de primer mundo que permiten a los <b>homosexuales la adopción</b> en países donde esté aprobada esta ley.</p>		
<p>ARGUMENTO DE LA COHERENCIA:</p> <p>Se deben replantear todos los <b>términos del código civil</b> para que éste no sea incongruente en relación con los derechos de las dos partes, antes de presentar el inciso que incluye en la categoría de matrimonio a las parejas homosexuales.</p>			<p>FALACIA AD VERECUNDIAM:</p> <p><b>La iglesia</b> como institución histórica respetable, no considera posible una unión entre personas del mismo sexo.</p>		
			<p>AD HOMINEM:</p> <p>Quienes están en contra de la ley del matrimonio igualitario, son <b>nazis</b>.</p>		

