

*Does it Make Sense to Teach how to Argue Properly
in the Fake News Era?*

*¿Tiene sentido enseñar a argumentar
bien en la era de las fake news?*



ILIANA MELERO MONAGAS

pp. 101-117

Revista Paideia 120 (2025),
ISSN: 3020-5433 // Edición digital

RESUMEN:

Algunos autores se refieren a nuestro tiempo como la era de la *posverdad*, pues cada vez más oradores emplean falacias y discursos de charlatanería para expresarse. Creciendo en este contexto normalizado y con fácil acceso a la IA, el alumnado puede pensar que ya no merece la pena argumentar bien o esforzarse en hacerlo por sí mismos. Criticando una paradoja planteada con Lewis Carroll que reúne ciertos paralelismos con el problema aquí propuesto, defendemos que sigue siendo posible razonar, y hacerlo por los mejores medios disponibles. Para ayudar al profesorado en esta tarea, ofrecemos una didáctica de la Lógica informal.

Palabras clave: Lógica informal, posverdad, argumentación, pensamiento crítico, didáctica.

ABSTRACT:

Some authors refer to our time as the post-truth era because speakers increasingly rely on fallacies and post-truth speeches to express themselves. Growing up in this normalized context and with easy access to AI, students may conclude that proper argumentation is pointless or making an effort to articulate their own thoughts is worthless. Criticizing a paradox raised by Lewis Carroll, which bears some resemblance with the suggested issue, we argue that it is still possible to reason and should be pursued through the best available means. To assist educators in this task, we propose a didactics of Informal logic.

Keywords: Informal logic, post-truth, argumentation, critical thinking, didactics.

Introducción

En el contexto político, la desinformación¹ proveniente de la injerencia internacional en las elecciones de un Estado es preocupante desde, por lo menos, la campaña norteamericana de 2016 y la influencia de la propaganda computacional rusa (Hall Jamieson, 2018). Las campañas de desinformación pueden proceder también desde el seno del propio Estado, dado que los partidos políticos pueden hacer uso de la herramienta de la difusión de información falsa (*fake news* o bulos) para tratar de persuadir al electorado (Paniagua, Seoane & Francisco y Magallón-Rosa, 2020). La normalización de este tipo de discursos en los medios de comunicación tradicionales y en las redes sociales –las cuales son el medio de comunicación que consumen principalmente los jóvenes (Illescas, 2019), siendo la principal de ellas TikTok (Arango, 2024: 90)– hace que los adolescentes estén más expuestos a estas estrategias argumentativas, y que como consecuencia tengan más probabilidad de creer y difundir sus contenidos. No sólo resulta alarmante que la presencia creciente de los *deepfakes* en internet y en general la esfera mediática haga cada vez más difícil a la ciudadanía discernir entre lo verdadero y lo falso, sino que la propia estrategia argumentativa de las campañas de desinformación presuponen como condición de posibilidad un desinterés sistemático por la verdad, lo cual caracteriza al discurso posverdadero (Frankfurt, 2013) cada vez más dominante en nuestra esfera pública actual.

Si sumamos a esto la existencia de motores de Inteligencia Artificial (IA) tales como Chat-GPT, Deepseek, Gemini o Microsoft Copilot, es decir, de modelos de lenguaje a gran escala basados en mecanismos de aprendizaje profundo capaces de producir textos que parecen escritos por seres humanos, en respuesta a órdenes (*prompts*) interpretadas; y que estos motores de IA están disponibles gratuitamente desde 2022², la posibilidad de que los adolescentes o incluso estudiantes universitarios empleen cada vez más esta herramienta para redactar sus deberes o

1 Según la RAE, desinformar significa «dar información intencionadamente manipulada al servicio de ciertos fines», en este contexto, las campañas de desinformación se refieren a estrategias mediáticas que buscan persuadir a los electores mediante noticias falsas (*fake news*), pudiendo eventualmente hacer uso de imágenes, fragmentos de audio o vídeo manipulados o totalmente falsos, generados por inteligencia artificial para que parezcan reales (*deepfakes*).

2 El primer motor de búsqueda semántico fue IBM Watson lanzado en 2011, pero el que marcó un punto de inflexión en las capacidades de la IA fue Chat GPT 3, de 2020. En 2022 se lanzó la versión gratuita de ChatGPT 3.5.

trabajos es elevada, lo cual preocupa a la comunidad docente (Eke, 2023).

Si los alumnos se acostumbran a emplear este tipo de herramientas, en un mundo que cada día más se desentiende por la verdad, ¿por qué iban a querer esforzarse en aprender a redactar, a argumentar, o en definitiva a razonar correctamente? Si retrocedemos un paso en nuestra argumentación y, ante la disyuntiva de elegir entre minimizar el esfuerzo a través del uso de la tecnología o elegir la integridad moral, no depositamos la responsabilidad en el alumnado de elegir esta segunda opción, sino que nos preguntamos en términos generales, ¿por qué argumentar, en general? ¿Sigue siendo importante o útil en nuestra sociedad? ¿Pueden dos personas de ideología contraria debatir, como debatirían dos científicos sobre sus procedimientos de investigación? Si en un ejercicio de caridad cívica respondiéramos a estas dos preguntas que sí, que sigue teniendo sentido argumentar, y que es posible que dos personas cuando intercambian razones sobre las que se basan sus posiciones intelectuales, se escuchan y se entienden, y eventualmente pueden llegar a acuerdos, sigue teniendo cabida preguntar: ¿hay, acaso, razones para argumentar bien, pudiendo hacerlo mal, empleando falacias y aserciones falsas, si el objetivo de la argumentación fuera únicamente persuadir a los oyentes?

Este interrogante nos recuerda al problema planteado por un artículo de 1895 de Lewis Carroll, “Lo que la tortuga le dijo a Aquiles”, que vamos a traer a colación para responder a nuestra pregunta. Por ahora, baste con adelantar que consideramos que la argumentación es el único arma del que disponemos para defendernos contra la desinformación y el imperio de la falsedad, así como para incentivar a la ciudadanía a cultivar un pensamiento crítico, y poder, gracias a ello, salvaguardar uno de los fundamentos de la democracia, por todo lo demás amenazada. Ello contribuirá a tratar de evitar el mayor percance que, según Platón, le podría acontecer a alguien, esto es: «que llegue a aborrecer la razón» (Platón, 1871: 70) o, con otras palabras, a los razonamientos. Una vez respondamos a la pregunta de si merece la pena argumentar bien, y por tanto, de si al alumnado le merecería la pena esforzarse en aprender a argumentar correctamente por sus propios medios, proponemos aquí una didáctica de introducción a la Lógica informal, para ayudar al profesorado a introducir de manera significativa las teorías de la argumentación, más allá de las aproximaciones estériles meramente procedimentales a la Lógica clásica.

1. Lo que la tortuga le dijo a Aquiles

En una versión propia elaborada por Lewis Carroll del problema clásico de la imposibilidad de explicar el movimiento planteado por Zenón de Elea en el siglo V a.C., Carroll reproduce una conversación ficticia que podría haberse dado entre la tortuga y Aquiles, tras la carrera que éste le disputó, sin ser capaz nunca de llegar a la meta. En esta conversación, en la que de manera ucrónica ambos se confiesan verdaderos admiradores de Euclides y de sus principios geométricos, la tortuga le propone extrapolar el problema –que hoy en día podemos denominar como de “regresión al infinito”– que Aquiles ha encontrado en el desplazamiento durante la carrera, al propio acto de inferir durante la deducción. Le propone dos proposiciones extraídas del primer principio euclidiano, de las cuales se sigue una conclusión, las cuales son:

(A) Las cosas que son iguales a lo mismo son iguales entre sí.

(B) Los dos lados de este Triángulo son cosas que son iguales a lo mismo.

(Z) Los dos lados de este Triángulo son iguales entre sí (Carroll, 1895: 4).

En cuanto Aquiles le concede a la tortuga que la proposición Z se sigue lógicamente de las dos proposiciones anteriores, la tortuga le pregunta que si él cree que alguien podría aceptar la secuencia completa como válida, incluso aunque no aceptara A y B como verdaderas. Aquiles vuelve a conceder la plausibilidad de tal escenario, admitiendo que esa persona podría decir: «Acepto como verdadera la proposición hipotética de que, si A y B son verdaderos, Z debe ser verdadero; pero yo no acepto A y B como verdaderas» (ibid). También podría darse lo contrario, plantea la tortuga, que otro individuo aceptase A y B como verdaderas, pero a la proposición hipotética –es decir, al condicional– como falsa, lo cual acepta Aquiles. Ninguno de estas dos personas, según la tortuga, estaría lógicamente obligada a aceptar la verdad de Z. Aquí, hemos de aclarar que, según Vega Reñón, no está claro si por *secuencia* la tortuga se refiere a la inferencia que «lleva de la verdad de A y B a la verdad de Z, o a una proposición condicional de la forma “Si A y B son verdaderas, Z debe ser verdadera» (Vega Reñón, 2007: 266) o si Carroll confunde ambas cosas, lo cual según Vega Reñón es, efectivamente, lo que ocurre. Volviendo a la historia de Carroll, la tortuga le pide a Aquiles que le convenza de la verdad de Z, siendo que acepta A y B, pero no acepta la proposición hipotética –“Si A y B

son verdaderas, Z debe ser verdadera”, a la que denomina C-. El argumento quedaría reconstruido de la siguiente manera:

(A) Las cosas que son iguales a lo mismo son iguales entre sí.

(B) Los dos lados de este Triángulo son cosas que son iguales a lo mismo.

(C) Si A y B son verdaderas, Z debe ser verdadera

(Z) Los dos lados de este Triángulo son iguales entre sí (Carroll, 1895: 5).

Aquiles conmina a la tortuga a aceptar la verdad de C para que acepte Z, ya que Z se sigue de las premisas anteriores, a lo cual la tortuga responde «Si A y B y C son verdaderas, Z debe ser verdadera –repitió pensativa la tortuga-. He aquí otra proposición hipotética, ¿no?» (ibid) la cual, si no es aceptada por la tortuga, podría llegar a aceptar A, B y C, y sin embargo no tener que aceptar Z. A esta nueva proposición la llaman D, y, en fin, ya podemos ver por donde va la paradoja de regresión al infinito que plantea Carroll. ¿Qué opina usted, lector/a? ¿Era el conjunto $\langle\{A,B\},Z\rangle$ un argumento deductivamente válido, no pudiendo ser las premisas verdaderas y a la vez la conclusión falsa, o tiene razón la tortuga no aceptando la conclusión, porque la deducción de una proposición exige siempre la asunción de un nuevo condicional que incluya la propia deducción que se quiere llevar a cabo? Si la tortuga tiene razón, ninguna deducción es legítima y el modelo más básico del razonamiento clásico se desmorona. Caemos en el abismo de la irracionalidad. Pues bien, lo cierto es que la tortuga no tiene razón y las inferencias deductivas pueden sentirse a salvo de –al menos– este ataque escéptico.

Al error de incluir al condicional que expresa la inferencia que queremos realizar en una premisa más de nuestra inferencia deseada lo señala J. Cook Wilson como falacia (Vega Reñón, 2007: 269). Russell, por su parte, distingue por un lado entre el compromiso que realiza el hablante con la verdad de una proposición afirmada condicional o hipotéticamente –el antecedente y consecuente de un condicional–, y la de una proposición afirmada por sí misma, y, por otro lado, entre una proposición «incluidas, según Russell, las de implicación: “p implica q”» (ibid: 269) y las reglas de inferencia «que establecen relaciones consecutivas entre proposiciones del tipo de “p; luego, q”» (ibid). En este caso, se está confundiendo a la regla de inferencia *Modus Ponens* con una proposición del tipo condicional que forma parte de la inferencia analizada, y además se está confundiendo el estatuto episte-

mológico de una proposición hipotética con el de una aserción. Ambas confusiones identificadas por Russell impiden aplicar la regla elemental del *Modus Ponens* a este –o a cualquier– argumento deductivo. A estas consideraciones añade Vega Reñón una última, relativa a la dimensión pragmática de la dificultad de hacer que la tortuga acepte la conclusión. Quizá, sugiere Vega Reñón, aunque la tortuga reconociera la verdad de todas las proposiciones por separado y de las precauciones ofrecidas por Cook Wilson y Russell, podría rehusar el uso de la regla *Modus Ponens*, porque podría argüir que «la Lógica no me obliga a ser lógica o a observar un comportamiento lógico por ella misma» (ibid: 270). A lo cual, cabría señalarle que entonces estaría siendo irracional al rechazar una regla lógica, lo que, quizás, no sería un verdadero problema para la paradójica tortuga, que enseguida azuzaría una nueva e interminable discusión sobre el significado del concepto *racional*.

2. ¿Merece la pena argumentar bien?

Pero, al final, nuestra tortuga no llegaría demasiado lejos. O, al menos, si aspira a vivir en sociedad de un modo inteligible. ¿Puede un agente que aspira a comprender a otros y a ser comprendido negarse a reconocer las reglas básicas del pensamiento y del buen proceder argumentativo? Sencillamente, no. El mero uso del lenguaje para expresarse entraña el uso de las reglas gramaticales de ese lenguaje natural, así como reglas inferenciales y una pretensión de validez de lo enunciado.

Si uno niega algo que está usando para realizar esa misma negación –ya sean el léxico y la gramática del lenguaje natural, o el alfabeto y la gramática del lenguaje formal que empleemos para referirnos a las operaciones inferenciales que está realizando– acaba incurriendo en lo que K. O. Apel y J. Habermas denominan *contradicción realizativa* (*performativer Widerspruch*), es decir, una inconsistencia entre el contenido semántico de lo que se dice (*acto locutivo*) y lo que se hace al decirlo (*acto perlocutivo*), o los compromisos realizativos que se contrae para decir lo que se dice (Habermas, 1985: 102). Por ejemplo, si un individuo dice “en este preciso instante estoy en silencio”, lo que hace al hablar –emitir sonidos– contradice el significado de su proferencia –no emitir sonidos–. Por tanto, incluso una escéptica recalcitrante como la tortuga de Carroll, debe aceptar la pretensión universal de validez en su discurso, y unas reglas mínimas de razonamiento para poder expresarse, criticar expresiones y sembrar la duda:

A quien se resiste a una orden se le señala la normativa vigente, no solamente las penas en que incurrirá en caso de no cumplimiento. Y quien pone en cuestión la validez de las normas que la respaldan habrá de aducir *razones*, ya sea contra la legalidad de esa normativa, esto es, contra la juridicidad de su validez social, o contra la legitimidad de la misma, esto es, contra su pretensión de ser correcta o de estar justificado en sentido práctico-moral. Las pretensiones de validez van conectadas *internamente* con razones (Habermas, 1988: 386).

Aquel que pretende criticar una regla, tiene que emplear reglas para ello y expresarse mediante razones de manera consistente. Así, tanto el ejercicio del esceptico supone la racionalidad, como en nuestro caso, el de la tortuga supone la posibilidad de la deducción. Los interlocutores no viven aislados unos de otros, además de un lenguaje y unas reglas discursivas comparten un marco de discurso y «cierta sabiduría, al menos práctica, con respecto a lo que cabe inferir o no, y se debe inferir o no» (Vega Reñon, 2007: 288) que les permite entenderse y que, les guste o no, emplean al argumentar. Aquello que compartimos posibilita la comunicación. Por tanto, el escepticismo de la tortuga de Carroll no inhabilita al recurso de la razón y la práctica de la argumentación.

Una vez superado el obstáculo epistemológico del escepticismo y demostrado que es posible argumentar bien, podemos preguntarnos si merece la pena hacerlo. ¿Por qué no argumentar sólo a base de falacias, o, digamos, por la fuerza del argumento *ad baculum*? Si de lo que se trata al argumentar es de ofrecer la justificación de una tesis de un modo persuasivo, como indica Vega Reñon, más vale tratar de emplear los mejores medios disponibles. En el campo de la argumentación estos son los argumentos válidos, pertinentes, adecuados al auditorio y persuasivos. Tal y como nos muestran iteraciones del dilema del prisionero modelizado en Teoría

de juegos³, las estrategias cooperativas son las ganadoras a largo plazo (Axelrod, 1980). Si un individuo tiene que conseguir algo de otro –en nuestro caso, convencerle de algo– y no va a volver a interactuar con él en el futuro, es posible que si le miente o le persuade a través de un sofisma, consiga su objetivo dialéctico y pragmático. Pero si esos individuos conviven en una misma comunidad y van a volver a interactuar en el futuro, lo mejor para el propio interés de ese individuo es que emplee medios que no socaven las bases de la propia comunicación; que no mienta o emplee argumentos falaces que se le pueden volver en contra en fases posteriores de la argumentación, si es descubierto. Si este individuo es, por ejemplo, un presidente de un país o un periodista, estará sometido a un escrutinio crítico público por el que debería preocuparse, si le importa gozar de una carrera larga y no piensa únicamente a corto plazo –que es, por otro lado, lo que suele ocurrir en nuestro contexto mediático actual–. A un ciudadano corriente, en fin, también se le aplican las consecuencias del estudio de Axelrod. Por este motivo, podemos concluir que aunque nuestros telediarios y pantallas de *smartphones* estén inundadas de *fake news*, *deep fakes*, y discursos posverdaderos que se desentienden de la verdad, a los ciudadanos corrientes e individuos que en general les preocupe las consecuencias de su discurso, les merece la pena tratar de argumentar bien si quieren ser tenidos en cuenta como individuos respetables o moralmente íntegros. Ahora bien, ¿cómo se enseña eso en un aula? ¿Enseñar una tabla de verdad es suficiente para fomentar el pensamiento crítico o mostrar las bases de la argumentación? Creemos que no. Para ello hay que ir más allá de la Lógica formal, e introducir en las aulas la Lógica informal de un modo significativo.

3 El dilema del prisionero es un experimento mental que representa una situación en la que dos prisioneros son acusados sin pruebas de haber cometido un delito, se les interroga por separado, de modo que uno no sabe si el otro va a confesar o va a negar los cargos de los que se les acusan. La versión de este problema formulada por la teoría de juegos plantea una matriz de cuatro posibilidades con las opciones que pueden suceder: si uno confiesa culpando al otro y el otro guarda silencio, el primero es liberado y el segundo acusado con una pena elevada (pongamos, tres años en prisión), si ambos se acusan mutuamente, ambos reciben una pena algo menor (dos años), pero si ambos cooperan espontáneamente y guardan silencio, reciben una pena todavía menor (un año en prisión) (Axelrod, 1980).

3. Introducción a la Lógica informal

3. 1. *Qué es la Lógica informal*

La obra de Aristóteles es reconocida como el nacimiento sistematizado no sólo de la actual Lógica formal, sino de la menos célebre Lógica informal. La fuente de la primera son los *Primeros Analíticos*, en los que estudia las demostraciones necesarias, empleadas en geometría, pero también en el orden deductivo del discurso. La segunda encuentra sus primeros pasos tanto en los *Tópicos*, donde expone las pruebas dialécticas, como en la *Retórica*, donde las muestra. Si en la deducción se trata lo que es *necesariamente* verdadero y sirve para la demostración –útil para matemáticos y filósofos–, en la dialéctica se opera lo que es *plausiblemente* verdadero, y sirve para la deliberación y la argumentación –útil para filósofos, sofistas, juristas, o políticos–.

Sin embargo, el paso de los años no trató con igual justicia a ambos proyectos de investigación. Por motivos teológicos la Edad Media centró su atención en las pruebas de necesidad, viniendo a continuar la Modernidad este legado en su búsqueda de herramientas para fundamentar las ciencias. Así, Descartes en su primera parte del *Discurso del Método*, consideró «falso (...) todo lo que no era más que verosímil» (Descartes, 2001: 28). En palabras de Perelman y Olbrechts-Tyteca: «fue Descartes quien, haciendo de la evidencia el signo de la razón, sólo quiso considerar racionales las demostraciones que, partiendo de ideas claras y distintas, propagaban, con ayuda de pruebas apodícticas, la evidencia de los axiomas a todos los teoremas» (Perelman & Olbrechts-Tyteca, 2006: 31).

Este enfoque se consolidó con el nacimiento de la Lógica matemática, de la mano de Frege y Russell, que con su proyecto axiomático le devolvieron prestigio a la Lógica, y de paso enterraron durante medio siglo las posibilidades de una Lógica inductiva o cualquier otra alternativa a la comprensión del razonamiento válido en otros términos que la deducción. No fue hasta el surgimiento de este citado *Tratado de la Argumentación* de Perelman y Olbrechts-Tyteca en 1958, junto a *Los usos de la Argumentación* de Stephen E. Toulmin publicado ese mismo año, amén de los manuales pedagógicos que comenzaron a surgir en el contexto estadounidense-canadiense –bajo lo que ha venido a denominarse la crítica pedagógica (Johnson & Blair, 2002: 340)–, que se empezó a buscar una utilidad en

la Lógica para iluminar los argumentos que se daban en los debates de su agitada actualidad política –en su contexto la Guerra de Vietnam, el Movimiento por los Derechos Civiles, etc–. Uno de los primeros y más influyentes libros que trataron de avanzar en esta dirección en el campo de la argumentación fue *Logic and Contemporary Rhetoric* (1971) de Howard Kahane, ya que, en palabras de A. Blair, hizo despegar a la Lógica informal (ibid: 344). También avivaron el interés sobre la argumentación cotidiana autores como Monroe Beardsley con su *Practical Logic* en 1955, y *Thinking Straight* en 1966, seguido del *Practical Reasoning in Natural Language* de Stephen N. Thomas (1973), *Reasoning* de Michael Scriven (1976) y *Understanding Arguments: An Introduction to Informal Logic* (1978) de Robert J. Fogelin. Estos nuevos libros sobre Lógica aplicada o Lógica informal, vinieron reforzados por otros que versaban sobre el pensamiento crítico, así, el libro de Max Black con ese mismo título (*Critical Thinking*, 1955), es el más representativo de esa corriente educativa⁴. Ahora bien, ¿cómo llevar la Lógica informal a las aulas?

3. 2. Didáctica de la Lógica informal⁵

A través de un repositorio de recursos didácticos denominado PLATO⁶ que se basa en la metodología del *Philosophy for Children* propuesta por Matthew Lipman y Ann Margaret Sharp, encontramos una didáctica para cursos de secundaria y bachillerato llamada “Arguments and Philosophical Reasoning” diseñado por Stuart Gluck y Carlos Rodríguez, como parte de unas sesiones recogidas en *Philosophy in Education: Questioning and Dialogue in Schools* (Lone & Burroughs, 2016). Allí se plantea una sesión introductoria a la argumentación, la cual podemos adaptar aquí para proponer una introducción a la Lógica informal, que vamos a exponer en esta sección. Esta sesión introductoria tiene una duración de cincuenta minutos y se plantea conseguir: (1) introducir a los estudiantes en los argumentos filosóficos, y (2) explorar los tipos de razonamientos lógicos empleados para investigar los problemas filosóficos. Esta compuesta de cinco partes, cada una de las cuales debería durar diez minutos.

4 En el contexto español, tanto Luis Vega Reñón, como Huberto Marraud, pueden ser considerados introductores de la Lógica informal en España.

5 Parcialmente extraído de mi TFM, que puede encontrarse en el siguiente repositorio: <https://zaguan.unizar.es/record/98684/files/TAZ-TFM-2020-288.pdf>

6 <https://www.plato-philosophy.org>

En la primera parte se busca no ya explicar qué es un argumento ofreciendo su definición o mostrando su estructura esquematizada en lenguajes más o menos formales, sino *mostrar* lo que es. Para ello plantea una pregunta al alumnado: “¿soy vuestro/a profesor/a?” El alumnado probablemente se desconcertará ante esa pregunta, por ser aparentemente obvia, pero el/la profesor/a tendrá que preguntarles por qué es el/la profesor/a, pedirles razones. El alumnado irá aportando razones, y el/la profesor/a anotará tales respuestas enumeradas en una pizarra, en forma de lista. Bajo esa lista se encontrará la pregunta –en forma afirmativa–, separada de las razones por una línea horizontal. Cuando den en torno a tres o cuatro razones el/la docente puede finalizar el interrogatorio. En la pizarra figurará algo como:

1. Yo os he dicho que soy el/la profesor/a.
2. Estoy de pie en frente de la clase
3. Estoy conduciendo/dirigiendo este ejercicio
4. Soy el/la único/a adulto/a de la sala

Soy el/la profesor de esta clase

En segundo lugar se le preguntará a los estudiantes por qué piensan que se ha pedido que realicen este ejercicio en primer lugar, en esta introducción a la filosofía. Se les deja que discutan brevemente entre sí, se trata de que el debate llegue a conclusiones similares a estas:

(C1) Lo que se ha escrito en la pizarra es un ejemplo de argumento.

(C2) Los argumentos son el modo mediante el cual pensamos y razonamos. Cuando estamos razonando, lo que hacemos es formar una serie de argumentaciones en nuestras cabezas.

(C3) La filosofía puede entenderse como un proceso de pensar sistemáticamente sobre preguntas difíciles e interesantes. Una parte primaria de la filosofía se centra en hacer y evaluar argumentos.

Para la segunda parte, Gluck y Rodríguez proponen proyectar el *sketch* “The

argument clinic” de los Monty Python, donde un usuario de un particular servicio comercial quiere contratar una sesión de “argumentación” o “discusión”, pero no encontrará exactamente lo que busca. Después de visualizarlo se les pregunta: “¿Cuáles son los dos tipos de conceptos de “argumento” presentados en el *sketch*?”, sabiendo que los dos tipos de conceptos son: 1) la mera contradicción o disputa «Yes it is... No it isn't... Yes it is... No it isn't...», 2) O bien el propuesto por el cliente de la clínica: «A collected series of statements to establish a definite proposition». En filosofía, se les dice, hablamos de argumentos en el segundo sentido. De nuevo: hacer filosofía implica hacer y evaluar argumentos.

En la tercera parte se exploran las partes componentes de un argumento. Se vuelve al argumento “Soy el/la profesor/a de esta clase” escrito en la pizarra. En un grupo de discusión se les pide que exploren sus partes componentes, para ayudarles a ello se introducen los siguientes términos: Un argumento se compone de partes que podemos denominar “bloques”. ¿Cuáles son los bloques básicos que lo constituyen? Los argumentos se componen de oraciones, en concreto, un tipo particular de oración que denominamos *proposición*. Cuando se llegue a este término, se les da la definición: *Proposición*: una oración declarativa que tiene un valor de verdad. Es decir, una oración que puede ser verdadera o falsa. Las proposiciones expresan hechos del mundo que pueden ser verdaderos o falsos. Por ejemplo: “hoy es lunes” o “está lloviendo fuera”.

Se les pregunta: ¿hay algún tipo de oración que no sean proposiciones? Se trata de que respondan algo como: Sí. Preguntas, órdenes, exclamaciones, etc. Se indica que estas proposiciones carecen de *valor de verdad*. Por ejemplo: “¿qué día es hoy?” o “ve y abre la puerta”. Se añade a continuación que en un argumento hay proposiciones que afirman hechos o proporcionan información que apoya la afirmación que se realiza (como en el caso de “soy el/la profesor/a de esta clase”. A estas proposiciones que apoyan la afirmación –sus razones– se las denomina *premisas*, mientras que a la afirmación apoyada es la *conclusión*. Así, se les pedirá que recojan estas definiciones: *Premisa*: una proposición que sirve como razón para una conclusión. *Conclusión*: una proposición que es apoyada por un conjunto de premisas.

Se les dirá que los argumentos siempre tienen una conclusión, y que el número de premisas puede variar. Se les preguntará: “¿pueden los argumentos tener sólo una premisa?” Respuesta: “sí”. Por ejemplo: “María no está casada, por lo tanto es

soltera”. Otra pregunta: ¿Puede haber un argumento sin premisas? Respuesta: “sí”. Por ejemplo: “O bien hoy es lunes en Zaragoza, o bien hoy no es lunes en Zaragoza”. Se observa que este argumento siempre va a ser cierto, por lo tanto no necesita razones que lo apoyen, y cuando estas no sean necesarias es mejor no añadirlas. Ahora se está en disposición de definir a un *argumento* como: un conjunto o colección de proposiciones en el cual una proposición –la conclusión– es afirmada de manera derivada desde el resto de proposiciones –las premisas–. A continuación el/la docente realiza un repaso de todos los puntos del razonamiento realizados, y de los términos expuestos.

En la cuarta parte se va a analizar el orden de las partes componentes de los argumentos. Se les dice que el argumento “Soy el/la profesor/a de esta clase” tiene una *forma normal*, esto es: como una lista de premisas que anteceden a la conclusión. En Lógica para evidenciar la diferencia y facilitar así la lectura, podemos usar una serie de símbolos que antecedan a los tipos de proposiciones –se les ejemplifica alguna notación posible–. Pero cuando hablamos en el día a día no siempre exponemos las razones en ese orden, a veces primero enarbolamos la conclusión y a continuación exponemos sus razones. Convertir un argumento de nuestra habla ordinaria en un argumento de *forma normal* puede ayudar a discernir entre premisas y conclusión. Se les pregunta cómo identificamos las premisas de la conclusión en un fragmento de habla ordinaria. Para ayudarles a identificar las partes, se les indica que normalmente hay palabras que sirven de *indicadores* para distinguirlas. Se les pide que formen un grupo y que realicen un *brainstorming* para averiguar qué palabras pueden servir de indicadores. Seguramente hallarán para las premisas: “porque”, “por”, “dado que”, “puesto que”, “como” –no en su uso comparativo sino explicativo–, etc. Y para las conclusiones: “luego”, “entonces”, “en conclusión”, “así pues”, “dicho lo cual”, “por esta razón”, “se puede inferir de”, “se sigue de”, “implica que”, etc.

Con ello se les puede mostrar que estamos rodeados de argumentos, e identificar premisas y conclusiones nos puede ayudar a evaluarlos. Desde aquí se les propone la siguiente actividad para identificar los componentes argumentales y su orden de aparición: dar a cada estudiante argumentos extraídos de blogs, revistas, webs, libros de filosofía, etc. Se les pide que los escriban en *forma normal*, identificando premisas y conclusión. Luego se les pide que se junten por parejas, y cada uno ha de darle al otro su argumento en su *forma ordinaria* y el/la compañero/a ha

de reescribirlo en *forma normal*. Tendrán que comparar si ambos han identificado las mismas premisas y conclusión y discutir por qué. Aquí la/el docente tiene que ir por la sala contestando las posibles preguntas que surjan.

En la quinta y última parte, vamos a proceder a la evaluación argumental, van a pensar si un argumento les resulta convincente o no. Comenzamos enseñando otro *clip* de los *Monty Python*, en esta ocasión “*She is a witch*”. Su trama, ambientada en el medievo, se centra en la acusación por parte de una masa de campesinos enfurecida, de que una mujer que llevan con ellos es una bruja. Éstos tratan de convencer a un soldado de ello para que ordene quemarla. Les pregunta el soldado: “¿Cómo sabéis que es una bruja? Y la masa enardecida responde: ¡Parece una bruja, quemémosla! / O bien: ¡Porque se le nota! ¿no lo veis?! / A lo que la mujer alega: No soy una bruja, ellos me vistieron así. Esta no es mi nariz, es postiza / El soldado pregunta: ¿Y bien? / Y la masa de campesinos reconoce: Bueno, le pusimos la nariz y el sombrero, pero es una bruja” / etc.

Se pregunta a los estudiantes si les ha convencido la masa de campesinos, sobre si el personaje que sufre el acoso es una bruja o no, si las razones alegadas para ello son buenas razones. Y si no, ¿dónde falla su argumentación? Hay que hacer notar que los personajes hasta que no utilizan la balanza, no saben si algunas de sus razones son verdaderas o no. Y de eso, al fin, se trata al explorar cuestiones filosóficas. Lo importante es analizar la relación entre premisas y conclusión. Si las premisas hipotéticamente fueran ciertas, entonces la verdad se comunicaría a las conclusiones. Preguntándonos esto –si las premisas son ciertas– podemos evaluar un argumento. A veces esto requiere de comprobación empírica, otras de crítica conceptual. Si se cumplen dos condiciones: (1) las premisas son verdaderas y (2) el razonamiento es bueno, entonces podemos aceptar la conclusión.

Hay que parar la discusión que surja aquí tras unos minutos, y pedirles que redacten un texto en el que defiendan por qué están o no están convencidos del argumento expuesto en el *sketch*. Se les recuerda que el texto que escriban tiene que tener a su vez forma de argumento. Esta tarea se les puede mandar también para casa y corregirlo en la próxima sesión, pidiéndoles además al exponerlo en la siguiente sesión que resuman lo que han aprendido.

Conclusiones

Esta propedéutica a la Lógica informal pretende aproximar al alumnado al reconocimiento de argumentos como estructuras del razonamiento que, una vez identificados, pueden evaluar y criticar, así como ofrecer posteriormente una contraargumentación. Dado que como hemos mostrado el enfoque informal trata con los argumentos tal y como se expresan en su lenguaje natural, no es necesario sumergirles en el lenguaje abstracto de la lógica de proposiciones, que normalmente genera rechazo y bloqueos de aprendizaje.

Como decíamos en la introducción, el objeto de estas líneas es motivar enfoques docentes que busquen enseñar a razonar y generar pensamiento crítico en un mundo cada vez más dominado por simulacros y medios técnicos que pueden ser empleados para sustituir a los procesos de razonamiento. Tal y como hemos defendido, creemos que incluso aunque tengamos máquinas que mecanicen casi perfectamente procesos de razonamiento, los *mass media* se vean inundados de *fake news* o ejemplos de discursos que se inscriben en el paradigma de la posverdad, o un excelente crítico tratara de impugnar a la posibilidad misma de razonar, sigue siendo posible argumentar bien, y emplear para ello los mejores medios para hacerlo. Precisamente porque en nuestro presente los valores democráticos y los estándares de calidad discursivos se ven amenazados, es todavía más importante que practiquemos la crítica y eduquemos a las futuras generaciones en ello, mediante los mejores medios que tengamos para hacerlo. La Lógica informal se presenta como el medio más adecuado para conseguir estos fines.

Referencias bibliográficas

Arango Morales, M., (2024), Riesgos y consecuencias en las y los adolescentes ante el uso de algoritmos y el otorgamiento de datos en internet y la Inteligencia Artificial, *Intracom Journal: Revista Internacional de Investigación y Transferencia en Comunicación y Ciencias Sociales*, 3, nº. 2, 85-93.

Axelrod, R., (1980), Effective Choice in the Prisoner's Dilemma, *Journal of Conflict Resolution*, 24, n.º 1. 3-25.

Carroll, L., (1895), *Lo que la tortuga le dijo a Aquiles* (versión pdf). Consultado

(20/06/2025) en: <https://www.elejandria.com/libro/lo-que-la-tortuga-le-dijo-a-aquiles/carroll-lewis/2159>

Descartes, R., (2001), *El Discurso del Método*, Madrid: Mestas.

Frankfurt, H., (2013), *Sobre la charlatanería (On Bullshit)*, Barcelona: Paidós.

Habermas, J., (1985), *Conciencia moral y Acción comunicativa*, Barcelona: Península.

Habermas, J., (1988), *Teoría de la acción comunicativa*, volumen I, Madrid: Taurus.

Hall Jamieson, K., (2018), *Cyberwar: How Russian hackers and trolls helped elect a president: What we don't, can't, and do know*. Oxford: Oxford University Press.

Illescas, J., (2019), *Educación tóxica, El imperio de las pantallas y la música dominante en niños y adolescentes*, Barcelona: El viejo topo.

Johnson, R. H., Blair, J. A., (2002), Informal logic and the reconfiguration of logic en Dov M. Gabbay, Ralph H. Johnson, Hans Jürgen Ohlbach, John Woods (eds.), *Handbook of the Logic of Argument and Inference*, Vol. 1, *Studies in Logic and Practical Reasoning*, Amsterdam: North-Holland.

López de Lizaga, J., L., (2020), Charlatanería y cinismo, en *Boletín de estudios de filosofía y cultura Manuel Mindán*, 15, 75-86.

Lone, M., & Burroughs, M., D., (2016), *Philosophy in Education: Questioning and Dialogue in Schools*, Washington: Rowman & Littlefield

Eke, D., O., (2023), ChatGPT and the rise of generative AI: Threat to academic integrity?, *Journal of Responsible Technology*, 13, 1-4.

Paniagua Rojano, F.,; Seoane Pérez, F., y Magallón-Rosa, R., (2020), Anatomía del bulo electoral: la desinformación política durante la campaña del 28-A en España, *Revista CIDOB d'Afers Internacionals*, 124 (abril), 123-145.

Perelman, C., Olbrechts-Tyteca, L., (2006), *Tratado de la argumentación, la nueva retórica*, Madrid: Gredos.

Platón (1871), *Fedón en Obras completas*, tomo V, Madrid: Medina y Navarro.

Vega Reñón, L., (2007), *Si de argumentar se trata*, Madrid: Montesinos