

Revista Iberoamericana de Argumentación

ἐπεὶ δὲ ταύτην ἐπιστήμην ζητοῦμεν

¿Qué enseñan y cómo lo hacen? La argumentación en tres textos escolares / How do they teach, and what do they teach? Argumentation in Three School Texts

M.E. Villanueva Chaucas y S.J. Castillo Cruz

Integración de la Pragma-dialéctica y la PNL en Mediación: Un enfoque innovador para la resolución de conflictos / Integration of Pragma-Dialectics and NLP in Mediation: An innovative Approach to Conflict Resolution

V. Bastante Soler

Desarrollo de una estrategia argumentativa entre docentes de un colegio de Bogotá / Development of an argumentative strategy among teachers of a school in Bogotá

Y.E. Nasif Contreras

La argumentación en las ciencias / Argumentation in the sciences

M. Gensollen Mendoza y M. Jiménez Rolland

Epidemiología basada en aguas residuales y la COVID-19: un análisis desde la dialéctica de los argumentos / Wastewater-based epidemiology and COVID-19: an analysis from argument dialectic

S. Hssaine Pallarés

Reseña de: Arroyo, Gustavo (Ed.), Desacuerdos profundos: debates y aproximaciones.

I.F. Madroñal



¿Qué enseñan y cómo lo hacen? La argumentación en tres textos escolares

How do they teach, and what do they teach? Argumentation in Three School Texts

María Elena Villanueva Chaucas

<https://orcid.org/0000-0003-4415-7838>
Universidad César Vallejo
Callao (Perú)
mvillanuevach01@ucvvirtual.edu.pe

Sandro Jaime Castillo Cruz

<https://orcid.org/0000-0003-2657-7652>
Universidad Peruana de Ciencias Aplicadas
Lima (Perú)
tchusaca@upc.edu.pe

Artículo recibido: 18-06-2024
Artículo aceptado: 17-02-2025

RESUMEN

Pese a la cotidianeidad de la práctica argumentativa (presente en todos los ámbitos de nuestra vida diaria) y su importancia en tiempos actuales —invasados por las noticias falsas, las medias verdades y las opiniones no argumentadas—, su enseñanza en las escuelas peruanas es aún insuficiente. Por ello, la presente investigación tiene como objetivo evaluar la didáctica de la argumentación en textos escolares de tres editoriales de alcance nacional. Esta investigación adopta un enfoque cualitativo, y utiliza el análisis documental como método. El corpus está conformado por los libros de Comunicación dirigidos a estudiantes de quinto grado de Educación Secundaria, publicados entre el 2016 y 2022 en Perú. Los resultados obtenidos revelan a) una simplificación de la teoría argumentativa, que se evidencia en la omisión de componentes importantes como el subargumento y el contraargumento; b) discordancia entre la teoría argumentativa proporcionada y los ejemplos de géneros discursivos solicitados, y c) limitaciones de las secuencias didácticas diseñadas para el desarrollo de la competencia argumentativa.

PALABRAS CLAVE: argumentación, argumentación escolar, educación, enseñanza argumentación, texto escolar.

ABSTRACT

Despite the everyday practice of argumentation (present in all areas of our daily life) and its importance in current times -invaded by fake news, half-truths and unargued opinions-, its teaching in Peruvian schools is still insufficient. Therefore, the present research aims to evaluate the didactics of argumentation in school textbooks of three national publishers. This research adopts a qualitative approach and uses documentary analysis as a method. The corpus is made up of Communication books aimed at students in the fifth grade of Secondary Education, published between 2016 and 2022 in Peru. The results obtained reveal a) a simplification of the argumentative theory, evidenced by the omission of important components such as the subargument and counterargument; b) discordance between the argumentative theory provided and the examples of discursive genres requested, and c) limitations of the didactic sequences designed for the development of argumentative competence.

KEYWORDS: argumentation, school argumentation, education, teaching argumentation, school textbook.

1. INTRODUCCIÓN

Los textos escolares (TE) son herramientas pedagógicas que facilitan la enseñanza-aprendizaje (Negrín, 2009; Tosi, 2011), además de ser soportes de una verdad en cuanto conocimientos y técnicas que se cree los estudiantes deben perpetuar (Chopin, 2001). Desde una perspectiva lingüística, y adoptando las nociones de macrogénero curricular de Christie (2002) y géneros del conocimiento (GCOs) y curriculares (GCU) de Rose (2014), Ibáñez et al. (2017) definen al TE como un macrogénero curricular conformado por diversos GCOs y GCU, asociados los primeros a las definiciones de un concepto, los resúmenes de un tema, etc., y los segundos, a los ejercicios y las evaluaciones, por ejemplo.

En el discurso pedagógico (Bernstein, 1993), los TEs cumplen un rol importante debido a que, entre otras razones, traducen la política educativa oficial (Level y Mostacero, 2011). Sin embargo, los resultados de la Evaluación Muestral (2018) sobre escritura argumentativa realizada por el Ministerio de Educación del Perú (2019) a estudiantes de segundo grado de Educación Secundaria han sido poco auspiciosos en lo académico (52 % de los estudiantes presentaron dificultades para justificar la razón principal). La gravedad de esta problemática amerita caracterizar la propuesta de enseñanza de la argumentación que formulan tres editoriales peruanas en el área de Comunicación, específicamente del último año (quinto grado) de Educación Básica Regular en Perú. Este objetivo se ha conseguido por medio del análisis del contenido, método que implica el recojo objetivo y sistemático de información y su posterior interpretación (Ruiz, 2012).

Por otro lado, esta investigación se sitúa en la tradición analítica de textos escolares (Nuñez y Saneleuterio, 2021). Si bien este macrogénero curricular (Ibáñez et al., 2017) se estudia con cierto interés desde la década del 90 (Tosi, 2011), son aún pocas las investigaciones que han correlacionado TE y enseñanza de la argumentación, en Perú y en Latinoamérica. Entre estos pocos estudios destacan los de Forte y Gaiser (2020), Giménez y Subtil (2015) y Díaz y Mujica (2007).

A fin de dar respuesta a la pregunta de investigación «¿Cómo abordan la enseñanza de la argumentación los TEs del área de Comunicación de quinto grado de Educación Secundaria propuestos por tres editoriales de alcance nacional?», este trabajo se ha dividido en cuatro apartados. En el primero se definen algunos conceptos centrales; en el segundo se expone la metodología empleada; en el tercero se analizan

y comentan los hallazgos, y, por último, en el cuarto apartado, se presentan las principales conclusiones.

2. MARCO CONCEPTUAL

2.1. Las perspectivas sobre la argumentación

Desde la irrupción académica de los libros de Perelman y Olbrechts-Tyteca (1989), y Toulmin (2007) en 1958, la argumentación recobró un vigor que había perdido en décadas pasadas y que la había confinado a ser un suplemento de las figuras retóricas.

El voluminoso libro de Perelman y Olbrechts-Tyteca (1989), *Tratado de la argumentación: la nueva retórica*, que parece ser un listado de técnicas para persuadir, es sobre todo «una reflexión epistemológica respecto a la posibilidad del conocimiento sobre valores, bajo la hipótesis de que no es posible explicar la argumentación moral y jurídica en términos de relaciones formales entre proposiciones» (Bermejo Luque, 2013, pp. 37-38). Dada la imposibilidad de la lógica proposicional para explicar la argumentación cotidiana, *La nueva retórica* se presentó como una alternativa a aquella, pues mientras el modelo cartesiano sigue unas leyes invariables, la retórica toma en cuenta el contexto y el auditorio al que va dirigido.

Los usos de la argumentación (Toulmin, 2007), por su parte, propone un acercamiento menos lógico formal a la argumentación y más cotidiano a las prácticas sociales, lo que se comprueba en el uso educativo que se le ha dado al modelo toulmiano (Sánchez, González y García, 2013). Si para la lógica formal las proposiciones, o bien eran premisas o conclusiones, para Toulmin el argumento está conformado por seis elementos articulados: *claim* (conclusión, pretensión o tesis), *grounds* (argumentos o evidencias), *warrants* (garantes), *modal qualifiers* (cualificadores modales), *backing* (respaldo) y *rebuttals* (refutaciones o reservas). Los argumentos van a justificar la conclusión; el garante permite la movilización del argumento cuando este intenta justificar la conclusión; el respaldo, a su vez, sostiene al garante; los cualificadores modales («en definitiva», «probablemente», etc.) se refieren al grado de fuerza de los argumentos, y las refutaciones, a las posibles excepciones.

Con el paso de los años, aparecieron otros enfoques, como la pragmadialéctica. Este modelo fue teorizado por los académicos holandeses van Eemeren, Grootendorst y Snoeck Henkemans, y se nutre de la Lingüística Textual, el Análisis Crítico del Discurso y la Pragmática. Su particularidad radica en que toma en cuenta factores contextuales, que estudios como el de Perelman y Olbrechts-Tyteca, y Toulmin habían

descuidado (van Eemeren, 2019).

Esta variedad de enfoques ha derivado en una diversidad de definiciones que, sin embargo, coexisten en aparente pacifismo (Plantin, 2015). Así, desde la nueva retórica, se define a la argumentación como el discurso a través del cual un locutor (emisor tanto en lo oral como en lo escrito) busca que su auditorio (interlocutor) se adhiera a una tesis determinada. En esta perspectiva, el auditorio tiene un papel central, por lo que el locutor hará todo lo posible para persuadirlo.

Toulmin, Rieke y Jamik (2018) —en clara concordancia con los seis elementos propuestos por el primero en *Los usos de la argumentación* (2007)— definen a la argumentación como la acción de plantear tesis, cuestionarlas, respaldarlas por medio de razones; criticar estas razones y rebatir estas críticas.

La pragmadialéctica, por su parte, asume los aspectos normativos de la lógica, el diálogo crítico de la dialéctica y las premisas inexpresadas de la pragmática, por ejemplo, para definirla como «Un acto de habla que consiste de una constelación de enunciados diseñados para justificar o refutar una opinión expresada y calculada dentro de una discusión reglada, con el objetivo de convencer a un juez racional acerca de la aceptabilidad o inaceptabilidad de una opinión expresada» (van Eemeren y Grootendorst, 2013, p. 67).

2.2. Estructura argumentativa

La noción de estructura para referirse a la argumentación ha estado asociada al par básico premisa-conclusión, en la que el primer elemento justifica al segundo. A este par se le suele sumar un tercer componente que toma diversos nombres según los autores, pero que tienen en común derivar del *topoi* aristotélico (Plantin, 2015). Perelman y Olbrechts-Tyteca (1989), lo denominan *lugar común*; Toulmin (2007), *garante (warrant)*; Plantin (2015), *ley de paso*; Lo Cascio (1998), *regla general*; por citar solo algunos casos.¹ La función de este tercer elemento es la de justificar el tránsito de la premisa (argumento) hacia la conclusión (punto de vista). El siguiente ejemplo sirve de ilustración al respecto:

Punto de vista: [Probablemente], mi vecino vivirá muchos años.

Argumento: Se alimenta de manera saludable.

¹ En esta línea, Walton, Reed y Macagno (2008) aportan la noción de *esquema argumentativo*, patrones abstractos y estereotipados de razonamiento. Si bien el aporte de dichos autores es importante para el análisis y evaluación de los argumentos, se creyó conveniente excluirlo de la discusión central por alejarse del objetivo de este apartado: analizar un elemento complementario al par básico (argumento-punto de vista), y que no ha sido abordado en los textos escolares que estamos trabajando.

Garante: Comer de manera saludable, alarga la esperanza de vida.

El garante es, entonces, la respuesta a la pregunta toulmiana ¿qué tiene que ver el dato (argumento) con la conclusión (punto de vista)? Pero, así como el punto de vista es cuestionable, lo es el argumento. En relación con el ejemplo anterior, ¿hay pruebas de que, en efecto, el vecino se alimenta saludablemente? Ante ese natural y probable cuestionamiento, el emisor está obligado a justificar dicho argumento.

Esta justificación constituye el subargumento, el razonamiento subordinado que justifica una razón (van Eemeren, Grootendorst y Snoeck Henkemans, 2006).

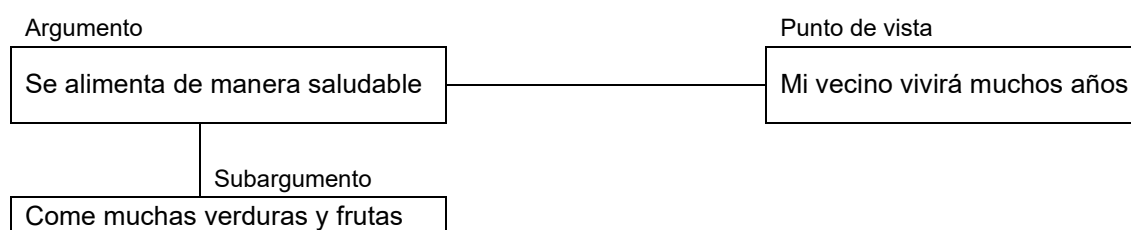


Figura 1

Estructura de la argumentación subordinada (elaboración propia, basada en van Eemeren, Grootendorst y Snoeck Henkemans, 2006).

En este ejemplo, el subargumento se presenta como soporte del argumento. Así, que el vecino coma regularmente verduras y frutas es prueba de que se alimenta saludablemente. La argumentación subordinada junto a la argumentación *única*, *múltiple* y *coordinada* forman parte de la clasificación ofrecida por van Eemeren, Grootendorst y Snoeck Henkemans (2006). Si el punto de vista se justifica por medio de un solo argumento, se tratará de una argumentación *única*; si son dos o más y cada uno actúa de manera independiente, se denominará *múltiple*; en cambio, si estos argumentos se solidarizan y actúan en conjunto sobre el punto de vista, tomará el nombre de *coordinada*.

Un cuarto elemento es el *contraargumento*, el que se define como el argumento que atenta contra otro argumento, cuestionando, bien una de sus premisas, su garantía o su conclusión (Marraud, 2017). En una línea más ceñida a la psicología cognitiva aplicada a la educación, este componente posee un valor metacognitivo, pues le ofrece al interlocutor la posibilidad de examinar el peso de su argumentación, que resulta del cuestionamiento del punto de vista (Leitão, 2000).

Dada la naturaleza dialógica de la argumentación, que supone un otro —explícito o implícito— al que hay que convencer (Leitão, 2007; van Eemeren y Grootendorst,

2011), la solidez de esta depende mucho de los anticipos de la postura contraria y de su posterior refutación. Sin embargo, diversos estudios en escolares de primaria y secundaria han constatado la dificultad que supone generar argumentos desde una perspectiva contraria (Leitão y Almeida, 2000; Larraín, Freire y Olivos, 2013; Larraín, Freire y Lillo, 2013; Larraín y Singer, 2019).

3. La enseñanza de la argumentación y el lugar de los ejemplos

A propósito de la enseñanza de la argumentación en el espacio educativo, Padilla (2020) repara en el trato desigual que se les ha otorgado a los distintos marcos teóricos argumentativos, y en los desafíos actitudinales, epistémicos, colaborativos y situados de su didáctica. En esta línea, señala que la enseñanza debería contemplar tanto los aspectos pragmáticos y dialécticos, como lógicos y retóricos, pues ninguna de estas perspectivas puede asumir por sí sola el estudio de la argumentación (Padilla, 2011). Por ello —a decir de García y Alarcón (2018)—, el enfoque pragmatialéctico parece ser el más adecuado para la enseñanza de la argumentación, en tanto asume los componentes de las otras perspectivas. Tal correlación se evidencia en los estudios en educación que han utilizado como marco de análisis las propuestas de dicho modelo teórico (López y Padilla, 2011; Tuzinkievicz et al., 2018).

Superado este primer obstáculo sobre qué enfoque enseñar, se debe atender el relacionado con la forma cómo el saber teórico se presenta en el escenario escolar. Para Chevallard (2000), el conocimiento que se imparte en las escuelas es resultado de una compleja reconstrucción de saberes de la ciencia, no exenta, por supuesto, de fisuras. A esta transformación de los objetos del saber en objetos de enseñanza, este autor la denomina *transposición didáctica*. Un rol importante en esta didáctica la cumplen los ejemplos. Estos deberían reunir las características principales de la diversidad de tipos y casos concretos de aquello que se quiere ilustrar; dicho de otra manera, se debe contar con un buen prototipo (Cuenca y Hilferty, 2007) que le permita al estudiante tener una representación mental del texto que debe escribir (Ribas y Fort, 1995). Tales modelos requieren ser observados y analizados con el fin de descubrir sus características lingüísticas (Rodríguez Gonzalo, 2008). De este modo, la representación del género ayudaría a reducir la sobrecarga cognitiva (Camps, 1990) que demanda el proceso de escritura (Abad y Rodríguez Gonzalo, 2018).

El análisis precedente sobre los enfoques de la argumentación y principalmente los elementos que conforman la estructura argumentativa (punto de vista, argumento, subargumento, contraargumento) nos ofrece un marco de referencia que nos permitirá

examinar los TEs. Este necesario diálogo se produce con el fin de dar cuenta de la articulación entre las ideas de la teoría clásica, la psicología cognitiva, y lo que las editoriales plasman en las definiciones, el contenido teórico escolar, las actividades didácticas propuestas y los ejemplos, nuestras categorías de análisis.

3. METODOLOGÍA

3.1. Diseño y tipo de estudio

Esta investigación adopta un enfoque cualitativo. Considerando que se analizan textos, el método al que se acudió es el análisis documental, método que permitirá no solo examinar los datos, sino también interpretarlos (Corbin y Strauss, 2015). El diseño de esta investigación es no experimental, de tipo exploratorio-descriptivo e interpretativo. Es exploratorio pues abordamos un tópico que no se suele investigar en el contexto peruano, y que ha cobrado reciente interés en la última década (Villanueva Chaucas, 2021). Por otra parte, se presenta como descriptivo porque recopila información sobre la enseñanza de la argumentación en el escenario escolar y los GCOs involucrados. Finalmente, el presente estudio busca interpretar las implicancias de las propuestas pedagógicas en el desarrollo de habilidades argumentativas en los estudiantes.

3.2 Corpus

El corpus está conformado por los TEs de quinto grado del curso de Comunicación de tres editoriales: Lexicom, Corefo y Santillana, editados entre el periodo 2016 y 2022, y obtenidos, el primero, en versión impresa, y, los dos últimos, en formato PDF (se analizó la última edición disponible al momento de la revisión bibliográfica, 2023). Se eligieron los textos de quinto grado, dado que este corresponde al último año de la Educación Básica Regular, por lo que se espera que los estudiantes hayan adquirido las competencias propuestas por el Currículo Nacional de Educación Básica (Minedu, 2017), entre las que se encuentra la competencia argumentativa. La obtención de este breve corpus es resultado de un muestreo no probabilístico (Hernández, Fernández y Baptista, 2006), puesto que los TEs han sido elegidos tomando en consideración su participación en el mercado editorial. Para tal fin, se aplicó una encuesta a 45 docentes de colegios privados de Lima y Callao que utilizaban textos editados por editoriales de alcance nacional. Esto significó que aquellos docentes que previamente indicaron que no trabajaban con este tipo de textos, ya sea porque ellos proponían sus materiales o el colegio contara con textos «propios», no fueron considerados en la encuesta.

Por lo general, el TE que comercializan las editoriales contiene dos o tres libros físicos: un libro de consulta, que contiene la teoría de los diferentes campos temáticos; el cuaderno o libro de trabajo, que contiene actividades diversas que el estudiante debe realizar, y en algunos casos un libro denominado Razonamiento Verbal (solo la editorial Lexicom cuenta con este texto adicional). En lo sucesivo, se recurrirá a las siguientes abreviaturas: editorial Lexicom - libro de consulta (Ed1.Lc), editorial Lexicom - libro de actividades (Ed1.La), editorial Lexicom - libro de Razonamiento Verbal (Ed1.Lrv); editorial Corefo - libro de consulta (Ed2.Lc), editorial Corefo - libro de actividades (Ed2.La); editorial Santillana - libro de consulta (Ed3.Lc), editorial Santillana - libro de actividades (Ed3.La).

3.3 Marco de análisis

Nuestras categorías de análisis fueron definidas previamente y corresponden a tres GCOs (Ibáñez et al., 2017): Definición, Exposición de Contenidos y Guía Procedimental, y a un GCU (Ejemplos). Los dos primeros géneros corresponden a lo que usualmente se denomina «teoría» (objetos de saber a enseñar transformados en objetos de enseñanza, en la terminología de Chevallard, 2000); la Guía Procedimental corresponde a las «actividades» (secuencias didácticas), cuyo objetivo es poner en práctica lo aprendido; y el Ejemplo, el texto modelo que se espera replicar en el aula. En vista de la heterogeneidad de información que contiene el GCO Exposición de Contenidos de los TEs analizados, se consideró tres subcategorías de análisis: estructura argumentativa, contraargumento y superestructura (van Dijk, 1992). A continuación, se presentan las categorías y su descripción.

Categorías	Subcategorías	Descripción
GCO Definición		Género discursivo que presenta el significado de un concepto.
GCO Exposición de Contenidos	Estructura argumentativa Contraargumento Superestructura	Género pedagógico que desarrolla los temas propios de una determinada materia.
GCO Guía Procedimental		Género pedagógico cuyo propósito es instruir la realización de procedimientos propios de un área disciplinar.
GCU Ejemplos		Género curricular que concretiza las características del género discursivo que es materia de análisis.

Tabla 1

Categorías empleadas para analizar la enseñanza de la argumentación

Nota: La descripción de las categorías ha sido parafraseada de Ibáñez et al., 2017.

3.4 Procedimiento

Una vez identificadas las editoriales cuyos TEs fueron objeto de estudio se procedió a la obtención de las unidades de análisis. El primer paso consistió en la identificación manual de los títulos temáticos vinculados con la actividad argumentativa. Para ello, se revisaron los índices de los textos y se identificaron los que contuviesen el componente argumentación y similares, ya sea en el mismo título («La argumentación», por ejemplo) o en algún GCO de títulos temáticos que se presuponen persuasivos, como ocurrió con «La carta al director». El siguiente paso consistió en verificar que en este último grupo de títulos temáticos estuviese implicado el componente argumento o afines (persuasión, texto argumentativo, opinión, etc.). Se cita el siguiente ejemplo:

La carta al director es una comunicación escrita que envía un lector a un periódico o una revista para expresar su opinión sobre algún hecho o situación de actualidad.

[Ed3.Lc, p. 61]

De tratarse de un género textual de secuencia argumentativa, era incluido en una tabla elaborada en un documento de Word junto con los títulos de naturaleza expresamente argumentativa. Finalmente, se procedió a un tamizado de esta información, lo cual supuso un minucioso análisis documental de las fuentes. Se priorizaron aquellos títulos temáticos que presentaron discrepancias notorias en relación con nuestro marco conceptual.

4. ANÁLISIS Y COMENTARIOS

4.1 Definición de argumentación (o del género discursivo)

La primera categoría de análisis es Definición, GCO que busca delimitar el significado de un concepto. Si bien la Definición se encuentra en otros GCOs, en este apartado solo acudiremos a ella para definir los títulos temáticos.

El análisis ha encontrado dos tipos de definiciones: aquella que describe el componente *argumentación* (1 y 2) y la que define el género en el que se inscribe (3 y 4):

- (1) [La argumentación] «Es la defensa con razones de una postura. La argumentación persuasiva, propia del discurso oral, tiene como objetivo lograr la adhesión del público hacia la postura del orador mediante argumentos racionales, éticos y patéticos.» (Ed3.La, p. 22)

- (2) «La argumentación consiste en defender una idea u opinión aportando un conjunto de razones que justifiquen una determinada postura. El asunto que se defiende o señala es controversial, es decir, polémico.» (Ed1.Lrv, p. 124)
- (3) «Un artículo académico es un texto que produce un especialista, generalmente en el ámbito de las ciencias y disciplinas, para un público interesado en el tema. Presenta y desarrolla la demostración de una hipótesis de investigación.» (Ed3.La, p. 65)
- (4) [Ensayo argumentativo es] «género textual argumentativo en el que el autor analiza, interpreta y evalúa un tema para poder emitir una opinión» (Ed2.Lc, p. 101)

El adjetivo *persuasiva* que acompaña al sustantivo *argumentación* (1) presupone una variante de esta que no se aclara en el texto. Si el discurso oral está implicado en la argumentación persuasiva, ¿qué tipo de argumentación supone el discurso escrito?

Otro aspecto que se debe atender está relacionado con el calificativo *polémico*, acuñado a la argumentación. Aunque en sentido estricto un tema polémico es todo aquel que provoca controversia y discusión, por lo general, está asociado a tópicos vinculados con la política, religión, ciencia, tecnología, cultura y otros. El aborto, la pena de muerte, el cambio climático, la legalización de las drogas, la igualdad de género son algunos ejemplos. La naturaleza controversial de estos temas genera que las discusiones sean a menudo apasionadas y emocionales, por lo que puede resultar difícil llegar a un consenso. Si el estudiante y el docente entienden lo polémico en este sentido, se estaría restringiendo la argumentación a ciertos tópicos y obviando la cotidianeidad de su práctica. Por tal razón, Morado (2013) señalaba lo dañino que puede resultar caracterizar la argumentación por su uso polémico. Así, los consejos de un profesor a sus estudiantes sobre la importancia del estudio abordan un asunto para nada polémico (no solo por lo temático, sino además por el mínimo desacuerdo que puede generar un tópico de este tipo), pero sí altamente persuasivo.

4.2. Exposición de Contenidos

Esta categoría se ha dividido en tres subcategorías. La primera se refiere a la *estructura argumentativa*; la segunda, al *contraargumento*; y la tercera, a la *superestructura textual* (van Dijk, 1992). Las dos primeras subcategorías corresponden al contenido conceptual sobre la teoría argumentativa; dicho en otros términos, el objeto de saber transformado en objeto de enseñanza (Chevallard, 2000); en cuanto a la tercera subcategoría, esta alude a la conocida triada: *introducción*, *desarrollo* y *cierre*, con la cual se suele «dividir» cierto tipo de textos.

En cuanto a la estructura argumentativa, la Ed1 acude a las nociones *objeto*, *tesis* y *argumentos*, mientras que la Ed3 usa los términos *tema*, *postura* y *argumentos*, pero en ambos casos, emplean la expresión *elementos* y no *estructura*. La Ed2, por su parte, reserva la expresión *estructura* para referirse a la forma del texto, esto es, la *superestructura*: introducción, cuerpo y conclusión (van Dijk, 1992), de los títulos temáticos «Discurso argumentativo» y «Ensayo argumentativo».

La Ed1 define el concepto *objeto* como el tema sobre el cual se argumenta; de la *tesis* afirma que es la postura del argumentador sobre el tema, y de los *argumentos* —también conocidos como premisas— las razones que justifican la hipótesis, «que es la idea inicial». Si el *objeto* es el tema, ¿por qué no usar simplemente esta palabra? La única referencia que se encuentra entre la bibliografía especializada que considere al *objeto* como un elemento de la argumentación es el texto de Casamiglia y Tuson (2001), quienes utilizan dicho concepto para referirse a las características de la argumentación.

Por otro lado, no solo se asocia a la tesis como «idea inicial», sino también como hipótesis: «También se les conoce como premisas (argumentos), estos justifican la hipótesis, que es la idea inicial» (p. 124). Si se entiende la idea inicial como aquella que va al inicio de un texto o párrafo, probablemente se cometería un grave error, por lo que se debió precisar el concepto a «idea principal». Asimismo, usa un concepto propio de la argumentación académica: hipótesis, asociada más al discurso científico (Muñoz y Musci, 2013). La Ed2, por su parte, define al *tema* por su naturaleza polémica (aspecto que se ha comentado en párrafos previos); a la *postura*, por su posición frente a esta (a favor o en contra); y de los argumentos señala que son las razones que sostienen la postura.

Como se observa, las propuestas editoriales no abordan más elementos que los mencionados. Omiten los aportes teóricos como el concepto toulmiano de *garantía* (*warrant*), por ejemplo, que habría servido para esclarecer cómo se justifica el vínculo entre la tesis y el argumento. Asimismo, solo consideran un nivel de jerarquía (argumentos), y descuidan los subargumentos, los razonamientos subordinados que los justifican (van Eemeren, Grootendorst y Snoeck Henkemans, 2006). Si el discente toma como referente de escritura esta simplificada *transposición didáctica* (Chevallard, 2000), solo se preocupará en generar argumentos y no justificaciones, pese a que proponer razones que justifiquen el punto de vista no es precisamente la actividad cognitiva más demandante en la argumentación. La investigación de Huanca (2022) evaluó los resultados de una prueba censal del Ministerio de Educación del Perú (2019), y concluyó que el 69.5% de los estudiantes tuvieron éxito al momento de justificar con al menos

dos razones un punto de vista, pero no tanto en la justificación de estas razones (52%).

Por otra parte, la *contraargumentación* —un mecanismo clave en la argumentación (Leitão, 2000), de enorme valor en la metacognición (Larraín, 2009) y muy demandante cognitivamente en la argumentación individual (Asterhan y Schwarz, 2007)— está ausente en las Ed1 y Ed2, pese a ser una de las habilidades argumentativas que se espera que los estudiantes de quinto grado de Educación Secundaria logren, según el Ministerio de Educación del Perú. El reconocimiento que el escritor tiene sobre puntos de vista contrarios al suyo y las objeciones a su propio punto de vista (*negociación*) distingue una actividad *argumentativa elaborada* de una *argumentación mínima*, en la cual solo priman las razones y sus justificaciones (Leitão y Almeida, 2000). Esta mayor exigencia cognitiva del contraargumento frente a la argumentación mínima se evidencia en el estudio de Manzi y Flotts (2012, citado por Larraín et al., 2015), cuyas conclusiones señalaron que la elaboración de contraargumentos entre los estudiantes postulantes a la Pontificia Universidad Católica de Chile alcanzó el nivel *Aceptable*, frente a la construcción de los argumentos, que obtuvo el calificativo de *Bueno*. Pese a esta importancia, solo la Ed3 contempla la contraargumentación:

Crítica 1	Refutación

Figura 2

Aspecto de la estructura del componente contraargumento propuesta por la Ed3

Nota: Figura recreada a partir de la original [Ed.3.La, p. 24]

Sin embargo, este componente no se ejemplifica (mucho menos se ejercita); tampoco se explica la relación entre los conceptos *crítica* y *refutación*. Otro vacío teórico que percibimos se trata de las técnicas argumentativas (Perelman y Olbrechts-Tyteca, 1989), pese a su uso intuitivo en la argumentación escolar (Villanueva Chaucas, 2021) y al amplio desarrollo conceptual que existe sobre ellas (Perelman y Olbrechts-Tyteca, 1989; Toulmin, Rieke y Janik, 2018). Se suma a este vacío la ausencia del estudio de las falacias.

Una tercera subcategoría de análisis se refiere a la *superestructura* (van Dijk, 1992). Sin embargo, en el ámbito educativo se acostumbra a utilizar el nombre *estructura* para referirse a las «partes» (*introducción*, *desarrollo* o *cuerpo*, y *cierre* o *conclusión*) de los variados géneros discursivos que se trabajan en las escuelas (Díaz,

2002; Errázuriz, 2012; Perelman, 1999).

Al margen del término empleado, la Ed1, que previamente trató de *elementos* al *objeto*, *tesis* y *argumentos*, propone una extraña y confusa estructura cuando analiza el título temático «La argumentación» (diferente a la que propuso cuando abordó «El texto argumentativo académico»):

Título temático Subtema	La argumentación	El texto argumentativo académico
Elemento	Objeto Tesis Argumento	_____
Estructura	Introducción y tesis Argumentos Conclusión	Introducción Cuerpo Conclusión

Tabla 2

Uso ambiguo de los componentes tesis y argumento (Ed1)

Nota: Elaboración propia

De este modo, la tesis y los argumentos no solo son —desde el enfoque de esta editorial— elementos, sino también, partes de la estructura. Es probable que esta confusión se deba a que se asume como sinónimos *argumentación* y *texto argumentativo*, es decir, se confunden las *secuencias textuales* (Adam, 1998) con el género discursivo (Bajtín, 1982). Así, la oración: «Te sugiero que compres una olla arrocera marca Oster porque tiene tres años de garantía, y la Imaco, solo dos» presenta una secuencia textual de tipo argumentativa (Adam, 1998), pero no contiene una *superestructura* (van Dijk, 1992), entendida como la canónica triada *introducción*, *desarrollo* y *cierre*. Similar es la propuesta de la Ed2, para quien el sentido de *estructura* difiere según el título temático.

Título temático Subtema	Esquema del texto argumentativo	Ensayo argumentativo
Estructura	Introducción y tesis Argumentos Conclusión	Título Introducción y tesis Cuerpo o desarrollo Conclusión

Tabla 3

Variantes del concepto estructura (Ed2)

Nota: Elaboración propia

En esta propuesta editorial, también se entremezclan los conceptos propios de la

secuencia textual argumentativa (*argumento*) con un elemento de la superestructura (*introducción*), lo que podría desconcertar al estudiante y al docente. No obstante, por lo general, hay cierto consenso en las funciones de las partes que conforman el género. Así, la introducción, además de presentar el tema, presenta la tesis:

- (1) [La introducción-Discurso argumentativo] «Es la parte inicial y se presenta el tema; además, se plantea la tesis que se desarrollará.» (Ed2.La, p. 63)
- (2) [Introducción-Texto argumentativo académico] «Expone la tesis que se defenderá. Una tesis es la postura que se pretende defender o refutar.» (Ed1.Lc, p. 108)
- (3) [La introducción-La argumentación] «Tema y postura que se quiere defender.» (Ed3.La, p. 24)

En relación con el desarrollo o cuerpo, en este se despliegan los argumentos:

- (1) [Desarrollo-El discurso político] «¿Qué argumentos sustentan mi postura?» (Ed3.La, p. 118)
- (2) [Desarrollo-Columna de opinión] «Amplía la información y realiza un breve análisis expresando las ideas en un tono subjetivo.» (Ed2.Lc, p. 140)
- (3) [El desarrollo-El artículo de opinión] «¿Qué ideas sustentan su punto de vista?» (Ed3.La, p. 151)
- (4) [El cuerpo-La argumentación] «Conjunto de argumentos o razones que sustentan la postura. Empleo de argumentos racionales.» (Ed3.La, p. 24)

La conclusión (o su variante *cierre*) reafirma la tesis, y resume los argumentos:

- (1) [Conclusión-Discurso argumentativo] «Es la parte final. Se reafirma la tesis.» (Ed2.Lc, p. 63)
- (2) [Conclusión-Texto argumentativo académico] «Se reafirman la tesis y los argumentos expuestos de forma resumida y precisa, sin introducirse una razón o un dato nuevo.» (Ed1.Lc, p. 108)
- (3) [Cierre-La argumentación] «Reafirmación de la postura y de los argumentos más importantes.» (Ed3.La, p. 24).

Por otra parte, es verdad que hay cierta tradición en usar la noción de *conclusión* para referirse a la tercera y última parte de la estructura del texto argumentativo (Díaz, 2002; Errázuriz, 2012; Perelman, 1999), pero este uso puede confundir a los docentes, principalmente. En lógica clásica, la *conclusión* suele acompañar a las tradicionales *premisas*, tal como ocurre en las traducciones al castellano de *Introducción a la lógica*, de Copi (1970). En la teoría de Toulmin se utilizan las expresiones *claim* y *grounds*, cuyas traducciones varían según los autores. La traducción de María Morrás y Victoria

Pineda (Ediciones Península, 2007) recurre a *afirmación* o *conclusión*, y a *datos*. Este doble uso de la conclusión como parte de la estructura argumentativa y de la superestructura del texto se puede evitar si se optara por redefinir esta última parte del género solicitado: en lugar de conclusión optar por *cierre*, como lo hace la Ed3.

4.3. El Ejemplo

Los ejemplos cumplen un rol crucial en la pedagogía escolar no solo porque aclaran los conceptos, sino además porque sirven de guía de escritura cuando se trata de ejemplos de un género discursivo (Bajtín, 1982). Por esta razón, los textos-ejemplos deben contener las características prototípicas del género discursivo que permita su fácil trabajo en el aula (Zayas, 2012). Lo ideal, no obstante, es trabajar con ejemplos diversos para un mismo género, lo que no ocurre con las propuestas editoriales.

El primer ejemplo que analizaremos corresponde al título temático «El texto argumentativo académico» (Ed1) y lleva por título *Muertes por el uso de sorbetes de plástico*. El texto-ejemplo tiene cinco párrafos (una introducción, tres argumentos y una conclusión) y referencias bibliográficas, y es bastante claro en su condición de texto argumentativo, que se refuerza por el uso de conectores como *porque* y *asimismo*, el primero para vincular el punto de vista con el argumento, y el segundo para dar inicio al argumento 2. El ejemplo, además, identifica con una línea recta los elementos de la argumentación (*tesis, argumento 1, argumento 2...*) y su estructura (*introducción...*), recurso pedagógico que facilita la comprensión de la teoría antes expuesta. El ejemplo, por otra parte, no solo contempla el argumento propiamente, sino el apoyo de este a través de un argumento de autoridad:

Asimismo, los desechos que contienen sorbetes de plástico afectan gravemente a las especies marinas, pues estos se enredan en los animales y suelen ser consumidos por los peces. Según datos de la organización Greenpeace (Barea, 2018), entre el 40% y el 60% de las tortugas marinas ingieren plásticos de forma involuntaria y, en el caso de algunas aves, la cifra se eleva al 93%.
[Ed1.Lc, p. 109]

Distinta es la naturaleza del ejemplo del título temático «Discurso argumentativo», que corresponde a la competencia Escribe, aunque el ejemplo («Mensaje del papa Francisco en Huanchaco») recoge el discurso oral del papa en su visita al Perú, específicamente al balneario norteño de Huanchaco.

Tomando en cuenta que la tesis se presenta en la *introducción* y se reafirma en la *conclusión* (como se observó en la descripción realizada en el GCO Exposición de Contenidos), se puede inferir que el punto de vista que se quiere justificar está

relacionado con la solidaridad, presente en ambas partes:

Estas tierras tienen sabor a Evangelio. Todo el entorno que nos rodea, con este inmenso mar de fondo, nos ayuda a comprender mejor la vivencia que los apóstoles tuvieron con Jesús, y hoy, también nosotros, estamos invitados a vivirla. Me alegra saber que han venido desde distintos lugares del norte peruano para celebrar esta alegría del Evangelio a pesar de todas las adversidades que sufrieron demostrando que la solidaridad es un valor vital en la actualidad. (*Introducción, subrayado nuestro*)

[...]

En conclusión, podemos darnos cuenta de que estos sacudones cuestionan y ponen en juego el valor de nuestro espíritu y de nuestras actitudes más elementales. Entonces, es necesario darnos cuenta de lo importante que es ser solidarios y no estar solo sino unidos. (*Conclusión, subrayado nuestro*)

[Ed2.Lc, p. 62]

Sin embargo, en los restantes párrafos no hallamos alguna idea que pueda justificar la importancia de la solidaridad. Los párrafos dos y tres tratan de comparar la labor de los pescadores huanchaquinos con la que hicieron los apóstoles a partir de tres tópicos: el medio de pesca (caballitos de totora para unos, y barcas para los otros), el objetivo (cubrir sus necesidades básicas en ambos) y la complejidad del mar (las tempestades para los discípulos de Jesús, y el Niño costero para los pescadores peruanos). El cuarto párrafo menciona a Jesús y cómo este se solidariza con las familias peruanas afectadas por El Niño costero. En estos párrafos no se percibe —al menos con claridad— algún enunciado explícito o implícito que pueda funcionar como argumento que sustente la importancia de la solidaridad.

Una explicación posible a este *impasse* estaría relacionada con el género discursivo (*discurso argumentativo*) en el que se inscribe el ejemplo, género que privilegia el *ethos* y el *pathos* frente al *logos* (Charaudeau, 2009), lo que se percibe en la autoridad religiosa del papa y la emotividad generada por la similitud entre los apóstoles y los pescadores, respectivamente. La inconsistencia no radica en el ejemplo propiamente, sino en la teoría sobre la noción de argumento. Si bien el TE expone brevemente cuál es la función del argumento (sustentar, justificar o refutar una tesis), no lo caracteriza en función al género discursivo que está tratando, el cual tiene sus propias estrategias persuasivas, entre ellas las que remiten al *ethos* del orador (Charaudeau, 2009).

Otro ejemplo similar es el titulado «¿Qué hacemos por el transporte en Lima?», a propósito del «Ensayo argumentativo» (Ed2). Conformado por cinco párrafos, el

primero trata sobre la necesidad de las personas de movilizarse, además de exponer el punto de vista:

Trasladarse de un lugar a otro es de vital importancia para la supervivencia de la especie, así como para el cumplimiento de actividades más complejas relacionadas con la autorrealización del ser humano. Las necesidades de traslado son diversas y requieren distintos medios, pero también requieren que todos nos respetemos y haya un orden, el cual se establece con las reglas de tránsito a las cuales todos estamos llamados a cumplir estrictamente. (*Introducción*, subrayado nuestro)

[Ed2.Lc, p. 100]

De las últimas líneas se puede concluir que el texto intenta persuadir al lector de la necesidad de respetar las reglas de tránsito. Por esta razón, se espera que tal punto de vista se justifique en los siguientes párrafos. El segundo párrafo trata sobre el crecimiento desorganizado de las ciudades, y el tercero, del incremento de accidentes de tránsito —producto del mayor número de vehículos que circulan por la ciudad— y las consecuencias que generan en la vida y la salud de las personas. El último párrafo del desarrollo trata dos aspectos: a) el escaso uso de las ciclovías por el temor a sufrir un accidente, y b) la proliferación de mototaxis y motos que han congestionado las vías de tránsito, factores que incrementan las posibilidades de un accidente, menciona el texto.

No obstante, los tres párrafos del desarrollo más que justificar un punto de vista parecen explicar un problema, pero —como bien ha expuesto Marraud (2017)—, explicar no es lo mismo que justificar, aunque ambos den razones. Ahora bien, ¿de qué modo la opinión se justificaría con las ideas que le siguen y que hemos sintetizado? De los tres párrafos del desarrollo, solo el segundo, exactamente la primera oración, podría funcionar como argumento:

Los accidentes de tránsito se han incrementado y son una de las principales causas de muerte o incapacidad permanente en la actualidad. No quiere decir que si hubiera menos tráfico no habría accidentes. Los accidentes siempre van a existir hasta en los países desarrollados y más organizados, lo que ocurre es que al haber más autos, lógicamente la probabilidad de que ocurran más accidentes también se incrementa. (*Desarrollo*, subrayado nuestro)

[Ed2.Lc, p. 100]

De este modo, se podría sostener que la razón para cumplir con las reglas de tránsito es el incremento de los accidentes (un razonamiento pragmático). En ese sentido, ¿cómo se relaciona el acatamiento de las normas y el incremento de accidentes? El texto no ofrece mayores indicios, por lo que es el lector (profesor y estudiante) quien

debe inferir la conexión entre ambos componentes. Se trata de una premisa inexpresada (van Eemeren y Grootendorst, 2013), que se puede traducir del siguiente modo: «Los accidentes se originan debido al incumplimiento de las reglas de tránsito»:

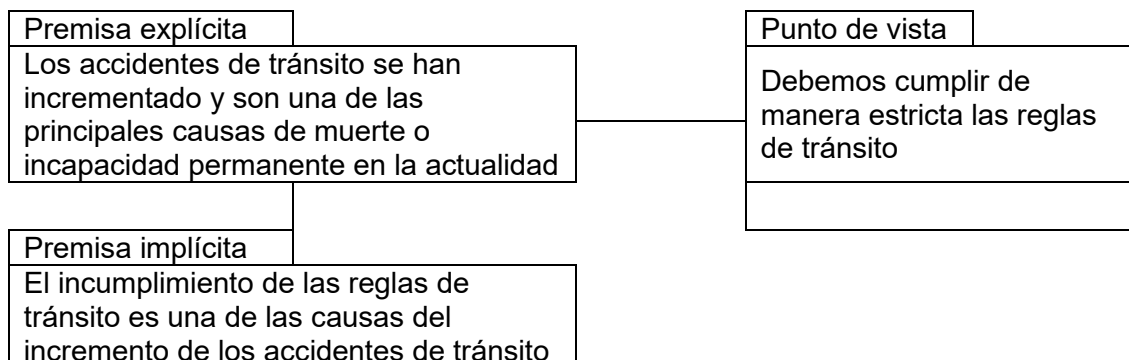


Figura 3

Reconstrucción de la línea argumentativa del texto-ejemplo

Nota: Elaboración propia

Esta dificultad para establecer la relación punto de vista-argumento es más costosa cognitivamente porque el texto omite conectores argumentativos como *porque* o los llamados ordenadores, como *en primer lugar...*, que son marcas retóricas que —sin ser exclusivamente argumentativas— nos pueden orientar en la identificación del punto de vista y los argumentos (Muñoz y Musci, 2013; van Eemeren y Grootendorst, 2002). Sin embargo, hay un conector que destaca en el texto: *además*; empero este no cumple una función argumentativa, sino explicativa:

Además, tenemos las mototaxis y motos que han proliferado debido a la congestión cotidiana del transporte y el problema para los usuarios de estos vehículos es que, cuando hay accidentes, estos son más aparatosos porque no tiene la misma protección, como el caso de un automóvil. (Desarrollo)

[Ed2.Lc, p. 100]

Este conector explica otra causa del incremento de los accidentes, pero no es una razón que justifique por qué urge respetar las reglas de tránsito. En suma, el texto-ejemplo no es un buen prototipo (Cuenca y Hilferty, 2007) de ensayo, pues es precario en su componente argumentativo, por lo que su utilidad didáctica no solo es deficiente, sino también peligroso, puesto que puede generar confusión entre los jóvenes lectores que podrían ver en la explicación de un problema, un acto argumentativo. Vale mencionar que esta confusión entre *explicar* y *argumentar* se replica en otras áreas disciplinarias escolares, como el de la ciencia (Osborne y Patterson, 2011).

Este desencuentro entre el ejemplo y la transposición teórica se evidencia

también en el título temático «El artículo académico», género que «presenta y desarrolla la demostración de una hipótesis de investigación» (Ed3.La, p. 65). El ejemplo propuesto se asemeja más a un artículo de divulgación (*magazine article*) que a un artículo académico (*paper o journal article*), pues mientras el primero difunde investigaciones, descubrimientos del ámbito de las ciencias y la medicina a un público no especializado a través de diarios o revistas de divulgación, el segundo propaga conocimiento original a un público especializado en diferentes áreas del conocimiento por medio de revistas académicas. El artículo-ejemplo que estamos analizando es tomado de un diario nacional, lo que corroboraría su cercanía con el *magazine article* que con el *journal article*, puesto que los artículos académicos —como hemos señalado— se publican en revistas especializadas, no en diarios. El artículo, que lleva por título «El camote: ¿un transgénico hecho por la naturaleza?», describe el descubrimiento de un grupo de investigadores del Centro Internacional de la Papa (CIP), quienes encontraron un extraño genoma en el camote:

Con el antecedente descrito por Chilton, un análisis genético posterior realizado en el CIP evidenció la presencia del ADN-T de *A. tumefaciens* y de su primo hermano, *A. rhizogenes*, en el genoma del camote “huachano”, a pesar de no ser transgénico ni estar infectado por estas bacterias. Los llamaron IbT-DNA1 y IbT-DNA2. Además, cuando Kreuze y su equipo analizaron otras 291 muestras de camote de diferentes partes del mundo, almacenadas en el banco de germoplasma del CIP, descubrieron que todas ellas también tenían los genes de *Agrobacterium* en su ADN.

[Ed3.La, p. 64]

La alusión al investigador Kreuze no es para citarlo como fuente de autoridad en la justificación de una hipótesis o de una premisa, como es usual en los artículos académicos, sino para describir el estudio que este y su equipo de colaboradores realizaron en relación con el camote. Tal función lingüística (*describir*) es la que prosigue en el siguiente párrafo (el sexto de ocho). Los dos últimos párrafos responden de manera afirmativa la pregunta del título: «Entonces, ¿el camote sería un transgénico? Desde el punto de vista netamente biológico, lo es, porque el camote ha recibido genes de una bacteria» (p. 65), pero estas son las conclusiones que se derivan de la investigación de Kreuze, no del autor del artículo, como se esperaría de un *journal article*.

Ahora bien, ¿cuál es la relevancia de esta «confusión»? Las implicancias que derivan de asumir un texto de divulgación como artículo científico son graves, puesto que el primero no exige de su autor la elaboración de una hipótesis, como sí lo requiere el segundo, y sostener una hipótesis es más demandante cognitivamente que explicar

y describir una investigación.

4.4. La Guía Procedimental

A través de este GCO se pretende que el estudiante concretice por escrito el género discursivo analizado previamente. Para ello se proponen, bien tres, cuatro o cinco momentos, que comparten las fases de la planificación, textualización y revisión propuestas por Camps (2003). La Ed1 acude a la terminología propuesta por el Minedu (2017): a) *Planifica y adecúa*, *Organiza y desarrolla*, b) *Utiliza convenciones del lenguaje escrito* y c) *Reflexiona y evalúa*. Algo similar propone la Ed2: a) *Planifica*, b) *Organiza*, c) *Elabora* y d) *Corrige*. Por su parte, la Ed3 acude a los tres grandes momentos didácticos a) *Antes*, b) *Durante* y c) *Después*, sin que ello signifique una diferencia significativa con las propuestas previas².

Estos momentos de la producción textual contienen una serie de instrucciones que el estudiante debe seguir. Lo siguientes enunciados corresponden al primero:

- (1) «Te proponemos escribir un artículo académico para publicarlo en la revista de tu escuela o el periódico mural.» (Ed3.La, p. 116)
- (2) «Te proponemos escribir un discurso político para publicarlo en la revista de tu colegio o en el periódico mural.» (Ed3.La, p. 118)
- (3) «Planifica la redacción de la columna de opinión y completa el siguiente esquema.» (Ed2.La, p. 168)
- (4) «Planifica la redacción del ensayo argumentativo y completa el siguiente organizador visual.» (Ed2.La, p. 113)
- (5) «Como ya hemos visto, cuando un ciudadano quiere que un periódico o revista difunda su opinión sobre un hecho, puede escribir una carta al director. ¿Sobre qué hecho te gustaría escribir una carta al director? ¿Por qué?»³. (Ed3.La, p. 148)

En estas consignas el género discursivo solicitado no ha sido situado en un contexto — real o ficticio—, pese a su importancia en la adquisición del aprendizaje. Es importante recrear en el aula situaciones comunicativas contextuales, ya que, como se ha

² Los momentos propuestos por la Ed3 solamente aplican a los temas relacionados con la Unidad II (Lectura y Escritura), pues en la unidad III (Comunicación mediática) no se contempla tal organización en la guía.

³ A diferencia de las consignas anteriores, esta última difiere en que carece de algún subtítulo que indique el momento o etapa en la escritura (*Antes*, *Durante*, *Después*). Esto únicamente ocurre con los temas asociados a los que la editorial denomina *Comunicación mediática*, y el cual incluye temas relacionados con el periodismo: columna de opinión, artículo de opinión, la carta al director, etc. Esta ausencia de dichos subtítulos, sin embargo, no limitan la secuencia de pasos que el estudiante debe realizar a efectos de la escritura del texto solicitado.

mencionado, un género no puede separarse de los contextos de uso en los que se desarrolla y que le dan sentido (Abad, 2015). Por el contrario, las consignas propuestas le solicitan al estudiante que planifique la escritura de un tema que él previamente debe elegir, lo que podría resultar abrumador para el estudiante y poco pedagógico.

Si bien la Ed3 propone algunos temas de escritura en su guía procedimental (además de situar el medio de publicación, una revista escolar), estos pueden derivar en variados puntos de vista. Para el género «El discurso político», por ejemplo, propone tres posibles tópicos: la conservación de los bienes culturales, la seguridad ciudadana y la salud pública; sin embargo, sería menos agobiante para el estudiante y el docente que se hubiese acotado los puntos de vista. Consignas como ¿Consideras que debería privatizarse el sistema de salud en nuestro país?, o: ¿Qué estrategias o iniciativas propondrías para mejorar el sistema de salud pública?, restringen no solo las posturas, sino que evitaría que el estudiante escriba, por ejemplo, textos explicativos más que argumentativos.

La ausencia de la recreación comunicativa en el aula limita también el papel comunicativo del estudiante, en tanto no le ofrece la oportunidad de asumir un lugar de enunciación distinto (estudiante universitario, padre de familia, profesional, político, etc.) al que le corresponde (estudiante de colegio), lo que haría más «natural» la escritura de un discurso político, por ejemplo. Ahora bien, ¿por qué es importante la contextualización de la consigna en la argumentación escolar? Según Canale (1983), ubicar al género en su contexto desarrolla la habilidad comunicativa de los estudiantes, debido a sus implicancias en lo gramatical, lo lingüístico y en lo discursivo.

Elegido el tema, la secuencia didáctica continúa con la búsqueda de la información, un paso clave en la escritura. El análisis revela ligeras variaciones tanto a nivel editorial como al interior de la Ed3:

- (1) «Investiguen en grupos de tres acerca de los avances científicos y tecnológicos para que argumenten a partir de la siguiente interrogante: ¿son necesarios los avances científicos o tecnológicos?» (Ed3.La, p. 23)
- (2) «En qué fuentes buscaré información complementaria? Marca: diarios y revistas; páginas web confiables; textos especializados; otros (especificar).» (Ed3.La, p. 118)
- (3) «Aplica el plan de escritura e investiga sobre el tema del ensayo argumentativo.» (Ed2.La, p. 113)

Si bien la pregunta formulada en (1) recorta las opciones sobre las fuentes

documentales (se espera que el estudiante opte por la búsqueda de fuentes que asuman una postura sobre el tema), las propuestas presuponen que el estudiante está dotado de las competencias requeridas no solo para la búsqueda de información, sino también para el análisis y síntesis de los documentos. De esta manera, se olvida que la escritura de textos a partir de múltiples fuentes es una tarea híbrida (Spivey y King, 1989) que articula lectura y escritura, y, por tanto, moviliza diversas capacidades.

La etapa de la Planificación termina con la organización de las ideas (argumentos, entiéndase) en un organizador visual:

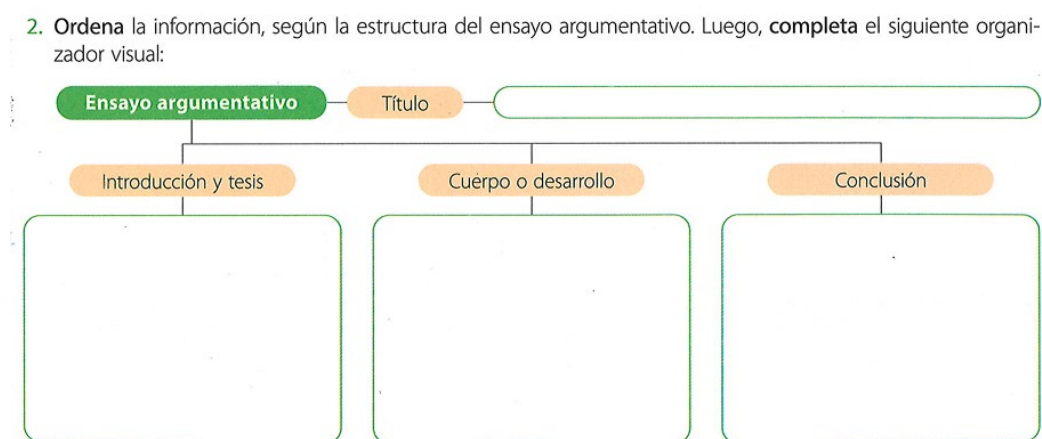


Figura 4

Organizador gráfico que debe completar el estudiante (Ed2)

Tal como ocurrió con el GCO Exposición de Contenidos, en este GCO Guía Procedimental se simplifica la estructura argumentativa, pues solo se mencionan —implícitamente— argumentos y se omiten los otros componentes como el subargumento y los contraargumentos.

En suma, las secuencia didácticas propuestas por las tres editoriales pasan por alto investigaciones que en el campo de la escritura vienen realizando desde hace más de dos décadas el grupo Didactex (2015), por ejemplo, quienes destacan los procesos cognitivos (rastrear fuentes, seleccionar información, elaborar esquemas...) y metacognitivos (reflexionar sobre el proceso de escritura, por ejemplo) involucrados en las fases para la composición. Tales estrategias —señalan— no brotan de manera espontánea; requieren «de una instrucción sistemática que, por una parte, explicita al estudiante cuáles son esas estrategias y, por otra, ofrezca oportunidades para aprender a ponerlas en práctica y llegar a internalizarlas» (Didactex, 2015, p. 234).

¿Cuánto de lo dicho se concretiza en las propuestas editoriales? Si bien hay

coincidencia entre las capacidades que en teoría se están desarrollando y algunas de las seis fases de Didactext (acceso al conocimiento, planificación, redacción, revisión y reescritura, edición y presentación oral), se carece de las oportunidades que le permitan al discente dominar las estrategias. Así, por ejemplo, se omite la generación de esquemas, lo que le permitiría darse cuenta de la interrelación entre las fuentes documentales de la primera fase y la redacción del borrador de la tercera. Nada de eso ocurre, más que la sola mención de lo que debe realizar. En efecto, las secuencias didácticas señalan lo que debe hacer (organizar la información, por ejemplo), pero no cómo hacerlo. Se carece de ejemplos que sirvan de guía para la elaboración de organizadores gráficos (y si los hubiese, estos responden a otros géneros y no específicamente al que se está trabajando). Se presume que el estudiante ya sabe cómo hacerlo. Se omite, además, que la escritura es un proceso, y como tal requiere de un producto por etapa (Didactext, 2015).

5. CONCLUSIONES

Tomando en consideración que el objetivo de esta investigación fue evaluar la didáctica de la enseñanza de la argumentación en tres TEs, se evaluaron cuatro categorías de análisis (Definición, Exposición de Contenidos, Ejemplos y Guía Procedimental) y tres subcategorías, derivadas estas últimas del GCO Exposición de Contenidos. El análisis realizado nos ha permitido llegar a las siguientes conclusiones.

En relación con la estructura argumentativa, se evidenció una simplificación de la complejidad de la competencia argumentativa. Esto se percibió en la consideración de un solo tipo de estructura: única o, en el mejor de los casos, múltiple, y en la omisión de la teorización sobre la argumentación coordinada y, sobre todo, subordinada. Otro componente omitido es la contraargumentación, un elemento cuya desatención y dificultad autores como Leitão y Almeida (2000), Larraín, Freire y Olivos (2013) ya daban cuenta. Solo una de las tres editoriales la consideró, aunque de manera somera. Otro hallazgo está relacionado con el uso indistinto de los conceptos introducción y conclusión. El análisis concluyó que tales conceptos eran considerados como elementos de la estructura de la argumentación, en unos casos, y como parte de la superestructura (como una sección del género discursivo), en otros.

En cuanto a la categoría de análisis GCO Ejemplo, se encontró que los modelos de textos eran solo uno por género, en clara discrepancia con lo que pedagogos de la escritura han sugerido (Rodríguez Gonzalo, 2008). Este único ejemplo reducía la

riqueza lingüística y discursiva del género que se quería ejemplificar.

Por otro lado, en varios casos, el ejemplo no respondía a la teoría expuesta. En un caso se constató que el prototipo carecía de los argumentos que debían sostener el punto de vista (Ed2-«Discurso argumentativo»), y en otro se halló que la relación entre el punto de vista y el argumento se sostenía en una premisa inexpresada (Ed2- «Ensayo argumentativo»), concepto que no fue analizado en el GCO Exposición de Contenidos, pero que tiene una amplia difusión en la teoría (van Eemeren y Grootendorst, 2013).

Se suma a lo señalado, la discordancia entre el ejemplo presentado y el género discursivo al que supuestamente ilustraba. Mientras el título temático era «El artículo académico», el ejemplo tenía las características de un artículo periodístico que recogía los resultados de las investigaciones en torno a un tubérculo.

El análisis de la última categoría analizada, Guía Procedimental, dejó en evidencia la escasa recreación de las consignas en situaciones comunicativas que le permitan al estudiante actuar de manera «natural» en la escritura de los géneros solicitados. Aunque las propuestas pedagógicas han tomado en cuenta los momentos de la escritura: *Antes*, *Durante* y *Después*, solo ofrecen generalidades para su realización, y dan por hecho el dominio previo de las estrategias cognitivas (seleccionar e integrar la información, elaborar esquemas y resúmenes, etc.) que se requieren para la escritura de un texto en general y más aún para uno de secuencia argumentativa.

La brevedad y sencillez de estas consignas contrastan con la complejidad del texto argumentativo, y en general con todo texto. Se asume que un solo ejemplo y la breve teoría son herramientas suficientes para desarrollar un punto de vista, argumentos y contraargumentos, y se obvia las capacidades que la escritura de textos originales — más si son argumentativos— moviliza. Si bien algunas consignas toman en cuenta el propósito comunicativo, el lector al que va dirigido el ensayo y la somera organización de las ideas, estos solo son mencionados como recordatorios que el discente debe considerar. Así, las actividades diseñadas en los TEs estudiados están lejos de constituir herramientas eficientes en el propósito de obtener habilidades argumentativas, por lo que los logros que el estudiante pueda lograr en esta competencia podrían obedecer a factores individuales y familiares (Larraín, 2009), y no a un programa sistemático impulsado por la escuela y los TEs.

Los hallazgos de esta investigación son preocupantes y sus implicancias visibles en lo pedagógico y en lo didáctico. Por un lado, evidencian la necesidad de una revisión sistemática del marco teórico de la argumentación de parte de la industria editorial, en

general, y de los especialistas en materializar dicha teoría, en particular. En lo didáctico, los resultados sugieren la incorporación de estrategias didácticas secuenciales, delimitadas y contextualizadas que le permitan al estudiante, tanto el reconocimiento de los componentes de la argumentación, como la escritura de textos guiados. Asimismo, el diseño actual de los TEs tiene efectos perniciosos en docentes y estudiantes, pues los primeros replican información incompleta y errónea, y los segundos se ven impedidos de adquirir una competencia crucial en lo personal, social y académico.

Finalmente, consideramos que similares estudios en TEs de primaria, tanto los comercializados por la industria editorial, como los distribuidos gratuitamente por el Estado peruano, nos podrían dar un panorama más claro de la cartografía actual sobre la enseñanza de la argumentación en las escuelas peruanas. Estos futuros hallazgos podrían servir de insumos para la reformulación, bien de las propuestas curriculares de las editoriales, o de los desempeños asociados a las habilidades argumentativas que forman parte de las competencias que el Diseño Curricular Nacional espera lograr entre los estudiantes peruanos.

REFERENCIAS

- Abad Beltrán, V. (2015). *Los modelos de género discursivo en la planificación y revisión textual. Análisis del uso de modelos en alumnos de 3.º ESO*. [Tesis doctoral, Universidad de Valencia]. RODERIC. Repositorio de la Universidad de Valencia. <http://hdl.handle.net/10550/51937>
- Abad Beltrán, V., y Rodríguez Gonzalo, C. (2018). Los géneros discursivos y las secuencias didácticas: el lugar de los ejemplos prototípicos en la enseñanza y aprendizaje de la escritura. *Lenguaje y Textos*, (48), 21-32. <https://doi.org/10.4995/lyt.2018.8748>
- Adam, J. (1998). *Les textes. Types et prototypes. Récit. Description, argumentation, explication et dialogue*. Nathan.
- Asterhan, Ch., y Schwarz, B. (2007). The Effects of Monological and Dialogical Argumentation on Learning in Evolutionary Theory. *Journal of Educational Psychology*, 99(3), 626-639. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.99.3.626>
- Bajtín, M. (1982). «El problema de los géneros discursivos». En *Estética de la creación verbal*. Siglo XXI, pp. 248-293.
- Bermejo Luque, L. (2013). *Falacias y argumentación*. Plaza y Valdés.
- Bernstein, B. (1993). *La estructura del discurso pedagógico. Clases, códigos y control*. Ediciones Morata.
- Calsamiglia, B. H., y Tusón, A. (2001). *Las cosas del decir: manual de análisis del discurso*. Ariel.
- Camps, A. (1990). Modelos del proceso de redacción: algunas implicaciones para la enseñanza. *Infancia y Aprendizaje*, 13(49), 3-19. <https://doi.org/10.1080/02103702.1990.10822254>
- Camps, A. (2003). *Secuencias didácticas para aprender a escribir*. Graó.
- Canale, M. (1983). De la competencia comunicativa a la pedagogía comunicativa del lenguaje. En Llobera, M. (coord.) (1995). *Competencia comunicativa*. Edelsa.
- Charaudeau, P. (2009). *La argumentación persuasiva. El ejemplo del discurso político*. En M. Shiro, P. Bentivoglio y F. D. Erlich (Comps.). *Haciendo discurso. Homenaje a Adriana Bolívar*

- (pp. 277-295). Universidad Central de Venezuela.
- Chevallard, Y. (2000). *La transposición didáctica. Del saber sabio al saber enseñado*. Aique.
- Choppin, A. (2001). Pasado y presente de los manuales escolares. *Revista Educación y Pedagogía*, 13(29-30), 207-229.
- Christie, F. (2002). *Classroom discourse analysis: A functional perspective*. Continuum.
- Copi, I. (1970). *Introducción a la lógica* (9.ª ed.). Eudeba.
- Corbin, J. y Strauss, A. (2015). *Basics of Qualitative Research. Techniques and Procedures for Developing Grounded Theory* (4.ª ed.). Sage.
- Corefo (2022). *Comunicación V*. Libro de actividades.
- Corefo (2022). *Comunicación V*. Libro del área.
- Cuenca, M. J., y Hilferty, J. (2007). *Introducción a la lingüística cognitiva*. Ariel.
- Díaz Blanca, L., y Mujica, B. (2007). La argumentación escrita en los libros de texto: definición y propósitos. *Educere*, 11(37), 289-296.
- Díaz, A. (2002). *La argumentación escrita*. Editorial Universitaria de Antioquia.
- Didactext (2015). Nuevo marco para la producción de textos académicos. *Didáctica. Lengua y Literatura*, 27, 219-254. https://doi.org/10.5209/rev_DIDA.2015.v27.50871
- Dijk, T. van (1992). *La ciencia del texto. Un enfoque interdisciplinario*. Paidós.
- Eemeren, F. van (2019). *La teoría de la argumentación: una perspectiva pragmatológica*. Palestra.
- Eemeren, F. van, y Grootendorst, R. (2002). *Argumentación, comunicación, falacias: una perspectiva pragmatológica*. Ediciones Universidad Católica de Chile.
- Eemeren, F. van, y Grootendorst, R. (2011). *Una teoría sistemática de la argumentación*. Biblos.
- Eemeren, F. van, y Grootendorst, R. (2013). *Los actos de habla en las discusiones argumentativas*. Ediciones Universidad Diego Portales.
- Eemeren, F. van, Grootendorst, R., y Snoeck Henkemans, F. (2006). *Argumentación: análisis, evaluación, presentación*. Biblos.
- Errázuriz, M. (2012). Análisis del uso de los marcadores discursivos en argumentaciones escritas por estudiantes universitarios. *Perfiles Educativos*, 34(136), 98-117.
- Forte, N., y Gaiser, M. (2020, julio). *La argumentación como tema escolar: un análisis de manuales*. *Traslaciones. Revista Latinoamericana de Lectura y Escritura*, 7(13), 129-153.
- García Mejía, K. y Alarcón Neve, L. (2018). El problema de la enseñanza de la argumentación en la escuela mexicana. *Pensamiento Educativo. Revista de Investigación Educativa Latinoamericana*, 55(2), 1-18. <https://doi.org/10.7764/PEL.55.2.2018.10>
- Giménez, G., y Subtil, C. (2015, mayo). *Enseñar a argumentar en la escuela. Un estudio a través de los manuales escolares*. *Cuadernos de Educación*, 13(13), 1-13.
- Hernández Sampieri, R., Fernández-Collado, C., y Baptista Lucio, P. (2006). *Metodología de la investigación* (4.ª ed.). McGraw-Hill Interamericana.
- Huanca, L. (2022). *Las habilidades de argumentación escrita en estudiantes peruanos de segundo grado de educación secundaria* [Tesis de Maestría, Pontificia Universidad Católica del Perú]. Repositorio Institucional de la PUCP. <http://hdl.handle.net/20.500.12404/22796>
- Ibáñez, R., Moncada, F., Cornejo, F., y Arriaza, V. (2017). Los Géneros del Conocimiento en Textos Escolares de educación primaria. *Calidoscópio*, 15(3), 462-476. doi: 10.4013/cld.2017.153.06
- Larraín A. (2009, diciembre). El rol de la argumentación en la alfabetización científica. *Estudios Públicos*, (116), 167-193.
- Larraín, A., Freire, P., Moretti, R., Requena, M. y Sabat, B. (2015, diciembre) ¿La universidad en Chile promueve las habilidades de argumentación escrita? Un estudio exploratorio comparativo de estudiantes de educación universitaria y educación técnica. *Calidad en la Educación*, (43), 201-228. doi: <https://doi.org/10.31619/caledu.n43.49>
- Larraín, A., Freire, P., y Lillo, V. (2013). Contra-argumentación en la escuela primaria: Lo que los estudiantes pueden aprender. *Estudios de Psicología*, 34(2), 233-235. <https://doi.org/10.1174/021093913806751410>
- Larraín, A., Freire, P., y Olivos, T. (2013). Habilidades de argumentación escrita: Una propuesta de medición para estudiantes de quinto básico. *Psicoperspectivas. Individuo y Sociedad*, 13(1), 94-107. <https://doi.org/10.5027/psicoperspectivasVol13-Issue1-fulltext-287>
- Larraín, A., y Singer, V. (2019). Habilidades de argumentación de estudiantes de educación básica subvencionada en Chile y su relación con variables socio educativas. *Cogency*, 11(1-2). <https://doi.org/10.32995/cogency.v11i1-2.322>

- Leitão, S. (2000). The Potential of Argument in Knowledge Building. *Human Development*, (43), 332-360.
doi: 10.1159/000022695
- Leitão, S. (2007). La dimensión epistémica de la argumentación. En E. Kronmüller y C. Cornejo (Eds.) *Ciencias de la Mente: Aproximaciones desde Latinoamérica* (pp. 5-32).
- Leitão, S., y Almeida, E. (2000). A Produção de Contra-Argumentos na Escrita Infantil. *Psicologia: Reflexão e Crítica*. <https://doi.org/10.1590/S0102-79722000000300004>
- Level, M., y Mostacero, R. (2011). El texto escolar: ¿artefacto didáctico? *Investigación y Postgrado*, 26(2), 9-56.
- Lexicom (2019). *Expresarte. Aptitud verbal* (5.º Educación Secundaria).
- Lexicom (2019). *Expresarte. Comunicación. Libro de actividades* (5.º Educación Secundaria).
- Lexicom (2019). *Expresarte. Comunicación. Libro escolar* (5.º Educación Secundaria).
- Lo Cascio, V. (1998). *Gramática de la argumentación. Estrategias y estructuras*. Alianza Editorial.
- López, E., y Padilla, C. (2011). Grados de complejidad argumentativa en escritos de estudiantes universitarios de humanidades. *Praxis. Revista de Psicología*, 13(20), 61-89.
- Marraud, H. (2017). *¿Es lógic@? Análisis y evaluación de argumentos*. Cátedra.
- Ministerio de Educación (2017). *Currículo Nacional de la Educación Básica*. Ministerio de Educación.
- Ministerio de Educación (2019). *Evaluación muestral 2018: ¿Qué logran nuestros estudiantes en Escritura? 2.º grado de secundaria. Informe para docentes*. Oficina de Medición de la Calidad de los Aprendizajes.
- Morado, R. (2013, julio). Funciones básicas del discurso argumentativo. *Revista Iberoamericana de Argumentación*, (6), 1-13. <https://doi.org/10.15366/ria2013.6.007>
- Muñoz, N., y Musci, B. (2013). *Manual de lectura y escritura argumentativa: aproximaciones teóricas y actividades prácticas*. Universidad Nacional de la Patagonia Austral.
- Negrín, M. (2009, diciembre). Los manuales escolares como objeto de investigación. *Educación, Lenguaje y Sociedad*, 6(6), 187-208.
- Núñez Cortés, J. A., y Saneleuterio, E. (2021). La enseñanza del ensayo en secundaria: análisis de secuencias didácticas. *Lenguaje y Textos*, (53), 79-91.
<https://doi.org/10.4995/lyt.2021.15438>
- Osborne, J., y Patterson, A. (2011). Scientific argument and explanation: A necessary distinction? *Science Education*, 95(4), 627-638. <https://doi.org/10.1002/sce.20438>
- Padilla, C. (2020). Enseñar y aprender a argumentar a lo largo de la escolaridad: desafíos actitudinales, epistémicos, colaborativos y situados. *Revista Iberoamericana de Argumentación*, (20), 7-29.
- Perelman, Ch., y Olbrechts-Tyteca, L. (1989). *Tratado de la argumentación. La nueva retórica*. Gredos.
- Plantin, Ch. (2015). *La argumentación*. Ariel.
- Ribas, T., y Fort, R. (1995). L'avaluació. formativa en un projecte d'escriptura. *Articles*, (4), 104-114.
- Rodríguez Gonzalo, C. (2008). La organización del aprendizaje lingüístico y literario. La unidad didáctica y los proyectos de trabajo. En Rodríguez Gonzalo, C. (ed.), *La lengua escrita y los proyectos de trabajo. Propuestas para el aula* (pp. 19-41). Perifèric.
- Rose, D. (2014). Analysing pedagogic discourse: an approach from genre and register. *Functional Linguistics*, 1(11). <https://doi.org/10.1186/s40554-014-0011-4>
- Ruiz Olabuénaga, J. (2012). *Metodología de la investigación cualitativa* (5.ª ed.). Deusto.
- Sánchez Mejía, L., González Abril, J., y García Martínez, A. (2013, enero). La argumentación en la enseñanza de las ciencias. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 9(1), 11-28.
- Santillana (2016). *Comunicación. Libro de actividades* (5.º Educación Secundaria).
- Santillana (2016). *Comunicación. Texto escolar* (5.º Educación Secundaria).
- Spivey, N., y King, J. (1989, invierno). Readers as writers composing from sources. *Reading Research Quarterly*, 24(1), 7-26.
- Tosi, C. (2011). El texto escolar como objeto de análisis. Un recorrido a través de los estudios ideológicos, didácticos, editoriales y lingüísticos. *Lenguaje*, 39(2), 469-500.
- Toulmin, S. (2007). *Los usos de la argumentación*. Ediciones Península.
- Toulmin, S., Rieke, R., y Janik, A. (2018). *Una introducción al razonamiento*. Palestra.
- Tuzinkievicz, M. A., Peralta, N., Castellaro, M., y Santibáñez, C. (2018, noviembre). Complejidad argumentativa individual escrita en estudiantes universitarios ingresantes y avanzados. *Liberabit. Revista Peruana de Psicología*, 24(2), 231-247.
<https://doi.org/https://doi.org/10.24265/liberabit.2018.v24n2.05>

- Villanueva, M. E. (2021). Estructuras y técnicas argumentativas en el discurso escolar. *Boletín de la Academia Peruana de la Lengua*, 69(69), 335-363.
<https://doi.org/10.46744/bapl.202101.012>
- Walton, D., Reed, C., y Macagno, F. (2008). *Argumentation Schemes*. Cambridge University Press.
- Zayas, F. (2012). Los géneros discursivos y la enseñanza de la composición escrita. *Revista Iberoamericana de Educación*, (59), 63-85.

MARÍA ELENA VILLANUEVA CHAUCAS es licenciada en Educación y magíster en Lengua y Literatura por la Universidad Nacional Mayor de San Marcos. Su línea de investigación se centra en la redacción y argumentación escolar. Ejerce la docencia universitaria y escolar. Es coautora de los libros *Redacción para principiantes* (2023) y *Saber escribir, saber argumentar* (2017).

SANDRO JAIME CASTILLO CRUZ es licenciado en Literatura y magíster en Literatura Peruana y Latinoamericana por la Universidad Nacional Mayor de San Marcos. Sus intereses académicos están relacionados con la escritura y la argumentación en el ámbito escolar. Es coautor del libro *Redacción para principiantes (y para aquellos que quieren dejar de serlo)* (2023).



Integración de la Pragma-dialéctica y la PNL en Mediación: Un enfoque innovador para la resolución de conflictos

Integration of Pragma-Dialectics and NLP in Mediation: An innovative Approach to Conflict Resolution

Victorina Bastante Soler

<https://orcid.org/0000-0002-0214-4054>

Universitat de València

Valencia (España)

vicbaso@alumni.uv.es

Artículo recibido: 30-08-2024

Artículo aceptado: 17-02-2025

RESUMEN

Este artículo explora la integración de la pragma-dialéctica y la programación neurolingüística (PNL) en la mediación, resaltando cómo amplían las competencias del mediador para gestionar dinámicas argumentativas y emocionales. Analiza el rol epistémico y meta-argumentativo del mediador, quien aplica herramientas de la PNL, como el meta-modelo y los niveles lógicos, para superar descarrilamientos en el diálogo crítico durante las fases de mediación. También aborda cómo los juicios morales y los sesgos influyen en la toma de decisiones, proponiendo estrategias que refuercen la neutralidad y promuevan acuerdos sostenibles. La propuesta se complementa con un caso práctico que ilustra el potencial transformador de esta integración en la resolución de conflictos complejos. Este enfoque interdisciplinario equilibra rigor normativo y flexibilidad pragmática, fortaleciendo el proceso de mediación y ofreciendo soluciones más duraderas y razonables.

PALABRAS CLAVE: Agente mediador, filosofía experimental, pragma-dialéctica, programación neuro-lingüística, neutralidad mediadora, meta-argumentación.

ABSTRACT

This article explores the integration of pragma-dialectics and neurolinguistic programming (NLP) in mediation, highlighting how they enhance the mediator's competencies in managing argumentative and emotional dynamics. It examines the epistemic and meta-argumentative role of the mediator, who employs NLP tools such as the meta-model and logical levels to overcome derailments in critical dialogue throughout the mediation phases. The article also addresses the influence of moral judgments and biases on decision-making, proposing strategies to reinforce neutrality and foster sustainable agreements. The proposal is complemented by a practical case study illustrating the transformative potential of this integration in resolving complex conflicts. This interdisciplinary approach balances normative rigor and pragmatic flexibility, strengthening the mediation process and providing more durable and reasonable solutions.

KEYWORDS: Mediation agent, experimental philosophy, pragma-dialectics, neurolinguistic programming, mediator neutrality, meta-argumentation.

1. INTRODUCCIÓN

Para optimizar la eficacia de los agentes mediadores y aumentar el éxito en los procedimientos de mediación, adoptamos la teoría de la argumentación desde una perspectiva empírica y práctica, ampliando su alcance mediante la integración con herramientas pragmáticas. Este enfoque trasciende las fronteras tradicionales de la lingüística y la comunicación verbal, buscando una participación amplia y fundamentada en prácticas argumentativas cruciales en una sociedad democrática (Leal Carretero 2015, p. 20).

La propuesta se centra en la combinación de la pragma-dialéctica y la Programación Neurolingüística (PNL), un enfoque que pretende enriquecer la calidad del diálogo crítico en mediación. Aunque la pragma-dialéctica proporciona un marco normativo sólido para garantizar la razonabilidad en las argumentaciones, su aplicación en mediación plantea retos específicos, como la necesidad de adaptar sus normas al carácter emocional asimétrico de las discusiones mediadas (van Eemeren, 2024). En este contexto, la PNL emerge como un complemento valioso, al ofrecer herramientas que facilitan la externalización y clarificación de argumentos, así como la gestión de dinámicas emocionales.

La pragma-dialéctica, desde sus inicios, ha promovido investigaciones empíricas cualitativas y cuantitativas para explorar cómo los conceptos teóricos se manifiestan en contextos reales de interacción argumentativa (van Eemeren, 2024). Este enfoque empírico resulta crucial en la mediación, donde la tensión emocional y contextual puede impedir el diálogo crítico. La integración de herramientas como la PNL, con su capacidad para clarificar y reestructurar argumentos en el momento, representa un paso práctico para operacionalizar los principios normativos de razonabilidad y efectividad en estos escenarios.

Este artículo tiene como propósito demostrar que la integración de estas teorías, lejos de ser incompatible, genera un marco práctico que potencia la capacidad del agente mediador para gestionar conflictos de manera eficaz y neutral. Siguiendo los principios de la pragma-dialéctica, se propone un enfoque donde el mediador actúa como un meta-argumentador que facilita un diálogo estructurado y razonable, abordando no solo las dimensiones argumentativas, sino también las emocionales y contextuales que alimentan el conflicto. (van Eemeren & Grootendorst, 2004).

En los siguientes apartados, exploraremos cómo la combinación de estos

enfoques permite a los agentes mediadores superar las barreras inherentes a las condiciones de orden superior- como el desequilibrio de habilidades comunicativas o la influencia de emociones intensas- para crear un espacio seguro y equitativo que promueva acuerdos duraderos. Así, se busca ofrecer un marco teórico-práctico que no solo aumente la eficacia de los mediadores, sino que también contribuya a la comprensión interdisciplinaria de la mediación como un proceso basado en principios argumentativos y emancipadores.

2. LA PRAGMA-DIALÉCTICA EN LA MEDIACIÓN

La pragma-dialéctica, desarrollada por Frans H. van Eemeren y Rob Grootendorst, se centra en el análisis crítico del discurso mediante un conjunto de normas¹ diseñadas para garantizar que el diálogo sea razonable y permita resolver desacuerdos. Este enfoque no busca maximizar el acuerdo, sino minimizar el desacuerdo, valorando la argumentación como una herramienta clave para la democracia participativa (van Eemeren, 1995, p. 145).

En este marco, la argumentación se concibe como un proceso crítico y estructurado que opera bajo reglas específicas para asegurar la equidad y la apertura en el intercambio de ideas. Sin embargo, en contextos como la mediación, donde los movimientos argumentativos son complejos y a menudo implícitos, estas reglas deben adaptarse para abordar las condiciones de orden superior que dificultan la resolución razonable de diferencias, como desequilibrios en habilidades comunicativas y dinámicas emocionales complejas (van Eemeren, 2024).

¹ El código de conducta pragma-dialéctico para la discusión crítica consiste en las siguientes 10 reglas (van Eemeren y Grootendorst, 2004, pp. 190-196): (1) Los participantes no pueden impedirse que los demás expongan puntos de vista o cuestionen puntos de vista (regla de libertad); (2) Los participantes que expongan un punto de vista no pueden negarse a defenderlo cuando se les solicite que lo hagan (regla de obligación de defender); (3) Los ataques a puntos de vista no pueden referirse a un punto de vista que no haya sido realmente expuesto por la otra parte (regla del punto de vista); (4) Los puntos de vista no pueden defenderse mediante la no argumentación o la argumentación que no sea relevante para el punto de vista (regla de relevancia); (5) Los participantes no pueden atribuir falsamente premisas no expresadas a la otra parte, ni negar la responsabilidad por sus propias premisas no expresadas (Regla de premisas no expresadas); (6) Los participantes no pueden presentar falsamente algo como un punto de partida aceptado o negar falsamente que algo sea un punto de partida aceptado (Regla del punto de partida); (7) El razonamiento que en una argumentación se presenta de manera explícita y completa puede no ser inválido en un sentido lógico (Regla de validez); (8) Los puntos de vista no pueden considerarse defendidos de manera concluyente si la defensa no se lleva a cabo por medio de esquemas de argumentación apropiados que se apliquen correctamente (Regla de esquema de argumentación); (9) Las defensas no concluyentes de puntos de vista no pueden conducir a mantener estos puntos de vista y las defensas concluyentes de puntos de vista no pueden conducir a mantener expresiones de duda con respecto a estos puntos de vista (Regla de conclusión); (10) Los participantes no podrán utilizar formulaciones que no sean lo suficientemente claras o que sean confusamente ambiguas, ni podrán malinterpretar deliberadamente las formulaciones de la otra parte (Regla de uso del lenguaje).

Aunque las normas de la pragma-dialéctica no fueron diseñadas específicamente para la mediación, su objetivo de estructurar diálogos razonables es compatible con el propósito de este proceso: facilitar que las partes en conflicto puedan resolver sus diferencias mediante el diálogo. Esto se alinea con los principios de funcionalización y externalización, que en la mediación permiten organizar el discurso de las partes y explicitar sus posiciones y compromisos tácitos (van Eemeren & Grootendorst, 2004).

La mediación, como práctica, se distingue por su capacidad para transformar una interacción conflictiva en un proceso cooperativo mediante el uso de herramientas argumentativas. En este sentido, como señala Greco (2008b), “lo que hace propiamente el mediador es ayudar a las partes a asumir una actitud argumentativa; de hecho, en una mediación exitosa, dos individuos en conflicto, atrapados en una espiral creciente de hostilidad, se convierten en co-argumentadores, capaces de abordar sus diferencias de opinión mediante una discusión razonable” (p. 3). Este concepto de creación de un “espacio argumentativo razonable” refuerza el papel del mediador para guiar a las partes hacia una discusión estructurada y crítica, respetando tanto las normas pragma-dialécticas como las dinámicas emocionales del conflicto.

No obstante, van Eemeren (2024) identifica tres problemas que pueden dificultar la aplicación práctica de estas normas. En primer lugar, las limitaciones de la comunicación natural resaltan que los discursos reales suelen ser desordenados y contener elementos implícitos, lo que requiere una reconstrucción analítica para interpretar los movimientos argumentativos y aplicar las reglas de manera efectiva.

En segundo lugar, las restricciones institucionales reflejan que los contextos específicos pueden imponer exigencias que entren en conflicto con las normas generales. Sin embargo, en la mediación, este problema es mínimo o inexistente, ya que sus principios y objetivos pragmáticos están alineados con los de la pragma-dialéctica. Esta coincidencia no solo facilita la implementación de las normas pragma-dialécticas en la mediación, sino que también fortalece sus fundamentos normativos y refuerza su desarrollo estructural. La perspectiva filosófica de la pragma-dialéctica subraya la necesidad de un marco normativo sólido, basado en principios de razonabilidad, que puede integrarse eficazmente en la mediación para guiar las interacciones argumentativas y mejorar su calidad crítica y práctica (van Eemeren, 2024).

Por último, las condiciones de orden superior afectan la posibilidad de resolver

diferencias, dependiendo de la disposición psicológica y emocional de las partes, lo que puede limitar la efectividad del proceso argumentativo en ciertos contextos.

Van Eemeren (2024) enfatiza que el éxito de un diálogo crítico depende de mantener un equilibrio entre razonabilidad y efectividad. En la mediación, esta premisa se refuerza mediante el meta-modelo de la Programación Neurolingüística (PNL), que ayuda al mediador a clarificar argumentos y evitar falacias en tiempo real, creando un espacio discursivo que fomenta la cooperación y la construcción conjunta de soluciones.

La pragma-dialéctica destaca la importancia de la coherencia lógica y la pertinencia de los argumentos, así como la necesidad de evitar falacias que puedan distorsionar el proceso de resolución de controversias. Dado que las fases del diálogo crítico y de la mediación comparten objetivos pragmáticos similares, defendemos que la integración de la pragma-dialéctica con herramientas pragmáticas como la PNL proporciona un marco metodológico más robusto. Este marco no solo aborda los aspectos argumentativos del conflicto, sino que también gestiona elementos emocionales que influyen en las posturas de las partes. Integrar ambos enfoques resalta la idoneidad de la pragma-dialéctica como modelo teórico con principios normativos aplicados a la mediación, incrementando su valor epistemológico y mejorando la calidad de los procesos.

El modelo de resolución de disputas de la pragma-dialéctica especifica cuatro etapas que corresponden a las fases de una discusión crítica:

La primera fase en un diálogo crítico es la etapa de confrontación, donde se establece la existencia de una disputa y el deseo de resolverla. En mediación, coincide con el primer contacto, donde las partes exponen sus puntos de vista iniciales, que con frecuencia no reflejan el conflicto real. El mediador, alineado con el principio de externalización, ayuda a que los mediados transformen las ideas implícitas en enunciados explícitos, lo que permite clarificar el verdadero núcleo del conflicto (van Eemeren, 2024). Además, informa a las partes sobre los principios fundamentales del proceso (voluntariedad, confidencialidad, imparcialidad y neutralidad) lo que crea un entorno de confianza que favorezca su compromiso con el diálogo y contribuye a la adhesión de los agentes mediados al proceso de mediación.

En la etapa de apertura, que coincide con la sesión constitutiva de la mediación, las partes acuerdan las normas del procedimiento y los compromisos necesarios para avanzar en el proceso, y se asignan roles de antagonista y protagonista. Este reconocimiento mutuo de roles y reglas fomenta un intercambio razonable y cooperativo,

en línea con el principio de socialización (van Eemeren & Grootendorst, 2004).

El mediador facilita que las partes verbalicen sus discrepancias y exploren los elementos subyacentes al conflicto inicial, identificando las tensiones que alimentan la disputa. Además, con la ayuda del mediador, las partes confeccionan una agenda que detalla los tópicos a tratar durante la mediación y asumen el compromiso de adherirse a las normas pragma-dialécticas. Este enfoque no solo estructura el proceso argumentativo, sino que también refuerza la razonabilidad en la búsqueda de un acuerdo. El agente mediador se focaliza en preparar el terreno para el diálogo crítico al permitir que las partes intercambien argumentos y construyan un acuerdo inicial sobre el significado del punto de vista en discusión, lo que los conecta con la etapa de argumentación propiamente dicha.

La etapa de argumentación es donde ocurre la verdadera discusión, centrada en la defensa de los puntos de vista mediante cuestionamientos y exploración de argumentos. Durante esta fase, el mediador actúa como facilitador estratégico, supervisando la adherencia a las normas pragma-dialécticas y corrigiendo desviaciones como las falacias, en línea con el principio de dialectificación (van Eemeren, 2018). Este proceso permite ampliar el conocimiento compartido del conflicto, y crea una base sólida para la generación de soluciones.

En mediación, las reglas pragma-dialécticas requieren adaptaciones para respetar las dinámicas y objetivos del proceso. Por ejemplo, en lugar de una prueba intersubjetiva formal que evalúe objetivamente la validez de los argumentos, se emplea una verificación dialógica facilitada por el mediador. Este enfoque ayuda a las partes a clarificar y validar mutuamente sus argumentos, asegurando una comprensión precisa de las percepciones antes de avanzar hacia posibles soluciones.

El desarrollo argumentativo combina elementos lógicos y dialécticos asociados a las normas pragma-dialécticas con aspectos cognitivos derivados de los niveles lógicos de la PNL². Estos niveles proporcionan una estructura jerarquizada para interpretar los argumentos en función de creencias, valores y objetivos subyacentes. Por ejemplo, en un conflicto laboral, el mediador podría identificar que una parte se enfoca en valores, como la justicia, mientras que la otra prioriza objetivos concretos, como una compensación económica. Al alinear sus intervenciones entre estos niveles,

² Los niveles lógicos de PNL y los esquemas argumentales en la teoría de la argumentación guardan una analogía estructural: ambos permiten organizar y analizar la estructura de los argumentos en función de niveles de abstracción que profundizan en las motivaciones y valores subyacentes a cada postura, facilitando un análisis más completo del conflicto.

el mediador puede contextualizar las posturas para encontrar puntos comunes, como la equidad en las negociaciones, y así promover la cooperación argumentativa (van Eemeren & Grootendorst, 2004).

Además, el mediador puede emplear herramientas retóricas, como solicitudes de aclaraciones, formulación de hipótesis o concesiones estratégicas, para enriquecer la interacción discursiva y adaptarse a las necesidades específicas del proceso. Estas intervenciones, alineadas con el principio de funcionalización, facilitan el entendimiento mutuo y refuerzan la coherencia argumentativa.

Es fundamental distinguir esta etapa de la fase de clausura o conclusión. En mediación, el objetivo pragmático de la argumentación no es resolver directamente la diferencia de opinión, sino generar un conocimiento compartido del conflicto mediante la cooperación y el cumplimiento de las normas pragma-dialécticas. Este entendimiento mutuo proporciona la base necesaria para presentar alternativas de resolución válidas y aceptables para ambas partes (van Eemeren, 2018).

La etapa de clausura, que coincide con el momento de cierre de la mediación, se centra en evaluar el éxito del proceso, no solo en términos de si se alcanzó un acuerdo, sino también considerando los cambios actitudinales y graduales en la comprensión mutua entre las partes. Esta evaluación refleja el principio pragma-dialéctico de dialectificación, al garantizar que las interacciones se hayan desarrollado conforme a estándares normativos de razonabilidad. Dicho principio evalúa si las partes lograron un entendimiento razonable y cooperativo de sus diferencias iniciales, asegurando que el proceso argumentativo haya sido crítico y respetuoso (van Eemeren, 2024).

En este sentido, la mediación se considera exitosa cuando las dudas o razones en contra presentadas en la etapa de confrontación han sido disipadas. Esto puede implicar que el antagonista modifique su punto de vista o que el protagonista ajuste su perspectiva original, validando que la resolución se haya alcanzado mediante un diálogo razonable y colaborativo.

Además, el cambio de actitud en las partes mediadas es crucial para alcanzar una resolución duradera y efectiva. Como explica Greco Morasso (2011, p. 5), este cambio refleja una comprensión más profunda del conflicto y una mayor disposición para colaborar en la búsqueda de soluciones sostenibles. Este progreso es un indicador clave del éxito de la mediación, ya que no solo resuelve las diferencias inmediatas, sino que también promueve interacciones futuras más constructivas.

Aunque nuestros estudios respaldan la relevancia de la pragma-dialéctica en el ámbito de la mediación, este procedimiento dialógico es criticado por su carácter idealizado. La argumentación, entendida como un acto del habla complejo, tiene como propósito contribuir a la resolución de diferencias de opinión o disputas (van Eemeren, 2010, p. 28). Para ello, la pragma-dialéctica se fundamenta en cuatro meta-principios esenciales que buscan garantizar una argumentación razonable en contextos de conflicto. Estos principios son:

El principio de funcionalización establece que los actos de habla en una discusión, además de expresar pensamientos, cumplen funciones específicas dentro del proceso de resolución de diferencias. En mediación, este principio no solo busca resolver el conflicto, sino también transformar las actitudes iniciales de las partes, creando un entorno propicio para el diálogo crítico. Esto implica que cada fase discursiva tiene un propósito argumentativo que guía el desarrollo del proceso. La disposición de las partes a participar bajo principios como la voluntariedad es esencial para que esta transformación ocurra.

Van Eemeren (2024) subraya que la funcionalización permite identificar y clarificar las funciones discursivas en tiempo real, mejorando la razonabilidad y efectividad del diálogo. Herramientas como el meta-modelo de la PNL son fundamentales para hacer operativo este principio, ya que ayudan al mediador a contextualizar los argumentos en función de sus roles y objetivos dentro del proceso, promoviendo una interacción más estructurada y productiva.

En este marco, se han desarrollado herramientas como el *Argumentum Model of Topics* (AMT), propuesto por Rigotti y Greco (2019), donde aplican los principios de la pragma-dialéctica en contextos prácticos como la mediación. Este modelo conecta las inferencias argumentativas con el contexto específico de los conflictos mediante un componente procedimental-inferencial, basado en los loci, y un componente material-contextual que integra las premisas del entorno social, cultural e institucional de las partes. Sin embargo, su implementación en un entorno de discusión real como la mediación es compleja debido a la naturaleza dinámica y emocionalmente cargada de estas interacciones, lo que dificulta su uso sistemático en tiempo real.

El principio de externalización exige que las argumentaciones sean explícitas y libres de subjetividades, centrándose en actos de habla claramente definidos. En mediación, el principio de externalización desafía al mediador a que ayude a las partes mediadas a identificar y corregir generalizaciones, omisiones y distorsiones en el

discurso, asegurando que las posturas de las partes se reflejen de manera precisa y comprensible.

El meta-modelo del lenguaje, como herramienta de la PNL, complementa este principio al hacer explícitas dichas distorsiones y omisiones, permitiendo al mediador intervenir de manera efectiva para clarificar argumentos y evitar falacias. De esta manera, se promueve la efectividad del diálogo a través de la razonabilidad (van Eemeren, 2018).

El principio de socialización reconoce que las discusiones se desarrollan en contextos sociales específicos, los cuales influyen directamente en la manera en que se lleva a cabo la argumentación. En mediación, este principio fomenta la identificación y el intercambio de roles, como protagonista y antagonista, bajo normas procedimentales claras que fortalecen la cooperación y la comprensión mutua.

Al seguir este principio, el mediador no solo facilita la interacción argumentativa, sino que también refuerza la estructura del diálogo al integrar las perspectivas de las partes dentro de un marco normativo que promueve el respeto mutuo y la imparcialidad.

Por último, el principio de dialectificación establece que las discusiones deben desarrollarse conforme a estándares normativos de razonabilidad para ser consideradas críticas. En mediación, este principio refuerza la percepción de imparcialidad y respeto mutuo, asegurando que el proceso de resolución esté estructurado según normas universales de razonabilidad.

A través de este enfoque, el mediador guía a las partes para adherirse a estándares críticos que garanticen un intercambio justo, razonable y respetuoso. Esto permite construir soluciones que no solo aborden las diferencias inmediatas, sino que también fomenten interacciones futuras más constructivas y cooperativas.

La implementación de estos principios al inicio de la mediación puede ser complicada debido a las limitaciones comunicativas y psicoemocionales de las partes. Por ello, el mediador desempeña un rol crucial al contextualizar el conflicto desde un enfoque dialéctico, facilitando la comprensión de los patrones argumentativos en juego.

Herramientas como la PNL permiten traducir estos principios en intervenciones prácticas que promuevan la cooperación y la claridad argumentativa. Este enfoque ayuda a las partes a alcanzar las máximas conversacionales de Grice (1975), representadas en su principio de cooperación³, cuyo objetivo es lograr una

³ Las máximas de cooperación son: 1. Máxima de cantidad, ha de haber tanta información como se requiera,

comunicación efectiva orientada hacia la resolución del conflicto.

3. ONTOLOGÍA DEL CONFLICTO

La ontología del conflicto es un eje central en los estudios de resolución de conflictos, incluyendo la mediación y otros métodos (Moffitt y Bordone, 2005, pp. 2-3; Herrman, Hollett y Gale, 2006, pp. 30-31). Debido a la polisemia del término “conflicto”, es fundamental aclarar su dimensión semántica para establecer un marco teórico que permita identificar las distintas interpretaciones de este concepto y su impacto en las intervenciones mediadoras y las herramientas utilizadas para gestionarlo.

En este contexto, Greco (2008b) retoma el análisis semántico del conflicto y hace referencia a la guía de planificación de conflictos propuesta por Wehr⁴ (1979), quien subraya que “para intervenir eficazmente en un conflicto y resolverlo, uno debe ser capaz de analizarlo adecuadamente” (Wehr, 1979, p. 1). Greco emplea esta herramienta para facilitar “una comprensión más clara de los orígenes, la naturaleza, la dinámica y las posibilidades de resolución del conflicto” (Wehr, 1979, pp. 18-19). En su enfoque, Greco destaca la importancia de identificar los factores y relaciones esenciales que subyacen al conflicto, elementos que pueden influirse estratégicamente para lograr una resolución efectiva. En esta línea, Bastante Soler (2025) plantea una aproximación sistémica al conflicto, en la que se consideran no solo sus dimensiones semánticas y argumentativas, sino también las interacciones entre los niveles intrapersonal, interrelacional y contextual en la mediación, lo que permite una visión más integral del proceso.

Un rasgo peculiar de la mediación, en este sentido, es el movimiento del conflicto hacia el consenso que esta práctica permite, a través del cual dos partes que han estado en conflicto comienzan a comunicarse nuevamente y a confiar en que pueden discutir razonablemente y acordar una solución mutuamente satisfactoria a su problema (Greco, 2008, p. 9). Esta transformación de las actitudes, de la confrontación a la cooperación, subraya la capacidad de la mediación para crear un marco discursivo donde las partes puedan dejar atrás la hostilidad inicial y enfocarse en el diálogo constructivo.

pero no más de la necesaria. 2. Máxima de cualidad, no se ha de afirmar lo que sea falso o no se tenga la información suficiente para defenderlo. 3. Máxima de relevancia, lo que se diga ha de ser relevante. 4. Máxima de modo o de manera: Sé claro, no ambiguo.

⁴ La guía de planificación de Wehr se basa en la identificación de la historia del conflicto, el contexto, las partes, los problemas, la dinámica, las rutas alternativas para una resolución del problema y la regulación del conflicto potencial (Wehr, 1979, p. 22).

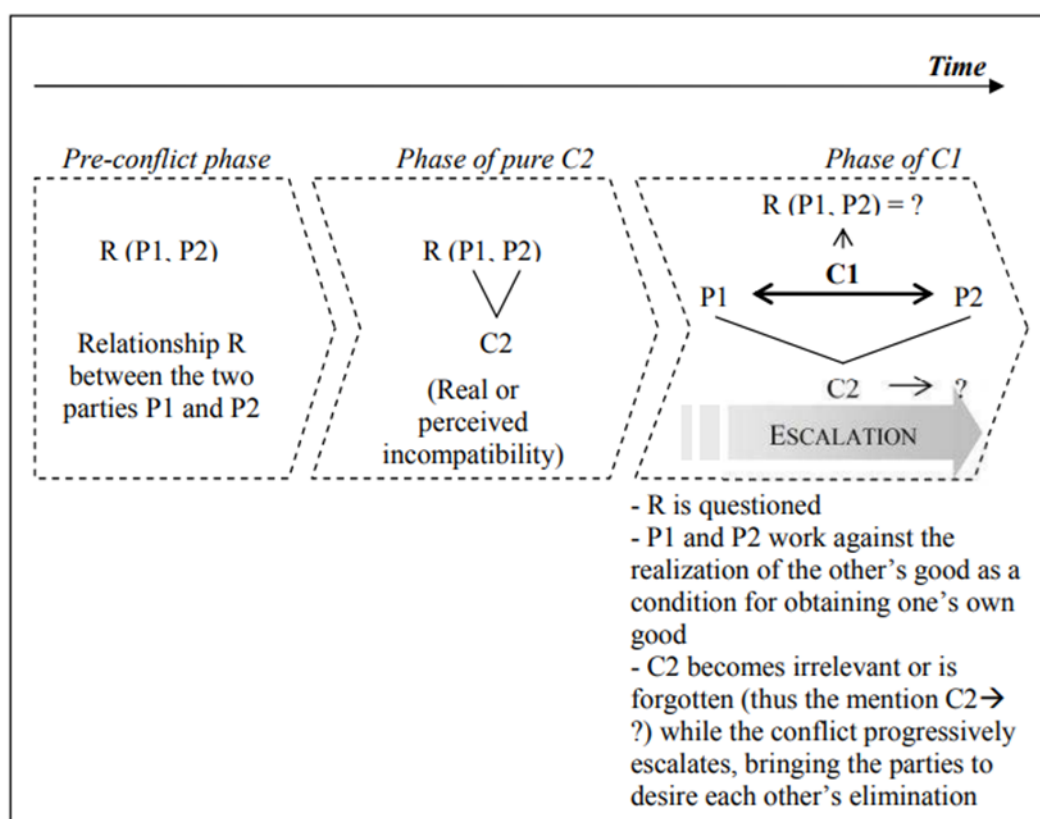


Imagen 1. Extraída del libro *Argumentation in Dispute Mediation, a reasonable way to handle conflict* de Sara Greco Morasso (2011)

En el gráfico ontológico de Greco, se distingue entre el conflicto hostil (C1) y el conflicto basado en una incompatibilidad percibida (C2). El conflicto C1, caracterizado por hostilidad y potencial destrucción (Burton, 1969, citado por Yarn, 1999, p. 114), suele ser el punto de partida en los procesos de mediación. Por otro lado, el conflicto C2, basado en incongruencias de juicio o diferencias de opinión (Barth y Krabbe, 1982, p. 56), refleja incompatibilidades en la interpretación de la realidad. Si estas diferencias no se manejan adecuadamente, pueden evolucionar hacia un conflicto C1 más destructivo.

Greco (2008a, pp. 12-14) aborda las incompatibilidades del conflicto C2 desde múltiples ámbitos, incluyendo valores, reglas, metas, intereses y necesidades. Para ilustrar esta transición, utiliza el concepto de conflicto sociocognitivo, desarrollado en investigaciones de socio psicología (Light y Perret-Clermont, 1989; Grossen y Perret-Clermont, 1994; Perret-Clermont, Carugati y Oates, 2004). Según este enfoque, cuando la opinión de una persona es cuestionada, esta puede percibirlo como un ataque personal, lo que intensifica la hostilidad interpersonal.

C2 (x_1, x_2): Presuposiciones: x_1 y x_2 son dos estados de cosas posibles (proposiciones); Implicaciones: x_1 y x_2 son incompatibles, es decir, mutuamente excluyentes.

Imagen 2. Extraída y traducida del libro Argumentation in Dispute Mediation, a reasonable way to handle conflict de Sara Greco Morasso (2011)

El análisis semántico de Greco permite explicar cómo un conflicto C2 puede degenerar en un conflicto C1. Este proceso se visualiza mediante un modelo en el que las posiciones de las partes (x_1 y x_2) son recíprocas y requieren reconocimiento mutuo del conflicto para avanzar hacia una resolución. Sin embargo, la identificación del objeto del conflicto (x_3) suele mantenerse implícita, lo que dificulta la resolución y puede generar una espiral de conflicto.

Greco explica la degeneración del conflicto C2 a C1 mediante el siguiente análisis semántico:

C1 (x_1, x_2, x_3): Presuposiciones: x_1 y x_2 existen; x_1 y x_2 son sujetos humanos (individuales o colectivos); existe alguna forma de relación entre x_1 y x_2 que es, en cierto grado, una relación de cooperación; x_3 es una cuestión (entendida como un objeto de interés) en la que surge alguna forma de diferencia entre x_1 y x_2 | Implicaciones: la relación de x_1 y x_2 está “en riesgo”; se establece un nuevo estado de cosas, en el que la relación entre x_1 y x_2 se vuelve cuestionable debido a la divergencia en x_3 ; cada agente (x_1 y x_2) se compromete a impedir que el adversario obtenga el bien deseado, porque éste es percibido como la condición para obtener su propio bien.

Imagen 3. Extraída y traducida del libro Argumentation in Dispute Mediation, a reasonable way to handle conflict de Sara Greco Morasso (2011)

Las incompatibilidades del conflicto C2 se agrupan en tres niveles principales:

- Ontología de la situación: Competencia por recursos limitados o percepción de escasez.
- Valores y creencias: Divergencias sobre principios fundamentales que rigen el comportamiento de las partes.
- Compromisos adquiridos: Expectativas vinculadas a metas y objetivos específicos.

Cuando estas incompatibilidades involucran creencias o compromisos, el conflicto tiende a personalizarse, lo que facilita su transformación en un conflicto hostil (C1). Esta personalización ocurre cuando las partes identifican sus posturas con aspectos fundamentales de su identidad, lo que dificulta el diálogo y la resolución.

El enfoque de Greco, al vincular el análisis semántico con el marco práctico de Wehr, proporciona una comprensión integral del conflicto. Sin embargo, también subraya la importancia de identificar y abordar los factores sociocognitivos que impulsan la degeneración del conflicto. Esta perspectiva resulta esencial para diseñar intervenciones que promuevan una resolución efectiva y sostenible.

3.1 NUEVA PERSPECTIVA ONTOLÓGICA DEL CONFLICTO DESDE EL PENSAMIENTO SISTÉMICO.

Aunque la guía de Wehr (1979, p. 21) permite detectar los conflictos, sus transformaciones y sus consecuencias, no refleja la relación entre la gestión de la situación problemática y el desarrollo del conflicto. Al integrar el análisis semántico del conflicto en la guía de Wehr, Greco crea un marco teórico más completo que refleja el origen y la dinámica del conflicto. Sin embargo, sigue siendo una herramienta lineal que puede enriquecerse desde la perspectiva del pensamiento sistémico.

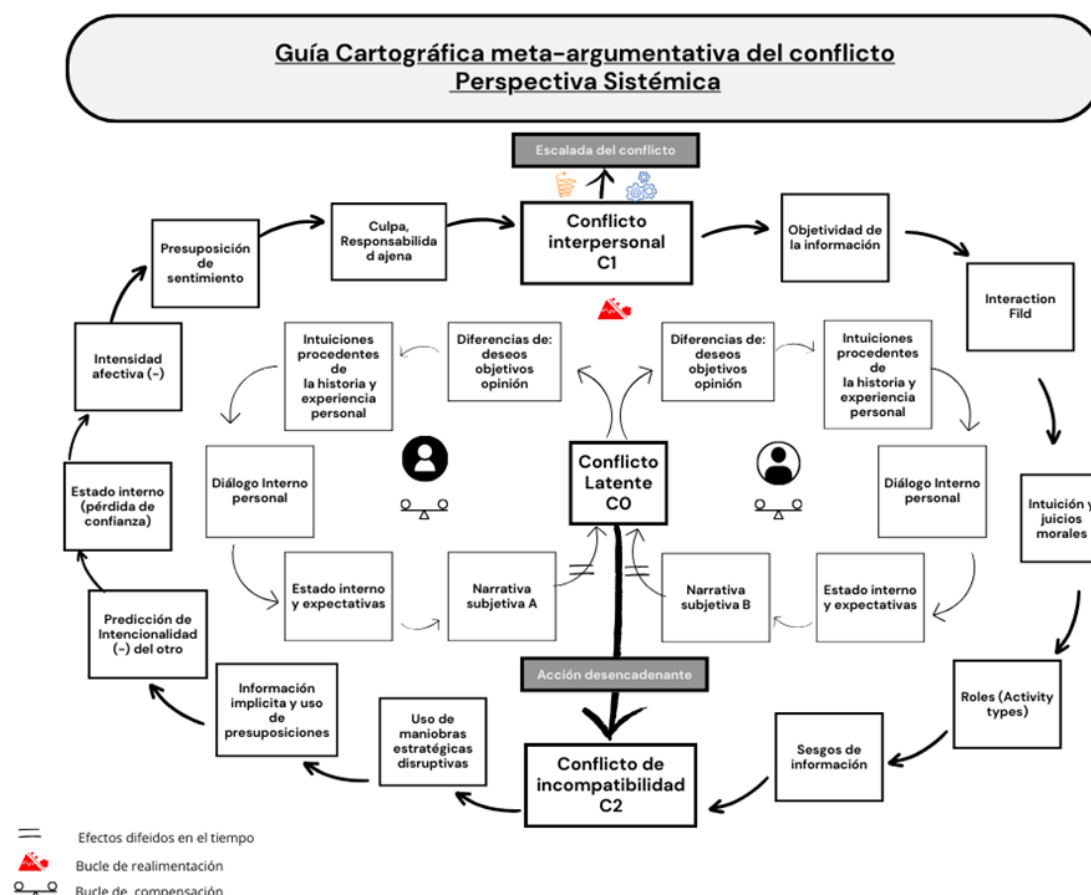
El pensamiento sistémico aporta una comprensión más holística de los conflictos, considerando las múltiples interrelaciones y retroalimentaciones entre los diversos factores involucrados. Esto permite una intervención más efectiva, ya que el mediador puede identificar no solo las causas inmediatas del conflicto, sino también los patrones subyacentes y las dinámicas que perpetúan la disputa.

4. GUÍA CARTOGRÁFICA META-ARGUMENTATIVA DEL CONFLICTO CON PERSPECTIVA SISTÉMICA

Basándonos en la propuesta de Greco de una nueva guía de planificación de conflictos y con el objetivo de dotar de mayor valor pragmático a las maniobras estratégicas de la pragma-dialéctica, hemos creado una guía cartográfica desde la perspectiva sistémica que recoge las interrelaciones en un conflicto, considerando aspectos argumentativos, actitudinales, motivacionales y evolutivos. Este enfoque responde a las condiciones de orden superior señaladas por van Eemeren (2024), incluyendo las disposiciones psicológicas de las partes y las restricciones contextuales que influyen en la razonabilidad del discurso.

La integración del análisis semántico-conceptual-epistemológico con el abordaje empírico de la facilitación del conflicto se refleja en un gráfico estructurado en tres anillos concéntricos, que conforman la Guía Cartográfica Meta-Argumentativa del Conflicto que se constituye como una herramienta metodológica para mapear la evolución del conflicto en diferentes niveles de análisis (Bastante, 2025, p.182). Estos anillos representan niveles jerárquicos de análisis y acción, permitiendo al mediador ajustar su

intervención a las necesidades específicas del conflicto. Cada nivel facilita el tránsito de las partes desde su posicionamiento inicial hacia un espacio de diálogo crítico, abordando tanto las dimensiones cognitivas como las emocionales inherentes al proceso.



Desde la perspectiva sistémica, el conflicto se analiza considerando el sistema en su totalidad, en lugar de sus partes individuales. Este enfoque permite identificar las interrelaciones y dinámicas complejas que perpetúan el conflicto. El diagrama cartográfico refleja estas interacciones a través de tres niveles de anillos concéntricos, mostrando cómo los factores del conflicto interactúan entre sí. Según van Eemeren (2024), esta metodología responde a la necesidad de abordar tanto las restricciones institucionales como las psicológicas que limitan la resolución efectiva.

La perspectiva pragma-dialéctica sostiene que las palabras no solo transmiten mensajes, sino que también participan en una acción discursiva (van Eemeren, 2004). En este marco, elegimos la terminología de anillos para representar la interrelación y la continuidad en el sistema, simbolizadas por el círculo, un elemento clave del pensamiento sistémico. Esta elección refleja cómo en mediación no existen límites

estrictos entre los niveles intrapersonales, interpersonales y contextuales, ya que estos niveles interactúan y se influyen mutuamente de forma constante.

La guía cartográfica integra los principios pragma-dialécticos para estructurar el discurso y alinear las dinámicas del conflicto (van Eemeren & Grootendorst, 2004). Greco señala que “cuando una incompatibilidad proposicional afecta el nivel de creencias o compromisos, el grado de personalización aumenta”, lo que puede llevar a la degeneración de una diferencia de opinión (C2) en un conflicto interpersonal (C1) (Greco, 2008a, p. 138). Los aspectos intrapersonales, en el núcleo del diagrama, repercuten en los niveles superiores, mientras que los factores contextuales, como las restricciones institucionales o el enfoque estratégico elegido (e.g., mediación o litigio), ejercen presión sobre el núcleo, influyendo en las relaciones y los estados internos de las partes.

El mediador puede utilizar esta herramienta para identificar cómo las dinámicas estratégicas en un nivel, como los cambios actitudinales en el plano intrapersonal, afectan las relaciones interpersonales y contextuales. Este enfoque permite adaptar las intervenciones a las particularidades del conflicto, fomentando transformaciones significativas en todos los niveles.

Inspirados por el interés emancipatorio de Habermas, consideramos que la resolución de conflictos no solo busca acuerdos prácticos, sino también aprendizaje y transformación social para los agentes mediados. La forma circular del gráfico no solo simboliza la totalidad, armonía y equilibrio, sino que sugiere que resolver un conflicto implica integrar y equilibrar los niveles internos, relacionales y contextuales del sistema. Este enfoque responde al principio pragma-dialéctico de socialización, que destaca la relevancia de los contextos sociales específicos en el desarrollo del diálogo crítico y fomenta la construcción de un espacio cooperativo (van Eemeren & Grootendorst, 2004).

Durante la mediación, el mediador actúa como meta-argumentador, diseñando intervenciones que recrean un contexto ideal para el diálogo crítico. Su función incluye equilibrar la razonabilidad y la eficacia argumentativa en todas las fases del proceso. Desde esta perspectiva, el mediador no solo regula el discurso conforme a las normas pragma-dialécticas, sino que también interviene estratégicamente para gestionar las dinámicas argumentativas y emocionales de los mediados, una función que se fortalece con el uso de herramientas pragmáticas como la PNL (Bastante, 2024). Para ello, debe ser consciente de los hitos contextuales que debe alcanzar en cada etapa de la

mediación, utilizando indicadores prácticos que reflejen las condiciones necesarias para un diálogo razonable. La adaptación de las normas pragma-dialécticas al contexto particular del conflicto es esencial para lograr este equilibrio.

Hemos diseñado el “Mapa de Ruta Meta-Argumentativa” como herramienta procedimental para que el mediador ajuste conscientemente sus movimientos meta-argumentativos y epistémicos. Esta herramienta proporciona un mapa argumentativo-contextual que facilita el movimiento en la Guía Cartográfica Meta-Argumentativa del Conflicto, ajustando las maniobras estratégicas a la necesidad argumentativa en cada momento. Esta metodología torna operativas las condiciones de razonabilidad identificadas por van Eemeren (2024) al vincular las estrategias argumentativas con los factores sistémicos del conflicto. De este modo, el mediador puede dirigir el tránsito de las partes desde un enfoque competitivo inicial hacia una postura cooperativa, promoviendo la creación de una “mini comunidad de diálogo” como primer paso hacia una “comunidad ideal de diálogo”. Este proceso, fundamentado en la Teoría de la acción comunicativa de Habermas, crea un espacio seguro y respetuoso donde las partes pueden reconstruir sus argumentaciones conforme a las normas pragma-dialécticas, fomentando acuerdos sostenibles y razonables.

Mapa de Ruta Meta-Argumentativa

Contexto argumentativo en el proceso de mediación



Una vez establecida la “mini comunidad de diálogo,” las partes están en una posición óptima para analizar el conflicto subyacente (C2) y avanzar hacia la “comunidad de

conocimiento.” Según Kusch (1976), Brown (2000), McDermott (2000) y Carrasco (2004), esta etapa se caracteriza por la construcción colectiva de conocimientos y experiencias orientados a resolver el conflicto. El mediador asume aquí el rol de facilitador epistémico, integrando herramientas pragma-dialécticas y elementos de la PNL para guiar a las partes en la elaboración de un marco de conocimiento compartido.

La mediación, entendida como un proceso social intersubjetivo, crea un entorno seguro donde las partes pueden intercambiar ideas y superar barreras como la falta de habilidades comunicativas o la resistencia al cambio. Basándose en las ideas de cognición contextualizada (Brown, Collins y Duguid, 1989), el mediador utiliza estrategias meta-argumentativas adaptadas a las particularidades de las partes para facilitar el aprendizaje y el diálogo crítico (van Eemeren, 2024).

La “comunidad de conocimiento” se fundamenta en la interacción y reciprocidad, y en una concepción del aprendizaje que reconoce la dimensión social del conocimiento (Goldman, 1998). Este espacio promueve un cambio de una razón instrumental a una razón sensible (Pirela, 2004), con interacciones fundamentadas en argumentos razonables que equilibran eficacia y razonabilidad (van Eemeren, 2024). Además, fomenta la apertura mental, permitiendo que coexistan diferentes perspectivas sin comprometer la identidad de las partes, lo que facilita la colaboración y el respeto mutuo.

El mediador busca transformar la perspectiva instrumental y analítica en un enfoque emancipatorio. Mientras que los métodos hetero-compositivos de resolución de conflictos priorizan reglas técnicas y eficiencia, este cambio de perspectiva promueve un intercambio más profundo de ideas complejas, siguiendo el interés emancipatorio de Habermas (2007). Esta transformación resulta crucial para alcanzar acuerdos sostenibles y fomentar un aprendizaje transformador.

La transición hacia la “comunidad ideal de diálogo” implica decisiones tomadas en un ambiente de respeto, tolerancia y ausencia de ataques personales. Guiadas por el “Mapa de Ruta Meta-Argumentativa,” las intervenciones del mediador estructuran las conversaciones conforme a las normas pragma-dialécticas, fomentando una interacción cooperativa que contribuye a lo que van Eemeren (2012, p. 74) denomina una “Sociedad Abierta,” basada en el diálogo crítico sistemático.

Finalmente, nuestra propuesta combina el gráfico de planificación del conflicto de Wehr, que mapea los argumentos y estados emocionales de las partes, con la estructura normativa de la pragma-dialéctica, que aporta las fases del diálogo crítico. Esta integración aborda tanto los aspectos argumentativos como emocionales de la

mediación, reforzando su calidad estructural. Al incorporar la PNL como herramienta interactiva, el mediador amplía su capacidad para ajustar el contexto cognitivo de las partes, promoviendo decisiones autónomas e informadas, y enriqueciendo la praxis pragma-dialéctica mediante observaciones empíricas del lenguaje y el comportamiento humano.

5. APLICACIÓN DE LA PRAGMA-DIALÉCTICA Y LA PNL EN LA MEDIACIÓN

Es idóneo aplicar la pragma-dialéctica para profundizar en el estudio empírico de la comunicación y los diálogos durante la mediación, ya que proporciona al mediador una herramienta cognitiva que permite analizar descarrilamientos en la comunicación y mantener el diálogo crítico. Esta integración facilita la identificación y corrección de falacias argumentativas y otros errores que podrían obstaculizar el proceso de resolución de conflictos. Aunque el uso que se ha hecho de la pragma-dialéctica ha sido mayoritariamente teórico, y para el análisis de textos argumentativos recopilados, proponemos una adaptación práctica para que el mediador emplee estos principios en tiempo real. Esto permitiría abordar desviaciones argumentativas y promover un diálogo razonable desde un enfoque dinámico. Defendemos, además, que la pragma-dialéctica debería ser empleada desde la perspectiva del pensamiento sistémico, superando la limitación de un enfoque lineal causa-efecto.

La incorporación de la Programación Neurolingüística (PNL) permite equilibrar el modelo lógico y normativo de van Eemeren con la perspectiva interactiva del auditorio propuesta por C. W. Tindale, quien sostiene que "la relevancia de un argumento depende del entorno cognitivo compartido entre el argumentador y el auditorio, donde este último influye activamente en la construcción y evaluación del discurso" (Tindale, 1992, p. 177). Al integrar la PNL, el mediador puede comprender mejor el estado emocional de las partes y cómo este influye en los argumentos que justifican sus juicios valorativos. Desde su rol como agente regulador, el mediador puede identificar, promoviendo la externalización del diálogo interno, la estructura subyacente del pensamiento, las emociones y las pretensiones de las partes, obteniendo así una visión integral del conflicto. Esto le permite ajustar sus intervenciones para que los agentes mediados, entendidos como un auditorio particular, reconsideren sus juicios y adopten perspectivas más constructivas.

Proponemos aumentar el pragmatismo funcional de la pragma-dialéctica mediante el uso de herramientas de la PNL, que se enfoca en la observación empírica

del lenguaje y el comportamiento humano. Esto facilita la identificación de patrones de comunicación, lo que mejora la eficacia en la interacción verbal y no verbal, y ampliando las opciones para una toma de decisiones autónoma e informada. Al estudiar la experiencia subjetiva de las partes y su respuesta a las situaciones conflictivas, la PNL revela las creencias, valores y necesidades que sustentan su comportamiento. Este enfoque permite al mediador entender cómo se generan los estados emocionales y cómo se construye el mundo interior de las partes para dotar de significado al conflicto externo (O'Connor & Lages, 2004, p. 15).

La PNL, desarrollada por Richard Bandler y John Grinder, tiene sus raíces en influencias como la teoría de sistemas de Gregory Bateson, la semántica general de Alfred Korzybski y la gramática transformacional de Noam Chomsky. Este modelo analiza cómo las personas organizan su percepción del mundo a través de los sentidos, promoviendo el desarrollo y uso eficiente de habilidades mentales como el pensamiento, la motivación y la comunicación. Al enfocarse en la estructura de la experiencia subjetiva, la PNL permite modificar patrones limitantes, facilitando la colaboración entre las partes y el progreso hacia acuerdos razonables.

Esta capacidad de la PNL para reconfigurar patrones de pensamiento y comportamiento la convierte en una herramienta valiosa durante la mediación. Permite al mediador abordar resistencias que dificultan la colaboración, promoviendo un cambio en las dinámicas del conflicto y creando un marco que favorezca acuerdos sostenibles.

El acrónimo PNL incluye varios conceptos:

- Programación: Se refiere a la ciencia del proceso de la información, asumiendo que la forma en que una persona almacena, codifica y transforma la experiencia es similar al software de un PC. Explica cómo se organizan ideas y se deciden acciones, útil para entender cómo las personas piensan y toman decisiones, y cómo pueden cambiar su comportamiento para lograr acuerdos eficientes en conflictos. En mediación, este concepto permite identificar patrones repetitivos de pensamiento que obstaculizan la resolución del conflicto y diseñar estrategias para promover cambios efectivos.
- Neuro: Toda acción y conducta resulta de la actividad neurológica en respuesta a la actividad mental. Describe cómo procesamos la información de los cinco sentidos a través del cerebro y el sistema nervioso para comprender el entorno. Se enfoca en la recogida de información del mundo exterior mediante los cinco sentidos, organizando información sensorial y emocional. El mediador puede utilizar esta dimensión para comprender cómo las percepciones sensoriales y emocionales de los mediados influyen en sus posturas argumentativas, y adaptar su intervención para fomentar una mayor

claridad y cooperación.

- **Lingüística:** Estudia cómo la actividad neurológica y la organización de las estrategias operativas se exteriorizan a través del lenguaje. El mediador puede detectar cómo se procesa la información recibida, si se generaliza, distorsiona u omite, y cómo esto puede generar o mantener conflictos. Esta dimensión lingüística es esencial en la mediación, ya que facilita identificar y reformular narrativas distorsionadas, creando un terreno más propicio para el diálogo crítico y razonable.

La PNL surgió como respuesta a los interrogantes que el conductismo no podía contestar, centrándose en las actividades mentales y procesos cognitivos básicos como percepción, pensamiento, lenguaje, resolución de problemas, representación del conocimiento y memoria (Arancibia et al., 1999, pp. 75-76).

La PNL facilita el desarrollo de habilidades clave para la mediación, como la empatía, la escucha activa y la capacidad de reencuadrar problemas y soluciones. Estas habilidades, combinadas con los principios normativos de la pragma-dialéctica, permiten al mediador abordar no solo los aspectos argumentativos, sino también los emocionales y perceptuales del conflicto. Al integrar la PNL con la pragma-dialéctica, los mediadores pueden abordar los conflictos de manera más efectiva, adaptando su enfoque a las necesidades y dinámicas específicas de cada situación.

5.1 ESTUDIOS DE PNL APLICADOS A LA MEDIACIÓN

A través de la PNL, es posible desafiar maniobras estratégicas e interpretar patrones comunicativos, facilitando la reorganización del diálogo según las normas del diálogo crítico establecidas por la pragma-dialéctica (van Eemeren, 2024).

Sin embargo, la confidencialidad de los procesos de mediación y la limitada cantidad de estudios empíricos sobre la integración de la PNL en este ámbito representan desafíos significativos. Para abordar esta carencia, hemos diseñado dos cuestionarios: uno para evaluar la evolución de mediadores formados en PNL en la gestión de conflictos y otro para medir la calidad de los procesos de mediación. Aunque las muestras disponibles no son representativas, estos instrumentos buscan identificar correlaciones entre el uso de técnicas de PNL y resultados positivos en mediación.

Estudios previos respaldan nuestra hipótesis sobre los beneficios de la formación en PNL para mediadores:

- En la Universidad de Nueva York, se evaluó la efectividad de la formación en PNL en estudiantes de mediación. Los estudiantes formados en PNL mostraron una mayor capacidad para establecer rapport y generar soluciones creativas

(Hiebert-Murphy & Weinstein, 2000).

- En el Reino Unido, se evaluó la efectividad de la formación en PNL en mediadores de casos de divorcio. Los mediadores formados en PNL mostraron una mayor capacidad para establecer rapport y facilitar un diálogo constructivo (Kressel & Pruitt, 1989).
- En España, se evaluó la efectividad de la formación en PNL en mediadores empresariales. Los mediadores formados en PNL mostraron una mayor capacidad para establecer *rapport* y generar soluciones creativas (Martínez y Reyes, 2013).

Actualmente, desarrollamos un estudio paralelo en la Escuela de Mediación de Valencia. Los resultados preliminares son prometedores, aunque se requiere aumentar la cantidad y calidad de las muestras, incluyendo mediaciones realizadas por mediadores sin formación en PNL para establecer comparaciones significativas.

En conjunto, estos estudios sugieren que la formación en PNL mejora sustancialmente la efectividad de los mediadores. Habilidades clave como el establecimiento de *rapport*, la generación de soluciones creativas y la facilitación de diálogos constructivos se ven fortalecidas mediante su integración. Esto amplía la capacidad de los mediadores para crear entornos argumentativos razonables y cooperativos.

5.2 HERRAMIENTAS DE PNL APLICADAS A LA MEDIACIÓN

Actualmente, gracias a la encuesta Delphi desarrollada por Lisa de Rijk en 2018, disponemos de una lista de 112 técnicas de PNL divididas en siete categorías, basada en las opiniones de 120 expertos con más de 15 años de experiencia. En este texto, nos centramos en la aplicación del meta-modelo y los meta-programas a la mediación, dada su capacidad para abordar dinámicas comunicativas que afectan la calidad del diálogo crítico, alineándose con los principios de razonabilidad de la pragma-dialéctica (van Eemeren, 2024).

5.2.1 Meta-modelo

El meta-modelo permite al mediador clarificar, especificar y eliminar distorsiones en los argumentos, detectando maniobras estratégicas que contravienen las normas pragma-dialécticas. Diseñado a partir de la gramática transformacional de Noam Chomsky, esta herramienta desentraña la estructura profunda del lenguaje y cómo las transformaciones hacia su estructura superficial influyen en la comunicación argumentativa.

La integración del meta-modelo con la pragma-dialéctica profundiza en la identificación de falacias derivadas de procesos cognitivos deformados, como generalizaciones, eliminaciones y distorsiones. Estas deformaciones afectan las máximas conversacionales de Grice, resultando en una comunicación incompleta o de baja calidad. Al formular preguntas específicas, el mediador redirige discursos falaces, transformándolos en oportunidades para explorar el marco cognitivo desde el cual las partes interpretan el conflicto.

Este proceso, conocido como reframing o reencuadre, está directamente vinculado al replanteamiento, que implica un cambio de perspectiva en la discusión. Según Greco y Jermini-Martinez Soria (2021, p. 78), el reencuadre abarca un cambio de tema, que puede o no estar justificado por argumentos. En los estudios sobre resolución de conflictos y mediación, el reencuadre se considera una “competencia comunicativa” clave del mediador (Donohue, Allen y Burrell, 1988; Moore, 1995), permitiendo a las partes en conflicto “alcanzar un terreno común de discusión” (Ury, 1993, pág. 78; Putnam y Holmer, 1992, pág. 129). Luego, mostramos cómo esto es funcional a los tres aspectos de las maniobras estratégicas de los mediadores, siendo usado consistentemente por ellos en su esfuerzo por ayudar a las partes a resolver su conflicto sobre la base de una discusión razonable. Este replanteamiento permite al mediador destacar puntos comunes y redirigir la atención hacia soluciones constructivas, transformando la discusión en un proceso más colaborativo y razonado.

A continuación, exponemos los grupos que define la PNL para diferenciar las derivaciones que se pueden dar entre la estructura profunda del argumento y su estructura superficial:

5.2.1.1 Desviaciones según el meta-modelo

- **Distorsión:** Se producen cambios en la experiencia sensorial percibida, tergiversando información y reforzando creencias preexistentes. El meta-modelo clarifica estas distorsiones al recuperar datos precisos.

-P2: [...] Además, estoy cansado de tener que acatar tus decisiones, por ahí no paso.

-Mediadora desafiando P2: ¿A qué decisiones te refieres en concreto? (Eliminación-Pérdida de índice referencial, busca encontrar la referencia).

-P 1: Esta vez es diferente, tienes la última palabra para que no te quejes. ¿Prefieres el colegio A o el colegio B?

-Mediadora desafiando P1: ¿Qué otras opciones podríamos tener en la escolarización de vuestros hijos? ¿Qué haría falta para que seguir en el mismo colegio fuera una opción? (Distorsión-Nominalización, se busca romper el bloqueo y llevar a la acción).

- Generalización: Representa categorías totales sin considerar toda la información relevante, afectando la razonabilidad del discurso. El meta-modelo especifica datos para reducir ambigüedades.

Ejemplo de falacia de generalización precipitada:

P1: Es que siempre haces lo mismo. Todos sois iguales. Sólo aparecéis para fastidiar y tocar las narices.

Mediadora desafiando P1: [...] ¿Qué quieres decir con que siempre, siempre, siempre hace lo mismo? ¿Me podrías poner algunos ejemplos para entenderlo mejor? (Generalización).

- Eliminación: Omite partes de la experiencia, sesgando los hechos y reforzando prejuicios. El meta-modelo completa estas omisiones para presentar una visión más clara.

Ejemplo de falacia ad hominem en mediación:

-P1: Tenemos que cambiar a nuestros hijos de colegio.

-P2: ¿Cómo puedes decir eso si ni siquiera tienes la EGB terminada? No tienes ni idea de cómo funciona el tema educativo.

-Mediadora desafiando P1: Después de escuchar tu propuesta me pregunto: ¿Qué pasaría si no los cambiáis? (generalización-operador modal, busca identificar las consecuencias).

-Mediadora desafiando P2: ¿De qué exactamente debería tener idea del sistema educativo? (eliminación-omisión simple, busca recuperar información omitida).

5.2.2 Meta-programas

La PNL ofrece herramientas que permiten al mediador reencuadrar el contexto de las argumentaciones, de forma similar a los niveles de abstracción propuestos por Putnam (2004). Según el enfoque lingüístico de Fillmore (1971), Putnam explica que los argumentos se expresan en niveles jerárquicos, cada uno con su propio lenguaje y conceptos interrelacionados. Estos niveles ayudan a comprender las dinámicas del conflicto, al mostrar cómo factores internos (como creencias y conocimientos)

interactúan con factores externos (como el entorno social y el lenguaje) para moldear la interpretación de las partes involucradas.

En PNL, los meta-programas son filtros inconscientes que determinan cómo dirigimos nuestra atención y tomamos decisiones al dotar de significado a una situación (Dilts, 2003). Estos programas influyen directamente en las conductas durante la mediación, permitiendo al mediador explorar cómo las partes perciben y afrontan el conflicto. Según Furdescu (2019, p. 129), los meta-programas son herramientas esenciales para personalizar estrategias en la mediación, ya que ayudan al mediador a identificar los patrones cognitivos y emocionales que condicionan las reacciones de las partes, y a adaptar su enfoque para facilitar un cambio en su percepción y actitud.

Tanto los niveles de abstracción de Putnam como los meta-programas de la PNL facilitan un reencuadre jerárquico que impulsa el progreso en el diálogo crítico. Este proceso se asocia con cambios en la jerarquía lógica, aumentando el grado de abstracción conforme se asciende. Mientras Putnam (2004, pp. 279–281) identifica cuatro categorías de abstracción, la PNL clasifica más de 50 meta-programas. Por ejemplo, Furdescu (2019, p. 132) señala que estos meta-programas permiten al mediador comprender si una parte está más motivada por acercarse a objetivos deseados o por evitar riesgos, lo que influye en cómo se estructura el reencuadre y en la estrategia comunicativa para promover una resolución colaborativa.

Este enfoque complementario destaca cómo los meta-programas de la PNL y los niveles de abstracción de Putnam trabajan juntos para ofrecer al mediador herramientas que transforman los conflictos en oportunidades de consenso.

Hemos seleccionado seis meta-programas específicos que pueden ayudar a identificar y gestionar las posturas de las partes durante la mediación:

- Motivación (Semejanza/Diferencia): Distingue entre quienes buscan similitudes para ganar seguridad y quienes detectan diferencias para evitar errores.

Semejanza: “En el pasado, hemos manejado situaciones similares con éxito. Estoy seguro de que podemos aplicar las mismas estrategias ahora para resolver este conflicto.”

Diferencia: “Necesitamos identificar todas las posibles fallas en esta nueva propuesta antes de continuar. No quiero que repitamos los mismos errores del pasado.”

- Interés (Específico/General): Clasifica a quienes necesitan detalles concretos frente a quienes prefieren mantener una visión global.

Específico: “Para resolver este conflicto, necesitamos detallar cada paso del plan y asegurarnos de que todos entiendan los procedimientos específicos a seguir.”

General: “Debemos mantener una visión general de la situación y enfocarnos en los objetivos principales en lugar de perdernos en los detalles menores.”

- Comodidad (Ir hacia/Alejarse de): Muestra si las partes desean alcanzar una meta ideal o evitar problemas previos.

Ir hacia: “Deberíamos centrarnos en la solución ideal que todos queremos alcanzar y planificar los pasos necesarios para llegar allí.”

Alejarse de: “Nuestro objetivo principal debería ser evitar los problemas y conflictos que hemos enfrentado hasta ahora. Necesitamos alejarnos de esta situación problemática.”

- Acción (Proactivo/Reactivo): Diferencia entre quienes toman la iniciativa y quienes prefieren esperar para actuar cuando ya sea necesario huir de la situación.

Proactivo: “Propongo que tomemos la iniciativa y comencemos a implementar cambios desde ahora para evitar futuros problemas y resolver este conflicto.”

Reactivo: “Debemos esperar a ver cómo se desarrollan las cosas antes de tomar cualquier acción. No tiene sentido actuar precipitadamente.”

- Seguridad (Opciones/Procesos): Contrasta entre quienes buscan alternativas creativas y quienes prefieren seguir métodos establecidos.

Opciones: “Exploremos todas las alternativas posibles y seamos creativos en nuestra solución. No debemos limitarnos a un solo enfoque.”

Procesos: “Sigamos un método probado que ya haya funcionado antes. Necesitamos una estructura clara y pasos definidos para resolver este conflicto.”

- Orgullo (Marco Interno/Marco Externo): Personas seguras de sí mismas que se basan en el juicio propio, o aquellas que necesitan *feedback* externo y requieren más tiempo y validación.

Marco Interno: “Confío en mi experiencia y juicio para manejar esta situación. He enfrentado problemas similares antes y sé cómo resolverlos.”

Marco Externo: “Necesitamos buscar la opinión de expertos y personas de confianza para validar nuestras decisiones y asegurarnos de que estamos en el camino correcto.”

El mediador debe garantizar la seguridad, legitimidad y libertad de las partes, considerando sus necesidades de *feedback* sin influir indebidamente en sus decisiones.

Esto requiere mantener siempre la neutralidad y el respeto por la autodeterminación de las personas.

6. ROL EPISTÉMICO Y META-ARGUMENTATIVO DEL AGENTE MEDIADOR

Para los pragma-dialécticos, participar en una discusión crítica requiere una actitud razonable y contribuye a una “sociedad abierta.” En este marco, el mediador desempeña un papel clave como guía del diálogo crítico, utilizando su rol meta-argumentador y epistémico para identificar y redirigir maniobras estratégicas disfuncionales que puedan limitar la razonabilidad. Herramientas como el meta-modelo de la PNL refuerzan este enfoque al permitir al mediador conducir a las partes a través de las fases del diálogo crítico, equilibrando pragmatismo y razonabilidad en el proceso de mediación (van Eemeren, 2024).

El mediador, dada su neutralidad, debe evitar influencias derivadas de sesgos inconscientes, equilibrando intuiciones filosóficas y evidencias empíricas. Según Barrett (2018), las emociones no son reacciones automáticas, sino predicciones basadas en experiencias previas y entradas sensoriales. Estas predicciones influyen en los juicios morales y pueden distorsionar la interpretación de los argumentos presentados en mediación. Tindale (1999) enfatiza que las emociones amplifican juicios negativos, exacerbando diferencias entre las partes. Esto subraya la importancia del rol epistémico del mediador para identificar y contrarrestar estos sesgos emocionales, manteniendo un clima de razonabilidad.

Además, Haidt (2001) y Kahneman (2017) sostienen que las emociones desempeñan un papel crucial en los juicios morales, mientras que la razón interviene posteriormente para racionalizarlas. Kahneman describe cómo el “Sistema 1” genera respuestas rápidas y emocionales, y el “Sistema 2” evalúa críticamente estas respuestas. La PNL, mediante su meta-modelo, permite activar este “Sistema 2,” guiando a las partes hacia una comprensión más analítica y objetiva del conflicto, en línea con los principios pragma-dialécticos. Como señala Bandler (2001), las creencias y paradigmas actúan como comandos para el sistema nervioso, determinando respuestas automáticas.

La integración de la PNL con la pragma-dialéctica en la mediación aporta un enfoque sistemático que combina precisión con flexibilidad y creatividad. Esto permite al mediador identificar y corregir descarrilamientos argumentativos, mantener una comunicación generativa y fomentar la colaboración entre las partes. Desde esta

perspectiva, la filosofía experimental también enriquece el diseño del rol del mediador al integrar herramientas que fortalecen su competencia argumentativa, meta-argumentativa y emocional.

Maslow (2021) sostiene que el autoconocimiento es fundamental para potenciar la creatividad, superando limitaciones cognitivas y desarrollando soluciones innovadoras. De manera similar, la PNL, al analizar cómo las personas piensan y comunican sus ideas, amplía el uso práctico de la pragma-dialéctica y promueve un enfoque más orientado a la acción (van Eemeren, 2024). Este enfoque integral mejora las capacidades del mediador, facilitando un manejo más efectivo de los conflictos y una mediación más eficiente. Nadelhoffer (2006) sostiene que, además de creencias y estados morales, la jerarquía de valores influye inconscientemente en las decisiones. En este contexto, los niveles lógicos de la PNL, creados por Dilts (2003), permiten analizar las estructuras mentales que influyen en decisiones y comportamientos. Esta jerarquía incluye niveles como entorno, conducta, capacidades, valores y creencias, e identidad. Identificar en qué nivel se encuentran las posturas de las partes permite al mediador intervenir estratégicamente, reencuadrando argumentos y motivando cambios de comportamiento.

El mediador, en su rol epistémico, puede emplear el meta-modelo de la PNL junto con los meta-programas de las partes para identificar las creencias y valores que sustentan sus posturas. Simultáneamente, puede evaluar los argumentos desde una perspectiva semántica y pragmática, utilizando calificadores ontológicos y epistémicos (Bermejo Luque, 2011). Esto facilita la adhesión de las partes al procedimiento de mediación y la comprensión mutua, especialmente cuando las posturas se encuentran en distintos niveles lógicos. Al reencuadrar los argumentos, el mediador amplía las perspectivas, promoviendo un diálogo constructivo y una resolución efectiva del conflicto.

Haciendo mención a un caso de mediación real, ya que la mediadora estaba formada en PNL y en pragma-dialéctica, pretendemos mostrar la eficacia de integrar la PNL y la pragma-dialéctica en mediación.

Dos familias, una amante de los animales y la otra aficionada a las plantas, decidieron adquirir viviendas unifamiliares y se convirtieron en vecinas. Sin embargo, la convivencia se complicó cuando la vecina aficionada a las plantas dejó de disfrutar de su jardín debido a los constantes ladridos de los perros de la familia vecina, que estaban sueltos en su propio terreno. Los ladridos se activaban cada vez que transeúntes o los

propios vecinos se acercaban a la valla, generándole incomodidad y estrés.

La situación escaló rápidamente cuando la vecina aficionada a las plantas comenzó a realizar constantes llamadas a la policía para denunciar los ruidos (C2). Sin embargo, cada vez que las autoridades llegaban, los perros ya no ladraban, lo que dificultaba que se tomaran medidas. Tras dos años de denuncias infructuosas, la vecina, frustrada por no poder disfrutar de su jardín como un espacio de relajación, decidió instalar una piscina como alternativa para convertirlo en una zona lúdica y recuperar algo de disfrute en su hogar. Sin embargo, construyó la piscina sin obtener los permisos necesarios. El vecino de los perros, harto de las continuas denuncias por ruido, interpretó la instalación de la piscina como una oportunidad para devolver las molestias sufridas. Decidió denunciar a su vecina por la falta de permisos (C2), lo que exacerbó las tensiones entre ambas partes.

Las llamadas a la policía se volvieron incesantes, y tras cuatro años de conflicto, las autoridades recomendaron a ambas familias participar en un proceso de mediación. Fuimos contactados para llevar a cabo este proceso en instalaciones neutrales. La mediación se desarrolló en cinco sesiones. La primera fue particularmente difícil, marcada por insultos, gritos y amenazas. Ambas partes centraban su discurso en culparse mutuamente (C2), lo que impedía avanzar. Durante la segunda sesión, una de las partes llegó tarde, generando dudas sobre su disposición a participar, pero finalmente asistió. A través de nuestra intervención como mediadores, logramos restablecer gradualmente la comunicación. Inicialmente, actué como intermediaria, ya que los vecinos se negaban a dirigirse la palabra, aunque dejaron de insultarse.

Conforme avanzó el diálogo, ambas familias comenzaron a reconocer que no deseaban complicarse mutuamente la vida, sino disfrutar de sus hogares. Por un lado, la familia con los perros quería que estos pudieran estar sueltos en su jardín (C1 en nivel lógico ambiente), mientras que la vecina deseaba disfrutar de su jardín y su piscina sin molestias ni miedo (C1 en nivel lógico comportamiento). Identificamos que el problema radicaba en el miedo que la vecina sentía hacia los perros. Este miedo la llevaba a gritarles cuando los veía, lo que hacía que los animales la percibieran como una amenaza y respondieran ladrando cada vez que la escuchaban o veían.

Reencuadramos el conflicto en el nivel de valores, destacando que ambas familias compartían un interés común: disfrutar de la naturaleza y sus hogares. Este entendimiento permitió a ambas partes tomar decisiones responsables y respetuosas. Los dueños de los perros se comprometieron a llevarlos a un adiestrador para reducir

los ladridos hacia los transeúntes y la vecina. Mientras tanto, colocaron collares inhibidores de ladridos y proporcionaron pienso a la vecina para que ella lo arrojara por encima de la valla, ayudando a los perros a asociarla con algo positivo en lugar de percibirla como una amenaza.

El cambio de actitud quedó evidenciado en la última sesión. Cuando el vecino de los perros llegó tarde, la policía consideró llamarlo, pero la vecina amante de las plantas intervino diciendo: “No se preocupen, le he enviado un mensaje y dice que ya viene.” Este gesto reflejó un nivel de confianza y cooperación que no existía al inicio del proceso. La integración de la PNL con la pragma-dialéctica en este caso permitió sistematizar nuestro rol como mediadores, mejorando la eficacia y eficiencia de las maniobras estratégicas, y facilitando la transformación del conflicto. Además, estas herramientas ayudaron a mantener la neutralidad del mediador, un principio fundamental en el proceso de mediación.

7. CONCLUSIÓN

A lo largo del artículo, hemos explorado las sinergias entre la pragma-dialéctica y la Programación Neurolingüística (PNL), destacando cómo esta integración interdisciplinar aborda tanto las dimensiones argumentativas como emocionales de los conflictos en mediación. Esta combinación enriquece el proceso al estructurar el diálogo crítico mediante un marco normativo sólido y herramientas prácticas que potencian la razonabilidad y la gestión emocional.

La pragma-dialéctica garantiza un diálogo razonable y cooperativo, mientras que la PNL, a través de herramientas como el meta-modelo y los niveles lógicos, facilita la externalización emocional y la reestructuración de argumentos. Este enfoque complementario valida los principios teóricos de la pragma-dialéctica en contextos reales, como señala van Eemeren (2024), ampliando su aplicabilidad a dinámicas culturales y contextuales complejas.

Un aspecto central es el rol del mediador, quien asume una doble función como meta-argumentador y meta-comunicador. Estas competencias le permiten estructurar el discurso conforme a las normas pragma-dialécticas y gestionar dinámicas emocionales para promover acuerdos sostenibles. Un ejemplo práctico detallado en el artículo ilustra cómo esta combinación permite superar barreras inherentes a los conflictos, como los desequilibrios comunicativos o las emociones intensas.

Aunque nos centramos en el meta-modelo y los niveles lógicos, es crucial seguir

investigando su aplicación en contextos diversos. Proponemos un enfoque dinámico: en la fase de confrontación, la PNL facilita la externalización emocional; en la apertura, las normas pragma-dialécticas estructuran la interacción; y en la argumentación, herramientas como el reencuadre conectan razonabilidad y emocionalidad, promoviendo acuerdos duraderos.

La pragma-dialéctica, al fomentar investigaciones empíricas, proporciona un marco ideal para analizar cómo los conceptos teóricos se traducen en la práctica. Integrar su análisis discursivo con la PNL ofrece datos valiosos sobre su efectividad en mediación (van Eemeren et al., 2007).

En conclusión, la integración de la pragma-dialéctica y la PNL no solo mejora las competencias del mediador, sino que también refuerza el impacto transformador de la mediación como herramienta para soluciones equilibradas. Este enfoque estratégico contribuye al desarrollo de una sociedad más razonable, cooperativa y abierta.

REFERENCIAS

- Arancibia, V. et al. (1999). *Psicología de la educación*. Santiago de Chile: Alfaomega, Ediciones Universidad Católica de Chile.
- Bandler, R. (2001). *Use su cabeza para variar*. Buenos Aires: Cuatro Vientos.
- Barrett, L. F. (2018). "The science of making emotions". *HLMS.com*, May/June, 38-39.
- Barth, E.M. & Krabbe, E.C.W. (1982). *From Axiom to Dialogue. A Philosophical Study of Logics and Argumentation*. Berlin/New York: Walter de Gruyter.
- Bastante Soler, V. (2024). Ampliando el pragmatismo de la pragma-dialéctica en el procedimiento de mediación con la PNL como herramienta pragmática y cognitiva. *Rétor*, 14(1), 1-21. <https://doi.org/10.61146/retor.v14.n1.211>
- Bastante Soler, V. (2025). Guía cartográfica meta-argumentativa del conflicto mediado desde el pensamiento sistémico. *Eirene. Estudios de Paz y Conflictos*, 8(14), 177-216. <https://doi.org/10.62155/eirene.v8i14.293>
- Bateson, G. (1972). *Steps to an Ecology of Mind*. New York: Ballantine.
- Bateson, G. (1982). *The Legacy of a Scientist*. Boston, MA: Beacon Press.
- Bermejo Luque, L. (2011). *Giving Reasons. A Linguistic-Pragmatic Approach to Argumentation Theory*. Dordrecht: Springer.
- Brown, J. (2000). "Una visión distinta y prodigiosa". *Revista Gestión*, 2, 89-94.
- Brown, S., Collins, A. y Duguid, P. (1989). "Situated cognition and culture of learning." *Educational Researcher*, 18, 32-42.
- Burton, J. W. (1969). *Conflict and Communication: The Use of Controlled Communication in*

- International Relations*. New York: The Free Press.
- Dilts, R. (2003). *Coaching, herramientas para el cambio*. Barcelona: Ediciones Urano.
- Carrasco, S. (2004). *Organizaciones emergentes que surgen en el ciberespacio*. Tesis doctoral. Caracas: CENDES, Universidad Central de Venezuela.
- Donohue, W. A., Allen, M. & Burrell, N. (1988). "Mediator communicative competence." *Communication monographs*, 55(1), 104-119.
- Feldman, B. L. (2018). *La vida secreta del cerebro*. Barcelona. Paidós.
- Fillmore, C.J. (1971). "Verbs of judging: An exercise in semantic description". In C.J. Fillmore and D.T. Langendoen (eds.), *Studies in Linguistic Semantics* (pp. 272-289). New York: Holt, Rinehart and Winston.
- Furdescu, B. A. (2019). "NLP Methods of motivation: metaprograms and reframing." *Holistica*, 10(1), 127-138. <DOI:10. 2478/hjbpa-2019-0010>
- Greco Morasso, S. (2008a). "The ontology of conflict." *Pragmatics & Cognition*, 16(3), 540-567.
- Greco Morasso, S. (2008b). *Argumentative and Other Communicative Strategies of the Mediation Practice*. Unpublished doctoral dissertation, University of Lugano, Switzerland.
- Greco Morasso, S. (2011). *Argumentation in Dispute Mediation: A Reasonable Way to Handle Conflict*. Amsterdam: John Benjamins.
- Greco Morasso, S. & Jermini-Martinez Soria, C. (2021). "Mediators' reframing as a constitutive element of a reconciliatory argumentative style." *Journal of Argumentation in Context*, 10(1), 73-96. <<https://doi.org/10.1075/jaic.20019.gre>>.
- Grice, H.P. (1975) "Logic and conversation." In P. Cole & J.L. Morgan (eds.), *Syntax and Semantic. Speech Acts* (pp. 45-38). New York: Academic Press.
- González, J.F. (2003). *Lenguaje corporal. El lenguaje mudo del cuerpo*. Madrid: Edimat.
- Goldman, A.I. (1998). *The Knowledge in a Social World*. New York: Oxford University Press.
- Grossen, M., & Perret-Clermont, A.N. (1994). "Psychosocial perspective on cognitive development: Construction of adult-child intersubjectivity in logic tasks". In W. De Graaf & R. Maier (eds.), *Sociogenesis Re-examined* (pp. 243-260). New York: Springer.
- Habermas, J. (1999). *Teoría de la acción comunicativa, I. Racionalidad de la acción y racionalización social*. Madrid: Taurus.
- Habermas, J. (2007). *Ciencia y técnica como "ideología"*. Madrid: Cátedra, 5ª edición.
- Haidt, J. (2001). "The emotional dog and its rationalist tail: a social intuitionist approach to moral judgment". *Psychological Review*, 108, 814-834.
- Herrman, M.S., Hollett, N. and Gale, J. 2006. "Mediation from beginning to end: A testable model". In M.S. Herrman (ed.), *Handbook of Mediation. Bridging Theory, Research, and Practice* (pp. 19-78). Oxford: Blackwell.
- Hernández, R. (1998). *Paradigmas de psicología de la educación*. México: Paidós.
- Hiebert-Murphy, D., & Weinstein, M. (2000). "The effects of neurolinguistic programming on mediator effectiveness". *Mediation Quarterly*, 17(4), 297-308.
- Kahneman, D. (2017). *Pensar rápido, pensar despacio*. Barcelona: Penguin Random House.

- Knight, S. (2009). *NLP at Work: The Essence of Excellence*. London: Nicholas Brealey Publishing, 3ª edición.
- Kressel, K., & Pruitt, D. (1989). *Mediation Research: Current Status and Future Directions*. London: Sage Publications, Inc.
- Kusch, R. (1976). *Geocultura del hombre americano*. Buenos Aires: Fernando García Cambeiro.
- Leal Carretero, F. (Coord.): *Argumentación y pragma-dialéctica: Estudios en honor a Frans van Eemeren*. Guadalajara (México): Editorial Universitaria Universidad de Guadalajara, 2015.
- Light, P., & Perret-Clermont, A.N. (1989). "Social context effects in learning and testing". In A. Gellatly, D. Rogers & J.A. Sloboda (eds.), *Cognition and Social Worlds* (pp. 99-112). Oxford: Oxford University Press.
- Martínez-Sánchez, F., & Reyes-Lagunes, I. (2013). "The impact of neurolinguistic programming in mediation: A case study with business executives". *Journal of Mediation & Applied Conflict Analysis*, 1(1), 1-9.
- Maslow, A. H. (2021). *La personalidad creadora*. Barcelona. Kairós.
- Maturana, H. (2010). *Del ser al hacer. Los orígenes de la biología del conocer*. Buenos Aires: Granica.
- McDermott, R. (2000). "¿Cómo asegurar el éxito de las comunidades de conocimiento?". En: *Gerencia del conocimiento. Potenciando el capital intelectual para crear valor*. Caracas: CIED-PDVSA.
- Moffitt, M.L. and Bordone, R.C. (2005). "Perspectives on dispute resolution. An introduction." In M.L. Moffitt and R.C. Bordone (eds), *The Handbook of Dispute Resolution* (pp. 1-12). San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Moore, C. (1995). *El proceso de mediación: Métodos prácticos para la resolución de conflictos*. Buenos Aires: Ediciones Granica.
- Nadelhoffer, T. (2006). "Desire, foresight, intentions, and intentional actions: probing folk intuitions". *Journal of Cognition and Culture*, 6, 133–157.
- O'Connor, J. & Lages, A. (2004) *Coaching con PNL*. Barcelona: Ediciones Urano.
- Perret-Clermont, A.N., Carugati, F. & Oates, J. (2004). "A socio-cognitive perspective on learning and cognitive development". In J. Oats & A. Grayson (eds.), *Cognitive and language development in children* (pp. 305-332). Oxford: Blackwell.
- Pirela Morillo, J.E. (2004). "Comunidades de conocimiento en ciencias de la información." *Revista venezolana de información, tecnología y conocimiento*, 1(1), 41-61.
- Putnam, L.L. (2004). "Transformation and critical moments in negotiations". *Negotiation Journal*, 20(2), 275-295.
- Rigotti, E. & Greco, S. (2019). *Inference in Argumentation: A Topics-Based Approach to Argument Schemes*. Cham: Springer.
- Rijk, L. de, Derks, L.A.C., Grimley, B. and J. Hollander. (2019). "The Evidence for NLP." *International Coaching Psychology Review*, 14(1), 5-30.
<<https://doi.org/10.53841/bpsicpr.2019.14.1.5>>.

- Tindale, C. W. (1992). Audiences, relevance, and cognitive environments. *Argumentation*, 6(2), 177–188. <<https://doi.org/10.1007/BF00154692>>.
- Tindale, C.W. (1999). *Acts of Arguing: A Rhetorical Model of Argument*. Albany, NY: SUNY Press.
- Tindale, C.W. (2015). *The Philosophy of Argument and Audience Reception*. Cambridge: Cambridge University Press.
- van Eemeren, F.H. (1995). “A world of difference: the rich state of argumentation theory”. *Informal Logic*, 17(2), 144-158.
- van Eemeren, F.H. (2012). *Maniobras estratégicas en el discurso argumentativo*. Madrid / México: CSIC / Plaza y Valdés Editores.
- van Eemeren, F.H. (2018). *Argumentation Theory: A Pragma-Dialectical Perspective*. Cham: Springer.
- van Eemeren, F. H. (2024). “Why argumentation theory? Realizing the practical objectives of argumentation theory as the study of effectiveness through reasonableness”. *Argumentation*. <<https://doi.org/10.1007/s10503-024-09650-z>>
- van Eemeren, F.H. & Grootendorst, R. (1984). *Speech Acts in Argumentative Discussions. A Theoretical Model for the Analysis of Discussions Directed Towards Solving Conflicts of Opinion*. Dordrecht: Foris.
- van Eemeren, F.H. van & Grootendorst, R. (1992). *Argumentation, Communication and Fallacies. A Pragma-Dialectical Perspective*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- van Eemeren, F.H. & Grootendorst, R. (2004). *A Systematic Theory of Argumentation: The Pragma-Dialectical Approach*. Cambridge, MA: Cambridge University Press.
- van Eemeren, F.H. & Houtlosser, P. (2002). “Strategic maneuvering in argumentative discourse: A delicate balance.” En Eemeren, F.H van & Houtlosser, P. (eds.), *Dialectic and Rhetoric: The Warp and Woof of Argumentation Analysis* (pp 131-159). Dordrecht: Kluwer.
- Wake, L. (2010). *NLP Principles in Practice*. London: Ecademy Press.
- Wehr, P. (1979). *Conflict Regulation*. Boulder, CO: Westview Press.
- Winkin, Y. (1981). *La nueva comunicación: Bateson, Hall, Watzlawick y otros*. Barcelona. Editorial Kairós.
- Yarn, D.A. (ed.) (1999). *Dictionary of Conflict Resolution*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.

VICTORINA BASTANTE SOLER. Mediadora formal y formadora en comunicación aplicada a la negociación y gestión ágil de conflictos. Actualmente es doctoranda en la Universidad de Valencia. Su investigación se enmarca en el programa de Doctorado en Lógica y Filosofía de la Ciencia, en la línea de Lógica y Argumentación. Es licenciada en Publicidad y Relaciones Públicas con especialidad en Persuasión aplicada a la Gestión de Conflictos y diplomada en Ciencias Empresariales con un Máster en Gestión de Empresas Internacionales. Tiene un máster en Inteligencia Emocional por la Universidad de Valencia y está acreditada como colaboradora docente de la AEPNL.



Desarrollo de una estrategia argumentativa entre docentes de un colegio de Bogotá

Development of an argumentative strategy among teachers of a school in Bogotá

Yamal Esteban Nasif Contreras

<https://orcid.org/0000-0002-0070-2833>
Secretaría de Educación del Distrito Capital
Bogotá (Colombia)
venasifc@udistrital.edu.co

Artículo recibido: 25-09-2024
Artículo aceptado: 21-02-2025

RESUMEN

Este artículo de investigación tiene como objetivo el presentar el desarrollo de una estrategia argumentativa diseñada para mejorar los procesos de argumentación entre los docentes de un colegio público de Bogotá, Colombia. Metodológicamente, se pretendió diseñar una experiencia social para contribuir a que un Consejo Académico se consolidara como una comunidad de práctica (Wenger, 2001). Esta investigación hace parte de la estancia posdoctoral del autor en el Doctorado Interinstitucional en Educación de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Entre los principales resultados se identificaron siete tipos de acciones discursivas manifestadas por la comunidad del Consejo Académico, durante el desarrollo de la estrategia, que indicaban grados de tensión frente a la estrategia comunicativa. Como conclusión se encontró que la estrategia fue reconocida, más no aceptada.

PALABRAS CLAVE: comunicación, comunidad, educación básica, educación formal, educación tradicional.

ABSTRACT

This research article aims to present the development of an argumentative strategy designed to improve the argumentation processes among teachers of a public school in Bogotá, Colombia. Methodologically, the aim was to design a social experience to contribute to the consolidation of an Academic Council as a community of practice (Wenger, 2001). This research is part of the author's postdoctoral stay in the Doctorado Interinstitucional en Educación at the Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Among the main results, seven types of discursive actions manifested by the Academic Council community, during the development of the strategy, were identified, which indicated degrees of tension regarding the communicative strategy. In conclusion, it was found that the strategy was recognized, but not accepted.

KEYWORDS: basic education, communication, community, formal education, traditional education.

1. INTRODUCCIÓN

Como antecedente a esta investigación, se encuentra un experimento social en la red social Facebook con unas intervenciones puntuales e intencionadas para reducir la comunicación violenta en esta plataforma, a través de la generación de las condiciones para que surja el género discursivo argumentativo (Nasif, 2023). En esta investigación posdoctoral se trataron de implementar las condiciones para que surja el género discursivo en el Consejo Académico de la jornada mañana de la institución seleccionada con el fin de reducir los niveles de maltrato verbal entre docentes.

En el 2023, el investigador identificó situaciones en las que se presentaba maltrato verbal entre docentes y entre docentes y estudiantes en un colegio público de Bogotá, Colombia, principalmente gritos y chismes. Estas situaciones generan perjuicios en cuanto a los ambientes de aprendizaje en las aulas, el clima institucional y las relaciones interpersonales. Estas formas de maltrato verbal generan ambientes académicos inadecuados y ponen a los estudiantes y colegas en una posición defensiva. Es decir, que se ha identificado que hay una baja conciencia de la comunicación argumentativa y su papel en las interacciones académicas.

Adicionalmente, es necesario afirmar que en la comunidad de la institución hay situaciones comunicativas que afectan los niveles de violencia en las relaciones interpersonales. Por ejemplo, hay chismes y comentarios despectivos a espaldas entre compañeros que atentan contra la dignidad humana, la honra y el buen nombre de los docentes de la institución educativa. Además, en la institución también se presentan situaciones de maltrato entre colegas docentes y entre docentes y estudiantes.

Calderón (2007), a partir de las ideas de Aristóteles, Perelman y Olbrechts-Tyteca, propone vías para el desarrollo de una comunicación argumentativa en la que predomine la persuasión sobre la coacción, con el fin de lograr una educación para la alteridad, la diversidad, el consenso y el disenso razonado.

Por esta razón, se pretende aprovechar estas propuestas para diseñar una estrategia de argumentación entre profesores, que permita incidir en la transformación de la situación descrita a través del uso de formas de comunicación argumentativas. Esta estrategia propone que, como efecto de la preparación de los participantes para reuniones académicas en una institución educativa, se logre hacer un uso más

democrático de la palabra por parte de los docentes, sin ataques personales o falacias *ad hominem* sino con argumentos razonados objetivamente.

Esta investigación tiene como objetivo el proponer una estrategia argumentativa entre los docentes representantes del Consejo Académico de la jornada mañana de un colegio público de Bogotá como experiencia social, con el fin de lograr una comunicación argumentada en la que se reduzcan los niveles de violencia institucional a través de la generación de ambientes pedagógicos solidarios y afectuosos.

1.2. PROBLEMÁTICAS IDENTIFICADAS

En la experiencia del docente investigador en esta institución educativa se ha detectado una problemática en las formas de interacción que se discutió con la directora de la estancia posdoctoral y se identificó que en el Consejo Académico de la jornada mañana hay un uso monopolizador de la palabra por parte de los coordinadores, ya que siempre presentan unos informes verbales que se extienden casi toda la reunión y reducen el tiempo de uso de la palabra a los docentes. Es decir, que reiteradamente se presentan unas estrategias disolventes de la argumentación que obstaculizan la deliberación y los procesos de argumentación entre los consejeros (Vega Reñón, 2008). Generalmente, se da un tiempo de 10 minutos aproximadamente, para que los profesores consejeros presenten sus proposiciones y varios de forma apresurada al final de la reunión. Por esta razón, se diseñó una estrategia de mitigación de la problemática a partir de la interacción argumentativa.

2. MARCO TEÓRICO O CONCEPTUAL

Esta investigación surge como una consecuencia de los hallazgos sobre argumentación encontrados en una tesis doctoral (Nasif, 2020). Estos hallazgos están basados en lo planteado por la Doctora Dora Inés Calderón sobre el género discursivo argumentativo y sirvieron para diseñar una estrategia argumentativa para reducir la violencia verbal en la red social Facebook (Nasif, 2023). Según Calderón (2003), es posible generar unas condiciones para que surja el género discursivo argumentativo a partir de las ideas del teórico del lenguaje ruso, Mijaíl Bajtín. Entre los elementos del género discursivo argumentativo propuestos por Calderón se encuentran (2003): una situación de tipo argumentativa, el rol del sujeto argumentador, el rol del sujeto auditorio, las formas lingüísticas-discursivas propias de un contexto de enunciación argumentativa, los

procesos de valoración del sentido y las formas y funciones discursivas y textuales presentes en los textos argumentativos.

También se tuvieron en cuenta las ideas de Dora Inés Caderón sobre la argumentación en tanto *téchne*. Calderón propone a la argumentación como una *téchne* a partir de la teoría de la argumentación del autor Chaïm Perelman. Por su parte, Perelman y Olbrechts-Tyteca proponen una Nueva Retórica con el uso de la razón práctica como reacción a los sistemas políticos antidemocráticos, al positivismo y a la lógica formal. A partir de estas ideas, en esta investigación se pretendió reducir el maltrato verbal entre docentes a través una estrategia argumentativa, con el fin de que esto contribuya a mejorar la convivencia social e institucional al lograr establecer unas relaciones sociales más argumentadas comunicativamente.

Para Plantin (1989), la argumentación es una actividad racional basada en un buen manejo del lenguaje que tiene la intención de presentar una conclusión y promover comportamientos en un interlocutor a través de argumentos lógicos y razonables. El orden de las palabras de la argumentación debe estar centrado en el verbo como organizador de las frases.

Igualmente, según Plantin (1998) la argumentación es una actividad lingüística basada en el pensamiento y que se expresa en el discurso. Es estudiada por las ciencias del lenguaje que toman como objeto la situación dialógica, el debate y la conversación. La finalidad de la argumentación es construir un consenso o activar y profundizar el disenso. Una argumentación sólo puede producirse en ciertas condiciones culturales e individuales que se presentan en una situación democrática. Argumentar es inducir a un interlocutor hacia una conclusión o comportamiento deseado. La argumentación también sirve para legitimar creencias o comportamientos de las personas desde los recursos lingüísticos, y no desde recursos extralingüísticos que no son argumentos, tales como lo no verbal, las influencias sociales y psicológicas y el tono de la voz. Igualmente, la argumentación está presente en textos monológicos con una expresión lógica.

Además de estos planteamientos sobre argumentación, también se decidió incluir las ideas sobre ambientes de aprendizaje afectuosos. Según Calderón (2019), los ambientes de aprendizaje se deben pensar como la realización de las relaciones didácticas con intencionalidades educativas, pedagógicas y curriculares para valorar procesos de aprendizaje, su desarrollo y funcionamiento de los materiales necesarios

con la validez de las relaciones que propone el profesor. Es un diseño de escenarios con relaciones bio-socio-culturales, de enseñanza y aprendizaje didácticas, una construcción de relaciones didácticas que establece dinámicas entre los que enseñan y los que aprenden.

Por otro lado, (León Corredor et al., 2020) un ambiente de aprendizaje “debe entenderse como un espacio en el que estudiantes, docentes y directivos interactúan y actúan, según su propio rol, con todos y sobre todos los componentes de un sistema de aprendizaje activo que evoluciona mediante las interacciones y acciones que ahí ocurren” (pp. 61-62).

Además, para lograr conseguir metodológicamente la inclusión de estas ideas en una comunidad educativa se optó por integrar los planteamientos de Wenger (2001) sobre las comunidades de práctica. Según este autor, las comunidades de práctica implican la definición de una empresa en común, con un compromiso mutuo en las actividades compartidas. Este autor también define a las comunidades de práctica como un contexto viviente donde se accede a una competencia con compromiso e identidad de participación para adquirir un conocimiento. El compromiso mutuo alrededor de una empresa conjunta permite el aprendizaje de competencias comunitarias y la creación de conocimiento.

En el Consejo Académico hay una acumulación de experiencias por parte de los docentes representantes como consejeros y un desarrollo de relaciones interpersonales mediadas por el compartir y la divulgación de información institucional. Las comunidades de práctica...

...se pueden presentar como una estrategia de carácter institucional para contrarrestar el aislacionismo y la competencia destructiva entre docentes, las cuales en ocasiones desencadenan malos ambientes laborales y académicos. (Molina *et al.*, 2019, p. 40)

Una comunidad de práctica puede apoyarse en la realización de varias actividades encaminadas a la gestión de información: cómo se accede, cómo se presenta a la comunidad, mecanismos para compartirla, socializarla, etc. Sin embargo, el elemento central no es el tratamiento de la información y cómo circula entre los miembros de la comunidad, sino cómo a partir de esa información se construye conocimiento.

Para facilitar esos procesos de construcción de conocimiento en una comunidad de práctica, es necesario estar dispuesto a definir estrategias de participación de carácter consensuado o reticular, que permitan el intercambio y la negociación de significados de las prácticas a partir de procesos de discusión, regulación y control, generación de posturas críticas y acuerdos compartidos. (Molina *et al.*, 2019, p. 42)

Por esto, es importante que en una comunidad de práctica pedagógica predomine la argumentación respetuosa y afectuosa (Bravo Osorio *et al.*, 2020a; 2020b), que esté centrada en una sana convivencia entre colegas, debido a que la estrategia argumentativa propuesta puede funcionar para ser puesta en práctica en una comunidad educativa.

Todo proceso humano constituye un ambiente de aprendizaje y una comunidad académica argumentativa puede llegar a configurar un ambiente sano. De lo contrario, se vería afectado el clima institucional que desemboca en el maltrato entre colegas docentes, entre padres y docentes y también entre docentes y estudiantes (Castañeda, 2018).

3. METODOLOGÍA

Esta investigación consiste en el diseño, implementación y valoración de una estrategia argumentativa para un colegio público de Bogotá que se desarrolló siguiendo estos pasos: 1. Identificación de la comunidad, 2. Identificación de las problemáticas en la interacción de la comunidad, 3. Diseño y desarrollo de la estrategia argumentativa, 4. Implementación, recolección y observación del desarrollo de la estrategia, 5. Estudio de los resultados y conclusiones. La comunidad seleccionada para implementar la estrategia fue principalmente el Consejo Académico de la jornada mañana, el cual es uno de los estamentos principales del gobierno escolar, en conjunto con el rector y el Consejo Directivo de la institución.

Para la recolección de datos, se realizaron observaciones de las interacciones comunicativas en el Consejo Académico de la jornada mañana y en el Consejo Académico integrado (de las jornadas mañana y tarde) y en las jornadas pedagógicas de docentes. También se transcribieron entrevistas a los docentes integrantes del Consejo Académico en el año 2024, como a algunos estudiantes representantes del gobierno escolar. Las entrevistas realizadas contenían estas preguntas: 1. ¿Cuál crees que es la función del Consejo Académico? 2. ¿Qué función tiene el Consejo Académico en la vida de la institución? 3. ¿Cómo crees que sería más efectivo que se haga el trabajo del Consejo Académico? 4. ¿Por qué crees que a veces las funciones del Consejo Académico no se cumplen? 5. ¿Quieres agregar algo más que no te haya preguntado?

Se escogió al Consejo Académico de la jornada mañana, debido a que el

docente investigador hace parte de este equipo Académico desde hace varios años y su experiencia como consejero lo llevó a identificar problemáticas comunicativas en la institución y la intención de buscar una estrategia para solucionarlas.

La investigación fue presentada y avalada por el Consejo Académico integrado en el mes de marzo de 2023. La estrategia argumentativa fue propuesta por el docente investigador al Consejo Académico de la jornada mañana en julio del mismo año. La recolección de datos se realizó hasta el mes de enero de 2024.

Los datos recolectados fueron analizados de acuerdo con los niveles de tensión o aceptación por parte de los participantes en cuanto a la aceptación de la estrategia argumentativa. Estos niveles se agruparon en categorías de análisis y se organizaron en cuatro tablas de datos.

3.1. IDENTIFICACIÓN DE LA COMUNIDAD DE PRÁCTICA DE LA EXPERIENCIA

Según el artículo 24 del decreto 1860 de 1994 (Ministerio de Educación Nacional [MEN]), el Consejo Académico está presidido por el rector, más los directivos docentes y un representante de cada área del plan de estudios. Tiene las funciones de ser un órgano consultor del Consejo Directivo. También tiene que estudiar, mejorar, modificar y ajustar el currículo. Organizar y ejecutar el plan de estudios. Participar en la evaluación institucional anual. Evaluar periódicamente el rendimiento de los educandos y su promoción. Recibir y decidir los reclamos de los estudiantes sobre su evaluación.

Por su parte, el reglamento interno institucional del Consejo Académico (Colegio Robert F. Kennedy I.E.D., acuerdo No. 1 del 27 de febrero de 2023) establece que para efectos de funcionamiento el Consejo sesionará por jornada con los representantes de la jornada mañana y la jornada tarde y que los acuerdos institucionales se avalarán en el Consejo Académico integrado por los Consejos de las dos jornadas. Además, establece que el Consejo Académico será presidido por el rector o por un coordinador delegado por él y que tendrá un secretario que se designará internamente. El rector es quien convoca y preside el Consejo Académico y firma las actas, con los demás miembros y hace cumplir los acuerdos. Los coordinadores asumen las funciones del rector en su ausencia, llevan el libro de actas. Preparan y tramitan las reuniones, reciben, responden y envían la correspondencia y organizan, conservan y mantienen el archivo del Consejo Académico. Según este reglamento, las funciones de todos los

miembros del Consejo Académico son las mismas que se establecen en el artículo 24 del decreto 1860 de 1994 (MEN).

El Consejo Académico de la jornada mañana está integrado por los jefes de las áreas de Ciencias Sociales, Ciencias Naturales, Tecnología e informática, Educación Religiosa, Educación Artística y Cultural, Educación Física y Humanidades. Como el colegio tiene dos sedes, hay una representante de la sede B, una representante de primaria de la sede A, un representante del área de orientación, la funcionaria de inclusión, el coordinador académico (quien preside la reunión) y la coordinadora de convivencia. Este Consejo Académico se reúne todos los lunes de 10:40 am a 12:10 pm. Aproximadamente una vez al mes, se reúne el Consejo Académico integrado (de las dos jornadas) presidido por la rectora de 11:30 am a 1:00 pm.

A partir de Wenger (2001), en la investigación se planteó teóricamente que el Consejo Académico de la jornada mañana llegara a convertirse en una comunidad de práctica, ya que podía desarrollar unos aprendizajes prácticos de deliberación argumentada (Vega Reñón, 2008). Además, el Consejo Académico tiene una meta común para velar por la correcta implementación del currículo y el plan de estudios, que se busca alcanzar con toda la institución y con un compromiso mutuo.

Por esto, el docente investigador diseñó y presentó una estrategia comunicativa con el fin de que haya un uso más democrático de la palabra por parte de todos los consejeros y se establezcan condiciones para se propicie la deliberación (Vega Reñón, 2008) en las reuniones del Consejo Académico de la jornada mañana. La estrategia argumentativa pretendía que los consejeros pudieran llegar a las reuniones con una opinión preparada que favoreciera la argumentación y la toma de decisiones a partir del debate.

3.2. ESTRATEGIA DE APOORTE A LA SOLUCIÓN

El docente investigador propuso la estrategia comunicativa a los consejeros para contribuir a que el Consejo Académico de la jornada mañana llegara a convertirse en una comunidad de práctica deliberativa y se planteó la posibilidad de mejorar las prácticas comunicativas de esta comunidad. Esto se hizo con el fin de apuntar al cumplimiento de las funciones del Consejo Académico y para que haya una mejor organización de la información, con unas dinámicas de interacción que propicien la interacción argumentada para la deliberación y la toma adecuada de decisiones.

3.3. ESTRATEGIA DE ARGUMENTACIÓN: CONSOLIDACIÓN Y ESTUDIO DE INFORMACIÓN PREVIA

3.3.1. PROPÓSITO DE LA ESTRATEGIA

El docente investigador propuso por primera vez la estrategia comunicativa el 10 de julio de 2023 al Consejo Académico de la jornada mañana, para garantizar que cada integrante sea un sujeto argumentador, con la posibilidad de participar, deliberar, discutir y decidir. Con los efectos de reducir el tiempo de presentación verbal de los informes de los coordinadores y ampliar el tiempo del uso de la palabra a los docentes, es decir, para abrir la posibilidad de deliberar, debatir y consolidar la argumentación como consejeros con un uso más democrático de la palabra y con una opinión previamente preparada antes de cada reunión. Esto, con el fin de que los participantes lleguen informados para deliberar. Es decir, para que se implementen estrategias argumentativas, sin ataques personales o falacias *ad hominem* sino con argumentos razonados objetivamente.

3.3.2. DESARROLLO DE LA ESTRATEGIA

La estrategia se desarrolló de la siguiente manera en cuatro sesiones del Consejo Académico de la jornada mañana. Para cada reunión se hace un análisis de cuatro aspectos: 1. Envío previo del informe o documentos para el estudio de casos de la reunión para conocimiento y preparación de los consejeros, 2. Lectura y preparación por parte de los consejeros, 3. Tiempo de intervenciones de los consejeros, 4. Cumplimiento de agendas. En la tabla 1 se presenta el análisis de estos cuatro aspectos para cada una de las cuatro reuniones analizadas.

Tabla 1. Desarrollo de la estrategia argumentativa

Fuente: Elaboración propia.

Fecha de la reunión	24 de julio de 2023	4 de septiembre de 2023	23 de octubre de 2023	15 de enero de 2024
Envío previo del informe o documentos para el estudio de casos de la reunión para conocimiento y preparación de los consejeros	El coordinador envió un correo electrónico a todos los docentes de la jornada mañana de la institución con una información sobre el foro educativo.	El docente investigador envió a los miembros del Consejo de la jornada mañana varios documentos reglamentarios por correo electrónico acerca de la jornada única. Sin embargo, los coordinadores no enviaron ningún documento previo.	El coordinador envió por WhatsApp un borrador del presupuesto del 2024.	El coordinador no envió ningún documento previo.
Lectura y preparación por parte de los consejeros	Debido a que el coordinador no fue explícito en que esa información era para la próxima reunión del Consejo y sólo escribió en el cuerpo del correo la palabra "cordialmente", sólo el docente investigador la leyó y habló sobre ella.	Los coordinadores hicieron caso omiso al correo del docente investigador y este tema no se consultó ni se trató en la reunión.	El borrador que envió el coordinador sirvió para debatir y tomar decisiones acerca de la destinación del presupuesto para el 2024.	Los consejeros del 2024 llegaron sin ninguna lectura y preparación previa.
Tiempo de intervenciones de los consejeros	En esta misma reunión, los coordinadores se retiraron antes de que finalice la reunión y los consejeros pudieron debatir democráticamente acerca de asuntos de interés general para toda la comunidad.	Los coordinadores hicieron como de costumbre un uso monopolizador de la palabra y se limitaron las participaciones de los docentes.	En esta misma reunión, los consejeros debatieron gran parte del tiempo sobre el punto del presupuesto.	Al final de esta reunión, algunos docentes, incluyendo al docente investigador, solicitaron la palabra para hacer propuestas acerca de la organización y funcionamiento del Consejo Académico de la jornada mañana. Por esto, el docente investigador volvió a presentar su estrategia argumentativa. Sin embargo, el coordinador consultó si se terminaba la reunión en aras del tiempo y se terminó la reunión sin llegar a una decisión ni agotar este punto de la agenda.
Cumplimiento de agendas	La agenda terminó antes de lo acostumbrado y hubo tiempo suficiente para debatir entre los consejeros.	La agenda no se agotó completamente, porque no hubo el punto final de proposiciones y varios.	La reunión terminó un poco después de lo normal, ya que se extendió 17 minutos más de la jornada, pero no hubo tiempo para el punto de proposiciones y varios, el último de la agenda.	El coordinador se extendió en el uso de la palabra y no se desarrollaron todos los puntos de la agenda propuestos por él mismo.

3.4. DOCUMENTOS ENVIADOS DURANTE EL DESARROLLO DE LA ESTRATEGIA

Es necesario aclarar que como la estrategia argumentativa no fue totalmente implementada, se analizaron sólo las reuniones del Consejo Académico de la jornada mañana en las que posiblemente se pudo dar una situación argumentativa con un uso más democrático de la palabra por parte de los consejeros.

Para el estudio de casos, el 19 de julio de 2023 el coordinador académico envió a todos los docentes de la institución la resolución 2473 del 14 de julio del 2023 con la reglamentación de los foros educativos institucionales, locales y distrital y una presentación de Microsoft Power Point sobre el foro educativo distrital 2023. Por su parte, el 31 de agosto de 2023, el docente investigador envió por correo electrónico a los miembros del Consejo Académico de la jornada mañana el decreto 2105 de 2017 acerca de la jornada única, el decreto 1850 del 2002 acerca de la jornada laboral de los docentes y el decreto 3020 de 2002 sobre las plantas de personal docente. Para la reunión de Consejo Académico de jornada del 23 de octubre, el coordinador envió por WhatsApp un borrador de la distribución del presupuesto para el 2024.

4. RESULTADOS Y ANÁLISIS

Los datos más relevantes en cuanto a los avances o momentos de tensión del desarrollo de la estrategia argumentativa se encuentran en las tablas 2, 3 y 4 de acciones discursivas de la comunidad frente a la estrategia. La caracterización de las categorías fue organizada en tres tablas. La tabla 2 tiene las acciones discursivas que reflejan momentos de mayor tensión con el desarrollo de la estrategia. La tabla 3 incluye las acciones discursivas que presentan momentos de tensión media frente a la estrategia. La tabla 4 contiene las acciones discursivas de avance para el desarrollo de la estrategia.

Estas tablas constituyen un estudio cualitativo de los datos a partir de la identificación de las acciones discursivas significativas en categorías de análisis. Además, hay un estudio cuantitativo para contabilizar las acciones discursivas por categorías y de acuerdo con el espacio en el que se recopilaron. Las acciones discursivas se organizaron en categorías de análisis de acuerdo con los niveles de aceptación o rechazo frente a la estrategia argumentativa por parte de los participantes de la investigación.

Tabla 2. Resultados de acciones de mayor tensión.

Fuente: Elaboración propia.

Acción discursiva	Descripción de la acción según la RAE (2019)	Manifestaciones de la acción
Rechazar	Contradecir lo que alguien expresa o no admitir lo que propone u ofrece.	1. Según comentario de la rectora en una jornada pedagógica, las propuestas para las jornadas pedagógicas del 16 y 17 de agosto no se iban a debatir ni a argumentar. 2. En el Consejo de jornada del 4 de septiembre de 2023 los coordinadores hicieron caso omiso de la propuesta del docente y dieron su acostumbrado informe haciendo un uso prologado de la palabra. 3. El Consejo de jornada del 4 de septiembre de 2023 se concentró nuevamente en el informe de los coordinadores. Hubo menos tiempo para debatir y para hacer un uso democrático de la palabra para los docentes. 4. En el mismo Consejo del 4 de septiembre de 2023 no se abrió un espacio para proposiciones y varios. 5. En la jornada pedagógica del 18 de septiembre un docente de educación física manifestó que él acostumbra a gritar frente a los demás docentes y frente a sus estudiantes, por lo que estos últimos lo han insultado como una reacción a sus gritos. Al preguntarle a los estudiantes acerca de esta situación particular, ellos respondieron que el profesor siempre levanta la voz y que ya están acostumbrados a eso. 6. Según la entrevista realizada a un profesor: “no se da oportunidad y tiempo para el debate real y las posiciones de cada uno de quienes estamos ahí representantes del Consejo Académico.” (Comunicación personal, 23 de noviembre de 2023). 7. Según la entrevista realizada a la presidenta del Consejo Estudiantil: “a veces las personas se dejan llevar demasiado por sus emociones al momento de expresar sus inconformidades. Muchas veces no se ven los problemas de manera objetiva y esto es más aún cuando se presentan opiniones contrarias dentro de las discusiones que se llevan a cabo en este espacio, a veces las personas son muy emocionales y con tal de no admitir sus propios errores o que puede que la causa por la que están velando no sea del todo, no sea la mejor.” (Comunicación personal, 17 de noviembre de 2023). 8. En la reunión del Consejo Académico de jornada del 15 de enero de 2024 no se agotó el punto sobre la organización de las reuniones del Consejo para este año y no se terminó de debatir la propuesta del docente investigador para tomar una decisión, sino que se decidió terminar intempestivamente la reunión para evitar el disenso y el debate entre los consejeros.
Resistencia	Oponer dificultades para su comprensión, manejo, conocimiento, realización.	1. En la reunión del Consejo de jornada del 24 de julio de 2023 la coordinadora manifestó de forma amenazante que para atender la solicitud del investigador se había enviado un correo sobre el foro institucional 2023 con el fin de que se debata en el Consejo Académico, pero este correo fue enviado a todos los docentes de la institución y sólo contenía la expresión “cordialmente” dentro del mensaje. 2. En la reunión del Consejo Académico de jornada del 25 de septiembre de 2023 se encontraron nuevamente posiciones de resistencia a la propuesta del investigador a hacer un uso más democrático y argumentado de la palabra por parte de los docentes consejeros.

Se encuentran en esta tabla de acciones, seis manifestaciones relevantes que provienen de reuniones del Consejo Académico de la jornada mañana, dos manifestaciones de jornadas pedagógicas y dos manifestaciones de entrevistas, que demuestran acciones de rechazo y resistencia frente a la estrategia comunicativa.

Tabla 3. Resultados de acciones de tensión media.

Fuente: Elaboración propia.

Acción discursiva	Descripción de la acción según la RAE (2019)	Manifestaciones de la acción
Resignar	Conformarse con las adversidades.	1. Según la entrevista realizada a la rectora: “el Consejo Académico se convierte en un estamento operativo en la medida en que los procesos de comunicación interna no son efectivos.” (Comunicación personal, 1 de diciembre de 2023). 2. Según la entrevista realizada a la rectora: “en ocasiones convertimos el estamento en un lugar de divulgación de información y no de reflexión pedagógica que debería ser el deber ser, valga la redundancia, del estamento.” (Comunicación personal, 1 de diciembre de 2023). 3. Según la entrevista realizada a la rectora: “a veces no se dan esos procesos de comunicación entre los estamentos y se van truncando procesos que dificultan el ejercicio del quehacer pedagógico.” (Comunicación personal, 1 de diciembre de 2023). 4. Según la entrevista realizada al coordinador académico: “hay momentos en los que el Consejo Académico se vuelve simplemente un transmisor de información y viene de nivel central por medio de decretos, por medio de resoluciones o por medio de directrices que pues en la mayoría de ocasiones obstaculizan o no permiten la reflexión curricular, la reflexión pedagógica, el poder entrar en el diálogo de mirar cómo mejorar esos procesos.” (Comunicación personal, 17 de noviembre de 2023). 5. Según la entrevista realizada al orientador: “muchas veces se entran en temáticas que se pierden dentro del aspecto de llegar a puntos de tipo personal, de puntos de vista, mucho de legislación, pero que a veces no aterriza en lo que realmente debe ser, trabajar sobre el seguimiento académico.” (Comunicación personal, 24 de noviembre de 2023). 6. Según la entrevista realizada a una profesora: “lastimosamente en nuestro colegio poco a veces se permite la discusión de estos procesos académicos o a veces de la necesidad de revisar justamente nuestro Proyecto Educativo Institucional, porque se basa básicamente en dar una serie de informaciones, pero poco a veces se permite el disenso y la discusión cuando de pronto no hay acuerdos, o bueno, o cuando de pronto no se está en concordancia de pronto con lo que dicen alguno de los coordinadores, entonces realmente a veces no hay una discusión realmente seria y pedagógica del deber ser del Consejo Académico.” (Comunicación personal, 28 de noviembre de 2023). 7. Según la entrevista realizada a un profesor: “cuando se hacen las reuniones del Consejo, se trata la mayor parte del tiempo en traer informaciones que vienen de Secretaría de Educación, del Ministerio de Educación, aquí nos llegan cada rato con proyectos de Secretaría de Educación de sorpresa, que no los hemos aprobado, que no los hemos, en el Consejo Académico no se han tratado ni nada.” (Comunicación personal, 23 de noviembre de 2023).
Procrastinar	Diferir, aplazar.	1. Según la entrevista realizada a la coordinadora de convivencia: “se va a estructurar desde comienzo de año, entonces ahí sí, estaría de acuerdo con la planeación estratégica hacerlo desde comienzo de año, visualizar el Consejo Académico todo el año e ir fragmentando para que se puedan presentar los proyectos respectivos o las propuestas innovadoras o los trabajos de investigación que estén en curso como el tuyo.” (Comunicación personal, 28 de noviembre de 2023).
Indiferencia	Estado de ánimo en que no se siente inclinación ni repugnancia hacia una persona, objeto o negocio determinado.	1. En una jornada pedagógica, una profesora le manifestó al docente investigador que a ella no le gustaban este tipo de reuniones y que prefería hacer clase con sus estudiantes normalmente.

Se encuentran en esta tabla de acciones, ocho manifestaciones relevantes de entrevistas y una manifestación de una jornada pedagógica que reflejan acciones de resignación, procrastinación y resistencia frente a la estrategia argumentativa.

Tabla 4. Resultados de acciones de avance.

Fuente: Elaboración propia.

Acción discursiva	Descripción de la acción según la RAE (2019)	Manifestaciones de la acción
Adherir	Sumarse o manifestar apoyo a una doctrina, declaración, opinión.	1. En la jornada pedagógica del 18 de septiembre, el orientador dijo que este era un conversatorio muy valioso, a diferencia de los informes que se dan en las comisiones de evaluación y promoción, ya que estos no afectan ninguna decisión. En cambio, en este trabajo de conversatorio se podía reflexionar sobre el trabajo de los docentes. 2. Según la entrevista realizada a la rectora: “deberíamos tener la posibilidad de minimizar la cantidad de información que se entrega en los Consejos Académicos si todo el mundo leyera por ejemplo los correos institucionales. Hay mucha de la información que se divulga en ese Consejo que podría tramitarse a través del canal institucional del correo y que podría omitirse en ese espacio.” (Comunicación personal, 1 de diciembre de 2023). 4. Según la entrevista realizada a la rectora: “muchas veces damos por sentado que las personas están leyendo lo que nosotros queremos brindar como información y se nos olvida digamos la calidad de respuesta, que es un saludo cordial, unas orientaciones claras y específicas, un orden específico, generar la ruta de trabajo y si yo necesito a través de ese correo que haya una orientación específica, debería brindar las instrucciones una a una para que las orientaciones puedan ser cumplidas de acuerdo a los requerimientos, pero eso es un proceso que requiere digamos de habilidades y también de formación y de recurrencia. Cuando esos elementos se vuelvan cultura institucional, habremos podido sacar esa información del Consejo Académico y enviarla solamente por los canales y los correos.” (Comunicación personal, 1 de diciembre de 2023). 3. Según la entrevista realizada al coordinador académico: “la otra posibilidad que hay para hacer funcionar el Consejo Académico, es mirar si definitivamente se trata de una cuestión informativa, lograr generar alguna estrategia en la que el docente de aula, así como el representante del Consejo efectivamente tenga una posibilidad de lectura de las informaciones que circulan por los medios electrónicos.” (Comunicación personal, 17 de noviembre de 2023). 4. Según la entrevista realizada a la coordinadora de convivencia: “a mí sí me ha llamado mucho la atención la participación que tú mencionaste en todos los escenarios has dicho, abramos el espacio para que haya mayor comunicación, para que haya mayor espacio de generar esas estrategias, porque a veces nos quedamos en la información y el tiempo no nos da. Entonces, tenemos es que aprender a manejar unas reuniones efectivas.” (Comunicación personal,

		28 de noviembre de 2023). 5. Según la entrevista realizada a un profesor: “el mismo profe ... hizo una propuesta que me pareció genial y se estaba, creo que en unas dos reuniones se llevó a cabo y se dio, pudimos darnos cuenta que así debería hacerse, no estoy culpando a nadie, pero sí muchas veces llega de los directivos que están a cargo de eso, como es el coordinador académico, cuando trae ya la agenda prepara y nos la ha dado previamente a conocer a nosotros, pues nosotros ya tenemos una posición de nuestra área frente al tema.” (Comunicación personal, 23 de noviembre de 2023). 6. Según la entrevista realizada a un profesor: “que los demás compañeros se enteren y que tal forma, que cuando lleguemos al Consejo, uno, ya estemos enterados de cuáles son los temas que van a tratar y dos, que si alguna hay alguna inquietud especial de alguna de las áreas, pues también ya lleguemos con esa inquietud, pues como dilucidada en cada una de las áreas y eso haría que fuera más efectivo el Consejo Académico.” (Comunicación personal, 23 de noviembre de 2023).
Adoptar	Recibir, haciéndolo propio, un parecer, un método, una doctrina, etc., que han sido creados por otros.	1. Para la reunión Consejo Académico de jornada del 24 de julio de 2023, por primera vez la coordinadora dejó de presentar su extenso informe verbal y se propuso un documento sobre el foro enviado con anterioridad a los correos de los docentes. 2. En el Consejo Académico de jornada del 24 de julio de 2023 los consejeros estuvieron debatiendo solos sobre su propuesta para la proyección del 2024, votaron y decidieron. 3. En el Consejo de maestros del 25 de julio todos los docentes se involucraron en el debate. 4. En el Consejo Académico integrado del 11 de septiembre de 2023 se abrió el debate para que los demás docentes del Consejo presentaran sus opiniones con respecto al área de religión. 5. En el Consejo Académico integrado del 11 de septiembre de 2023 una de las docentes de la mañana presentó una disertación previamente preparada, con argumentos jurídicos especializados. El investigador, también argumentó una postura a partir de leyes y conceptos de Ministerio de Educación Nacional. 6. En la reunión de Consejo Académico integrado del 11 de septiembre de 2023, hubo un uso más democrático de la palabra por parte de varios docentes consejeros. 7. En la jornada pedagógica del 18 de septiembre de 2023 se dio un uso argumentado y razonado de la palabra, la cual fue distribuida de forma más democrática y sin controles de tiempo para quien pidiera la palabra. Además, no hubo ataques personales ni un vocabulario inadecuado. 8. En la jornada pedagógica del 18 de septiembre de 2023 hubo una participación comunicativa amplia, democrática, argumentada y razonada, aunque con unas posturas un poco más críticas al final de la segunda reunión.

		9. En la reunión del Consejo Académico de jornada del 23 de octubre de 2023 hubo un amplio debate sobre la distribución del presupuesto para el 2024 y con una votación final en la que se alcanzó un consenso conjunto. 10. En la reunión del Consejo Académico de jornada del 20 de noviembre de 2023 hubo un diálogo con un uso democrático de la palabra en el que se escucharon las propuestas para organizar las últimas jornadas de trabajo con los estudiantes. 11. En el Consejo Académico integrado del 27 de noviembre de 2023, la rectora le dio la palabra a los docentes que quisieran hacer propuestas para el Consejo Académico del 2024. 12. En el Consejo Académico integrado del 27 de noviembre de 2023 hubo un uso democrático de la palabra y se le dio el turno de hablar a todas las personas que lo solicitaron, sin controles de tiempo. 13. Según la entrevista realizada a la rectora: “durante mi experiencia laboral y mis ejercicios de direccionamiento, he entendido que el diálogo es una posibilidad de ser y tal como lo menciona David Bohm, el diálogo no necesariamente tiene que llegar a una concertación, sí yo escucho atentamente al otro, no necesariamente tengo que estar de acuerdo con él, pero sí puedo entender por qué él piensa de esa manera y desde su devenir, por qué tiene ese tipo de concepciones y los expresa desde esa línea.” (Comunicación personal, 1 de diciembre de 2023). 14. Según la entrevista realizada a la rectora: “cuando tú me dices que por qué el diálogo, yo pensaría que es más un estilo propio y de formación producto de la experiencia y del ejercicio, que realmente porque haya una intencionalidad.” (Comunicación personal, 1 de diciembre de 2023). 15. Según la entrevista realizada al coordinador académico: “el ejercicio se hace con un diálogo concertado en que toda la comunidad educativa, en el que la participación de todos los docentes aporta para lo que formalmente tiene estructurado en el PEI.” (Comunicación personal, 17 de noviembre de 2023).
--	--	--

Se encuentran en esta tabla de acciones nueve manifestaciones relevantes de las entrevistas, cinco manifestaciones del Consejo Académico integrado, cuatro manifestaciones de jornadas pedagógicas y cuatro manifestaciones del Consejo Académico de la jornada mañana que reflejan acciones de adhesión y adopción a la estrategia argumentativa.

De acuerdo con el momento y el número de manifestaciones de cada tabla, se encuentra que los datos más relevantes en que hay momentos de avance o acciones de aceptación en cuanto al desarrollo de la estrategia comunicativa provienen de las entrevistas, con nueve manifestaciones, seguidos de ocho manifestaciones de

entrevistas con acciones de tensión media. Luego, se encuentran seis manifestaciones relevantes de momentos de mayor tensión o actitudes de rechazo a la estrategia comunicativa que provienen del Consejo Académico de la jornada mañana. Seguidamente, se encuentran cinco manifestaciones de avance frente a la estrategia argumentativa, pero en el Consejo Académico integrado. Después, se hayan cuatro manifestaciones de avance tanto en las jornadas pedagógicas como también en el Consejo Académico de jornada. Posteriormente, se encuentran dos manifestaciones de mayor tensión o acciones de rechazo hacia la estrategia comunicativa en las jornadas pedagógicas y dos manifestaciones de mayor tensión en las entrevistas. Finalmente, se ve un indicador de tensión media con una acción de indiferencia en una jornada pedagógica.

Al tener en cuenta que la estrategia fue diseñada y presentada para el Consejo Académico de la jornada mañana y que esta también fue divulgada en una jornada pedagógica, se puede inferir a partir de las manifestaciones que la estrategia fue reconocida por la comunidad, aunque no fue aceptada. Igualmente, el número de manifestaciones de resignación evidencia que el problema de comunicación existe y se puede reconocer, pero que tanto los docentes como los directivos no están dispuestos a actuar para cambiar esta situación. La postura de la coordinadora evidencia tanto una acción de resistencia al tratar de implementar la estrategia a medias en la reunión del 24 de julio, con el fin de descartarla en futuras reuniones, como también una aparente adhesión a la estrategia, pero que opta por la procrastinación según lo manifestado en la entrevista, para adoptarla en el inicio del siguiente año. Por su parte, el coordinador manifestó una acción de rechazo al inicio del año 2024, lo que condujo a descartar definitivamente la estrategia. Por otro lado, se puede observar que hubo más avances de la estrategia en el Consejo Académico integrado. Sin embargo, este indicador se debe al estilo personal de la rectora producto de su experiencia y su formación personal. Adicionalmente, la manifestación de indiferencia hecha por una docente, posiblemente refleje una actitud de que tanto en las jornadas pedagógicas como en las reuniones de Consejo Académico, los debates y las decisiones que se toman no reflejan el interés de los docentes.

Como dato adicional, se puede agregar que al final del año 2024 varios docentes manifestaron que es necesario que en el Consejo Académico se defina una agenda previa para las reuniones. Esto se puede interpretar como un eco posterior a la investigación y a la propuesta adelantada por el docente investigador en el año 2023.

5. CONCLUSIONES

A partir de las ideas de Wenger (2001) se pensó en la posibilidad de contribuir a que el Consejo Académico de la jornada mañana se consolidara como una comunidad de práctica, debido a que este tiene una meta común. Para lograr esto, se esperaba aumentar el nivel de participación de los consejeros a través de la estrategia propuesta, con el fin de que se dé un uso más democrático de la palabra con intervenciones argumentadas y respetuosas entre los docentes y de que se genere un aprendizaje sobre el proceso de deliberación (Vega Reñón, 2008) en esta comunidad de práctica.

En otras palabras, aunque se pretendió a manera de utopía que al lograr una comunicación democrática, argumentada, respetuosa y afectiva entre colegas se redujeran los niveles de maltrato, violencia verbal y simbólica entre los docentes y entre docentes y estudiantes, esta pretensión no se alcanzó completamente.

La estrategia comunicativa propuesta por el docente investigador funcionó parcialmente, especialmente en algunas reuniones del Consejo Académico integrado, en las que hubo unos debates argumentados, con un uso democrático y respetuoso de la palabra y sin falacias *ad hominem* o ataques personales entre colegas.

En otras reuniones del Consejo Académico de jornada también se dieron algunos momentos de diálogo argumentado entre los consejeros, pero no fueron tan explícitos y no respondían específicamente a la estrategia propuesta por el docente investigador, sino que se dieron en algunas reuniones, como una necesidad operativa de la dinámica del Consejo para tomar alguna decisión. Es decir, que a pesar de la estrategia propuesta por el docente investigador, lo que predominó en estas reuniones fue la verbalización de extensos informes por parte de los coordinadores en las que de forma contraria a la esperada, se reducían las intervenciones de parte de los docentes consejeros y se generaban estrategias de disuasión de la deliberación (Vega Reñón, 2008) por parte de los coordinadores.

Esta investigación es un estudio de caso que concluye que la estrategia de argumentación presentada por el docente investigador no fue totalmente bien recibida por parte de los coordinadores; al contrario, sólo hubo un intento no explícito de que la estrategia fuera implementada, pero la postura de resistencia manifestada por la coordinadora derivó en que la estrategia no se volviera a implementar.

Es posible que esta misma situación se presente en otras instituciones educativas, es decir, que lo que predomine sean estrategias de disolución de la argumentación (Vega Reñón, 2008) en los estamentos del gobierno escolar. Por esto,

se sugiere que se realicen futuras investigaciones similares al respecto en otras instituciones y en particular, que se mantengan acciones orientadas a desarrollar una actitud argumentativa en este tipo de grupos académicos.

REFERENCIAS

- Bravo Osorio, F., León Corredor, O.L., Molano Caro, G., Rocha Martínez, R., Lopes Reis, M. y Centeno Bravo, B.N. (2020a). "Fundamento conceptual afectividad". En: O.L. León Corredor y J.H. Romero Cruz (Eds.), *Ambientes de aprendizaje accesibles que fomentan la afectividad en contextos universitarios* (pp. 61-77), UD Editorial.
- Bravo Osorio, F., León Corredor, O.L., Castiblanco Carrasco, R.A. y Alfonso Novoa, G. (2020b). "Metodología de Diseño de Ambientes de Aprendizaje Accesibles que fomentan la Afectividad". En: O.L. León Corredor y J.H. Romero Cruz (Eds.), *Ambientes de aprendizaje accesibles que fomentan la afectividad en contextos universitarios* (pp. 79-125), UD Editorial.
- Calderón, D. I. (2003). "Género discursivo, discursividad y argumentación". *Enunciación* 8 (1), 44-56. Recuperado el 13 de junio de 2019 de: <https://revistas.udistrital.edu.co/ojs/index.php/enunc/article/view/2477/3456>
- (2007). "La argumentación en tanto técnica: una vía discursiva para el desarrollo del sujeto social". En: A.L. Gómez Giraldo et al., *Argumentación y semiosis en la didáctica del lenguaje y las matemáticas* (pp. 63-86), Fondo de publicaciones Universidad Distrital Francisco José de Caldas.
- (2019). *Ambientes de aprendizaje para la formación de profesores que acogen la diversidad y la diferencia*. Editorial UD.
- Castañeda Rojas, G. (2018). *Configuración del maltrato en la relación profesor-estudiante*. [Tesis de Doctorado en Educación]. Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Recuperado de <https://bit.ly/3UD6IPx>
- Colegio IED Robert F. Kennedy. (27 de febrero de 2023). Acuerdo No. 1, Reglamento Interno del Consejo Académico 2023.
- León Corredor, O.L., Alfonso Novoa, G., Bravo Osorio, F., Romero Cruz, J.H. y López Jiménez, H. (2020). "Fundamento conceptual de ambientes de aprendizaje". En: O.L. León Corredor y J.H. Romero Cruz (Eds.), *Ambientes de aprendizaje accesibles que fomentan la afectividad en contextos universitarios* (pp. 61-77), UD Editorial.
- Ministerio de Educación Nacional (MEN). (3 de agosto de 1994). Decreto 1860 de 1994. Por el cual se reglamenta parcialmente la Ley 115 de 1994, en los aspectos pedagógicos y organizativos generales.
- Molina, R., Briceño, S. Vera, E. y Castiblanco, M. (2019). "La vivencia de comunidades de práctica: un aprendizaje colectivo". En: D.I. Calderón (Ed.), *Ambientes de aprendizaje para la formación de profesores que acogen la diversidad y la diferencia* (pp. 35-48), Editorial UD.
- Nasif Y.E. (2020). "Educación musical interactiva: Desde la enculturación hacia la interculturalidad". *Pedagogía Y Saberes* 53, 145-160. Recuperado de <https://bit.ly/3e0hExv> <https://doi.org/10.17227/pys.num53-10620>
- (2023). "Mayéutica en Facebook: un experimento de argumentación en red". En: E. Alastor, E. Sánchez-Vega, I. Martínez-García & M. Rubio-Gragera (coords.), *TIC en educación en la era digital: propuestas de investigación e intervención* (pp. 317-326), Uma Editorial. <https://doi.org/10.24310/mumaedmumaed.65>
- Plantin, C. (1989) *De la langue de l'argumentation au discours argumenté*. Centre National de documentation pédagogique.
- Plantin, C. (1998). *La argumentación*. Editorial Ariel S.A.
- Wenger, E. (2001). *Comunidades de práctica: aprendizaje, significado e identidad*. Paidós.
- Vega Reñón, L. (2008). "Deliberación y discurso civil: nuevas perspectivas en el campo de la argumentación". *Revista Laguna* 22, 35-51.

AGRADECIMIENTOS. Esta investigación se realizó gracias a la estancia posdoctoral dirigida por la Dra. Dora Inés Calderón en el Doctorado Interinstitucional en Educación de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Igualmente, se agradece a la Secretaría de Educación del Distrito la consecución de una comisión de estudios para la escritura del informe final de la estancia posdoctoral y para la escritura de este artículo.

YAMAL ESTEBAN NASIF CONTRERAS. Licenciado en Música de la Universidad de Nariño, Magíster en Educación de la Universidad Nacional de Colombia y Doctor en Educación de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas, actualmente docente de Educación Artística y Cultural del Magisterio de Bogotá.



La argumentación en las ciencias *Argumentation in the sciences*

Mario Gensollen Mendoza

<https://orcid.org/0000-0001-5438-452X>
Universidad Autónoma de Aguascalientes
Aguascalientes (México)
mgenso@gmail.com

Marc Jiménez Rolland

<https://orcid.org/0000-0003-0775-1301>
Universidad Autónoma Metropolitana, Unidad Iztapalapa
Ciudad de México (México)
mjrolland@izt.uam.mx

Artículo recibido: 08-10-2024
Artículo aceptado: 17-02-2025

RESUMEN

Exploramos algunas explicaciones del mutuo y común desinterés por el vínculo entre argumentación y ciencia en las disciplinas que estudian estas prácticas. En el estado del arte de la teoría de la argumentación, identificamos y criticamos el supuesto de que el desacuerdo es una condición necesaria para la argumentación, o que esta se propone resolver desacuerdos o diferencias de opinión. Examinamos y cualificamos la suposición ampliamente extendida en la filosofía de la ciencia de que la argumentación científica es la mera exteriorización del razonamiento, que puede evaluarse racionalmente al margen del proceso, los participantes y el contexto en que ocurre. Frente a estas concepciones, caracterizamos a la argumentación como una práctica constitutivamente epistémica, como una forma de indagación. Esto permite comenzar a cerrar la brecha entre argumentación y ciencia, abonando a nuestra comprensión de ambas prácticas.

PALABRAS CLAVE: desacuerdo, indagación, práctica epistémica, práctica social, razonamiento científico.

ABSTRACT

We explore some explanations of the mutual and common disdain for the link between argumentation and science in the disciplines that study these practices. In the state of the art of argumentation theory, we identify and criticize the assumption that disagreement is a necessary condition for argumentation, or that argumentation is intended to resolve disagreements or differences of opinion. We examine and qualify the widely held assumption in the philosophy of science that scientific argumentation is the mere externalization of reasoning, which can be rationally evaluated regardless of the process, the participants, and the context in which it occurs. Against these conceptions, we characterize argumentation as a constitutively epistemic practice, as a form of inquiry. This allows to start closing the gap between argumentation and science, contributing to our understanding of both practices.

KEYWORDS: disagreement, epistemic practices, inquiry, scientific reasoning, social practice.

1. INTRODUCCIÓN

Argumentación y ciencia no suelen estudiarse en conjunto por las disciplinas que las abordan. Ni los teóricos de la argumentación consideran que la práctica científica pueda iluminar de manera particular la naturaleza de la argumentación, ni los filósofos de la ciencia piensan que la argumentación desempeñe un papel central ni relevante en el trabajo cotidiano de los científicos. Esta situación no es meramente anecdótica, sino que –como ha conjeturado Fernando Leal– se encuentra profundamente enraizada en «el origen remoto de las teorías contemporáneas de la argumentación» (Leal Carretero, 2017: 88, n. 3).¹ Ha tenido amplios efectos sobre nuestra comprensión académica de la argumentación y ha limitado severamente nuestra aproximación a la práctica científica.

En este trabajo nos proponemos llamar la atención sobre este hecho. Sin embargo, no pretendemos remediar esta carencia al analizar casos específicos de (o patrones recurrentes en) la argumentación científica, a partir de una teoría o enfoque. Más bien, identificaremos razones por las que la argumentación científica no figura entre los ejemplos centrales de la teoría de la argumentación contemporánea ni entre los focos de atención de la filosofía de la ciencia. Sostenemos que centrar nuestra atención en las prácticas argumentativas en las ciencias permite clarificar aspectos cruciales tanto de la argumentación como de la actividad científica.

Puesto que defenderemos que la argumentación y las ciencias están mucho más relacionadas de lo que suele pensarse, el distanciamiento teórico –que no práctico– entre ellas requiere una explicación. Para ayudarnos a entender en parte y de inicio su mutuo y común desinterés, recurriremos a estados del arte de la teoría de la argumentación y de la filosofía de la ciencia, respectivamente. En la Sección 2, identificamos y criticamos el supuesto de que el desacuerdo es central a la argumentación. En la Sección 3, examinamos y discutimos algunos episodios que ilustran la tensión de considerar a la ciencia como una empresa racional y como una actividad social. En la Sección 4, concluimos presentando indicios del terreno fértil que alberga la intersección de la teoría de la argumentación y la filosofía de la ciencia.

¹ Bajo esta conjetura, habría que situar dicho origen entre la segunda mitad del siglo XIX y la primera mitad del siglo XX. Al surgir de la práctica de los debates escolares en el mundo anglosajón y del análisis de propaganda y publicidad, las teorías contemporáneas de la argumentación se han centrado casi exclusivamente en «las discusiones *ordinarias* de personas en situaciones cotidianas [...] y en] las argumentaciones *públicas*, las cuales se ventilan, por lo general, en los medios de comunicación masiva [...] Asumiendo] que las discusiones ordinarias y públicas son el caso general, mientras que todas las demás discusiones que tenemos los seres humanos son casos especiales» (Leal Carretero, 2017: 87-89). Como él, consideramos que este supuesto ha distorsionado significativamente el campo de la teoría de la argumentación.

2. LA ARGUMENTACIÓN AL MARGEN DE LA CIENCIA

Los argumentólogos actuales suelen partir de un supuesto rara vez cuestionado:² que argumentamos para resolver desacuerdos, o al menos para reducir diferencias de opinión. La pragma-dialéctica –quizá el enfoque ortodoxo en los estudios sobre la argumentación en la actualidad– sitúa el propósito de nuestros intercambios argumentativos en poner remedio a la oposición racional de creencias en conflicto:³

La argumentación nace como respuesta a, o en anticipación de, una diferencia de opinión, ya sea real o simplemente imaginada por el argumentador. La argumentación se presenta cuando la gente asume que un punto de vista no es compartido por otros, por lo que existe una diferencia de opinión. A menudo, la diferencia de opinión no toma la forma de un desacuerdo total que involucra dos puntos de vista opuestos, sino que permanece básica. En este caso, una de las partes tiene una opinión sobre algo y la otra parte aún no comparte dicha opinión, pero duda si aceptarla o no. Solo tiene sentido presentar una argumentación cuando se presupone que el interlocutor todavía no está convencido de la aceptabilidad del punto de vista en cuestión. De lo contrario, sería inútil presentar la argumentación (Eemeren, 2019: 19-20).⁴

Por su parte, Michael Gilbert define a la argumentación como «una interacción comunicativa centrada en el desacuerdo» (1995: 5); y, desde la lógica informal, Walton (1990) considera que la argumentación busca afrontar un conflicto de opiniones, dada su habitual presencia en el diálogo.⁵

Más allá de si este supuesto explica en parte la falta de atención de la teoría de la argumentación hacia la ciencia –como examinaremos después–, quizá debería causar cierta inquietud a los argumentólogos que sea fehacientemente falso. No obstante, este supuesto se ha dejado fuera del debate académico.

Empecemos por su falsedad. Como señalamos, la teoría de la argumentación en la actualidad establece una estrechísima relación entre desacuerdo y argumentación. Esta relación puede formularse de distintas maneras: (a) que la argumentación es un acto de habla equivalente al desacuerdo; (b) que es el desacuerdo lo que ocasiona los

² Algunos contraejemplos a esta ortodoxia son Aikin y Casey (2022), Doury (2012), y Gensollen (2020; 2022). Battersby y Bailin (2018) y Blair (2016) sostienen un punto de vista que compartimos –i.e., que la argumentación debe ser concebida como una forma de indagación, investigación o exploración–. Sin embargo, a diferencia nuestra, ellos parecen considerar que el desacuerdo sí es una condición necesaria de la argumentación, incluso concebida como una práctica epistémica y constructiva.

³ Para nuestros propósitos, ‘desacuerdo’ y ‘diferencia de opinión’ apuntan a la misma situación epistémica: distintas actitudes doxásticas o diferentes grados de creencia en distintos sujetos epistémicos.

⁴ Por ello, «la necesidad de la argumentación, los requisitos de la argumentación y la estructura de la argumentación se adaptan a un contexto en el que surgen dudas, oposición, objeciones y contrademandas» (Eemeren, 2010: 1).

⁵ Para ser justos, no todas las teorías de la argumentación en la actualidad tienen el mismo objeto teórico (Leal Carretero, 2021: 351), y quizá esta definición podría ser adecuada para otros objetos teóricos. El problema es otro: si el alcance de esta teoría es estrecho (i.e., se enfoca en prácticas argumentativas específicas donde reina el conflicto), parece una definición adecuada; sin embargo, si su pretensión más es amplia (i.e., se considera que la teoría abarca la totalidad de intercambios argumentativos), la definición fracasa de inicio.

intercambios argumentativos; (c) que el propósito de la argumentación es resolver desacuerdos o reducir diferencias de opinión; y/o (d) que la argumentación anticipa futuros desacuerdos, cuando el desacuerdo actual no la ocasiona (Aikin y Casey, 2022: 133). En cualquiera de las versiones anteriores, la relación entre argumentación y desacuerdo es tan estrecha que podríamos decir que el desacuerdo es una condición necesaria para la argumentación. Pueden esgrimirse diversos argumentos en contra de esta suposición:⁶

(a) Si argumentar fuese el mismo acto de habla que disentir, para apoyar un punto de vista con razones tendríamos que describir el estado epistémico de nuestro interlocutor (o de una audiencia potencial) como uno distinto del nuestro. En la realidad cotidiana hay infinidad de contraejemplos a esto. Como descripción de lo que de hecho hacemos al argumentar resulta cuando menos muy poco económica.

(b) Existen innumerables situaciones en las cuales se argumenta sin que exista una situación epistémica que se pueda calificar como un desacuerdo. Sin acudir a casos problemáticos o extravagantes,⁷ muchas veces argumentamos sin tener un punto de vista previo; lo hacemos con el objetivo de indagar sobre un asunto en busca de formarnos un punto de vista (Doury, 2012; Bailin, 2018). Considerar al desacuerdo como una condición necesaria para la argumentación muchas veces nos impele a adoptar (simular) un punto de vista que en realidad no tenemos. Una consecuencia ingrata de esta simulación es que nos desincentiva a indagar con nuestro(s) interlocutor(es) sobre el asunto en cuestión para formar de mejor manera nuestras creencias; nos incentiva más bien a emprender una batalla dialéctica en la que lo que importa no es ganar algo, sino que los otros pierdan la discusión.

(c) Si el propósito de la argumentación es resolver desacuerdos o reducir diferencias de opinión, resulta enigmático que sigamos recurriendo a ella, dada la evidencia de su incapacidad para lograrlo (Goodwin, 2007: 75-76). Aunque suele pensarse que la argumentación busca generar homogeneidad epistémica entre los interlocutores desde fuera, lo que a veces sucede más bien es que funciona cuando existe cierta homogeneidad previa entre los interlocutores desde dentro (Mercier & Sperber, 2011: 87). Lo más que puede lograr son acuerdos en contextos de pluralidad limitada, dentro de grupos más o menos homogéneos. En la mayoría de los casos, la argumentación intensifica los desacuerdos previos (Paglieri, 2009). Así, considerar que

⁶ Gensollen (2022: 38-47) ha esgrimido algunos para las distintas versiones que consideran al desacuerdo una condición necesaria para la argumentación.

⁷ Morado (2013) considera dos ejemplos que no dejan de ser problemáticos: la demostración en matemáticas y la práctica de dar testimonio en las iglesias cristianas.

el propósito de la argumentación es la resolución de desacuerdos hace un flaco favor a la teoría y distorsiona nuestras descripciones de la práctica.

(d) Resulta innegable que la argumentación puede entrenarnos para afrontar futuros desacuerdos, aunque no exista un desacuerdo presente cuando lo hacemos. En este sentido, una posible función de la argumentación es anticipar desacuerdos. No obstante, describir la práctica argumentativa como un mero entrenamiento para anticipar desacuerdos futuros cuando no hay desacuerdos presentes es forzar demasiado la evidencia para que encaje con una teoría que hemos favorecido por anticipado.

Razones sobran para mostrar que el desacuerdo no es necesario para la argumentación, aunque de hecho exista una fuerte correlación entre ambos. Sin embargo, este supuesto teórico básico no ha sido sometido a crítica ni ha sido abandonado dentro de la ortodoxia pragma-dialéctica ni dentro de otros enfoques alternativos actuales. Una posible explicación de este fenómeno es que encaja bien con una narrativa que pone a la destreza argumentativa en el centro de las habilidades que deben poseer los ciudadanos en una democracia plural y liberal, así como los trabajadores de la nueva economía.⁸ De la mano de activistas del movimiento pedagógico del pensamiento crítico, a los argumentólogos les conviene preservar la creencia de que su objeto de estudio es de suma importancia (Goodwin, 2007: 74), y mucho más para la salud democrática (Aikin & Talisse, 2014; 2020). Si uno de los costos más altos de la pluralidad es el conflicto social, afortunados nosotros que mediante la argumentación podemos manejar sin violencia nuestras diferencias. Con esa convicción explícita como bandera, resulta mucho más sencillo conseguir presupuesto para la investigación, plazas para investigadores y prestigio público. Conseguidas las metas político-académicas, e implantada una especie de paradigma dentro de la teoría de la argumentación, lo que sigue es sólo oportunismo en contexto: la interpretación de los resultados sobre la base de la experiencia previa, los medios disponibles, pero, sobre todo, a partir de la oportunidad que nos brinda el enfoque para realizar nuevo trabajo, sea teórico o experimental (Pickering, 1984).

Además, la pragma-dialéctica ha manejado con acierto algunas de las posibles consecuencias que podría acarrear el matrimonio que ha oficiado entre argumentación y desacuerdo. Aunque ponga al desacuerdo en el centro, la pragma-dialéctica impone restricciones normativas para evitar que la argumentación se vuelva una práctica hostil,

⁸ Así lo afirmó sobre el pensamiento crítico Barack Obama en su Discurso del Estado de la Unión el 28 de enero de 2014.

adversarial, no cooperativa y no constructiva:

...por ejemplo, la disposición a considerar la posibilidad de que la propia posición no merezca ser aceptada o la disposición a ceder ante la posición más defendible, lo cual requiere que las afirmaciones se sometan a la prueba de la razón y que aquellas que deban ser aceptadas sean las que tengan el respaldo más sólido (...), incluso si el objetivo psicológico de los participantes pudiera ser ganar (Bailin, 2018: 23-24).

A pesar de suscribir la versión enriquecida de la pragma-dialéctica de Blair (1987), Bailin (2018: 25-29) parece ser consciente de que el supuesto teórico sobre el papel del desacuerdo en la argumentación acarrea problemas pedagógicos. Los estudiantes por lo general muestran fuertes tendencias a evadir la discusión sobre sus propias creencias, a ignorar evidencia contraria, a caricaturizar las posiciones contrarias, a adoptar una posición antes de tener razones en su favor y a tratar de ganar a toda costa la discusión. Creer que no hay argumentación sin desacuerdo ata a la argumentación a las metáforas bélica (Lakoff & Johnson, 1980) y competitiva (Aikin, 2011). Una adversarialidad innecesaria suele ser el pan de todos los días en las aulas en las que se imparten materias inspiradas en el movimiento del pensamiento crítico. Incluso es algo que a veces promueven abiertamente los profesores y creen que es el objetivo pedagógico de su instrucción.⁹

3. LA CIENCIA AL MARGEN DE LA ARGUMENTACIÓN

La espuria alianza entre argumentación y desacuerdo oficiada por los argumentólogos podría explicar también en parte la falta de atención hacia la argumentación científica por parte de la filosofía de la ciencia. Después de todo, a diferencia de otros ámbitos de la vida humana, la ciencia no parece ser una actividad que se caracterice por el desacuerdo; incluso cuando este se presenta, a menudo ocurre sobre el trasfondo de un consenso sustantivo. Si la argumentación requiriera desacuerdo y este fuese escaso en la ciencia, podría pensarse que no se presentan en ella muchas ocasiones para argumentar. De ser tal el caso, la desatención hacia este aspecto de la actividad científica por parte de la filosofía de la ciencia no sería negligente. Sin embargo, en lugar de este desdén, lo que se aprecia por parte de las y los filósofos es un amplio reconocimiento de que «casi toda la ciencia incluye argumentación (...y) mucha de la ciencia incluye argumentación explícita» (Weinstein, 1990: 271). Este consenso, sumado a la presunción de que en la ciencia no prolifera el desacuerdo, nos invita nuevamente a mirar con recelo el supuesto de que argumentamos para resolver desacuerdos. Puesto que ya hemos examinado este supuesto, ahora exploraremos

⁹ Es el caso desafortunado de Cattani (2001).

otras hipótesis explicativas del evidente descuido de la argumentación por parte de la filosofía de la ciencia. Luego veremos de qué maneras la argumentación científica podría contribuir a mejorar nuestra comprensión teórica de los intercambios argumentativos.

En el centro de numerosas controversias filosóficas del siglo XX se encontraba la cuestión de si debería adjudicarse una autoridad epistémica especial a la ciencia (Gensollen y Jiménez-Rolland, 2018). Quienes suscribían la imagen halagüeña de la práctica científica como una fuente especialmente fiable de creencias acerca del mundo –que Philip Kitcher (2001) denominó ‘la leyenda’–, enfocaron su atención en el método científico y en los productos de la actividad científica. Quienes, siguiendo a Thomas Kuhn (2013), cuestionaron que un único método fuese responsable por los logros de la ciencia, pusieron de relieve el papel de las comunidades y los grupos de investigación. Pero estos elementos sociales sembraron dudas sobre las pretensiones racionales de la actividad científica. Así, ninguno de estos prismas sacó a relucir todos los colores de la argumentación científica.

La discusión sobre el método estuvo en buena medida configurada por el individualismo epistémico: se hacía depender al éxito de la ciencia de las cualidades intelectuales de los individuos que la practican, como se hacen manifiestas en el razonamiento científico. Desde esta perspectiva, la argumentación científica se veía como una mera exteriorización del razonamiento, en la cual no se introducen elementos novedosos al proceso de investigación.¹⁰ En la discusión sobre los productos de la actividad científica como teorías y modelos, se asumía que la calidad de los resultados científicos puede evaluarse en abstracción del proceso, los participantes y el contexto en el que surgen, a partir de un conjunto específico de criterios objetivos. Una de las preocupaciones centrales de los empiristas y los positivistas lógicos desde las primeras décadas del siglo XX fue modelar el razonamiento a partir de la evidencia (Hempel, 1999: caps. 2, 3 y 4). Con este fin, elaboraron reconstrucciones de cómo la elección de hipótesis en competencia puede realizarse empleando argumentos a partir de premisas concernientes a información empírica. Un primer obstáculo en esta tarea fue caracterizar una noción de evidencia que concordara con la práctica científica: que estuviese adecuadamente conectada con el contenido de experiencias sensoriales y pudiese ser la base para el acuerdo intersubjetivo. Dada la caracterización lógica estándar de los argumentos como conjuntos de proposiciones vinculadas inferencialmente (Jiménez-Rolland, 2020), un desafío adicional fue capturar la estructura de patrones de inferencia que se alinearan

¹⁰ Bajo esta caracterización podrían incluirse tanto aquellas aproximaciones centradas en una ‘lógica de la justificación’ (Hempel, 1999), como algunas reacciones críticas enfocadas en desarrollar una ‘lógica del descubrimiento’ (como las que se aprecian en varios de los ensayos reunidos en Suppe, 1979).

con los objetivos epistémicos de la ciencia, siendo a la vez conducentes a la verdad y ampliativos. Frente a ambos desafíos se produjeron tropiezos que pusieron en duda la empresa misma de comprender el razonamiento a partir de la evidencia. Muchos de estos debates se realizaron a partir de modelos idealizados de argumentos, que no tomaban en cuenta la naturaleza colaborativa de la argumentación científica.

Tales concepciones idealizadas del método científico y de los productos de la actividad científica fueron sometidas a una intensa crítica. Al desplazar la atención hacia el problema del cambio científico, Kuhn (2013) instaba a buscar una imagen más fidedigna de la ciencia a partir del examen de su historia. En ella, se aprecian largos periodos de consenso y conservadurismo centrados en la resolución de acertijos al interior de un marco teórico y axiológico aceptado por la comunidad científica. No obstante, en ocasiones el conflicto de este marco con la evidencia y su incapacidad para resolver problemas considerados apremiantes generan malestar en la comunidad científica. Esto detona las revoluciones científicas, donde un nuevo paradigma reemplaza al anterior. En esta transición se modifican aspectos cruciales de una disciplina o campo de investigación. De este modo, al menos en cierto nivel de descripción, Kuhn cuestionó que un único método fuese responsable por los logros de la ciencia. Más allá de patrones inferenciales, el enfoque kuhniano puso de relieve el papel de las comunidades y los grupos de investigación. Sin embargo, en lugar de iluminar el papel de la argumentación, caracterizar a la ciencia como una práctica social eclipsó algunos de sus rasgos. Se puso a la ciencia a la par de otras prácticas influidas de manera determinante por los intereses y valores que surgen de las interacciones entre sus practicantes, como una institución sometida a influencias ideológicas tanto políticas como sociales. De este modo, distintas sociedades podrían suscribir lógicas incompatibles, pero internamente coherentes, sin que hubiese criterios y restricciones universales para la evaluación de argumentos. En este espíritu, al dirigirse al entramado social e institucional en el que se desarrolla esta práctica, se llegó a caracterizar a las controversias científicas al margen de principios de inferencia racionales.¹¹

Philip Kitcher se propuso conciliar la concepción de la ciencia como una empresa racional con el carácter social de la actividad científica. Sin embargo, al hacerlo tampoco asignó un papel significativo a la argumentación. Estaba plenamente consciente de que puede haber un desfase entre las exigencias de la racionalidad individual y la promoción

¹¹ Es en este tenor que Paul Feyerabend, en su *Tratado contra el método*, describía a Galileo como un experto en relaciones públicas, que intentaba persuadir a sus contemporáneos de que siempre habían visto el mundo tal como él lo describía: «las formulaciones de Galileo constituyen, sólo en apariencia, auténticos argumentos. En efecto, Galileo emplea la *propaganda*. Emplea *trucos psicológicos*» (1986: 66).

de objetivos epistémicos colectivos. Dado que es probable que nuestras teorías actuales sean falsas, Kitcher (1990; 2001) sostuvo que la comunidad científica tiene razones epistémicas para asegurarse de que varias alternativas permanezcan viables, por medio de una «división del trabajo cognitivo». Aunque esto reconoce el valor de la diversidad epistémica, no necesariamente involucra prácticas argumentativas. La comunidad científica podría promover la obtención de sus metas epistémicas de manera racional sin que haya una amplia discusión de todas las alternativas. La división del trabajo cognitivo puede lograrse si cada individuo se enfoca en la exploración racional de sólo una alternativa, mientras otras personas desarrollan otras distintas, las cuales se toleran e incluso se alientan. Así concebida, la investigación científica sería una empresa colectiva diversa en la que cada individuo procede racionalmente en aislamiento.

Este breve recuento ilustra algunas oportunidades perdidas de comprender cómo varios rasgos epistémicos sobresalientes de la ciencia se vinculan con la argumentación.¹² Actualmente persiste la convicción de que la ciencia es nuestra manera más fiable de obtener conocimiento, comprensión, creencias justificadas y otros bienes epistémicos. Por ello, como corolario de estas discusiones, Mark Weinstein sostiene que «la historia y la práctica actual de la ciencia son relevantes para la epistemología y son de hecho una fuente fértil a partir de la cual pueden extraerse principios epistemológicos» (1990: 287). En especial, prestar atención a «la argumentación en ciencia (...) resalta preocupaciones que no han sido adecuadamente capturadas en las discusiones recientes de la argumentación» (1990: 288). Al suscribir una postura afín a estas observaciones, no pretendemos comprometernos con la más robusta suposición de que «un componente esencial de la indagación científica es una dinámica argumentativa entre los y las científicas» (Borg, Frey, Šešelja & Straßer, 2017: 507). Pero incluso si la indagación científica pudiesen realizarla individuos aislados prescindiendo de la argumentación, la ciencia tal como la conocemos es el producto de la colaboración colectiva, al menos en tanto que «las afirmaciones son frecuentemente desafiadas y las discusiones (...) continúan por extensos periodos de tiempo en la literatura científica» (Weinstein, 1990: 271). En este sentido, la práctica científica sigue siendo una fuente invaluable para explorar el potencial epistémico de la argumentación.

¹² Una notable excepción a este desdén hacia la argumentación por parte de los filósofos de la ciencia es el trabajo de Stephen Toulmin, quien advertía sobre los «serios peligros (...de) tener una idea demasiado simple de cómo son los argumentos científicos (...y de) divorciar la discusión filosófica de los argumentos científicos de la realidad» (1953: 10). Desafortunadamente, las contribuciones de Toulmin a la filosofía de la ciencia fueron opacadas en la segunda mitad del siglo XX por el entusiasmo que atrajo la obra de Kuhn.

4. PONER LA MIRA EN LA ARGUMENTACIÓN CIENTÍFICA

En lugar de asociar la argumentación con el desacuerdo, nuestra apuesta es considerar que se trata de una práctica constitutivamente epistémica, cuya «estructura epistemológica (...) exige la indagación» (Bailin, 2018: 24). En este sentido, argumentar no requiere tener un punto de vista formado previamente. Busca formar un punto de vista apuntando a ciertas metas epistémicas: maximizar verdad y minimizar falsedad, justificar opiniones, explicar fenómenos que nos intrigan, entre otras. Si concebimos a la argumentación como una forma de indagación y no como una guerra o competencia, la brecha entre argumentación y ciencia puede comenzar a cerrarse, abonando a nuestra comprensión de ambas prácticas.

Concebir a la argumentación como una forma de indagación ofrece ventajas frente a la concepción que la vincula con la resolución de desacuerdos. Resolver un desacuerdo no garantiza buenos resultados epistémicos, pues podemos coincidir en la misma creencia falsa o el mismo grado de convicción injustificado. El acuerdo es una meta que suele perseguirse para fines que poco o nada tienen que ver con bienes epistémicos: puede hacer más tersa la convivencia, incluso bajo los cimientos del error. Pero, como señalamos antes, la argumentación ni siquiera cumple con esta promesa: suele afianzar nuestro punto de vista original, y con ello el encono y el enfado. Los desacuerdos, más que reducirse, suelen intensificarse después de la argumentación. Además, al ver a la argumentación como una forma de indagación, muchas restricciones cooperativas a los argumentadores de la pragma-dialéctica se vuelven innecesarias.

Por otra parte, los debates recientes en torno al razonamiento y al carácter social de la indagación científica pueden iluminar de qué maneras epistémicamente significativas la argumentación contribuye a la resolución de algunos desacuerdos. La aproximación bayesiana al razonamiento científico (Earman, 1992; Schupbach, 2022) sobresale por su versatilidad para modelar inferencias que involucran incertidumbre, así como por su robusto núcleo normativo (Douven & Schupbach, 2017: §1). Este enfoque, modela aspectos de la vida doxástica que «...son en parte moldeados por influencias elusivas e idiosincrásicas (...y) pueden variar de persona a persona» (Howson & Urbach, 2006: 237). Partiendo de esta frecuente diversidad cognitiva, la aproximación bayesiana identifica cómo «las opiniones científicas a menudo convergen, y a veces lo hacen, de hecho, muy rápidamente, tras relativamente pocos datos» (Howson & Urbach, 2006: 238). Esta convergencia resulta de seguir patrones inferenciales conducentes a la verdad. No obstante, en ciertas circunstancias los grados iniciales de convicción de las personas o las creencias de fondo a partir de las cuales evalúan la evidencia pueden

ser explicativos (Douven, 2011); además «cuáles deban ser las propias creencias depende no sólo de la evidencia que se posee en el momento actual, sino de la propia historia o compromisos previos» (Buchak, 2021: 218).

Algunas de las ventajas epistémicas de la argumentación científica han sido también identificadas por filósofas de la ciencia feministas (Oreskes, 2022: 40-44). En *The Science Question in Feminism*, Sandra Harding (1986) reconoció que la homogeneidad en las comunidades científicas que excluían de manera sistemática las perspectivas de las mujeres, las personas de color y las clases trabajadoras, daba lugar a toda clase de sesgos. Para ella, el intercambio de creencias, valores y experiencias puede dar lugar a una objetividad más robusta al fortalecer la pluralidad de sus comunidades. De manera similar, Helen Longino sostuvo que la práctica científica se revisa a sí misma de manera continua y constante, en tanto los miembros de la comunidad científica efectúan procesos sociales que constituyen la interrogación transformativa. La objetividad «en este esquema consiste en participar en el intercambio colectivo de discusión crítica» (Longino, 1990: 79). Así, esta visión articula los elementos sociales y racionales en la ciencia a partir de la argumentación: «la comunidad científica es una colección de individuos diversos (aunque quizás no lo suficientemente diversos) que aportan diferentes supuestos y valores (...); la crítica (...) ayuda a revelar los supuestos y permite a la comunidad evaluar las inferencias hechas con su ayuda» (Longino, 2022: 179). Incluso si esto no revela a la argumentación colectiva como un componente indispensable de la indagación científica, sí habla en favor de su eficiencia. Un creciente corpus de investigación en la epistemología de redes (Zollman, 2013) se ha concentrado en explorar cómo los mecanismos sociales e institucionales para intercambiar información propician o impiden los buenos resultados epistémicos. Parte de este trabajo se ha centrado de manera especial en «representar la dinámica argumentativa que subyace a la práctica científica» (Borg, Frey, Šešelja & Straßer, 2017: 507), con el fin de determinar el impacto que distintas configuraciones sociales tienen en la eficiencia de las y los científicos para descubrir las mejores teorías (Betz, 2012; 2016).

Por lo anterior, consideramos que los argumentólogos ganarían mucho más atendiendo a ejemplos de argumentación científica que a los clásicos ejemplos de los medios de comunicación y argumentación cotidiana, donde muchas veces los propósitos epistémicos son menos sobresalientes. Valdría la pena atender a la manera en la que los científicos argumentan, no porque lo hagan siempre de manera impecable –pues casos de mala argumentación científica abundan; al final, la ciencia la hacen humanos–, sino porque la ciencia establece criterios que nos permiten evadir, entre

otras cosas, sesgos y confusores (i.e., fuentes de error). Ciertas sofisticaciones de la argumentación científica pueden ser más instructivas que criterios que sólo aspiran a conseguir acuerdos y hacer más tersa la convivencia entre las personas. Además, la actitud que se suele adoptar al interior de la comunidad científica –e.g., la actitud científica (McIntyre, 2020)– requiere la cooperación y el falibilismo, algo muy lejano a la actitud que exhiben quienes son entrenados para la batalla dialéctica.

REFERENCIAS

- Aikin, S.F. (2011). "A defense of war and sport metaphors in argument". *Philosophy and Rhetoric* 44/3, 250-272.
- Aikin, S.F. and J. Casey (2022). "Argumentation and the problem of agreement". *Synthese* 200/2, 1-23.
- Aikin, S.F. and R.B. Talisse (2014). *Why We Argue (and How We Should): A Guide to Political Disagreement*. New York: Routledge.
- (2020). *Political Argument in a Polarized Age: Reason and Democratic Life*. Cambridge: Polity Press.
- Bailin, S. (2018). "Argumentation as inquiry". En Battersby, M. & Bailin, S., *Inquiry: A New Paradigm for Critical Thinking* (21-31). Ontario: Windsor Studies in Argumentation.
- Battersby, M. and S. Bailin (2018). *Inquiry: A New Paradigm for Critical Thinking*. Ontario: Windsor Studies in Argumentation.
- Betz, G. (2012). *Debate Dynamics: How Controversy Improves Our Beliefs*. Dordrecht: Springer.
- (2016). "Truth in evidence and truth in arguments without logical omniscience". *The British Journal for the Philosophy of Science* 67/4, 1117-1137.
- Blair, J.A. (1987). "Argumentation, inquiry and speech act theory". En: F.H. van Eemeren, R. Grootendorst, J.A. Blair and C. Willard (Eds.), *Argumentation: Across the Lines of Discipline* (pp. 189-199), Dordrecht: Foris Publications.
- (2016). "Advocacy vs. Inquiry in small-group deliberations". En: D. Mohammed and M. Lewinski (Eds.), *Argumentation and Reasoned Action: Proceedings of the 1st European Conference on Argumentation, Lisbon, 2015*, Vol. 1 (pp. 53-68). London: College Publications.
- Borg, A.M., D. Frey, D. Šešelja and C. Straßer (2017). "An argumentative agent-based model of scientific inquiry". En S. Benferhat, K. Tabia and M. Ali (Eds.) *Advances in Artificial Intelligence: From Theory to Practice* (pp. 507-510), Cham: Springer.
- Buchak, L. (2021). "A faithful response to disagreement". *Philosophical Review* 130/2: 191-226.
- Cattani, A. (2001). *Botta e risposta. L'arte della replica*. Bologna: Società editrice Il Mulino.
- Doury, M. (2012). "Preaching to the converted: Why argue when everybody agrees?" *Argumentation* 26, 99-114.
- Douven, I. (2011). "Relativism and confirmation theory". En: S. D. Hales (ed.) *A Companion to Relativism* (pp. 242-263), New York: Blackwell.
- Douven, I. and J.N. Schupbach (2017). "Formal epistemology". En: *The Oxford Handbook of Topics in Philosophy*. New York: Oxford University Press.
- Earman, J. (1992). *Bayes or Bust? A Critical Examination of Bayesian Confirmation Theory*. Cambridge: The MIT Press.
- Eemeren, F.H. van (2010). *Strategic Maneuvering in Argumentative Discourse: Extending the Pragma-Dialectical Theory of Argumentation*. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company.
- (2019). *La teoría de la argumentación: Una perspectiva pragmatodialéctica*. (Karina Wolf y Cristián Santibañez, trads.). Lima: Palestra Editores.
- Feyerabend, P.K. (1986). *Tratado contra el método. Esquema de una teoría anarquista del conocimiento*. (Daniel Ribes, trad.). Madrid: Tecnos.
- Gensollen, M. (2012). "Virtudes argumentativas: hacia una cultura de la paz". *Euphyia* 11/6, 115-

- 131.
- (2020). "¿Oponentes o colegas? Desacuerdo y adversarialidad en la teoría de la argumentación". *Quadripartita Ratio* 10, 36-50.
 - (2022). *Argumentación y desacuerdo*. Guadalajara: Editorial Universidad de Guadalajara.
- Gensollen, M. y M. Jiménez Rolland (2018). "La ciencia como un punto de vista: algunos desafíos a la objetividad científica". *Daimon. Revista Internacional de Filosofía* 75, 43-57.
- (2022). "Ciencia ciudadana: pluralidad científica y pensamiento crítico". *Ciencia ergo-sum* 29/2, e164.
- Gilbert, M. (1995). "What is an emotional argument? Or why do argument theorists quarrel with their mates?" En: F.H. van Eemeren, R. Grootendorst, J.A. Blair and C.A. Willard (coords.), *Analysis and Evaluation: Proceedings of the Third ISSA Conference on Argumentation* (pp. 3-12), Amsterdam: Sic Sat.
- Goodwin, J. (2007). "Argument has no function". *Informal Logic* 27/1, 69-90.
- Harding, S. (1986). *The Science Question in Feminism*. Ithaca: Cornell University Press.
- Hempel, C. G. (1999). *Filosofía de la ciencia natural*. (Alfredo Deaño, trad.). Madrid: Alianza Editorial.
- Howson, C. and P. Urbach (2006). *Scientific Reasoning: The Bayesian Approach*. (3rd ed.). Illinois: Open Court.
- Jiménez-Rolland, M. (2020). "Un alegato a favor del enfoque lógico en la teoría de la argumentación". *Quadripartita ratio* 10, 21-35.
- Kitcher, P. (1990). "The division of cognitive labor". *The Journal of Philosophy* 87(1), 5-22.
- (2001). *El avance de la ciencia: ciencia sin leyenda, objetividad sin ilusiones*. (Héctor Islas y Laura Manríquez, trads.). México: UNAM-IIF.
- Kuhn, T.S. (2013). *La estructura de las revoluciones científicas*. (4ª ed. Carlos Solís, trad.) México: Fondo de Cultura Económica.
- Lakoff, G. and M. Johnson (1980). *Metaphors We Live By*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Leal Carretero, F. M. (2020). "¿Qué es una postura en filosofía? Un enfoque pragma-dialéctico". *Revista Iberoamericana de Argumentación* 21, 86-106.
- (2021). "Teoría(s) de la argumentación". *Diálogo Filosófico* 111, 350-379.
- Longino, H.E. (1990). *Science as Social Knowledge: Values and Objectivity in Scientific Inquiry*. Princeton: Princeton University Press.
- (2022). "What's social about social epistemology?". *The Journal of Philosophy* 119(4), 169-195.
- McIntyre, L. (2020). *La actitud científica. Una defensa de la ciencia frente a la negación, el fraude y la pseudociencia*. (Rodrigo Neira, trad.). Madrid: Cátedra.
- Mercier, H. and D. Sperber (2011). "Why do humans reason? Arguments for an argumentative theory". *Behavioral and Brain Sciences* 34, 57-11.
- Morado, R. (2013). "Funciones básicas del discurso argumentativo". *Revista Iberoamericana de Argumentación* 6, 1-13.
- Oreskes, N. (2022). *¿Por qué confiar en la ciencia?* (Pablo A. Marquet, Ana B. Figueroa, trads.). Valparaíso: Ediciones Universitarias de Valparaíso.
- Paglieri, F. (2009). "Ruinous arguments: Escalation of disagreement and the dangers of arguing". *OSSA Conference Archive* 121.
- Pereda, C. (1998). "Argumentación y violencia". En: A. Sánchez (Ed.), *El mundo de la violencia* (pp. 327-339), Ciudad de México: UNAM-FCE.
- Pickering, A. (1984). *Constructing Quarks: A Sociological History of Particle Physics*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Schubach, J.N. (2022). *Bayesianism and Scientific Reasoning*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Suppe, F. (ed.) (1979). *La estructura de las teorías científicas*. (Pilar Castrillo y Eloy Rada, trads.). Madrid: Editorial Nacional Cultura y Sociedad.
- Toulmin, S.E. (1953). *The Philosophy of Science: An Introduction*. London: Hutchinson's University Library.
- Walton, D. (1990). "What is reasoning? What is an argument?" *The Journal of Philosophy*, 87/8, 399-419.
- Weinstein, M. (1990). "Towards an account of argumentation in science". *Argumentation* 4, 269-298.
- Zollman, K.J.S. (2013). "Network epistemology: Communication in epistemic communities". *Philosophy Compass*, 8/1, 15-27.

AGRADECIMIENTOS. Este texto forma parte de los proyectos ‘Modelos epistémicos de argumentación científica’ (3208), financiado por la Universidad Autónoma Metropolitana, Unidad Iztapalapa; y ‘Autoridad y confianza en la ciencia’ (PIF24-1), financiado por la Universidad Autónoma de Aguascalientes. Versiones preliminares de este trabajo fueron presentadas en el Coloquio “La argumentación en diversos campos del conocimiento”, que se llevó a cabo en la UAM-I en noviembre de 2023, y en el *VI Coloquio Internacional de Argumentación y Retórica*, que tuvo lugar en la UAM-C en diciembre de 2023. Agradecemos las inquietudes y comentarios de las y los asistentes a ambas presentaciones. También agradecemos las observaciones y sugerencias de las dos personas que realizaron una evaluación anónima del texto; consideramos ha mejorado al incorporar sus recomendaciones.

MARIO GENSOLLEN MENDOZA. Investigador y profesor del Departamento de Filosofía de la Universidad Autónoma de Aguascalientes. Miembro del Sistema Nacional de Investigadores del CONACYT. Profesor visitante en la Universitat Autònoma de Barcelona. Columnista semanal de *La Jornada Aguascalientes*. Director editorial de Editorial Eximia. Se especializa en epistemología social, particularmente en las relaciones entre epistemología, teoría de la argumentación y filosofía política.

MARC JIMÉNEZ ROLLAND. Profesor de tiempo completo en la Universidad Autónoma Metropolitana, Unidad Iztapalapa. Miembro del Sistema Nacional de Investigadores. Su investigación se centra en la epistemología y la filosofía de la ciencia, especialmente en enfoques formales a los problemas en estas áreas.



Epidemiología basada en aguas residuales y la COVID-19: un análisis desde la dialéctica de los argumentos

Wastewater-based epidemiology and COVID-19: an analysis from argument dialectic

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

Artículo recibido: 23-02-2025

Artículo aceptado: 07-04-2025

RESUMEN

En este trabajo se analiza, desde un punto de vista argumentativo, el uso de la epidemiología basada en aguas residuales en el contexto mediático de la COVID-19. Concretamente, el análisis se centrará tanto en la identificación y reconstrucción de los argumentos, como en su evaluación lógica en el contexto teórico y discursivo específico. El objetivo es explorar empíricamente algunos aspectos relacionados con la aceptación y legitimación mediática de ciertas comunicaciones científicas en tiempos de crisis sanitaria. Con este propósito, utilizaré conjuntamente las herramientas de la dialéctica de los argumentos y el concepto de dispositivo de argumentación - desarrollado por las autoras Sally Jackson y Jodi Schneider. El análisis revela la ocurrencia de una triple simplificación al trasladar al contexto mediático argumentos pertenecientes a un contexto científico especializado, fenómeno que puede ser de especial interés estudiar en otros casos y circunstancias.

PALABRAS CLAVE: epidemiología de las aguas residuales, COVID-19, dialéctica de los argumentos, dispositivos de argumentación.

ABSTRACT

This paper analyses, from an argumentative point of view, the use of wastewater-based epidemiology in the media context of COVID-19. Specifically, the analysis will focus on both the identification and reconstruction of the arguments, as well as their logical evaluation in the specific theoretical and discursive context. The objective is to explore empirically some aspects related to the media acceptance and legitimisation of certain scientific communications in times of health crisis. For this purpose, I will jointly use the tools of the dialectics of arguments and the concept of argumentation device - developed by the authors Sally Jackson and Jodi Schneider. The analysis reveals the occurrence of a triple simplification when transferring arguments belonging to a specialized scientific context to the media context, a phenomenon that may be of special interest to study in other cases and circumstances.

KEYWORDS: *argument dialectics, argumentative devices, COVID-19, Wastewater-based epidemiology.*

1. INTRODUCCIÓN

Durante la pandemia de COVID-19, la epidemiología basada en aguas residuales (en lo que sigue, WBE, acrónimo en inglés de “*wastewater-based epidemiology*”) se planteó como una herramienta complementaria en la gestión sanitaria, al ofrecer un enfoque metodológico con potencial para la vigilancia epidemiológica. Aunque inicialmente se exploró su posible contribución al estudio de la transmisión del SARS-CoV-2 a través de las aguas residuales, su aplicación se fue orientando hacia la detección temprana del virus y el seguimiento de su evolución. Sus ventajas logísticas, económicas y su capacidad para ofrecer datos precisos a nivel local permitían considerarla como un recurso adicional que contribuía a complementar los métodos tradicionales de monitoreo. Es por ello que, en el contexto de la COVID-19, el uso de la WBE presenta una oportunidad notable para analizar cómo se construyen, presentan y evalúan razones y argumentos científicos en tiempos de crisis sanitaria. En esos momentos, la argumentación y, sobre todo, la argumentación experta adquiere mucho protagonismo, no solo en la esfera técnica sino también en la pública, pues es un escenario en el que hay que tomar decisiones, bajo condiciones de urgencia y elevada incertidumbre, que tienen un claro impacto e interés social.

Analizar esta cuestión con las herramientas de la teoría de la argumentación no solo puede enriquecer nuestra comprensión sobre la comunicación científica - y de esta manera colaborar en la investigación sobre ello -, sino que también puede contribuir al estudio de la dimensión argumentativa de la propia disciplina científica y su evaluación crítica. Esto último resulta de gran importancia al ser la WBE una disciplina íntimamente vinculada a cuestiones de salud pública y gestión política (véase apartado 2). Pues, en la medida en que sus aportaciones pueden utilizarse como evidencia en otros contextos u escenarios, el conocimiento que genera parece estar sometido a una exigencia adicional que repercute directamente en la solidez y corrección argumentativas. En este sentido, el presente trabajo también subraya la importancia de los fundamentos argumentativos en la legitimación de los discursos científicos en determinadas circunstancias sociales como la pandemia global de COVID-19.

Con estas consideraciones en mente, a continuación, presento un análisis que compara argumentativamente una noticia periodística relacionada con un descubrimiento en esta área – el cual tuvo un fuerte eco mediático – con el artículo científico de referencia. A su vez, el análisis se completa con una discusión a partir de

las conclusiones de dicho análisis que focaliza en las consecuencias de trasladar argumentos científicos de su contexto de origen al contexto mediático en las circunstancias estudiadas. A este respecto, el análisis evidencia la ocurrencia de una *triple simplificación* del argumento científico, entendiendo el término en el siguiente sentido: Simplificación como proceso que resulta en la reducción de la complejidad contextual de algo.

Para el análisis argumentativo me serviré, por una parte, de las herramientas de la dialéctica de los argumentos (Marraud, 2023); y, por otra parte, en la medida en que el uso de esta metodología científica da lugar a la comprensión de modos de argumentar específicamente situados en un marco disciplinar (científico), haré uso de las sugerencias de Jodi Schneider y Sally Jackson. Estas autoras trabajan en una sofisticada reelaboración de los esquemas argumentativos que llaman *dispositivos de argumentación* (Jackson y Schneider, 2016). Este concepto es especialmente adecuado para trabajar en contextos como el de las ciencias de la salud y el medioambiente por tener en cuenta las condiciones materiales e institucionales asociadas al uso de determinados modelos de evidencias para sustentar pretensiones teóricas y prácticas, y los tipos específicos de dudas que puede suscitar dicho uso. En este sentido, en el presente trabajo se entenderá y tratará la WBE como un dispositivo de argumentación¹ en el ámbito de la epidemiología.

2. EL PAPEL DE LA WBE EN EL CONTEXTO DE LA COVID-19

La pandemia de la COVID-19 presentó desafíos sin precedentes para la salud pública, la economía y la estructura social, enfrentando a la comunidad científica, a la población y a las instituciones públicas a una crisis sanitaria mundial. En este escenario, la investigación científica se volcó en la búsqueda de nuevas metodologías y herramientas que contribuyeran a la gestión de la pandemia, como es el caso de la WBE.

La WBE es una disciplina científica, esencialmente de carácter metodológico,

¹ Cabe mencionar que las autoras fluctúan en su vocabulario. Por un lado, utilizan diversas expresiones más o menos equivalentes como *field-dependent patterns of reasoning* (Jackson, 2016:49) o *warranting devices* (Jackson y Schneider, 2018:245). Por otro, parecen manejar una doble caracterización en la literatura de referencia: en ocasiones, los dispositivos argumentativos se describen de manera resumida como *reglas estables de inferencia*, y en otras de manera detallada como conjunto heterogéneo de datos, condiciones e instrucciones para establecer una conclusión tipo dentro de una práctica especializada. Desde el marco de análisis de la dialéctica de los argumentos —razonista, holista y particularista (Marraud, 2023)— la segunda caracterización es más afín y puede interpretarse más fácilmente en términos de razones y su funcionamiento contextual por lo que en el presente trabajo el concepto *dispositivo de argumentación* se entenderá de esa manera.

dedicada al análisis de aguas residuales con fines epidemiológicos como la investigación sobre la exposición humana a diversos compuestos químicos, la emergencia de agentes patógenos, o incluso el estudio de los hábitos de salud de una población. En virtud de ello, se puede conceptualizar como una metodología en el ámbito más general de la epidemiología, ya que, al centrarse en el análisis de muestras de aguas residuales, proporciona un enfoque innovador y complementario para la vigilancia de enfermedades, especialmente en escenarios donde otros métodos convencionales de recolección de datos resultan limitados o difíciles de implementar. Esta metodología permite la monitorización a gran escala y con una alta eficiencia de la presencia de enfermedades o agentes patógenos en una población sin necesidad de la recopilación directa de muestras individuales. De esta manera, la WBE se posiciona como una herramienta clave para el seguimiento epidemiológico, el diagnóstico precoz de brotes y la identificación de patrones de exposición a contaminantes, contribuyendo de manera significativa a la salud pública global.

En esta línea, la entrada de la WBE al escenario COVID estuvo marcada por la preocupación de que las aguas residuales fueran una vía adicional de transmisión del virus que genera la enfermedad del coronavirus, el SARS-CoV-2. La observación de que podía alcanzar el sistema de alcantarillado a través de diversas fuentes – lavado de manos, el esputo, el vómito y los residuos fecales (Amoah, Kumari y Bux, 2020:2) – junto con la detección efectiva del virus en muestras de aguas residuales, disparó la alarma en varios sentidos (Boogler et al., 2020), ya que, si el virus seguía activo — es decir, si aún tenían capacidad de infectar cuando fueran a ser reutilizadas —, dichas aguas podían convertirse en una vía de infección muy problemática.

Sin embargo, dado que había demostrado ser un gran aliado en el seguimiento y control de enfermedades infecciosas (Medema et al., 2020:49), en paralelo al estudio de los riesgos de las aguas residuales en términos de infectividad, se empezó a trabajar en los beneficios de su estudio como posible fuente valiosa de información epidemiológica contra la COVID-19. Esto dio lugar a una nueva perspectiva de la WBE, donde no solo se trataba de prevenir la posible propagación del virus derivada de su presencia en las aguas residuales, sino de utilizar sus datos para la gestión de la pandemia.

En este contexto, las principales funciones que se planteaban eran la vigilancia de la evolución del virus y la alerta temprana, funciones en las que la WBE presentaba numerosas ventajas metodológicas, logísticas y económicas frente a otros métodos convencionales. Por ejemplo, la WBE era capaz de anticipar con bastante antelación la

emergencia del virus en la medida en que este se excreta días antes de la aparición de los síntomas físicos y de su confirmación vía PCR, así como también podía contabilizar la población asintomática. De esta manera, la metodología WBE eliminaba ciertos riesgos y limitaciones de otros métodos que dependían de la confirmación de diagnósticos o de la accesibilidad a los mismos, y también permitía un estudio de la evolución del virus casi a tiempo real en la medida en que la recolección, extracción y obtención de resultados podía elaborarse diariamente. (Boogler et al., 2020:985; Fuschini et al., 2021:1357). No menos importante es la precisión de análisis que ofrecía la WBE la cual podía estudiar y reportar datos de localizaciones específicas de interés como residencias o barrios concretos, permitiendo una mejor y más eficiente actuación política y una respuesta sanitaria más exhaustiva (Fuschini, et al., 2021:1356). Tal y como lo resume, de forma clara y visual, Gertjan Medema, microbiólogo del KWR en Utrecht «[S]ólo una fracción de los individuos infectados se somete a las pruebas. Pero todo el mundo usa el retrete» (Medema et al., 2020: 51) [traducción propia].

3. ANÁLISIS DIALÉCTICO ARGUMENTAL

El artículo que será objeto de análisis fue publicado en el periódico *La Vanguardia* por el periodista Josep Corbella, y remite a un estudio en WBE realizado en la Universidad de Barcelona (UB) por el [Grupo de Virus Entéricos](#). Tanto el estudio como la [noticia](#) correspondiente datan de los días 26-27 de junio de 2020, fechas en las que acababa de terminar el confinamiento, pero la pandemia aún era una realidad contundente.

El estudio de la UB tuvo una fuerte visibilidad mediática debido a que, presuntamente, modificaba la cronología que se había establecido de la COVID-19 a la luz de un nuevo descubrimiento, lo que podría afectar también, directa y retrospectivamente, a la percepción sobre la prevención, previsión y gestión que en general se había hecho de la pandemia.

En líneas generales, el propósito del artículo periodístico parece ser presentar las conclusiones principales del estudio. En este sentido, es significativo el titular de la noticia, a saber, «El coronavirus ya había llegado a Barcelona en marzo de 2019», ya que parece posicionar este hallazgo como la conclusión principal de la investigación científica. En coherencia con esto, Corbella enuncia en el primer párrafo del artículo lo que podemos interpretar como el argumento principal del discurso:

El coronavirus SARS-CoV-2 ya había llegado a Barcelona en marzo del 2019, diez meses antes de lo que se sabía hasta ahora. Así lo demuestra el análisis de una muestra de agua obtenida de la depuradora del Prat de Llobregat el 12 de marzo del año pasado en la que se ha encontrado material genético del virus causante de la Covid. (Corbella, 27 junio 2020).

En el fragmento, Corbella enuncia primero la conclusión acompañada de la consideración *diez meses antes de lo que se sabía hasta ahora*. Esta observación se puede interpretar como una especie de intensificador de la propia conclusión. Pues consiste en una consideración que, sin ser una razón, de acuerdo con su significado contextual, modifica la fuerza de la conclusión intensificándola. En la línea del pensamiento de Ducrot (Ducrot, 1980) acerca del papel argumentativo del lenguaje, no es lo mismo señalar el hecho de que el coronavirus ya había llegado a Barcelona en marzo del 2019, que matizar que esa fecha supone un desajuste de 10 meses con respecto a lo que se sabía hasta momento, pues puede provocar una percepción diferente de la conclusión. En términos de Ducrot, el matiz se comporta como un modificador realizante con respecto a *el coronavirus ya había llegado a Barcelona*, porque permite concluir en el contexto que había llegado, no solo pronto, sino muy pronto (Ducrot, 1998:48). Se deja traslucir una intencionalidad en la enunciación de Corbella y es que se está poniendo el foco en el descubrimiento mismo (conclusión) más que en el cómo se ha llegado a él (razones), lo cual es coherente con el hecho de presentar la conclusión – junto con el intensificador – antes que la premisa que la sostiene, la cual introduce tras un punto y seguido mediante el indicador de introducción de razones *así lo demuestra*.

Podríamos reconstruirlo para mostrar su estructura de la siguiente manera (Figura 1.), con las premisas en el rectángulo superior y la conclusión en el rectángulo inferior:

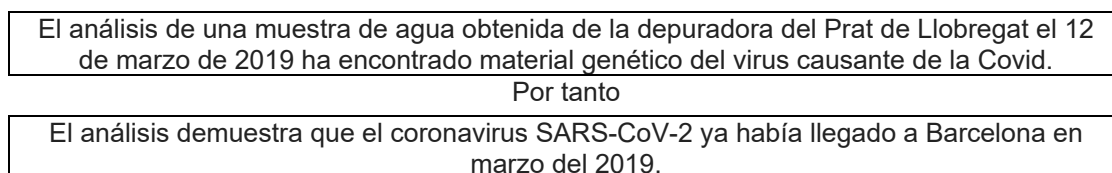


Figura 1: Argumento principal del artículo periodístico. Fuente: Elaboración propia a partir de la noticia (Corbella, 27 junio 2020).

Como podemos advertir, se trata de un argumento simple basado en los resultados empíricos obtenidos en el estudio de la UB, como bien indica la referencia al análisis de aguas residuales. El hecho de despersonalizar los resultados en la formulación del argumento puede interpretarse como una actitud de asimilación por

parte del periodista de estos mismos resultados: no solo nos informa sobre ellos, sino que en cierta medida se los cree y los hace suyos. No obstante, el sintagma introductorio de la razón, *así lo demuestra*, nos recuerda que la conclusión no es propia de Corbella, sino que se atribuye al estudio de referencia. De ahí que podamos decir que, en este argumento se está manifestando que *el estudio realizado por el grupo de investigación de la UB afirma que A, y que A es una razón concluyente para B*. Reforzando esta interpretación encontramos que el resto del artículo se organiza para ofrecer razones a favor de la idea de que el SARS-CoV-2 ya estaba presente en marzo de 2019 y para apoyarlo cita lo que parecen ser fragmentos de una entrevista con los expertos sobre la investigación, consolidando así la idea de que la conclusión es algo que sostienen.

El argumento principal reaparece a lo largo de toda la noticia, y esta formulación, que sin duda es la más controvertida o contundente de todas, solo se ve matizada en ciertos momentos del artículo, por ejemplo, cuando se menciona que los datos del estudio están a la espera de ser revisados:

El descubrimiento, presentado en el servidor medRxiv a la espera de ser revisado por la comunidad científica, supone la primera detección del coronavirus realizada hasta la fecha en el mundo. El caso más antiguo se remontaba hasta ahora a noviembre del 2019 en Italia, también en una muestra de aguas residuales. (Corbella, 27 junio 2020)

Es significativo mencionar que el servidor medRxiv en el que se basa la noticia periodística es un servidor de preimpresiones, es decir, de artículos que aun no han sido revisados y cuyos resultados aún no han sido evaluados por la comunidad científica - algo que se advierte de hecho en la propia publicación del servidor. En este sentido, de acuerdo con las normas estándar en las publicaciones científicas en química y biología (y en la ciencia en general), el artículo en cuestión no sería una publicación científica en sentido estricto.

A este respecto es interesante notar que, aunque el autor proporciona aquí información relevante acerca de la fiabilidad del estudio y sus resultados empíricos, el carácter crítico de esta consideración se ve eclipsado por la observación de que este resultado es la detección más antigua hasta la fecha. Algo que, sin duda, teniendo en cuenta el tema del que se está hablando y las fechas de la noticia, puede provocar un cierto efecto atenuante en la crítica potencial correspondiente.

Continuando en esta línea, la cuestión o discusión de fondo en la que se articula este argumento, y que nos permite entender su carácter polémico, es que existe una cronología de la COVID-19 — establecida a partir del trabajo conjunto por parte de la

comunidad científica y las autoridades gubernamentales — que conviene en que la pandemia se originó en Wuhan a principios de diciembre de 2019 y el primer caso reportado en Europa fue en Francia, a finales de enero de 2020. El argumento de Corbella, y el estudio al que refiere, ponen en cuestión esta cronología y adelantan la fecha de la detección más antigua al 12 de marzo de 2019, en la ciudad de Barcelona.

Partiendo de esta base, es interesante explorar el uso que se hace en la noticia periodística de las conclusiones, razones y argumentos del estudio en WBE, y cómo se trasladan esos elementos del contexto argumentativo de origen — la investigación científica - a un contexto diferente como es el periodístico o mediático.

Podemos resumir la argumentación del artículo de referencia — titulado *Sentinel surveillance of SARS-CoV-2 in wastewater anticipates the occurrence of COVID-19 cases* — de la siguiente manera: los investigadores exponen una argumentación práctica (específicamente metodológica) que busca establecer la WBE como herramienta complementaria a los métodos de detección y control de la COVID-19. Esto queda reflejado en las siguientes líneas:

Cabe destacar que el SARS-CoV-2 se detectó en aguas residuales 41 días (15 de enero) antes de la declaración del primer caso de COVID-19 (25 de febrero), lo que demuestra claramente la validez de la vigilancia de las aguas residuales para anticipar casos en la población. (Chavarría-Miró et al., 2020:4) [traducción propia].

También en la conclusión del artículo:

La epidemiología basada en aguas residuales es una herramienta de alerta temprana de la circulación del virus en la población [...] La enorme carga en morbilidad y mortalidad de la COVID-19 exige una vigilancia centinela del SRAS-CoV-2 en aguas residuales que permita adoptar medidas rápidas de mitigación en el caso probable de una futura oleada pandémica de la infección. (Chavarría-Miró et al., 2020:5) [traducción propia].

Esta iniciativa — frecuente desde los primeros momentos de la pandemia (Bivins et al., 2020) — se concreta en la presentación de dos razones principales por parte de los investigadores.

1. El hallazgo del virus en aguas residuales fechadas en los meses de enero y febrero de 2020 antes del primer caso reportado en España.
2. El hallazgo de material genético del virus en una muestra de marzo de 2019, mucho antes del supuesto caso 0 y muy alejado del epicentro del coronavirus.

A su vez, estas razones se pueden englobar en una más general, y es que el hecho de que la WBE haya podido realizar detecciones tempranas del virus en las aguas

residuales – previas a los primeros casos reportados - es una razón para creer que es una herramienta especialmente útil en este contexto. Pues, no solo puede contribuir epistemológicamente a la cronología del virus, sino que representa una mejora frente a otros métodos más convencionales como ya hemos adelantado en la introducción. A este respecto, el propio título del artículo es relevante en la medida en que menciona la ventaja concreta que aporta la WBE, i.e. la vigilancia sistemática que puede dar lugar a una mayor precisión en cuanto a los datos del problema. Tal y como lo expresan los autores en la conclusión del artículo:

En el caso concreto de Barcelona, el conocimiento de la propagación del SARS-CoV-2 con más de un mes de antelación habría permitido responder mejor a la epidemia. (Chavarría-Miró et al., 2020:5) [traducción propia].

Podemos advertir ya las distancias entre el artículo de referencia y la noticia periodística, y es que los investigadores utilizan esos dos hallazgos como razones en el seno de una discusión mucho más amplia y de carácter práctico-metodológico que apenas es mencionada en el artículo periodístico². En contraste, en la exposición de Corbella parece que el estudio de la UB tuviera como conclusión principal el hallazgo mismo del coronavirus en marzo de 2019, cambiando totalmente el sentido y la orientación de la argumentación relativa a la muestra y, por extensión, del estudio.

La WBE es una metodología que, en el ámbito de la epidemiología suele funcionar o se suele emplear – desde el punto de vista argumentativo - como un *dispositivo de argumentación*, es decir, como un conjunto relativamente estable de condiciones que se deben cumplir para el uso legítimo de ciertos tipos de evidencias como razones en una argumentación. Ahora bien, el uso que se hace en la noticia del dispositivo no es directo, sino que es un uso mediado y mediático del dispositivo, pues se está hablando de un estudio concreto en WBE, de sus conclusiones, resultados, etc. En este marco, parece razonable pensar, y esto lo sostienen también Jackson y Schneider, que hay diferencias importantes a la hora de evaluar el razonamiento experto basado en un dispositivo de argumentación – en nuestro caso la WBE – del razonamiento no experto basado en el dispositivo (Jackson y Schneider, 2018:264-268). Una de las diferencias principales remite al momento de la *reconstrucción de la opinión experta*: el paso de las premisas a la conclusión en el argumento de Corbella difiere del

² Concretamente, en la noticia se alude al contexto original de la argumentación – la discusión sobre las ventajas de la metodología WBE - pero no se tiene en cuenta a la hora de interpretar el argumento presente en el artículo científico. Pues se hace referencia a que los resultados sirven para mostrar la eficacia de la WBE como herramienta contra la COVID-19, pero no se reconoce como objetivo principal del estudio, con todo lo que ello implica.

original, pues no es directamente la metodología de la WBE la que justifica la conclusión de Corbella sino el estudio específico realizado por los investigadores de Barcelona.

Por ello, a partir de aquí, es relevante reparar justamente en la migración del argumento sobre la presencia en marzo de COVID-19 desde su contexto de origen al contexto mediático en que lo usa Corbella. De entre la colección de preguntas críticas que se pueden hacer con este propósito (Jackson y Schneider, 2018:265) quisiera tomar en consideración las siguientes:

- *Pregunta sobre la opinión: ¿Qué ha afirmado E que implique A?*
- *Pregunta de fiabilidad: ¿Es E personalmente fiable como fuente?*
- *Pregunta de coherencia: ¿Es A coherente con lo que afirman otros expertos?*
- *Pregunta de respaldo: ¿Está basada en pruebas la afirmación de E?*

Si acudimos al artículo científico mencionado en la noticia, publicado en el servidor [MedRxiv](#), con respecto a los resultados de marzo de 2019 dicen lo siguiente (señalo en cursiva los conectores e indicadores que nos ayudarán al análisis argumentativo del fragmento):

1 La mayoría de los casos de COVID-19 muestran síntomas leves similares a los de la
2 gripe y se ha sugerido que algunos casos de gripe no tipificados pueden haber
3 enmascarado casos de COVID-19 en la temporada 2019-2020. *Esta posibilidad*
4 *nos llevó a* analizar algunas muestras de archivo de EDAR de enero de 2018 a
5 diciembre de 2019. Todas las muestras resultaron negativas para la
6 presencia de genomas de SARS-CoV-2 *con la excepción* del 12 de marzo de 2019, en
7 el que tanto los ensayos de diana IP2 como IP4 fueron positivos. *Este sorprendente*
8 *hallazgo indica* la circulación del virus en Barcelona mucho antes de la notificación
9 de cualquier caso de COVID-19 en todo el mundo. Barcelona es un centro de
10 negocios y comercio, así como un lugar popular para eventos masivos, que reúne a
11 visitantes de muchas partes del mundo.

En este párrafo, se sugiere un argumento basado en la metodología de la WBE. El primer movimiento por parte de los autores es enunciar los motivos o supuestos detrás de la decisión de analizar muestras tan antiguas con respecto a la cronología establecida y aceptada. En este sentido, la mención del posible enmascaramiento de casos COVID-19 por similitud con la sintomatología de la gripe actúa en el argumento

como una justificación de los análisis realizados (líneas 1-5). Esto se relaciona con el carácter institucional de la disciplina, pues no solo es importante justificar el interés de la investigación en un sentido epistémico, de ampliación de conocimiento en el área, sino también a nivel institucional lo que, a su vez, se lleva a cabo haciendo una enumeración de ventajas y aportes de la propuesta o justificando las propias actividades específicas que se realizan – y financian.

Tras un punto y seguido, se introduce (líneas 5-7) un enunciado que articula tanto la razón principal del argumento (el resultado positivo del 12/03) como un contraargumento. Nos lo indica la expresión *con la excepción de* que se introduce tras señalar que todas las muestras analizadas dieron negativo para la presencia del virus. Se puede interpretar que esta expresión, precedida por esa consideración, introduce una refutación, es decir, dos argumentos con conclusiones incompatibles donde el primero se pretende más débil que el segundo, en cuyo caso podríamos sustituirla por un *pero*. Seguidamente, y de nuevo tras un punto y seguido, se introduce (líneas 7-9) la conclusión principal del párrafo, como indica la expresión *este sorprendente hallazgo indica* que remite al nexo entre premisa y conclusión. Así pues, una vez especificada la conclusión reformulamos la oración previa y quedaría de la siguiente manera: *Todas las muestras resultaron negativas para la presencia de genomas de SARS-CoV-2, lo que sugiere que, el virus no circulaba en Barcelona mucho antes de la notificación de cualquier caso COVID-19 en todo el mundo. Pero, la muestra del 12 de marzo de 2019, que dio positivo en los ensayos dirigidos IP2 y IP4, sugiere que el virus circulaba en Barcelona mucho antes de la notificación de cualquier caso COVID-19 en todo el mundo.*

Atendiendo ahora a la propia formulación de la conclusión, los autores utilizan el adjetivo *sorprendente*. Ciertamente es algo inesperado encontrar presencia del virus en un momento y lugar tan alejado del origen establecido por la comunidad científica. De ahí que podamos entender las siguientes líneas (9-11) como una posible hipótesis explicativa que, si bien no es una razón para creer o defender la conclusión, actúa como una consideración que refuerza la razón aducida y hace más plausible la conclusión. En este sentido, las líneas dedicadas a que Barcelona es un centro de negocios etc., se pueden interpretar, desde la dialéctica de los argumentos, como un modificador intensificador. El diagrama quedaría como sigue (Figura 2.):

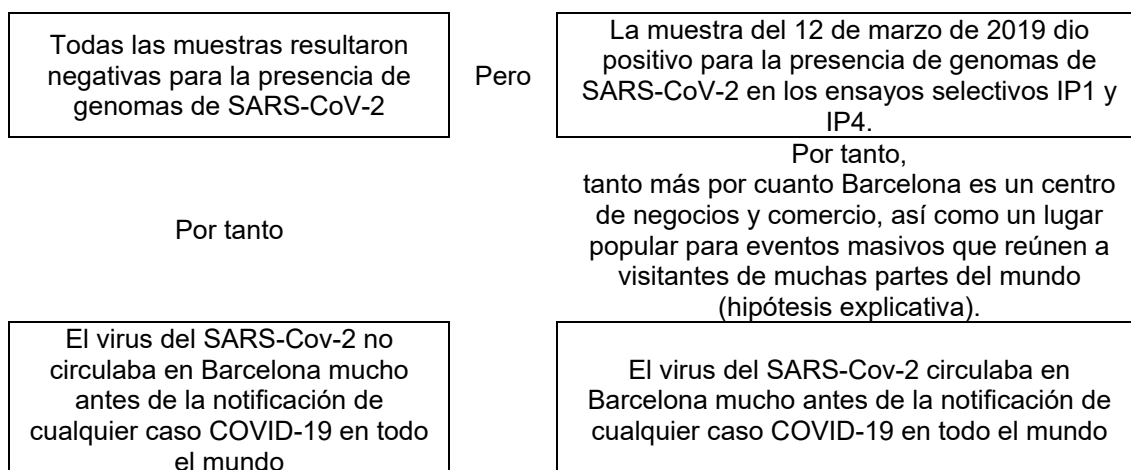


Figura 2: Argumento sobre la circulación del virus en 2019. Fuente: Elaboración propia a partir del artículo (Chavarría-Miró et al., 2020).

4. COMPARACIÓN DE ARGUMENTOS Y CONCLUSIONES DEL ANÁLISIS

Comparando la argumentación en el artículo científico con la de la noticia periodística, lo primero que podemos destacar es que la complejidad estructural del argumento original ha quedado reducida a un argumento simple en su reconstrucción por parte de Corbella constituyendo así una simplificación - en los términos descritos en la introducción - en la medida en que la relación de oposición entre argumentos, así como el modificador intensificador representado por la hipótesis explicativa no se toman en consideración³.

Esta simplificación estructural deriva en una segunda simplificación de carácter discursivo, ya que, como comentamos, al presentar el argumento de esa manera se cambia por completo el sentido que tienen el resultado del 12/03 y el alcance que le dan los investigadores. Pues ellos lo enmarcan en un discurso mucho más general y de orientación práctica, a saber, mostrar los beneficios que tiene la WBE como herramienta epidemiológica en la investigación contra la COVID-19 a partir de una conjunción de razones que se toman como ventajas o beneficios metodológicos de la propia WBE.

Atendamos en este punto al bloque derecho del argumento de los investigadores (Figura 2.) – que es en el que se basa el argumento de Corbella para su noticia. Con el fin de ver si este fenómeno de simplificación nos lleva a consideraciones más generales, y en la medida en que es un argumento basado en el dispositivo WBE, veamos (Figura

³ Para ser más precisos, y sin ánimo de exhaustividad, elementos como el modificador, o el contraargumento incluso, sí se mencionan en otros momentos de la noticia, pero de nuevo, de una forma y con una función argumentativa diferente.

3 y 4.) cómo se adaptaría al esquema general de *argumento basado en un dispositivo de argumentación* proporcionado por Jackson y Schneider (Jackson y Schneider, 2018: 263).

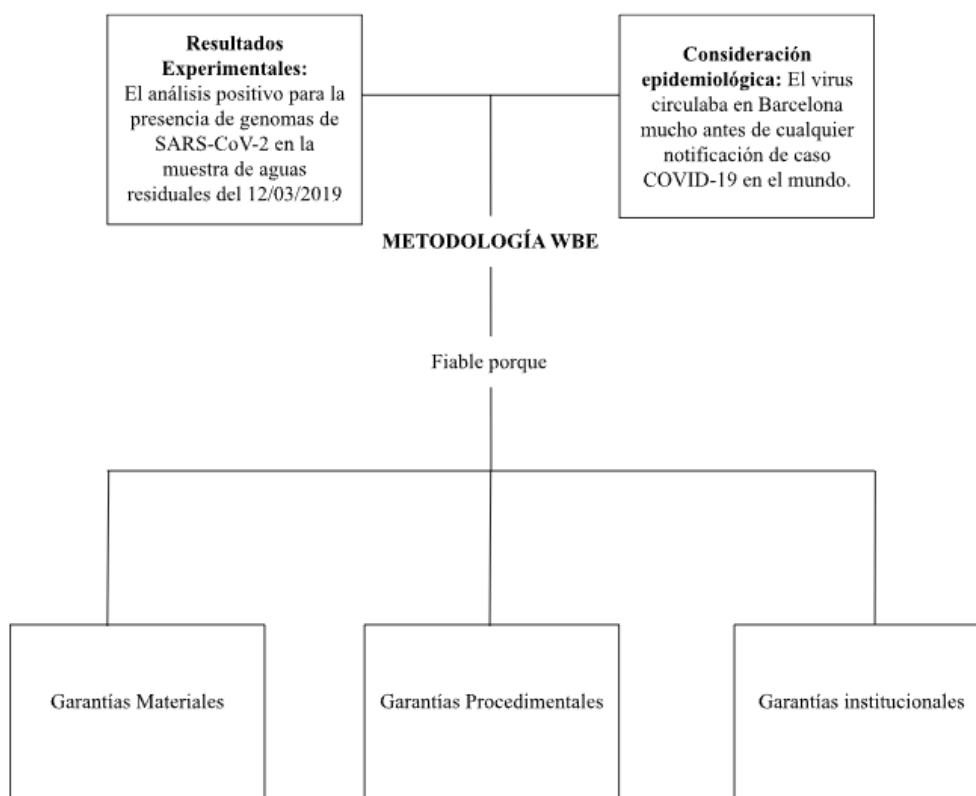


Figura 3: Instanciación del dispositivo WBE. Fuente: Elaboración propia a partir del esquema general de *argumento basado en un dispositivo de argumentación* (Jackson y Schneider, 2018).

Garantías materiales: Bases de datos utilizadas, registros de las depuradoras, etc. Garantías procedimentales: Protocolos estandarizados para la detección del SARS-CoV-2 en aguas residuales, etc. Garantías institucionales: Cumplimiento de normas de control de calidad, etc.	
Por tanto	Resultados experimentales: El análisis [realizado con la metodología WBE] ha detectado la presencia de genomas de SARS-CoV-2 en la muestra de aguas residuales del 12/03/2019
La metodología WBE es fiable	Por tanto
	Consideración epidemiológica: El virus circulaba en Barcelona muchos antes de cualquier notificación de un caso COVID-19 en el mundo

Figura 4: Adaptación al diagrama de la dialéctica de los argumentos de la instanciación Figura 3. Fuente: Elaboración propia.

Recordemos que un dispositivo de argumentación como la WBE es un elemento relativamente estable, aceptado en un campo determinado como método repetible para generar buenos argumentos con conclusiones fiables dentro del dominio del campo. Es decir, si un argumento defiende X a partir de Y, y el paso de las premisas a la conclusión esta mediado por un dispositivo de argumentación, esa conclusión, *ceteris paribus*, debería ser en principio aceptable. Así pues, en esta instanciación concreta del dispositivo, el hecho de que la WBE pueda actuar como método fiable de razonamiento pasa por o depende de dos cosas. Por una parte, de la apertura característica de los dispositivos que permite su desarrollo y perfeccionamiento y el de las conclusiones que son capaces de sustentar. De esto hablaremos más adelante. Por otra parte, depende del hecho de que la WBE — y los dispositivos de argumentación en general — constituye un procedimiento complejo que señala con mucha precisión en qué hay que basar o en qué se basan las conclusiones extraídas en un campo. Esto implica, a la hora de establecer un dispositivo de argumentación, la determinación o definición de una serie de elementos como: el tipo de información empírica admisible, el tipo de conclusiones extraíbles a partir de esa información, el tipo de procedimientos aplicables para extraer esa información, el tipo de interpretaciones realizables, el tipo de alegaciones relevante, etc. En palabras de Sally Jackson: «De especial interés para comprender los dispositivos garantizadores es la movilización del esfuerzo de un campo en torno a los requisitos materiales para la producción de argumentos sólidos» (Jackson y Schneider, 2018: 255) [traducción propia].

En este sentido, la conclusión que extraen los investigadores de la UB es una conclusión epidemiológica, y por lo tanto típica del dispositivo, basada en información de aguas residuales, que es el tipo de información empírica que contempla el dispositivo. También, como es requisito debido a lo anómalo del resultado empírico, los investigadores ofrecen una hipótesis explicativa del hallazgo del virus en marzo de 2019. E, incluso, como ya se ha señalado, los investigadores justifican el hecho de haber investigado muestras tan antiguas habiendo ya una cronología aceptada. Hasta aquí pues, todo parece ajustarse a una buena aplicación del dispositivo de argumentación.

El problema surge cuando atendemos a lo que Jackson y Schneider llaman *garantías* (Jackson y Schneider, 2018:258): elementos que forman parte del dispositivo y aseguran la fiabilidad de las conclusiones en la instancia concreta. Estos componentes no son sino una forma de organizar el macroconjunto de consideraciones (metodológicas, instrumentales, teóricas, éticas, institucionales, etc.) que aseguran o favorecen que la conclusión a partir de esa información empírica ha sido extraída de la

manera adecuada y es, por tanto, fiable en esa medida. La dependencia de campo de los dispositivos se refleja sobre todo aquí, en tanto que remite a un ideario compartido o a un cuerpo de conocimientos común entre los expertos de ese mismo campo.

A este respecto, lo primero que podríamos señalar es que las muestras utilizadas (2018-2019) son bastante antiguas. La antigüedad de una muestra de agua residual no es algo *per se* problemático en la metodología WBE, pues existen protocolos estandarizados para su correcta conservación. Sin embargo, cuando se analizan ciertos compuestos o elementos, como es el caso del material genético de los virus, la antigüedad puede ser un foco de crítica a la investigación. Y es que, aun congelando las muestras a la temperatura establecida, en recipientes adecuados, etc. no es seguro que se conserve ese material y hay bastante riesgo de degradación. De nuevo, esto no es algo que, *per se*, impida a los investigadores analizar muestras con esta antigüedad, pero sí lo es para tratar sus resultados con mayor cautela y precaución. Así pues, siendo el resultado del 12/03 tan polémico y anómalo, esta consideración pone en riesgo la integridad de los resultados empíricos. De hecho, esta observación ha sido señalada por parte de otros expertos, incluso en el propio contexto mediático (Segura, 26 junio 2020). Y es que, realmente no había ninguna certeza de que el virus pudiera siquiera encontrarse en muestras tan antiguas conservadas, menos aún para extraer conclusiones tan rotundas o comprometidas a partir de ella. En relación a esto, también es importante mencionar que la propia Universidad de Barcelona realizó un comunicado sobre la investigación que data del 26 de junio de 2020, un día antes de la publicación de la noticia periodística. En dicho comunicado – el cual no es mencionado por el periodista en ningún momento de la noticia – se informa, precisamente, de que los resultados de los análisis presentados en medRxiv no pudieron ser finalmente publicados en la versión final del artículo:

Los resultados presentados en la prepublicación no pudieron ser incluidos en la versión final del artículo, revisada por pares y publicada en la revista Applied and Environmental Microbiology. Esto se debe a que la metodología utilizada, la PCR (también empleada en diagnóstico clínico), permite detectar y cuantificar genomas virales incluso en concentraciones muy bajas, pero no permite leer la secuencia completa de nucleótidos. Dado que la muestra analizada era antigua, con genomas posiblemente degradados y en un volumen reducido —pues se había recolectado originalmente para la detección de enterovirus—, no fue posible obtener las secuencias necesarias para confirmar la presencia del coronavirus ni establecer relaciones filogenéticas con cepas de SARS-CoV-2 detectadas posteriormente. Cabe destacar que el objetivo principal del estudio era demostrar la utilidad de la epidemiología molecular de aguas residuales como herramienta complementaria para el control de la pandemia (Universitat de Barcelona, Actualidad, 2020).

Aquí entra en juego la novedad y la urgencia del contexto específico en el que

trabajamos, y es que el virus SARS-CoV-2, que provoca la COVID-19, era una variante nueva para la que no existían protocolos estandarizados criterios o controles de calidad específicos. Existen otros virus de la misma familia, que sirvieron y siguen sirviendo, sin duda, como referentes en la investigación contra la COVID-19. Pero estos referentes tienen un alcance muy limitado cuando se trata de extraer conclusiones sobre la nueva variante, precisamente, por las diferencias que hay entre ellas, que hacen que los protocolos o criterios de unas no sirvan o puedan no servir para otras. De hecho, hay varios aspectos dentro de la metodología que comprometen el análisis de la UB y que fueron también objeto de crítica. Por ejemplo, el hecho de que los resultados — siendo contrarios a la cronología establecida y al estatus de conocimiento sobre el origen de la COVID-19 en esas fechas — deberían haber sido analizados por un laboratorio independiente que validara los resultados antes de su publicación. También, el hecho de que los valores que se obtuvieron estaban muy cerca del umbral negativo de detección, un umbral que se establece de manera convencional para no sobreestimar los resultados. Y, por supuesto, el hecho de que la conclusión de la presencia del virus en Barcelona en 2019 se basaba en el resultado positivo de una única muestra – tal y como se afirma en el artículo científico y en la noticia periodística –, algo que ya es problemático en sí mismo en la medida en que un único resultado nunca es determinante, y menos para semejante alegación, teniendo en cuenta que el resto de las muestras de ese mismo año dieron todas ellas negativo y existe una cronología contrastada y aceptada.

En suma, todas estas consideraciones, que se basan en la propia caracterización del dispositivo de argumentación y se pueden entender como incumplimientos de las condiciones de aplicación del dispositivo, llevan a pensar que la argumentación de los investigadores de la UB no permite concluir que en marzo del 2019 la COVID-19 estaba ya en Barcelona.

De acuerdo con la dialéctica de los argumentos para determinar si algo es una razón o no, hay que atender a diversos factores contextuales, algo que el concepto de dispositivos de argumentación facilita y promueve al englobar todo ese conjunto de elementos que señalan de manera precisa cómo se puede extraer una conclusión, en que ha de basarse, etc. Por lo tanto, el análisis positivo de la muestra del 12/03/2019, a la luz de lo comentado, no es una razón para afirmar que el virus ya circulaba por Barcelona en marzo. Concretamente, la dialéctica de los argumentos integra la noción de *condiciones de recusación* que resulta especialmente adecuada en este caso. Pues, una condición de recusación es un elemento argumentativo que apunta a las

circunstancias en las que la garantía invocada no funciona como tal. Entonces el incumplimiento de las condiciones de recusación da lugar a una recusación por excepción que consiste, precisamente, en alegar que concurre una circunstancia excepcional que impide aplicar en este caso la garantía, en principio válida (Marraud, 2020: 91), en otras palabras, las consideraciones aducidas hacen que la premisa no sea, en este contexto, una razón para la tesis para la que se aduce.

5. DISCUSIÓN A PARTIR DEL ANÁLISIS

Recapitulando, al acudir a la referencia de la noticia periodística, es decir, el estudio realizado por los investigadores de la UB, encontramos, no solo un argumento complejo y con una orientación distinta a la reconstruida por el periodista sino también un ejemplo de una instanciación muy discutible del dispositivo de argumentación WBE, en la medida en que varios aspectos fundamentales de la aplicación del dispositivo resultan ser problemáticos. Esto se puede interpretar también como una tercera simplificación – junto con la estructural y la discursiva anteriormente tratadas –, ya no del argumento concreto o instanciación del dispositivo, sino del dispositivo mismo al trasladarlo de su contexto de origen al contexto mediático. Pues, los elementos constitutivos del dispositivo que nos han llevado a determinar que la conclusión del argumento del artículo científico no tiene razones suficientes para ser sostenida no se han tenido en cuenta en la noticia a la hora de presentarlo y defenderlo.

Quisiera en este punto explorar dos preguntas que surgen a colación del cumplimiento de nuestro objetivo, a saber, explorar algunos aspectos relacionados con la aceptación y legitimación mediática de ciertas comunicaciones científicas en tiempos de crisis sanitaria: i) ¿Qué particularidades del nuevo contexto (el mediático) han favorecido esta tercera simplificación? Y ii) ¿qué implica o qué consecuencias tiene dicha simplificación?

Con respecto a la primera pregunta, me limitaré a dar unas pinceladas en la medida en que, para responder adecuadamente se requiere ahondar más en la práctica argumentativa específica del periodismo. Entre los factores que considero que pueden haber favorecido la simplificación del dispositivo de argumentación están el hecho de que, el discurso mediático está dirigido a un público diferente. El contexto de origen del argumento basado en WBE, este es, la investigación científica, está dirigida a un público experto, que comparte un ideario común, unas herramientas de razonamiento y unos conceptos que se asumen a la hora de argumentar en ese contexto, es decir, a la hora

de dar, pedir y examinar razones (Marraud, 2023:25). Al cambiar ese público, a uno más amplio y no necesariamente experto, ese conocimiento de fondo se difumina o elimina e incluso adopta roles distintos a los que cumple en el contexto de origen. A este respecto, William Rehg (Rehg, 2005) comenta lo siguiente sobre la capacidad de migración de un argumento de un contexto específico a otro:

[...] depende de las condiciones que determinan cómo estas transacciones se unen para formar un discurso público más amplio sobre un tema dado. En este sentido, hay que examinar las condiciones en las que los argumentos viajan, o no viajan, a través de los lugares de transacción y cómo estas condiciones afectan a la razonabilidad de los resultados. [...] Al fin y al cabo, la forma en que los argumentos y la información viajan públicamente afecta a la calidad de la argumentación en los lugares de transacción. (Rehg, 2005: 108-109) [traducción propia].

Esta cuestión se acentúa si recordamos que el artículo en cuestión fue publicado en un servidor de preimpresiones, es decir, de artículos que aún no han sido revisados por parte de la comunidad científica - con todo lo que ello implica - lo que hace que, en este sentido, y como ya mencionamos, el artículo no constituya una publicación científica en sentido estricto. Esto se vincula estrechamente con el modo en que se articula la comunicación dentro de la propia comunidad científica. En estos casos, al tratarse de versiones preliminares de una investigación, es común, por ejemplo, que los textos no cuenten aún con todos los elementos formales típicos —como una introducción desarrollada o una discusión final detallada—, ya que su función principal no es la divulgación pública, sino el intercambio ágil entre investigadores. Esta ausencia de formalidades también contribuye a que el conocimiento de fondo al que referimos tienda a difuminarse o perderse, dificultando su adecuada comprensión fuera del contexto experto, lo que aumenta el riesgo de interpretaciones erróneas o superficiales. Este tipo de comunicación permite recibir retroalimentación temprana, detectar posibles mejoras metodológicas y ajustar el enfoque del estudio antes de someterlo a una revista científica, no divulgar su contenido como conocimiento validado. En ese sentido, más que un producto terminado, el artículo funciona como una herramienta de diálogo académico.

Se vuelve así evidente el riesgo que puede implicar difundir y sostener mediáticamente información científica que aún no ha sido publicada formalmente. Al tratarse de versiones preliminares, estos textos pueden ser deliberadamente sintéticos, contener errores, o conclusiones no del todo fundamentadas, como vemos que ha sido el caso. Su circulación fuera del ámbito estrictamente científico - fuera de ese diálogo académico sin las precauciones adecuadas - puede dar lugar a la difusión de información poco fiable o susceptible de malinterpretación, e incluso a la legitimación de

determinados discursos científicos frente a otros, lo cual es especialmente delicado cuando se trata de temas con alto impacto social, sanitario o político. En los artículos periodísticos, en la medida en que se sitúan en la esfera pública y no en la esfera técnica, las implicaciones de los descubrimientos científicos parecen adquirir protagonismo e importancia. Es razonable pensar que lo que es de interés ciudadano no es tanto que la muestra del 12 de marzo haya dado positivo sino, por ejemplo, lo que eso implica en cómo se gestionó y previno la pandemia. En un contexto tan sensible como el de la COVID-19, sugerir que las cosas hubieran podido suceder de otra manera tiene mucho impacto y es importante tenerlo en cuenta a la hora de evaluar la opinión experta que nos llega a través de los medios de comunicación, pues puede eclipsar o llevar a ignorar cuestiones metodológicas que tienen que ver directamente con la fiabilidad de ese descubrimiento o de esos resultados. Es importante porque, además, este contexto de urgencia e incertidumbre se puede trasladar a la esfera técnica, y afectar a la investigación misma – en el sentido amplio del término – dando lugar a resultados prematuros, conclusiones precipitadas y estudios deficientes, por poner algunos ejemplos. De ahí que este *descubrimiento* sobre la cronología de la COVID-19 generara reacciones de duda y crítica. Por ejemplo, en el periódico *El País*, el mismo día en el que se publicó la noticia en *La Vanguardia*, Cristian Segura publica sobre el tema bajo el titular «[Expertos dudan de que el coronavirus llegara a Barcelona hace más de un año](#)». Como podemos ver, el titular mismo del artículo es muy ilustrativo: no habla del descubrimiento en sí, sino que menciona la opinión que los expertos tienen del supuesto descubrimiento, dejando claro desde primer momento el cariz crítico de su discurso.

En esta pieza, Segura presenta una colección de argumentos basados en la opinión de expertos que van en la línea de defender una actitud crítica — y casi de desconfianza — frente al estudio que parece haber reescrito la cronología de la COVID-19. Los argumentos de Segura exhiben estructuras argumentativas y contraargumentativas más complejas en la medida en que dialogan claramente con el artículo científico. Pero además, es interesante notar que su noticia presenta muchos elementos que contrastan con la de Corbella: el peso de los aspectos metodológicos del estudio así como el rigor y la concreción a la hora de referirse a él es mayor, hace menciona la negativa de los investigadores a someterse a una entrevista, e insinúa un posible sesgo de confirmación en el estudio, al mencionar que Bosch — uno de los principales científicos del estudio — estaba previamente convencido de que el virus circulaba mucho antes incluso de declarar el estado de alarma.

Esto nos lleva directamente a la segunda pregunta, ¿qué implicaciones tiene realmente esta tercera simplificación del argumento basado en WBE al pasar del contexto de origen al mediático? Hemos concluido antes que lo que ocurre cuando se simplifica un argumento basado en un dispositivo de argumentación es que todos esos elementos constitutivos y dependientes del campo de origen del dispositivo se eliminan o desaparecen. Una de las ventajas de los dispositivos de argumentación frente a otros conceptos usuales en teoría de la argumentación, como el de *esquema argumentativo* (Walton, Reed y Macagno, 2008), es esa íntima conexión o dependencia del contexto que permite esa precisión a la hora de señalar en qué hay que basar las conclusiones, cómo generar buenos argumentos, etc. (Jackson y Schneider, 2024: 410-411). La simplificación tiene entonces como consecuencia directa la presentación y propagación de información poco fiable a un público muy extendido, no experto en su mayoría y en un contexto delicado y sensible. Y no solo esto, en la medida en que estos elementos se relacionan con el grado de estabilidad que tiene, dentro de un campo, el dispositivo, esta tercera simplificación tiene también como consecuencia que se atribuye u otorga una estabilidad a los dispositivos que no les corresponde, entendiendo por estabilidad la capacidad de los dispositivos de generar buenos argumentos y conclusiones fiables.

Así pues, retomemos en este punto la primera condición que mencionamos en el apartado anterior para que la WBE pueda actuar como método fiable de razonamiento. Pues, si bien es cierto que Jackson (Jackson, en prensa) mencionan, ocasionalmente, ejemplos de mala instanciación o aplicación de un buen dispositivo de argumentación, creo que podemos explicar nuestro caso concreto a partir del concepto de *apertura* de los dispositivos de argumentación.

Sally Jackson sostiene que la capacidad de un esquema argumentativo basado en dispositivos de argumentación de generar conclusiones fiables no se traslada a todas las instanciaciones de ese esquema, es decir, podemos encontrar argumentos basados en dispositivos de argumentación – como el de la UB - que no lleven a conclusiones fiables y eso no compromete la integridad del esquema ni del dispositivo, y además, esta variabilidad no depende de la adherencia de la instancia al dispositivo sino de particularidades concretas de la instanciación en cuestión (Jackson, en prensa). Siendo esto así, lo que pretendo en este punto es dar un significado específico a esta *mala instanciación del dispositivo* que encontramos en el estudio de la UB, atendiendo a su contexto específico. Pues, avanzando un poco, considero que este caso se puede entender dentro de un momento de *restablecimiento* del dispositivo WBE, es decir, la WBE constituye un dispositivo de argumentación afianzado con respecto a ciertos

objetos de estudio y objetivos de investigación, pero, a su vez, no lo es con respecto a otros.

Como he comentado antes, los dispositivos de argumentación están íntimamente vinculados al dominio específico en el que se aplican, a su estatus y al estado de su conocimiento. En consecuencia, un rasgo fundamental es que están siempre abiertos a ser modificados. Se incluyen aquí — entre otras — modificaciones específicas de la dimensión metodológica, propiciadas tanto por la propia experiencia práctica de la investigación en el campo, como por críticas externas al campo específico u otros factores no necesariamente epistémicos que favorecen al desarrollo y perfeccionamiento del dispositivo. Los dispositivos funcionan como macroconjunto de *instrucciones* repetibles para generar buenos argumentos y conclusiones fiables y precisamente esta capacidad se la otorga el que los componentes de estos se mantengan abiertos a crítica y mejora, de ahí que la apertura de los dispositivos podríamos decir que es una característica o rasgo fundamental (Jackson y Schneider, 2016: 52).

Eso muestra que cuando se propone la WBE como herramienta valiosa de vigilancia y alerta temprana en el contexto de la COVID-19 a lo que estamos asistiendo, desde un punto de vista argumentativo, es a un momento a caballo entre el *desarrollo normal del dispositivo* y un *restablecimiento del dispositivo de argumentación* para un objetivo concreto.

La WBE constituye un dispositivo estable y reconocido en el ámbito de la epidemiología, como método para extraer conclusiones epidemiológicamente relevantes a partir de aguas residuales con fines como el estudio de hábitos de salud en una población o la contaminación ambiental. Sin embargo, el hecho de que un dispositivo se haya ganado la confianza de la comunidad no significa que dicho dispositivo, en ciertos escenarios no puede necesitar ganársela de nuevo. Con esto me refiero a que la seguridad y confianza que hay en la WBE cuando se trata de analizar drogas o pesticidas, se pone en cuestión cuando se trata de la COVID-19 por dos motivos: i) por situarse en un momento de crisis sanitaria, y ii) por tratarse de un objeto de estudio — el SARS-CoV-2 — para el que no hay suficientes precedentes del éxito de la WBE. Lejos de constituir una excepción o un caso extraño, forma parte del propio desarrollo típico de los dispositivos de argumentación o, como mínimo, se contempla en su desarrollo debido a su apertura característica.

Como ya avanzamos antes, el SARS-CoV-2 constituye una variante vírica

nueva, que exige la adaptación de la metodología de la WBE y, con ello, la estandarización de nuevos protocolos, procedimientos, criterios, etc. En este sentido, es interesante mencionar - como un posible indicio que se observa en todos los artículos científicos sobre WBE durante la pandemia - el protagonismo del interés práctico, es decir, de las ventajas de la disciplina frente a otros métodos tradicionales en la gestión de la COVID-19. Este interés se traduce en el discurso, en *argumentos de establecimiento de dispositivos* en los que se utilizan, conjuntamente, factores epistémicos y no epistémicos (como la rapidez de los procedimientos, los bajos costes, la facilidad de llevarlos a cabo, etc.) para defender directamente la metodología WBE. Esta situación es similar a la que se produce cuando la WBE, incluso en contextos consolidados como el de la estimación de drogas, realiza estudios más ambiciosos, que van más allá de lo seguro y aceptado para la extracción de conclusiones fiables a partir del dispositivo.

Considero, pues, que la COVID-19 es un escenario de restablecimiento y desarrollo de la WBE en tanto que dispositivo de argumentación. Pues, se está intentando establecer la WBE como herramienta valiosa para extraer conclusiones, epidemiológicamente significativas, sobre la COVID-19: desde el estudio de su cronología y evolución, hasta la alerta temprana y la vigilancia. Y esto es posible gracias a la apertura característica de los dispositivos y a su dependencia de campo, que permiten modificar y rediseñar el dispositivo de manera sofisticada sin comprometer su integridad de manera indiscriminada.

De ello podemos concluir que la consecuencia de simplificar en la noticia periodística el argumento basado en la WBE no solo es la presentación y propagación de información poco fiable a un público muy extendido, no experto en su mayoría y en un contexto delicado y sensible, sino que también es la atribución al dispositivo de una estabilidad argumentativa que no le corresponde y a la que ni siquiera aspira. Pues, no es simplemente que se trate al dispositivo como algo más estable de lo que realmente es al ignorar toda esa riqueza contextual y constitutiva del dispositivo y tratarlo como un esquema tradicional de inferencia, sino que, además, al hacerlo, se trata la WBE como dispositivo estable *respecto* a la investigación del COVID-19, cuando todavía no lo era. Y, no lo era, precisamente por lo que hemos mostrado, a saber, que el contexto de uso concreto de la COVID-19 constituye un escenario particular de desarrollo y restablecimiento del dispositivo, es decir, un momento en el que la capacidad y función del dispositivo aún se está configurando con respecto a ese objetivo concreto.

5. CONCLUSIÓN

A partir del caso estudiado hemos visto cómo un argumento basado en WBE, al trasladarse de su campo específico al contexto mediático sufre una triple simplificación — en los términos hasta aquí descritos — que tienen como consecuencia la asimilación y defensa de un mal argumento basado en WBE. La dialéctica de los argumentos ha resultado ser, a este respecto, una herramienta de análisis valiosa que ha permitido una lectura exhaustiva y rigurosa del discurso. Además, hemos podido esclarecer que este mal argumento o mala aplicación del dispositivo de argumentación se entiende dentro de ese marco general de desarrollo del dispositivo, un desarrollo posible gracias al rasgo esencial de los mismos que es su apertura y rediseñabilidad. En términos más generales, a partir de un caso de estudio, hemos extraído ciertas consideraciones que van más allá del mismo y que pueden ser de interés general como es el fenómeno de la simplificación de un argumento experto cuando se traslada de su contexto de origen a otro diferente, lo que puede ser interesante de estudiar en otros casos o prácticas argumentativas.

REFERENCIAS

- Amoah, Isaac Dennis; Kumari, Sheena y Bux, Faizal (2020). Coronaviruses in wastewater processes: Source, fate and potential risks. *Elsevier: Environment International*, 143, 1-12. <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0160412020319176?via%3Dihub>
- Bivins, Aarón; North, Devin; Ahmad, Arslan; Ahmed, Warish *et al.*, (2020). Wastewater-Based Epidemiology: Global Collaborative to Maximize Contributions in the Fight Against COVID-19. *ACS Environmental Science & Technology*, 54(13), 7754 – 7757. <https://pubs.acs.org/doi/10.1021/acs.est.0c02388>
- Bogler, Anne; Packman, Aarón; Furman, Alex; Gross, Amit *et al.*, (2020). Rethinking wastewater risks and monitoring in light of the COVID-19 pandemic. *Nature Sustainability*, 3, 981-990. <https://www.nature.com/articles/s41893-020-00605-2>
- Chavarria-Miró, Gemma; Anfruns-Estrada, Eduard; Guix, Susana; Paraira, Miquel *et al.*, (2020). Sentinel surveillance of SARS-CoV-2 in wastewater anticipates the occurrence of COVID-19 cases. *MedRxiv*. <https://www.medrxiv.org/content/10.1101/2020.06.13.20129627v1>
- Corbella, Josep (27 de junio de 2020). El coronavirus ya había llegado a Barcelona en marzo del 2019. *La Vanguardia*. <https://www.lavanguardia.com/vida/20200627/481964326592/coronavirus-ya-habia-llegado-barcelona-marzo-2019.html>
- Ducrot, Oswald (1980). *Les Échelles Argumentatives*. Paris: Les éditions de minuit.
- Ducrot, Oswald (1998). Los modificadores desrealizantes. *Signo y Seña* 9, 45-72. Disponible en: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6914152>
- Fuschi, CClaire; Pu, Haihui; Negri, María; Colwell, Rita *et al.*, (2021). Wastewater-Based Epidemiology for Managing the COVID-19 Pandemic. *ACS ES&T Water*, 1(6), 1352-1365. <https://pubs.acs.org/doi/10.1021/acsestwater.1c00050>
- Jackson, Sally (en prensa). “Specialized Schemes and Criteria for Evaluating the Arguments They Generate”. Comunicación presentada en la 4ª ECA, Roma 2022.
- Jackson, Sally y Schneider, Jodi (2016). Argumentation Devices in Reasoning About Health. En: Floris Bex *et al.*, (eds.), *Proceedings of the CMNA, Nueva York, 9 Julio 2016* (pp. 49-53). Accesible en abierto en: <https://ceur-ws.org/Vol-1876/paper10.pdf>

- Jackson, Sally y Schneider, Jodi (2018). Cochrane Review as a “Warranting Device” for Reasoning About Health. *Argumentation*, 32(2), 241-272. <https://link.springer.com/article/10.1007/s10503-017-9440-z>
- Jackson, Sally y Schneider, Jodi (2024). “What Can Be Learned about Argument Schemes from Other Fields’ Inventions?” En Ronny Boogaart et al., (eds.) *Proceedings of the Tenth Conference of the International Society for the Study of Argumentation*, Leiden, 4-7 July 2023, pp. 409-419. Amsterdam: Sic-Sat.
- Marraud, Hubert (2020) *En buena lógica: Una introducción a la teoría de la argumentación*. Guadalajara: Universidad de Guadalajara.
- Marraud, Hubert (2022). *Informe final de proyectos de I+D+i Excelencia o generación de conocimiento*. [Referencia del proyecto: PGC2018-095941B-I00]
- Marraud, Hubert (2023). ¿Qué es la dialéctica de los argumentos? *Quadripartita Ratio*, 8(15), 2-27. <http://www.quadripartitaratio.cucsh.udg.mx/index.php/QR/article/view/143>
- Medema, Gertjan; Been, Frederic; Heijnen, Leo y Petterson, Susan (2020). Implementation of environmental surveillance for SARS-CoV-2 virus to support public health decisions: Opportunities and challenges. *Elsevier: current opinion in environmental science & health*, 17, 49-71. <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S2468584420300635?via%3Dihub>
- Rehg, William (2005). Assessing the Cogency of Arguments: Three Kinds of Merits. *Informal Logic*, 25(2), 95-115. https://informallogic.ca/index.php/informal_logic/article/view/1114
- Segura, Cristian (26 de junio de 2020). Expertos dudan de que el coronavirus llegara a Barcelona hace más de un año. *El País*. <https://elpais.com/ciencia/2020-06-26/expertos-cuestionan-el-estudio-que-asegura-que-el-coronavirus-ya-estaba-en-barcelona-hace-mas-de-un-ano.html>
- Universitat de Barcelona, Actualidad (26 de junio de 2020). *Detectan el SARS-CoV-2 en aguas residuales recogidas en Barcelona el 12 marzo de 2019*. <https://web.ub.edu/es/web/actualitat/w/detectan-el-sars-cov-2-en-aguas-residuales-recogidas-en-barcelona-el-12-marzo-de-2019->
- Walton, Douglas; Reed, Christopher y Macagno, Fabrizio (2008). *Argumentation Schemes*. Cambridge: Cambridge University Press.

AGRADECIMIENTOS. Esta publicación es parte del proyecto de I+D+i “Prácticas argumentativas y pragmática de las razones 2” (PID2022-136423NB-I00), financiado por MCIN/AEI/10.13039/501100011033/ y por “FEDER Una manera de hacer Europa”.

SARA HSSAINE PALLARÉS. Graduada en Filosofía por la Universidad de Valencia. Durante la carrera disfruté de una beca de colaboración en el departamento de Filosofía de la Ciencia. Posteriormente he realizado el máster en Lógica y Filosofía de la Ciencia en la Universidad de Salamanca, periodo durante el cual también pude realizar una estancia en el CIDE, centro de investigación del CSIC en Valencia con una beca JAE de introducción a la investigación. Actualmente soy investigadora en formación en la Universidad Autónoma de Madrid asociada al proyecto “Prácticas Argumentativas y Pragmática de las Razones 2”. Mis principales áreas de investigación son la argumentación en contextos científicos específicos.



Director: Hubert Marraud. **Editora:** Paula Olmos
ISSN 2172-8801 / <https://doi.org/10.15366/ria2025.30> / <https://revistas.uam.es/ria>

Reseña de:

Arroyo, Gustavo (Ed.), Desacuerdos profundos: debates y aproximaciones.

Arroyo, Gustavo (Ed.), *Desacuerdos profundos: debates y exploraciones*. Los Polvorines: Universidad Nacional de General Sarmiento, 2024 (242 pp.). ISBN 978-987-630-766-6.

Por: IGNACIO FEDERICO MADROÑAL

<https://orcid.org/0000-0003-2277-3250>

Departamento de Filosofía

Facultad de Filosofía y Letras

Universidad de Buenos Aires

ignaciomadronal@gmail.com

La convivencia humana jamás está exenta de controversias y disputas, y nuestra época parece ser evidencia patente de ello. Por supuesto, la mayor parte de ellas son de fácil tratamiento: se presentan como un mero traspié en nuestros intercambios, y la argumentación, como la herramienta más efectiva para lidiar con las diferencias. No obstante, hace cuarenta años Robert Fogelin llamó la atención sobre la posibilidad de que algunos de nuestros conflictos sean imposibles de resolver racionalmente, y los denominó “desacuerdos profundos”. Desde entonces, sus reflexiones motivaron un intenso y, en parte, caótico trabajo en áreas como la lógica informal y la teoría de la argumentación, la epistemología social y la ética, en pos de dilucidar su naturaleza y sus consecuencias filosóficas. *Desacuerdos profundos: debates y exploraciones* se inserta en esta tradición como una contribución crucial que permite reordenar la discusión a la vez que presenta ideas potentes y originales para su desarrollo.

En el prólogo del libro, escrito por su editor Gustavo Arroyo, se introduce el problema de los desacuerdos profundos. Allí, se hace énfasis en el rasgo que mayor atención despierta entre quienes los estudian: no se trata simplemente de que sean disputas irresolubles de hecho, sino que parecen también (y primordialmente) irresolubles en principio. Lo que los hace llamativos es que “subsistirían en un contexto ideal en el que, por ejemplo, las partes del desacuerdo estuvieran libres de sesgos, prejuicios y otros vicios cognitivos” (p. 10). Por este motivo, desafían la eficacia de la argumentación racional para zanjar esta clase de discusiones. Arroyo muestra que las contribuciones del libro están atravesadas por esta cuestión. Por otro lado, el prólogo repasa los principales hitos de la investigación sobre los desacuerdos profundos en Hispanoamérica que llevaron a la concreción de esta publicación. Finalmente, presenta la estructura del volumen, que cuenta con ocho capítulos: el primero introduce distintas aristas de la exploración de esta clase de desacuerdos; del segundo al sexto, se ofrecen diferentes interpretaciones y desarrollos teóricos de los problemas planteados inicialmente por Fogelin; y el séptimo y el octavo están dedicados a la discusión de un posible caso concreto de desacuerdo profundo: la disputa entre defensores de lógicas rivales.

El primer capítulo, titulado “Un breve recorrido histórico del estudio filosófico de los desacuerdos profundos” y escrito por Jordi Fairhurst Chilton, ofrece una mirada panorámica exhaustiva de las cuatro décadas de estudio en torno a los desacuerdos profundos. Comienza analizando sus posibles rasgos definitorios, como su carácter genuino, su persistencia y la ausencia de un trasfondo compartido de creencias y preferencias suficientemente amplio entre las partes en disputa. A continuación, explora

diferentes diagnósticos sobre la posibilidad de emplear estrategias racionales para alcanzar eventuales conciliaciones. Allí contrasta perspectivas pesimistas y optimistas, y revisa algunos procedimientos argumentativos y no argumentativos propuestos por la literatura especializada para lograr avances en estos contextos. Luego, examina las principales teorías filosóficas sobre estos desacuerdos. Estas teorías explican la notable divergencia entre las partes apelando, por ejemplo, a diferencias en principios epistémicos fundamentales, formas de vida, proposiciones bisagra que estructuran sus sistemas de creencias o figuras conceptuales. Finalmente, Fairhurst Chilton reflexiona sobre las implicancias epistémicas y prácticas de los desacuerdos profundos, señalando cómo pueden representar tanto un desafío como una valiosa oportunidad para la construcción de conocimiento compartido.

El segundo capítulo fue escrito por Victoria Lavorerio y lleva por nombre “La guía (no realmente) definitiva de “La lógica de los desacuerdos profundos””. Su título hace referencia al del artículo seminal de Fogelin y fue desarrollado bajo la premisa de que sus principales tesis son, en ocasiones, tan provocativas como difíciles de interpretar. En primer lugar, Lavorerio estudia la concepción fogeliana de la argumentación. En ella, argumentar constituye una clase de actividad que presupone un trasfondo de compromisos compartidos entre sus participantes. Sin embargo, la ausencia de este trasfondo es precisamente la condición bajo la cual surgen los desacuerdos profundos y se socavan los argumentos como tales. A continuación, el capítulo examina la naturaleza de estos desacuerdos, que Fogelin explica recurriendo a diferencias en principios subyacentes, proposiciones estructurales y, especialmente, ‘formas de vida’ en el sentido wittgensteiniano. En la tercera y última sección, la autora analiza críticamente la controversial tesis de Fogelin de que la resolución racional de los desacuerdos profundos es imposible, explicando sus fundamentos y las consideraciones bajo las cuales puede ser matizada.

El tercer capítulo se titula “Dos modelos de desacuerdo profundo” y está a cargo, nuevamente, de Gustavo Arroyo. El autor señala la proliferación de nociones de desacuerdo profundo en los últimos años e identifica tendencias teóricas que podrían estar en tensión o incluso ser incompatibles. En esta línea, reconoce dos formas ideales de concebir los desacuerdos profundos que se ven representadas en buena medida por las principales propuestas disponibles en la literatura reciente. Por un lado, presenta el “modelo lógico”, cuyo supuesto central reside en asumir la existencia de creencias últimas, convicciones que no es posible evaluar racionalmente y cuya divergencia explicaría la profundidad de las disputas en cuestiones. Por el otro, el “modelo dialéctico”

asume que nuestras creencias están articuladas como un todo con integridad sistemática. De este modo, es la diferencia entre sistemas de creencias lo que explicaría la dificultad de cada parte para evaluar argumentos o evidencia al modo en que lo hace su rival. A lo largo del capítulo, Arroyo compara ambos modelos y muestra cómo se diferencian sus abordajes respecto de cuestiones centrales: ¿cómo debemos reconocer instancias concretas de este tipo de disputas (si es que las hay)? ¿Existen grados de profundidad en los desacuerdos? Y, por supuesto, ¿en qué medida es posible resolverlos racionalmente?

Daniel Mejía Saldarriaga y Christopher Tindale son los autores del cuarto capítulo, “Distancia retórica, cerrando brechas en desacuerdos profundos”. En este trabajo, critican la concepción de la argumentación que subyace en la perspectiva de Fogelin, según la cual los desacuerdos profundos no pueden resolverse racionalmente. Fogelin sostiene que la argumentación racional solo es posible en contextos normales, donde las partes comparten un trasfondo amplio de compromisos (tal como se comenta en el cap. 2). Además, asocia la argumentación exclusivamente con la resolución de disputas, mientras que en situaciones de desacuerdo profundo propone recurrir a la persuasión, considerada como estrictamente irracional. Mejía Saldarriaga y Tindale, sin embargo, recurren a aportes de la retórica para criticar esta visión restrictiva de la argumentación y para demostrar que la persuasión no tiene por qué ser irracional. Con ello, abren la posibilidad de incorporar estrategias persuasivas en contextos de desacuerdo profundo no como un último recurso, sino como herramientas con el potencial de mejorar el diálogo entre las partes y ampliar los horizontes desde los cuales evalúan la posición del otro.

El quinto capítulo, “Desacuerdos profundos: el pesimismo argumentativo y el problema de la crítica inmanente”, fue escrito por Scott Aikin y Andrew Burnside y traducido del inglés por Aisha Trindade. En él, la cuestión de la resolución racional de los desacuerdos ocupa un lugar central. Los autores retoman la distinción entre optimistas y pesimistas introducida en el capítulo 1 y proponen una postura afín a estos últimos. Sin embargo, su propuesta, denominada “pesimismo minimalista”, se diferencia tanto del pesimismo fuerte, que niega la posibilidad misma de argumentar en contextos de desacuerdo profundo (como sostiene Fogelin), como del pesimismo modesto, que admite la argumentación, pero la considera ineficaz para alcanzar acuerdos. El pesimismo minimalista reconoce la validez de dos normas fundamentales, aunque en tensión: la norma de dialecticidad, que exige que cada parte formule sus argumentos en términos aceptables para la otra, y el requerimiento de horizonte, que permite ejercer

críticas que trascienden lo que la otra parte considera aceptable. Los desacuerdos profundos son precisamente los escenarios donde estas normas resultan más necesarias, pero también donde su conflicto se hace más evidente. Por ello, el pesimismo minimalista concluye que, aunque existen buenos motivos para dudar de la eventual concreción de una resolución racional, debemos esforzarnos por construir el terreno argumentativo que la haga posible.

El sexto capítulo, “Optimismo racional. Desacuerdos profundos y expresivismo normativo”, de José Andrés Forero-Mora y María José Frápolli, aborda el problema de la resolución racional desde una perspectiva distinta. Los autores realizan un análisis lógico-semántico de las tesis de los optimistas y los pesimistas, y arriban a dos conclusiones principales. Primero, que las diferencias entre sus diagnósticos se deben a que emplean la expresión “es racional” (en relación con la resolución de desacuerdos) con significados distintos. Segundo, que, a pesar de esta diferencia, su desacuerdo es genuino y no meramente verbal, ya que expresan actitudes normativas conflictivas respecto a cómo abordar estas disputas. Además de analizar el debate, Frápolli y Forero-Mora toman partido en él. Sostienen que la actitud optimista está mejor justificada, no solo por el análisis lingüístico desarrollado, sino también porque fomenta la exploración de estrategias para coordinar esfuerzos en contextos de desacuerdo profundo y permite expresar una valoración positiva hacia los intentos más efectivos en esa dirección.

Los últimos dos capítulos analizan el mismo caso de estudio: el debate entre defensores de lógicas rivales. En “¿Es el desacuerdo lógico un caso de desacuerdo profundo?”, Natalia Buacar y Bruno Borge argumentan que esta disputa, aunque genuina, no es un desacuerdo profundo. En primer lugar, rechazan la idea de que la discusión es meramente verbal por medio de una crítica de la posición inspirada en la sentencia quineana “cambio de lógica, cambio de tema”, según la cual el uso de expresiones básicas del lenguaje varía tanto entre lógicas rivales que las partes no estarían realmente en desacuerdo. En contra de esto, los autores sostienen (1) que el cambio de lógica muy probablemente no altera de forma tan drástica el uso del lenguaje común y (2) que, incluso lo anterior fuera cierto, el antiexcepcionalismo lógico habilita la comparación entre teorías lógicas con criterios similares a los de otras ciencias. Por otro lado, argumentan que este desacuerdo no cumple con los criterios de las principales teorías sobre los desacuerdos profundos. Estas explicaciones identifican su origen en divergencias sobre proposiciones-marco, que sirven de base para sostener las creencias de las partes, o sobre principios epistémicos fundamentales, que guían su

formación de creencias. Según Buacar y Borge, los principios y proposiciones en juego en este debate no poseen estas características, por lo que el desacuerdo, aunque significativo, no es profundo.

En “Desacuerdos genuinos y profundos en lógica”, Omar Vázquez Dávila coincide con el capítulo anterior en que el desacuerdo lógico es genuino, pero sostiene además que es profundo. Para justificarlo, argumenta que este debate cumple con los rasgos de un desacuerdo profundo, sin perder de vista que hace falta contar con una mínima base semántica común entre las partes para que el intercambio siga siendo considerado significativo. A diferencia de otras aproximaciones al debate que ignoran este aspecto, defiende que dicha base existe, ya que, por ejemplo, las lógicas no clásicas pueden recapturar la validez de principios de la lógica clásica en ciertos contextos, lo que evidencia un solapamiento suficiente entre lógicas rivales. Así, el desacuerdo es profundo por la divergencia teórica sistemática entre ellas, pero también genuino, dado que la coincidencia semántica permite que la disputa tenga sentido.

A través de las contribuciones de cada capítulo, el libro examina de manera exhaustiva el trabajo vigente en torno a los desacuerdos profundos, y a mi entender, constituye en sí mismo un aporte valioso por (al menos) tres motivos. En primer lugar, plantea preguntas acuciantes sobre la naturaleza y los límites de la argumentación, la racionalidad y la construcción de conocimiento en proyectos colaborativos. En segunda instancia, ofrece un análisis detallado de las distintas posturas teóricas que han surgido desde la publicación del trabajo de Fogelin. Finalmente, ofrece herramientas conceptuales y metodológicas tanto para el análisis formal de estas disputas como para el abordaje de futuros casos de estudio. En conjunto, el volumen no solo sistematiza la literatura existente, sino que también abre nuevas líneas de investigación al articular enfoques de la epistemología, la teoría de la argumentación y la lógica, consolidando así un marco de referencia fundamental para la academia hispanoamericana.