



ÍNDICE

ARTÍCULOS

- Richard José Sosa Villegas: Argumentación Discursiva Escrita, ensayo argumentativo y Grupo de Creación en Educación Media General, pp. 1-21.
- Helga María Lell: Las figuras retóricas en el discurso argumentativo jurídico, pp. 22-45.
- Yoendy Pérez-Macías y Adrian Abreus González: La Argumentación del Licenciado en Cultura Física mediante el Aprendizaje Basado en Proyectos, pp. 46-72.
- Francisco Iván Delgado y Luisa Puig Llano: El discurso polémico en México. La discusión de la reforma a la Ley de la Industria Eléctrica, pp. 73-104.
- Juan Antonio González de Requena Farré: *Ad ignorantiam*: variantes y usos del argumento por ignorancia, pp. 105-135.

RESEÑAS

- Sara Hssaine Pallarés: Reseña de: José Ángel Gascón, *Manual de argumentación: el ámbito de lo razonable*, pp.136-139.



Argumentación discursiva escrita, ensayo argumentativo y Grupo de Creación en Educación Media General *Preparation of the Argumentative Essay in General Secondary Education: a case study*

Richard José Sosa Villegas

<https://orcid.org/0000-0003-0235-8172>

Instituto Santo Tomás de Aquino

Malambo, Atlántico (Colombia)

sosacademicus@gmail.com

Artículo recibido: 15-01-2024

Artículo aceptado: 10-08-2024

RESUMEN

La enseñanza de la Argumentación Discursiva Escrita (ADE) es importante y necesaria en la Educación Media General venezolana. Por esa razón, el objetivo de este trabajo fue evaluar las competencias argumentativas de los estudiantes del Instituto Náutico “Almirante Lino de Clemente”, tras la aplicación de un Grupo de Creación (GC) enfocado en la producción de ensayos argumentativos durante el año escolar 2017-2018. La investigación fue cualitativa de campo y el método empleado, Investigación-Acción. Los sujetos participantes fueron 82. Las técnicas utilizadas, la observación participante, el análisis de contenido y el grupo focal; los instrumentos, la bitácora del investigador y las producciones textuales estudiantiles. Los resultados evidenciaron que hubo una mejora de las competencias argumentativas de los participantes al elaborar los textos tras la aplicación del GC. El autor concluye que implementar el estudio tuvo resultados positivos con los estudiantes, como la incorporación de la tesis en los ensayos estudiantiles y podría aplicarse en otros niveles educativos con una finalidad similar.

PALABRAS CLAVE: argumentación, Educación Media General, ensayo argumentativo, Grupo de Creación.

ABSTRACT

The teaching of Written Discursive Argumentation (WDA) is important in Venezuelan General Secondary Education. For this reason, the objective of this work was to evaluate the argumentative competencies of the students of the “Almirante Lino de Clemente” Nautical Institute, after the application of a Creation Group (CG) focused on the production of argumentative essays during the 2017-2018 school year. The research was qualitative field research and the method used was Action Research. The participating subjects were 82. The techniques used, participant observation, content analysis and the focus group; the instruments, the researcher's log and the student textual productions. The results obtained showed that there was an improvement in the argumentative skills of the participants when preparing the texts after the application of the CG. The author concludes that implementing the study had positive results with the participants and could be applied at other educational levels with a similar purpose.

KEYWORDS: argumentation, argumentative essay, Creation Group, General Secondary Education.

1. INTRODUCCIÓN

La enseñanza de la Argumentación Discursiva Escrita (ADE) ha sido un tema constante en educación en al menos las dos últimas décadas en los niveles de primaria, bachillerato y superior (Molina, 2015). A este respecto, investigaciones realizadas por Bañales, Vega, Araujo, Reyna y Rodríguez (2015); Henao, Londoño-Vásquez y Frías-Cano (2017); Valdés-León y Barrera (2020), y Valdés, Olivares, Ortiz y Oyarzún (2022), señalan intenciones pedagógicas que apuntaron hacia la mejora de las competencias argumentativas, al emplearse distintas tipologías textuales como el resumen, la reseña crítica y el ensayo argumentativo, priorizándose este dentro de la academia por su importante carácter cultural y lingüístico.

En Latinoamérica, la significativa complejidad de la producción del discurso argumentativo escrito (DAE) y las exigencias mínimas requeridas en su elaboración, han proyectado una extensa perspectiva en relación con el estudio de la argumentación (Campos, 2012; Moore y Andrade, 2016; Morado, 2013; Noguera, 2013; Rodríguez, 2007; Sánchez, Castaño y Tamayo, 2015; Serrano, 2001 y 2004; Serrano y Villalobos, 2006). Los resultados de estas exploraciones han demostrado que la ADE requiere del desarrollo de competencias específicas para que pueda producirse y es a partir de la figura docente que dichas competencias podrían adquirirse en el seno educativo. De esta manera, el docente sería el orientador que proporcionaría las bases que los estudiantes necesitan para subsanar las dificultades que la tarea de la ADE pudiera presentar durante su proceso de construcción.

En el contexto venezolano, se debe reconocer que existe una problemática relacionada con la ADE, pues pareciera no haber un adecuado desempeño de la competencia argumentativa de los estudiantes de Educación Media General (EMG), lo cual se hace patente cuando los estudiantes producen textos con este orden discursivo. En este sentido, las producciones presentan argumentos escuetos con los que apenas pretenden defender u oponer un punto de vista con una tímida perspectiva. A pesar de que muchos son los autores que siguen teorizando, proponiendo y aplicando distintas estrategias para rectificar la mencionada problemática, el panorama no resulta alentador. Se afirma esto a razón de que autores venezolanos como Páez Urdaneta (1985); Álvarez y Rusotto (1996); Morles (1998); Sánchez y Álvarez (2001); Serrano y Villalobos (2006), han señalado que en apariencia el problema de la competencia argumentativa escrita parece enfocarse en una inadecuada didáctica.

En el caso del estudio de Sánchez y Álvarez (2001) sobre el Discurso Argumentativo Escrito (DAE) de los estudiantes, se concluyó que el 45% de una muestra de 200 escolares de noveno grado no dominaba la estructura argumentativa mínima, y tampoco la forma básica del texto argumentativo que consta de dos partes indispensables: una opinión y uno o varios argumentos que la avalen, siendo esta una de las dificultades más comunes. A su vez, Malavé (2016) señaló desconocimiento de los estudiantes de EMG con relación a las estrategias para elaborar el DAE. Entre las carencias expuestas por la autora se encontraron: la coherencia y la cohesión, el mal empleo de conectores argumentativos, ausencia del propósito de este tipo de texto que es convencer o persuadir al posible lector, manejo en la estructura básica del texto argumentativo a través de la formulación de una opinión, el desarrollo eficaz de argumentos que le den validez a la misma y la correcta expresión de un cierre argumentativo como conclusión.

En el caso de la presente indagación, tras la aplicación de un diagnóstico y entrevistas realizadas a los estudiantes por el docente-investigador, se comprobó que la situación descrita ocurría en el Instituto Náutico “Almirante Lino de Clemente” (INALC) (Caracas-Venezuela), pues no se integraba de manera efectiva la enseñanza del ensayo argumentativo con los programas educativos en el área de Castellano y Literatura. Entre las dificultades diagnosticadas se percibieron similitudes con las reportadas por Malavé (2016) en los estudiantes de 4° y 5° año al momento de escribir, lo que obstaculizaba la comprensión de sus textos, al no percibirse coherencia, cohesión, manejo de argumentos y su construcción, poco conocimiento sobre redacción y escaso manejo del ensayo argumentativo como género discursivo. De manera que lo antes señalado permitió reconocer el insuficiente o poco conocimiento de la lengua escrita para la construcción de un DAE óptimo por parte de los estudiantes del INALC.

Por las razones expuestas, el docente-investigador se propuso el diseño de un Grupo de Creación (GC) para mejorar la situación investigada. En Venezuela, los GC son programas planificados, diseñados y aplicados con fines educativos en EMG y atienden la demanda de una necesidad diagnosticada por un profesional interesado en el área social y comunitaria de la institución escolar. De manera que, con base en el diagnóstico y la necesidad de revertir esa carencia argumentativa, la intención de este trabajo estuvo dirigida a evaluar las competencias argumentativas de los estudiantes del INALC, tras la aplicación de un GC enfocado en la producción de ensayos argumentativos. Este artículo da cuenta de una investigación en la que se integran los tres elementos: ADE, el ensayo argumentativo y el GC, dentro de los procesos de

enseñanza y aprendizaje y sus resultados.

2. REFERENTES TEÓRICOS

2.1. Argumentación Discursiva Escrita

En un trabajo anterior (Sosa, 2023) se ha conceptualizado la Argumentación Discursiva Escrita (ADE) como una actividad académica en la que se propone, defiende o rechaza por escrito una postura sobre un tema específico, a la vez que se emplean argumentos para lograr el objetivo. La finalidad es el convencimiento del lector, validando la opinión del autor del texto mediante argumentos o contraargumentos que legitimen su discurso o deslegitimen el de otros. Este tipo de argumentación presenta razones, evidencias, datos, fechas y reflexiones bien pensadas que permiten respaldar la posición defendida por el autor.

La ADE suele tener una estructura en la que están de acuerdo autores clásicos, entre ellos Aristóteles, Platón y Cicerón, hasta llegar a la actualidad con Lara, Moreno y De Fuentes (2022), Vásquez (2022), Holgueras, Guerra y Rosado (2023), entre otros. La mencionada estructura incluye los siguientes elementos: a) Tesis o afirmación principal: esta declaración central se busca defender a lo largo del texto; b) Cuerpo argumentativo: este se compone de: b.1) Argumentos: las razones que respaldan la tesis. Estos pueden ser datos estadísticos, ejemplos, citas de expertos, experiencias personales u otra evidencia que respalde la posición del autor; b.2) Argumentos adversos: en estos se pueden presentar puntos de vista o tesis opuestas para refutar y fortalecer la posición principal de las posibles objeciones; c) Conclusión: se plantea el cierre de las ideas iniciales de manera breve dentro del cuerpo argumentativo para reafirmar la tesis inicial. No obstante, este sería tan solo un ejemplo sencillo con respecto a la forma como se estructura la ADE.

2.2. Competencia argumentativa

La competencia argumentativa se refiere a la habilidad o capacidad del ser humano para construir, presentar y defender argumentos de manera efectiva y persuasiva. Con la finalidad de lograr ese efecto se utilizan evidencias, razonamientos lógicos, estructuras adecuadas y estrategias retóricas para influir en las creencias, opiniones o acciones de otras personas. Esta competencia se aprende en interacción social y se desarrolla una visión crítica por parte del usuario al evaluar y analizar argumentos presentados por otros, identificando falacias lógicas, debilidades en el razonamiento o puntos clave en relación con la postura de sus interlocutores.

La competencia argumentativa se evidencia cuando el individuo es capaz de integrar a sus capacidades cognitivas la evaluación de la información, es diestro al disipar contradicciones y reflexionar sobre afirmaciones y evidencias que sustentan su punto de vista. Asimismo, es capaz de elaborar sus argumentos y posee las actitudes para realizar interacciones oportunas (Kuhn, Hemberger y Khait, 2016). En el contexto educativo, este tipo de competencia es necesaria porque capacita al estudiante para ser una persona reflexiva, aplicar el pensamiento crítico y construir su propio conocimiento. Además, esto deriva el que pueda elaborar producciones escritas como el ensayo argumentativo o participar en intercambios orales que impliquen la argumentación como materia prima del proceso argumentativo (Guzmán y Flores, 2020).

Entre algunas de las competencias argumentativas que destaca el docente-investigador, encontradas durante este estudio, se reportó: la estructura argumentativa u organización de la tesis; argumentos y evidencias para respaldar una postura en concreto; la coherencia y la cohesión como conexiones lógicas entre las ideas y párrafos que conforman el texto para mantener la claridad y la consistencia de los argumentos esgrimidos; el uso adecuado de evidencias al incorporar datos, ejemplos, estadísticas, citas de autores y otras fuentes confiables que permitan respaldar o contrastar afirmaciones (Sosa, 2015; Guzmán y Flores, 2020); y refutación de contraargumentos demostrando capacidad para considerar y abordar distintas objeciones u opiniones contrarias a las del autor (Jenicek, 2006; Wagemans, 2011). A este respecto, cabe acotar que el desarrollo de competencias argumentativas implica no solo conocerlas, sino practicar estas habilidades de manera escrita para presentar y defender puntos de vista personales de manera efectiva, tomando en cuenta la lógica, la evidencia y el contexto en el que se presenta el argumento.

2.3. Ensayo argumentativo

El ensayo argumentativo como género discursivo tiene ciertas características y cualidades que lo diferencian de otros textos. En cuanto a su estructura, relacionada con la Argumentación Discursiva Escrita (ADE), Rusotto (1989) señala que el ensayo posee los siguientes elementos que lo conforman: a) Introducción: en la cual el autor presenta de manera clara su contextualización temática, tesis y planteamiento del tópico a revisar; b) Desarrollo o cuerpo argumentativo: en este se presentan los argumentos a favor o en contra del tema tratado, así como las evidencias para reforzar las ideas señaladas y las posibles objeciones a la postura defendida por el autor; c) Conclusión: el cierre de la argumentación, la reafirmación de la tesis defendida y la presentación de los argumentos finales se destaca como reflexión final que indica el colofón del texto.

Este es uno de los modelos empleados para la realización del ensayo y se relaciona con la siguiente figura, referida a la estructura del texto argumentativo.

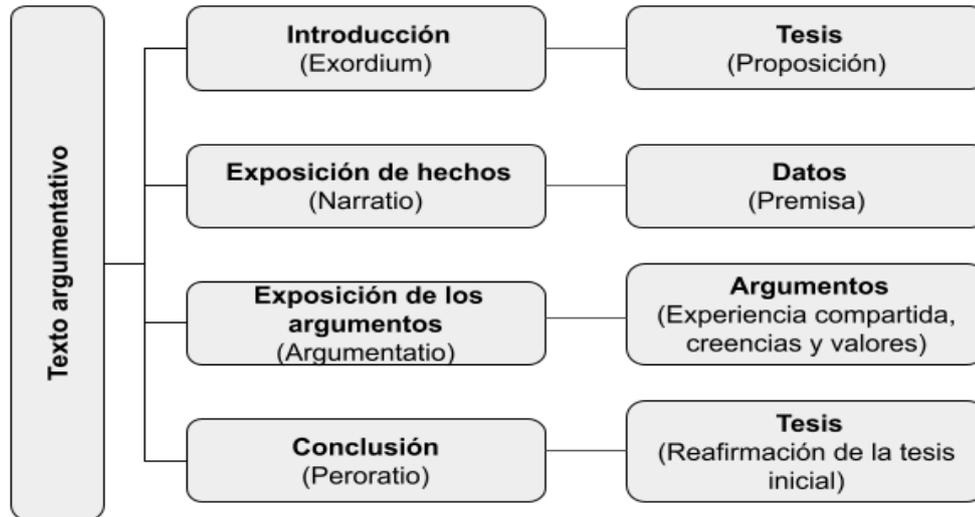


Figura 1: Estructura del texto argumentativo (Fuente: elaboración propia).

No obstante, existen diferentes modelos sobre cómo realizar los ensayos, así como distintas taxonomías, entre las que se encuentran: ensayo literario, científico, filosófico, académico, entre otros. En relación con las propuestas para elaborar ensayos argumentativos, destacan las de Rusotto (1989), Fumero (1994), Agudelo (2001), Díaz (2004) y Rodríguez (2007). Sin embargo, para efectos del presente estudio se tomó como punto de partida el modelo pedagógico propuesto por Sosa (2015), en el que se sintetizan y agregan elementos afines a los descritos en líneas precedentes. En este modelo se acentúa la realización de un planteamiento a través de dos vías, una inductiva formulando de manera directa interrogantes que den cuenta del planteamiento a tratar, y la otra vía sería la deductiva, enfatizando la tesis que será objeto de estudio dentro del cuerpo argumentativo del ensayo. En el siguiente esquema puede observarse la propuesta aplicada por el autor durante la ejecución de la investigación.

Título
<i>Introducción</i> (Punto de partida)
<i>Planteamiento</i> (Método inductivo: interrogantes) (Método deductivo: desarrollo de la tesis)
<i>Desarrollo, cuerpo o sustentación argumentativa</i> Bloque argumentativo (defensa de la tesis) 1.- Argumento A.- Idea de apoyo y ejemplo 2.- Argumento B.- Idea de apoyo y ejemplo 3.- Argumento C.- Idea de apoyo y ejemplo
<i>Conclusión</i> (Ideas finales) 1.- Argumento 2.- Argumento 3.- Argumento
Referencias

Tabla 1: Esquema para elaborar ensayos argumentativos (Fuente Sosa 2015)

A partir de la propuesta para elaborar el ensayo argumentativo, como elemento clave de la investigación, y con interés en el objetivo previsto por parte del investigador se diseñó, aplicó y evaluó el resultado tras el empleo de un Grupo de Creación (GC).

2.4. Grupo de Creación

El Grupo de Creación (GC) se enmarca en las concepciones curriculares para EMG adoptadas por el Ministerio del Poder Popular (MPPE) en Venezuela, en el documento titulado *Proceso de transformación curricular en Educación Media. Proceso de transformación, propuestas pedagógicas y curriculares surgidas en el debate y discusión y orientaciones fundamentales* (2015). En este inicialmente fueron denominados Grupos Estables (GE), luego como Grupos de Interés (GI) (MPPE, 2017) y en el año escolar 2016-2017 cambia su denominación a Grupos de Creación, Recreación y Participación (GCRP), un espacio en el que se permitía la búsqueda individual del aprendizaje y la adquisición de nuevas habilidades lingüísticas, entre las cuales se promovía el diálogo, el intercambio de ideas generadoras, y la orientación individual y colectiva, a través de una evaluación formativa, adecuada al ritmo de aprendizaje de los participantes. El investigador compartió esta perspectiva pedagógica debido a que dentro del GC, el docente tendría la libertad para organizar contenidos y estrategias cónsonos con su praxis docente, en aras de que el estudiante lograra

desarrollar las competencias argumentativas, a través de un programa que capacitara al educando de acuerdo con sus intereses y necesidades para la elaboración del ensayo argumentativo.

Este espacio permitió aplicar durante dos lapsos del año escolar las distintas actividades que se realizaban en conjunto con los estudiantes. El GC tenía una duración de dos horas académicas (90 minutos) y se dictaba una vez a la semana, siguiendo los parámetros establecidos al inicio por el MPPE. En este contexto, el Grupo de Creación se perfiló como una estrategia pedagógica innovadora para mejorar las competencias argumentativas de los estudiantes. Este grupo ofreció un espacio interactivo donde se fomentaba el debate, se desarrollaba el análisis crítico y se fortalecían las habilidades para defender puntos de vista mediante la ADE, realizando distintas actividades, entre las que se encontraban la planificación, discusión y elaboración de borradores para producir ensayos argumentativos, aplicando para ello nociones didácticas (Sosa, 2020). En la siguiente tabla se muestra la distribución de los temas generadores del GC por cada lapso escolar.

Temas generadores		
Primer lapso	Segundo lapso	Tercer lapso
Comprensión de la lectura y sus estrategias	Proceso de escritura y nociones de redacción	Mecanismos de cohesión textual
Ideología y su lectura	Principios básicos de redacción y ortografía	Los argumentos y su tipología
Argumentación Discursiva Escrita	Planificación, escritura y revisión del ensayo argumentativo	Falacias y contraargumentación
Órdenes del discurso y tipologías textuales	Macrorreglas textuales	Cómo elaborar y defender argumentos
Elaboración y producción de textos argumentativos	Rasgos gramaticales, discursivos y pragmáticos del ensayo argumentativo	Sugerencias sobre la escritura académica
El ensayo argumentativo y sus características	Empleo de conectores y marcadores del discurso	El ensayo argumentativo como producto social y cultural

Tabla 2: Diseño del Grupo de Creación “Andrés Bello” (Fuente: elaboración propia).

Además, en la tabla 3 se presenta un ejemplo del diseño de una unidad de aprendizaje para los estudiantes de 4° año en el cual puede evidenciarse la intervención del docente-investigador con base en el tema generador y el tejido temático emanado por el MPPE.

A su vez, se presentan los referentes teóricos-prácticos asociados con el tema seleccionado, así como los temas de conceptualización, sistematización y generalización. En un aparte, se plantean algunas de las lecturas referenciales que se emplearon durante la unidad de aprendizaje con base en el documento de Transformación Curricular (MPPE, 2017).

Tema generador – Tejido temático	Referentes teóricos-prácticos
<p>La lengua materna como base fundamental de identidad y arraigo cultural.</p>	<p>Lengua oral y lengua escrita. Diferencias entre ambas. La argumentación escrita. Finalidad de la argumentación escrita. El ensayo argumentativo como un elemento de cultura académica.</p>
<p>Temas de conceptualización, sistematización y generalización: El empleo de la lengua escrita. La argumentación escrita y su importancia en el ámbito cotidiano. Elaboración de un ensayo argumentativo utilizando las estrategias aprendidas para su elaboración.</p>	
<p>Lecturas básicas fundamentales: <i>Don Mariano Briceño Iragorry</i>. Domingo Miliani. <i>La hayaca, como manual de historia</i>. Arturo Úslar Pietri. <i>Independencia Venezolana</i>. Mariano Picón Salas y otras.</p>	

Tabla 3: Ejemplificación de una unidad de aprendizaje
(Fuente: adaptado con fines didácticos de MPPE (2017))

Dentro del GC, las orientaciones metodológicas estuvieron basadas en criterios didácticos vertebrados desde el diálogo entre el participante y el docente, como una forma de construcción de una investigación compartida, incentivando al educando a indagar y documentarse para exponer su opinión durante el transcurso de las clases.

3. RECORRIDO METODOLÓGICO

La presente investigación se enmarcó en el paradigma cualitativo. El diseño fue de campo a razón de que la información se recaudó de manera directa en el contexto escolar seleccionado. Los sujetos participantes fueron 82 estudiantes de 4° y 5° año de EMG del INALC. Las técnicas utilizadas, la observación, el análisis de contenido y el grupo focal; los instrumentos, la bitácora del investigador y las producciones textuales estudiantiles (Arias, 2012). El método utilizado fue la Investigación-Acción (IA), muy empleado en educación con el propósito de mejorar una situación social educativa de manera activa (Elliott, 1993). Para el método se aplicaron las fases de la IA, de la siguiente manera:

Fase 1: Diagnóstico y planificación

1.1. Diagnóstico inicial:

Se realizó una evaluación diagnóstica durante el primer lapso, a inicios del año escolar 2017-2018, sobre la competencia argumentativa que tenían los estudiantes del INALC antes de la aplicación del estudio. El instrumento aplicado fue un ejercicio de escritura y el análisis de ensayos para identificar sus habilidades, necesidades y áreas de mejora en la ADE.

1.2. Diseño del Grupo de Creación (GC)

Con base en los resultados del diagnóstico, se diseñó un plan de acción detallado que incorporó estrategias para la enseñanza de la ADE, el ensayo argumentativo y la participación en Grupos de Creación como componentes claves de la Investigación-Acción a realizar en el contexto educativo seleccionado.

Fase 2: Implementación del programa

2.1. Enseñanza de la Argumentación Discursiva Escrita:

Se impartieron clases teóricas y prácticas a los estudiantes sobre los fundamentos básicos de la ADE. En estas se abordaron temas como: estructura de la ADE, elaboración y uso de argumentos, falacias y su clasificación, uso de evidencias, contraargumentación y nociones básicas sobre redacción con base en el diseño del GC denominado “Andrés Bello” (Tabla 2).

2.2. Desarrollo del ensayo argumentativo:

En estas clases de carácter teórico-práctico se ofrecieron instrucciones detalladas sobre cómo redactar un ensayo argumentativo. Se partía de la estructura básica inicial proporcionada en la tabla 1. Durante la fase de planificación, los estudiantes conversaban sobre las ideas que deseaban redactar, tomaban notas y pedían sugerencias a sus compañeros para elaborar su trabajo. De esta manera, se proporcionaban ejemplos, se aplicaban ejercicios de escritura guiada en clase y existía una retroalimentación constante para mejorar la calidad de los argumentos y la cohesión del texto. Luego pasaban a la etapa de escritura, que se realizaba en al menos cuatro clases, pues la idea era hacer la revisión de cada trabajo, leyendo el mismo antes de escribir el producto definitivo.

Fase 3: Evaluación y reflexión

3.1. Monitoreo continuo:

Al realizar las actividades y aplicar el proceso de escritura argumentativa en el aula, a los estudiantes se les realizaba una evaluación continua y permanente en la cual podían observar su propio progreso de formación. Asimismo, se valoró como tipo de evaluación trimestral la formativa y cualitativa como indicador de aprendizaje y su aplicación en los productos estudiantiles por encima de la evaluación cuantitativa. De esa manera, los participantes reflexionaban, conversando con sus pares y con el docente, sobre su propia formación y autoevaluaban su propio trabajo, revisándolo y mejorándolo según las orientaciones brindadas.

3.2. Reflexión y ajustes:

Dentro del GC se fomentaban sesiones de reflexión donde los estudiantes y el docente analizaban el proceso de aprendizaje, identificaban las áreas de mejora y se proponían nuevos ajustes al programa para maximizar su efectividad y el alcance del objetivo propuesto. Estas sesiones contribuían a crear una clase dinámica en la que los estudiantes exponían sus puntos de vista y solicitaban abordar otras temáticas asociadas con las posibles falencias que notaban al momento de realizar sus trabajos.

Fase 4: Evaluación final

Se ha señalado que durante la aplicación del GC se realizaba una evaluación integral con los sujetos participantes. Al final de las clases teórico-prácticas del programa y de acuerdo con el análisis del contenido de los ensayos, se observaba o no, la mejora de la competencia argumentativa de los estudiantes cotejando el producto realizado con una rúbrica para evaluar los ensayos argumentativos (Chapetón y Chala, 2013), previo conocimiento de los estudiantes. Los instrumentos utilizados como métodos de evaluación eran los ensayos finales, las rúbricas de evaluación, la retroalimentación de pares y los grupos focales.

Estas fases o etapas de la IA antes descritas para la aplicación del presente estudio pueden observarse en la figura 1. Por tratarse de una espiral, el proceso de investigación suele ser recursivo, no estático y eso le permitió al docente-investigador la reformulación de varios elementos del GC para lograr la mejora de las competencias argumentativas de los estudiantes al momento de redactar ensayos argumentativos.

4. RESULTADOS DISCUSIONES

En esta investigación se pudo apreciar la estrecha vinculación que existe entre la necesidad de mejorar la competencia argumentativa de los estudiantes en EMG, a través del ensayo argumentativo como género discursivo, y el empleo del GC para lograr el alcance de ese objetivo. Inicialmente el docente-investigador observó durante su praxis educativa la ausencia de la enseñanza de la ADE y del ensayo en los niveles básicos de EMG (7° a 9° grado) y en los avanzados (4° y 5° año), a pesar de que los programas vigentes para el momento del estudio y sus predecesores contemplaban su enseñanza. De manera que, pensar en fomentar la mejora de la competencia argumentativa en los estudiantes empleando para tal fin textos argumentativos era una tarea que pocos autores venezolanos habían asumido con anterioridad, entre los que se pueden contar a Baptista (2016) y Malavé (2016).

Por otro lado, respecto a las competencias argumentativas de los estudiantes de 4° y 5° año del INALC se obtuvieron resultados importantes durante el diagnóstico realizado por el docente-investigador. Por ejemplo, antes de la aplicación del GC los participantes poseían escasa habilidad para desarrollar ideas con rigor argumentativo, de acuerdo con la evaluación de los ensayos elaborados inicialmente. En estos se pudo observar similitudes con lo reportado por Malavé (2016), en cuanto a que los textos escritos carecían de coherencia y cohesión. A su vez, en los 82 trabajos seleccionados no se manejó la tesis o planteamiento al inicio de texto o dentro del cuerpo argumentativo. Tampoco existían argumentos para defender su posible tesis, sino ideas o presuposiciones que quedaban en meras abstracciones. Además, cuando se les cuestionó a los participantes sobre la elaboración de los argumentos, los mismos informaron que tampoco sabían cómo podían construirlos, por ser primera vez que se les hablaba de los mismos.

Tampoco manejaban de forma eficiente nociones de redacción y no conocían el ensayo argumentativo como un género discursivo distinto a otros textos que habían trabajado en clase hasta ese momento, así como la incorporación de citas textuales y su relación con el contenido de su posible argumentación. Además, no sabían elaborar una conclusión de acuerdo con lo que era su texto y, asimismo, estos prescindían de las referencias a los pocos autores que reseñaban en sus ensayos. Sin embargo, una vez aplicado el estudio desde su fase número 3, la situación descrita empezó a revertirse, pues los participantes comenzaron a desarrollar conocimientos, habilidades, y actitudes que se vertían en realizar una tesis para su texto, estructurar argumentos para validar la misma y concluir el ensayo. Estos pasos iniciales, aplicados en varias

sesiones de clases, les permitió a los educandos desarrollar una visión general sobre la cultura argumentativa escrita general que les rodea. De hecho, la mejora fue notoria porque al menos en un total de 57 (70%) ensayos se observó la incorporación de estos elementos.

Asimismo, el docente-investigador no solo observó mejoras sustanciales en cuanto a los aspectos antes destacados, sino que durante la fase de reflexión y ajuste del estudio, al solicitárseles información a los participantes en entrevistas individuales y grupos focales, estos señalaron expresiones como: “aprendí cómo hacer un ensayo y las pautas para realizarlos. Sé que me servirá para el futuro” (F.V-025); “el curso me ha ayudado para aprender a defender mi punto de vista con argumentos. Aprendí a ser crítico y pude mejorar mis ensayos gracias a las correcciones hechas por el docente” (DR-023); “...evitar el copy-paste, como lo llaman por ahí, en parte era una de las cosas que hacían que el estudiante tuviera que pensar, analizar y argumentar por sí mismo. Esto me ayudó a volverme una persona crítica y respetar y discutir las opiniones de los demás, y poder debatir teniendo bases y argumentos. Cabe destacar que este curso me ayudó mucho en el tema de la argumentación” (JP-040); “aprendí muchas cosas como redactar y argumentar ensayos” (TS-042); “cada comentario hecho en clase, cada objetivo, cada discusión de un tema, todo hizo que me convirtiera en una persona más crítica al poder dar mi opinión acerca de un tema seleccionado para su desarrollo, tanto de manera oral como escrita. También, cuando estábamos aprendiendo a hacer ensayos, me llamó mucho la atención porque nos hizo ver que podíamos equivocarnos y nos brindó la oportunidad de creer que podíamos lograrlo, me inspiró confianza durante mi aprendizaje” (LG-051).

A pesar de las positivas opiniones de los participantes, estas se contrastaron con el resultado de los ensayos argumentativos producidos durante el año escolar. Se observó de manera satisfactoria que de los 82 (100%) trabajos realizados por los estudiantes, 69 (84%) de los mismos poseían la superestructura de ensayo argumentativo practicada durante el tiempo de ejecución del GC, mientras que sólo 13 (16%) realizaron otros tipos de textos cuyo orden del discurso preponderante era la narración, la descripción y en pocos casos, la exposición. En todo caso, los textos continuaban manteniendo las carencias argumentativas que se han descrito en líneas precedentes, lo cual era de esperarse debido a la naturaleza de los mismos.

Referente a la evaluación, pocos son los autores que se ponen de acuerdo sobre cómo evidenciar aspectos necesarios del ensayo argumentativo, como: el uso de marcadores discursivos, la cohesión, la organización del texto o los argumentos que

esgrimen los escritores (Alcover, Pabago, Lombardo, Gareca y Curone, 2015; Bañales et al., 2015; Manrique, 2011), sin recurrir a las rejillas de evaluación o la frecuencia de veces que se utilizaba un elemento o su ausencia dentro del texto evaluado. En esta investigación, la evaluación de los trabajos de los estudiantes se cotejó con una rúbrica, diseñada por el docente-investigador, que se fue modificando en la medida en que avanzaban las semanas de actividades académicas. Esta rúbrica fue dada a conocer a los estudiantes tras los resultados de la evaluación diagnóstica y los mismos la tenían a su alcance para su revisión durante el proceso de producción argumentativa. En la misma se evaluaban aspectos como: superestructura del ensayo, adecuación, coherencia, cohesión y aspectos formales, entre otros, de acuerdo con el logro o alcance de la competencia argumentativa (ver anexo 1).

Por otro lado, en relación con el presente modelo de intervención, este no fue solo una propuesta o abstracción similar a otros estudios (Torres, 2004; Campos, 2012; Pérez-García, 2012), sino que el mismo da cuenta de los resultados antes, durante y después de su aplicación, considerándolos positivos en cuanto al alcance de la meta inicial, como ocurrió con estudios similares (Ochoa y García, 2012; Baptista, 2016; Malavé, 2016). A partir del análisis del contenido de los ensayos elaborados por los estudiantes durante el año escolar 2017-2018, y en especial durante el tercer lapso, se evidenció que los trabajos mejoraban en cuanto a la inserción de un planteamiento indirecto, identificación de una tesis y su defensa, elaboración de argumentos de calidad en contraste con las falacias iniciales que presentaban, elaboración de una conclusión relacionada con su trabajo y la correcta incorporación de las referencias. De manera que resulta posible suponer que, al replicar el diseño aquí ofrecido, los resultados puedan ser parecidos o mejorables de acuerdo con el objetivo que se fije el futuro investigador.

Sobre el tema de la formación docente dentro del campo de la ADE resulta necesario destacar la importancia de su preparación y atención al respecto. Un elemento clave a destacar es que dentro de los programas educativos, al momento del estudio, se sugirió la incorporación de la ADE dentro de aula de clase y la elaboración de ensayos argumentativos desde los niveles básicos, hasta alcanzar los niveles avanzados. Sin embargo, la práctica fue muy diferente a los resultados del diagnóstico inicial realizado por el docente-investigador. Si además se tiene en cuenta que una vez se diseñó y aplicó la intervención a través del GC, los resultados comenzaron a ser positivos tanto para el docente como los estudiantes. De acuerdo con las necesidades de mejorar inicialmente la redacción de los participantes se trabajó en primera instancia esa

competencia y al ir avanzando, el enfoque estuvo dirigido a la ADE.

De manera que, si se desea que los estudiantes desarrollen una competencia específica, los docentes deben enfatizar la misma con la intención de que se optimice el proceso pedagógico de sus educandos. No basta con señalar, como expresó una docente especialista en Lengua del INALC, cuando se le cuestionó sobre la enseñanza del ensayo argumentativo, que ella lo enseñaba “dándole materiales para que los leyeran. De ellos dependía si les interesaba” (Docente 1). En contraste con la opinión anterior, algunos educadores de otras áreas parecían mostrarse interesados en promover el desarrollo de la ADE, pero esa intención quedaba en una abstracción de un posible objetivo. Por lo tanto, resultó muy difícil promover en los estudiantes una competencia que, en definitiva, no era el interés de los orientadores trabajar dentro del aula de clases, y además, supone el docente-investigador que esto se debía a lo complejo de la tarea en sí misma, como pudo constatar durante todo el tiempo de realización del estudio, o los posibles vacíos en cuanto a formación profesional que estos poseían.

Finalmente, aunque hay varias investigaciones en torno al tema de la ADE y el ensayo argumentativo, todavía pueden apreciarse falencias y vacíos teóricos en la práctica académica que solo se estacionan en ofrecer propuestas para mejorar la competencia argumentativa en EMG, pero no ahondan más en ver los posibles resultados y su consecución en niveles avanzados como el universitario. Además, existe una necesidad de investigaciones que reporten datos empíricos reales asociados con el pensamiento crítico y la ADE que no sean simples conjeturas, como se observó en muchos documentos al alcance del docente-investigador.

5. CONCLUSIONES

Al culminar la investigación sobre la Argumentación Discursiva Escrita (ADE), el ensayo argumentativo, las competencias argumentativas de los estudiantes y el Grupo de Creación (GC), se llegó a varias conclusiones destacables. En primer lugar, en relación con el objetivo de la investigación que consistió en evaluar las competencias argumentativas de los estudiantes del Instituto Náutico “Almirante Lino de Clemente” (INALC) en Caracas-Venezuela, tras la aplicación del GC enfocado en la producción de ensayos argumentativos durante el año escolar 2017-2018, puede decirse que los resultados fueron satisfactorios y positivos para el docente-investigador, pues se observó una mejora significativa tanto al momento de desarrollar la ADE como el ensayo

argumentativo en el caso de los educandos.

En segundo lugar, respecto a la importancia de las competencias argumentativas en Educación Media General (EMG), estas son capacidades o habilidades necesarias para que los estudiantes puedan desarrollar sus ideas de manera efectiva, persuasiva y fundamentadas en fuentes confiables. Asimismo, argumentar de manera coherente y convincente en el plano de la escritura académica contribuye de manera significativa al desarrollo del pensamiento crítico y a una comunicación escrita efectiva, como pudo evidenciarse con las mejoras obtenidas tras la aplicación del estudio con los estudiantes del INALC.

En tercer lugar, la aproximación elaborada por Sosa (2015) sobre el ensayo argumentativo y empleada durante esta investigación permitió a los estudiantes, en primera instancia, asirse de una herramienta valiosa para evaluar y mejorar sus propias competencias argumentativas escritas durante el tiempo de aplicación del estudio. Además, la revisión, discusión y aplicación de la mencionada propuesta suministró una estructura clara para desarrollar, construir y presentar argumentos y contraargumentos de manera lógica, utilizando evidencias y estrategias persuasivas desconocidas por ellos, antes de la realización de la investigación.

En cuarto lugar, el GC se consideró la estrategia idónea para mejorar las competencias argumentativas que poseían los estudiantes durante la aplicación del estudio con base en los resultados obtenidos. Tanto en el caso de los que mostraron ventaja desde el inicio de la investigación, hasta aquellos con escasa competencia en el ámbito argumentativo. Por tratarse de un entorno pedagógico en el que los estudiantes discutían sus propias percepciones e ideas y las discutían de manera constante con intervención del docente, el aprendizaje fue colaborativo, destacándose el trabajo entre pares para fortalecer la capacidad argumentativa y el pensamiento crítico que se fue desarrollando durante la aplicación del GC.

En quinto lugar, respecto a la necesidad de fomentar la ADE en el aula de clase, debe señalarse que esta es importante enseñarla en todos los niveles educativos, aunque en esta investigación se enfocó en EMG. La ADE debe ser un objetivo permanente del currículo educativo y es tarea de todos los docentes y no solo el de Lengua, encargarse de enseñarla con una intención clara y sobre todo con el objetivo de lograr el desarrollo del pensamiento crítico de los estudiantes. También, los educadores deben diseñar estrategias pedagógicas novedosas que fomenten el desarrollo de la ADE, las competencias argumentativas y el ensayo como tipo de texto,

incluyendo una práctica constante de la escritura argumentativa bajo la orientación del orientador. Además, si a esto se le suman actividades grupales como debates y discusiones que estimulen la comunicación de las ideas de los estudiantes antes, durante y después del proceso argumentativo, resultará enriquecedor como quedó evidenciado en los resultados de esta investigación.

En sexto lugar, sobre la continuidad del desarrollo y adquisición de habilidades argumentativas es importante comprender que su proceso requiere de práctica permanente y una retroalimentación del docente para alcanzar niveles más altos de habilidad en la ADE. Por ende, es esencial que los estudiantes reciban apoyo y orientación permanente para mejorar y perfeccionar sus habilidades argumentativas durante su trayectoria educativa. En resumen, la investigación sobre la ADE, el ensayo argumentativo, las competencias argumentativas de los estudiantes y el uso de Grupos de Creación destaca la importancia de fomentar estas habilidades para promover un pensamiento crítico sólido y una comunicación efectiva en el ámbito académico y en la vida social de los implicados en estos procesos.

REFERENCIAS

- Agudelo Montoya, C. L. (2001). ¿Cómo se hace un ensayo? *Hacia la promoción de la salud* 6, pp. 7-9. <https://revistasojs.ucaldas.edu.co/index.php/hacialapromociondelasalud/article/view/1826/1742>
- Alcover, S. M., Marcelo Pabago, G., Andrea Lombardo, E., Gareca, D. A., & Nancy Curone, G. (2015). Producción escrita argumentativa a partir de la lectura de textos académicos e informales por alumnos ingresantes a la Universidad. *Perspectivas en Psicología: Revista de Psicología y Ciencias Afines*, 12/1, pp. 1-7. <https://www.redalyc.org/pdf/4835/483557806001.pdf>
- Álvarez, L. y Russotto, R. (1996). Cómo mejorar la redacción del ensayo escolar. *Investigación y postgrado*, 11/1, pp. 11-39. <https://www.redalyc.org/pdf/658/65822210.pdf>
- Arias, F. (2012). *El proyecto de investigación. Introducción a la metodología científica*. Caracas: Editorial Episteme.
- Bañales Faz, G., Vega López, N., Araujo Alvinada, N., Reyna Valladares, A. y Rodríguez, B. (2015). La enseñanza de la argumentación escrita en la universidad: Una experiencia de intervención con estudiantes de Lingüística aplicada. *Revista mexicana de investigación educativa*, 20/66, pp. 879-910. <https://www.redalyc.org/pdf/140/14039201009.pdf>
- Baptista, J. (2016). *El proceso escritural de textos argumentativos: Estrategias para su producción*. Trabajo de grado de Maestría en Lectura y Escritura. Instituto Pedagógico de Caracas.
- Campos, É. (2012). Hacia una didáctica integrada de la argumentación escrita. *Letras*, 54/86, pp. 137-152. https://ve.scielo.org/scielo.php?pid=S0459-12832012000100005&script=sci_abstract
- Cassany, D. (2011). Prácticas lectoras democratizadoras. *Textos de Didáctica de la Lengua y de la Literatura*, 58, pp. 29-40. https://repositori.upf.edu/bitstream/handle/10230/24635/cassany_textos58_prac.pdf?seq
- Chapetón, C.C. y Chala, P. (2013). Undertaking the Act of Writing as a Situated Social Practice:

- Going beyond the Linguistic and the Textual. *Colombian Applied Linguistics Journal*, 15/1, pp. 25-42. <https://revistas.udistrital.edu.co/index.php/calj/article/view/4244>
- Díaz, D. (2004). Cómo se elabora un ensayo. *Acción pedagógica*, 13/1, 108-113. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2972010>
- Elliott, J. (1993). *El cambio educativo desde la investigación-acción*. Madrid: Morata.
- Fumero, F. (1994). *El ensayo como tipo de texto*. Trabajo de grado. Instituto Pedagógico "Rafael Alberto Escobar Lara", Venezuela.
- Flower, L. y Hayes, J. R. (1980). The dynamics of composing. Making plans and juggling constraints. En L.W. Gregg y E. R. Steinberg. (Ed.): *Cognitive Processes in Writing. Interdisciplinary Symposium on Cognitive Processes in Writing*, pp. 31-50. Hillsdale, Lawrence Erlbaum Association Publishers.
- Guzmán Cedillo, Y.I.; Flores Macías, R. (2020). La competencia argumentativa como meta en contextos educativos. Revisión de la literatura. *Educación*, 56/1, pp. 15-34. <https://www.raco.cat/index.php/Educación/article/view/370814>
- Henao, J.; Londoño-Vásquez, D.; y Frías-Cano, L. (2017). Leer y argumentar en un curso de lenguaje para estudiantes de primer año de Derecho de la Institución Universitaria de Envigado (Colombia). *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*, 50, pp. 162-182. <https://www.redalyc.org/pdf/1942/194250865010.pdf>
- Holgueras-Galán, A; Guerra-Lyons, J.D; y Rosado-Mendinueta, N. (2023). La argumentación escrita al inicio de la carrera. Una caracterización metafuncional de las necesidades de aprendizaje. *Perfiles educativos*, 45/179, pp. 94-112. Disponible en: http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-26982023000100094&lng=es&nrm=iso
- Jenicek, M. (2006). Towards evidence-based critical thinking medicine? Uses of best evidence in flawless argumentations. *Medical Science Monitor*, 12/8, pp. 149-153.
- Kuhn, D.; Hemberger, L. y Khait, V. (2016). La argumentación dialógica como puente para el pensamiento y la escritura argumentativa. *Infancia y Aprendizaje*, 39/1, pp. 25-48. <https://doi.org/10.1080/02103702.2015.1111608>
- Lara Villanueva, R.S; Moreno Olivos, T; y De Fuentes Martínez, A. (2022). La argumentación escrita y la estrategia de escritura colaborativa en el currículum de educación superior. *Revista Universidad y Sociedad*, 14/4, pp. 521-530. http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2218-36202022000400521&lng=es&tlng=es
- Lu, J.; y Zhang, Z. (2013). Assessing and supporting argumentation with online rubrics. *International Education Studies*, 6/7, pp. 66-77. <https://www.ccsenet.org/journal/index.php/ies/article/view/28445>
- Malavé, C. (2016). *Producción de textos argumentativos: una experiencia con estudiantes de 3er. año de Educación Media General*. Trabajo de grado de Maestría en Lectura y Escritura. Instituto Pedagógico de Caracas.
- Manrique-Grisales, J. (2011). Del Messenger a la escritura argumental: Un recorrido por el problema de la escritura en la universidad. *Zona Próxima*, 14, pp. 54-73. <https://www.redalyc.org/pdf/853/85320028004.pdf>
- Ministerio del Poder Popular para la Educación. (2015). *Proceso de transformación propuestas pedagógicas y curriculares surgidas en el debate y discusión y orientaciones fundamentales*. (Documento en línea, recuperado 17 de septiembre de 2016). <https://www.icsspe.org/system/files/Venezuela%20PE%20Currículum%20Reform%20-%20Proceso%20de%20Transformacion%20Curricular.pdf>
- Ministerio del Poder Popular para la Educación. (2016). Proceso de transformación curricular en Educación Media. Documento general de sistematización de las propuestas pedagógicas y curriculares surgidas en el debate y discusión y orientaciones fundamentales. (Documento en línea, recuperado 17 de septiembre de 2017). <https://www.icsspe.org/system/files/Venezuela%20PE%20Currículum%20Reform%20-%20Proceso%20de%20Transformacion%20Curricular.pdf>
- Molina, M.E. (2015). Argumentación, escritura y prácticas de enseñanza en el ingreso a la universidad: Estudio de casos en Letras y Biología (pp. 90-109). En B. Gabbiani y V. Orlando(orgs.). *Escritura, lectura y argumentación en contextos educativos del Río de La Plata*. Montevideo: Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad de la República. <https://www.csic.edu.uy/sites/csic/files/publicacion5b896eee8328d5.60332976.pdf>

- Moore, P. y Andrade Mayer, H. A. (2016). Estudio contrastivo del género discursivo del ensayo argumentativo. *Colombian Applied Linguistics Journal*, 18/2, pp. 25-38. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=305746478003>
- Morado, R. (2013). Funciones básicas del discurso argumentativo. *Revista Iberoamericana de Argumentación*, 6, pp. 1-13. https://www.academia.edu/40297516/Argumentaci%C3%B3n_y_pragma_dial%C3%A9ctica
- Morles, A. (1998). *La comprensión de la lectura del estudiante venezolano de la Educación Básica*. Caracas: FEDUPEL.
- Noguera, J. (2013). *La producción de artículos de opinión como estrategia para promover la escritura de textos argumentativos en la Educación Media Técnica*. Trabajo Especial de Grado de promoción en Lectura y Escritura. Universidad de Los Andes, Mérida-Venezuela.
- Ochoa Larrota, O; y García Montaña, A. M. (2012). La secuencia didáctica como estratégica en la enseñanza del ensayo argumentativo. *Cuadernos de Lingüística Hispánica*, 19, pp. 199-217. <https://www.redalyc.org/pdf/3222/322227527011.pdf>
- Pérez-García, P. (2012). *Cómo hacer un ensayo o trabajo escrito académico*. Universidad de Granada. <https://digibug.ugr.es/handle/10481/22569>
- Ríos Cabrera, P. (2004). *La aventura de aprender*. Caracas: Cognitus, C.A.
- Rodríguez, Y. (2007). El ensayo: una estrategia para la promoción de la escritura en el Instituto Pedagógico Rural "Gervasio Rubio". *Investigación y Postgrado*, 22/2, pp. 231-258. <https://www.redalyc.org/pdf/658/65822210.pdf>
- Rusotto, R. (1989). La técnica del ensayo: un instrumento para la enseñanza de la redacción. *Letras*, 46, pp. 83-95. <https://revistas-historico.upel.edu.ve/index.php/letras/article/view/5931/3208>
- Sánchez, J., Castaño, O. y Tamayo, O. (2015). La argumentación metacognitiva en el aula de ciencias. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez, y Juventud*, 13/2, pp. 1153-1168. <https://www.redalyc.org/pdf/773/77340728042.pdf>
- Sánchez de Ramírez, I. y Álvarez, N. (2001). El discurso argumentativo en escolares venezolanos: ¿evolución o estancamiento? Ponencia presentada en el III Coloquio Internacional de Análisis del Discurso. Santiago de Chile.
- Serrano de Moreno, S. (2001). La argumentación como problema en la composición escrita de estudiantes de formación docente. *Lectura y Vida*, 22/4, pp. 28-37.
- (2004). *La competencia textual argumentativa en estudiantes de formación docente*. Tesis doctoral en Educación. Universidad de Los Andes, Mérida-Venezuela. http://www.human.ula.ve/doctoradoeducacion/documentos/tesis_dra_serrano.pdf
- Serrano de Moreno, S. y Villalobos, J. (2006). *La argumentación discursiva escrita. Teoría y práctica*. Mérida: CODEPRE.
- Sosa Villegas, R. J. (2015). La construcción del texto argumentativo: el caso del ensayo escolar. *Gaceta de Pedagogía*, 34, pp. 67-80. <https://revistas.upel.edu.ve/index.php/gaceta/article/view/332>
- Sosa Villegas, R. J. (2020). A puntadas: nociones didácticas para elaborar textos escritos. *Laurus*, 19 /4, pp. 156-183. <https://revistas.upel.edu.ve/index.php/laurus/article/view/1338/1256>
- Sosa Villegas, R.J. (2023). Aproximación teórica entre los modelos mentales y la argumentación discursiva escrita. *Revista Labdatam*, 6, pp. 99-113. http://www.labdatam.com/revista/2023/LabDATAM_Sem2_2023.pdf
- Torres, I.C. (2004). Una mirada pedagógica a la escritura de un ensayo argumentativo. *Revista de Estudios Sociales*, 19, pp. 97-105. <https://journals.openedition.org/revestudsoc/24327>
- Valdés-León y Barrera, L. (2020) La reseña como puerta de entrada a los géneros académicos: un estudio de caso. *Revista Formación Universitaria*, 13/4, pp. 119-128. <https://www.scielo.cl/pdf/formuniv/v13n4/0718-5006-formuniv-13-04-119.pdf>
- Valdés Leon, G., Olivares Morales C., Ortiz Olivarez, M., & Oyarzún Yáñez, R., (2022). Calidad textual y competencia argumentativa en la formación de profesores. *Revista Universidad y Sociedad*, 14/3, pp. 608-614. https://www.researchgate.net/publication/361442298_Calidad_textual_y_competencia_argumentativa_en_la_formacion_de_profesores
- Vásquez Javier, M. M. (2022). *Estrategias de refutación y argumentación escrita en estudiantes de educación secundaria*, San José- 2021. Tesis doctoral. Universidad César Vallejo, Trujillo-Perú.
- Wagemans, J.H. (2011). The assessment of argumentation from expert opinion. *Argumentation*,

25/3, pp. 329-339. <https://philpapers.org/rec/WAGTAO-2>
Zuleta Araujo, O. (2005). La pedagogía de la pregunta. Una contribución para el aprendizaje.
Educere, 9/28, pp. 115-119. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=1165701>

AGRADECIMIENTOS. Agradezco a Jehová Dios por su infinita bondad y todas sus bendiciones. A mis padres, a mi esposa e hijo por entender los sacrificios que implica el ser investigador. Al Instituto Náutico "Almirante Lino de Clemente" (INALC) y sus docentes, por ser mi hogar durante más de una década de trabajo constante para obtener cosechas y frutos de buena calidad. A mis queridos estudiantes del INALC por haberme inspirado a formarme como investigador. A mi tutora por ayudarme en la consolidación de esta investigación, así como a mis compañeros y amigos. A todos los que formaron parte de la misma, muchas gracias.

RICHARD JOSÉ SOSA VILLEGAS. Profesor egresado del Instituto Pedagógico de Caracas (IPC), en la especialidad de Castellano, Literatura y Latín. Se desempeña como docente en el área de idiomas en el Instituto Santo Tomás de Aquino (Atlántico-Colombia). Posee un Diplomado en Metodología de la Investigación (IPC) y Lectoescritura (Politécnico de Colombia). Como investigador ha publicado en las revistas *Dialéctica*, *Letras*, *Gaceta de Pedagogía* y *Labdatam*. Asimismo, ha fungido como árbitro en revistas nacionales e internacionales, a la vez que ha participado en eventos de investigación sobre temáticas asociadas a su línea de investigación. Además, es investigador adscrito al Instituto Venezolano de Investigaciones Lingüística y Literarias "Andrés Bello" (IVILLAB).



Director: Hubert Marraud. Editora: Paula Olmos
ISSN 2172-8801 / <https://doi.org/10.15366/ria2024.29> / <https://revistas.uam.es/ria>

Las figuras retóricas en el discurso argumentativo judicial. El caso de las metáforas en las sentencias de la Corte Suprema de Justicia de la Nación (Argentina)

Rhetorical figures in legal argumentative discourse. The case of metaphors in the judgments of the Supreme Court of Argentina

Helga María Lell

<https://orcid.org/0000-0001-7703-6341>
CONICET; Centro de Investigación en Ciencias Jurídicas (CICJ) –
Facultad de Ciencias Económicas y Jurídicas
Universidad Nacional De La Pampa (UNLPAM) (Argentina).
helgalell@conicet.gov.ar

Artículo recibido: 04-03-2024
Artículo aceptado: 25-06-2024

RESUMEN

El discurso argumentativo jurídico y, en particular, el judicial como subtipo de aquel, suele caracterizarse por su precisión, claridad y objetividad como forma de garantizar el derecho de defensa y la fundamentación de las decisiones judiciales. En ese marco, las figuras retóricas parecen no tener lugar en el discurso judicial ya que no existe una meta estética en este y porque la posibilidad de que el intérprete pueda entender un sentido diferente al que el enunciador intentó dar conspira contra la claridad del mensaje y afecta derechos constitucionales y convencionales. No obstante, aquí se intenta mostrar que, a pesar de que el discurso judicial pareciera repeler las figuras retóricas, en realidad, ellas están presentes de manera. Para ello, me concentraré en las metáforas como figura. Para emprender la tarea mencionada, realizaré un recorrido sobre la retórica, la argumentación, las figuras retóricas y la metáfora desde una perspectiva teórica y mostraré ejemplos de sentencias. La unidad de análisis son sentencias de la Corte Suprema de Justicia de la Nación (Argentina).

PALABRAS CLAVE: argumentación jurídica, figuras retóricas, metáforas, sentencias.

ABSTRACT

Legal argumentative speech and, in particular, judicial discourse, is usually characterized by its precision, clarity and objectivity as a way of guaranteeing the right of defense and the fundamentals of judicial decisions. In this context, rhetorical figures seem to have no place in judicial discourse because there is no aesthetic goal in it and because the possibility that the interpreter may understand a meaning different from the one the enunciator intended conspires against the clarity of the message and affects constitutional and conventional rights. Nevertheless, the aim here is to show that, although judicial discourse seems to repel rhetorical figures, actually they are present in some way. To this end, I will focus on metaphors as a figure. In order to do so, I will make a presentation of rhetoric, argumentation, rhetorical figures and metaphor from a theoretical perspective and I will show examples of sentences. The unit of analysis are sentences of the Supreme Court of Justice of the Nation (Argentina).

KEYWORDS: legal argumentation, metaphors, rhetorical figures, sentences.

Servicio de Publicaciones de la Universidad Autónoma de Madrid



Copyright©HELGA LELL

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

INTRODUCCIÓN

En un voto razonado, en el marco de una sentencia interpretativa de la Corte Interamericana de Derechos Humanos, el juez Cançado Trindade dijo:

Cuando pensaba que ya me había retirado al oblivion (servicio rendido, servicio perdido...), soy ahora convocado a deliberar sobre la demanda de Interpretación de Sentencia presentada por los representantes de los familiares de las víctimas en el presente caso La Cantuta. Me reintegro, pues, al Tribunal, con este propósito, como Juez sobreviviente. Mi farol imaginario, que ostento dentro del barco (la Corte) en que todavía así me encuentro en la alta mar tormentosa de los atentados contra la dignidad humana, ya no más apunta adelante, hacia la olas amenazadoras que de él se aproximan, inclusive amenazando hundirlo, - sino para atrás, hacia las olas que hicieran anteriormente temblar el barco, y ahora de él se distancian, llevando consigo la experiencia y las lecciones que me esfuerzo ahora en rescatar. Como el experimentado marinero de S.T. Coleridge, "I viewed the ocean green, And looked far forth, yet little saw Of what had else been seen" (Voto razonado de Cançado Trindade. Corte IDH. C173)

Un párrafo como este es realmente llamativo y extraño para una sentencia judicial. No obstante, aunque no es normal encontrarnos con este tipo de mensajes y de estrategias enunciativas en los discursos argumentativos jurídicos, suele ocurrir. Sin embargo más frecuente es encontrar algunas figuras retóricas más breves y que realmente aportan a resaltar el mensaje que se intenta dar.

A la luz de lo dicho, ¿son las figuras retóricas o literarias ajenas a una buena sentencia como subtipo de un discurso argumentativo jurídico? La primera respuesta que podría venir a la mente es que, en general, lo son y que solo aportan confusión y dan una imagen ostentosa de parte de quien las usa. Al leer un texto jurídico tenemos la impresión de entrar en una realidad lingüística diferente porque las categorías del lenguaje jurídico, sus funciones y su organización describen la realidad de un modo propio (Kucharska, 2016). Pero, ¿es esto así? ¿Es difícil encontrar figuras retóricas en discursos argumentativos jurídicos y, dentro de ellos, los judiciales? Lo cierto es que no, que sí están allí, que incluso suelen ser útiles, aunque también, para realizar una concesión, podemos decir que no siempre son claras o convenientes.

La retórica suele ser presentada como una disciplina o una técnica que permite elaborar discursos estéticamente más bellos y más convincentes. Por sobre todo, el acento se suele poner en la organización del discurso y en las figuras retóricas que ornamentan la transmisión del mensaje, no solo como una forma de belleza, sino también como estrategia de memorabilidad y comprensibilidad. Esta idea muestra el triunfo de la retórica en ámbitos literarios y poéticos. Pensemos, por ejemplo, en las

célebres rimas de Bécquer: “Volverán las oscuras golondrinas // En tu balcón sus nidos a colgar”. La alteración del orden lógico de la oración no es casual ni erróneo. Si bien no hace a la claridad, sí tiene un efecto estético, una desviación que capta la atención del lector. Claramente no es lo mismo la forma que eligió el poeta que: “Las golondrinas oscuras volverán a colgar sus nidos en tu balcón”. El orden, en este caso, altera el producto.

Ahora bien, estas estrategias que pueden ser útiles en términos de enunciación literaria pueden ayudar en el marco de una argumentación jurídica, pero ciertamente se las observa con recelo. Hay formas de expresión que están aceptadas o que son parte de la forma de enunciación del ámbito judicial. Claramente un juez que se sintiera inspirado por las rimas de Bécquer y decidiera explicar ideas en rima sería observado con mucha rareza por su poca claridad y porque la disrupción inadecuada, además, opaca todo intento de ornamentación.

El discurso argumentativo jurídico y, en particular, las sentencias como subtipo de aquel, presentan características particulares: apariencia de objetividad, claridad, precisión, no abundancia de adjetivos evaluativos, etc. (Duarte y Martínez, 1995; del Carril, 2007; Pardo, 1996). En ese marco, las figuras retóricas parecen ser extrañas, ya sea porque el embellecimiento no es una meta de la argumentación judicial o porque la posibilidad de que el intérprete pueda entender un sentido diferente al que el enunciador intentó dar es peligrosa. No obstante, a pesar de que podamos decir que el discurso jurídico argumentativo pareciera repeler las figuras retóricas, intentaré mostrar que ello no siempre es así, y que, por el contrario, ellas están presentes de manera frecuente en los discursos jurídicos argumentativos, con especial énfasis en los judiciales. Para ello, me concentraré en las metáforas como figura, aunque cabe recordar la existencia de muchas otras, como la metonimia, la hipérbole, la ejemplificación, la concesión, la analogía, el contraste, etc. Los ejemplos seleccionados provienen de sentencias de la Corte Suprema de Justicia de la Nación argentina.

Para emprender la tarea mencionada, realizaré un recorrido sobre la retórica, la argumentación, las figuras retóricas y la metáfora desde una perspectiva teórica y mostraré ejemplos de sentencias. En esa línea, este trabajo se estructura en cinco partes. La primera se centra en la relación entre la retórica y la argumentación para explicar el vínculo entre ellas y, en particular, la relevancia de la retórica y las figuras retóricas en la selección de estrategias comunicativas. La segunda analiza la definición de figuras retóricas y su rol en los discursos literarios y argumentativos. La tercera y la cuarta parte muestran cómo se lleva a cabo el proceso de interpretación y resignificación

de las figuras retóricas y las posibles reacciones de los receptores. Finalmente, la quinta parte define las metáforas y muestra algunos ejemplos de ellas en el marco de sentencias de la Corte Suprema de Justicia Argentina.

LA RETÓRICA Y LA ARGUMENTACIÓN

Si bien se encuentra difundida la idea de que la retórica guarda relación con la argumentación, dicho vínculo no siempre es completamente claro. Esto se debe en parte a la falta de consensos respecto de las definiciones de ambos términos.

La retórica, ya sea considerada como técnica o como disciplina, ha atravesado diferentes etapas a lo largo de la historia, desde el auge en la Antigüedad a la casi desaparición con el cartesianismo, pasando por la Edad Media en la que integró el *Trivium* (Abbot, 2010). En la actualidad parece haberse recuperado con un nuevo ímpetu y está presente de manera relevante en campos como la política, la literatura, la filosofía, la hermenéutica, el derecho, entre otros (Ramírez Vidal, 2010).

En cuanto a qué es la retórica, se han realizado múltiples intentos para definirla: es una técnica que permite argumentar; es una disciplina que estudia la enunciación de los mensajes de manera estéticamente más bella; es una herramienta que solo interviene en procesos orales; como técnica implica enunciar de manera convincente algo que podría ser falso o vacío de contenido; es el arte de los eufemismos; es una disciplina que estudia las figuras retóricas y otras estrategias para construir el discurso; es un sistema de enunciación que permite al hablante expresarse, sin importar si lo hace bien o mal, entre tantas otras (Alcalá, 2010).

Al menos para continuar, en este trabajo, partiré de que la retórica interviene cuando se trata de la fundamentación y transmisión del conocimiento, pero no de su generación.

La retórica es, pues, una ciencia social que tiene poderosas consecuencias epistemológicas y culturales (...). De ahí que siempre haya sido atacada o que se haya intentado, a través de los siglos, reducir a una ciencia de la argumentación, pues representa la capacidad técnica de reorganizar las situaciones, las creencias y los postulados con los que operan el Estado y las instituciones. (Tapia, 2010: 276-277)

En la actualidad, muchos estudiosos coinciden en que la argumentación constituye un pilar de la retórica. A diferencia de la lógica, que busca demostrar la verdad de una tesis,

la retórica se centra en convencer o persuadir¹ al interlocutor para que acepte como válida una idea. Si bien la retórica no se define como argumentación en sí misma, esta última juega un papel crucial en su desarrollo por cuanto la calidad de los argumentos es relevante para lograr el objetivo final de la retórica. Es decir, si bien la retórica no se define como un proceso de argumentación pura, esta última es una herramienta indispensable para alcanzar el objetivo final de la retórica y, a su vez, la retórica es el marco que coopera en la elaboración de argumentos convincentes, persuasivos y comprensibles.

Podemos afirmar que el objeto de la retórica es sistematizar los diferentes elementos del lenguaje, en particular los argumentos, con el propósito de lograr que el destinatario tenga confianza en lo que uno le está diciendo, lo que es más que la argumentación y la persuasión (Ramírez Vidal, 2010: 13)

Lo propio de la retórica es la *pistis*, un acto retórico que genera una creencia, que brinda la confianza que se busca producir en los demás y se basa en el crédito del orador. De no existir esa condición adicional, el lenguaje se limitaría únicamente a transmitir información. La *pistis* depende de argumentos o pruebas, pero también de la forma de enunciar y de las cualidades personales del emisor.

El orador puede adquirir el crédito no solo mediante argumentos o pruebas, sino también mediante el orden, la claridad, el tono de la voz, los recursos del estilo y otras estrategias. Así, existen *pisteis* racionales (para no confundir con las fuentes lógicas o sobre el asunto) y *pisteis* dispositivas, elocutivas y de actuación. (Ramírez Vidal, 2010: 12)

Si pensamos esto en el marco del derecho y, en particular, en la elaboración de sentencias, no cualquier sujeto se encuentra legitimado para producir el respectivo discurso. Para ello, debe, en primer lugar, reunir la condición de ocupar un cargo en la judicatura, lo cual, a su vez, implica haber atravesado los exámenes y procedimientos para alcanzar la designación en dicho cargo. La *pistis* se funda en que es el funcionario judicial el que conoce el derecho, tiene la capacidad para analizar las pruebas y posee una investidura especial para establecer una solución o una decisión final respecto del conflicto llevado ante los estrados. Estas son condiciones institucionales. No obstante,

¹ Marafioti (2011: 13) distingue convicción y persuasión: “La propuesta persuasiva apela a una gama de mecanismos psicológicos sin mediación protagónica de la razón. Las persuasiones tienen que ver con las emociones. La propuesta de la convicción, en cambio, apela a la razón, hace un llamado a la revisión crítica, explícita, tanto del argumento o los argumentos a favor, como de los argumentos en contra de la propuesta o tesis. [...] El intento de convencer está mediado por la razón. Es en ese estado de empleo de la razón cuando la convicción se realiza. De modo que se podrá convencer de algo que implicaría obrar de un cierto modo y, sin embargo, no obrar así, por estar disuadido de hacerlo, por ser los motivos más básicos incompatibles con la propia convicción. Es el momento de las racionalizaciones, es decir, la producción de razones *ad hoc* para neutralizar la convicción racional”.

también existen condiciones discursivas que hacen a la *pistis* de una sentencia. No cualquier argumento puede ser presentado. Un juez que no fundara su decisión o que la basara en fuentes del derecho no vigentes sería mal visto y afrontaría tarde o temprano un proceso para su remoción del cargo. De la misma manera, y aunque no conlleve consecuencias tan extremas, un juez debe respetar la forma de escritura, las partes de una sentencia y, por supuesto, saber brindar argumentos sólidos.

En el marco de los procesos retóricos que se dan en una comunicación se produce un intercambio, una negociación por medio de procedimientos simbólicos que reduce la distancia que separa a los interlocutores. Esto implica un ámbito de cooperación ya que tanto emisor y receptor juegan un papel activo (Klinkenberg, 2010).

Veamos cómo funciona el principio de cooperación en el siguiente ejemplo:

Por desgracia -y a veces por suerte-, como en alguna ocasión dijo Radbruch, la leyes como un navío que el legislador despide desde el muelle y al que ya no puede controlar, navega solo, con las virtudes y defectos del texto. Y el artículo 114 de la Constitución Nacional navega solo, con sus enormes carencias estructurales, con su delegación de poder constituyente en el legislador ordinario y con su parquedad, sus oscuridades y su hibridez. (...)

Todos quedamos en el muelle, podemos recriminarnos y hasta llorar, pero a lo largo de dos décadas el texto y la institución fueron navegando con múltiples accidentes, chocando con escollos y arrecifes y casi naufragando, hasta el punto de la parálisis que obliga a una reestructuración urgente, pues de lo contrario se acrecentarán las dificultades institucionales que el marasmo en que ha caído la institución ya viene produciendo. (Voto en disidencia de Zaffaroni. CSJN. “Rizzo, Jorge Gabriel (apoderado Lista 3 Gente de Derecho) c/ Poder Ejecutivo Nacional, ley 26.855, medida cautelar (Expte. N° 3034/13) s/ acción de amparo”. 18/6/2013)

Estos párrafos, presentes en un voto en disidencia del juez Zaffaroni en el marco del caso “Rizzo” contienen una metáfora detallada que equipara a la Constitución Nacional con una nave que zarpa y que se independiza de sus creadores originarios. Así, toma una especie de ruta propia que la nutre y que también trae sus inconvenientes. En el camino, los problemas aparecen, la posibilidad del naufragio se hace presente y, con ella, la necesidad de una reestructuración. Al esbozar esta metáfora, el enunciador asume que el receptor se encuentra en condiciones de entender el significado que intenta transmitir y, a la vez, asume que es mejor explicarlo a través de esta figura que con enunciados descriptivos. Así comienza el principio de cooperación. Ahora bien, para pensar esto desde el lado del receptor, debemos detenernos brevemente en el caso. El origen del conflicto fue un intento de modificar la forma en que se eligen los representantes que integran el Colegio de la Magistratura para que fueran votados en las PASO por sufragio popular. Rizzo, abogado de Gente de Derecho, presentó un recurso alegando que la nueva regulación impediría a su agrupación postularse por no

ser un partido político (también el Partido Demócrata Cristiano presentó un recurso por otras razones). Tras obtener una decisión favorable, el caso fue llevado ante la Corte Suprema por el representante del Estado nacional. La Corte, finalmente, declaró la inconstitucionalidad por mayoría. La única disidencia es la que aquí se comenta por incluir esta metáfora. Desde el lado del receptor, se debía entender que el juez intentaba argumentar la necesidad de interpretar con un criterio amplio y dinámico el mandato constitucional sobre la conformación del Consejo de la Magistratura (es un barco que zarpó y navega solo). Durante los 20 años desde la sanción de la Constitución de 1994, el artículo fue interpretado y aplicado de distintas maneras con muchos problemas (fueron navegando con accidentes, chocando con escollos y arrecifes). Para evitar esto, la reestructuración y el cambio serían adecuados. La validez o invalidez de estos argumentos y su poder es juzgado por los receptores. Como puede verse, la metáfora en este caso es bastante útil y llevadera para amalgamar la justificación de un cambio y la imagen mental de un barco que deja a los constituyentes originarios en la orilla. Solo los legisladores que tienen el poder delegado para conducir pueden corregir el rumbo. El principio de cooperación se explicita en que el emisor cree que el receptor puede resolver el sentido sobrepuesto y el receptor, por su parte, se compromete a detectar la alotopía y comprender qué intentó enunciar el emisor. Debe destacarse que esto ocurre porque la metáfora de la nave del Estado es clásica, en el sentido de antigua y de ampliamente conocida y profusamente usada. O sea, es una metáfora (en tanto rompe la isotopía textual) pero a la vez no es disruptivo porque apela a una metáfora conocida en el ámbito jurídico-filosófico.

En cuanto a la argumentación, al igual que acontece con la retórica, no cuenta con una definición unánime. Así, Vignaux (1976) refiere que existen caracterizaciones que van desde el razonamiento aportado en apoyo a una afirmación a lo plausible, verosímil y probable que escapa a las necesidades del cálculo. Perelman y Olbrechts-Tyteca (1989) reconocen la relevancia del razonamiento formal, pero destaca que la argumentación implica una opinión que determina una conclusión que no siempre se desprende lógicamente de las premisas. Toulmin (2007) remarca que la argumentación consiste en la presentación de un conjunto de datos que apoyan una afirmación o conclusión específica. Estos datos son respaldados por garantías, que son principios generales o reglas que se consideran válidos en el contexto dado. Además, el autor enfatiza la importancia de los respaldos, que son consideraciones adicionales que fortalecen la conexión entre los datos y las garantías. Van Eemeren (2019) menciona que la argumentación es un proceso comunicativo en el cual los argüidores intentan

justificar o defender una determinada posición o punto de vista ante un interlocutor o audiencia, quien tiene la autoridad para evaluar la validez de los argumentos presentados. Lo Cascio (1998) señala que la argumentación es el resultado de un razonamiento opinable, esto es, que puede dar resultados diferentes según el consenso que consiguen obtener del interlocutor. Atienza (1998) apunta que es una actividad lingüística y un producto lingüístico que se plasma en un conjunto de enunciados. Para Etala (2016) es una actividad verbal, social y racional, orientada a convencer a un crítico razonable de la aceptabilidad de un punto de vista mediante la presentación de proposiciones que justifican la proposición expresada en ese punto de vista.

Para sintetizar, podemos señalar que la argumentación es un proceso comunicativo mediante el cual se construyen y se presentan razones para apoyar una determinada afirmación. Ello implica el uso de evidencias, de razonamientos lógicos y de estrategias retóricas para convencer o persuadir a un receptor de la validez, probabilidad o veracidad de una idea. A su vez, también engloba el análisis de contra-argumentos, la selección de las estrategias discursivas y, por supuesto, tener en cuenta al auditorio a la hora de elaborar y enunciar el discurso.

Esta última idea es clave: la argumentación requiere pensar en la interacción entre dos sujetos: emisor y receptor. Esto conlleva considerar las estrategias que apuntan a lograr el objetivo del discurso, ya sea dar a conocer o entender algo, a convencer o persuadir al auditorio (Di Marzo et al., 2008). Por lo tanto, el enunciado debe ser adaptado al receptor/auditorio.

Ahora bien, como se señaló antes, la retórica sirve a la argumentación por cuanto permite ajustar las estrategias enunciativas al auditorio. Por supuesto, esta característica general de la argumentación no es extraña a la argumentación jurídica. Cabe agregar que, en estos casos, si bien tendemos a asociar a la retórica con la ornamentación discursiva, no debemos reducirla solo a figuras de embellecimiento. Esto ha llevado usualmente a pensar que existen elementos de la retórica que son inaplicables al ámbito del derecho y, en particular, a la argumentación que se da en los ámbitos judiciales. No obstante, la misma estética de los discursos jurídicos es retórica: la redacción impersonal, la selección de la conjugación de tiempos verbales, las partes de un escrito abogadil o de una sentencia, los elementos que deben estar presentes necesariamente y el lugar en que se ubican, algunas fórmulas, etc. (Pardo, 1996). Entonces, no solo de figuras retóricas se trata la retórica. Pero aún más, las figuras retóricas también están presentes en el discurso argumentativo jurídico y, en especial, en el judicial. Muchas de ellas, en forma cotidiana (como la ejemplificación o la

hipérbole), otras, quizás de manera no tan frecuente, como la metáfora (en realidad, muchas metáforas también son cotidianas, y están naturalizadas). Estas figuras, cooperan en la enunciación, la transmisión de emociones, el énfasis, la claridad o simplemente en la captación de la atención.

Tomemos un ejemplo. En una disidencia, el juez Petracchi, de la Corte Suprema de la Nación Argentina, señaló:

Que resulta intolerable sostener --como lo hace el a quo-- que de este modo se coartaría la posibilidad policial de ejercer las facultades de prevención o que se pondría en riesgo el legítimo derecho de los ciudadanos de protegerse frente al delito. No es plausible, es más, me cae redondamente mal, considerar que la exigencia de que se expresen las razones que apoyan una conclusión resulte desmesurada, especialmente si, como consecuencia de ella, habrá de producirse una fuerte injerencia sobre los derechos del individuo. (Voto en disidencia del juez Petracchi. CSJN. "Fernández Prieto, Carlos Alberto y otro s/ infracción ley 23.737. Recurso de hecho". 2/11/1998)

Aquí podemos ver que no es solo la imposibilidad de lo plausible, sino que el juez se pone en primera persona ("me cae"), rompiendo el estilo de redacción que traía, manifiesta una postura subjetiva, una emoción ("me cae mal") y, además, la enfatiza con una metáfora que es más extraña aún para un documento de este tipo ("redondamente"). Ahora bien, ¿qué quiere decir que algo caiga redondamente mal? Pues no existe claridad para definir esto, aunque podemos entender que es algo contundente, sin nada que lo atenúe. Más aún, no es solo el significado que podemos trasladar de la figura de lo redondo a un sentimiento, sino que lo que reafirma la emoción y que convoca la atención del lector es la desviación estilística. Aún sin ser precisa con un enunciado denotativo, la connotación deja clara la posición del juez respecto de la cuestión valorada.

LA RETÓRICA Y LAS FIGURAS RETÓRICAS

Klinkenberg (2010: 285-286) menciona que existen dos neo-retóricas: una de la argumentación y otra de las figuras. La primera se dedica al estudio de los mecanismos del discurso social general y a su eficacia práctica.

Concebida por filósofos del derecho, esta neo-retórica pretendía ocupar el lugar libre que dejó la lógica, la cual se formalizó hasta el punto de perder, poco a poco, el contacto con la realidad práctica; ahora bien, cuando se trata de convencer, ya no solo hay que deducir y calcular, sino, sobre todo, argumentar.

La segunda, en cambio, fue desarrollada por lingüistas focalizados en la estructura de la literatura. Para ello, utilizó conceptos de la retórica clásica como el de la figura y se

concentró en la etapa de la *elocutio*. Mientras que la primera neo-retórica es más general, la segunda es más restringida. No obstante, esta oposición, sostiene la autora, no tiene mucho sentido y es, a la larga, frágil en tanto ambas estudian hechos de habla, se fundan en la existencia de variedades semióticas y se basan en el principio de cooperación (Klinkenberg, 2010).

Las figuras retóricas, por su parte, son dispositivos que producen sentidos implícitos y que conllevan una connotación de manera tal que el enunciado en el que se encuentran es polifónico (Klinkenberg, 2010). En este sentido, más allá de que todo proceso comunicativo se construye sobre dos partes que son activas en el proceso (ya sea por la producción como por la interpretación –Bajtín, 1999–), un discurso que presenta figuras retóricas convoca con mayor énfasis a la actividad de las partes intervinientes para desentrañar la connotación que conlleva. La connotación involucrada es el conjunto de significaciones agregadas al mecanismo denotativo. Ya no se trata solo del sentido literal, sino que, se agrega algo a las informaciones que contiene una unidad lingüística (Kerbrat-Orecchini, 1983).

Veamos los siguientes tres extractos de sentencias de la Corte Suprema de la Nación Argentina:

La problemática de la inflación es un fenómeno muy antiguo y corriente, y su remedio está inevitablemente ligado a la política que acierte a seguir el Estado... (Voto de la mayoría. CSJN. “Massolo, Alberto José c/Transporte del Tejar S.A s/daños y perjuicios”. 20/04/2010.)

Los efectos de una economía azotada por la inflación (Voto de la mayoría. CSJN. “Chocobar, Sixto Celestino c/ Caja Nacional de Previsión para el Personal del Estado y Servicios Públicos s/ reajustes por movilidad.” 27/12/1996.)

Más aún: los constituyentes de 1994 no estaban ajenos a la erosión que realiza en la moneda el fenómeno de la inflación y sin perjuicio de ello volvieron a reiterar el texto anterior, sin ningún aditamento. (Voto de la mayoría. CSJN. “Ojea Quintana, Julio María y otro c/Estado Nacional - Secretaría de Educación y Justicia- s/juicio de conocimiento”. 4/5/1995)

En los tres ejemplos podemos ver metáforas. En el primero, la inflación requiere un remedio y, por ende, es, en tanto problemática, una enfermedad. Como puede verse, los jueces no se satisfacen con señalar “problema” sino que la connotación que acompaña deja en claro la carga negativa que se quiere implicar. Ni una política es un remedio como sustancia ni la inflación es una patología en términos médicos. No obstante, podemos comprender qué se intenta señalar con esto al trasladar las características del malestar y la necesidad de hallar una solución.

De manera semejante, el segundo texto pone a la inflación como la que azota, la que provoca dolor y heridas, la que golpea violentamente. Una sola palabra no solo denota el inconveniente de la inflación, sino que pone en escena una serie de sensaciones para los interlocutores que la vinculan con un fenómeno preocupante. La inflación no posee un látigo para azotar literalmente, no es, de hecho, un sujeto físico si quiera para llevar a cabo la acción de azotar. Pero podemos trasladar la imagen mental de pensar en un sujeto que azota a otro al fenómeno económico y detectar que se trata de mostrar la gravedad del problema.

Finalmente, el tercer texto pone a la inflación como la causante de la erosión de la moneda. Entonces, connota desgaste, degradación, destrucción. Es decir, la connotación es claramente negativa y remite a fenómenos no deseables. Cabe destacar que la moneda o el valor nominal de esta no se erosionan, no es una superficie que se desgasta por el roce con otros materiales. Pero es la metáfora que la pone de frente con otros elementos que sufren el desgaste lo que permite trasladar el sentido.

Retomando la cuestión sobre la retórica y la cooperación, podemos agregar que, al estar en presencia de una figura retórica, el receptor debe no satisfacerse con los elementos presentes en la superficie del enunciado (grado percibido) y debe producir un conjunto de interpretaciones que se superponen al grado percibido (grado concebido). No es una sustitución, sino una superposición. El efecto retórico hermenéutico se produce por la interacción entre el grado percibido y el grado concebido (Klinkenberg, 2010). Veamos un ejemplo, también proveniente de la disidencia del juez Zaffaroni en el caso “Rizzo”:

La citada reforma constitucional se caracterizó por perfilar instituciones sin acabar su estructura. En ocasiones se tiene la impresión de que simplemente marcó trazos gruesos, que se limitaron a esbozar órganos y competencias, muy lejos de la precisión necesaria para delinear una ingeniería institucional. (Voto de Zaffaroni. CSJN. “Rizzo, Jorge Gabriel (apoderado Lista 3 Gente de Derecho) c/ Poder Ejecutivo Nacional, ley 26.855, medida cautelar (Expte. N° 3034/13) s/ acción de amparo”. 18/6/2013)

En este párrafo estamos en presencia de una serie de metáforas un tanto arquitectónicas en las que la Constitución dibuja a trazos gruesos una estructura sin delinear o perfilar con rigor y estrictez respecto del funcionamiento de una institución. Allí el juez, insiste en que el mandato constitucional es amplio, carente de precisión sobre el funcionamiento del Colegio de la Magistratura. No obstante, en lugar de detenerse sobre la indeterminación, elige una metáfora que nos remonta a pensar en un dibujo a grandes rasgos cuya mayor determinación es delegada a otros expertos.

En el discurso jurídico las figuras retóricas pueden servir como ornamento, pero también, y principalmente, para permitir entender ideas complejas. Se trata de metáforas conceptuales con un alto valor cognitivo. En cuanto a las razones para recurrir a ellas en un discurso jurídico, como por ejemplo, en una sentencia, se pueden mencionar la claridad y la persuasión que aportan, a la facilidad que tienen para captar la atención de los interlocutores, a la ayuda para enfatizar en argumentos claves, el aporte que realizan a la memorabilidad de las ideas y el impacto emocional que poseen. Al respecto, veamos un ejemplo:

Una cosa es defender la sinceridad de la elecciones y la fuerza del sufragio, y otra es sembrar sospechas y denigrar sin razón los métodos de selección y elección de candidatos, ignorando las cuestiones que plantea la representación a la ciencia política. En fin, que una cosa es criticar las instituciones procurando su perfeccionamiento y su reforma, y otra muy distinta sembrar el desencanto, la desilusión, la desesperanza, cultivando semillas de odio y descreimiento colectivo que llevan, en América Latina, a mirar como única solución posible al salvador por la espada. Y ésta no es, por cierto, la función de la prensa escrita y audiovisual ni el resultado deseable de la libertad de expresión. (Voto de Vázquez. CSJN. "Caso Menem c/Editorial Perfil y otros s/daños y perjuicios". 25/09/2001)

El caso en cuestión trató sobre la demanda por una indemnización presentada por el entonces presidente argentino, Carlos Menem, contra un diario que había divulgado dos noticias respecto de que tenía una segunda familia y un hijo fuera de su matrimonio. El caso recorrió todas las instancias judiciales nacionales y llegó a la Corte Interamericana de Derechos Humanos. Aquí puede verse que el juez Vázquez (Corte Suprema de la Nación Argentina) intenta marcar una diferencia entre la crítica política y la divulgación de la privacidad de un político. De allí que resalta la figura de la siembra, de las semillas y la cosecha. No es menor la elección de estas metáforas puesto que intenta mostrar que la prensa no estaría informando, ya que esto es un hecho de descripción del presente o del pasado, pero en este caso, a partir de mostrar lo acaecido, el diario involucrado estaría esperando efectos futuros: la noticia es una semilla, la publicación es una siembra, el producto a cosechar es el desencanto, la desilusión, odio, etc. Como puede verse la connotación de la metáfora implica que la prensa no estaba informando en sí, sino que lo hacía con fines ulteriores.

Otra metáfora que aparece en el texto es la idea del salvador por la espada ante el descreimiento colectivo. Esto connota que la desazón puede llevar a elegir líderes mesiánicos que se respaldan en la fuerza y, posiblemente, en medios antidemocráticos.

Como puede notarse, aquí las metáforas no están seleccionadas porque embellecen la sentencia, no están allí para el entretenimiento o recreo del lector. Por el contrario, cumplen una función cognitiva muy importante difícil de describir en términos

meramente informativos o descriptivos. Las figuras retóricas en este párrafo captan la atención, trasladan un mensaje y permiten recordarlo con más facilidad. Es un recurso cognitivo y argumentativo eficaz.

ETAPAS DE LA INTERPRETACIÓN DE LAS FIGURAS RETÓRICAS

Cuando un receptor se enfrenta a un enunciado en el que aparece una figura retórica, comienza el proceso de interpretación y sobreposición del nuevo significado. Ello se desarrolla en cuatro etapas:

1. La primera etapa es la del reconocimiento de la isotopía en el enunciado. Todo elemento que se inscribe en un enunciado se encuentra en el contexto creado por los elementos que le precedieron y que lo suceden. Esos elementos proyectan una cierta expectativa que puede satisfacerse o defraudarse por el significado global (Klinkenberg, 2010). Supongamos que una persona, en referencia a otro individuo de la especie humana, aluda a que este es un gorila con el siguiente enunciado: “El Sr. X es un gorila”. En principio, la detección de la isotopía implica la expectativa es que el predicado sea algo normalmente predicable de un ser humano. No obstante, en este caso, se ve defraudada porque el gorila no es un humano. La isotopía esperable es otro predicado como “es un señor”, “trabaja en el banco”, “viste ropa elegante”, etc.

2. La segunda etapa, frente a la ruptura o desviación producida respecto de la isotopía, es el reconocimiento de la impertinencia (alotopía). El receptor constata una incompatibilidad enciclopédica entre el sentido explícito de las partes. Un ser humano no es un animal no humano, como lo es un gorila. Así, el grado percibido no parece tener un sentido correcto (Klinkenberg, 2010).

3. La tercera etapa es la superación de la constatación de la incompatibilidad una vez detectada la alotopía. El receptor va más allá de la constatación de la anormalidad y comienza la reconstrucción de un grado concebido para salvar el principio de cooperación. Esto se da en dos suboperaciones:

3.a. se reconoce el grado percibido de la figura. La isotopía del enunciado indica que hay algún elemento impertinente. Es decir, en esta etapa se revela el alótopo. En el caso del ejemplo brindado se detecta que el alótopo es “gorila” y no otra de las partes.

3.b. se produce el grado concebido, es decir, el sentido. Junto al grado percibido impuesto por el enunciado (el Sr. X es un animal no humano primate de gran tamaño, herbívoro y con mucho pelo), se elabora un contenido compatible con el resto del contexto (Klinkenberg, 2010). En el ejemplo, al notar que un ser humano no puede ser

un ser no humano, se plantea la posibilidad de que “gorila”, que esta equiparación, esté implicando o connotando algo más. Por ello, “gorila” no se satisface solo con la denotación que vincula al significante con un referente, sino que requiere la indagación en un nuevo sentido.

4. La cuarta etapa es la de la superposición del grado percibido y el concebido. Esta superposición implica un examen de las compatibilidades lógicas entre lo percibido y lo concebido y la proyección sobre el grado concebido de todas las representaciones que se tiene de lo percibido (Klinkenberg, 2010). En el caso del gorila, el grado percibido es el animal, pero el grado concebido lo vincula con o bien una persona antiperonista o bien de ideas autoritarias (Academia Argentina de Letras, 2008, y Retamozo y Schuttenberg, 2016).

Veamos cómo funciona esto en una sentencia que contiene una metáfora:

La droga es, indudablemente, una lacra que produce atroces consecuencias en las sociedades modernas. (Voto de Petracchi. CSJN. “Gustavo Mario Bazterrica s/ Tenencia de estupefacientes”. 29/9/1986)

El primer paso es detectar cuáles serían los significados esperables y los no esperables. Así, el predicativo obligatorio “lacra” que se predica de “droga” no parece del todo normal por cuanto significa vicio, marca o señal defectuosa, enfermedad, mientras que la droga es una sustancia. Al registrar los significados enciclopédicos es posible determinar la isotopía y detectar el alótopo (en este caso, “lacra”). La insatisfacción del receptor lo lleva a buscar qué pudo intentar manifestar el emisor y, ante ello, se buscan las características trasladables de un fenómeno hacia un nuevo contexto. La idea del vicio, de un problema es lo que se traslada desde el contexto de las drogas y, así, se genera un sentido sobrepuesto.

Cabe destacar que el grado concebido es un conjunto complejo de significados que no es posible glosar de manera simple (Klinkenberg, 2010). Ello conduce a la posibilidad de que no siempre exista una coincidencia adecuada entre lo que el emisor intentó implicar y lo que el receptor entendió. Por esta razón, en discursos argumentativos en los que se requiere precisión, como es el caso de los discursos jurídicos y, en particular, en los judiciales, se mira con desconfianza la presencia de las figuras retóricas. Ello por cuanto existen derechos en juego y la satisfacción de las partes puede verse afectada, además de la posible vulneración del derecho de defensa. No obstante, sí cabe señalar que no es lo mismo un discurso jurídico argumentativo figurado, esto es, con un alto grado de presencia de figuras retóricas, que un discurso

jurídico que contenga figuras retóricas. La cuestión está en el balance y la forma de uso.

Veamos, por último, un ejemplo breve en el que se presenta la metáfora:

...nadie puede engañarse de que tal declaración importaría la quiebra de los grandes objetivos de la Constitución y, con ella, la del orden jurídico fundamental del país. (Voto de la mayoría. CSJN. "Samuel Kot S.R.L s/ Recurso de Hábeas Corpus" 5/9/1958)

Aquí la metáfora se expresa solo en una palabra: "quiebra" para indicar una ruptura, una fractura en el cumplimiento de las metas constitucionales, algo que es difícil de explicar con un enunciado sin figuras retóricas. Quizás podría explicarse con decir que se abandonarían los objetivos, aunque el efecto de la palabra "quiebra" es más contundente, remite a un daño irreversible, a un todo que se divide y en ello se destruye. La connotación es compleja, difícil de explicitar y, sin embargo, cada receptor puede percibir la vivencia del quiebre y, a su manera, percibir el sentido del enunciado.

REACCIONES POSIBLES FRENTE A UNA FIGURA RETÓRICA

Cuando el receptor se encuentra con una figura retórica, no siempre se desencadena el proceso comentado. Las reacciones pueden ser variadas.

1. La primera reacción posible es el no reconocimiento de la altopía, esto es, la no conciencia porque el receptor no constata la existencia del desvío. Esto puede ocurrir porque el receptor interpreta el enunciado de manera literal o porque el contexto habilita la interpretación. Supongamos, como ejemplo del primer caso, que alguien interpretara que las *Instrucciones para subir una escalera*, de Cortázar, en efecto fueran indicaciones para que un sujeto ascendiera en un edificio, pues, al fin y al cabo, la literalidad de los enunciados podría habilitar esta idea. Un ejemplo del segundo, para retomar el caso del Sr. X que es un gorila, podría acaecer en una sociedad totémica, en la que no habría un registro de la incompatibilidad entre un ser humano y un animal no humano.

2. La segunda reacción posible es la de decretar la existencia de un error. En este caso, la desviación es atribuida a una disfunción accidental y es simplemente corregida por el receptor. Este sustituye lo que juzga impropio por lo que considera correcto. Por ejemplo, supongamos que el receptor decide que el Sr. X no es quien él piensa que podría ser, sino que simplemente se trata de un animal en exhibición en un zoológico. En estos casos, la interacción dialéctica de la figura no se produce.

3. La tercera reacción posible es la reevaluación retórica que es la instancia en la que se genera el nuevo sentido. En el ejemplo del gorila, se produce la asociación con

quienes defienden la toma del poder estatal por medios antidemocráticos. Esta es la reacción que permite reconfigurar un sentido frente a una figura retórica. Veamos, entonces, un ejemplo de una sentencia:

Que aun cuando el derecho de propiedad pudo tener en la actualización por depreciación monetaria una defensa eficaz de los derechos patrimoniales en determinados períodos, su perduración sine die no sólo postergaría disposiciones constitucionales expresas, como las del art. 67, inc. 10, de la Constitución Nacional (hoy art. 75, inc. 11), sino que causaría un daño profundo en la esfera de los derechos patrimoniales todos, al alimentar esa grave patología que tanto los afecta: la inflación. (Voto de la mayoría. CSJN. “Massolo, Alberto José c/Transporte del Tejar S.A”. 20/04/2010)

Sobre el final de la cita aparecen tres ideas que giran en torno a la inflación. La primera es que los derechos tendrían una esfera a su alrededor o estarían contenidos en ella o tendrían una forma esférica. Esto permitiría pensarlos como una forma y, posiblemente, con materia, sin aristas. Al tener una superficie, entonces es posible que se la dañe con profundidad (no podría haber un daño profundo sin superficie). De esta manera se corporizan los derechos y se brinda una imagen física del daño de la inflación. Lo segundo es que la inflación es una patología, una enfermedad, no solo un fenómeno económico sino algo que puede ser sufrido en la propia experiencia del receptor del mensaje. Finalmente, ciertas medidas causan un daño profundo y acrecientan la patología porque alimentan la inflación, o sea, le permiten su continuidad al darle el sustento necesario. Al entender que todas estas son metáforas y que tienen un significado distinto al enciclopédico, el receptor debe desentrañar el sentido que intentó dar el emisor y, así, llegar al sentido sobrepuesto.

4. La cuarta reacción es la resolución de la tensión por convencionalización o por reevaluación científica. La convencionalización se da en la diacronía y se opera en provecho del grado concebido. Un ejemplo es el del ratón como tecnología que permite mover el cursor, o navegar como forma de “desplazarse” en Internet. La segunda, en cambio, se opera a favor del grado percibido. Se trata de tomar el grado percibido en serio y ser una posible propuesta de nueva categorización del mundo. Como ejemplo podemos pensar en la extensión actual (debatida) sobre el alcance de sujetos de derechos. Así, podríamos pensar que si alguien afirma que un robot tiene derecho a la libertad de expresión, no está haciendo un juego de palabras para referirse a alguien a quien considera un autómatas, sino que efectivamente se refiere a un artefacto con inteligencia artificial generativa.

LA METÁFORA EN LAS SENTENCIAS JUDICIALES

La metáfora es una figura retórica, un tropo del lenguaje, una expresión lingüística en la que un término o conjunto de términos experimenta un desplazamiento semántico desde su contexto original hacia otro. Dicho desplazamiento implica la sustitución paradigmática de un elemento léxico por otro, con el cual comparte uno o varios semas, generando una relación de similitud entre ambos (Lausberg, 1967). Desde distintas perspectivas, ha sido caracterizada como:

- una combinación basada en similitudes: Jakobson (1976) la concibe como el resultado de una comparación implícita, donde la selección del término sustitutivo se basa en la identificación de rasgos comunes entre ambos elementos.
- un "metasemema de supresión-adición": Albaladejo (1991) la define como un proceso que implica la eliminación del término original y la incorporación de otro que comparte uno o varios semas, generando un nuevo significado traslaticio. Aquí, no obstante, pensaremos en una superposición, y no en una eliminación o reemplazo.
- una traslación de un nombre ajeno: siguiendo la línea de pensamiento de Aristóteles (*Poética* 1457b7-32), la metáfora se configura como la transferencia de un nombre a un objeto o concepto diferente, basándose en la analogía y la existencia de relaciones de correspondencia entre ambos.

En todas estas definiciones, se destaca el desplazamiento semántico que conlleva la creación de un nuevo significado, producto de la interacción entre el significado original del término sustituido y el contexto al que se incorpora. Así, la metáfora se caracteriza por producir un desplazamiento semántico ya que un término se traslada desde su contexto original a otro que le es extraño; por realizar una sustitución paradigmática puesto que un elemento léxico es reemplazado por otro con el que se vincula en el eje de asociaciones (Saussure, 1945), por basarse en una relación de similitud entre el término original y el sustitutivo, y por crear un nuevo significado sobrepuesto producto de la interacción entre ambos términos y del enunciado y contexto en que se utiliza (Lausberg, 1974).

Cicerón (*De Oratore*, III, 38) atribuye el origen de la metáfora a la carencia de vocablos específicos para expresar nuevas experiencias y conceptos. Lo que inicialmente surge como una necesidad lingüística, se transforma posteriormente en un recurso retórico apreciado por su valor estético, pero no cabe olvidar su origen para facilitar la cognición. A partir del siglo XVIII, con Giambattista Vico, la metáfora se

concebe como un instrumento cognitivo que permite asimilar nuevos objetos a la experiencia previa. Diversos autores coinciden en que la metáfora subyace al lenguaje no poético, siendo fundamental para la construcción de representaciones de la realidad, tanto en el ámbito literario como en otros discursos que buscan la verdad o la descripción objetiva (Martinich, *s/d*).

La esencia de la metáfora radica en la comparación implícita entre dos elementos, A y B. Al postular que "A es B", se establece una identidad parcial entre sus características. Esta traslación no busca explicar un objeto a través de otro, sino destacar ciertos atributos relevantes en ambos (Hill, 2022).

Desde esta perspectiva, la metáfora se convierte en un indicador del proceso cognitivo de determinación de relevancias. La selección de un término para representar otro revela qué aspectos son considerados significativos en la construcción del significado (Theodorou, *s/d*). A continuación podemos ver un ejemplo:

... el delicado equilibrio del sistema federalista, que asegura la armonía y el respeto recíproco de los estados provinciales y la de éstos con el poder central, requiere que, como medio de garantizar la paz interior, la Corte Suprema intervenga para resolver las querellas entre estos organismos autónomos partes del cuerpo de la Nación, en ejercicio de las facultades que, como intérprete último de la Constitución, le conciernen y con la sola exigencia de que tales quejas asuman la calidad formal de una demanda judicial. (Voto de la mayoría. CSJN. "Provincia de La Pampa c/Provincia de Mendoza s/uso de aguas". 1/12/2017)

En este párrafo se equipara la Nación a un ente que tiene un cuerpo y que, como tal, tiene partes que deben integrarse y funcionar autónomamente. La traslación es "La Nación es un cuerpo". Ello implica seleccionar características que pueden basar la similitud: integración, funcionamiento armónico de los miembros, completitud.

Más allá de los estudios literarios, en el ámbito de la lingüística moderna, la metáfora se ha convertido en un objeto de estudio para comprender la cognición humana. Autores como Lakoff y Johnson (1991) sostienen que los sistemas conceptuales, basados en gran medida en metáforas, guían la actividad humana cotidiana. Lakoff (1987) destaca el papel central de la metáfora en la cognición, argumentando que permite construir las categorías que dan sentido a la experiencia. En el campo de la hermenéutica, Ricoeur (1980 y 2010) rechaza la idea de la metáfora como simple sustitución de palabras y la define como una predicación extraña que crea un nuevo significado. La metáfora, para este autor, transgrede la coherencia semántica establecida por los significados lexicalizados y genera un efecto de sentido que requiere una interpretación activa por parte del receptor (Ricoeur, 1980 y 2010). Eco también

argumenta sobre la necesidad de analizar el proceso de interpretación de las metáforas y busca formular conjeturas sobre las fases de generación (Eco, 1990).

En el ámbito de la hermenéutica, Ricoeur (2010) concibe el discurso como portador de una experiencia y un modo de estar en el mundo que lo precede y busca ser expresado. La interpretación metafórica, para él, se basa en interpretantes, funciones sígnicas que describen el contenido de otras. La metáfora no establece una relación de similitud entre referentes, sino entre propiedades de dos sememas.

Beuchot (1998), por su parte, introduce la subjetividad del intérprete en la ecuación, lo que genera una multiplicidad de interpretaciones posibles, con una principal y otras menos atinadas. La interpretación metafórica surge de la interacción entre el intérprete y el texto, pero su resultado está limitado por la naturaleza del texto y el contexto cultural.

En el ámbito del derecho, la metáfora se utiliza principalmente con su factor cognitivo y tiene un poder democratizador por cuanto permite hacer más entendibles algunos argumentos de las sentencias. También brinda coherencia al discurso ya que las concatenaciones metafóricas permiten organizarlo lógicamente (González Zurro, 2015). Así, en este campo profesional, no es sólo un adorno lingüístico sino una herramienta esencial para la transmisión del conocimiento, más concretamente, del conocimiento jurídico (Fabregat, 2015).

Veamos algunos ejemplos de sentencias:

Quando consideramos las palabras de la Constitución debemos darnos cuenta que ellas dieron vida a un ser cuyo destino no pudo ser previsto completamente ni aún por sus creadores mejor dotados. (Voto Fayt. CSJN. "Repetto, Inés M. c. Provincia de Buenos Aires s/ Acción de Inconstitucionalidad". 8/11/1988.)

Aquí el juez Fayt realiza una metáfora que compara el acto de sancionar una Constitución con el acto de dar vida a un ser. La Constitución se trata de un texto inerte pero se lo compara con un ser vivo con el fin de indicar que este cobra una vida propia, independiente del constituyente originario y que quedará sujeta a las interpretaciones de diferentes contextos. Esta idea es más intuitiva para comprender que una explicación en extenso.

... la Constitución, que es la ley de las leyes y se halla en el cimiento de todo el orden jurídico positivo ... (Voto de la mayoría. CSJN. "Samuel Kot S.R.L s/ Recurso de Hábeas Corpus" 5/9/1958)

...una de las pautas básicas sobre la que se construyó todo el andamiaje institucional que impulsó a la Convención Constituyente de 1994 fue el de incorporar a los tratados internacionales sobre derechos humanos como un orden equiparado

a la Constitución Nacional misma. (Voto de la mayoría. CSJN. “Arriola, Sebastián y otros s/ Recurso de hecho”. 25/8/2009)

En estos dos párrafos podemos encontrar dos metáforas que proponen que el ordenamiento jurídico es un edificio o un andamiaje y que la Constitución se encuentra en la base y es el cimiento. La imagen mental que ello crea permite que el receptor o lector pueda pensar rápidamente en la relevancia de la Constitución, aun cuando desconozca elementos de derecho. Puede vincular a la Constitución con la idea de solidez y que, en caso de no estar, o de verse “debilitada” daría por tierra todo lo que sobre ella se “construye”.

Los casos de crímenes de lesa humanidad son justamente la realización de la peor de esas amenazas, la de la organización política atacando masivamente a quienes debía cobijar. “Humanidad”, por lo tanto, en este contexto, se refiere a la característica universal de ser un “animal político” y la caracterización de estos ataques como crímenes de lesa humanidad cumple la función de señalar el interés común, compartido por el género humano, en que las organizaciones políticas no se conviertan en ese tipo de maquinaria perversa. El criterio de distinción entonces radicaría no en la naturaleza de cada acto individual (es decir, por ejemplo, cada homicidio) sino en su pertenencia a un contexto específico. (Voto de la mayoría. CSJN. “Derecho, René Jesús s/ incidente de prescripción de la acción penal”. 11/7/2007)

Aquí aparecen distintas metáforas. Me concentraré solo en dos. La primera es que la organización política debe cobijar, esto es, proteger, brindar confort, preocuparse por los individuos. Claramente no hay una organización que realice la acción física de cobijar ni una manta para hacerlo. La segunda es la que señala que el Estado no puede convertirse en una maquinaria perversa. Esto remite a pensar en un aparato frío, de grandes dimensiones, que solo cumple una finalidad sin un criterio ético, de acciones no racionales y mecánicas. El contraste entre ambas figuras brinda claridad sobre el mensaje: la organización que, en lugar de cobijar, se torna una maquinaria perversa. Por ende, el Estado cometía crímenes de lesa humanidad, fue una herramienta que, más allá de los actos individuales, respondía a un conjunto y contexto mayor.

En las tres citas anteriores podemos ver aquel elemento democratizador de la metáfora que mencionara anteriormente ya que desde imágenes experienciales o vivencias de los interlocutores puede trasladarse la comprensión a ideas más complejas y que, en muchos casos, pueden desenvolverse con intrincados argumentos jurídicos. Así, las metáforas conceptuales y cognitivas ayudan al destinatario a comprender más rápidamente el mensaje y su sentido. Esto, además de hacer el argumento más compartible, también lo hace más efectivo. Así, cabe destacar que, contrario a lo que puede acaecer en muchos escenarios, en estos casos, la metaforización colabora con

la claridad del lenguaje jurídico o de los enunciados.

CONSIDERACIONES FINALES

La argumentación jurídica es parte de la argumentación general y, por ende, se nutre de la retórica. En tal sentido, las figuras retóricas no son extrañas al discurso argumentativo jurídico, solo que más que ornamentar, cumplen la función de comunicar y relacionar ideas compartibles entre emisor y receptor. En tal sentido, es que se destaca su carácter democratizador y cognitivo, ya que permiten que quien interpreta un mensaje con figuras retóricas (aquí, en particular, me he centrado en metáforas) pueda comprender con mayor facilidad una idea que, de otra manera, podría ser compleja.

Si bien en muchas ocasiones se tiene recelo de figuras metafóricas y, en particular, de metáforas en el discurso jurídico por su falta de precisión y por ser consideradas más bien estéticas, estas se encuentran presentes en él y cumplen una función relevante en la transmisión de ideas por cuanto permite realizar una comunicación más eficaz. Por supuesto, esto es una cuestión de balance y de selección cuidadosa de las metáforas a utilizar según el tema, lo que se quiere poner de manifiesto y el auditorio.

Este trabajo ha efectuado un recorrido respecto de las características, los procesos cognitivos y las reacciones frente a figuras retóricas y se han brindado diversos ejemplos de metáforas presentes en sentencias judiciales. La multiplicidad de los ejemplos permite ver que estas no son extrañas a la argumentación jurídica y que, aunque el derecho se valga de un discurso profesional más bien aséptico, se vale de metáforas casi de manera natural. Estas figuras permiten transmitir y connotar ideas de manera sencilla e intuitiva. La Constitución como cimiento, el Estado como maquinaria, la labor periodística como siembra en pos de una cosecha, la interpretación como una nave, la droga como una lacra, la inflación como un flagelo y como una patología, los derechos como una esfera, la violación de derechos tiene grados de profundidad, el constituyente que puede dar vida, etc. En muchos de estos casos no nos detenemos a pensar en que estamos en presencia de tropo del lenguaje que produce un desvío sino que, por el contrario, solemos realizar una lectura rápida acompañada de una comprensión que produce un sentido sobrepuesto. Esta labor, que realizamos velozmente, como vimos con anterioridad conlleva distintos pasos que involucran complejos mecanismos de razonamiento para detectar lo extraño, lo esperable y lo que

puede entenderse. El sentido resultante nunca es sencillo de explicar, pero esa complejidad se basa en una serie de características que pueden destacarse y comprenderse siempre que la metáfora elegida sea adecuada.

REFERENCIAS

- Abbott, Don Paul (2010). "La retórica y sus enemigos". Beristain, Helena y Ramírez Vidal, Gerardo (comps.). *Espacios de la retórica. Problemas filosóficos y literarios*. México, UNAM, pp.29-44.
- Academia Argentina de Letras (2008). "Gorila". *Diccionario del habla de los argentinos*. 2º ed. Buenos aires: Emecé, p.366
- Albaladejo, Tomás (1991). *Retórica*. Madrid. Síntesis.
- Alcalá, Campos (2010). "Los espacios de la retórica" Beristain, Helena y Ramírez Vidal, Gerardo (comps.). *Espacios de la retórica. Problemas filosóficos y literarios*. México, UNAM, pp.89-98.
- Aristóteles (1974). *Poética*. García Yebra, Valentín (a cargo de edición trilingüe). Madrid: Gredos.
- Atienza, Manuel (1998). *Derecho y argumentación*. Bogotá: Universidad del Externado de Colombia.
- Bajtín, Mikel (1999). *Estética de la creación verbal*. Tatiana Bubnova (trad.) 10º ed. México/Madrid: Siglo XXI.
- Beuchot, Mauricio (1998). *La retórica como pragmática y hermenéutica*. Rubí: Anthropos.
- Cicerón (2019). *De Oratore*. Creative Media Partners, LLC.
- Corte Interamericana de Derechos Humanos. Caso La Cantuta vs. Perú. Interpretación de la Sentencia de Fondo, Reparaciones y Costas. 30-11-2007. C173.
- CSJN. "Arriola, Sebastián y otros s/ Recurso de hecho". 25/8/2009.
- CSJN. "Caso Menem c/Editorial Perfil y otros s/daños y perjuicios". 25/09/2001
- CSJN. "Chocobar, Sixto Celestino c/ Caja Nacional de Previsión para el Personal del Estado y Servicios Públicos s/ reajustes por movilidad." 27/12/1996.
- CSJN. "Derecho, René Jesús s/ incidente de prescripción de la acción penal". 11/7/2007.
- CSJN. "Fernández Prieto, Carlos Alberto y otro s/ infracción ley 23.737. Recurso de hecho". 2/11/1998.
- CSJN. "Gustavo Mario Bazterrica s/ Tenencia de estupefacientes". 29/9/1986
- CSJN. "Massolo, Alberto José c/Transporte del Tejar S.A s/daños y perjuicios". 20/04/2010.
- CSJN. "Ojea Quintana, Julio María y otro c/Estado Nacional - Secretaría de Educación y Justicia-s/juicio de conocimiento". 4/5/1995
- CSJN. "Provincia de La Pampa c/Provincia de Mendoza s/uso de aguas". 1/12/2017.
- CSJN. "Repetto, Inés M. c. Provincia de Buenos Aires s/ Acción de Inconstitucionalidad". 8/11/1988.
- CSJN. "Rizzo, Jorge Gabriel (apoderado Lista 3 Gente de Derecho) c/ Poder Ejecutivo Nacional, ley 26.855, medida cautelar (Expte. N° 3034/13) s/ acción de amparo". 18/6/2013
- CSJN. "Samuel Kot S.R.L s/ Recurso de Hábeas Corpus" 5/9/1958
- del Carril, Enrique (2007). *El lenguaje de los jueces. Criterios para la delimitación de significados lingüísticos en el razonamiento judicial*. Buenos Aires: Ad-Hoc
- Di Marzo, Silvia; Fabaro, Rita; Luque, Irene, Miño, Mercedes; Muñoz, Lili; Palleiro, María Inés; Suárez Lissi, María Beatriz (2008). *Formas del discurso. De la teoría de los signos a las prácticas comunicativas*. 2ª ed. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Duarte, Carles y Martínez, Anna (1995). *El lenguaje jurídico*. Buenos Aires: A-Z editora.
- Eco, Umberto (1990). *Los límites de la interpretación*. Barcelona: Lumen.
- Etala, Carlos Alberto (2016). "Argumentación". *Diccionario jurídico de interpetación y argumentación*. Madrid/Barcelona/Buenos Aires/Sao Paulo: Marcial Pons.
- Fabregat, Laura (2015). Traducción y metáfora: estudio de metáforas cognitivas del Tribunal Supremo de los Estados Unidos. *Quaderns: Revista de traducció*, 22, pp. 325-346.
- González Zurro, Guillermo (2015). *Otra mirada a las decisiones de la Corte Suprema. Estudio*

- metafórico desde la literatura, la corriente cognitiva y la imaginación*. Nueva York: EBM-New York University.
- Hills, David (2022). "Metaphor", *The Stanford Encyclopedia of Philosophy* (Fall 2022 Edition), Edward N. Zalta & Uri Nodelman (eds.), URL = <<https://plato.stanford.edu/archives/fall2022/entries/metaphor/>>
- Jakobson, Roman (1976). *Saggi di linguistica generale*. Milán: Feltrinelli.
- Kerbrat-Orecchioni, Catherine (1983). *La connotación*. Buenos Aires: Hachette.
- Klinkenberg, Jean Marie (2010). "La argumentación en la figura". Beristain, Helena y Ramírez Vidal, Gerardo (comps.). *Espacios de la retórica. Problemas filosóficos y literarios*. México, UNAM, 2010, pp. 285-318.
- Kucharska, Aniela (2016). "Análisis de metáforas en el lenguaje jurídico español". *Relecturas y nuevos horizontes en los estudios hispánicos*. Vol. 4: Lingüística y didáctica de la lengua española. Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, pp. 70-78.
- Lakoff, George (1987). *Women, Fire, and Dangerous Things. What Categories reveal about Mind*. Chicago and London: The University of Chicago Press.
- Lakoff, George y Johnson, Mark (1991). *Metáforas de la vida cotidiana*. Madrid: Cátedra.
- Lausberg, Heinrich (1974). *Manual de Retórica literaria. Fundamentos de una ciencia de la literatura*. Madrid: Gredos.
- Lo Cascio, Vincenzo (1988). *Gramática de la argumentación*. Casacuberta, D. (trad.). Madrid, Alianza.
- Marafioti, Roberto (2011). *Los patrones de la argumentación*. Buenos Aires: Biblos.
- Martinich, Aloysius (s/d). "Metaphor" *Routledge Encyclopedia of Philosophy*. 10.4324/9780415249126-U025-1
- Pardo, María Laura (1996). *Derecho y Lingüística. Cómo se juzga con palabras. Análisis lingüístico de sentencias judiciales*. 2ª edición. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Perelman, Chaïm y Olbrechts-Tyteca, Lucy (1989). *Tratado de la argumentación*. Madrid: Gredos.
- Ramírez Vidal, Gerardo (2010). "Presentación" Beristain, Helena y Ramírez Vidal, Gerardo (comps.). *Espacios de la retórica. Problemas filosóficos y literarios*. México, UNAM, 2010, pp. 5-26.
- Retamozo, Martín y Schuttenberg, Mauricio (2016). "Gorila, más que una palabra. Usos y controversias en la Argentina contemporánea". *Oficios Terrestres* (N.º 35), e002, julio-diciembre 2016, pp. 1-26.
- Ricoeur, Paul (2010). *Del texto a la acción. Ensayos de hermenéutica. II*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Ricoeur, Paul (1980). *La metáfora viva*. Madrid: Ediciones Europa.
- Saussure, Ferdinand de (1945). *Curso de lingüística general*. Publicado por Charles Bally y Albert Sechehaye con la colaboración de Albert Riedlinger. Amado Alonso (trad.). Buenos Aires: Losada.
- Tapia, Alejandro (2010). "La persuasión por el orden. Una revitalización de la dispositivo retórica". Beristain, Helena y Ramírez Vidal, Gerardo (comps.). *Espacios de la retórica. Problemas filosóficos y literarios*. México, UNAM, pp. 275-284.
- Theodorou, Stephanie (s/d). "Metaphor and Phenomenology". *Internet Encyclopedia of Philosophy*. <https://iep.utm.edu/met-phen/>
- Toulmin, Stephen (2007). *Los usos de la argumentación*. Barcelona: Península.
- Van Eemeren, Frans H. (2019). *La teoría de la argumentación. Una perspectiva pragmatológica*. Lima: Palestra.
- Vianu, Tudor (1967). *Los problemas de la metáfora*. Buenos Aires: Eudeba.
- Vignaux, Georges (1976). *La argumentación. Ensayo de lógica discursiva*. Buenos Aires: Hachette.
- Weaver, William (2011). "Triplex est Copia: Philip Melanchthon's Invention of the Rhetorical Figures". *Rhetorica*, Num. 29, pp. 367 – 402.

AGRADECIMIENTOS: Agradezco a la Dra. Raquel Miranda por sus sugerencias para la realización de este trabajo. También al Abog. Juan Pablo Lionetti de Zorzi y a la Mgr. Marcela Vigna por los comentarios realizados en el marco de las IV Jornadas Nacionales y III Internacionales "Nuevas perspectivas de la argumentación jurídica en el siglo XXI". Este trabajo

fue inspirado en oportunidad de dictar el curso “Figuras retóricas y discurso jurídico” organizado por la Secretaría General de Capacitación y Jurisprudencia de la Defensoría General de la Nación Argentina, por lo que, a dicha institución, a quienes permiten estas instancias y a quienes participaron, mi agradecimiento.

HELGA MARÍA LELL: Doctora en Derecho (Universidad Austral), Magíster en Filosofía (Universidad Nacional de Quilmes), Magíster y Especialista en Estudios Sociales y Culturales y Abogada (Universidad Nacional de La Pampa). Posdoctora (Universidad Nacional de Rosario). Investigadora adjunta de Conicet (Argentina) y docente de Filosofía del Derecho y del Taller de Argumentación Jurídica y Debate (Facultad de Ciencias Económicas y Jurídicas, Universidad Nacional de La Pampa).



La argumentación del licenciado en Cultura Física mediante el Aprendizaje Basado en Proyectos

The argument of the Graduate in Physical Culture through Project Based Learning

Yoendy Pérez-Macías

<https://orcid.org/0000-0002-5664-509X>

Universidad de Cienfuegos "Carlos Rafael Rodríguez"
Cienfuegos (Cuba)
vperez@ucf.edu.cu

Adrian Abreus González

<https://orcid.org/0000-0003-4643-3269>

Universidad de Cienfuegos "Carlos Rafael Rodríguez"
Cienfuegos (Cuba)
aabreus@ucf.edu.cu

Artículo recibido: 06-05-2024
Artículo aceptado: 24-09-2024

RESUMEN

El artículo describe cómo el Aprendizaje Basado en Proyectos contribuye al desarrollo de la habilidad *argumentar criterios y acciones profesionales como Licenciado en Cultura Física*. Se empleó el enfoque cualitativo en un estudio no experimental transeccional descriptivo. El análisis de contenido muestra el desempeño de los estudiantes en el trabajo por proyectos. El avance individual se obtiene mediante el análisis de textos argumentativos escritos. Los docentes destacan la apropiación de conocimientos disciplinares y habilidades profesionales, al formar un profesional crítico, autocrítico, reflexivo y creativo. El método Aprendizaje Basado en Proyectos complementa la argumentación y la gestión de proyectos para la construcción, transformación, expresión y justificación del conocimiento del ejercicio profesional, con la participación activa del estudiante como protagonista de su aprendizaje (autónomo, significativo, participativo y colaborativo) y la integración de estrategias argumentativas vinculadas a cómo aprender a aprender, aprender a hacer y aprender a ser un Licenciado en Cultura Física.

PALABRAS CLAVE: aprendizaje basado en proyectos, argumentación, Cultura Física, estrategia didáctica.

ABSTRACT

The article describes how Project Based Learning contributes to the development of the ability to argue professional opinions and actions as a Physical Training Graduate. The qualitative approach was used in a descriptive non-experimental transactional study. The content analysis shows the students' performance in project work. Individual progress is obtained through the analysis of written argumentative texts. Teachers emphasize the appropriation of disciplinary knowledge and professional skills, by forming a critical, self-critical, reflective and creative professional. The Project-Based Learning method complements argumentation and project management for the construction, transformation, expression and justification of knowledge of professional practice, with the active participation of the student as the protagonist of his learning (autonomous, meaningful, participatory and collaborative) and the integration of argumentative strategies linked to how to learn to learn, learn to do and learn to be a Bachelor in Physical Training.

KEYWORDS: argumentation, Physical Training, project-based learning, teaching strategy.

1. INTRODUCCIÓN

La formación de profesionales de nivel superior, en correspondencia con los escenarios y condiciones complejas del siglo XXI, demanda la articulación de conocimientos teóricos y prácticos de alto nivel científico y tecnológico con la integración de las actividades académicas, laborales e investigativas, para motivar al estudiante por la profesión, el análisis crítico, la reflexión independiente y el trabajo en equipo, la capacidad de aprender a aprender, la adquisición de habilidades prácticas profesionales y otras relacionadas con el trabajo científico (Ministerio de Educación Superior, 2022).

El modelo de formación del profesional de Licenciatura en Cultura Física es de perfil amplio. Demanda asegurar el dominio de los modos de actuación del futuro egresado para solucionar problemas en la dirección de procesos pedagógicos inherentes a la Cultura Física, con el empleo de la investigación como vía para transformar la realidad en su campo de acción y esferas de actuación, mediante una comunicación dialógica basada en el intercambio de opiniones y el respeto mutuo, con adecuada expresión oral y escrita.

El currículo destaca la necesidad de profundizar en métodos y acciones que contribuyan a la preparación integral de un profesional capaz de «argumentar sus criterios y acciones profesionales sobre la base de las ciencias sociales y psicopedagógicas, y de las aplicadas a la actividad física»; sin embargo, el tratamiento de la argumentación, desde las disciplinas, resulta escaso cuando del dominio de esta habilidad profesional se habla. (Ministerio de Educación Superior, 2016: 6).

Se debe entender la argumentación — en la educación superior — como una práctica social y no como una habilidad básica y generalizable (Schwarz y Baker, 2017), para que el conocimiento avance mediante argumentos (Wolfe, 2011) con empleo de estrategias activas para despertar el interés de los estudiantes (González y Becerra, 2021) como protagonistas de su propio aprendizaje (Benavides y López, 2020).

En este sentido, se sugiere el Aprendizaje Basado en Proyectos (ABPy) como un método que fomenta la participación activa y determinada del estudiante en la construcción del conocimiento, que evidencia ventajas objetivas y subjetivas para formar un mejor profesional (Feria et al, 2022), contribuye al desarrollo de las competencias de aprender a aprender (Aguirregabiria y García, 2020), ayuda a educar y fomentar sociedades más activas y saludables, e incentiva una necesaria renovación metodológica en el quehacer educativo (Zambrano et al, 2022).

Autores como Ayerbe y Perales (2020); Botella y Ramos (2020); Vega y Pleguezuelos (2022); Vera-Loor y Mosquera-Rodríguez (2023) aseguran la eficacia de este método en los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Los escenarios de actuación del profesional de la Cultura Física requieren la ejecución de proyectos y prácticas argumentativas sistemáticas. El estudiante debe respaldar sus criterios y justificar sus acciones en la solución de problemas profesionales, donde la argumentación se comporta como un proceso interactivo, vinculado con el contexto que fomenta la actividad metacognitiva, al elaborar un discurso para fundamentar la posición, reconocer las perspectivas de los demás y utilizarlas para analizar la propia (Castellaro et al, 2020), al tiempo que asume postura crítica ante un tema polémico (Baaziz, 2021).

En este contexto, se manifiesta el interés de los investigadores con respecto al tema. León-Meneses (2020) expone los criterios que sustentan el desarrollo de la habilidad de construcción textual argumentativa oral con fines científico-profesionales en estudiantes de Cultura Física. Pérez et al (2023b) recopilan resultados de la didáctica de la argumentación en la etapa 2010-2022, en la Facultad de Ciencias de la Cultura Física y el Deporte (FCCFD), en la Universidad de Cienfuegos “Carlos Rafael Rodríguez”.

El principal antecedente es la estrategia didáctica con enfoque por proyecto para el desarrollo de la habilidad argumentación en estudiantes de primer año de Cultura Física (Pérez, 2010), que se centra en el tratamiento de la argumentación en el marco de la enseñanza de lengua materna; no obstante, esta habilidad se puede utilizar como herramienta de aprendizaje en otras áreas del conocimiento (Pérez et al, 2023a).

Los estudios anteriores sugieren el tratamiento de la argumentación para formar profesionales capaces de tomar decisiones y argumentar sus criterios y acciones en la solución de problemas de su práctica pedagógica. En respuesta, se formula el siguiente problema de investigación: ¿cómo contribuir al desarrollo de la habilidad argumentar criterios y acciones profesionales como Licenciado en Cultura Física?

Para resolver el problema se diseña una investigación que utiliza el ABPy para relacionar las habilidades argumentación y gestión de proyectos a través del currículo de la carrera. El carácter pedagógico de los modos de actuación de este profesional conduce a iniciar la gestión de proyectos en la asignatura Pedagogía de la actividad física (en adelante PAF) en el segundo año académico. Durante el período lectivo (seis meses) el proyecto se limita a identificar y justificar un problema de orden pedagógico

vinculado con las esferas de actuación profesional, y plantear un objetivo en la búsqueda de una posible solución.

Por consiguiente, el problema tiene naturaleza pedagógica y alcanza el proceso de formación del Licenciado en Cultura Física; pero, de manera parcial, el presente estudio se limita al proceso de enseñanza-aprendizaje (PEA) de la asignatura PAF, desde una perspectiva didáctica. El impacto se manifiesta en la capacidad del estudiante para argumentar criterios y acciones profesionales, sobre bases teóricas y empíricas, en la búsqueda de soluciones a problemas de su quehacer pedagógico con una actuación activa, responsable y crítica.

El propósito del artículo es describir cómo el ABPy, modelado en una estrategia didáctica con acciones y operaciones que orientan a estudiantes y docentes desde el PEA de la asignatura PAF, contribuye al desarrollo de la habilidad argumentar criterios y acciones profesionales como Licenciado en Cultura Física.

El documento describe el ABPy como método para la solución de problemas profesionales, la habilidad argumentar criterios y acciones profesionales como Licenciado en Cultura Física; la estrategia didáctica con enfoque de ABPy; el sustento metodológico de la investigación; resultados y discusión; conclusiones.

2. MARCO TEÓRICO

2.1. El método ABPy para la solución de problemas profesionales del Licenciado en Cultura Física

La solución de problemas profesionales en la formación del Licenciado en Cultura Física demanda la gestión de proyectos, entendidos los proyectos como actividades comunicativas y conclusivas centradas en la realización de tareas individuales y grupales, dentro o fuera del aula, que estimulan el aprendizaje cooperativo, el desarrollo de habilidades comunicativas, sociales, de planificación, control y evaluación (Morales, 2019), para que el estudiante construya, transforme y exprese su conocimiento en la investigación y la confrontación de criterios.

Todo proyecto requiere un trabajo inicial que precise los conocimientos previos de los estudiantes sobre el tema, para conformar una idea sobre cómo desarrollarlo y marcar qué objetivos se pueden conseguir con su ejecución (Zambrano et al, 2022). A nivel global los docentes aplican de manera efectiva el uso de estrategias apoyadas en aprendizajes basados en proyectos (Vera-Loor y Mosquera-Rodríguez, 2023).

Ayerbe y Perales (2020) en una revisión bibliográfica encuentran que el ABPy desarrolla habilidades de aprendizaje autónomo y competencias como colaboración, planificación, comunicación, toma de decisiones y gestión del tiempo; incrementa la motivación; mejora las calificaciones y la satisfacción con el aprendizaje.

Por otra parte, Feria et al. (2022) destacan que en el ABPy el estudiante decide los contenidos a investigar sobre la base del conocimiento previo y las necesidades de aprendizaje con respecto al tema, e identifica un problema real a partir de su experiencia personal o social, con participación activa y responsable en la toma de decisiones. Los conocimientos se consolidan de forma natural y se comprueban mediante evaluaciones parciales según los objetivos propuestos en el trabajo por proyectos.

A partir de un grupo de criterios con respecto al ABPy (Lombardi, 2019; Henríquez et al, 2020; Ruiz y Ortega-Sánchez, 2022; Zambrano et al, 2022; Vera-Loor y Mosquera-Rodríguez, 2023) y los objetivos del estudio, se determinan los momentos del proyecto para solucionar problemas profesionales (Tabla 1).

Momentos	Acciones
Momento 1. Panificación	Elaboración del plan de acciones del proyecto.
	Prácticas argumentativas orales y escritas, a través del proyecto.
	Selección del escenario y los participantes.
	Identificación de un problema profesional.
	Justificación del problema profesional.
Momento 2. Ejecución y control	Determinación de los objetivos para resolver el problema.
	Selección y aplicación de métodos y técnicas en el escenario educativo.
	Análisis de los resultados de las indagaciones.
Momento 3. Comunicación de resultados	Propuesta de solución al problema profesional.
	Elaboración y revisión-corrección del informe de resultados del proyecto.
	Entrega del informe y presentación oral de los resultados.
	Socialización de resultados/producto (eventos científicos y publicaciones).

Tabla 1. Momentos del proyecto para solucionar un problema profesional.

Fuente: elaborado por los autores.

En consecuencia, se asume el ABPy como un método que permite relacionar las habilidades argumentación y gestión de proyectos para contribuir al desarrollo de la habilidad argumentar criterios y acciones profesionales como Licenciado en Cultura Física, con empleo de los recursos lingüísticos de las prácticas argumentativas y los conocimientos de la profesión, a través del trabajo por proyectos en el quehacer pedagógico para la satisfacción de necesidades, motivos e intereses de desarrollo físico, de práctica deportiva comunitaria, de recreación, y con fines profilácticos y terapéuticos, en función de mejorar la salud y la calidad de vida de la población.

2.2. La habilidad argumentar criterios y acciones profesionales como Licenciado en Cultura Física

Estudios recientes abordan la argumentación en el nivel superior (Musci y Muñoz, 2020; Romano, 2020; Moreno-Fontalvo, 2020), desde las dimensiones argumentar para aprender y aprender a argumentar (De Chiaro, 2020), con la retroalimentación como método de mejora (López, 2020; Molina, 2020) y el análisis de la competencia argumental con justificación, objeción y contrargumento (Curcio et al, 2023).

La investigación retoma aspectos de las experiencias anteriores a partir del análisis de la argumentación con diversos métodos y estrategias de aprendizaje, los aportes a la didáctica de esta habilidad y las sugerencias para enriquecer las prácticas argumentativas, desde contextos particulares.

En el contexto de formación del profesional de la Cultura Física se puede definir la argumentación como una habilidad de naturaleza cognitivo-lingüística (Sanmartí, 2000; Chion et al, 2014; Pérez et al, 2023a), manifiesta en la práctica comunicativa y en el examen de textos reales (Marraud, 2020 citado por Galindo, 2021) producidos en una actividad discursiva con propósito: construir, transformar, expresar y justificar el conocimiento del ejercicio profesional, con empleo de argumentos/contrargumentos para defender/refutar criterios y acciones en la solución de problemas profesionales.

La definición anterior respalda el empleo del método ABPy para contribuir al desarrollo de la habilidad argumentar criterios y acciones profesionales como Licenciado en Cultura Física (Fig. 1).

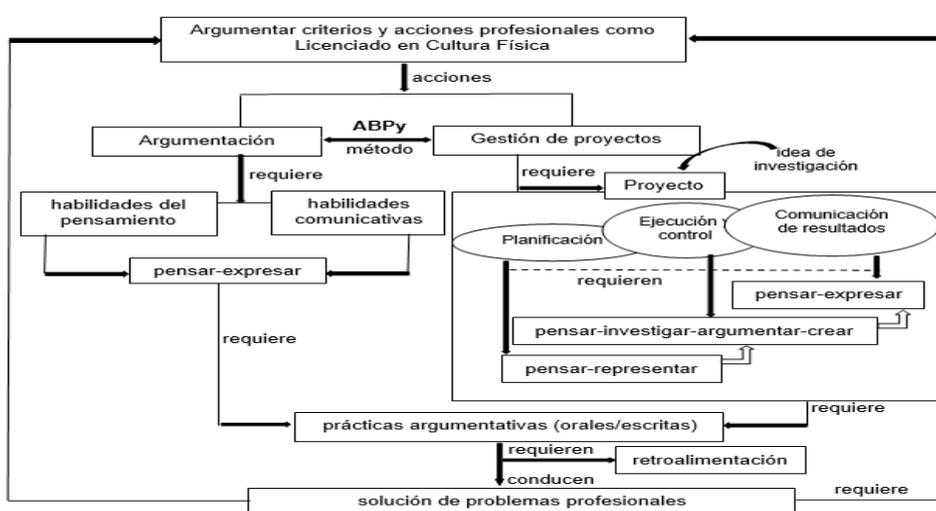


Figura 1. El método ABPy para argumentar criterios y acciones profesionales como Licenciado en Cultura Física (Fuente: elaborado por los autores).

La habilidad objeto de análisis exige la argumentación, como herramienta de

aprendizaje, vinculada a la gestión de proyectos en el ejercicio laboral. Su punto de partida es entender la argumentación como habilidad profesional básica del Licenciado en Cultura Física para ejercer su labor pedagógica (León-Meneses, 2020), y su principal acción es la solución de problemas inherentes a sus esferas de actuación profesional, a través del trabajo por proyectos.

El dominio de dicha habilidad se manifiesta en la expresión y justificación del conocimiento, al emplear argumentos/contrargumentos para respaldar criterios y acciones, a partir del conocimiento construido y transformado en el ejercicio de la profesión, sobre la base de datos (teóricos/empíricos) que emanan del trabajo por proyectos.

La Figura 2 representa las principales acciones que debe ejecutar el profesional de la Cultura Física en el trabajo por proyectos en su ejercicio laboral. Estas acciones se justifican mediante criterios que, a su vez, se respaldan mediante argumentos; en tanto justificación y respaldo demandan la argumentación.

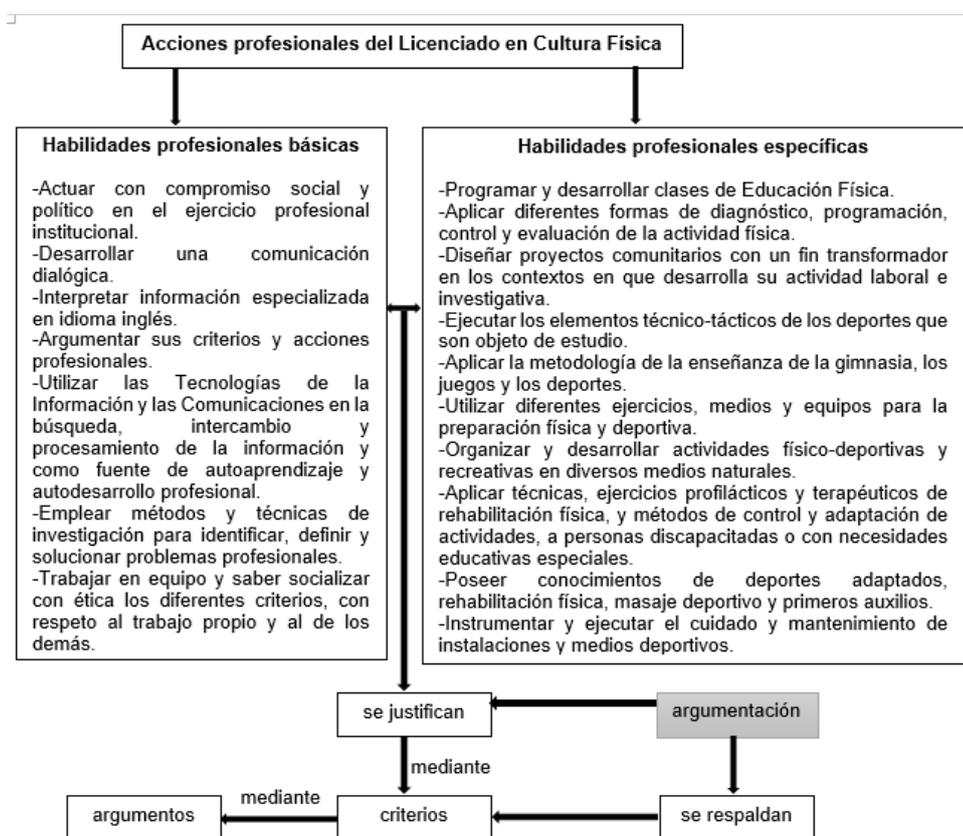


Figura 2. La habilidad argumentación para respaldar criterios y justificar acciones profesionales como Licenciado en Cultura Física en el trabajo por proyectos (Fuente: elaboración por los autores).

En la gestión de proyectos para solucionar problemas profesionales las prácticas argumentativas orales se utilizan para potenciar las prácticas escritas, al proveer al

estudiante con los recursos lingüísticos que se producen en la confrontación de criterios y la toma de decisiones con respecto a la investigación.

En el estudio se valora el desarrollo de la habilidad en cuestión mediante el desempeño de los sujetos en la construcción y transformación de conocimientos del ejercicio profesional, con el cumplimiento de las acciones durante el trabajo por proyectos y las prácticas argumentativas (orales y escritas). La expresión y justificación de dicho conocimiento se valora a través de la escritura argumentativa, al emplear argumentos/contrargumentos para respaldar los criterios y justificar las acciones profesionales.

Por consiguiente, se entiende la escritura como proceso cognitivo-recursivo con tareas de revisión y de rescritura (López, 2020), que utiliza la retroalimentación como método de mejora (Nicol y Macfarlane-Dick, 2006; Padilla y López, 2019; López, 2020; Molina, 2020), a través de comentarios escritos por docente y tutores, y la participación activa del estudiante en la colaboración entre pares.

Se define la retroalimentación como una actividad dialógica y relacional (López, 2020) que se presenta como una estrategia clave para una evaluación sostenible (Ajjawi y Boud, 2018), orientada al logro de un aprendizaje autodirigido, autorreflexivo y autoevaluativo (Canabal y Margalef, 2017), que capitaliza los estudiantes para la mejora de sus escritos en un creciente proceso de autorregulación (Nicol y Macfarlane-Dick, 2006; Padilla y López, 2019), con la apropiación de contenidos disciplinares y habilidades profesionales.

En correspondencia, se utiliza el modelo de composición escrita de Flower y Hayes (1981) que privilegia el carácter procesual y recursivo de la retroalimentación (López, 2020). Inicia en un proceso de pensar-decir, donde el estudiante se enfrenta a una tarea de escritura desde una idea general, un problema retórico (profesional).

Calsamiglia y Tusón (2008) destacan las etapas de composición de dicho modelo. Planificación (se nutre de la memoria y del contexto pragmático e incluye la definición de objetivos que se refieren a los procedimientos y a los contenidos, la generación de ideas y su organización); textualización (traduce los contenidos mentales en elementos de la lengua, con lo que genera decisiones en los niveles léxico-semántico, morfosintáctico y ortográfico); revisión (implica operaciones retroactivas de lectura para evaluar los resultados de la textualización y de la acomodación a los objetivos iniciales).

Los elementos mencionados requieren un modelo teórico que permita su

integración para lograr el propósito del estudio, en consecuencia, los autores proponen una estrategia didáctica con enfoque de ABPy.

2.3. Fundamentos teóricos y metodológicos de la estrategia didáctica con enfoque de ABPy

La estrategia didáctica se concibe como un conjunto de acciones secuenciales e interrelacionadas para la formación permanente, en este caso la formación profesional, partiendo de un estado inicial que permite dirigir el paso a un estado ideal (Prado y Carballosa, 2019).

Debe ser una estrategia conciliadora y reflexiva, encaminada a la solución de problemas (Reynosa et al, 2020). Para este fin se ofrece un diseño con enfoque de ABPy (Fig. 3), sobre la base de las fases utilizadas por Pérez (2010) y las características del estudio.

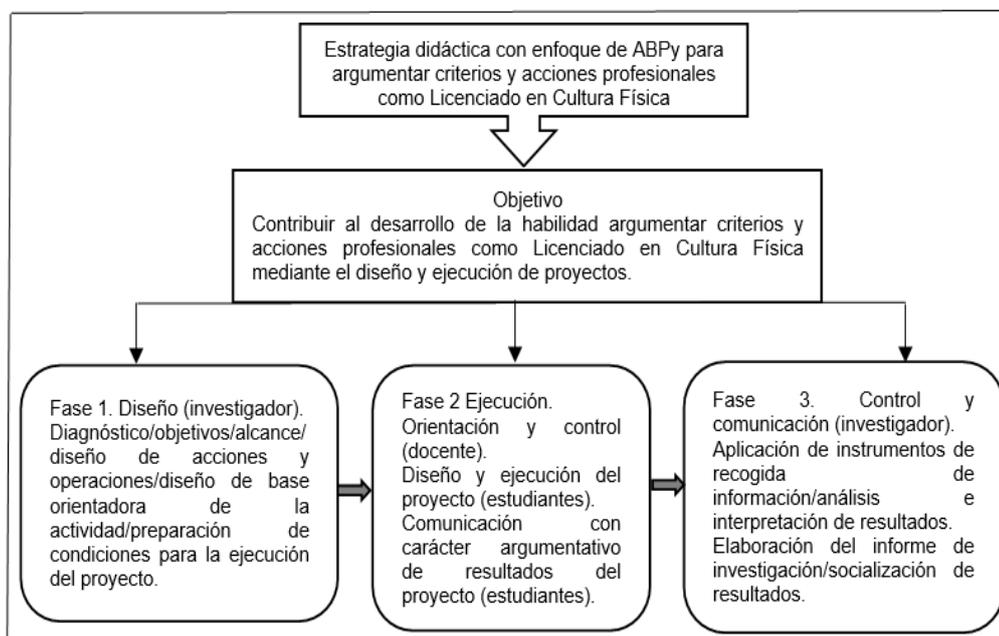


Figura 3. Estructura de la estrategia didáctica con enfoque de ABPy.

(Fuente: elaborado por los autores).

La propuesta contempla las leyes de la Didáctica y sus principios. Es coherente con el enfoque histórico cultural desarrollado por Vygotsky (1987), en el cual la actividad y la comunicación reflejan la enseñanza de estrategias cognitivas basadas en la zona de desarrollo próximo, enfocadas a solucionar problemas con el desarrollo de habilidades en estudiantes de la enseñanza superior.

La planificación de las acciones y operaciones (Tabla 2) muestra la integración de los componentes del PEA (objetivo, contenido, método, medios, evaluación, y formas

de organización de la docencia), a partir de los temas de la asignatura PAF según las exigencias metodológicas de la enseñanza, para que el profesional interactúe con su realidad y entienda cuál es su rol y qué tareas debe asumir para cumplir los objetivos.

Acciones	Operaciones
Diseño, ejecución y comunicación (con carácter argumentativo) de resultados de un proyecto para solucionar un problema profesional	Diseñar un proyecto que permita organizar y desarrollar actividades físico-deportivas y recreativas en diversos medios naturales en la comunidad desde una visión participativa y medio ambiental.
	Determinar la estructura del proyecto con oportunidades para el empleo de métodos y técnicas de investigación que permitan identificar, definir y solucionar problemas profesionales con utilización de las Tecnologías de la Información y las Comunicaciones en la búsqueda, intercambio y procesamiento de información, y como fuente de autoaprendizaje y autodesarrollo profesional.
	Relacionar el proyecto con un problema profesional que evidencia la protección del medio ambiente, con énfasis en las condiciones higiénicas sanitarias de las instalaciones deportivas y personales, el ahorro energético, la sexualidad y relaciones de igualdad entre los géneros, el cuidado de su salud física, mental y educación nutricional en consonancia con un desarrollo socioeconómico sostenible.
	Planificar en el proyecto prácticas argumentativas (orales/escritas) que propicien el empleo de argumentos y contraargumentos al justificar el problema profesional.
	Plantear una solución coherente con las esferas de actuación profesional sobre la base de la vinculación de la teoría con la práctica educativa, con muestras de su comportamiento responsable.
	Comunicar los resultados del proyecto.
Expresión del dominio de la habilidad de argumentar criterios y acciones profesionales como Licenciado en Cultura Física	Asumir posición ante el tema con reflejo de sus modos de actuación pedagógicos, caracterizados por los componentes académico, social, laboral e investigativo, y las evidencias de actitud y ejemplo personal en su preparación profesional.
	Elaborar argumentos que fundamenten la posición asumida en correspondencia con su actuación con compromiso social en el ejercicio profesional institucional.
	Exponer puntos de vista propios para argumentar las ideas con adecuada expresión escrita y el uso correcto del vocabulario técnico de la profesión, de modo que revierta en su quehacer profesional.
	Ejemplificar sus ideas con hechos y circunstancias en función de la argumentación, vinculados a la Educación Física, la Cultura Física Profiláctica y Terapéutica, la Recreación Física, y los Deportes en el eslabón de base.
	Elaborar contraargumentos que permitan socializar con ética los diferentes criterios, con respeto al trabajo propio y al de los demás.
	Elaborar conclusiones consistentes derivadas del razonamiento como un profesional reflexivo, autónomo, que piensa, toma decisiones, interpreta su realidad y crea situaciones nuevas a partir de problemas cotidianos y concretos de sus escenarios de actuación profesional.
Apropiación del conocimiento en la asignatura PAF con el propósito fundamental de mejorar su propia práctica	Relacionar los argumentos y las bases teóricas de la disciplina con los diferentes procesos pedagógicos que caracterizan el ejercicio de su profesión
	Mostrar dominio de habilidades pedagógicas, terapéuticas, físico-deportivas, y recreativas, a partir de un pensamiento reflexivo, transformador y de atención a la diversidad, con dominio de cómo aprender a conocer, aprender a hacer y a emprender, aprender a convivir, y aprender a ser Licenciado en Cultura Física.

Tabla 2. Principales acciones y operaciones para los estudiantes en la estrategia didáctica (Fuente: elaborado por los autores).

3. METODOLOGÍA

La muestra se conformó con 12 estudiantes, seleccionados de forma no probabilística a partir de los siguientes criterios: ser estudiante de segundo año, de la modalidad de estudio presencial de tipo Curso Diurno en Licenciatura en Cultura Física, y matricular la asignatura PAF. Sus edades oscilan entre 20 años (hembras) y 21 (varones).

El estudio se inserta en la línea “Formación del profesional de la Cultura Física” como parte del proyecto “Gestión de la cultura científica en el capital humano vinculado al sistema deportivo territorial”, en la Universidad de Cienfuegos “Carlos Rafael Rodríguez”.

Se sustenta en el enfoque cualitativo con empleo de métodos y técnicas para describir y analizar el fenómeno desde su contexto real (Hernández et al, 2014), en un estudio no experimental transeccional descriptivo para valorar en los estudiantes el desarrollo de la habilidad argumentar criterios y acciones profesionales como Licenciado en Cultura Física. Se asume el método dialéctico materialista y se gestiona la solución del problema científico por métodos principalmente cualitativos.

La contribución del ABPy, utilizado como método para el desarrollo de la habilidad argumentar criterios y acciones profesionales como Licenciado en Cultura Física, se valoró mediante el análisis de contenido del diario del tutor-investigador, donde se registra el resultado de la observación del desempeño de los estudiantes en el cumplimiento de las acciones durante el trabajo por proyectos.

Participaron en la investigación 12 tutores, quienes son docentes de la FCCFD de la Universidad de Cienfuegos “Carlos Rafael Rodríguez”, con 15 y 25 años de experiencia profesional en diversas disciplinas de la carrera Licenciatura en Cultura Física. De ellos, 9 ostentan el grado científico de Doctor y la categoría docente Profesor Titular; 3 son máster en ciencias, con categoría docente Profesor Auxiliar y se encuentran en proceso de formación doctoral. Tres docentes cuentan con más de 40 años de experiencia en la educación superior.

El avance individual de los estudiantes en cuanto a la expresión y justificación del conocimiento se valoró mediante el análisis de textos argumentativos escritos (producciones de los estudiantes), con el empleo de argumentos/contrargumentos para respaldar sus criterios y justificar sus acciones profesionales.

Los argumentos se analizan desde un acercamiento epistemológico, al entender los argumentos como construcciones lingüísticas que se elaboran con el objetivo de

justificar creencias (problemas profesionales). Se trata de encontrar y tener razones que sostengan y respalden la creencia (Rodríguez, 2023), en este caso el problema.

A tono con lo anterior, las producciones escritas deben contener: título, introducción (contextualización del tema), desarrollo (justificación del problema: argumentos para justificar el problema, presentación de puntos de vista propios, ejemplificación con hechos y circunstancias en función de la argumentación, contrargumentos que permiten reflexionar con respecto a los argumentos y ganar claridad en las ideas, posición asumida ante el tema/tesis/planteamiento del problema profesional, y el objetivo general que conduce a su solución), conclusiones y recomendaciones, referencias y anexos.

El análisis de la escritura argumentativa se realizó a partir de tres objetivos específicos coherentes con las acciones de la estrategia didáctica: diseñar y ejecutar un proyecto para solucionar un problema profesional; expresar dominio de la habilidad argumentar criterios y acciones profesionales como Licenciado en Cultura Física; manifestar apropiación de conocimientos de la asignatura PAF.

Los indicadores de análisis se determinaron según los criterios de Bellatrèche (2013 citado por Baazis, 2021), los objetivos específicos y la valoración de los expertos seleccionados (los 12 tutores). 1) estructura del documento en función del proyecto (ED); 2) relación del documento con un problema profesional (RP); 3) propuesta de solución coherente con las esferas de actuación del Licenciado en Cultura Física (PS); 4) posición asumida ante el tema de investigación (PA); 5) elaboración de argumentos que fundamentan la posición del investigador (A); 6) exposición de puntos de vista propios para argumentar las ideas (PV); 7) ejemplificación con hechos y circunstancias en función de la argumentación (Ej); 8) relación entre los argumentos y las bases teóricas que ofrece la asignatura (RA-A); 9) elaboración de contrargumentos (CA); coherencia global del texto (CG).

Para analizar los resultados de la estrategia didáctica con enfoque de ABPy se aplicó una entrevista semiestructurada, a siete de los tutores seleccionados (miembros del colectivo de segundo año) y cinco profesores de Educación Física del escenario docente, quienes participaron en el trabajo por proyectos. El objetivo es obtener información con respecto a la contribución de la propuesta al desarrollo de la habilidad argumentar criterios y acciones profesionales como Licenciado en Cultura Física, desde las disciplinas del ejercicio de la profesión y la práctica pedagógica.

3.1. Descripción del procedimiento metodológico para la aplicación de la estrategia didáctica con enfoque de ABPy

El trabajo por proyectos se desarrolla entre la primera semana de febrero y la segunda de julio (período lectivo de la asignatura PAF). El docente introduce el ABPy con una situación pedagógica que incita identificar un problema profesional. Los estudiantes crean dos equipos para investigar dicha situación. El docente intenciona la presencia de estudiantes de alto aprovechamiento académico en cada equipo para potenciar la cooperación en el proceso de aprendizaje.

La orientación es utilizar como guía las acciones y operaciones de la estrategia didáctica, que tienen carácter individual y colectivo en correspondencia con la evaluación del proyecto. Cada equipo diseña su plan de acciones del proyecto que incluye, de manera consciente, la ejecución de acciones profesionales, las prácticas argumentativas orales y escritas, y la retroalimentación colaborativa entre pares (Fig. 4).

Acciones	febrero				marzo				abril				mayo				junio				julio			
	semanas				semanas				semanas				semanas				semanas				semanas			
	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4
Identificación de un problema profesional.																								
Empleo de acciones profesionales durante el proyecto.																								
Justificación del problema.																								
Determinación del objetivo para solucionar el problema.																								
Prácticas argumentativas orales y escritas.																								
Retroalimentación colaborativa entre pares.																								
Entrega del documento inicial.																								
Selección de métodos y técnicas de investigación.																								
Aplicación de los métodos y técnicas en el escenario docente.																								
Análisis de los resultados.																								
Entrega del documento final.																								
Preparación de la presentación oral de resultados.																								
Exposición oral.																								

Figura 4. Plan de acciones del equipo 1.

Los estudiantes seleccionan un escenario docente -que tiene convenio con la FCCFD para realizar la práctica laboral- y los participantes de la investigación (un grupo de estudiantes de séptimo grado). En estudio independiente (individual) analizan los contenidos de la asignatura PAF e identifican un problema relacionado con la situación

pedagógica (Fig. 5); luego, en equipo, confrontan criterios para reafirmar sus decisiones.

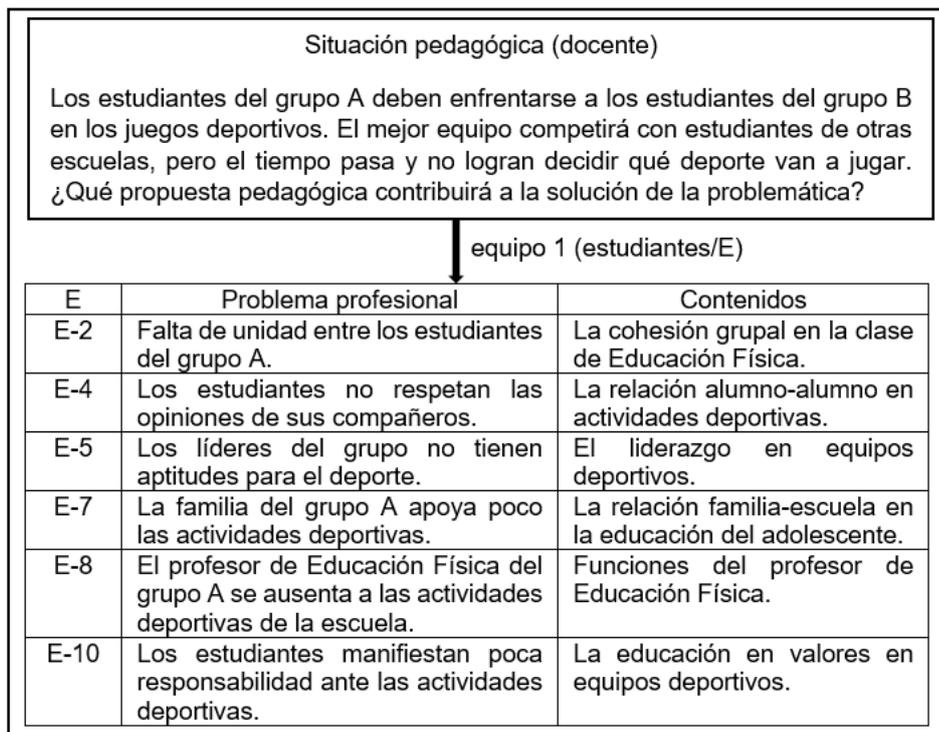


Figura 5. Relación del problema profesional con los contenidos disciplinares.

Los estudiantes justifican el problema a partir del análisis de la literatura y sus conocimientos previos. La revisión-corrección del documento se realiza mediante la autoevaluación del estudiante y la coevaluación (revisión colaborativa entre pares). Los estudiantes reflexionan y se apoyan al intercambiar ideas que, aceptadas o rechazadas, contribuyen a la construcción y transformación del conocimiento.

Los estudiantes entregan el documento inicial y los tutores evalúan por los indicadores. Registran los resultados en el diario del tutor-investigador, donde identifican cada estudiante por el número de la lista del grupo (E-1, E-2...E-12). Los tutores comunican aciertos y errores a sus estudiantes, a través de comentarios escritos por vía correo electrónico y WhatsApp, con la intención de mejorar las producciones escritas.

Los estudiantes discuten los resultados en equipos, donde la confrontación de criterios estimula el empleo de argumentos y contrargumentos al defender sus ideas y refutar las de sus compañeros. Toman notas de los puntos de vista que ofrecen sus compañeros para reflexionar, tomar decisiones y mejorar las producciones. La contradicción de criterios genera cuestionamientos y los sujetos reconocen la necesidad de investigar en el escenario docente.

En trabajo de equipo retoman los instrumentos utilizados en la asignatura

Metodología de la investigación para consultar los documentos normativos de la enseñanza secundaria e identificar las indicaciones con respecto al trabajo educativo con estudiantes de séptimo grado, con énfasis, en la clase de Educación Física. También revisan los expedientes acumulativos de los sujetos para analizar la caracterización y los aspectos relevantes que pueden incidir en la falta de decisiones a nivel de grupo.

Entrevistan a docentes y directivos para obtener criterios con respecto a problemas identificados con anterioridad. Indagan acerca de alternativas de solución implementadas, resultados y limitaciones que persisten. Realizan observaciones a clases de Educación Física para valorar el comportamiento de los sujetos-adolescentes en situaciones de juego en equipos deportivos. Analizan los datos y cada estudiante determina un objetivo para solucionar el problema identificado y responder la interrogante inicial planteada por el docente.

Las indagaciones demandan el empleo de las habilidades profesionales. El trabajo en equipo permite analizar igual escenario y participantes en la búsqueda de diversas alternativas para solucionar la situación pedagógica, aunque los estudiantes tienen objetivos particulares para cada problema.

Los estudiantes indagan con respecto al problema identificado (individual), pero también toman notas de los aspectos generales que emanan de las indagaciones. De esta forma, se apropian de los criterios que les permiten colaborar con el trabajo de sus compañeros, y se interesan por participar con actitud reflexiva, responsable y crítica en las prácticas argumentativas orales y en el proceso de retroalimentación entre pares.

Los tutores valoran la apropiación de conocimientos del ejercicio de la profesión con el empleo de las habilidades profesionales como acciones en el trabajo por proyectos. El factor determinante es que cada estudiante sea capaz de reconocer cuáles son sus principales acciones profesionales, y que se preocupe por emplearlas durante la gestión de su proyecto y en apoyo al trabajo de sus compañeros.

Asimismo, valoran el avance individual con la mejora de las producciones argumentativas escritas. La Figura 6 ejemplifica el empleo de argumentos, contrargumentos y criterios propios para justificar el problema identificado, y el planteamiento de un objetivo en respuesta a la interrogante inicial.

Se selecciona el documento final del estudiante E-2 por el avance manifestado entre los documentos inicial y final. Las ideas reflejan la vinculación del tema con los temas de sus compañeros (relaciones familia-escuela y alumno-alumno) como resultado

del trabajo en equipo y la confrontación de criterios en las prácticas argumentativas orales.

Título: Cohesión grupal y práctica deportiva
<p>La cohesión grupal es importante para educar a los estudiantes adolescentes. En esta edad necesitan tener buenas relaciones porque son las bases para las amistades del futuro.</p> <p>Las actividades deportivas ayudan a tener buenas relaciones en el grupo. Los deportes de equipo obligan a los jugadores a apoyarse y pensar en el bien de todos. Es verdad que no todos los jugadores se preocupan por sus compañeros, algunos solo piensan en los triunfos personales y eso no es bueno para ganar la competencia.</p> <p>Los profesores de la escuela están preocupados porque los estudiantes no tienen interés por entrenar para los juegos deportivos. Es lógico que algún grupo va a ganar esta competencia porque siempre alguien gana y el otro pierde, pero ellos saben que eso no asegura el triunfo con otras escuelas.</p> <p>Los directivos saben que para ganar tienen que entrenar y los profesores de Educación Física tienen que apoyar a su grupo, pero esto no es solo en la competencia, desde los entrenamientos hay que preocuparse por los problemas de sus alumnos y visitar la familia. Los profesores plantean que los estudiantes no entrenan porque falta unidad como grupo, en consecuencia, la directora pidió ayuda a los profesores de Educación Física para resolver los problemas antes de la competencia.</p> <p>Pienso que los profesores de Educación Física deben apoyarse en la familia y los organismos sociales de la comunidad para organizar las actividades deportivas y mejorar las relaciones de los estudiantes del grupo A.</p> <p>Por tanto, se identifica el siguiente problema: Los estudiantes del grupo A no entrenan para la competencia por falta de cohesión grupal.</p>
Objetivo para solucionar el problema
Planificar actividades deportivas en la comunidad con trabajo colaborativo para mejorar la unidad del grupo A.

Figura 6. Resumen del trabajo de E-2 en el documento final.

4. RESULTADOS-DISCUSIÓN

4.1. Análisis del diario del tutor-investigador

El análisis de contenido del diario de los tutores se realizó por una guía y los autores muestran un resumen de los principales criterios.

1) Participación activa de los estudiantes en el proyecto. Los estudiantes participan con responsabilidad en la gestión de su proyecto y se interesan por el éxito colectivo del equipo, su compromiso frente a las acciones refleja conciencia de que la solución depende de los resultados del proyecto. Reflexionan en cuanto a sus carencias argumentativas e investigan en el escenario educativo para obtener los datos que deben

emplear como argumentos/contrargumentos en las producciones escritas; muestran interés por el logro de una adecuada expresión oral y escrita con empleo del vocabulario técnico de la profesión. La ejecución de las acciones en los escenarios educativos estimula la disposición del estudiante para realizar las tareas como protagonista de su proceso de aprendizaje.

2) Trabajo en equipo. El trabajo en equipos favorece la construcción del conocimiento y el fomento de valores. Permite negociar criterios, defender y respetar puntos de vista. Los miembros del equipo se preocupan por la satisfacción de las necesidades de aprendizaje de sus compañeros en el proyecto. La colaboración beneficia la toma de decisiones y el éxito en las prácticas argumentativas orales y escritas.

Es importante señalar que se identifican manifestaciones de desacuerdo entre los miembros del equipo. Se infiere que el trabajo en equipo genera el conflicto sociocognitivo, entendido como el desacuerdo con respecto a la resolución de una tarea (Butera et al, 2019), pero al mismo tiempo estimula la contrargumentación. En este sentido, se comparte el análisis de González (2023) al destacar que la confrontación de criterios en el equipo promueve el aprendizaje activo desde la experiencia del sujeto y estimula la asimilación de los contenidos como coautor de su propio desarrollo cognitivo.

3) Empleo de argumentos y contrargumentos en las prácticas argumentativas. Las prácticas orales se caracterizan por el intercambio de conocimientos del ejercicio profesional entre los estudiantes; exponen criterios y aclaran dudas mediante una cooperación comunicativa de manera espontánea; prestan atención a las intervenciones para reaccionar de inmediato y plantear un criterio a favor o en contra. Se aprecia interés por expresar el conocimiento construido en las indagaciones. Estas actividades proveen a los estudiantes de recursos para emplear en la escritura.

Las prácticas escritas se presentan planificadas, revisadas por el autor, por el compañero que comparte la colaboración entre pares, y por docente/tutores en la evaluación del desempeño. El estudiante muestra su avance progresivo en la escritura argumentativa en la medida que participa y obtiene los datos del trabajo por proyectos. Los documentos retoman criterios de los intercambios orales y de la retroalimentación (con docente/tutores y entre pares) como resultado de la reflexión y la colaboración.

Las prácticas argumentativas reportan beneficios en el aprendizaje: estimulan la producción de argumentos/contrargumentos y la reflexión de los estudiantes frente a los criterios de sus compañeros; se fortalecen los procesos de autoevaluación,

coevaluación y retroalimentación; y se desarrollan valores como responsabilidad, respeto, colaboración, solidaridad y honestidad entre otros. Se identifica, en términos de Zambrano *et al.* (2022), que el ABPy propicia una implicación afectiva y responsable del estudiante en la conformación de sus conocimientos, valores y modos de comportamientos.

4) Retroalimentación. La retroalimentación colaborativa entre pares fortalece las producciones de los estudiantes con limitados recursos lingüísticos. Los sujetos con mejor desempeño ofrecen ideas a sus compañeros para tomar decisiones con respecto a su proyecto y a sus producciones escritas. Los estudiantes se nutren de los comentarios digitales enviados por el docente y los tutores para reflexionar y mejorar las producciones, de manera progresiva a través del proyecto. La implementación del proyecto en el escenario educativo se convierte en una vía que estimula la retroalimentación para la construcción y transformación colectiva del conocimiento.

5) Apropriación de conocimientos del ejercicio profesional en el trabajo por proyectos. Los estudiantes reconocen la necesidad de construir su propio conocimiento en la reflexión con respecto a la práctica, mientras relacionan sus experiencias y conocimientos previos con el conocimiento construido. La planificación del proyecto brinda al estudiante la posibilidad de escoger temas que tengan relación con sus propias experiencias, y ejecutar acciones en busca de un producto que propicia la adquisición y transferencia de conocimientos.

A partir de elaboraciones teóricas, los estudiantes se enfrentan a la práctica para saber hacer y cómo hacer; buscan información relacionada con la problemática a solucionar, intercambian criterios en equipo y analizan los resultados. Los datos del proyecto les permiten respaldar dichos criterios y justificar sus acciones profesionales, en cuanto a la situación particular de investigación y la de sus compañeros.

En el proyecto los estudiantes obtienen los datos para la construcción y transformación del conocimiento del ejercicio profesional, y las prácticas argumentativas permiten expresar y justificar dicho conocimiento en la búsqueda de soluciones. Se infiere que la gestión de proyectos contribuye a la argumentación y viceversa.

El ABPy contribuye a la apropiación de conocimientos del ejercicio de la profesión y al desarrollo de habilidades profesionales relacionadas con la comunicación, la investigación, la socialización, y el compromiso institucional y social. Se concuerda con León-Díaz *et al.* (2018) y Zambrano *et al.* (2022) cuando expresan que al utilizar el ABPy el estudiante interactúa con los colegas y el profesor, indaga, propone alternativas

de respuesta que lo hacen involucrarse, tanto cognitiva como afectivamente en el proceso, y logra un aprendizaje significativo.

4.2. Análisis de las producciones escritas por los estudiantes

El análisis de las producciones escritas permite valorar el avance individual de los estudiantes al expresar y justificar los conocimientos de la profesión mediante la escritura argumentativa, con énfasis, en el empleo de argumentos/contrargumentos para respaldar sus criterios y justificar sus acciones. Los autores comparan los resultados entre la primera versión del documento y la versión final, a partir de la evaluación que emiten los tutores, según los indicadores que aparecen en la sección 3 donde se aborda la metodología.

De modo general, el documento inicial refleja carencias en la ubicación de los componentes según la estructura indicada. Los títulos no sugieren lo que se espera en la lectura. Los párrafos no cumplen una secuencia ni se relacionan coherentemente. La utilización de la norma APA séptima edición es incorrecta, en citas y referencias.

Todos seleccionan el tema correctamente y lo vinculan con las esferas de actuación, pero la contextualización de dicho tema es insuficiente. Ubican la tesis al final de la justificación, pero no expresan la posición asumida con claridad y precisión. Plantean el objetivo como una idea general y no como una acción determinada a solucionar el problema profesional, de manera que oriente la investigación hacia el producto.

Formulan escasos argumentos, desordenados y sin jerarquía. Repiten los criterios de autores consultados y no expresan puntos de vista propios. Relacionan los argumentos con las bases teóricas de la asignatura; pero la redacción es imprecisa. Solo tres estudiantes exponen escasas circunstancias para ejemplificar a favor de la argumentación.

Solo dos estudiantes presentan un contrargumento en sus respectivos documentos. Se infiere que los sujetos evitan el empleo de contrargumentos. La coherencia global se afecta por las reiteraciones innecesarias en las conclusiones y la contradicción entre los argumentos planteados.

Sin embargo, el documento final, revisado al terminar el trabajo por proyectos, muestra el avance de todos los estudiantes en cada indicador. 1) Los documentos cumplen la estructura orientada y los estudiantes ubican cada aspecto según las indicaciones. Los títulos están en correspondencia con el tema de investigación.

Algunos sujetos relacionan términos de forma creativa y sugerente para el lector. Redactan diferentes párrafos para justificar el problema. Mencionan antecedentes y generalidades con respecto al tema, y se perciben estilos diferentes en la organización de las ideas. Unos presentan los argumentos en párrafos independientes, mientras que otros los presentan en párrafos continuos. Se aprecia cohesión en los vínculos entre párrafos con ideas sencillas para establecer conexión entre lo dicho anteriormente y la continuación del escrito. Todos utilizan las citas y referencias por la norma APA séptima edición; aunque, aún no alcanzan el estado deseado. Este aspecto demanda mayor sistematización en las diferentes etapas del proyecto a través del currículo.

2) Todos los documentos expresan temas de orden pedagógico vinculados con un problema profesional de las esferas de actuación del Licenciado en Cultura Física. Los estudiantes presentan el tema y lo contextualizan. 3) Plantean objetivos que conducen a la posible solución del problema profesional. 4) Presentan la posición asumida con respecto al tema de investigación, aunque algunos casos con mejor claridad y precisión. Todos formulan su tesis y la ubican al final de la justificación como sugiere la estructura.

5) Los documentos muestran claramente que el objetivo de la argumentación es la justificación de la tesis (problema identificado). Los argumentos se presentan como razones para respaldar dicha tesis a partir del análisis, la síntesis y la reflexión que se producen en las indagaciones. El empleo de argumentos muestra el análisis crítico de los estudiantes con respecto a la literatura y los resultados de investigación. La argumentación contribuye a la construcción de conocimientos del ejercicio profesional que son significativos para los estudiantes. Se detecta que, aunque los textos presentan correcto orden de los argumentos, persiste inadecuada jerarquización y esto puede generar errores en las conclusiones.

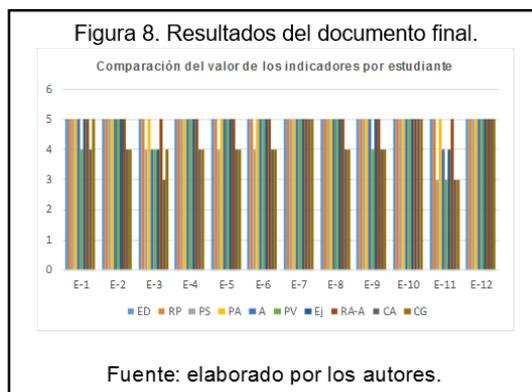
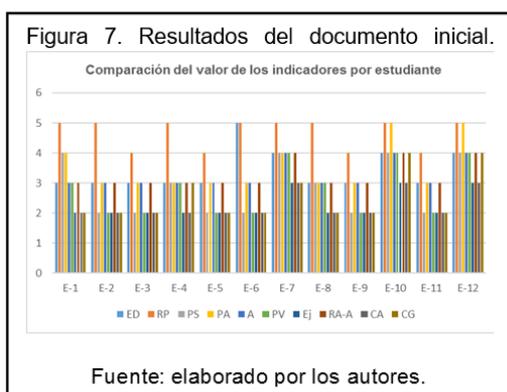
De forma general, la escritura argumentativa se caracteriza por el empleo de razones para justificar una tesis; sin embargo, se aprecia diversidad de estilo en la construcción de los argumentos (de autoridad, basados en ejemplos, en analogías, deductivos, con respuesta a interrogantes y a contrargumentos).

El estudio revela que la justificación del problema profesional a través del ABPy permite integrar las distintas dimensiones de la argumentación (lógica, retórica y dialéctica) vinculadas a la escritura como componente epistémico. Criterios similares destaca Molina (2020) al utilizar las categorías de la ponencia para analizar la argumentación en un continuo objeto-herramienta.

6) Todos expresan puntos de vista propios que se constituyen a partir de la exploración de la literatura y la experiencia en el trabajo por proyectos. Los puntos de vista presentan, principalmente, relaciones procedentes de afirmaciones que concuerdan con otra posición y de las afirmaciones frente a objeciones. 7) Utilizan la ejemplificación como respaldo de sus argumentos. La mayoría emplea citas de autoridad y situaciones observadas en las clases de Educación Física. Algunos estudiantes incorporan datos empíricos obtenidos en su proyecto. 8) Respalda los argumentos y ejemplos con las bases teóricas que sustentan sus conocimientos con respecto a los contenidos de la asignatura y del ejercicio profesional.

9) Se destaca el empleo de, al menos, un contrargumento en cada escrito; esto manifiesta la actitud crítica del estudiante frente a otras opiniones. Se infiere que este aspecto demanda mayor esfuerzo. 10) Las conclusiones retoman la tesis; pero, la mayoría reitera los argumentos y, en ocasiones, se aprecia cierta contradicción al formular recomendaciones con respecto a las ideas expresadas anteriormente. Estas limitaciones afectan la coherencia global.

Con el propósito de valorar el avance general de los sujetos en el total de los indicadores, con los mejores resultados y principales deficiencias, se analizan las calificaciones otorgadas por los tutores a las producciones escritas. Cada indicador se evalúa por una escala de 2 a 5 puntos: 2 puntos (desaprobado), de 3 a 5 puntos (aprobado). Las Figuras 7 y 8 muestran los resultados de los documentos inicial y final, respectivamente.



Los indicadores mejor evaluados son: estructura del documento; relación del tema con un problema profesional; posición asumida; y relación de los argumentos con las bases teóricas de la asignatura. Se infiere que en los resultados influye la estructura guiada del documento en el trabajo por proyectos, la retroalimentación entre pares y con docente/tutores, y la reflexión del estudiante con respecto a las bases teóricas y los

datos empíricos del proyecto. En otro orden, los indicadores que muestran menor avance son la producción de contrargumentos y la coherencia global del texto; no obstante, se evidencia el cambio de estado y se confirma la contribución del ABPy al desarrollo de la habilidad argumentar criterios y acciones profesionales como Licenciado en Cultura Física.

4.3. Análisis de la entrevista semiestructurada

Los siete docentes/tutores del colectivo de año coinciden al plantear que la estrategia didáctica con enfoque de ABPy contribuye a la construcción, transformación, expresión y justificación de conocimientos del ejercicio profesional y al desarrollo de habilidades profesionales en los estudiantes. Por consiguiente, el ABPy puede estructurarse como una estrategia didáctica que permite al estudiante implicarse en procesos de investigación de manera autónoma (Fernández-Cabezas, 2017; Zambrano et al, 2022).

Los docentes/tutores del colectivo de año concuerdan que la propuesta contribuye al desarrollo de la habilidad argumentar criterios y acciones profesionales sobre la base de las ciencias sociales y psicopedagógicas y de las aplicadas a la actividad física, en particular, permite establecer una relación directa de dicha habilidad con otras como: utilizar las TIC como fuente de autoaprendizaje y autodesarrollo profesional al aplicar conocimientos teóricos a situaciones prácticas en los escenarios educativos; emplear métodos y técnicas de investigación para identificar, definir y solucionar problemas profesionales; trabajar en equipo para intercambiar opiniones y socializar con ética los diferentes criterios, con respeto al trabajo propio y al de los demás; actuar con compromiso profesional mediante la participación activa y sistemática en la ejecución de las acciones para la búsqueda de solución a los problemas; diseñar y ejecutar proyectos con un fin transformador con la práctica de los modos de actuación en la dirección de los procesos pedagógicos inherentes a la Cultura Física.

Por otra parte, los profesores de Educación Física reconocen que la propuesta es una oportunidad para que los estudiantes, desde que ingresan a la universidad, pongan en práctica sus modos de actuación en el escenario educativo. El ABPy los familiariza con sus habilidades profesionales y contribuye al desarrollo de dichas habilidades en la solución de problemas frecuentes de su quehacer pedagógico.

Los entrevistados destacan la importancia de utilizar la argumentación, a través del trabajo por proyectos, para que el estudiante se apropie de los contenidos disciplinares del ejercicio de la profesión y así, contribuir al desarrollo de las habilidades

profesionales y los modos de actuación pedagógicos.

Señalan que el tratamiento de la argumentación a través del ABPy exige mayor preparación por parte de los docentes y tutores, con respecto a la gestión de proyectos para solucionar problemas profesionales y a los recursos propios de las prácticas argumentativas, en especial, la relacionadas con la escritura.

5. CONCLUSIONES

La estrategia didáctica con enfoque de ABPy conduce al estudiante a identificar problemas profesionales y relacionarlos con sus esferas de actuación y con los fundamentos teóricos de las disciplinas, para gestionar la solución mediante proyectos que demandan prácticas argumentativas orales y escritas.

En consonancia, el método ABPy permite relacionar las habilidades argumentación y gestión de proyectos en la solución de problemas profesionales para que los estudiantes construyan, transformen, expresen y justifiquen sus conocimientos del ejercicio profesional en su propia práctica.

Dicha relación favorece la participación activa del estudiante como protagonista de su aprendizaje (autónomo, significativo, participativo y colaborativo) en la solución de problemas profesionales, junto a la integración de estrategias argumentativas vinculadas a cómo aprender a aprender, aprender a hacer y aprender a ser un Licenciado en Cultura Física.

Las prácticas argumentativas contribuyen a la formación de un profesional crítico, autocrítico, reflexivo y creativo. La práctica oral propicia la ejercitación de recursos argumentativos para que el estudiante los aprehenda y emplee en las prácticas escritas, donde la argumentación se manifiesta como un proceso cognitivo, interactivo y sistémico.

A partir del análisis se identifican cuatro ventajas para utilizar la argumentación como herramienta de aprendizaje a través del trabajo por proyectos.

1. Contribuye a la formación de un sujeto capaz de argumentar sus criterios y acciones profesionales sobre bases científicas.
2. Estimula el dominio de los recursos lingüísticos del discurso argumentativo para la apropiación de conocimientos teóricos y modos de actuación profesional.
3. Favorece la articulación de conocimientos teóricos y prácticos, adaptados a las dinámicas del entorno profesional, mediante la integración de las actividades

académicas, laborales e investigativas.

4. Aporta al estudiante habilidades investigativas como vía para transformar la realidad, mediante la solución de problemas que se manifiestan en su campo de acción y esferas de actuación, con empleo de métodos y técnicas para identificar, definir y solucionar problemas profesionales.

Por consiguiente, el método ABPy en la solución de problemas profesionales beneficia las prácticas argumentativas, la participación activa del estudiante en el ejercicio profesional, la autoevaluación, la coevaluación, la colaboración, la retroalimentación, y la apropiación de conocimientos disciplinares y habilidades profesionales.

El desempeño de los estudiantes en el trabajo por proyectos y su avance individual en las producciones escritas confirman la contribución del ABPy al desarrollo de la habilidad argumentar criterios y acciones profesionales como Licenciado en Cultura Física. Sin embargo, los resultados indican que persiste la necesidad de sistematizar las prácticas argumentativas a través del currículo desde las diversas disciplinas, y continuar la implementación parcial de la investigación en los próximos años académicos hasta la culminación de estudios.

Los autores consideran oportuno valorar, en futuros trabajos, la competencia argumental del profesional de la Cultura Física y profundizar en cuanto a las construcciones argumentativas que utiliza. Asimismo, se sugiere profundizar en la influencia de la argumentación a través del ABPy, como estrategia de evaluación para el aprendizaje e insistir en las relaciones interdisciplinarias y la evaluación integradora por proyectos.

REFERENCIAS

- Aguirregabiria, F.J. y García-Olalla, A. (2020). "Aprendizaje basado en proyectos y desarrollo sostenible en el Grado de Educación Primaria". *Enseñanza de las Ciencias* 38/2, 5-24.
- Ajjawi, R. and Boud, L. (2018). "Examining the nature and effects of feedback dialogue". *Assessment & Evaluation in Higher Education* 43/7, 1106-1119.
- Ayerbe, J. y Perales, F.J. (2020). "Reinventar tu ciudad: aprendizaje basado en proyectos para la mejora de la conciencia ambiental en estudiantes de Secundaria". *Enseñanza de las Ciencias* 38/2, 181-204.
- Baaziz, S. (2021). "La didáctica de la argumentación escrita: un reto para afrontar en el contexto universitario". *Revista Atlante: Cuadernos de Educación y Desarrollo* 13/7, 40-52.
- Bellatrèche, H. (2013). *Apprendre la production écrite en première année de licence de français nouveau régime en Algérie: entre le dire et le faire. Le cas du texte argumentatif*. (Thèse de doctorat, Université de Mostaganem).
- Benavides, C.A. y López, N.M. (2020). "Retos contemporáneos para la formación permanente del profesorado universitario". *Educación y Educadores* 23/1, 71-88.

- Botella, A.M. y Ramos, P. (2020). "La relación con los demás y la motivación en un Aprendizaje Basado en Proyectos". *Estudios Pedagógicos* 46/1, 145-160.
- Butera, F., Sommet, N. and Darnon, C. (2019). "Sociocognitive conflict regulation: How to make sense of diverging ideas". *Current Directions in Psychological Science* 28/2, 1-7.
- Calsamiglia, H. y Tusón, A. (2008). *Las cosas del decir*. Editorial Ariel.
- Canabal, C. y Margalef, L. (2017). "La retroalimentación: la clave para una evaluación orientada al aprendizaje". *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado* 21/2, 149-170.
- Castellaro, M., Peralta, N., Tuzinkievicz, M.A. y Curcio, J.M. (2020). "La argumentación dialógica durante la resolución colaborativa de problemas lógicos, en díadas de quinto y sexto grado". *Traslaciones* 7/14, 104-124.
- Curcio, J.M., Peralta, N.S. y Castellaro, M. (2023). "Argumentación escrita en estudiantes universitarios ingresantes de psicología". *Psicología, Conocimiento y Sociedad* 12/3, 5-25.
- Chion, A.F.R., Couló, A., Meinardi, E. y Adúriz-Bravo, A. (2014). "La argumentación científica escolar: contribución a la comprensión de un modelo complejo de salud y enfermedad". *Ciência & Educação (Bauru)* 20/4, 987-1001.
- De Chiaro, S. (2020). "Profesores: ¿qué seres humanos queremos ayudar a formar? Punto de partida para la defensa de la argumentación en la formación docente". *Revista Iberoamericana De Argumentación* 20, 267-289.
- Feria, G.E., Hernández, S.C., González, S.N. y Rodríguez, Y. (2022). "El aprendizaje basado en proyecto como herramienta docente metodológica en la educación superior". *Revista Cubana de Reumatología* 24/4, 1-8.
- Fernández-Cabezas, M. (2017). "Aprendizaje basado en proyectos en el ámbito universitario: una experiencia de innovación metodológica en educación". *International Journal of Developmental and Educational Psychology. Revista INFAD de Psicología* 2/1, 269-78.
- Flower, L. and Hayes, J. (1981). *A Cognitive Process Theory of Writing*. *College Composition and Communication* 32/4, 365-387.
- Galindo, J. (2021). "Hubert Marraud, En buena lógica. Una introducción a la teoría de la argumentación". *Revista Iberoamericana De Argumentación* 23, 98-111.
- González, K.J. (2023). El aprendizaje basado en proyectos como estrategia de evaluación para la asignatura de Lengua y Literatura en alumnos del 5to grado de educación básica de la escuela fiscal Santa Rosa, Cantón Salinas año lectivo 2022-2023. (Trabajo especial de grado. Universidad Estatal Península de Santa Elena).
- González-Fernández, M.O. y Becerra, L. (2021). "Estudio de caso del aprendizaje basado en proyectos desde los actores de nivel primaria". *Revista Iberoamericana Investigación y Desarrollo Educativo* 11/22.
- Henríquez, E., Meljín, V. y Cinquemani, A. (2020). *Guía didáctica Enseñar por Proyectos Ciencias Naturales en Primaria*. Coordinación General de Educación Superior.
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2014). *Metodología de la investigación* (6ª ed., No. 736). McGraw Hill Education.
- León-Díaz, O., Martínez-Muñoz, L. y Santos-Pastos, M. (2018). "Análisis de la investigación sobre Aprendizaje basado en Proyectos en Educación Física". *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación Del Profesorado* 21/2, 27-42.
- León-Meneses, D.R. (2020). "La construcción textual argumentativa oral en estudiantes de la Licenciatura en Cultura Física". *Arrancada* 20/36, 20-37.
- Lombardi, P. (2019). *Instructional methods, strategies, and technologies to meet the needs of all learners*. Granite State College.
- López, E.A. (2020). "La enseñanza de la argumentación en la universidad: intervención docente en la elaboración de ponencias estudiantiles". *Revista Iberoamericana De Argumentación* 20, 249-266.
- Marraud, H. (2020). *En buena lógica. Una introducción a la teoría de la argumentación*. Editorial Universidad de Guadalajara.
- Ministerio de Educación Superior. (2016). Modelo del profesional de la Cultura Física. (Plan de Estudio E. Licenciatura en Cultura Física). Cuba.
- Ministerio de Educación Superior. (2022). Reglamento organizativo del proceso docente y de dirección del trabajo docente y metodológico para las carreras universitarias. (Resolución 47/2022). Cuba.
- Molina, M.E. (2020). "Una aproximación didáctica a los usos de la escritura argumentativa en dos

- disciplinas universitarias". *Revista Iberoamericana De Argumentación* 20, 228-248.
- Morales, D.R. (2019). El desarrollo del modo de actuación profesional identitario con enfoque integrador en la Licenciatura en Educación en Lenguas Extranjeras. (Tesis de Doctorado. Universidad Central "Marta Abreu" de Las Villas).
- Moreno-Fontalvo, V.J. (2020). "Prácticas en la enseñanza de la escritura argumentativa académica. La estructura textual". *Revista Formación Universitaria* 13/2, 11-20.
- Musci, M.B., y Muñoz, N.I. (2020). "Modos discursivos de acceder a una comunidad disciplinar: argumentar como Ingenieros Químicos o como Psicopedagogos". *Revista Iberoamericana De Argumentación* 20, 249-266.
- Nicol, D y Macfarlane-Dick, D. (2006). "Formative assessment and selfregulated learning: a model and seven principles of good feedback practice". *Studies in Higher Education* 31/2, 199-218.
- Padilla, C. y López, E. (2019). "Prácticas de retroalimentación en aulas universitarias de Humanidades: comentarios digitales docentes y perfiles estudiantiles de escritor". *Revista Signos. Estudios de Lingüística* 52/100, 330-356.
- Pérez, Y. (2010). Estrategia didáctica con enfoque por proyectos para contribuir al desarrollo de la habilidad argumentación en estudiantes de la Cultura Física. (Tesis de Maestría. Universidad de Cienfuegos).
- Pérez, Y., Stuart, A.J. y Granado, A. (2023a). Argumentación para aprender conocimientos teóricos de Educación Física en séptimo grado. *Universidad y Sociedad* 15/S1, 741-751.
- Pérez, Y., Torres, R., y López, J.P. (2023b). "El desarrollo de la argumentación en la formación de profesionales de Cultura Física (2010-2022)". En: J.J. Matos, E.R. Farfán, O.E. Mato, J. Prieto, y B.Y. Juanes (eds.). *Cultura Física, Pedagogía y Salud: retos actuales de la Educación Superior* (pp. 20-37), Editorial: FUNGADE.
- Prado, E. y Carballosa, C.A. (2019). "Estrategia didáctica para la formación de la competencia registrar hechos económicos". *Revista Cubana de Educación Superior* 38/3, 1-15.
- Reynosa, E., Serrano, E., Ortega, A., Navarro, O., Cruz, J. y Salazar, E. (2020). "Estrategias didácticas". *Universidad y Sociedad* 12/1, 259-266.
- Rodríguez, R.E. (2023). "Sobre las funciones de la argumentación y sobre la argumentación en el espacio variacional de los sistemas lingüísticos". *Revista Iberoamericana De Argumentación* 26, 94-125.
- Romano, M.B. (2020). "Argumentar en la universidad: representaciones estudiantiles, retos y perspectivas". *Revista Iberoamericana De Argumentación* 20, 206-227.
- Ruiz, D. y Ortega-Sánchez, D. (2022). "El aprendizaje basado en proyectos: una revisión sistemática de la literatura (2015-2022)". *Revista Internacional de Humanidades* 11/4181, 2-14.
- Sanmartí, N y Sardá, A. (2000). "Enseñar a argumentar científicamente: un reto de las clases de ciencias". *Enseñanza de las Ciencias* 18/3, 405-422.
- Schwartz, B. y Baker, M. (2017). *Dialogue, Argumentation and Education. History, Theory and Practice*. Nueva York: Cambridge University Press.
- Vega, J., y Pleguezuelos, C. (2022). "Aprendizaje Basado en Proyectos: Experiencia interdisciplinar entre Inglés y Diseño Gráfico en pregrado". *Revista de Estudios y Experiencias en Educación* 21/46, 416-428.
- Vera-Loor, J.H. y Mosquera-Rodríguez, X.A. (2023). "Aprendizaje basado en proyectos y su influencia en la enseñanza de ciencias naturales en octavo año de básica". *Dominio de las Ciencias* 9/3, 583-601.
- Vygotsky, L.S. (1987). *Historia del desarrollo de las funciones psíquicas superiores*. Editorial Científico-Técnica.
- Wolfe, C.R. (2011). "Argumentation Across the Curriculum". *Written Communication* 28/2, 193-119.
- Zambrano, M., Hernández, A., y Mendoza, K. (2022). "El aprendizaje basado en proyectos como estrategia didáctica". *Conrado* 18/84, 172-182.

AGRADECIMIENTOS. Agradecemos al colectivo del proyecto "Gestión de la cultura científica en el capital humano vinculado al sistema deportivo territorial", al Comité Académico del programa doctoral Ciencias de la Educación del Centro de Estudios de Didáctica y Dirección de la Educación Superior (CEDDES), al Consejo Científico de la FCCFD en la Universidad de

Cienfuegos “Carlos Rafael Rodríguez” (UCF). De manera especial, agradecemos a la Universidad Autónoma de Madrid y al equipo de trabajo de la Revista Iberoamericana de Argumentación, por permitir espacios de socialización e intercambio para los investigadores de este tema tan complejo y, a su vez, apasionante.

YOENDY PÉREZ-MACÍAS (Cienfuegos, Cuba, 1975). Licenciada en Educación, especialidad Español-Literatura (1998). Máster en Educación (2010). Doctoranda del programa Ciencias de la Educación, de la Universidad de Cienfuegos. Profesor Auxiliar de la Facultad de Ciencias de la Cultura Física y el Deporte, con 26 años de experiencia en la enseñanza superior. Inicialmente, profesora de español (lengua materna y extranjera). Actualmente, profesora de Pedagogía de la actividad física y Redacción de textos científicos (departamento Ciencias Aplicadas al Deporte, FCCFD). Investiga la habilidad argumentación en la carrera Licenciatura en Cultura Física.

ADRIÁN ABREUS GONZÁLEZ (Cienfuegos, Cuba, 1983). Licenciado en Educación, especialidad Lengua Inglesa. Máster en Ciencias de la Educación y Máster en teoría y práctica de la enseñanza del inglés contemporáneo. Doctor en Ciencias Pedagógicas. Profesor Titular de la Facultad de Humanidades de la Universidad de Cienfuegos, con 18 años de experiencia en la impartición de inglés, traducción e interpretación y didáctica de las lenguas extranjeras. Actualmente, es el decano de la Facultad de Humanidades de la Universidad de Cienfuegos “Carlos Rafael Rodríguez”.



Director: Hubert Marraud. Editora: Paula Olmos
ISSN 2172-8801 / <https://doi.org/10.15366/ria2024.29> / <https://revistas.uam.es/ria>

El discurso polémico en México. La discusión de la reforma a la Ley de la Industria Eléctrica

Contentious Discourse in Mexico. A Discussion of the Electricity Industry Law Reform

Francisco Iván Delgado

Universidad Nacional Autónoma de México
Ciudad de México (México)
ivandelgadodelgado@comunidad.unam.mx

Luisa Puig Llano

<https://orcid.org/0009-0000-4540-7021>
Instituto de Investigaciones Filológicas
Universidad Nacional Autónoma de México
Ciudad de México (México)
puig@unam.mx

Artículo recibido: 21-05-2024
Artículo aceptado: 04-11-2024

RESUMEN

Una constante en el contexto mundial es la polarización política e ideológica, resultado de discusiones colmadas de ataques, mentiras y distorsiones entre los principales actores de la vida pública (gobiernos, medios de comunicación, organismos empresariales y la ciudadanía en general). En el caso de México, durante el gobierno de Andrés Manuel López Obrador (2018-2024) tuvo lugar un discurso de disenso cuyos participantes, pese a adoptar posturas antagónicas e irreconciliables, combatían en un entorno presuntamente deliberativo. Nuestra propuesta de análisis ofrece una interpretación de los argumentos y estrategias de un caso en particular: la reforma a la Ley de la Industria Eléctrica propuesta por el presidente López Obrador. Esta disputa se compone de una variedad de actos argumentativos que gravitan especialmente alrededor de la defensa y descalificación de las imágenes que buscan reflejar los contendientes de sí y de sus oponentes.

PALABRAS CLAVE: Andrés Manuel López Obrador, *ad hominem*, argumento ethótico, conferencias mañaneras, deliberación, discurso epidíctico, discurso polémico, discusión pública, ethos, violencia verbal.

ABSTRACT

Polarization is a prevalent feature of politics and ideology in the world and often the result of attacks, lies and distortions fostered by main public actors and stakeholders (e.g. governments, the media, private industry, and citizens). In Mexico, during Andrés Manuel López Obrador's (2018-2024) term, we have seen a discourse of dissent where proponents defend antagonistic and incompatible views, but they do so in an allegedly deliberative environment. In this manuscript, we analyze the arguments and strategies of one of these specific types of instances around the Electricity Industry Law Reform proposed by President López Obrador. This dispute is made up of a variety of argumentative acts that revolve around the defense and disqualification of the images that the contenders are looking to reflect of themselves and their opponents.

KEYWORDS: Andrés Manuel López Obrador, *ad hominem*, conferencias mañaneras, contentious discourse, deliberation, epidictic speech, ethos, ethotic argument, public discussion, verbal violence.

1. INTRODUCCIÓN

El presente trabajo propone un análisis discursivo y argumentativo de una de las discusiones derivadas de las comparecencias de prensa, coloquialmente conocidas como “conferencias mañaneras”, donde el presidente de México Andrés Manuel López Obrador y Manuel Bartlett, funcionario a cargo del sector energético en México, sostienen una confrontación con corporativos empresariales y con medios de comunicación (extranjeros y nacionales). El tema en discusión es la propuesta de reforma a la Ley de la Industria Eléctrica sometida por el presidente a la Cámara de Diputados en febrero de 2021. El objetivo del trabajo es analizar los argumentos que esgrimen los interlocutores en torno a dicho tema, así como identificar las estrategias que emplean, no para convencerse mutuamente, sino para persuadir a la ciudadanía en general y a la audiencia de las mañaneras en particular.

Como se hará patente a lo largo de esta propuesta de análisis, la polémica es la modalidad empleada en estas interacciones públicas. Nuestro análisis consistirá en caracterizarla como un modo particular de argumentación y en interpretar los esquemas argumentativos, especificando sus efectos pragmáticos y persuasivos. Este análisis se fundamenta en lo que se ha dado en llamar la concepción pragmática de la lengua (Dominique Maingueneau 2010), cuyos postulados, bajo muy diversas modalidades, han estado presentes en la retórica clásica y en ciertas corrientes de la filosofía, la lingüística, el análisis del discurso y la argumentación. En esta reflexión sobre el discurso que se ha dado a lo largo de la historia nos apoyaremos, desde luego, en la retórica clásica y en la nueva retórica de Chaïm Perelman y Lucie Olbrechts-Tyteca, pero también en los planteamientos modernos sobre la retórica, el análisis del discurso y la argumentación que proponen teóricos como Ruth Amossy, Marc Angenot, Alan Briton, Barbara Cassin, Patrick Charaudeau, la teoría pragma-dialéctica de Frans van Eemeren et al., Christian Plantin y Douglas Walton.

2. LA POLÉMICA COMO MODALIDAD ARGUMENTATIVA

Es frecuente y habitual que el discurso político público asuma las características de una confrontación polémica. Ruth Amossy (2014: 51) caracteriza esta modalidad argumentativa como una disputa virulenta sobre algún tema de actualidad y de interés público. Es una práctica propia de un estado democrático (en una dictadura el disenso está proscrito) y su rasgo esencial es un antagonismo entre opiniones en una

confrontación verbal, donde cada participante expone y defiende sus puntos de vista frente a los del adversario.¹

A propósito de la polémica, Marc Angenot reflexiona sobre los problemas a los que se enfrenta la argumentación en el discurso social: los fallos en la comunicación entre las partes adversas, pero también las divergencias lógicas y de carácter racional entre los interlocutores:

[...] le cas où les arguments qu'on me propose pour soutenir une thèse à laquelle je n'adhère pas a priori me semblent insuffisants, inconclusifs, faibles [...] le cas où l'échec de la communication persuasive tient à mon incapacité à admettre la logique de mon interlocuteur, son point de départ, ses présupposés et la portée de ses raisonnements. (Angenot 2008: 10)

Sobre estas lógicas o estilos racionales antagónicos que caracterizan la polémica, Angenot señala que su presencia es patente, por ejemplo, al analizar las “reglas que regulan el material de la argumentación”, es decir, su comprensión y pertinencia.² Ya es habitual considerar, como dice este autor (*ibid.*, 149), que este material factual no corresponda con el mundo empírico, sino que sea una esquematización que “clasifica, compara, distingue, construye un ‘micro-universo’ manipulable en el discurso”. Aun cuando esta compilación semántica todavía no constituye una argumentación, ya perfila una estrategia persuasiva tramposa o por lo menos tendenciosa, puesto que le permite al locutor sustentar su argumentación en una visión personal, sin tener que someter a discusión todo lo que no es directa y explícitamente objeto de ésta: los contenidos presupuestos, las definiciones, las cadenas causales o los valores contrafactuales en que se sostiene subrepticamente su discurso, blindándolo así frente a su adversario.

El análisis de estos diferendos presentes en el discurso en general y en esta modalidad argumentativa de la polémica política en especial, comprende una gran variedad de campos del conocimiento: como señala Amossy (2010: 209), se trata de un estudio deliberadamente transversal, que involucra a la ciencia política, la filosofía, la historia de las ideas, la sociología, la antropología social, la psicología social, las teorías cognitivistas, etc., todos ellos de gran relevancia en las ciencias humanas.

¹ En particular, la polémica es una confrontación dicotomizada: al radicalizarse la polaridad, se acentúa la incompatibilidad entre las posiciones adversas, impidiendo que se consideren otras alternativas; a su vez esto lleva a una fuerte polarización social creando dos campos enemigos. (Amossy 2014: 55-60)

² Este autor (2008: 132) distingue las reglas del debate, las reglas que regulan el material de la argumentación y las reglas de la argumentación, propiamente dicha. Las primeras se refieren a las condiciones de procedimiento necesarias para que los interlocutores acepten entablar un debate; son, digamos, “las reglas del juego”. Por su parte, las reglas que regulan el material de la argumentación y la argumentación propiamente dicha establecen la validez de los argumentos, su plausibilidad, verosimilitud, fuerza, pertinencia, coherencia, suficiencia, necesidad o carácter adventicio. Como es posible notar, esta clasificación tiene puntos de coincidencia con la que propone la teoría pragma-dialéctica.

Reconociendo su innegable importancia y pertinencia, en este trabajo nos interesa limitar el objeto de estudio al marco teórico antes especificado y, en particular, al análisis de las estrategias argumentativas que implementan los polemistas, ya que el fracaso en la comunicación persuasiva también se debe a que los interlocutores emplean intencionadamente diferentes técnicas argumentativas (tanto pragmáticas como hermenéuticas) para descalificar a su adversario, maniobras que son consecuencia, finalmente, de la naturaleza combativa del ser humano:

La polémique n'a pas d'âge ou, plus exactement, elle a l'âge même du langage articulé. Traduction verbale de l'instinct combatif inhérent à la nature humaine — comme son étymologie suffit à l'indiquer — elle a toujours cohabité avec celle-ci. (Bourdier, apud, Angenot 1982: 24)

Así pues, el aspecto combativo de la polémica revela su composición semántica: una interacción entre discursos adversos, entre campos ideológicos (conjuntos semióticos) que le dan su coherencia (Maingueneau 1984: 109-113).

Para Amossy, esta interacción se presenta bajo la forma de debates vivos y con frecuencia agresivos, discursos de disenso y coercitivos marcados por la *violencia verbal*³ y la pasión, obedeciendo en particular a una orientación política: representan la lucha entre dos posturas con el objeto de resolver temas públicos, conflictos reales, trascendiendo el mero choque lingüístico entre antagonistas.⁴ Por ende, la polémica no es un simple debate vivo y agresivo, es un modo retórico-discursivo de gestionar públicamente el choque entre fuerzas ideológicas que necesariamente son antagónicas.

Christian Plantin (1988: 43) llama *proponente* y *oponente* a los participantes en la confrontación; ellos son quienes entablan la discusión. La audiencia toma la figura de un *tercero*, y corresponde con su destinatario. El proponente deberá presentar y justificar la tesis que plantea, mientras que el oponente señalará el carácter erróneo de tal demostración, es decir, su contraargumento. La audiencia, por su parte, cumple la función de juez en el debate y objeto de persuasión por parte de los contendientes.

Como bien señalan tanto Kerbrat-Orecchioni (1980: 9) como Amossy (2014: 74),

³ Amossy señala que la *violencia verbal* tiene que ser comprendida dentro de un entorno interaccional, donde las estrategias comunicativas promueven, no una armonía entre los hablantes, sino la disrupción social. La confrontación violenta muestra que el habla puede coexistir pese al desacuerdo. En esa situación, la argumentación, como acto de habla, abandona el principio de cooperación y descubre una nueva función: dota a los hablantes de una plena libertad para continuar o abandonar la discusión. Ahora bien, no hay que olvidar que la confrontación entre antagonistas es el rasgo característico de la polémica, independientemente de que haya, o no, violencia verbal. (Amossy 2011: 26-28)

⁴ Basándose en las *Conferencias* de J.L. Austin, Barbara Cassin (2008: 74-89), advierte que, desde una visión comportamental, la palabra no se emplea para ligar cosas con ideas, sino para ejercer un efecto en los otros. Esta idea es de origen gorgiano, justamente porque sostiene que la palabra no liga sentido con referencia, sino que busca persuadir.

es muy importante tener presente que, al abordar el análisis de discursos polémicos en concreto (como será el caso aquí), es indispensable distinguir entre el *discurso polémico* y el *intercambio polémico* y, a su vez, no confundir estos dos términos con lo que se entiende por *una polémica*. Este último término corresponde con “el conjunto de intervenciones antagónicas a propósito de un tema, en un momento dado”. Así, nosotros hablaremos aquí de la polémica que tuvo lugar en torno a la Ley de la Industria Eléctrica. Esta polémica se construyó a partir de todos los intercambios que abordaron esta iniciativa presidencial, a través de una serie de discursos que salieron a la luz pública. Ahora bien, es necesario señalar que los términos *discurso polémico* e *intercambio polémico* corresponden, en cambio, con las formas que pueden adoptar las intervenciones constitutivas de una determinada polémica. Así, el *discurso polémico* es “la producción discursiva de sólo una de las partes en presencia, pero en la que se inscribe necesariamente el discurso del otro”. Esto significa que el discurso en cuestión es, por definición, *dialógico* (en el sentido de Bajtín) puesto que trae a colación discursos que le antecedieron a los que se está oponiendo, pero no es *dialogal* ya que no hay una interacción directa, un diálogo efectivo con el adversario. Esto sucede, por ejemplo, con los artículos de prensa que toman como blanco de su ataque alguna declaración del gobierno o la opinión de algún adversario ausente. Tal será el caso aquí, con las reacciones de diversas instancias nacionales e internacionales provocadas por la invectiva que dirigieron el presidente López Obrador y el director de la Comisión Federal de Electricidad (CFE) Manuel Bartlett en contra de la Ley de la Industria Eléctrica en México.

3. LA DISCUSIÓN PÚBLICA EN LA POLÍTICA MEXICANA

Como en un gran número de países, en México persiste un clima creciente de confrontación política e ideológica. Esto ha creado un ambiente donde la discusión política y cultural se lleva a cabo asumiendo posiciones rígidas que cada vez tienen menos puntos de encuentro y posibilidades de generar consensos. En lugar de un diálogo razonado tiende a haber un ambiente casi permanente de conflicto, que impide construir acuerdos entre las partes y aceptar los eventuales triunfos del otro (triunfos que, en política, suelen ser relativos y hasta transitorios).

Los principales protagonistas de este escenario polémico en México han sido el presidente López Obrador, los funcionarios de su gabinete de gobierno, la prensa (nacional y extranjera), los partidos de la oposición y la opinión pública. Los debates tuvieron su origen en las llamadas Conferencias mañaneras: prácticas discursivas muy

particulares (cuya caracterización genérica está por hacerse) pero que podrían, hasta cierto punto, compararse con ruedas de prensa⁵ que el presidente López Obrador celebró a lo largo de sus seis años de gobierno, de manera cotidiana, en el Palacio Nacional de México, cuya duración varió entre los cincuenta minutos y las tres horas. Estas conferencias tuvieron una amplia difusión en todos los medios de comunicación, en las redes sociales y en la prensa, de manera que el conjunto de la ciudadanía tuvo un acceso amplio y permanente a ellas. De hecho, dichas conferencias casi siempre fijaban la agenda de la discusión política en México.

A propósito del auditorio de estas conferencias, vale la pena recordar lo que Perelman y Olbrechts-Tyteca entienden por *auditorio universal*, que retoma Angenot (2008: 86) poniendo de relieve todas sus consecuencias:

[...] quiconque argumente ne le fait pas strictement à l'adresse de ce public concret mais, par-dessus la tête de ce public délimité, approbatif ou réticent, il se targue que les arguments qu'il soumet son universellement valides, qu'ils peuvent et doivent porter à l'assentiment tout homme éclairé par la raison [...]

En las intenciones que es posible suponer en nuestros polemistas podríamos encontrar este mismo sobreentendido.

Los interlocutores en estos debates discutieron diariamente, ya sea de manera presencial o diferida, temas de orden público (electorales, de economía, de educación, de salud, de seguridad, entre otros). Dicha discusión permitió, dentro del espacio público, distinguir la existencia de un bloque “opositor” (resultado de la confluencia entre los partidos políticos tradicionales en México, otrora antagonistas: el Partido Revolucionario Institucional, el Partido Acción Nacional y el Partido de la Revolución Democrática) y de un bloque “oficial”, cuyo máximo representante era el presidente y el partido Movimiento de Regeneración Nacional (Morena) fundado por López Obrador en 2011 y reconocido como partido político oficial en 2014.

Como señalamos, el debate entre estos bloques antagónicos se expresaba en

⁵ De acuerdo con Yanes (2006:1), en las *ruedas de prensa* se convoca a los periodistas para ser informados, y también para que se responda a sus preguntas respecto de asuntos públicos de relevancia actual. El hombre político aborda cuestiones de interés social e institucional, con lo que busca trascender a su destinatario inmediato y persuadir a la opinión pública en general. El objetivo de la rueda de prensa no sólo es que el político dé a conocer temas ligados a la actualidad informativa, sino también construir una imagen pública. Ahora bien, pese a que la información está dirigida a la ciudadanía, ésta refleja su opinión sólo a través de la prensa. La información que se ofrece en las ruedas de prensa se organiza en función de su relevancia y consolidación. Se deben comunicar cosas nuevas y originales, el político finca en ello la fuerza de su mensaje. Aun cuando los periodistas pueden plantear preguntas que desvían el tema, el político no debe apartarse de su guion. De ello depende el éxito de su comparecencia. Si su discurso se aleja del tema, el mensaje pasará desapercibido. Ahora bien, la rueda de prensa posee un carácter interactivo que permite que los periodistas retroalimenten sus intervenciones. Es así como pueden evitar que el político personalice su discurso y que hable en nombre de una institución o de un grupo político.

desacuerdos, de diverso grado, en torno a las políticas públicas. No olvidemos que este debate tuvo lugar en un ambiente de creciente polarización política. Ahora bien, como algunos estudios especializados lo demuestran, dicha polarización no es un fenómeno reciente en México y forma parte del proceso de evolución política en el país. En todo caso, durante los años de la llamada Cuarta transformación, habría ocurrido un cambio en el estilo de la clase política y “en los elementos retóricos que se emplean, en los cuales se enfatizan las diferencias por encima de las coincidencias” (Moreno 2024: 191). El análisis empírico de este fenómeno en los años más recientes muestra que “la polarización no implica solamente división de opiniones o posturas, sino el distanciamiento de éstas” (Ibid., 231).

Ahora bien, es importante señalar que no es nuestra intención hacer un análisis político de este fenómeno. Como ya se dijo, lo que nos interesa es hacer una lectura discursiva y argumentativa de algunos de los debates en torno a la discusión de la reforma a la ley de la Industria Eléctrica. No obstante, creemos que nuestro enfoque puede ser complementario y contribuir, desde esta perspectiva, al estudio de la polarización política, en la medida en que esta última, de acuerdo con Moreno, es un fenómeno evolutivo y dinámico, multifacético, probablemente multi-dimensional.

4. LA POLÉMICA EN TORNO A LA LEY DE LA INDUSTRIA ELÉCTRICA⁶

El sector energético, y en particular el de la energía eléctrica, ha sido una esfera de intenso debate y controversia.

La discusión política sobre la reforma a la *Ley de la Industria Eléctrica* (LIE), parte de la propuesta del presidente:

Resulta urgente profundizar en los cambios ya iniciados en esta materia [eléctrica], a fin de fortalecer a la empresa productiva del Estado, CFE, para beneficio del interés Nacional, cuyo carácter estratégico en la confiabilidad del sistema eléctrico es indispensable para sostener el compromiso de largo plazo con el pueblo de México, consistente en no incrementar las tarifas de electricidad, así como garantizar la seguridad energética como pieza estratégica del concepto superior de la seguridad nacional. (Secretaría de Gobernación, 1 de febrero de 2021)

El debate se inicia cuando la prensa (*El País* y la BBC, medios de comunicación internacionales), al igual que el Instituto Mexicano para la Competitividad (IMCO),⁷

⁶ El objetivo declarado de la *Ley de la Industria Eléctrica* (LIE) es regular la planeación y el control del sistema eléctrico nacional, el servicio público de transmisión y distribución de la energía eléctrica, al igual que promover el desarrollo sustentable de la industria eléctrica y garantizar la operación continua y eficiente en beneficio de los usuarios. (Cámara de Diputados 2022: 1)

⁷ El IMCO es un centro de investigación en política pública que propone soluciones a los desafíos más

plantean que si esta ley se reforma, el resultado sería perjudicial para la economía nacional, ya que al fortalecer a la CFE (hecho que estas instancias sobreentienden a partir de la propuesta del presidente), aumentaría el monopolio de esta empresa dentro del sector energético, y los sectores privados dejarían de invertir en el país. La confrontación entre estas dos posturas conforma la polémica que aquí analizaremos. En esta confrontación cada locutor se defenderá y atacará a su adversario con la finalidad de vencerle públicamente, logrando así su descalificación y, con ello, la adhesión de la audiencia.

Veamos los cuestionamientos antes referidos:⁸

El INSTITUTO MEXICANO PARA LA COMPETITIVIDAD (IMCO):

La iniciativa que reforma los artículos 25, 27 y 28 de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos en materia energética favorece a la Comisión Federal de Electricidad (CFE).

La reforma energética limita la participación de la industria privada en el mercado eléctrico mexicano.

La reforma energética desmantela la estructura institucional regulatoria del mercado eléctrico actual.

La reforma energética debilita a las empresas privadas al obligarlas a realizar actividades en las que pierden recursos.

La propuesta de reforma tiene por finalidad reconstituir el monopolio energético de la CFE.

FRANCESCO MANETTO (El País):

La reforma eléctrica busca fortalecer a la empresa del Estado, la CFE, frente a la iniciativa particular.

La reforma eléctrica supone una violación a los compromisos suscritos en el T-MEC.

BBC (editorial):

La reforma eléctrica favorece la generación de energía a través de la CFE, en detrimento de las empresas privadas.

La discusión comienza el dos de febrero de 2021 y culmina el diecisiete de abril de 2021, cuando la Cámara de Diputados rechaza la propuesta:

Con 275 votos a favor y 223 en contra, el Pleno de la Cámara de Diputados desechó (sic) el dictamen que reforma los artículos 4, 25, 27 y 28 de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, en materia de energía y acceso a la energía eléctrica. Con la presencia de 498 diputadas y diputados, la Reforma Eléctrica que buscaba establecer el acceso al uso y suministro de energía eléctrica suficiente y asequible como condición previa para el goce de los derechos humanos en la Carta Magna, no alcanzó mayoría calificada, por lo que se desechó [...]

importantes de México. Se trata de un centro que se autodenomina apartidista y sin fines de lucro, cuyas propuestas de política se orientan a transformar la vida de las personas y promover el libre ejercicio de sus derechos. (IMCO, 10 de abril de 2023)

⁸ Adoptamos la metodología de la teoría pragma-dialéctica (van Eemeren *et al.* 2010, 165) de aplicar al corpus de análisis las operaciones de *supresión* de las partes no pertinentes, de *incorporación* y *explicitación* de los implícitos, de *reformulación* de las partes ambiguas, de *reordenamiento* del texto que permita lograr una mayor claridad y comprensión de los argumentos y de los esquemas argumentativos.

El coordinador parlamentario del PAN, diputado Jorge Romero Herrera, destacó (sic) necesario entender que si se avalaba la reforma en los términos propuestos se haría preponderante a una empresa cuyo 75 por ciento de producción sería mediante la quema de combustibles, lo que significaría también que se haría preponderante la producción de energía sucia en el país [...]. (Canal del congreso, 18 de abril de 2022)

Rechazo que la prensa reportó en sus propios términos:

[La reforma] planteaba que el 54% de la generación de la electricidad en México quedara a cargo del Estado, que se diera prioridad a las compañías estatales con sus refinerías contaminantes, sobre empresas privadas que generan energías renovables y gas natural [...]. (LA Times, 17 de abril de 2022)

Apuntando, por lo demás, que la reforma:

[...] violaba la libre competencia y los acuerdos internacionales que México tiene suscritos con Canadá y EE. UU. (ibid.)

Cabe destacar aquí los presupuestos que contiene la nota informativa que es abiertamente sesgada:

pp: “las compañías estatales tienen refinerías contaminantes”

pp: “las empresas privadas generan energías renovables y gas natural”.

Presupuestos que corresponden con dos argumentos que utilizarán las empresas privadas para justificar tener una mayor libre competencia en el mercado.

La resolución de la Cámara de Diputados coincidió con los argumentos ofrecidos por la prensa y el empresariado, quienes descalifican la estatización de la energía en México. A lo anterior se suma el hecho de que los partidos afines al gobierno del presidente (Movimiento de Regeneración Nacional, Partido del Trabajo y Partido Verde) no obtuvieron en el Congreso los votos necesarios para que la reforma fuera aprobada.

En su conjunto, los datos anteriores confieren a la discusión su carácter informativo: por un lado, la disputa se relaciona con el sistema de precios y tarifas del servicio eléctrico y, por el otro, con el marco legal que rige a la industria eléctrica. Para entender el funcionamiento de tal discusión, veamos ahora qué posturas asumen los polemistas (las cuales corresponderán con los polos de la discusión), los ángulos ideológicos que les preceden, los argumentos que ofrecen y, finalmente, los esquemas que construyen.

4.1 Los polos ideológicos de la polémica

Como ya vimos, la polémica es una modalidad argumentativa que funciona

principalmente a través de *antilogías*, lo que quiere decir que cada vez que uno de los interlocutores argumenta, parte del supuesto de que las tesis del otro son siempre contrarias a las suyas.

Partiendo del breve contexto político que hemos reconstruido, el presidente es quien abre la polémica proponiendo la reforma a la Cámara de Diputados. Por consiguiente, a éste le corresponde el rol de *proponente*. Del lado contrario, el sector empresarial, junto con los medios de comunicación, ejercen el rol de *oponente*, al cuestionar dicha propuesta. La ciudadanía es el *tercero*, el auditorio al que se dirigen los polemistas (que especificaremos más adelante).

En lo que toca a los actos de habla que realizan los participantes, la teoría pragma-dialéctica (van Eemeren y Grootendorst 2013: 207-249) considera que:

los actos argumentativos son asertivos, negativos y directivos. Estos últimos corresponden con una orden, una recomendación, una súplica, un desafío, una prohibición, etc. y su realización conlleva una determinada actitud, conducta, posición del locutor en relación con su interlocutor [...]

Al respecto, en nuestro corpus de análisis ninguno de los actos que realizan los polemistas es empleado para realizar un acto directivo, es decir, ningún locutor solicita a su adversario *justificar* su punto de vista. En otras palabras, si discuten, no es con un afán *dialéctico*⁹ o *lógico*, pues no esperan que su adversario exponga las razones necesarias y suficientes de sus tesis. Si debaten es por un motivo político, pero también de carácter ético y, por lo tanto, *retórico*: cada uno ejerce su derecho de expresión, participando de manera activa sobre temas públicos, haciendo valer su voz, expresando sus puntos de vista mediante una serie de argumentos. Con ello cumplen con una regla ética del debate: el reconocimiento de la igualdad entre los participantes. Por consiguiente, se trata de un debate que tiene lugar en un entorno democrático, donde, como se mencionó, los polemistas buscan mostrarse a sí mismos, intentando transmitir sus valores a la ciudadanía, que corresponde con su principal destinatario, convirtiendo su punto de vista privado en uno público. En ese sentido, la aprobación o el rechazo de la reforma producirá un efecto en la realidad económica (o, al menos constitucional) de México.

Ahora bien, en el esquema de polarización ideológica y de crispación política reinante, las partes en confrontación responden a un esquema arquetípico, según el

⁹ De acuerdo con la teoría pragma-dialéctica, el proceso de la discusión dialéctica requiere que se cumplan con las normas lógicas y las etapas que la constituyen: se debe acordar la cuestión sobre la que se discutirá; las proposiciones deben ser pertinentes para resolver la cuestión; los hablantes deben respetar los turnos de habla; finalmente, los hablantes deben determinar cuál es la solución al problema planteado.

cual, el *proponente* (el presidente López Obrador) asumiría un pensamiento “populista” (buscando revertir la primacía de los intereses privados sobre los del Estado) y el *opponente* se arrojaría uno “neoliberal” (defendiendo los derechos del sector privado).

Es importante resaltar que la polarización en el contexto de estas conferencias matutinas y de sus detractores se da, por lo general, en el marco de una construcción muy rudimentaria y esquemática del campo político ideológico entre populistas y neoliberales, denominaciones que pierden aquí su carácter analítico para convertirse en adjetivos descalificadores. En este sentido, terminan siendo casi equivalentes: utilizadas por unos y otros, estas categorías de la ciencia política vehiculan una imagen absolutamente negativa de aquel al que se le aplica. Dos categorías de la ciencia política que en este contexto, como ya se dijo, pierden su contenido teórico analítico, para convertirse en adjetivos peyorativos que se emplean en la lucha política en el marco de estos debates.

4.2 El tópico de la discusión

Con el fin de ganarse la confianza de la ciudadanía, cada bando hace referencia y se fundamenta en los valores que busca compartir con los ciudadanos.¹⁰ ¿Cuáles serían esos supuestos valores?

Los posicionamientos de cada contendiente están en concordancia con los tópicos y las *estrategias argumentativas*¹¹ que ponen en funcionamiento. Por lo tanto, es necesario señalar el entorno político en el que se discute la reforma a la LIE, especificando los posicionamientos que asumen los interlocutores y caracterizando las premisas sobre las que basan sus razonamientos.

A partir de la naturaleza de esta discusión que es de carácter político y económico, pero que también tiene consecuencias de orden legal, ¿cuál de los dos (el Estado o el sector privado) controla, en última instancia, los procesos de explotación, transformación, producción y comercialización de los recursos energéticos del país? Al respecto cabe señalar que esta ley data de 1992 cuando el presidente Carlos Salinas

¹⁰ Laurent Pernet (2016: 70) señala que en Aristóteles los buenos oradores deben aparecer como concedores de las ideas prestablecidas y de los valores reconocidos. En ello consiste el misterio de la persuasión.

¹¹ Por *estrategia argumentativa* se entiende la suma de los esfuerzos de los hablantes para dejar en claro que existen buenas razones para que se acepte su punto de vista. Las estrategias argumentativas aspiran a la eficacia y al mantenimiento de la razonabilidad en la disputa. En ese sentido, se reconocen estrategias de confrontación, de apertura, de argumentación y de clausura. Las primeras buscan establecer la diferencia de opinión en la disputa; las segundas, las “zonas de acuerdo” a las que podrán recurrir los hablantes durante la discusión; las terceras, las líneas de ataque y de defensa para dar forma al proceso de la discusión; y las cuartas, guían el resultado del proceso de la discusión (van Eemeren 2019: 171-180).

de Gortari decretó que las empresas privadas (tanto nacionales como extranjeras) se integraran al sector energético en México. La ley tuvo como consecuencia que el sector privado funcionara como generador, a la vez que vendedor, de energía en el país (*Diario Oficial de la Nación*, 23 de diciembre de 1992).

Ahora bien, el TLCAN, que entró en vigor en 1994, suponía, entre otras muchas cosas, reformar el artículo 27, el cual hasta hoy día versa sobre la propiedad y el control de los recursos naturales (entre los que se encuentran los energéticos) a cargo de la Nación. En 2013, durante el gobierno de Enrique Peña Nieto, la ley fue reformada con el propósito de estimular y dar mayores garantías a las empresas privadas en el sector energético. En términos generales, esta modificación buscaba proveer al sector privado de condiciones adecuadas para su desenvolvimiento.

En este marco general tienen lugar las esquematizaciones¹² de las que parten los polemistas y de donde surge la materia *dóxica*¹³ que da forma a sus argumentos.

4.3 Los esquemas argumentativos

En la conferencia del 26.03.2021, el presidente López Obrador y Manuel Bartlett, Director General de la CFE, presentan los argumentos que fundamentan la propuesta de reforma a la Ley de la Industria Eléctrica, así como los resultados que se persiguen:

PRESIDENTE LÓPEZ OBRADOR: [...] en el marco de la política neoliberal -no olvidemos que neoliberalismo en México es sinónimo de corrupción- se inició la privatización de la industria eléctrica y esto se fue profundizando al grado que las empresas particulares, sobre todo extranjeras, lograron contratos jugosísimos, hicieron negocios a costa de los mexicanos, porque se incrementaron los precios de la luz. Ya hemos hablado de que llegaron al colmo de contratar, estas empresas extranjeras, a funcionarios del gobierno federal, se llevaron a trabajar a la secretaria de Energía, se llevaron al Consejo de Administración de Iberdrola al expresidente Calderón. Algo nunca visto en el mundo. Entonces, ahora estamos poniendo orden y ya no queremos que sigan robando, para decirlo de manera clara; y ellos no quieren dejar de robar. Ese es el asunto, esa es la cuestión, ese es el tema. Se disfraza hablando [de] que las empresas producen energía limpia y que la Comisión Federal de Electricidad genera energía con combustibles contaminantes, que ellos son la modernidad, son muy cuidadosos del medio ambiente, les preocupa bastante el medio ambiente. Entonces, todo esto es una simulación, es un disfraz. [...] La esencia es que las grandes corporaciones empresariales y las cadenas comerciales pagan tarifas más bajas que [la] que pagan los consumidores por el consumo en los hogares, esa es la esencia de todo. Y consideramos que esos subsidios, que se tienen que pagar con dinero del pueblo, deben desaparecer, que es una injusticia que estemos utilizando dinero del pueblo para subsidiar a las grandes corporaciones

¹² Esta noción de *esquematización* se refiere, como ya se mencionó, al contexto de referencia en el que opera el discurso argumentado, el cual no corresponde con el mundo empírico, sino con una selección de hechos que se expresan mediante un vocabulario escogido, dejando de lado datos que se consideran no pertinentes y resaltando otros (Angenot 2008: 148-9).

¹³ La materia *dóxica*, objeto de estudio de la *doxografía*, da cuenta del cúmulo de opiniones públicas que aparecen regularmente en torno a un determinado tema de interés común (Angenot 2010: 38-41).

empresariales o comerciales. (Gobierno de la república, 26 de marzo de 2021)

El razonamiento del mandatario puede resumirse en los siguientes planteamientos:¹⁴

PRESIDENTE LÓPEZ OBRADOR:

En México, el neoliberalismo es sinónimo de corrupción.

Con el neoliberalismo se inició la privatización de la industria eléctrica en México.

Las empresas privadas no quieren dejar de robar los recursos energéticos de México.

Las empresas privadas afirman que producen energía limpia frente a la energía contaminante de la CFE.

Las empresas dicen que son cuidadosas con el medio ambiente, pero eso es una simulación.

La ley de la Industria Eléctrica se aprobó por sobornos a legisladores.

Las corporaciones empresariales pagan la energía eléctrica con tarifas más bajas que las de los hogares porque reciben subsidios que se sufragan con el dinero del pueblo.

Las empresas privadas no quieren perder esos subsidios, por eso acuden a jueces y buscan ampararse.

El propósito del gobierno es acabar con la corrupción.

El esquema argumentativo que subtiende el razonamiento fundamental del presidente tendría la forma de un *epiquerema*:¹⁵

Premisa 1 (implícita):

Es necesario preservar la transparencia y honradez en la gestión de la industria eléctrica.

Prueba 1:

La ley de la Industria Eléctrica en 2013 se aprobó por sobornos a legisladores.

Premisa 2:

Las empresas privadas roban los recursos energéticos de México.

Prueba 2:

Las corporaciones empresariales pagan la energía eléctrica con tarifas más bajas que las de los hogares porque reciben subsidios que se sufragan con el dinero del pueblo.

Conclusión: Por consiguiente, la ley debe ser reformada de acuerdo con la propuesta del gobierno.

MANUEL BARTLETT DÍAZ: [...]

ha habido una campaña verdaderamente brutal en contra del trabajo del presidente

¹⁴ Como señalamos con anterioridad, los argumentos presentados en la discusión son reformulados con la intención de mostrarlos de manera clara y coherente, siguiendo los criterios pragma-dialécticos de *incorporación y explicitación, reformulación y reordenamiento* de las proposiciones explícitas e implícitas que conforman el debate.

¹⁵ El epiquerema (como el entimema) es una argumentación que parte de premisas sólo probables, por lo que es normal que cada premisa esté apoyada con una prueba (Plantin 2016: 236).

de la República en el área energética. Desde el inicio del gobierno empezó el ataque. Sabiendo que el presidente estaba a favor de la defensa de las empresas energéticas del país por su importante y trascendencia en la soberanía nacional, en la seguridad energética de México, la campaña empezó desde el primer día [...] pero la campaña ha sido verdaderamente estrepitosa. Mentiras, falsedades, *slogans* se repitieron, la oposición en la Cámara de Diputados, la oposición en la Cámara de Senadores, invitaron a supuestos técnicos, expertos; todos ellos, pagados por los mismos intereses, todos comprometidos, empleados, abogados contratados, en una mentira permanente. No se ha analizado en ningún momento la ley, no se ha penetrado en ella, en los *slogans*: 'La CFE va a preferir a empresas sucias, a generación sucia frente a la energía limpia que dan los privados' [...] A la CFE se le impuso un sistema transitorio -así se llamó, transitorio- llamado contrato legado celebrado entre CFE Generación y CFE Suministro Básico, que es la empresa de la CFE que entrega la electricidad a nuestros 54 millones de usuarios. En este contrato llamado legado, en el cual Generación, CFE, compromete a Suministro Básico precios de energía por cada central eléctrica, hay un compromiso de Generación de CFE con Suministro Básico, CFE. [...] La energía no despachada es el 45 por ciento de la CFE, es decir, la mitad de las centrales no se despachan. Por eso que, repito, porque dicen: 'Nada más hay que considerar el costo del combustible, el costo variable y no toda la inversión necesaria para la generación de electricidad.' Con esa visión de sólo considerar el costo variable, o sea, el combustible, la mitad de las empresas, de las generaciones de CFE no son despachadas y tenemos ahí una pérdida de 215 mil millones de pesos al no ser despachadas la mitad de nuestras empresas por esa argucia de cambiar lo que es el costo en nada más el combustible. [...] Nuevo beneficio increíble para los privados que ofertaron un precio bajo y recibieron un precio caro. Otra joya. La CFE Suministro Básico que, repito, es la parte de la CFE que es la encargada de distribuir, de vender la energía a nuestros 45 millones de usuarios, es obligada - Suministro Básico que va, repito, a entregar la electricidad- es obligada por la reforma energética a comprar dicha energía a los privados, es decir, CFE, que va a entregar la energía, está obligada a comprarle la energía a los privados a través de subastas, la mayoría renovables, esos que no le pagan a la CFE el respaldo para cubrir sus intermitencias. Afirman que son baratas, es decir, tenemos que comprarles a los privados. En lugar de que la CFE genere tiene que comprarles a los privados en subastas. Es una maravilla, son muy baratas, lo cual es absolutamente falso, son caras, actualmente cuestan más que el precio de mercado. [...] Se obliga a la CFE a comprarle energía a los productores, a los llamados productores independientes. Estos productores vienen de la ley de Salinas. Cuando negoció el Tratado de Libre Comercio, Salinas dijo que no les había hecho ninguna concesión a los negociados norteamericanos, ni en electricidad ni en el petróleo, o sea, mantuvimos la soberanía nacional en energía, pero mintió. Para conceder lo que aparece, y ahí está en el Tratado de Libre Comercio, en el primer Tratado de Libre Comercio, ahí aparece que la CFE, o sea, el país, tiene que aceptar que entren generadores independientes a venderle a la CFE, lo cual fue en su tiempo una absoluta inconstitucionalidad y con esto ya metió al sistema eléctrico, que estaba en la generación reservada en Estado, entran unos generadores independientes que le venden la energía a la CFE. La CFE no necesitaba ningún generador privado que le vendiera electricidad, tenía el 100 por ciento de electricidad del país, era absurdo presentar a los generadores privados como una ayuda a la CFE. Esos generadores privados fueron trasladados, ya estaban instalados en versión extranjera violando la Constitución, ya estaban instalados y entonces en la reforma energética, sin aparecer en la iniciativa de Peña Nieto, aparece subrepticamente en transitorios, en donde se dice que estos generadores que ya están ahí pues deben de pasar al nuevo sistema en aquello que no se apegue a la nueva ley, y entonces llegan los generadores privados [...] Y al final estos generadores independientes se quedan con la propiedad de esa central eléctrica que posteriormente competirá con la CFE. Otro apoyo generoso de la CFE a los privados, con contratos que además los benefician a ellos y perjudican a la CFE, son contratos leoninos también. No hay un solo contrato en todo el sistema

que no sea leonino, contrario a los intereses de la CFE y benefician a los privados, otra gran ayuda a los privados [...] Otro abuso también ilegal son las sociedades de autoabasto, esa es una invención verdaderamente increíble, las sociedades de autoabasto en las que un generador, fíjense, un generador, ya sea Iberdrola o Enel, generan energía y finge tener múltiples socios, socios de paga por supuesto, porque habiéndose preservado el privilegio de la anterior ley eléctrica, ya derogada no pagan la red. Ese es otro modelo que viene de la ley salinista ¿verdad? Esta invención, concesión para que entraran invenciones extranjeras al país estando prohibidas en la Constitución, estas sociedades de autoabasto son un fraude a la ley, es un generador y finge que todos son socios [...] Entonces, se inventa ese mecanismo, una sociedad de autoconsumo, que no es más que una empresa que le vende a privados, que les vende a socios de paja, pero como conserva los privilegios en la ley, de la ley anterior, no pagan la red. Se llama porteo estampilla, es un porteo fingido de la red [...] La reforma energética a través de la Comisión Reguladora de Energía, su brazo operador, en su prisa por eliminar a la CFE del mercado, en su prisa, desesperados, 'vamos a sacar a la CFE', porque para eso se hizo la reforma energética, para que vayan desapareciendo la CFE a ser intrascendente y quedarse con el mercado eléctrico que vale trillones de millones de dólares, otorgó permisos la CRE, con esta desesperación, otorgó permisos sin ninguna planeación, sin considerar la demanda futura, creando una sobreoferta del triple de la demanda eléctrica pronosticada, digamos, para 2024. Un elevado riesgo para la estabilidad del sistema [...] (Gobierno de la república, 26 de marzo de 2021)

Resumen de los planteamientos que presenta el Director General de la CFE:

MANUEL BARTLETT DÍAZ: ¹⁶

Ha habido una campaña brutal en contra del presidente en lo que toca a los recursos energéticos del país.

El presidente defiende la CFE por su trascendencia e importancia en la soberanía nacional.

A la CFE se le impuso un sistema transitorio.¹⁷

La CFE está obligada a comprar electricidad a los privados a precios elevados.

Los privados producen menos del 55 por ciento de la energía que se consume en el país.

Gracias al Tratado de Libre Comercio, la CFE tiene que comprar energía a los generadores independientes.

En el momento en que se firmó el TLC, la CFE no necesitaba ayuda de extranjeros.

Los generadores independientes compiten con la CFE apropiándose de las centrales eléctricas del país.

Las sociedades de autoabasto son una invención.¹⁸

Estas empresas que dicen ser legítimas, honestas, trabajadoras y que señalan que están al servicio del país y que dan beneficios a los mexicanos, no pagan la red de consumo de energía.

Por medio de la LIE, reformada en el 2013, se ha buscado eliminar a la CFE del mercado energético.

El razonamiento principal que presenta el secretario Bartlett corresponde con el siguiente entimema:

¹⁶ Manuel Bartlett, antiguo miembro del PRI, fue secretario de gobernación en el gobierno de Miguel de la Madrid (1982-1988) y de educación en el de Carlos Salinas de Gortari (1988-1994).

¹⁷ Los sistemas transitorios, o *contratos legados*, tienen como objetivo minimizar los costos de suministro de energía a las empresas, a través de los precios que éstas han fijado en sus contratos. (*Secretaría de Energía* sf, 1).

¹⁸ Las sociedades de autoabasto corresponden a figuras jurídicas con las que las empresas privadas ingresan al mercado energético en México (Carrillo, Díaz y Ocampo 2022: 1).

Premisa 1 (implícita):

La gestión de los recursos energéticos debe regirse por principios de equidad tanto para las entidades públicas como para las privadas.

Premisa 2:

A la CFE se le impuso un sistema transitorio.

La CFE está obligada a comprar electricidad a los privados a precios elevados. Los generadores independientes compiten con la CFE apropiándose de las centrales eléctricas del país.

Conclusión:

Por tanto, la ley debe ser reformada de acuerdo con la propuesta del gobierno.

El veintinueve de marzo de 2021, el periodista Sergio Sarmiento responde a las declaraciones precedentes:

SERGIO SARMIENTO:

Esta vez sí coincido con Manuel Bartlett. En la mañana del 26 de marzo afirmé que, con la nueva Ley de la Industria Eléctrica, ha surgido una campaña de "difamaciones, mentiras constantes", solo que estas vienen del propio director general de la Comisión Federal de Electricidad. Dice Bartlett que a la CFE "se le impuso un sistema transitorio... llamado contrato legado" para cubrir el suministro básico. Es verdad. Se ha aplicado también a otras empresas de electricidad del mundo que dejaron de tener un monopolio. La CFE hoy compra electricidad de empresas privadas, pero no "a un elevado precio", como afirma, ya que se despacha primero la energía más limpia y barata. Es falso, por otra parte, que la CFE salga perjudicada por comprar electricidad más barata. Al contrario, esto eleva su margen. Los productores de renovables, se queja Bartlett, "no le pagan a la CFE el respaldo para cubrir sus intermitencias". Hay en esto una discusión válida que se ha producido también en California y Texas con los apagones de 2020 y 2021. Las plantas de renovables no serían competitivas si pagaran por el tiempo en que no generan; pero que no lo hagan es una decisión en los países ecológicamente responsables para cumplir con sus compromisos de reducción de emisiones. Se queja Bartlett de que la CFE está obligada a comprar energía a los privados. "Esta exigencia es absurda", afirma, pero no lo es. La CFE debe comprar primero la electricidad más limpia y barata, lo cual es mejor para el ambiente y para los consumidores. Bartlett se queja de que los contratos con los productores independientes son de 25 años, pero de otra forma no se hubieran hecho las inversiones. Se requiere ese tiempo para amortizar una planta de electricidad.

Dice Bartlett que la CFE "no necesitaba ningún generador privado que le vendiera electricidad". Efectivamente, en los tiempos del viejo PRI la CFE tenía un monopolio vertical. La apertura energética creó un mercado similar al de los países desarrollados e hizo posible la operación de productores independientes, que venden electricidad a la CFE, y de las sociedades de autoabasto, "una invención verdaderamente increíble", dice Bartlett. Esta invención, sin embargo, simplemente permite la creación de sociedades cuyos miembros pueden favorecerse de generadoras más eficientes. Es posible que 72,656 de los socios de las plantas de autoabasto "hayan sido arrebatados a la CFE, eran clientes de la CFE", como dice Bartlett, y quizá sean "las empresas más importantes, las que más consumen, las elegantes, las finas". Pero es lógico. Todas las firmas buscan la mejor electricidad al mejor precio. Bartlett miente, sin embargo, al decir que no pagan transmisión. Lo hacen y la tarifa la fija la autoridad.

El director quiere volver a los tiempos del monopolio absoluto, pero este significaba

una electricidad más cara y mala. Lo más perverso es que la CFE no tiene los recursos para invertir en nuevas plantas. No le alcanza siquiera para modernizar las redes de transmisión que tiene en monopolio, lo que provocó los apagones de 2019 y 2020.

La reforma necesaria no sería devolver a la CFE el monopolio, sino abrir más el mercado. No hay razón para mantener la transmisión y la distribución doméstica en manos de un monopolio. Los usuarios pequeños también deberían beneficiarse de los mejores precios y calidad de la electricidad privada.

El gobierno ha mandado al Congreso una iniciativa para modificar la Ley de Hidrocarburos que "considera inadecuado dejar la protección" de los sectores de hidrocarburos, petrolíferos y petroquímicos en manos de empresas privadas. De aprobarse, daría al gobierno la posibilidad de cancelar los actuales permisos por cualquier razón y sin dar explicaciones.

En su intervención Sergio Sarmiento rechaza las acusaciones de corrupción, robo y competencia desleal que expresaron en sus comparecencias tanto el primer mandatario como el director de la CFE y, a la vez, esos cuestionamientos le permiten defender a las empresas energéticas privadas.

Veamos cada una de las acusaciones que Sarmiento atribuye a Bartlett y la respuesta que ofrece el periodista:

B: a la CFE se le impuso un sistema transitorio llamado contrato legado

S: ese contrato se aplicó también a otras empresas en el mundo que dejaron de tener un monopolio

B: la CFE compra electricidad de empresas privadas a un elevado precio

S: no a un elevado precio, ya que se despacha primero la energía más limpia y barata, y con ello la CFE eleva su margen

B: los productores de renovables no le pagan a la CFE el respaldo para cubrir sus intermitencias

S: en esto hay una discusión válida que se ha producido también en California y en Texas

B: las plantas de renovables no pagan por la electricidad que no generan

S1: no serían competitivas si pagaran por el tiempo que no generan

S2: el no generar electricidad es una decisión de los países ecológicamente responsables para coadyuvar a la reducción de emisiones

B: la CFE no necesitaba ningún generador privado que le vendiera electricidad

S: la apertura energética hizo posible la operación de productores independientes, que venden electricidad a la CFE, y de las sociedades de autoabasto cuyos miembros pueden favorecerse de generadoras más eficientes

B: los generadores independientes no pagan transmisión

S: lo hacen y la tarifa la fija la autoridad

Al discurso de Sarmiento podría atribuírsele el siguiente esquema argumentativo:

Premisa 1:

La apertura energética hace posible la operación de productores independientes.

Premisa 2:

Los miembros de las sociedades de autoabasto se benefician de generadoras

más eficientes en precio y calidad.

Conclusión:

Por lo tanto, no hay razón para mantener la transmisión y la distribución doméstica en manos de un monopolio.

4.4 Los argumentos esgrimidos

Caracterizar los argumentos que presentan los polemistas nos permitirá analizar las estrategias que ponen en marcha, en vistas de buscar persuadir a un tercero.

Como señalamos antes, el carácter polémico de este debate se manifiesta en el enfrentamiento que se da entre posiciones ideológicas adversas. Pero, además, uno de los rasgos de la polémica es su carácter incisivo, notorio en este caso en el empleo de los argumentos *ad personam*, *ad hominem* y la *retorsión*. Tanto el *ad personam* como el *ad hominem* son argumentos habituales en las discusiones polémicas, porque consisten en atacar al adversario con la intención de desacreditarlo.

De acuerdo con Gilles Gauthier (Gauthier, *apud*, Amossy 2013: 177), el argumento *ad hominem* puede ser de tres tipos: lógico (cuando el ataque al adversario se refiere a una contradicción formal en su discurso entre dos posiciones), circunstancial (si hay inconsistencia entre una posición asumida en el discurso del adversario y un rasgo de la personalidad o del comportamiento del mismo), y personal (en un ataque frontal que puede incluir insultos al adversario, en cuyo caso se trata más específicamente de un argumento *ad personam*).

Es indispensable que el argumento *ad hominem* cumpla con los criterios de veracidad y pertinencia, porque de otra forma se considerará falso, inexacto o inadmisibles. Como afirma Amossy, este argumento apunta al *ethos* del adversario, más que al contenido o al tenor de su discurso. Para considerarse válido, el argumento *ad hominem* deberá mostrar que se sostiene en hechos que prueban que el adversario no tiene autoridad moral:

[...] lacks moral authority on the question at hand, is not really committed to good deliberation or careful thinking in this case on account of ulterior motives, does not really share values or beliefs or principles which are presupposed in this context, or otherwise is deficient in ethos. (Brinton 1985: 56)

De esta manera, su empleo busca que el interlocutor pierda credibilidad moral, dañando su imagen, con lo que sus razonamientos también perderán fuerza.

1.

Comencemos este apartado 1. con los discursos de Andrés Manuel López Obrador y de Manuel Bartlett, que en este caso juegan el papel de proponentes. El presidente López Obrador sobreentiende un argumento *ad hominem*, al mostrar una incompatibilidad entre el siguiente hecho:

Las empresas privadas roban los recursos energéticos de México

y el discurso que asumen los privados:

Las empresas privadas afirman que producen energía limpia frente a la energía contaminante de la CFE

Esta incompatibilidad es de tipo circunstancial porque la inconsistencia se refiere a la posición que dicen asumir las empresas privadas en su discurso (buscar producir energía limpia) y el comportamiento mostrado (robar de forma permanente los recursos energéticos de México), incompatibilidad que dejan ver como sospechosos los motivos por los que las empresas privadas defienden su punto de vista (van Eemeren y Grootendorst, 1992: 131).

Es importante hacer notar aquí que en su intervención el presidente López Obrador pareciera realizar, no simples aserciones, sino verdaderas *declaraciones* que, en tanto que actos de habla, no buscan dar una información adicional que pudiera completar la ya presentada antes, sino que, de acuerdo con la teoría pragma-dialéctica (van Eemeren et al., 2014: 532), son actos de habla ligados a contextos institucionales, donde personas dotadas de una cierta legitimidad están calificadas para realizarlos. Su fuerza ilocucionaria “*consists of speech acts by means of which the speaker or writer calls a particular state of affairs into being*”.¹⁹ Por consiguiente, si se asume que en su discurso el primer mandatario realiza una serie de actos declarativos, es posible interpretar que con ellos busca no sólo atribuir a sus adversarios la responsabilidad de hechos reprobables, sino que pretendería transformar sus palabras en realidad, es decir, presentar esas imputaciones como legitimadas, sancionadas por su autoridad. Con ello el presidente buscaría no describir una realidad, sino constituirla. Desde luego que en su calidad de representante del poder ejecutivo, el presidente no tiene la atribución para imputar legalmente a sus adversarios, pero en su discurso pareciera querer presentarlos como si hubiesen sido declarados culpables de dichos cargos (o al

¹⁹ Estos autores también mencionan otro tipo de declarativos, los llamados *de uso* que corresponden con explicaciones, aclaraciones, amplificaciones y definiciones que el locutor agrega en su discurso para que el oyente comprenda la naturaleza del acto de habla que realiza (“Mañana nos vemos, es una promesa”).

menos ésta es la interpretación que proponemos). Estos actos que se rigen en función de la autoridad del hablante no siempre buscan, como es el caso aquí, resolver una discusión sino llevar a la controversia.

Ahora bien, a partir de su invectiva, el primer mandatario construye la imagen (el *ethos*)²⁰ de un adversario simulador, tramposo, evidenciando que el discurso de las empresas privadas es falso y que, pese a ello, pretenden causar buena impresión al afirmar ser ambientalistas. A su vez, con su discurso el mandatario muestra su propio *ethos*. Podríamos considerar que el presidente presenta un *ethos* de credibilidad, pero también un *ethos* de identificación. Como señala Charaudeau (2014: 91 y ss.), tanto el *ethos* de credibilidad como el de identificación se conforman de una serie de imágenes relacionadas con el carácter del político, su comportamiento y sus declaraciones. Así, en el imaginario de los ciudadanos el *ethos* de credibilidad comporta, a su vez, un *ethos* de seriedad, uno de virtud y uno de competencia. Por su parte, el *ethos* de identificación incluye un *ethos* de poder, uno de carácter, otro de inteligencia, pero también de humanidad, de liderazgo y de solidaridad, es decir que el *ethos* de identificación se nutre del afecto social y de la reacción emocional que pueda provocar el político.

En el discurso del primer mandatario las empresas privadas son vistas como un sujeto colectivo carente de virtud (sus acciones no concuerdan con sus posiciones), mientras que el presidente aparece como un político digno de crédito. Su imagen refleja sinceridad, pues él es quien denuncia públicamente la deshonestidad de las empresas privadas. Es así como López Obrador alimenta su imagen, no sólo a partir de los argumentos que esgrime en su discurso, sino también mediante el afecto que sabe despertar en su audiencia, mostrando un *ethos* de *humanidad*: es un hombre de sentimientos que se preocupa por aquellos a quienes engañan los privados.

En suma, el *ethos* del presidente se orienta hacia la ciudadanía. Su imagen pretende proyectar sinceridad y rectitud, lo que implica que, en lo público, no está ligado a actos de corrupción y, en lo privado, no se encuentra motivado por una ambición personal. Al contraponer su *ethos* a la deshonestidad de su oponente, busca confrontar su talante ético con el de sus adversarios, lo cual es un rasgo característico de la discusión polémica.²¹

²⁰ Roland Barthes capta el sentido de la noción aristotélica de *ethos* desde una visión moderna del discurso, la comunicación y el imaginario social: '*Éthe* [...] son los rasgos que el orador debe *mostrar* al auditorio (poco importa su sinceridad) para dar buena impresión: son sus *aires*. No se trata pues de una psicología expresiva, sino de una psicología imaginaria (en el sentido psicoanalítico): debo significar lo que quiero ser *para el otro*. (Barthes *apud* Puig 2021: 368-369).

²¹ Charaudeau (2021: 145) afirma que, en los debates polémicos, los participantes se hallan en una situación reactiva enfrentando los argumentos de unos contra los otros. Ahora bien, tal confrontación no se

A la vez, el mandatario dirige argumentos *ad personam* contra las empresas privadas, los gobiernos neoliberales precedentes y la LIE de 2013:

En México el neoliberalismo es corrupto.

La ley de la Industria Eléctrica en 2013 se aprobó por sobornos a legisladores.

Las empresas privadas roban los recursos energéticos de México.

Al igual que en su acusación anterior, esta embestida se apoya en su autoridad como primer mandatario de la nación. Se trata aquí de un razonamiento *prima facie*,²² esto es, acusa a los privados de robar los recursos energéticos de México y a los gobiernos neoliberales de ser corruptos, justificándose en su investidura pública para declararlo.

De igual forma, al decir que la LIE del 2013 se aprobó por sobornos a legisladores, el presidente estaría sobreentendiendo que se trata de una ley de lesa constitucionalidad en su origen, puesto que se aprobó ilícitamente. Así, el ataque consistiría también en declarar que las empresas privadas se benefician de una ley que es producto de una vulneración de la constitución, lo que viene a ser una prueba “censoria” e “indudable” que justifica su propuesta de reforma: la LIE dotó a los particulares de un dominio sobre los recursos energéticos que, de acuerdo con la postura institucional que sustenta el presidente, son propiedad inalienable del país.

Ahora bien, como ya se mencionó, pese a que el contexto de la conferencia no constituye el entorno propio para solucionar conflictos de orden jurídico o legal, el “encuadre”²³ en el que el presidente desarrolla su ataque, propicia esa percepción, busca levantar sospechas sobre el adversario, más que atacar sus argumentos (Nava Tovar, 2019).

Desde luego, la prueba “censoria” por *composición*²⁴ no lleva a inferir que la calidad moral de todo el empresariado sea deficiente debido al comportamiento de algunos funcionarios y de algunas empresas que así lo parezca. No obstante, al mostrar un *ethos de deshonestidad* de las empresas privadas, el presidente alude a los aspectos

centra tanto en la validez de los argumentos como en la calidad moral, el comportamiento y el carácter de los participantes.

²² Este razonamiento expresa que «la persona *P* invoca \emptyset ; invocar \emptyset es una razón *prima facie* para creer \emptyset ; entonces, es razonable creer \emptyset ». (Walton *et al.* 2008: 346).

²³ Erving Goffman (1974), pionero sobre la Teoría del Encuadre (Frame Analysis), considera que la manera como algo se presenta al oyente, desde el punto de vista particular de un individuo (lo que se llama su encuadre), influye en las elecciones que haga el oyente sobre cómo procesar esa información.

²⁴ La falacia de *composición* consiste en un razonamiento en el cual una propiedad de las partes individuales se convierte incorrectamente en una propiedad del todo. Por ejemplo, *si la iglesia es de los pobres, entonces la iglesia es extremadamente pobre.* (van Eemeren & Grootendorst 1992: 195)

sociales e históricos en los que justifica su propuesta. Se trata de un *razonamiento retórico*²⁵ cuyas premisas refieren una información sobre la corrupción imperante en algunos sectores, más que a hechos comprobables.

Por su parte, los ataques de Manuel Bartlett también tienen como fin señalar, explícita y abiertamente, una contradicción entre las acciones de los privados y los principios que dicen defender, empleando un argumento *ad hominem* circunstancial:

Estas empresas que dicen ser legítimas, honestas, trabajadoras y que señalan que están al servicio del país y que dan beneficios a los mexicanos, no pagan la red de consumo de energía.

Con ello Bartlett pone de manifiesto la falta de ética de los privados, imagen sin duda muy desfavorable, con la que busca provocar en la audiencia una reacción de reprobación ante tal iniquidad. El secretario concluye su intervención con un argumento *ad consequentiam* para destacar el desenlace desastroso que tendría lugar en México si la LIE no se reformara:

Si no se reforma la LIE, la CFE desaparece.

En efecto, el argumento *ad consequentiam* consiste en justificar un punto de vista que corresponde con una proposición factual, aduciendo un argumento de carácter normativo porque señala efectos (deseables o indeseables).²⁶ En este caso, el funcionario presenta la reforma de la LIE del 2013 como indispensable para impedir la desaparición de la CFE (cuando, de hecho, la CFE no necesariamente desaparecería si no se reformara esa ley).

La causalidad desde luego también está presente en estos discursos. Por medio de un razonamiento *por el fin y sus medios*,²⁷ el mandatario estaría señalando que el gobierno combate precisamente la corrupción. Éste ha sido, desde el inicio de su gobierno, uno de sus objetivos principales:

nosotros [el gobierno] llegamos para acabar con la corrupción, porque, si se acaba la corrupción, el país sale adelante. Nuestro plan es acabar con la corrupción.

El mandatario pone énfasis tanto en el “propósito” (*P*) de la reforma como en el “medio”

²⁵ Tomamos la noción de *razonamiento retórico* que ofrece Ramírez Vidal (2016: 103). Esta refiere a un razonamiento a partir de un punto de vista particular, de una inducción. La noción de Ramírez Vidal parte de la distinción entre *entimemas retóricos* y *entimemas lógicos*. Los primeros están consagrados a la persuasión y a la convicción, mientras que los segundos a la validez del razonamiento.

²⁶ Por ejemplo, *¡no puede ser que Lucrecia no me quiera porque eso significaría que tendríamos que cancelar la boda!* (van Eemeren, Grootendorst y Snoeck Henkemans 2010, *apud*, Puig 2021: 300).

²⁷ El razonamiento *por el fin y sus medios* sugiere que «x es el medio para llegar al fin y; y es bueno (o malo); entonces, x es bueno (o malo)» (Perelman y Olbrechts-Tyteca 1971: 273-8; Walton 2008: 325).

(M) por el que se llegaría a dicho propósito. En este razonamiento, el presidente transfiere el valor del medio (acabar con la corrupción) al propósito que persigue (sacar adelante al país), y sobreentendiéndose que acabar con la corrupción lleva a acabar con el atraso económico y social.

Un rasgo en este debate es que los *ethé* de descalificación que formulan los *proponentes*, así como el *ethos* de credibilidad que enarbola el presidente López Obrador también pueden considerarse “argumentos *ethóticos*”. Alan Brinton (1986: 245-258) emplea este término para definir un tipo de argumento en el que se invoca el *ethos* de alguien para conferir credibilidad (o menoscabarla) en la conclusión que se sostiene en una argumentación. En otras palabras, se hablará de argumento *ethótico* cuando la credibilidad o el descrédito de una o varias personas se introduce o aparece como un elemento del razonamiento del locutor.

Brinton parte de la reflexión aristotélica del *ethos* y de la prueba *ethica* en la *Retórica* (R) y la *Ética Nicomáquea* (EN) para caracterizar la naturaleza del *ethos* en tanto que argumento. No todos los argumentos *ethóticos* se refieren a temas relacionados con la ética, dice Brinton, pero este terreno es especialmente apropiado para emplearlos. Este argumento resulta también adecuado en los contextos deliberativos para proveer de una justificación, por ejemplo, en situaciones donde se requiere llevar a cabo una elección de carácter moral. Al respecto, este mismo autor señala que en su *Ética Nicomáquea* Aristóteles define la deliberación como un tipo de razonamiento que busca la corrección en una acción, y no en una opinión (Brinton *op.cit.*: 249):

El tipo de corrección que implica la excelencia deliberativa se analiza (en VI,9) como teniendo las siguientes características: (1) *tiende a lograr* lo que es bueno, (2) *con los medios correctos*, no por accidente, (3) *rápidamente*, y (4) *puede ser absoluto o relativo*, tendiendo hacia lo que es bueno en un sentido no cualificado o hacia lo que es deseado como bueno en un caso particular.

Brinton destaca que, en repetidas ocasiones en su *Retórica*, el estagirita explica cómo puede el orador provocar impresiones favorables de sí y desfavorables de sus oponentes; por ejemplo, cuando se refiere a las características del epílogo de un discurso judicial (Aristóteles R III.19; *apud* Brinton *op.cit.*: 246):

El epílogo consiste en cuatro puntos: inclinar al auditorio a nuestro favor y en contra del adversario; amplificar y minimizar; excitar las pasiones en el oyente; y hacer que recuerde. Pues es conforme a la naturaleza el que, después de haber demostrado que uno ha dicho la verdad y que el adversario ha mentado, se pase, en efecto, a hacer un elogio y una censura y, finalmente, se martillee el asunto.

En lo que toca al argumento *ethótico* de credibilidad, de acuerdo con Brinton (*op. cit.*: 250), la virtud moral en Aristóteles “es la disposición a aspirar hacia lo bueno en sentimiento y en acción”:

Cada virtud moral (valor, templanza, etc.) es un medio entre extremos, una tendencia a sentir o a hacer *en el momento correcto, en referencia con los objetos correctos, hacia la gente correcta, con el motivo correcto, y de la manera correcta* (EN, II.6.). [...] Ahora bien, de acuerdo con Aristóteles, el hombre bueno provee de una especie de estándar o indicador en asuntos de juicio moral y de práctica.

Este estándar en asuntos de juicio moral y de práctica lo provee aquí el primer mandatario, secundado por el director general de la CFE: al descalificar a los privados, nos muestra, a la vez, un *ethos* favorable de sí mismo —pues es él quien denuncia públicamente la deshonestidad de los primeros—lo que equivale a emplear el mismo argumento *ethótico*, pero de credibilidad, hacia su propia persona. Las acciones del mandatario se asemejarían a las de Sócrates: los discípulos y amigos del pensador reconocían que Sócrates era el mejor orador sobre lo moral y lo inmoral, razones por las cuales lo imitaban. Su *ethos* era reconocido en sus argumentos, es lo que aún hoy en día le confiere suficiencia: Sócrates sigue siendo el prototipo del actuar del filósofo.

Ahora bien, antes de seguir con esta caracterización, es indispensable aclarar la diferencia entre estas dos funciones del *ethos*. Para Amossy (2010: 214-219), existe una estrecha interdependencia entre el *ethos* y el *logos*. Veamos cómo la plantea esta autora: el *ethos* como “construcción de una imagen, programada o espontánea, que se efectúa en el intercambio verbal, distribuyendo roles y activando identidades” puede cumplir funciones identitarias ligadas a un estilo de comunicación (el hablar propio de una persona de cierto país, comunidad, edad, época); de igual forma, el locutor puede seguir ciertas modalidades en su manera de hablar para marcar su pertenencia o posicionarse en un espacio social; en fin, podría igualmente exhibir un *ethos* en particular para manifestar legitimidad en el ejercicio de sus funciones o para autolegitimarse. Pero, además de poder cumplir con estas funciones, el *ethos*, también está ligado al ejercicio de la palabra razonada, ya que puede “transferir la credibilidad de una persona a una conclusión”. Así, en las intervenciones del primer mandatario y del director de la CFE, la credibilidad que ambos ponen de manifiesto, contrapuesta al descrédito que atribuyen al sector privado, deberían razonablemente llevar a los destinatarios a la conclusión de que es necesario hacer una reforma a la ley de la industria eléctrica: al seguir los razonamientos de los proponentes y sopesar su propuesta de reforma, muy a propósito intervienen la impresión que dan de su probidad y de la falta de ética de las empresas privadas. Es así como “el *ethos* participa en una

lógica de lo razonable, al mismo tiempo que en una lógica de los valores”. Vemos entonces que la estrategia que ponen en marcha los proponentes apunta hacia la calidad moral de los privados en contraposición con la del primer mandatario, con lo que buscan *justificar*, a la vez, su propuesta de reforma a la Ley de la Industria Eléctrica.

En tanto que argumento, el *ethótico* puede aparecer bajo tres modalidades:²⁸ como *cita*, como *ejemplo* o como un *espectador*. Al aparecer como cita, se busca identificar la opinión o la actitud expresadas en el argumento con su origen, a fin de lograr persuadir al oyente. Bajo la forma de un ejemplo y siguiendo el pensamiento estoico tardío, el hombre sabio es un ideal al que todos aspiran y que es posible ilustrar con ejemplos históricos que el orador utiliza para exhortar al oyente a seguir ese modelo. Como espectador, el argumento *ethótico* se refiere a dos asuntos: la elección de los amigos y el interés en las opiniones de los otros. Este argumento sirve de guía al razonar sobre cuestiones morales pues nos lleva a hacernos dos tipos de preguntas: *¿Haría Sócrates x en estas circunstancias?* Y *¿Haría yo x si Sócrates me estuviera viendo?* Las respuestas deben influenciar nuestra actuación como seres racionales.

En este caso, el argumento *ethótico* de descrédito de los privados correspondería con citas a las que hacen referencia los proponentes (“Las empresas privadas *afirman* que producen energía limpia frente a la energía contaminante de la CFE”, “Estas empresas que *dicen* ser legítimas, honestas, trabajadoras y que *señalan* que están al servicio del país y que dan beneficios a los mexicanos, no pagan la red de consumo de energía”); mientras que el argumento *ethótico* de credibilidad aparece bajo la modalidad de un ejemplo: el primer mandatario (secundado por el Director General de la CFE) se presentaría como un modelo a seguir, alertando a la ciudadanía sobre la precaria moral de las empresas privadas que ponen en riesgo la existencia de la propia CFE y el bienestar de los ciudadanos.

No olvidemos que estos argumentos enfrentaron a los privados ante un destinatario específico: la Cámara de diputados quien, como juez, debía determinar si sus acciones eran reprobables o no (como hemos referido, la Cámara rechazó la propuesta de reforma, justificando el punto de vista de los privados).

2.

En este apartado, presentamos la respuesta a los ataques de los *proponentes*, el

²⁸ Formas que, cabe decir, provienen de su esplendor dentro de la filosofía moral, en específico dentro del estoicismo. En palabras de Brinton, fue Séneca, uno de los mayores representantes de la escuela helénica, quien distinguió estos usos en sus trabajos sobre ética, todos ellos basados en la autoridad del orador (*ibid.*:251-254).

periodista Sergio Sarmiento asume el papel de oponente y acomete contra ellos, dirigiéndose explícitamente al director de la CFE. Su ataque corresponde con una *ruptura argumentativa*²⁹ en la discusión, al refutar las descalificaciones hechas por este funcionario y por el primer mandatario. Así, por ejemplo, emplea un argumento por *analogía*³⁰ que busca explicar y justificar el origen del llamado contrato legado que Bartlett afirma se le impuso a la CFE a raíz de la LIE del 2013:

El sistema transitorio llamado contrato legado para cubrir el suministro básico de energía se ha aplicado también a otras empresas de electricidad del mundo que dejaron de tener un monopolio.

Pero regresemos al inicio de la intervención del periodista. Sarmiento comienza sosteniendo lo contrario de lo que afirmó su adversario:

Con la nueva Ley de la Industria Eléctrica, ha surgido una campaña de "difamaciones, mentiras constantes", pero éstas vienen del propio director general de la Comisión Federal de Electricidad.

En este enunciado, el conector *pero* señala un cambio de orientación entre el primer segmento y el segundo:³¹ la campaña de difamaciones y mentiras constantes vienen del director de la CFE. La estrategia del periodista consiste, pues, en revertir los valores del escenario antilógico abierto por los *proponentes*: ahora es la imagen del funcionario la que se presenta como carente de credibilidad.

De hecho, tanto el argumento anterior como los que siguen consisten en una serie de *retorsiones*.³² Sarmiento se refiere a lo afirmado por el funcionario, pero con el afán de situarlo en otro contexto y darle otra orientación: revierte las acusaciones del funcionario, integrando su propio discurso en ellas. Así, apelando al control histórico de

²⁹ La noción de *coupure de logiques argumentatives* de Marc Angenot refiere a las divergencias en el código retórico de cada uno de los participantes: no emplean "reglas comunes de lo argumentable, de lo conocible, de lo debatible y de lo persuasible". (Angenot 2008: 15).

³⁰ Un esquema argumentativo basado en una relación de analogía se da cuando el punto de vista se justifica mostrando que algo en él es similar a otra cosa aludida en el argumento — o un modelo a imitar o a evitar —, y que dicha semejanza lleva a aceptar el punto de vista en cuestión (van Eemeren, Grootendorst, Snoeck Henkemans 2010: 99).

³¹ Cfr. Ducrot, *apud*, Puig 2021: 238-39. De acuerdo con la Teoría de la argumentación en la lengua, en un enunciado *P pero Q* el primer segmento se orienta hacia la conclusión *r*, mientras que el segundo segmento *Q* puede, o bien, orientarse hacia la conclusión contraria *no-r*, o bien, oponerse directamente a *r*. En el caso que aquí analizamos se trata de un movimiento argumentativo con el que el locutor hace primero una concesión al interlocutor afirmando *P* (*En efecto, ha habido una campaña de difamaciones*) para luego oponerse a *r* (*Ha sido una campaña orquestada por las empresas privadas*) mediante *pero Q* donde *Q* directamente se opone a la conclusión *r* (*El responsable de la campaña es el gobierno*).

³² La *retorsión* es un argumento que revierte el argumento del adversario para volverlo en su contra. Era un argumento habitual en la práctica antilógica, cuando los sofistas lo empleaban para mostrar que los argumentos presentados por el adversario eran, en realidad, pertinentes para cuestionar los argumentos de este último (Doury, *apud*, Puig 2021: 207).

la CFE sobre los recursos energéticos, el periodista muestra que las acusaciones de Bartlett, de que las empresas privadas no pagan la energía que no producen, en realidad viene a defender la propuesta de reforma a la LIE del 2013, porque sus intenciones son precisamente las de favorecer la generación de energías más eficientes. Como vimos en el esquema argumentativo de Sarmiento, el que los privados vendan energía más barata es la prueba de que no son deshonestos, ésa es la imagen que busca presentar el periodista de las energéticas privadas.

Esta misma estrategia se despliega en otra retorsión: el periodista señala que la CFE efectivamente no requería de ayuda de los privados, pero la razón de ello no fue porque llevara a cabo eficientemente el abastecimiento energético del país, sino por el monopolio que ejercía en su carácter de empresa paraestatal.

Ahora bien, Sarmiento reorienta la afirmación del funcionario de la CFE para justificar que, gracias al ingreso de las empresas privadas en el sector energético, se pudo superar la crisis financiera del 2013. Revierte lo dicho por el funcionario, entonces, para continuar disipando la imagen negativa de los agentes privados. En su discurso, los privados se muestran como una entidad honesta, solidaria y competente que beneficia al país; salvarlo de la quiebra causada por el monopolio de la CFE lo demuestra.

Es así como el periodista reconstruye la imagen de los privados, tal como hacen sus adversarios, a través de ataques *ad hominem* y de la reformulación de los argumentos de los proponentes por medio de *retorsiones*.

Recapitulando, los argumentos de los polemistas revelan —en el sentido de *hacer cosas con palabras*—, la intención de incitar una reacción por parte de la audiencia (de la ciudadanía, pero, sobre todo, de la Cámara de Diputados), ya sea para aprobar o rechazar la propuesta de reforma de la LIE del 2013. Es por ello que todos estos argumentos confieren al discurso un rasgo *pathémico*:³³ guían la decisión de la audiencia, apelando a la lógica del más fuerte, fuerza que depende de quien muestre el más alto valor moral. En efecto, como se explicará a continuación, las diversas confrontaciones en esta polémica se sitúan en el espacio antilógico de la moral. En otras palabras, estas invectivas también dejan vislumbrar la construcción de un *discurso epidíctico*.

³³ El *ethos*, el *logos* y el *pathos* conforman las *pisteis* aristotélicas. El *pathos* refiere, en específico, al modo de persuadir mediante las emociones.

5. EL DISCURSO EPIDÍCTICO

De acuerdo con Barbara Cassin (2022: 113), el *discurso epidíctico* es un acto de habla, un discurso productivo y adecuado. Esta definición parte de tres conceptos: la *deixis*, la *epideixis* y la *apodeixis* (Cassin 1995: 196). La *deixis* “es el acto, y el arte, de mostrar sin habla, con su índice tenso como Cratilo, el fenómeno que desaparece,”; la *epideixis* es “el arte de ‘mostrar’ (*deiknumi*) ‘delante’ (*epi*), en presencia de un público”; la *apodeixis* “es el “arte de mostrar ‘a partir de’ (*apo*) lo que es mostrado, basándose sólo en el objeto mostrado: [es] ‘demostrar’ en lógica, en matemáticas, en filosofía”, donde lo mostrado es el objeto de la ciencia. Ahora bien, señala esta autora, la *apodeixis* no sólo es el “procedimiento de transformación del fenómeno en objeto de ciencia”, también es “una técnica de adhesión”, lo que se explica de la siguiente manera.

Desde el *corpus* aristotélico hasta la práctica discursiva en la actualidad es innegable el carácter político y social tanto del discurso deliberativo como del judicial: ambos se ocupan de lo útil y perjudicial, de lo justo e injusto, mientras que la pertinencia del epidíctico estriba sólo en lo bello y lo deshonoroso. Sin embargo, como señala Cassin (1995: 200, 576), al traducir “lo bello y lo feo” en referencia sólo a lo estético, se olvida el sentido en griego de *estético* como índice de lo *ético*: “el ‘hombre de bien’ une en griego belleza y bondad”. Distinción que esta autora resalta en Aristóteles quien en su *Retórica* (I, 9) distingue el *encomio* (*enkomion*) que celebra las bellas acciones, de la *alabanza* (*epainos*) que resalta la grandeza de una manera de ser, refiriéndose al carácter y a la disposición moral, que sin duda se vincula con el aspecto ético. De lo anterior resulta entonces que:

L'éloge a donc pour particularité d'être à la fois le genre le plus rhétorique, puisqu'il est seul à mettre en jeu le pouvoir de l'orateur sur le spectateur, et le genre le plus éthique, puisqu'il se donne pour tâche la diction de l'excellence, de la valeur.

De donde resulta, como lo hace muy bien notar Cassin (1995: 201-202), citando a Chaïm Perelman, el cometido del discurso epidíctico es “recrear la comunión sobre los valores”. En otras palabras, nos dice esta autora, esta práctica discursiva tiene como tarea suministrar las premisas que sirven de base a los razonamientos tanto del discurso judicial como del deliberativo. Pero, como también resalta Cassin, no sólo se refuerzan y propagan los valores admitidos, también pueden modificarse o crearse nuevos. En el discurso epidíctico la palabra sólo cobra sentido en relación con los valores imperantes, los cuales también puede trastocar.³⁴

³⁴ Como lo hace Gorgias en su *Encomio de Helena* donde pone en duda si Helena de Troya es inocente o

Volviendo al caso que nos ocupa, se trata entonces de un discurso donde atribuir un sentido equivale a manipular el valor moral de los polemistas, donde las palabras pueden modificar la realidad. Así, el resultado es que la Ley de la Industria Eléctrica es, a la vez, “ilegal” y “modernizadora”. El discurso sobre esta ley se funda en una heteronomía, disolviéndose en los dominios de la *doxa*.³⁵ Cada polemista persigue que su punto de vista sea tomado como público, esto es, como aceptado y vinculado al de la audiencia. Esta estrategia conduce hacia el *consenso*, puesto que el polemista busca que la audiencia interiorice los valores que promueve.

Se trata del efecto cívico de las palabras producido por la *epideixis*, por el arte de demostrar a partir de la imagen que proyecta uno mismo. Como hemos podido constatar, este discurso permite a los polemistas desarrollar un “espectáculo”: atacar a sus adversarios bajo una apariencia de solemnidad.³⁶ Gracias a esta “puesta en escena” los polemistas crean, difunden y modifican los valores morales a los que aluden. En tal contexto, al discurrir, ponen en funcionamiento la política democrática —y es que, siguiendo a Protágoras, todos los hombres tienen su parte de justicia, al referir que todos deben decir que son justos, seanlo o no, ya que pretender la justicia, se tenga o no, quiere decir que quienes discuten reconocen que la justicia es el fundamento de su comunidad.

6. CONCLUSIÓN

En esta polémica es posible destacar una dinámica de polarización entre los participantes que asumen una modalidad antagónica en sus discursos y dicotomizan el enfrentamiento a dos posicionamientos incompatibles entre sí. La esencia del debate económico político entre estas dos posiciones se da en torno a la disputa entre “más o menos mercado”, es decir, entre el monopolio y la capacidad regulatoria de los estados, por una parte, y el *laissez-faire* en sus diversas modalidades por la otra. Los polemistas entablan una lucha ideológica entre un pensamiento “populista” y uno “neoliberal” a propósito de la propuesta de reforma a la Ley de la Industria Eléctrica del 2013.

la más culpable de todas las mujeres (Cassin 2008: 74).

³⁵ La *doxa* se caracteriza por ser plural, mientras que la verdad es sólo una. La *doxa* permite observar desde la perspectiva del otro, es la percepción política por excelencia. Pone de manifiesto la verdad relativa a cada punto de vista para crear un mundo en común. En la Ciudad, la acción política por excelencia es el convencimiento, y sólo se convence mediante la facultad de juzgar, de la crítica. Juzgar consiste en pasar de una opinión menos buena a una mejor. (Angenot 2010: 35-41).

³⁶ Para Laurent Pernot, la epidíctica se desarrolla como un logos literario que busca ampliar el camino de la prosa sobre la poesía. Se trata de un *plasma* novelesco. En la epidíctica lo que se busca es el elogio, medio por el que da razón de lo real. Se trata de un carácter performativo. (*ibid.*, 321)

Es de resaltar la función del *ethos* como aspecto integrante de las estrategias argumentativas que desarrollan los contendientes. Como hemos visto, en la discusión privan el ataque y la defensa de los valores morales que sustenta cada parte. Su imagen moral es la piedra de toque de sus razonamientos y el medio por el cual construyen, a la vez, un discurso epidíctico, donde los actos aludidos constituyen las premisas de sus demostraciones aparentemente lógicas.

La interacción entre los polemistas los lleva a un rechazo mutuo. Con ello tejen el discurso público por medio de una ruptura argumentativa, donde cada locutor figura como una amenaza discursiva para el otro. Es así como activan una guerra que trasciende su antagonismo para encuadrar su discurso en la narrativa de un *tópico* moral. Dentro de este campo simbólico, los interlocutores no luchan con la intención de llegar al fundamento último de la reforma a la LIE, combaten para legitimar su imagen y, con ello, lo que puede ser creíble en torno a dicha reforma: esta obedece a los intereses del mandatario (secundado por el Director General del CFE) o bien a los de las empresas privadas.

En esta lucha simbólica cada parte se limita a defender sus puntos de vista y renuncia a desafiar y persuadir a su adversario. Tanto el presidente y Manuel Bartlett, como la prensa, el sector empresarial y S. Sarmiento, no están dispuestos a modificar sus puntos de vista, ni a aceptar los argumentos de sus contrincantes. Si en un momento consideramos que se trataba de un “diálogo de sordos” (como señala Angenot a propósito de ciertos discursos polémicos), la opinión de una (uno) de nuestros revisores nos parece importante: “En un diálogo de sordos, las partes parecen estar discutiendo acerca de lo mismo, mientras que en realidad están discutiendo acerca de cosas distintas”. El hecho de que los interlocutores desarrollen toda una serie de argumentaciones a propósito de la reforma a la ley de la industria eléctrica tiene como fin ganarse la confianza de la ciudadanía y hacer valer su voz en un entorno cívico, denostando la de sus adversarios, con lo que ponen en funcionamiento otra modalidad de un diálogo público.

REFERENCIAS

“El pleno de la Cámara de diputados rechaza reforma eléctrica al no alcanzar la mayoría calificada”. *Canal del Congreso*, 18 de abril de 2022, https://www.canaldelcongreso.gob.mx/noticias/15251/El_Pleno_de_la_Cmara_de_Diputados_rechaza_Reforma_Elctrica_al_no_alcanzar_mayora_calificada#:~:text=Con%20275%20votos%20a%20favor,acceso%20a%20la%20energ%C3%ADa%20el%C3%A9ctrica.

- “Fe de errata a los Lineamientos para la aplicación de los recursos federales destinados a la publicidad y difusión, y en general a las actividades de comunicación social”, publicado el 22 de diciembre de 1992. *Diario Oficial*, 23 de diciembre de 1992, https://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/abro/lspee/LSPEE_ref04_23dic92_ima.pdf
- Amossy (2010). *La présentation de soi*. París : PUF.
- Amossy, R. (2011). “La coexistence dans le dissensus. La polémique dans les forums de Discussion”. *Semen*, 31, p. 25-42.
- Amossy (2013). *L’argumentation dans le discours*. París: Armand Collin.
- Amossy, R. (2014). *Apologie de la polémique*. París: PUF.
- Angenot, M. (1982). *La parole pamphlétaire*. París: Payot.
- Angenot, M. (2008). *Dialogues de sourds. Traité de la rhétorique antilogique*. París : Librairie Arthème Fayard, Mille et une nuits.
- Angenot, M. (2010). *El discurso social. Los límites históricos de lo pensable y lo decible*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Aristóteles (2016). *Retórica*, trad. de Quintín Racionero. Madrid: Gredos
- BBC. México: la polémica reforma del sector eléctrico que enfrenta a AMLO con las compañías privadas. (4 de marzo de 2021). *BBC News Mundo*. Recuperado de <https://www.bbc.com/mundo/noticias-america-latina-56270901>
- Brinton, A. (1985). “A rhetorical view of the ad hominem”. *Australasian Journal of Philosophy*, pp. 50-63.
- Brinton, A. (1986). “Ethotic argument”. *History of Philosophy Quarterly*, Jul. 1986, Vol. 3, No. 3, pp. 245- 258
- Cámara de diputados del Honorable Congreso de la Unión (2022). *Ley de la Industria Eléctrica*. 11 de mayo de 2022. <https://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/LIElec.pdf>
- Carrillo, J., Díaz, D., Ocampo, O. “El autoabasto eléctrico en datos”. Investigación, IMCO, 5 de mayo del 2022. https://imco.org.mx/wp-content/uploads/2022/05/Autoabasto-ele%CC%81ctrico-en-datos_IMCO_05052022.pdf
- Cassin, B. (1995). *L’effet sophistique*. París: Gallimard.
- Cassin, B. (2022). *Cómo hacer de verdad cosas con palabras. Homero, Gorgias y El pueblo arcoiris*. Buenos Aires: El Cuenco.
- Charaudeau, P. (2021). *El discurso político. Las máscaras del poder*. Buenos Aires: Prometeo.
- Diario Oficial de la Federación (23 de diciembre de 1992). Recuperado el 5 de mayo de 2023 <https://www.dof.gob.mx/#gsc.tab=0>
- Eemeren, F. H. van, Grootendorst, R. (1992). *Argumentación, comunicación y falacias*. Santiago de Chile: Universidad Católica de Chile.
- Eemeren, F.H. van, Grootendorst, Snoeck Henkemans (2010). *Argumentation. Analysis. Evaluation. Presentation*. Nueva York/Londres: Routledge.
- Eemeren, F. H. van, Grootendorst, R. (2013). *Los actos de habla en discusiones argumentativas*. Santiago de Chile: Universidad Diego Portales.
- Eemeren, F. H. van, Garssen B., Krabbe E.C.W., Henkemans E., Verheij B., Wagemans J.H.M. (2014). *Handbook of Argumentation Theory*. Dordrecht: Springer.
- Gobierno de México. Reforma integral a la actividad minera. 4 de mayo del 2023. <https://www.gob.mx/se/prensa/reforma-integral-a-la-actividad-minera>
- Gobierno de México. Versión estenográfica. Conferencia de prensa del presidente Andrés Manuel López Obrador del 26 de marzo de 2021. Recuperado de <https://www.gob.mx/presidencia/articulos/version-estenografica-conferencia-de-prensa-del-presidente-andres-manuel-lopez-obrador-del-26-de-marzo-de-2021?idiom=es>
- Goffman, E. (1974). *Frame analysis: An essay on the organization of experience*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Instituto Mexicano para la Competitividad. “Iniciativa de reforma constitucional en materia energética: México necesita competencia en el mercado eléctrico”, 1 de octubre 2021, <https://imco.org.mx/legislar-contrala-competencia/>
- Instituto Mexicano para la Competitividad. “Quiénes somos”. 10 de abril de 2023. <https://imco.org.mx/quienes-somos/>
- Kerbrat-Orecchioni, C. (1980). *L’énonciation: de la subjectivité dans le langage*. París: Armand Colin.
- LA Times. (17 de abril de 2022). *Congreso mexicano rechaza reforma constitucional de energía*. Recuperado de <https://www.latimes.com/espanol/mexico/articulo/2022-04-17/congreso-mexicano-debate-cambios-constitucionales-en-energia>
- Maingueneau, D. (1984). *Genèses du discours*. Bruselas: Pierre Mardaga.

- Maingueneau, D. (2002). "Problèmes d'éthos". *Pratiques*, No. 113/114, pp.55-67.
- Manetto, F. (24 de febrero de 2021). La Cámara de Diputados aprueba la polémica reforma eléctrica de López Obrador. *El país*. Recuperado de <https://elpais.com/mexico/2021-02-24/la-aprobacion-de-la-polemica-reforma-electrica-se-convierte-en-una-avalancha-de-enmiendas.html>
- Nava Tovar, A. (2019). "Las falacias más comunes en el derecho penal". *Quadripartita ratio* 4(8), pp. 2-11.
- Moreno, A. (2024). "Facetas de la polarización política en México", *Foro Internacional*, LXIV, núm. 2, pp. 189-238.
- Perelman, Ch., Olbrechts-Tyteca, L. (1971). *The new rhetoric. A treatise of argumentation*. Londres/Notre Dame: University of Notre Dame Press.
- Pernot, L. (2016). *La retórica en Grecia y Roma*. México: UNAM
- Plantin, C. (2016). *Dictionnaire de l'argumentation. Une introduction aux études d'argumentation*. Lyon: ENS.
- Puig, L. (2021). *Armarse de Argumentos. Persuadir y algo más con la palabra*. México: Penguin Random House.
- Ramírez Vidal, G. (2016). "Silogismos entimemáticos y entimemas retóricos". *Quadripartita Ratio*. 1(1), pp. 100-108.
- Rommilly, J. de (1988). *Los grandes sofistas en la época de Pericles. Una enseñanza nueva que desarrolló el arte de razonar*. Barcelona: Seix Barral.
- Sarmiento, S. (29 de marzo de 2021). Mentiras eléctricas. *El siglo de Torreón*. Recuperado de <https://www.elsiglodetorreon.com.mx/noticia/1869342.mentiras-electricas.html>
- Sarmiento, S. (29 de marzo de 2021). Mentiras eléctricas. *Reforma*. Recuperado de <https://www.reforma.com/mentiras-electricas-2021-03-29/op201962>
- Secretaría de Energía (sf). *Nota aclaratoria. Contratos legados para el suministro básico*. Recuperado de https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/258356/Nota_explicativa_contratos_legados.pdf
- Secretaría de Gobierno (1 de febrero de 2021). *Iniciativa con proyecto de Decreto por el que se reforman y adicionan diversas disposiciones de la Ley de la Industria Eléctrica, para trámite preferente*. Recuperado de https://archivos.diputados.gob.mx/portalHCD/archivo/INICIATIVA_PREFERENTE_01FEB21.pdf
- Suprema Corte de Justicia de la Nación (2010). *Introducción a la retórica y la argumentación*. México: SCJN.
- Walton, D., Reed, C., Macagno F. (2008). *Argumentation schemes*. Nueva York: Cambridge University Press.
- Yanes, R. (2006). La rueda de prensa como género de la comunicación política. *Espéculo*, 33. Recuperado el 20 de abril de 2021, de <http://webs.ucm.es/info/especulo/numero33/ruedapre.html>
- Zepeda Patterson, Jorge (2023). "La guerra pacífica", *El País*, 12 de abril de 2023, <https://elpais.com/mexico/opinion/2023-04-12/la-guerra-pacifica.html>

FRANCISCO IVÁN DELGADO DELGADO: Estudiante de Doctorado en Lingüística en la UNAM. Su tesis de Doctorado se centra, desde una perspectiva lingüístico-argumentativa, en el discurso que se construye gracias a la puesta en marcha de las Conferencias mañaneras del presidente de México (2018-2024) Andrés Manuel López Obrador.

LUISA PUIG LLANO: Investigadora de carrera de tiempo completo del Instituto de Investigaciones Filológicas de la UNAM y profesora del Posgrado en Lingüística Hispánica y de la Maestría en Docencia para la Educación Media Superior de la UNAM.

Su trabajo de investigación y docente se centra en torno a la lingüística, la retórica y la argumentación. Ha estudiado en particular las relaciones entre la retórica clásica, la concepción semántico-pragmática de la lengua, la lingüística del texto y las teorías modernas que se han desarrollado respecto de la argumentación y el análisis del discurso. Sus actividades de investigación incluyen diversos análisis semántico-argumentativos del español.

Su libro más reciente es *Armarse de argumentos. Persuadir y algo más con la palabra*, México, Penguin Random House Grupo Editorial, 2021 (edición digital).



Ad ignorantiam: variantes y usos del argumento por ignorancia *Ad ignorantiam: variants and uses of the argument from ignorance*

Juan Antonio González de Requena Farré

<https://orcid.org/0000-0002-4296-2211>

Instituto de Psicología, Universidad Austral de Chile
Puerto Montt (Chile)

juan.gonzalezderequena@uach.cl

Artículo recibido: 26-08-2024

Artículo aceptado: 24-10-2024

RESUMEN

Aunque figura en algunos catálogos de falacias, también resulta posible reconocer contextos y empleos del *argumentum ad ignorantiam* en que este no resulta falaz, sino bastante razonable. Para contribuir a la discusión sobre la argumentación por la ignorancia, este artículo pretende ampliar la taxonomía de las apelaciones a la ignorancia. En primer lugar, se sistematizan los esquemas formales del argumento considerados en la bibliografía. A continuación, se consideran algunas variantes según el componente del argumento (datos, garantías o respaldo) y la fase de la argumentación involucrada (confrontación, apertura, argumentación y conclusión). Finalmente, se caracterizan diferentes usos de la apelación a la ignorancia con distinto alcance (además de los casos acotados habituales, otros usos hiperbólicos y estratégicos). Mediante el recuento de algunas modalidades de argumentación por la ignorancia no solo resulta comprensible el ambivalente vínculo con el desconocimiento en nuestra tradición filosófica, sino también algunas de las actuales formas de manipulación y fabricación de la ignorancia.

PALABRAS CLAVE: , falacias, ignorancia, filosofía, posverdad.

ABSTRACT

Although it appears in some catalogues of fallacies, it is also possible to recognize contexts and uses of the *argumentum ad ignorantiam* in which it is not fallacious, but rather quite reasonable. In order to contribute to the discussion on arguments from ignorance, this article aims to expand the taxonomy of appeals to ignorance. First, the formal schemes of the argument considered in the bibliography are systematized. Next, some of its variants are considered according to the argument component (data, warrant or backing) and the stage of the argumentation involved (confrontation, opening, argumentation and conclusion). Finally, different uses of the appeal to ignorance with different scope are characterized (in addition to the traditional limited cases, other hyperbolic and strategic variants). By recounting some modalities of argumentation from ignorance, not only the ambivalent link with ignorance in our philosophical tradition becomes understandable, but also some of the current forms of manipulation and fabrication of ignorance.

KEYWORDS: *ad hominem*, fallacies, ignorance, philosophy, post-truth.

1. INTRODUCCIÓN A LA PROBLEMÁTICA DE LA ARGUMENTACIÓN POR IGNORANCIA

Supongamos que este artículo comenzara así: si Ud. no puede probar que la tesis desarrollada en este texto es falsa, entonces esa tesis es verdadera. Tal vez le parezca tan razonable como argumentar que, a falta de evidencia en contra, podría resultar aceptable una teoría científica, un tratamiento médico o la presunción de inocencia en un juicio. Sin embargo, quizá no estará dispuesto a asumir tan fácilmente que, puesto que nadie ha podido demostrar que no haya duendes, fantasmas o alienígenas, podría concluirse que tales criaturas existen. Aparentemente, encontramos problemático ese paso argumentativo desde la falta de evidencia en contra de un planteamiento, a la afirmación de que este es verdadero (o desde la inexistencia de pruebas a favor de una tesis, a la conclusión de que la tesis es falsa). Se trata de los problemas y complicaciones habitualmente asociados a la argumentación por la ignorancia.

La consideración de la apelación a la ignorancia como una opción argumentativa tiene una larga historia y un pasado reciente; en torno a ese problema se cruzan las perspectivas discursivas normativas sobre la evaluación de los argumentos y, por otra parte, los enfoques cognitivos descriptivos centrados en la génesis de los errores de razonamiento (cf. Vega Reñón, 2013). Desde una perspectiva discursiva, Aristóteles (1988) incluyó entre las modalidades de contraargumentación fallida aquellas formas de razonamiento desviado —aparentemente plausibles— que conducen a conclusiones irrelevantes e, incluso, consideró que gran parte de los sofismas se podían reducir a la ignorancia de la refutación pertinente o la elusión de la cuestión con conclusiones inatingentes; sin embargo, el estagirita no consideró la argumentación por la ignorancia dentro del repertorio de *Refutaciones sofísticas*. Cuando Locke reflexionó acerca de los argumentos con los que se hace prevalecer la propia opinión y se acalla el disenso, mencionó el argumento «ad ignorantiam»: «consiste en exigir al adversario que admita la prueba alegada, o que ofrezca una mejor» (2005: 692). Quizá la apelación a la ignorancia podría haber figurado entre las tretas, subterfugios y estratagemas dialécticas desleales que Schopenhauer (2020) expuso en *El arte de tener razón*; pero, aunque cabría considerarlo un modo de refutación en que se toma por fundamento lo que no lo es, o bien se realiza una torsión de la argumentación, el argumento *ad ignorantiam* no aparece en el catálogo de argucias erísticas.

En cuanto aparente enlace entre premisas y conclusión, el argumento por ignorancia también podría haber sido incluido entre los esquemas retóricos o nexos

argumentativos que Perelman denominó *cuasilógicos* (Perelman, 1997; Perelman y Olbrechts Tyteca, 2000), es decir, «aquellos que se comprenden aproximándolos al pensamiento formal de naturaleza lógica o matemática» (Perelman, 1997: 77). No en vano, la apelación a la ignorancia aparenta una deducción fundada en elementos probatorios y en la falta de evidencia en contra, aunque la demostración no resulte formalmente rigurosa por basarse solo en evidencia negativa o en la ausencia de pruebas. Sin embargo, la nueva retórica de Perelman no incorpora el argumento por ignorancia entre los modos retóricos de hacer que una tesis resulte argumentativamente convincente y aceptable ante un auditorio.

La conversión del argumento por ignorancia en una falacia (esto es, un tipo de razonamiento incorrecto, aunque psicológicamente persuasivo, en que las premisas no apoyan la conclusión y, así, se induce a equivocaciones) se llevó a cabo paradigmáticamente en las obras de *Introducción a la lógica* de Copi (1969) o Copi y Cohen (2013); en ese contexto propedéutico, el *argumentum ad ignorantiam* se caracterizaba como la defensa de que una proposición es verdadera solo porque no se ha demostrado su falsedad (o que es falsa, por no haberse probado su verdad). Resulta significativo que, inicialmente, la apelación a la ignorancia fue considerada como una falacia informal de atingencia, análoga a una refutación irrelevante, pues las premisas no resultarían pertinentes para establecer la verdad o falsedad de la conclusión (Copi, 1969). Pero, en versiones posteriores de *Introducción a la lógica*, el argumento *ad ignorantiam* se incluye entre las falacias de inducción deficiente (o sea, aquellos argumentos en que las premisas, más que irrelevantes para justificar la conclusión, son inadecuadas o muy débiles), de manera que estaría más próximo a falacias informales como la causa falsa, la generalización precipitada o la apelación a la autoridad (Copi y Cohen, 2013: 171). Desde el punto de vista de la teoría de la argumentación, se ha tipificado el argumento por ignorancia como una falacia resultante de bases (*grounds*) o datos factuales irrelevantes; concretamente, consistiría en un tipo de razonamiento por opuestos, en que se sostiene erróneamente que «una tesis está justificada simplemente porque no puede demostrarse su opuesta» (Toulmin, Rieke y Janik, 2018: 218).

La contemporánea teorización de las falacias suele recoger el argumento por ignorancia, aunque con ciertas reservas. Así, la obra seminal de Hamblin, *Falacias*, al reconstruir el tratamiento estándar de las falacias, considera discutible que la argumentación por la ignorancia pueda obtener su validez o invalidez dependiendo de las presunciones contextuales, y se plantea la posibilidad de que, más que un argumento basado en la ausencia de pruebas, consista «en intimidar a los ignorantes

para que acepten las tesis del hablante» (Hamblin, 2016: 51). Por su parte, aunque se muestre crítico con el paso argumentativo de la premisa de la ignorancia a una conclusión única (obviando que hay que optar entre la falta de pruebas para una aserción y la falta de evidencia para su contradictoria), Robinson (1971) considera que existen apelaciones legítimas a la ignorancia; por ejemplo, respecto a cuestiones prácticas o científicas, y siempre y cuando la búsqueda de evidencia sea cuidadosa. Además, este autor añade a las apelaciones a la ignorancia declarativas un tipo de argumento de ignorancia interrogativo, en el cual no se menciona explícitamente la ausencia o existencia de pruebas, pues el argumento se introduce con una cuestión que supone cierta respuesta: ¿por qué no A?, ¿qué razón habría para que no A?, ¿cómo podría ser que no A?, etc. (Robinson, 1971).

También encontramos una caracterización matizada del argumento por la ignorancia en los numerosos trabajos que Walton ha dedicado al tema. Por una parte, considera que la apelación a la ignorancia confunde la falta de evidencia confirmatoria con la presencia de evidencia en contra, y le atribuye un ilícito desplazamiento de la negación desde la proposición epistémica de que no se sabe algo hasta la aserción de que eso no se da, así como le imputa una falacia dialéctica al desviar el peso de la prueba hacia el oponente (Woods y Walton, 1978). Por otra parte, Walton sostiene que, aunque tradicionalmente se haya considerado el argumento por ignorancia como una falacia, hay contextos en que no resulta falaz, sino un tipo razonable de argumento (cf. 1996): es lo que ocurre cuando disponemos de una base de conocimiento completa que permite decidir concluyentemente si hay evidencia para una proposición o para su opuesta; cuando la apelación a la ignorancia introduce un razonamiento presuntivo en contextos de razonamiento práctico, político o jurídico; finalmente, en contextos de diálogo, como la indagación científica o la discusión crítica, que introducen razones pragmáticas respecto a la carga de la prueba (Walton, 1992, 1999a, 2014). Además de vincular el *argumentum ad ignorantiam* con una reasignación de la carga de la prueba, Walton ha enmarcado la falacia de la apelación a la ignorancia como un salto ilícito desde un tipo de diálogo de persuasión en torno a cierta proposición en disputa, a otro tipo de discusión diferente, o bien desde un diálogo práctico orientado a la acción plausible, a otro de investigación, con elevadas exigencias probatorias (Walton y Krabbe, 2017: 162-163).

En este contexto de reevaluación del argumento por ignorancia, se ha llegado incluso a plantear que, más que en una falacia inequívoca, el llamado *argumentum ad ignorantiam* consistiría en un tipo de argumento inductivo que podría tener más o menos

fuerza, sustentarse en mayor o menor evidencia, e inferir conclusiones más o menos probables, dependiendo del contexto, de la información disponible y de los estándares probatorios (Wreen, 1989). Asimismo, se ha considerado a la apelación a la ignorancia como un tipo de inferencia abductiva o inferencia a la mejor explicación: en algunos casos sería razonable argumentar que la mejor explicación de la falta de evidencia sobre una proposición sería que esa proposición es falsa, a falta de explicaciones alternativas, y asumiendo que esa inferencia es rebatible (Kreider, 2016). Incluso se ha sostenido que el argumento por la ignorancia sería un procedimiento cognitivo heurístico y constituiría un empleo eficiente de nuestros recursos racionales, a la hora de sortear las lagunas de información y poder sustentar pretensiones de validez que puedan guiarnos prácticamente (en cuestiones de salud pública o investigación médica, por ejemplo), ante la urgencia de poner término a la deliberación e iniciar cursos de acción en la esfera práctica (Cummings, 2020).

Puesto que cualquier discusión razonable sobre el estatuto, alcance y empleos del argumento por ignorancia parece requerir la desambiguación de un concepto tan entreverado a través del complejo repertorio de caracterizaciones y valoraciones, este estudio se propone, en primera instancia, explicitar los distintos esquemas de argumento con que se ha vinculado el *argumentum ad ignorantiam*. Adicionalmente, se analizarán las formas que podría asumir la apelación a la ignorancia según el componente argumentativo involucrado (como los datos, garantías o respaldos, siguiendo la terminología del modelo de Toulmin [2007]) y según la etapa del proceso argumentativo en curso (confrontación, apertura, argumentación y conclusión, siguiendo la propuesta pragma-dialéctica [van Eemeren y Grootendorst, 2013]). Después de analizar las formas acotadas del argumento por ignorancia, se ejemplificarán panorámica y selectivamente algunas modalidades de *argumentum ad ignorantiam* hiperbólico presentes en nuestra tradición filosófica, en las cuales requisitos probatorios desmedidos o una duda radical sobre la justificación argumentativa, junto con razones presuntivas respecto a las limitaciones de la racionalidad y de nuestros esquemas conceptuales, conducen a la pretensión genérica de sustentar tesis fundacionales sobre la naturaleza del conocimiento humano o, incluso, el sentido del ser. Finalmente, se analizarán algunas formas de un estratégico empleo falaz del argumento por ignorancia en la actual sociedad del desconocimiento, «es decir, una sociedad que es cada vez más consciente de su no-saber y que progresa, más que aumentando sus conocimientos, aprendiendo a gestionar el desconocimiento en sus diversas manifestaciones: inseguridad, verosimilitud, riesgo e incertidumbre» (Innerarity, 2009:

43). Eso es lo que ocurre en el caso del negacionismo, la posverdad, el populismo epistémico y las teorías conspiratorias.

En cierto sentido, concordamos con Marraud en que «no se puede hablar propiamente de argumentos falaces, sino de usos falaces de argumentos» (2007: 240). Desde esa perspectiva, resulta crucial desentrañar los formatos, escalas y contextos en que el argumento por ignorancia se emplea como falacia, en un momento histórico particularmente expuesto a nuevos formatos de ignorancia fabricada y manipulada.

2. VARIANTES DEL ESQUEMA DEL ARGUMENTO POR IGNORANCIA

En los estudios sobre falacias informales, se pueden reconocer muy distintos esquemas del argumento por ignorancia. Ya hemos señalado que, en el catálogo de falacias propuesto por Copi (1969), el *argumentum ad ignorantiam* aparecía como un tipo de falacia de conclusión irrelevante: a partir de la ausencia de pruebas sobre una aseveración, se infiere que esa aseveración es falsa. Ese mismo esquema del argumento por ignorancia sigue presente en estudios más recientes sobre las falacias, aunque se interprete como un caso de incumplimiento del criterio de suficiencia argumentativa: habría una premisa insuficiente, pues aportaría escasos datos o razones a favor de la conclusión (Bordes Solanas, 2011). En fin, el esquema inferencial del argumento por ignorancia estándar podría representarse así:

Conclusión inatingente o premisa insuficiente.

No hay prueba de que A.

Luego, es verdad que no A.

Otra posible interpretación del argumento por ignorancia consistiría en considerarlo un caso de argumentación indirecta con el siguiente esquema (Marraud, 2007: 245):

Argumento indirecto (con una conclusión intermedia implícita).

No se conoce ningún elemento probatorio para creer que A.

(No hay razones para creer que A.)

Luego, no A.

Algunos intentos de hacer más aceptable la apelación a la ignorancia la vinculan con cierto entimema, o sea, un argumento con una premisa implícita que, de ser explicitada, daría forma a un *modus tollens* (una inferencia lógicamente válida) (Kreider, 2016: 75; Walton, 1999b). Ese entimema presentaría el siguiente esquema:

Argumento (modus tollens) con premisa implícita.

No se conocen pruebas de que A.

(Si fuera el caso que A, se conocería.)

Luego, no A.

También se ha representado esquemáticamente la apelación a la ignorancia como un tipo de argumento presuntivo con una premisa implícita referida a las razones para creer algo en contextos prácticos (Walton, 1999a: 369; Vilanova Arias, 2011: 45):

Argumento con presunción pragmática implícita.

No hay evidencias en contra de que A.

(Habría razones pragmáticas para creer que A.)

Luego, puede sostenerse que A.

Si asumimos los planteamientos de Santibáñez respecto a las presunciones argumentativas, cabría pensar que no es adecuado considerar que el argumento por ignorancia contiene como premisa implícita una generalización factual de carácter práctico; quizá sea más acertado interpretar que la premisa implícita sería un enunciado performativo que establece un compromiso ilocucionario (Santibáñez, 2010). En cada uno de esos casos, estos serían los esquemas del argumento por ignorancia:

Argumento con razones presuntivas implícitas.

No se conocen pruebas en contra de A.

(Se asume habitualmente que A sin justificación, salvo que haya evidencia contraria.)

Luego, puede concluirse que A.

Argumento presuntivo con fuerza realizativa (expresión implícita de compromiso ilocucionario).

No se conocen pruebas en contra de A.

(Me comprometo con la plausibilidad de A y pretendo defender A.)

Luego, puedo sostener que A.

En primera instancia, sería razonable sostener que ninguno de estos esquemas monopoliza la representación de la argumentación por ignorancia, y que la esquematización más adecuada depende del contexto y expresión específicas del

argumento.

Ahora bien, cabría objetar que los argumentos con una premisa implícita constituyan casos genuinos de una argumentación por ignorancia. Al fin y al cabo, si se supone una premisa implícita para sostener que hay apelaciones a la ignorancia no falaces, se estaría suponiendo la apelación a un conocimiento tácito (y no a la ignorancia), un saber que podría ser pragmático eventualmente. Para responder a esa objeción, sería oportuno distinguir entre un modelo lógico de argumentación por ignorancia (como falacia lógica que realiza una inferencia ilegítima de la premisa a la conclusión) y un modelo pragmático-argumentativo de la apelación a la ignorancia, según el cual el argumento —como producto— nunca se puede interpretar al margen de aquellas inferencias pragmáticas (sobre la indexicalidad, las presuposiciones, los sobreentendidos y las implicaturas de los enunciados) que permiten comprender el sentido contextual y eventual validez argumentativa del paso de un enunciado a una conclusión. Aquellas interpretaciones del argumento por ignorancia que incorporan alguna razón presuntiva, presunción implícita o compromiso ilocucionario para interpretar este tipo de argumentos responden a esta estrategia de exégesis pragmática; así, se libera a algunos usos del argumento *ad ignorantiam* de su asociación con una falacia lógica. Se trataría de una apelación a la ignorancia (por falta de explicitud) que presupone cierto conocimiento pragmático tácito, pero no la explicitación lógica de todo lo que se sabe.

Por otra parte, cabe concebir un modelo dialéctico de la apelación a la ignorancia, que atiende al proceso de argumentación y, concretamente, a la reasignación de la carga de la prueba en las primeras fases del diálogo. En una posible modelización dialéctica del argumento *ad ignorantiam*, la apelación a la ignorancia se representa como una secuencia dialógica en que el proponente se desprende de la carga de la prueba y se la endosa al oponente en un contexto de discusión respecto a la validez de una aserción. Este sería el esquema dialéctico de la argumentación por ignorancia (Walton, 1999a, 2006):

Desplazamiento dialéctico.

Proponente: A.

Oponente: ¿Por qué aceptar A?

Proponente: ¿Por qué no aceptar A?

Esta formulación dialéctica del argumento por ignorancia parece enfocarse en la

acotación de la opinión a justificar y en la carga probatoria; por tanto, se centra en las fases iniciales de la argumentación en que hay que explicitar posiciones y regular los procedimientos de discusión. Sin embargo, no resulta obvio que solo pueda apelarse a la ignorancia para acotar la cuestión en discusión o para desplazar la carga de la prueba argumentativa, pues el argumento por ignorancia puede afectar a distintos componentes y fases del proceso argumentativo, como planteamos a continuación.

3. VARIANTES DEL ARGUMENTUM AD IGNORANTIAM SEGÚN EL COMPONENTE Y FASE ARGUMENTATIVOS

Aunque podría pensarse que la argumentación por ignorancia concierne básicamente a un razonamiento desde bases o evidencia irrelevantes (Toulmin, Rieke y Janik, 2018), en la bibliografía se pueden hallar al menos tres formulaciones distintas del argumento *ad ignorantiam* (Hansen, 1998: 56): «No hay evidencia de que A, luego no A»; «No hay prueba de que A, luego no A», y «No se sabe que A, luego no A».

En cada uno de estos formatos del argumento por ignorancia, parece cuestionarse distintamente alguno de los componentes de la estructura del argumento en el modelo de Toulmin (2007): o bien los datos que sustentan una opinión o conclusión («no hay evidencia»), o bien las garantías que justifican el paso de los datos a la conclusión («no hay prueba»), o bien el respaldo y las fuentes de la garantía («no se sabe»). En ese sentido, podrían diferenciarse tres variantes de la apelación a la ignorancia acotado, según el componente de la argumentación: evidenciales, si se apela a la falta de datos; justificacionales, si se plantea la ausencia de garantías probatorias; doxásticos, si se señala la falta de respaldo. Los casos más discutidos en la bibliografía corresponden a una apelación a la ignorancia evidencial, conforme al siguiente esquema argumentativo:

No hay datos o evidencia de que A.

Puede concluirse que no A.

Es el tipo de argumento que se plantearía si, por ejemplo, alguien concluye que la tierra no es plana, porque no hay ninguna evidencia científica de que el mundo sea un disco limitado por algún confín.

Otras veces, el argumento por ignorancia gira en torno a la ausencia de reglas generales, conexiones teóricas o marcos normativos que justifiquen la conclusión; se trataría de una apelación a la ignorancia justificacional con el siguiente esquema:

No hay garantías de que A.

Puede concluirse que no A.

Es lo que ocurriría si en un tribunal se argumentase que no hay constancia de que se cometió un delito, porque no se respetaron las normas del derecho probatorio respecto a la suficiencia y relevancia de las pruebas aportadas.

Por otra parte, si llamamos argumento doxástico a aquel que aporta como justificación las razones autorizadas aportadas por alguna fuente (Marraud, 2013), habría una variante doxástica del argumento por ignorancia:

Ningún autor defiende A, ninguna fuente respalda que A.

Por tanto, no A.

Quizá la versión doxástica del argumento por ignorancia coincide con una regla inferencial tradicionalmente asumida en la crítica e investigación históricas, el llamado «argumento por el silencio»: si no hay fuentes creíbles y autorizadas que sustenten que algo sucedió, se concluye que dicho evento no tuvo lugar (Lange, 1966; McGrew, 2014). Por ejemplo, se argumentaría por el silencio si se concluye que las referencias bíblicas al pueblo hitita son ficticias, porque no se hace mención a él en las fuentes históricas griegas o romanas.

Con respecto al argumento por ignorancia en contextos de diálogo, se podrían reconocer dos versiones distintas, dependiendo de si lo que tiene lugar es un desplazamiento en la carga de la prueba (Walton, 1999a, 2006), o bien se produce un salto dialéctico a otro tipo de discusión (Walton y Krabbe, 2017: 162). El primer caso de argumento por ignorancia dialéctico podría representarse así:

Usted defiende que A.

Usted no ha refutado que no A.

Puede concluirse que no A.

En el segundo caso, se daría el siguiente esquema:

Usted defiende que A.

No estamos discutiendo si se puede probar que A.

Puede concluirse que no A.

No solo existen variantes del argumento de ignorancia desde la perspectiva del componente del argumento involucrado, sino también según la fase del proceso

argumentativo. Desde una perspectiva pragma-dialéctica como la de Van Eemeren y Grootendorst, el proceso de la discusión argumentativa incluye típicamente ciertas fases: una etapa de confrontación en que uno de los interlocutores introduce un punto de vista que puede ser cuestionado y, así, se plantea una disputa; una etapa de apertura en que los participantes adoptan posiciones de proponente o antagonista de una opinión, y asumen ciertas condiciones normativas para la conducción de la discusión; una etapa de argumentación, en la cual se introducen razones y contraargumentos de la asección disputada; finalmente, una etapa de conclusión, en que se acuerda el resultado de la discusión o se dirime la cuestión en disputa (Van Eemeren y Grootendorst, 2013: 190-195). En ese marco conceptual pragma-dialéctico, el desplazamiento del peso de la prueba (una de las maneras posibles de concebir el *argumentum ad ignorantiam*) se aborda como una falacia derivada de una infracción en la fase de apertura de la discusión, al endosarle al proponente la responsabilidad de la defensa; por otra parte, la falacia consistente en pasar desde la falta de evidencia de alguna asección a la afirmación de lo contrario (el modo tradicional de entender la apelación a la ignorancia) se asocia a un contravención en la fase de clausura de la discusión, al absolutizar unilateralmente el fracaso de la defensa argumentativa Van Eemeren y Grootendorst, 2002: 223-229).

Ahora bien, sería razonable pensar que la argumentación por ignorancia no se acota a la fase de preparación y a la etapa de conclusión, sino que puede atravesar el proceso argumentativo y presentarse en cualquier de sus fases. Así, la apelación a la ignorancia podría concretarse en la fase de confrontación o delimitación de la tesis en discusión, en la medida en que no se presente una asección definida, sino un argumento por ignorancia interrogativo (Robinson, 1971): ¿no podría ser que A?, o ¿por qué no podría ser A?, ¿cómo sabes que no A?, ¿quién diría que no A?, ¿cómo podría A ser falsa?; y se induce a concluir A. En la fase de preparación se haría presente el argumento por ignorancia que consiste en un desplazamiento de la carga de la prueba: si no crees que A, demuestra lo contrario. En la fase de argumentación, se presentaría la apelación a la ignorancia evidencial o justificacional, en desmedro de las premisas implícitas y pasos argumentativos intermedios: puesto que no aportas pruebas suficientes de que no se dé A, podría resultar que A; puesto que no hay otra explicación, cabe sostener que A. Por último, en la etapa de clausura se podría dar la falacia de desconocer totalmente la defensa aportada para una asección: ¿por qué no sostener la conclusión contraria (no A)?, y se cierra con otra posición opuesta a la argumentada; puesto que no me has convencido plenamente de que A, entonces concluyo lo contrario.

Por ejemplo, podemos imaginar a un argumentador especialmente tenaz que apela a la ignorancia en todas las etapas de un debate:

Proponente. — ¿Cómo sabemos que el atentado contra el World Trade Center en Nueva York fue planeado por Al Qaeda? [*Apelación a la ignorancia en la fase de confrontación*]

Oponente. — No creo que se pueda interpretar de otro modo después de todas las investigaciones que se realizaron.

Proponente. — Eso es discutible. ¿Cómo puedes probar que esas investigaciones no fuesen manipuladas por el gobierno estadounidense? [*Apelación a la ignorancia en la fase de apertura*]

Oponente. — El FBI y el Departamento de Justicia de los Estados Unidos así lo determinaron tras investigaciones independientes; incluso existen cintas de video y declaraciones en que Bin Laden reconoce la autoría.

Proponente. — Pero ¿qué evidencia tienes de que Al Qaeda haya existido realmente como organización, y no sea solo un pretexto estadounidense para llevar a cabo intervenciones militares bajo la excusa de la guerra al terrorismo? [*Apelación a la ignorancia en la fase de argumentación*]

Oponente. — No solo el gobierno estadounidense aportó información sobre la estructura organizativa y estrategias de Al Qaeda, sino también otros gobiernos, expertos e investigaciones tanto policiales como académicas.

Proponente. — La verdad es que no has logrado convencerme de que todas las investigaciones sobre cómo se planeó el atentado del 11-S no hayan sido manipuladas. Por tanto, no puedo concluir que Al Qaeda sea responsable del atentado. [*Apelación a la ignorancia en la fase de conclusión*]

Las variantes de la apelación a la ignorancia que hemos planteado hasta aquí no resultan intrínsecamente falaces, pues podrían aportar argumentos razonables en algunos contextos. Ciertamente, en determinados casos, el argumento por ignorancia resulta falaz, pues involucra el paso de la ausencia de evidencia a la evidencia de ausencia; de la falta de evidencia confirmatoria, a la presencia de evidencia en contra; de la cuestión hipotética, a un supuesto argumento; de la indicación de la ignorancia, a una inferencia desde la ignorancia. No obstante, existirían contextos en que el recurso al argumento por ignorancia en un contexto acotado no sería falaz: es lo que ocurre cuando nuestro conocimiento contiene toda la evidencia relevante (y la búsqueda de

información fue exhaustiva), de manera que tocaría asumir la aserción opuesta a la no probada (Cummings, 2020; Walton, 1992, 2006); también, cuando los enunciados con respecto a la carencia de conocimiento de pruebas y de razones para sostener algo son universales (no hay conocimiento de ninguna prueba y no hay ninguna razón para creer algo), de modo que no habría más alternativa que inferir lo contrario (Marraud, 2007: 246-247). Si no hay una base de conocimiento completa y acotada, o solo se sostiene que no se conocen todas las pruebas y no hay razones suficientes para creer, la apelación a la ignorancia sería un argumento discutible.

Para completar este catálogo de variantes acotadas de la apelación a la ignorancia, sería preciso discutir la interpretación del argumento *ad ignorantiam* como una forma de inferencia abductiva, razonablemente desplegada cuando hay un proceso de indagación en curso y buscamos la mejor explicación como justificación de una tesis. Y es que la inferencia abductiva emplea la mejor explicación como justificación de una conclusión (A explicaría algo que es el caso; luego, A); sin embargo, el argumento por ignorancia realizaría, más bien, una inferencia contra-abductiva del siguiente tipo: si no hay explicación de A, se justifica que no A; que no ocurra A explicaría que no haya evidencias. En ese caso, se pasaría desde la ausencia de explicaciones de una aserción, a la justificación de la aserción opuesta, lo cual no resulta evidentemente aceptable. Por ejemplo, supongamos una inferencia abductiva o a la mejor explicación como «el cambio climático podría deberse a la emisión de gases de invernadero, pues esta es la mejor explicación del calentamiento global»; la inferencia contra-abductiva desplegada en un argumento por ignorancia sería esta: «que no haya cambio climático explicaría que no se pueda probar el efecto de los gases de invernadero en el clima», o bien «al no poder probarse que los gases de invernadero causan efectos en el clima, no hay tal cambio climático».

Ya sabemos, a grandes rasgos, cuáles son las variantes y usos falaces del argumento por ignorancia cuando se discuten cuestiones delimitadas; pero ¿qué ocurre cuando el argumento por ignorancia no aparece en un contexto acotado de conocimiento, sino que se asocia al cuestionamiento genérico de lo que sabemos y a los límites indefinidos del conocimiento humano, como suele ocurrir en la tradición filosófica?

4. ARGUMENTOS POR IGNORANCIA HIPERBÓLICOS EN LA TRADICIÓN FILOSÓFICA

Como nos ha recordado Bernard Williams al reflexionar sobre las relaciones entre la

filosofía y el entendimiento de la ignorancia: «desde el mundo antiguo, a través de la filosofía moderna temprana, hasta los estudios contemporáneos, los filósofos han sido entusiastas al sugerir que sabemos poco o nada» (2011: 166). En ese sentido, Williams cuestionó no solo el planteamiento extremadamente general de que no sabemos nada, sino también las pretensiones de formular genéricamente lo que no sabemos. Y es que el discurso filosófico sobre los límites y fundamentación del saber podría perfilarse a menudo como un tipo de argumentación por ignorancia hiperbólico. En todo caso, ciertos argumentos filosóficos sobre los límites y fundamentos del saber resultan doblemente hiperbólicos: al salto desmesurado a una conclusión con alcance universal sobre las dimensiones y bases últimas del saber humano, se suma una suposición desmedida de ignorancia superlativa o una duda hiperbólica, no acotada a algún dominio de conocimiento: no sabemos qué es lo que sabemos ni qué desconocemos.

En algunos casos de inflación conceptual de las conclusiones, podría vincularse el carácter hiperbólico del argumento por ignorancia filosófico con una falacia por hipóstasis (Bordes Solanas, 2011: 185); esto es, habría una atribución de contenido referencial a una abstracción y un compromiso ontológico con algún concepto indeterminado (así, resultaría problemático el cumplimiento del principio de claridad argumentativa). También cabría pensar que, con la apelación a la ignorancia hiperbólica, se incurre en una falacia perfeccionista (Bordes Solanas, 2011: 196), que plantea exigencias demasiado extremas —condiciones incumplibles— para la definición de los conceptos en discusión, olvidando el carácter vago e indefinido de muchas de nuestras construcciones conceptuales habituales (estaríamos ante una contravención del criterio de relevancia argumentativa). Por último, también es posible relacionar la apelación filosófica a la ignorancia con cierto tipo de inobservancia del criterio de suficiencia argumentativa: la falacia de hipérbole inductiva, como un caso de inducción precipitada en que la conclusión tiene mucha mayor fuerza o alcance que los elementos probatorios (Bordes Solanas, 2011: 263)

El salto hiperbólico desde una duda desmesurada hasta una conclusión genérica supuestamente fundacional, habitualmente centrada en asumir la referencia ontológica y existencia de algún concepto abstracto, parece constituir uno de los modos de argumentación recurrentes en nuestra tradición filosófica. Podría pensarse que consiste en aparentar cierta fundamentación argumentativa por medio de un tipo de inferencia que, en rigor, no permitiría llevar a cabo una justificación concluyente e irrefutable. En ese sentido, los argumentos por ignorancia hiperbólicos que encontramos con frecuencia en nuestras tradiciones filosóficas suelen presentar como argumentos

fundamentadores (inferencias que aportarían una justificación con evidencia y razones suficientes) otro tipo de argumento: concretamente, argumentos legitimadores (inferencias que incorporan premisas pragmáticas o presuntivas implícitas). Un argumento legitimador relativamente fuerte podría presentar este esquema (Vilanova, 2011: 45):

No hay evidencias en contra de A.

(Si A fuera falsa, tendríamos evidencia.)

(Hay razones pragmáticas para suponer que A.)

Puede concluirse que A.

A veces, en lugar de formularse como una declaración explícita, la apelación a la ignorancia filosófica adopta la forma interrogativa de algún cuestionamiento radical (de ahí que tradicionalmente se haya vinculado a la filosofía con la pregunta y la interrogación fundamentales), que puede variar entre la oposición a cierta respuesta anterior, el cuestionamiento del oponente o la impugnación de la cuestión (Leal, 2020). En la tradición filosófica, la premisa que establece la ausencia de elementos probatorios puede asociarse explícita o implícitamente con una generalización pragmática respecto a las limitaciones del conocimiento humano. Adicionalmente, entre las premisas expresas o tácitas del argumento por ignorancia filosófica, encontraríamos alguna presunción pragmática respecto a la importancia o rendimiento de alguna creencia. Por cierto, una de las características del discurso filosófico consiste en que —en virtud de cierto compromiso con la explicitud— procura expresar reflexivamente sus presupuestos en algún pasaje del pensamiento o de la obra del filósofo. La conclusión de este tipo de apelación filosófica a la ignorancia suele consistir en alguna aserción genérica con pretensiones fundacionales (y, opcionalmente, la ontologización de algún concepto abstracto), que solo expresaría un compromiso con una creencia:

¿Por qué no pensar que A? ¿Cómo sabemos que no A?

No hay argumentos relevantes en contra de A. No podemos justificar que no A.

Existen limitaciones de la racionalidad humana y de nuestros esquemas conceptuales.

Podría resultar importante creer que A.

Luego, considero A fundamental.

En un barrido panorámico, esquemático y solo con fines de ilustración, se reconocen

distintas formulaciones de una argumentación por ignorancia hiperbólica en nuestra tradición filosófica. En cada una de estas versiones se intenta responder de alguna manera a la interrogante fundamental «¿qué podemos saber?»; así, se sobrepasan los contextos acotados de conocimiento mundano o disciplinar, y se asume implícita o explícitamente que no sabemos qué sabemos o qué es lo que no sabemos. La versión más celebrada de la apelación a la ignorancia filosófica es la socrática, que podríamos parafrasear así (siguiendo la platónica *Apología de Sócrates*): puesto que quienes dicen saber algo no pueden dar cuenta de ello, puede concluirse que no saben y que sé más que ellos, pues al menos sé que no sé (la presunción pragmática implícita plantea la importancia que tiene someter a examen exhaustivo todas las cosas de la vida) (cf. Platón, 1985). Más discutible resulta la versión platónica de la apelación filosófica a la ignorancia, pues pretendería concluir metafísicamente que existe un mundo inteligible y una forma superior de conocimiento, partiendo de la premisa de que el razonamiento demostrativo y la explicación racional tienen límites, y de la presunción pragmática de que lo más elevado —aquello que debiera gobernar los asuntos humanos— es la contemplación intelectual (cf. Platón, 1988). Esta podría ser la paráfrasis de esta clase platónica de argumento por ignorancia hiperbólico (por ejemplo, en *República*): puesto que todo razonamiento demostrativo o pensamiento discursivo es hipotético y conduce a supuestos, existe algo inteligible en sí y por sí, y solo hay conocimiento si se da una intelección plena y una contemplación inefable de la idea.

En cierto modo, podríamos considerar que la versión más desmesurada y discutible del argumento por ignorancia filosófico se encuentra en algunas posiciones escépticas. Por ejemplo, en la «Introducción» a *Que nada se sabe* de Francisco Sánchez, encontramos el siguiente argumento por ignorancia hiperbólico:

Ni siquiera sé esto: que no sé nada. Sospecho, sin embargo, que ni yo ni los otros. Sea mi estandarte esta proposición, que aparece como la que debe seguirse: nada se sabe. Si supiera probarla, concluiré con razón que nada se sabe; si no supiera, tanto mejor, pues esto era lo que se afirmaba [...] de esto mismo se sigue sin más que nada se sabe. Tal vez no has entendido y me llamas ignorante o enredador. Has dicho una verdad. Pero yo mejor que tú, porque tú no te has enterado. Por lo tanto, somos ignorantes los dos. Luego, sin saberlo, ya has concluido lo que buscaba. Si entendiste la ambigüedad de la consecuencia, habrás visto claramente que nada se sabe. (Sánchez, 1991: 55).

Este tipo de apelación escéptica a la ignorancia permite ilustrar las premisas y presunciones argumentativas de los argumentos por ignorancia en nuestra tradición filosófica: se introduce una duda hiperbólica en el primer párrafo, que ya anticipa la

conclusión de que nada se sabe (mediando la presunción de que quizá nadie sabe); luego se afirma que no hay elementos probatorios de que nada se sabe (y si los hubiera, se confirmaría la duda hiperbólica inicial); en el tercer párrafo se introduce explícitamente una consideración pragmática respecto a los límites del entendimiento humano y a nuestra ignorancia al argumentar; finalmente se concluye con la afirmación genérica de que nada se sabe.

En el argumento escéptico genérico, la duda más hiperbólica respecto a las posibilidades de probar lo que sabemos conduce a la desmesurada conclusión de que nada se sabe, con la presunción pragmática de que liberarse del dogmatismo suministra tranquilidad de ánimo, o bien con la presunción de que no podemos dejar de investigar debido a nuestras limitaciones cognitivas (aunque sin considerar la presunción pragmática de que la indagación tendría como meta hallar respuestas para nuestros problemas). Podríamos parafrasear así los argumentos escépticos antiguos (*cf.* Sexto Empírico, 1996) y modernos (*cf.* Francisco Sánchez, 1991): puesto que todo *logos* resulta insuficiente, ya que todo conocimiento es relativo y sin fundamentos, y no se pueden establecer conclusiones con plena certeza, nada se sabe.

En las antípodas del escepticismo se hallaría una versión fideísta del argumento por ignorancia hiperbólico, que podríamos parafrasear de la siguiente manera (atribuible a Tertuliano), asumiendo la premisa pragmática tácita de que la fe nos salva: puesto que no existe razón suficiente para creer, cuanto más absurdas parezcan las razones, se ha de creer. La versión moderna de cierta apelación a la ignorancia fideísta podría estar presente en el siguiente argumento de Pascal, que parece conceder al escepticismo la profunda incertidumbre del conocimiento humano y la impotencia de la razón, pero a la vez deniega el reposo escéptico en la ignorancia y apela a las razones del corazón, a la sumisión del entendimiento y a la apuesta de la beatitud, de manera que, con la fe, cabe concluir que lo incomprensible e indemostrable no deja de ser. En este argumento fideísta se introduce una apelación a la ignorancia interrogativa y se concluye con el buen sentido, coherencia y credibilidad de quienes no intentan justificar aquello que creen que no se puede justificar:

¿Quién reprochará por lo tanto a los cristianos el que no puedan justificar su creencia ya que profesan una religión que no pueden justificar? ¡Declaran al ofrecerla al mundo que es una tontería, *stultitiam*, y luego os quejáis de que no la demuestren! Si la demostrasen no tendrían palabra. Careciendo de prueba es como no carecen de sentido. (Pascal, 2014: 473).

Con el giro epistemológico reconocible en el pensamiento moderno y el nuevo énfasis en la pregunta «¿qué podemos saber?», no es de extrañar que en la modernidad se

hayan planteado diversas variantes epistemológicas del argumento por ignorancia hiperbólico. Entre las versiones más conocidas de la moderna apelación filosófica a la ignorancia, se encuentra la variante cartesiana, esto es, el paso desde la duda hiperbólica a la legitimación de la plena certeza epistémica, con la presunción de que solo las ideas claras y distintas son evidentes. Podríamos parafrasear aproximadamente así cierto argumento por la ignorancia incrustado en las meditaciones filosóficas de Descartes: en principio, todo es dudoso y podemos poner en duda nuestras representaciones, y, aunque no puedo dudar de que estoy pensando al dudar, como sujeto pensante estoy marcado por la imperfección de la duda; en conclusión, ha de existir algo indudable e infinitamente perfecto:

Después de lo cual, hube de reflexionar que, puesto que yo dudaba, no era mi ser enteramente perfecto, pues veía claramente que hay más perfección en conocer que en dudar; y se me ocurrió entonces indagar por dónde había yo aprendido a pensar en algo más perfecto que yo; y conocí evidentemente que debía de ser por alguna naturaleza que fuese efectivamente más perfecta. (Descartes, 2011: 124).

Por lo demás, también podría reconocerse una versión criticista del argumento por ignorancia hiperbólico, que irrumpiría al concluir que existen objetos trascendentales y desarrollar el discurso de lo incondicionado, pese a las limitadas condiciones epistémicas del conocimiento humano (con la presunción pragmática implícita de que no solo somos conocedores del mundo que razonen teóricamente, sino también ciudadanos del mundo que han de decidir sobre cuestiones prácticas). En una paráfrasis superficial de algunos argumentos kantianos, podría reconocerse una apelación a la ignorancia hiperbólica: puesto que no tenemos conocimiento sin condiciones epistémicas y fenoménicas, podemos concluir que hay algo incognoscible o incondicionado (nouménico o inteligible) sin lo cual no resultaría concebible la unidad trascendental de un objeto en general, aunque este no se dé en la intuición sensible (*cf.* Kant, 1985). En todo caso, la apelación crítica a la ignorancia permite problematizar las posibilidades del conocimiento objetivo e introduce una conclusión limitativa e indeterminada, a partir de las propias limitaciones de la intuición sensible:

El concepto de noúmeno no es, por tanto, el concepto de un objeto, sino el problema —inevitablemente ligado a la limitación de nuestra sensibilidad— de saber si no puede haber objetos completamente independientes de esa intuición. Es esta una cuestión cuya respuesta solo puede ser indeterminada, a saber: dado que la intuición sensible no llega indistintamente a todas las cosas, queda sitio para objetos diferentes y más numerosos. Consiguientemente, no se niegan estos de modo definitivo, pero a falta de un concepto determinado (puesto que ninguna categoría se adecúa a ellos), tampoco pueden ser afirmados como objetos de nuestro entendimiento. (Kant, 2002: 293).

Si en la variante criticista de la argumentación por ignorancia filosófica podría hallarse una modalidad aceptable de argumento legitimador que trata de establecer las condiciones de posibilidad del conocimiento objetivo, sin pretender agotar nuestro saber de lo que no sabemos; en el caso de algunas posiciones idealistas, la apelación a la ignorancia hiperbólica resulta más desmesurada. Así, podríamos hablar de una variante dialéctica de la argumentación por ignorancia, en la cual la falta de razones suficientes determinables por el entendimiento conduciría a asumir que la actividad intelectual gira en torno a la presencia de una contradicción de fondo y a la presunción de un saber espiritual absoluto (pese al riesgo inherente de que *ex contradictione quodlibet*). Si parafraseamos la supuesta lógica de la ignorancia dialéctica al modo hegeliano, podríamos reconocer un esquema argumentativo como este: puesto que toda posición expresa contradicciones y toda determinación es negación, (a) cuanto hay es negatividad y autosuperación de las escisiones y contradicciones, y (b) existe un saber absoluto o pensamiento pleno del ser que supera finalmente las contradicciones del espíritu (*cf.* Hegel, 2017). Desde esta apelación dialéctica a una ignorancia asociada a lo unilateral de las determinaciones abstractas y los momentos particulares escindidos, la actividad del espíritu humano se termina concibiendo alusivamente como un frenesí «báquico» para llegar a saberse a sí mismo:

Lo verdadero es, de este modo, el delirio báquico, en el que ningún miembro escapa a la embriaguez, y como cada miembro, al disociarse, se disuelve inmediatamente por ello mismo, este delirio es, al mismo tiempo, la quietud translúcida y simple. Ante el foro de este movimiento no prevalecen las formas singulares del espíritu ni los pensamientos determinados, pero son tanto momentos positivos y necesarios como momentos negativos y llamados a desaparecer. Dentro del todo del movimiento, aprehendido como quietud, lo que en él se diferencia y se da un ser allí particular se preserva como algo que se recuerda y cuyo ser allí es el saber de sí mismo, lo mismo que este es ser allí inmediato. (Hegel, 1985: 32).

En la filosofía contemporánea no es difícil encontrar numerosas variantes del argumento por ignorancia hiperbólico. Sin entrar a detallar las presunciones pragmáticas que sustentan cada uno de estos modos de apelar a la ignorancia filosófica, podemos parafrasear selectiva y panorámicamente algunas de las variantes más reconocibles en el pensamiento del siglo XX. Habría una versión irracionalista de la apelación a la ignorancia hiperbólica en filosofías deudoras de Nietzsche o Bergson: puesto que toda representación racional, la inteligencia abstracta y todo entendimiento analítico resultan limitados y superficiales, existe y prima lo irracional (de la vida, la voluntad o el devenir) (*cf.* Bergson, 2004). En el pensamiento contemporáneo, resultó decisiva la variante fenomenológica al estilo de Husserl: puesto que la actitud natural y científica hacia los objetos los recubre de prejuicios e idealizaciones abstractas, hay un acceso inmediato

al darse de las cosas en la evidencia de la intuición (cf. Husserl, 2002). Esta última versión se matiza en la interpretación propuesta por la fenomenología de la vida fáctica de corte heideggeriano, como un argumento por ignorancia ontológica: puesto que toda comprensión de lo posible está marcada por la facticidad y la imposibilidad última, ya que las cuestiones fundamentales trascienden la racionalidad científica y el principio de razón suficiente, y en la medida en que toda fundamentación comporta trascendencia y toda manifestación de los entes involucra ocultamiento del trasfondo del ser, lo que en el fondo se da es la nada y la ausencia abismante de fundamento (cf. Heidegger, 2009). En esta apelación a la ignorancia, investida como ontología fundamental, resulta decisivo el modo interrogativo, bajo la forma de una interrogación metafísica tributaria de la nada: «¿por qué hay ente y no más bien nada?» (Heidegger, 2009: 43). Adicionalmente, en el argumento por ignorancia ontológico se supone la insuficiencia de un conocimiento científico que desconoce su arraigo en la nada, en el desfondamiento del existir y en la trascendencia del existente, sin la cual no sería concebible la misma ciencia:

La ciencia querría desembarazarse de la nada con un ademán de superioridad. Pero ahora, en la pregunta por la nada, se hace patente que ese *Dasein* científico solo es posible si previamente está inmerso en la nada. Solo llega a comprenderse en lo que verdaderamente es cuando no prescinde de la nada. La supuesta lucidez y superioridad de la ciencia se convierte en algo ridículo cuando no se toma en serio la nada. Solo porque la nada es patente puede la ciencia hacer de lo ente mismo objeto de la investigación. Solo cuando la ciencia vive de la metafísica es capaz de volver a lograr una y otra vez su tarea esencial, que no consiste en coleccionar y ordenar conocimientos, sino en volver a abrir siempre de nuevo el espacio completo de la verdad de la naturaleza y de la historia. (Heidegger, 2009: 41).

Para cerrar este recorrido panorámico se podrían mencionar aquellas variantes posmetafísicas del argumento por la ignorancia hiperbólico, tal como se presentan en la *French Theory* y en sus epígonos; toman forma en la muy consagrada vulgata foucaultiana, deleziana o derridiana: puesto que toda racionalidad y todo repertorio de razones están enmarcados por el poder, el deseo, y el discurso o textualidad, (a) solo hay producción inmanente y diferencial de poder, deseo o discurso (en dispositivos reticulares, a través de mecanismos deseantes o en la diseminación de la *archiescritura* y la intertextualidad), y (b) toda pretensión de saber con validez es ejercicio de poder, manifestación de deseo y construcción discursiva (cf. Deleuze y Guattari, 1985; Derrida, 1986; Foucault, 2019). Esta apelación a la ignorancia deconstructiva asume el tenor interrogativo sobre las opciones del discurso válido, e introduce la presunción de que la pretensión de validez está atravesada por el deseo y la voluntad de poder, y de que el saber no puede reconocerlo, de manera que concluye que la voluntad de verdad es un

mecanismo de exclusión de lo potencialmente enunciable:

[...] en la voluntad de verdad, en la voluntad de decir, ese discurso verdadero ¿qué es por tanto lo que está en juego sino el deseo y el poder? El discurso verdadero, que la necesidad de su forma exime del deseo y libera del poder, no puede reconocer la voluntad que lo atraviesa; y la voluntad, esa que se nos ha impuesto desde hace mucho tiempo, es de tal manera que la verdad que quiere no puede no enmascararla.

Así, no aparece ante nuestros ojos más que una verdad que sería riqueza, fecundidad, fuerza suave e insidiosamente universal. E ignoramos por el contrario la voluntad de verdad como prodigiosa maquinaria destinada a excluir. (Foucault, 1987: 20).

Como se puede sospechar, el problema con algunas de estas versiones aparentemente hipercríticas de la apelación a la ignorancia hiperbólica consiste en que podría desbaratarse cualquier pretensión de garantizar la validez argumentativa y cualquier intento de sopesar críticamente la evidencia disponible para decidir qué podemos saber. En fin, no toda argumentación por la ignorancia filosófica resulta falaz —aunque a menudo confunda la legitimación con la fundamentación—, e incluso hay argumentos filosóficos *ad ignorantiam* que permiten sondear críticamente los límites de lo que sabemos y explorar tentativamente el alcance de lo que desconocemos; pero también existen empleos falaces de la apelación a la ignorancia hiperbólica que podrían impugnar las condiciones discursivas y compromisos de la argumentación no solo filosófica, sino también pública.

En todo caso, quizá una de las modalidades inherentemente falaces de la apelación a la ignorancia se da cuando la duda hiperbólica sobre la evidencia disponible y la justificación probatoria no responde a la exploración de los límites del saber humano (como ocurre en la tradición filosófica), sino que va acompañada por un empleo instrumental y estratégico del argumento *ad ignorantiam*, al servicio de la manipulación de la opinión pública y de la ignorancia fabricada. En ese sentido, la deconstrucción del *logos* y del discurso argumentativo podría asociarse eventualmente a la construcción de una sociedad de la ignorancia.

5. EL ARGUMENTUM AD IGNORANTIAM EN LA SOCIEDAD DE LA IGNORANCIA

Robert Proctor (2008), quien acuñó el término «agnotología» para referirse al estudio del alcance, formas e implicaciones de la ignorancia, planteó la posibilidad de que la ignorancia no se diera solo por limitaciones epistémicas naturales o por falta de atención cognitiva, sino también como una construcción estratégica o una forma de ignorancia

fabricada. Es lo que ocurre cuando se induce y manipula la duda, la incertidumbre o la desinformación para reforzar la asimetría epistémica en la esfera pública y reproducir el desconocimiento de algunos actores sociales (por ejemplo, en la estrategia de la industria tabacalera para poner en duda la investigación sobre los efectos de fumar) (Proctor, 2008).

En algunos contextos de la comunicación pública contemporánea, parece haberse normalizado un empleo instrumental y manipulador de la apelación a la ignorancia, es decir, un *argumentum ad ignorantiam* estratégico, como mecanismo de la ignorancia fabricada. Como en el caso del argumento por ignorancia hiperbólico que encontramos frecuentemente en la tradición filosófica, el argumento por ignorancia de carácter manipulador podría sustentarse en una duda extralimitada o en exigencias desmedidas de evidencia probatoria. Adicionalmente, se añade una premisa implícita que, más que pragmática (o sea, que dé cuenta de prácticas, intereses y asunciones epistémicas genéricas y habituales), es estratégica o instrumental (es decir, opera al servicio de los intereses, actitudes y prejuicios del enunciador). Las conclusiones de estas apelaciones a la ignorancia estratégicas se caracterizan habitualmente por la desmesura y precipitación, la indiferencia a las pretensiones de validez, la propensión a la charlatanería (*bullshit*, en la acepción de Frankfurt [2006]) y la falta de justificación argumentativa; también, por la desinformación, la reproducción de prejuicios, la toxicidad y la polarización que reproducirían en el debate público. En principio, podemos distinguir cuatro variantes actuales del empleo estratégico y manipulador del argumento por ignorancia: el negacionismo, el populismo epistémico, la construcción de hechos alternativos y enunciados posverdaderos y, por último, las teorías conspiratorias.

Concebido como el rechazo o denegación sistemáticos de hechos públicamente consensuados y que han sido establecidos en la investigación histórica o en el debate científico, el negacionismo constituye una buena muestra de la apelación estratégica a la ignorancia con el propósito de desacreditar o distorsionar la evidencia disponible y así reproducir el desconocimiento, al servicio de intereses creados o de alguna agenda ideológica o política. Por desgracia, el negacionismo se ha ido extendiendo a un amplio abanico de temas de discusión pública: el Holocausto y otras formas de terrorismo de Estado, el cambio climático y la crisis ecológica, así como algunos problemas de salud pública como el SIDA o el COVID. Las conceptualizaciones seminales del negacionismo (Hoofnagle y Hoofnagle, 2007) lo asociaban al empleo de tácticas retóricas para introducir aseveraciones absurdas, distractoras, prejuiciadas y contrarias a la evidencia, aunque bajo la apariencia de un argumento legítimo. El repertorio de tretas

seudoargumentativas negacionistas incluiría, entre otras estratagemas, la selección arbitraria de evidencia y falsos expertos, las exigencias probatorias desmedidas y el recurso a falacias argumentativas como la apelación a la ignorancia. En la bibliografía reciente, el negacionismo se vincula con la manipulación de la duda, de manera que cualquier discrepancia en la interpretación de la evidencia se emplearía para desacreditar completamente el hecho en discusión; se trataría de una estrategia sistemática e intencional, atribuible a actores políticos, religiosos o mediáticos, y al servicio de intereses ideológicos, políticos, confesionales o económicos. A partir de una revisión bibliográfica, podría definirse así: «El negacionismo es el uso motivado y sistemático de tácticas retóricas con el objetivo de crear la impresión de un debate legítimo donde hay consenso basado en hechos y teorías razonadas» (Godulla, Seibert y Klute, 2024: 144; traducción propia).

Como se aprecia en la bibliografía sobre el negacionismo, estaríamos ante un contexto neto de empleo de la argumentación por la ignorancia para desacreditar ciertas aseveraciones consensuales e introducir una duda respecto a ciertos hechos aceptados, al considerar que no hay evidencia suficiente y exagerar los estándares probatorios. Mediada por la presunción de que solo es aceptable la evidencia que se condice con los propios intereses o agenda ideológica, la variante negacionista del argumento por ignorancia podría esquematizarse así (siendo A la afirmación del Holocausto, del cambio climático o de la eficacia de la vacunación masiva en pandemia, por ejemplo):

(La evidencia que no avala mis intereses, no confirma mis convicciones confesionales o no beneficia a mi agenda ideológica sería irrelevante.)

No conocemos toda la evidencia concluyente para probar que A.

Puede concluirse que no A.

Aunque parece tratarse de un entimema con una presunción implícita, también cabría pensar que, en este tipo de empleos instrumentales de la apelación a la ignorancia, se plantea un argumento indirecto, cuya conclusión tácita es que no hay evidencia probatoria respecto a que algo se dé, para luego sostener que eso no ocurre. En ese caso, el esquema se interpretaría así:

La evidencia que no avala mis intereses no confirma mis convicciones confesionales o no beneficia a mi agenda ideológica sería irrelevante.

(No conocemos toda la evidencia concluyente para probar que A.)

Puede concluirse que no A.

No obstante, esta interpretación del esquema del argumento presenta como premisa

explícita una presunción pragmática que difícilmente se podría ofrecer como argumento; resulta más razonable pensar que no hay una conclusión intermedia implícita, sino una presunción tácita y una premisa explícita respecto a la falta de evidencia.

Se ha caracterizado a la posverdad como un contexto discursivo y un tipo de enunciación que suspenden el compromiso epistémico con la verdad o falsedad de los enunciados, de manera que se podrían construir versiones alternativas de los hechos, bajo el supuesto de que existen distintas interpretaciones y narrativas, diferentes perspectivas y audiencias segmentadas. El concepto de posverdad podría definirse así: «La posverdad equivale a una forma de supremacía ideológica, a través de la cual sus practicantes intentan obligar a alguien a creer en algo, tanto si hay evidencia a favor de esa creencia como si no» (McIntyre, 2018: 42). En ese sentido, la fabricación de enunciados posverdaderos y la construcción de hechos alternativos parecen comprender tanto la desinformación, las noticias falsas y los bulos mediáticos, como las cámaras de eco y las burbujas informacionales que fragmentan la discusión pública en esferas estancas de autoexpresión y autoconfirmación. Y es que la posverdad se ha vinculado con cierta subordinación de las pretensiones de validez a las propias creencias y emociones, pero también con efectos estructurales de un régimen discursivo como el de la comunicación digitalmente mediada y la economía atencional de cierto capitalismo de la información (Harsin, 2015).

Podría discutirse si acaso la acusación pública de enunciación posverdadera, producción de falsas noticias o construcción de hechos alternativos (al estilo tóxico de Donald Trump) no estaría contribuyendo también a simplificar y polarizar el debate público al presentar otras interpretaciones como moral o políticamente irracionales y sesgadas (Hannon, 2023). No obstante, cabe sostener que hay toda una retórica posverdadera asociada a los bulos y la desinformación, que privilegia la autoescenificación (el *ethos* retórico) y la manipulación emocional de las audiencias (el *pathos* retórico), en desmedro de la argumentación razonable y del *logos* argumentativo basado en pretensiones de validez (McComiskey, 2017). En efecto, el régimen discursivo de la posverdad se caracterizaría por la manipulación estratégica de la desinformación y por cierta apelación a la ignorancia fabricada e instrumental. Podríamos esquematizar así los enunciados posverdaderos en que se forjan hechos alternativos, bajo la presunción de que solo hay narrativas al servicio de diferentes creencias, actitudes y emociones:

(Solo hay versiones distintas respecto de A, más allá de la verdad o falsedad.)

(Los hechos son importantes solo si confirman mis actitudes, sentimientos y

opiniones.)

No disponemos de toda la evidencia concluyente probatoria de que A.

Puede concluirse que no A.

Con el concepto de populismo epistémico o populismo respecto a la ciencia (*science-related populism*), se ha caracterizado el fenómeno contemporáneo de que —por analogía con el populismo político— se considere que el sentido común de la gente ordinaria constituye una fuente epistémica más creíble y moralmente autorizada que el conocimiento especializado de los expertos, los tecnócratas y las élites académicas (Mede y Schäfer, 2020). Aparece, por ejemplo, ante problemáticas como el recurso a medicinas alternativas, la vacunación masiva en pandemia, la salud mental, la crisis ecológica o el cambio climático. Como ocurre en algunas interpretaciones del populismo político, la noción de populismo científico presupone que estaría en juego un antagonismo entre las pretensiones de validez del pueblo común virtuoso y, por otro lado, la experticia de una élite académica cuestionable; en consecuencia, el populismo científico rechazaría la autoridad de los expertos y las élites académicas, y exigiría que se escuche la voz del sentido común y se consideren las demandas epistémicas de la gente. El populismo epistémico se traduciría no solo en una erosión de la autoridad académica y científica, sino también en formatos alternativos de comunicación y debate; así, disminuiría el recurso a los canales tradicionales de publicación académica y divulgación científica, y aumentarían las intervenciones en las redes sociales y en medios digitales que permiten una participación más activa y distribuida por parte de la gente común (Mede, Schäfer y Metag, 2023).

En el populismo epistémico o científico, se concretaría una modalidad estratégica de argumentación por la ignorancia doxástica, que siembra dudas y desacredita las fuentes habituales de conocimiento, e introduce la presunción pragmática de que el sentido común de la gente y el conocimiento popular resultan más legítimos como base del conocimiento. Este sería el esquema típico de la apelación a la ignorancia de los expertos en el populismo epistémico o científico:

(La autoridad de los expertos y élites intelectuales es cuestionable.)

Los expertos y élites académicos que sostienen A no pueden justificar que A.

(El sentido común de la gente basta.)

Puede concluirse que no A.

También podría simplificarse este argumento por ignorancia del populismo epistémico de la siguiente manera:

Los expertos sostienen que A, pero pueden equivocarse.

(La gente no cree que A.)

Puede concluirse que no A.

Lamentablemente, algunas teorías conspiratorias han sido noticia y, en los últimos años, hemos presenciado la difusión y las consecuencias de disparates como *QAnon*: el relato —posteo por ciertos iluminados en las más tóxicas redes sociales— de que el gobierno y los medios de comunicación estadounidenses son controlados desde el «Estado profundo» por un contubernio oculto de adoradores del diablo, secuestradores de niños y pedófilos demócratas, frente a los cuales se erigió Trump como salvador. Al revisar la bibliografía, es posible encontrar una caracterización central de las teorías conspiratorias: se trata de la creencia en que hay una iniciativa coordinada secreta para afectar a nuestra comunidad, acompañada de la convicción —no sustentada con evidencia— de que este propósito de alguna agencia oculta se mantiene fuera del conocimiento público. En ese sentido, la creencia en teorías conspiratorias incorporaría construcciones sociales o representaciones colectivas que se oponen a la interpretación públicamente consensuada, introducen puntos de vista epistémicamente riesgosos y tienen por contenido habitual cierta narrativa sobre el propósito malvado de poderosos actores ocultos (Douglas y Sutton, 2023). En la construcción del pensamiento conspirativo concurren una sospecha radical y desmesurada (el cuestionamiento hiperescéptico de la versión oficial), así como una sobreinterpretación y tergiversación de la evidencia con fines de autoconfirmación; sin temer la contradicción o la inconsistencia, la teoría conspirativa concluye —contra toda evidencia contraria y buscando patrones de interconexión imaginarios— con la acusación de que hay una nefasta conspiración oculta agendada por agencias secretas y con respecto a la cual vivimos engañados (Lewandowsky y Cook, 2020).

Así concebida, la teoría conspirativa suele desplegar la paradoja de que la ausencia de elementos probatorios confirma la creencia en que hay una malvada agencia oculta que intriga en secreto y manipula la evidencia para borrar toda pista. De ese modo, el *argumentum ad ignorantiam* constituiría un recurso estratégico del pensamiento conspirativo: no solo saca conclusiones precipitadas a partir de la falta de pruebas, sino que además desplaza la carga probatoria, hasta incluso defender que la falta de evidencia de una conspiración delataría que alguna agencia oculta está manipulando la evidencia (Romero-Reche, 2020). Podríamos esquematizar así este empleo conspirativo del argumento por ignorancia:

No disponemos de toda la evidencia concluyente probatoria de que no A.
(Hay agencias secretas que nos ocultan la verdad y suelen manipular lo que creemos.)
(Cualquier evidencia de que no A es dudosa y confirmaría que estamos siendo manipulados.)

Puede concluirse que A.

Como se puede apreciar, son múltiples las vías de la argumentación *ad ignorantiam* en la actual sociedad de la ignorancia fabricada, pero la teoría de la argumentación puede contribuir a explicitar sus empleos falaces y manipuladores.

5. A MODO DE CONCLUSIÓN

En lugar de perfilarse como una falacia específica con un esquema argumental único, la argumentación por ignorancia exhibe un carácter transversal, pues concierne a muy distintas variantes contextuales, dependiendo del componente argumentativo (datos, garantías o respaldo) o la fase de la argumentación (confrontación, apertura, argumentación o conclusión), y está sujeta a diferentes empleos del argumento con diverso alcance (acotado, hiperbólico o estratégico). Tras realizar un examen de sus variantes y alcances, cabe concluir que no siempre es falaz la apelación a la ignorancia: existen usos acotados del *argumentum ad ignorantiam* en que este resulta razonable (al existir conocimiento con evidencia acotada que permitiría determinar si A o no A, en contextos prácticos que urgen a decidir, en procesos de indagación científica, etc.); en otros casos, se manifestaría un empleo falaz del argumento que quebranta la forma lógica del argumento (es el caso de conclusión irrelevante y las premisas insuficientes) o las reglas de la interacción dialógica (como ocurre en el desplazamiento de carga de la prueba o el cambio arbitrario del tipo de diálogo).

¿Qué ocurre en el caso de la apelación a la ignorancia desmesurada? Aunque los usos hiperbólicos del argumento por la ignorancia en la tradición filosófica suelen disfrazar las legitimaciones como fundamentaciones, parten de una duda extralimitada y conducen a conclusiones desmedidas, no necesariamente resultan falaces, pues pueden perfilarse como compromisos e incitaciones a explorar los límites de lo que no sabemos. Sin embargo, también existen empleos falaces de la apelación a la ignorancia filosófica que, al alero de una sospecha hiperbólica y un cuestionamiento presuntamente hipercrítico del *logos*, socavan las condiciones sin las cuales no resulta concebible un diálogo argumentativo con pretensiones de validez.

Desde esa perspectiva, se ha considerado que algunos de los empleos falaces del argumento por ignorancia en el pensamiento posmoderno han favorecido o, como mínimo, han resultado funcionales no solo a la deconstrucción de la razón filosófica, sino también a la erosión de las prácticas deliberativas y de la argumentación racional en el espacio público (McIntyre, 2018). En todo caso, resulta problemática y discutible la generalización de que, en nuestros tiempos de supuesto pluralismo posmoderno, habría aumentado el recurso a la argumentación por ignorancia, con todos los riesgos para el razonamiento público que ello involucraría (distorsión epistémica, sesgos prejuiciosos y polarización del debate). Puesto que la argumentación por la ignorancia no es intrínsecamente falaz y ha sido habitualmente empleada en la deliberación pública y el razonamiento cotidiano, se requeriría investigar más a fondo la hipótesis de la posible amplificación contemporánea de ese tipo de argumento (Walton, 2014: 6-8).

De todos modos, independientemente de su supuesta base filosófica y de su presunta difusión social, hay formatos específicos de apelación a la ignorancia falaz que resultarían característicos de la actual sociedad de la ignorancia. Se trata de empleos estratégicos, instrumentales y manipuladores de la argumentación por la ignorancia como los que se concretan en el negacionismo, la construcción de hechos alternativos o enunciados posverdaderos, el populismo epistémico y las teorías conspiratorias. En esos usos, la argumentación por la ignorancia se transforma en algo más que una falacia informal y, por su escala, alcance, orientación estratégica y propósito manipulador, podría convertirse en un peligro público: una amenaza para nuestras prácticas compartidas de diálogo argumentativo y un manifiesto riesgo político para los contextos institucionales que sustentan la deliberación democrática.

En este estudio hemos supuesto que algunos argumentos por ignorancia involucran alguna premisa implícita de corte pragmático; pero ¿qué pasa si no parece existir la intención de argumentar formulando alguna premisa pragmática implícita (como podría ocurrir en algunos argumentos filosóficos) o en aquellas situaciones en las cuales la comunicación de una premisa tácita haría perder la convicción argumentativa (por ejemplo, si un negacionista explicitara que solo acepta la evidencia que responde a sus intereses)? En esos casos, ¿no estaríamos ante explicaciones externas de la producción del argumento, más que ante presunciones implícitas en el argumento?

Aunque podría considerarse forzada y contraintuitiva la búsqueda de presunciones y sobreentendidos implícitos en los argumentos por ignorancia, ese tipo de consideraciones pragmáticas están siempre presentes en nuestras prácticas argumentativas cotidianas. Lo característico de las razones presuntivas y otras

consideraciones pragmáticas es que estas no suelen formularse explícitamente en un argumento, aunque pueden estar implicadas contextualmente, y permiten realizar inferencias a partir del conocimiento enciclopédico sobre el mundo o nuestra cultura, o bien a través de cierto saber del trasfondo que comprende nuestras capacidades y prácticas cotidianas (Searle, 2000: 76-77). El hecho de que estas presunciones pragmáticas no se expliciten no implica perder convicción argumentativa; más bien, la sustentan, pues se trata de asunciones de trasfondo que nos comprometen, y nos vinculan con nuestros repertorios de creencias y discursos, así como con el tejido de nuestras actividades comunes e interacciones cotidianas (aunque eventualmente resulten cancelables ante evidencia contraria o razones relevantes en contra). Desde esa trama de asunciones de trasfondo nos comunicamos y argumentamos, aunque estas presunciones no se enuncien explícitamente como premisas lógicas o justificaciones discursivas. Y es que «las presunciones determinan el “conjunto inicial” de compromisos y así permiten un comienzo para el razonamiento “inferencial” que puede darse a continuación» (Rescher, 1993: 66).

En cualquier caso, nuestra reconstrucción de las variantes y alcance de la argumentación por ignorancia carga con la limitación de haber propuesto tipos ideales de argumentos, en vez de utilizar ejemplos concretos extraídos a partir de algún corpus. Quizá el propósito de iniciar una reflexión teórica panorámica sobre las dimensiones e implicaciones del argumento por ignorancia justifique esa apuesta por la abstracción taxonómica; queda para investigaciones posteriores analizar los esquemas de argumentos por ignorancia obtenidos directamente de la bibliografía filosófica o de plataformas y redes sociales directamente involucradas en la reproducción del negacionismo, la posverdad, el populismo epistémico o las teorías conspiratorias. Esperamos que este trabajo pueda aportar un marco teórico para ese tipo de investigación.

REFERENCIAS

- Aristóteles. (1988). *Tratados de lógica (Órganon)*. Madrid: Gredos.
- Bergson, H. (2004). *Memoria y vida*. Madrid: Alianza.
- Bordes Solanas, M. (2011). *Las trampas de Circe: falacias lógicas y argumentación informal*. Madrid: Cátedra.
- Copi, I. (1969). *Introducción a la lógica*. Buenos Aires: Eudeba.
- Copi, I., y Cohen, C. (2013). *Introducción a la lógica*. México: Limusa.
- Cummings, L. (2020). “Arguing from Ignorance”. En: *Fallacies in Medicine and Health* (pp. 29-64). Palgrave Macmillan. https://doi.org/10.1007/978-3-030-28513-5_2

- Deleuze, G., y Guattari, F. (1985). *El Anti Edipo*. Barcelona: Paidós.
- Derrida, J. (1986). *De la gramatología*. México: Siglo XXI.
- Descartes, R. (2011). "Discurso del método". En: *Obras completas* (pp. 97-152). Madrid: Gredos.
- Douglas, K. M., y Sutton, R. M. (2023). "What Are Conspiracy Theories? A Definitional Approach to Their Correlates, Consequences, and Communication". *Annual Review of Psychology* 74, 271-298. <https://doi.org/10.1146/annurev-psych-032420-031329>
- Foucault, M. (1987). *El orden del discurso*. Barcelona: Tusquets.
- Foucault, M. (2019). *Historia de la sexualidad I. La voluntad de saber*. Madrid: Siglo XXI.
- Frankfurt, H. G. (2006). *On bullshit: sobre la manipulación de la verdad*. Barcelona: Paidós.
- Godulla, A., Seibert, D., y Klute, T. (2024). "What Is Denialism? An Examination and Classification of Definitional Approaches and Relevant Actors". *Journalism and Media* 5/ 1, 135-147. <https://doi.org/10.3390/journalmedia5010010>
- Hamblin, C. L. (2016). *Falacias*. Lima: Palestra.
- Hannon, M. (2023). "The Politics of Post-Truth". *Critical Review* 35/1–2, 40–62. <https://doi.org/10.1080/08913811.2023.2194109>
- Hansen, H. V. (1998). "Locke and Whately on the *Argumentum ad Ignorantiam*". *Philosophy and Rhetoric* 31/1, 55-63.
- Harsin, J. (2015). "Regimes of Posttruth, Postpolitics, and Attention Economies". *Communication, Culture & Critique* 8, 327-333. <https://doi.org/10.1111/cccr.12097>
- Hegel, G. W. F. (1985). *Fenomenología del espíritu*. Madrid: Fondo de Cultura Económica.
- Heidegger, M. (2009). *¿Qué es metafísica?* Madrid: Alianza.
- Hoofnagle, M., y Hoofnagle, C. (2007). "What is Denialism?" SSRN. <http://dx.doi.org/10.2139/ssrn.4002823>
- Husserl, E. (2002). *Meditaciones cartesianas*. Madrid: Tecnos.
- Innerarity, D. (2009). "La Sociedad del Desconocimiento". En: A. Brey, D. Innerarity y G. Mayos, *La Sociedad de la Ignorancia y otros ensayos* (pp. 43-50). Barcelona: Libros Infomanía.
- Kant, I. (2002). *Crítica de la razón pura*. Madrid: Alfaguara.
- Kreider, A. J. (2016). "Informal Fallacies as Abductive Inferences". *Logic and Logical Philosophy* 25, 73-82. <https://doi.org/10.12775/LLP.2016.001>
- Lange, J. (1966). "The Argument from Silence". *History and Theory* 5/3, 288-301. <https://doi.org/10.2307/2504447>
- Leal Carretero, F. (2020). "¿Qué es una postura en filosofía?". *Revista Iberoamericana de Argumentación* 21, 86-106. <http://doi.org/10.15366/ria2019.19>
- Lewandowsky, S., y Cook, J. (2020). *The Conspiracy Theory Handbook*. Virginia: Center for Climate Change Communication, George Mason University.
- Locke, J. (2005). *Ensayo sobre el entendimiento humano*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Marraud, H. (2007). *Methodus argumentandi*. Madrid: Ediciones UAM.
- Marraud, H. (2013). *¿Es lógic@? Análisis y evaluación de argumentos*. Madrid: Cátedra.
- McComiskey, B. (2017). *Post-Truth Rhetoric and Composition*. Logan: Utah State University Press.
- McGrew, T. (2014). "The Argument from Silence". *Acta Analytica* 29, 215-228. <https://doi.org/10.1007/s12136-013-0205-5>
- McIntyre, L. (2018). *Posverdad*. Madrid: Cátedra.
- Mede, N. G., y Schäfer, M. S. (2020). "Science-Related Populism: Conceptualizing Populist Demands towards Science". *Public Understanding of Science*, 29/5, 473-491. <https://doi.org/10.1177/0963662520924259>
- Mede, N. G., Schäfer, M. S., y Metag, J. (2023). "Cognitio populi – Vox populi: Implications of science-related populism for communication behavior". *Communications* 2023. <https://doi.org/10.1515/commun-2022-0059>
- Pascal, B. (2014). *Pensamientos*. Madrid: Gredos.
- Perelman, C. (1997). *El imperio retórico. Retórica y argumentación*. Santa Fe de Bogotá: Norma.
- Perelman, C., y Olbrechts Tyteca, L. (2000). *Tratado de la argumentación*. Madrid: Gredos.
- Platón. (1985). "Apología de Sócrates". En: *Diálogos I* (pp. 137-186). Madrid: Gredos.
- Platón. (1988). *Diálogos IV. República*. Madrid: Gredos.
- Proctor, R. N. (2008). "Agnotology: A Missing Term to Describe the Cultural Production of Ignorance (and Its Study)". En: R. N. Proctor y L. Schiebinger (Eds.), *Agnotology. The*

- Making and Unmaking of Ignorance* (pp. 1-35). Stanford: Stanford University Press.
- Rescher, N. (1993). *La racionalidad*. Madrid: Tecnos.
- Robinson, R. (1971). "Arguing from Ignorance". *The Philosophical Quarterly* 21/83, 97-108. <https://doi.org/10.2307/2218332>
- Romero Reche, A. (2020). "Teoría de la conspiración, secreto y transparencia". *Rue Descartes* 98, 81-102. <https://doi.org/10.3917/rdes.098.0081>
- Sánchez, F. (1991). *Que nada se sabe*. Madrid: Espasa Calpe.
- Santibáñez Yáñez, C. (2010). "La presunción como acto de habla en la argumentación". *RLA. Revista de lingüística teórica y aplicada* 48/1, 133-152. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-48832010000100007>
- Schopenhauer, A. (2020). *El arte de tener razón*. Madrid: Alianza.
- Searle, J. R. (2000). *Razones para actuar*. Oviedo: Ediciones Nobel.
- Sexto Empírico. (1996). *Hipótesis Pirrónicas*. Madrid: Akal.
- Toulmin, S. (2007). *Los usos de la argumentación*. Barcelona: Península.
- Toulmin, S., Rieke, R., y Janik, A. (2018). *Una introducción al razonamiento*. Lima: Palestra.
- Van Eemeren, F. H., y Grootendorst, R. (2002). *Argumentación, comunicación y falacias. Una perspectiva pragma-dialéctica*. Santiago de Chile: Ediciones Universidad Católica de Chile.
- Van Eemeren, F. H., y Grootendorst, R. (2013). *Los actos de habla en las discusiones argumentativas*. Santiago de Chile: Ediciones Universidad Diego Portales.
- Vega Reñón, L. (2013). *La fauna de las falacias*. Madrid: Trotta.
- Vilanova Arias, J. (2011). "Petitio Principii, Ad Ignorantiam and the Foundations of Knowledge". *Crítica. Revista Hispanoamericana de Filosofía* 43/127, 27-57. <https://doi.org/10.22201/iifs.18704905e.2011.851>
- Walton, D. N. (1992). "Nonfallacious Arguments from Ignorance". *American Philosophical Quarterly* 29/4, 381-387. <https://www.jstor.org/stable/20014433>
- Walton, D. N. (1996). *Arguments from ignorance*. University Park, Pa.: Pennsylvania State University Press.
- Walton, D. N. (1999a). "The Appeal to Ignorance, or *Argumentum Ad Ignorantiam*". *Argumentation* 13, 367-377. <https://doi.org/10.1023/A:1007780012323>
- Walton, D. N. (1999b). "Profiles of dialogue for evaluating arguments from ignorance". *Argumentation* 13, 53-71. <https://doi.org/10.1023/A:1007738812877>
- Walton, D. N. (2006). "Rules for Reasoning from Knowledge and Lack of Knowledge". *Philosophia* 34, 355-376. <https://doi.org/10.1007/s11406-006-9028-6>
- Walton, D. N. (2014). *Burden of proof, presumption and argumentation*. New York: Cambridge University Press.
- Walton, D. N., y Krabbe, E. C. W. (2017). *Argumentación y normatividad dialógica*. Lima: Palestra.
- Williams, B. (2011). "La filosofía y el entendimiento de la ignorancia". En: *La filosofía como una disciplina humanística* (pp. 165-174). Fondo de Cultura Económica.
- Woods, J., y Walton, D. N. (1978). "The Fallacy of 'Ad Ignorantiam'". *Dialectica* 32/2, 87-99. <https://doi.org/10.1111/j.1746-8361.1978.tb01304.x>
- Wreen, M. (1989). "Light from Darkness, From Ignorance Knowledge". *Dialectica* 43/4, 299-314. <https://doi.org/10.1111/j.1746-8361.1989.tb00947.x>

AGRADECIMIENTOS: Mi más sincera gratitud hacia los evaluadores anónimos del artículo; con sus generosas y constructivas observaciones, contribuyeron a que este estudio mejorase sustantivamente.

JUAN ANTONIO GONZÁLEZ DE REQUENA FARRÉ: Juan Antonio González de Requena Farré es doctor en Filosofía (Universidad Complutense de Madrid), magíster en Ciencias Sociales (Universidad ARCIS), máster en Ciencia del Lenguaje y Lingüística Hispánica (UNED) y licenciado en Filosofía y Letras (Universidad Autónoma de Madrid). Actualmente se desempeña como docente e investigador en el Instituto de Psicología de la Universidad Austral de Chile. Sus intereses de investigación se centran en el campo de los estudios retóricos, las ciencias del lenguaje y el análisis de discurso, así como en la filosofía social y política.



Revista Iberoamericana de Argumentación

ἔπει δὲ ταύτην ἐπιστήμην ζητοῦμεν

Segunda Época
RIA 29 (2024): 136-139

Director: Hubert Marraud. **Editora:** Paula Olmos
ISSN 2172-8801 / <https://doi.org/10.15366/ria2024.29> / <https://revistas.uam.es/ria>

Reseña de:

José Ángel Gascón, Manual de argumentación: el ámbito de lo razonable.

José Ángel Gascón, *Manual de argumentación: el ámbito de lo razonable*. Prólogo de Cristián Santibáñez. Madrid: Editorial Plaza y Valdés, 2024 (392 pp.). ISBN 9788417121815.

Sara Hssaine Pallarés

<https://orcid.org/0009-0003-7373-2392>

Departamento de Lingüística General, Lógica y Filosofía de la Ciencia, Lenguas Modernas,
Teoría de la Literatura y Literatura Comparada y Estudios de Asia Oriental
Universidad Autónoma de Madrid (España)
sara.hssaine@uam.es

Servicio de Publicaciones de la Universidad Autónoma de Madrid



Copyright©SARA HSSAINE PALLARÉS

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

La argumentación, entendida como ejercicio o intercambio comunicativo, permea todas las dimensiones de la vida humana y se muestra presente en multitud de ocasiones, contextos y escenarios: desde un artículo científico hasta una comida familiar, pasando por una noticia periodística, un debate político o un foro de internet. De ahí que nunca sea fútil la aparición de un nuevo trabajo que ayude a comprender y ejercitar de manera correcta este aspecto fundamental de nuestra vida. Pues, si bien la capacidad de argumentar está presente en todos los individuos, la habilidad es algo que se aprende, entrena y perfecciona.

Este es el propósito de *Manual de argumentación: el ámbito de lo razonable*, escrito por el profesor de la Universidad de Murcia José Ángel Gascón, y publicado hace apenas cinco meses, en julio de 2024. El libro se construye a partir de un objetivo claro y de una orientación pedagógica que permea tanto la estructura como la redacción del mismo, y es que el autor pretende exponer y fomentar la “argumentación razonable” — concepto que aparece en el subtítulo del libro — como el tipo de argumentación deseable en nuestra sociedad.

Con esta meta establecida, en el libro, se pueden apreciar dos momentos diferentes. El primero, que va desde el capítulo 1 al capítulo 6, aborda de manera más tradicional diferentes cuestiones fundamentales de la teoría de la argumentación: qué se entiende por argumentar, qué tipos de argumentación existen, qué son los argumentos y cuáles son sus elementos constitutivos, etc. Por su parte, el segundo momento, a partir del capítulo 7 y hasta el final del libro, esboza lo que he interpretado como una especie de ética aplicada a la argumentación, pues, adoptando la razonabilidad como piedra de toque plantea una serie de principios y virtudes que orientan el ejercicio del buen argumentar desde la perspectiva del argumentador. Este segundo momento complementa el primero de manera original y extremadamente útil para su propósito pedagógico en la medida en que supone el reconocimiento de que la buena argumentación — la argumentación razonable — involucra un componente ético ineludible. Hay que recordar que Gascón goza de un merecido prestigio por sus contribuciones a la teoría argumentativa de las virtudes, con artículos como *Virtue and arguers* (*Topoi* 35, 2016), *Arguing as a Virtuous Arguer Would Argue* (*Informal Logic* 35, 2015) o *Virtuous Arguers: Responsible and Reliable* (*Argumentation* 32, 2018).

En cuanto al enfoque teórico, a lo largo de los capítulos se pueden reconocer las distintas corrientes de las que el autor se nutre para ofrecer su visión personal de la argumentación fruto de lo aprendido a lo largo de su trayectoria académica. En este sentido recoge y armoniza ideas y nociones provenientes, principalmente, de la

dialéctica de los argumentos, el modelo de Toulmin, la lógica informal y la pragmadialéctica, y las pone al servicio de su objetivo que no es otro que aprender a comprender cómo se argumenta para poder argumentar bien — un objetivo en el que se advierte la influencia del maestro Luis Vega Reñón y su célebre *Si de argumentar se trata* (2003).

Merece especial mención que, siendo coherente con sus propósitos, Gascón se esfuerza por incluir ejemplos reales de argumentaciones que, a la par que ilustran y amenizan la exposición, constituyen un recordatorio constante de que en la práctica las cosas son más complejas de lo que la teoría las suele hacer parecer. A través de matizaciones o advertencias, el autor invita al lector a que no tome sus consideraciones de manera irreflexiva y a crítica ya que siempre existen circunstancias que hacen que la aplicación de los conocimientos al mundo real no sea mecánica.

En esta línea, el manual da cuenta en todo momento del carácter contextual de la argumentación, y hace especial énfasis en que ninguna consideración es intrínsecamente una razón o una tesis, sino que para determinarlo hay que atender al contexto en el que aparece (p.29). Simpatizo enormemente con esta idea que sin duda bebe de la dialéctica de los argumentos, para la cual las razones se construyen colectivamente en los intercambios comunicativos (Marraud, 2023: 6). En este sentido el autor dice lo siguiente:

Los términos «tesis» y «razón» se refieren al uso que hacemos de las afirmaciones. Al caracterizar algo como una «tesis» o como una «razón», lo que estamos diciendo es que, en ese momento, en ese contexto, esa es la función que cumple en el discurso. Así que para saber si algo es una tesis o una razón – o ninguna de las dos cosas -, debemos prestar atención al contexto en el que aparece. (Gascón, 2024: 29)

Otro punto fuerte de la obra es el énfasis que pone el autor en la importancia de los aspectos lingüísticos en una argumentación. No se limita a dar explicaciones teóricas acerca de, por ejemplo, qué son los argumentos, su tipología, etc., sino que, además, señala de forma precisa cómo se manifiestan en un texto o conversación lo que, sin duda, constituye una herramienta muy valiosa a la hora de poder identificarlos y construirlos de manera correcta. En este sentido, la obra denota un compromiso firme con la utilidad de su contenido y resulta extremadamente práctica. A este respecto el autor comenta lo siguiente:

Como muestran algunos ejemplos que ya hemos visto, cuando un argumento se apoya en una garantía general, es conveniente que la tesis contenga un calificador. Los calificadores son expresiones – como «probablemente» o «casi seguro» - que

indican el grado de confianza o seguridad con el que se presenta la tesis, y que por lo tanto ayudan a entender si el argumento se apoya en una garantía general o universal. (Gascón, 2024: 159)

En suma, el manual de José Gascón es recomendable tanto para quienes se interesen por las discusiones contemporáneas sobre la argumentación, como para quienes quieran mejorar sus habilidades argumentativas. El manual, con un estilo claro, riguroso y ameno, cumple su promesa de ser una guía práctica y accesible para quienes estos últimos, ofreciendo recursos valiosos para quienes desean ejercitarse en el sutil arte de la argumentación razonable.

REFERENCIAS

- Gascón, José Ángel (2024). *Manual de argumentación: el ámbito de lo razonable*. Plaza y Valdés, 2024, ISBN: 9788417121815.
- Marraud, Hubert (2023). ¿Qué es la dialéctica de los argumentos? *Quadripartita Ratio. Revista de Retórica y Argumentación*, 8 (15), pp. 2-27.