

Algunes aportacions de la lògica informal i de la pragmadialèctica a la millora de l'enraonar

JORDI BELTRAN DEL REY
Societat Catalana de Filosofia
Grup de Didàctica de la Filosofia

jordi.beltrand2@gmail.com

Resum: Se subratlla la possible eficàcia en la millora argumentativa de l'alumnat adolescent en situacions quotidianes de continguts com la construcció de contraexemples i el treball sobre esquemes argumentatius informals. Il·lustrem la proposta amb diversos exemples. Aquests continguts s'escauen més als objectius educatius i s'adiuen més a les aportacions des de mitjan segle xx de la lògica informal, la pragmadialèctica i la psicologia cognitiva que els continguts usuals.

Paraules clau: argumentació, didàctica, contraexemple, esquemes argumentals.

Some contributions from informal logic and pragma-dialectics to the improvement of reasoning

Abstract: The possible effectiveness in improving argumentative skills in adolescent students in everyday situations by teaching them to build counterexamples or to work on informal argumentative schemes is highlighted. We illustrate the proposal with several examples. These contents fit better to educational goals and are more in accordance with the contributions of informal logic, pragmadialectics and cognitive psychology from the middle of the twentieth century onwards.

Keywords: argumentation, didactics, counterexample, argumentation schemes.

1/ La capacitat d'argumentar i el «currículum estàndard»

Quan enraonem en una situació quotidiana tot intentant convèncer algú del nostre punt de vista, cal que els nostres arguments siguin convincents. Per tal que ho siguin efectivament, l'interlocutor ha d'arribar a compartir, a fer seus, els arguments que donem en suport del nostre punt de vista.

En diverses matèries de l'ensenyament secundari es proclama com a important objectiu educatiu la millora en la competència argumentativa de la població, tant des de punt de vista de donar raó d'allò que es pensa i d'allò que es fa, com de contrastar i sospesar la fortalesa argumental dels *inputs* que rep en forma d'informació dels *media*, de la web, de les influències personals, etc. En el cas de les matèries de filosofia, es prescriu el mateix objectiu tant a les velles com a les noves: des de Cultura i Valors¹ i Filosofia a quart², fins Filosofia i Història de la Filosofia a batxillerat.

En espera d'estudis empírics que el precisin, avancem que el que diríem «currículum estàndard» consisteix en apel·lacions genèriques a l'ordre de l'exposició, a la claredat i precisió, a «descobrir el pressupòsit», amanides amb uns rudiments de lògica d'enunciats i de la confecció esforçada d'algunes taules de veritat. Sovint el professorat pot acabar abandonant quan es comença a adonar que molts alumnes segueixen confonent veritat i validesa, s'obliden de la distinció entre forma i contingut del raonament, i acaben definitivament desorientats quan els posem exemples de raonament, especialment si són d'aquells que a ell li semblen enginyosos però que els alumnes segur que troben extravagants³. També descobrirem adolescents observant-nos de gairell o simplement dedicant-se a altres afers que el d'atendre quan, portats per la passió filosòfica —i la pressa per acabar la lògica— dediquem una classe a resseguir la llista de fal·làcies del llibre de text tot recreant-nos en els noms llatins i a posar exemples com els que s'hi troben.

1. Competència 3: «Qüestionar-se i usar l'argumentació per superar prejudicis i consolidar el pensament propi. Competència 9. Analitzar críticament l'entorn (natural, científicotecnològic, social, polític, cultural) des de la perspectiva ètica, individualment i de manera col·lectiva».
2. Criteris d'avaluació 1, 4 i 5: «Fer ús de l'argumentació i la reflexió en l'anàlisi de situacions tant reals, quotidianes o llunyanes, com hipotètiques o fictícies»; «Mostrar la comprensió dels continguts de la matèria tot establint comparacions de posicions contraposades, anàlisis crítiques de les diferents posicions i defensant, si fos diferent, la pròpia posició de manera argumentada»; «Elaborar textos (breus assajos, diàlegs, etc.) amb argumentacions sòlides pel que fa als exemples filosòfics que introdueix la matèria i, per extensió, a qualsevol tesi que es vulgui sustentar».
3. Inspirat, potser, per haver llegit en el reeditadíssim manual universitari de DEAÑO (1974) l'exemple de disjunció no excloent «—¿A qué hora sale el tren hacia la tolerancia no represiva? —Hay uno a las 13:45 y otro a las 17:52». O més endavant, sobre el condicional: «Si Empédocles de Agrigento hubiese nacido en Upsala, entonces el expreso de las 11:45 tiene su salida regular a las 18:36» (Deaño, 2009:64).

A segon de batxillerat, afegim-hi algunes pràctiques de comprensió de textos per exercitar-se a respondre la primera pregunta de l'examen de selectivitat⁴. Potser ens retrobem amb les fal·làcies en tractar el concepte de felicitat general de Mill al capítol IV d'*Utilitarisme*. Depenent de l'antipatia que li tinguem, exposarem de forma més distanciada o expressiva el tòpic que repeteixen les edicions disponibles que l'acusa, erròniament al nostre entendre, de cometre la fal·làcia de la composició en concebre la felicitat general d'una societat com la suma de les felicitats dels individus que la componen⁵.

Els ensenyaments de lògica, així concebuts, són poc aplicables en una conversa quotidiana, on potser deixariem bocabadat el nostre oponent etzibant-li «això és un *non sequitur*» o «... per *modus ponens*...» o «has comès la fal·làcia *ad verecundiam*». Però és fàcil imaginar que, la propera vegada que ens trobéssim, l'interlocutor canviés de vorera per tal de no tornar a ser declarat incompetent. I eliminar interlocutors d'una conversa no sembla una bona manera de convèncer racionalment.

A més, es pot posar en dubte l'efectivitat d'aquest currículum. En una recerca amb alumnes postgraduats de filosofia (Beltran, 2006, 30-39) vam constatar que, tot i declarar que havien estudiat lògica, en la seva majoria no eren capaços de detectar una fal·làcia de l'afirmació del conseqüent en llenguatge natural ni de rebatre un argument *ad ignorantiam*, a banda de respondre de manera incorrecta al problema de Wason.

És que, com diu Hamblin, el lògic no estudia per participar en debats. Part d'aquest desfasament entre objectius i currículum prové de la base teòrica sobre la que se sustenta el currículum estàndard, que no té en compte les aportacions que des dels anys 50 del segle xx hi ha hagut a la teoria de l'argumentació. Ni Toulmin, ni Hamblin, ni la pragmadialèctica, ni la lògica informal, ni l'anàlisi crítica del discurs. Una mostra d'aquesta indigència teòrica és que l'únic exemplar que hi ha a les biblioteques universitàries de Catalunya de l'edició de 2004 de la importantíssima obra de Hamblin, *Fallacies* (1970), està classificat erròniament des de fa anys: es troba a Religió, apartat *Sufisme*. Preneu-ho com a anècdota, si voleu. Podríem seguir amb l'immerescut èxit d'una obreta com la de Weston en els primers cursos universitaris...

Tanmateix, no podem deixar de mencionar l'obra de Vega Reñón *Si de argumentar se trata* (2003) i *La fauna de las falacias* (2013). Tot i ser estimables, tenen un registre més historiogràfic i de manual universitari que de divulgació d'aquelles aportacions, i en la darrera hi trobem un enfocament més interessat en subratllar la seva tesi de «la indomesticable fauna de las falacias⁶»

4. «Expliqueu breument (entre seixanta i cent paraules) les idees principals del text i com hi apareixen relacionades.»

5. Edició d'Esperanza GUIJÁN, nota 3; edició de Miquel COSTA, pàgines 188-189.

6. Teniu un vídeo de presentació que aplega els principals estudiosos nostrats del tema: Ausin, Alcolea, Roldán i Alvarez. <https://youtu.be/8xVRJ8jk34I>.

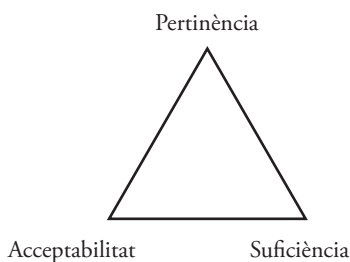
que de fer-ne una divulgació rigorosa. L'obra divulgativa que ha dirigit junt amb Laura Olmos, el *Compendio de lógica y argumentación* (2011), pot ser un bon punt de partida, encara que insuficient.

2/ Una proposta

A l'hora de dissenyar marcs d'aprenentatge per contribuir a la millora de les competències argumentatives, el professorat ha de bastir una teoria nodrida d'aquest ampli cos teòric que reposa sobre els punts següents:

- Sigui en la producció oral o escrita, o sigui en la lectura, cal que el currículum se centri en l'intercanvi argumental en llenguatge natural. En termes aristotèlics, més aviat dedicar-se a la dialèctica i la retòrica i menys a la lògica deductiva.

- El marc epistemològic varia segons s'argumenti sobre fets, sobre valors, sobre accions o sobre paraules. També depèn de la situació. Una amenaça és fal·laç si discutim sobre fets, però no ho és en una negociació o en una deliberació abans de dur a terme una acció. L'explicació estàndard de les fal·làcies conté el supòsit que la veritat existeix, és una i eterna, i l'única manera d'enraonar és deductivament. Per això l'avaluació dels arguments ha de fer-se a partir de triangle RSA (*relevance, acceptability, sufficiency*) de Johnson i Blair (1994):



- Dependent dels objectius dels interlocutors, Walton (1989, 1996, 2006) ha identificat diferents tipus de diàlegs argumentatius: erístic, forense, persuasiu, d'investigació, negociació, deliberatiu... Caldrà tenir present que cada tipus dona lloc a diferents criteris de pertinència, i fins i tot a una diferent distribució de la càrrega de la prova⁷.

7. També cal afegir que un debat augmentatiu segueix diferents passos, que inclou a més d'arguments, rèpliques, preguntes, aclariments, etc. També les aportacions de l'anàlisi crítica del discurs.

Tenint en compte l'objectiu educatiu general de millora en les competències argumentatives de l'alumnat i la base conceptual que acabem de precisar, proposo que el currículum en les matèries de filosofia se centri en dos objectius didàctics:

- 1/ Que l'alumnat sigui capaç de construir i usar contraexemples.
- 2/ Que l'alumnat sigui capaç d'examinar arguments des del punt de vista de la seva RSA.

2.1/ Ensenyar l'alumnat a construir i usar contraexemples

Un contraexemple mostra la invalidesa o manca de pertinença d'un argument tot conservant la mateixa forma de l'argument proposat, però substituint els seus termes descriptius per d'altres.

a. «El problema local más importante que tenemos en determinadas zonas de Badalona en estos momentos es la inseguridad, y una parte importante de esta inseguridad la están creando individuos *que son gitanos rumanos*» (García Albiol, setembre 2011)⁸.

Substituïm l'enunciat particular:

«alguns responsables de la inseguretat són gitanos romanesos»

per altres igualment vertaders:

«alguns responsables de la inseguretat duen ulleres»

«alguns responsables de la inseguretat diuen paraulotes»

«alguns responsables de la inseguretat han estat vacunats contra la diftèria».

Que palesen la irrellevància del contingut informatiu de l'enunciat (a) i el seu caràcter racista.

b. «Si damunt la taula hi hagués un gat invisible, no es veuria; damunt la taula no es veu cap gat, per tant, damunt la taula hi ha un gat invisible»⁹.

Aquest argument (b), que es presenta en forma deductiva, té les seves premisses evidentment vertaderes. Tanmateix, mostrem que l'argument és invàlid si en presentem un altre que tot conservant la mateixa forma, fem que de premisses vertaderes s'esdevingui una conclusió falsa. Amb això haurem mostrat que no compleix la característica essencial de les deduccions vàlides, que són que de premisses vertaderes mai poden portar a una conclusió falsa.

8. <http://orellesdeburro.blogspot.com.es/2011/09/garcia-albiol-classe.html?spref=fb>

9. D'un relat de T.S. Eliot.

forma		contraexemple
Si G, aleshores no V	V	Si algú és en aquesta sala, aleshores no és a l'Enològic.
no V	V	En Ramon no és a l'Enològic (és a la sala del costat)
aleshores, G	F	aleshores, en Ramon és en aquesta sala

Amb una mica de pràctica l'alumnat pot assolir i consolidar la capacitat de fer contraexemples. Caldrà haver treballat la diferència entre enunciats universals, particulars i singulars, i entre afirmatius i negatius. A més, la distinció entre forma i contingut de l'argumentació i la de veritat dels enunciats i validesa de les argumentacions. Un exemple de tractament didàctic en aquest sentit és el de Koertge (1999, 43-86; 94-101).

2.2/ Que l'alumnat sigui capaç d'examinar arguments des del punt de vista de la seva pertinència, suficiència i acceptabilitat

Per assolir aquest objectiu cal orientar els esforços vers el treball sobre els esquemes argumentatius. Vega els defineix com «patrones informales de inferencia o de argumentación plausible y rebatible en contextos pragmáticos de discurso» (2011:233-236). Alguns d'aquests patrons tradicionalment s'han inclòs dins les fal·làcies, tot i que amb reserves. Segons la base teòrica actual, seran fal·laços o no depenent de la seva pertinència en el debat sobre un determinat punt de vista, de l'acceptabilitat de les seves premisses i de si aquestes donen suficient suport a la conclusió.

Aquests patrons van estat classificats per Chris Reed i la seva exposició més completa i exhaustiva s'ha fet en el llibre de Walton, Reed i Macagno, que en llisten 60: Argument d'apel·lació a la por, *Ad baculum*, De l'exemple, Des de les dades a la hipòtesi, De la causa a l'efecte, Del malbaratament, De la popularitat, *ethòtic*, Argument Del biaix, De la norma establerta, Del precedent, Del gradualisme (del procediment per etapes), Argument de la ignorància, *Ad misericordiam*, etc. Vegeu l'exemple en la imatge següent:

**ARGUMENT DE L' APEL·LACIÓ A LA PERSONA EXPERTA
(ad verecundiam)**

PREMISSA MAJOR

La font E és una persona experta en l' àmbit temàtic D, que conté la proposició A.

PREMISSA MENOR

E afirma que la proposició A (en l' àmbit D) és vertadera (falsa)

CONCLUSIÓ

A plausiblement es pot considerar vertadera (falsa)

Qüestió sobre la competència: Quina és la credibilitat d' E com a font experta?

Qüestió sobre el camp: E és una persona experta en el camp on es troba A?

Qüestió sobre l' opinió: què va afirmar E que implica A?

Qüestió sobre la veracitat: E és fiable com a font?

Qüestió sobre la consistència: A és consistent amb el que afirmen altres experts?

Qüestió sobre la fonamentació en les dades: L' afirmació d' E, es basa en les dades?

El premi Nobel de química Linus Pauling va afirmar que prendre grans quantitats de vitamina C disminueix el risc d' agafar refredats.

Però li van donar el Nobel de química, no el de medicina.

Es tracta de triar-ne alguns d'aquests i treballar-los de la següent manera:

- Examen de l'estructura de l'argument i de les preguntes per determinar la seva RSA.
- Debats sobre un punt de vista amb rols induïts on cada interlocutor hagi d'inventar i d'emprar un tipus d'esquemes argumentals. Uns observadors els han d'identificar.
- Identificació d'esquemes argumentals en diversos discursos i determinació de la seva RSA.

Serveixi com a exemple de la darrera activitat proposada el treball que vam fer sobre les exculpacions que l'alumnat expulsat de classe escrivia al *parte* de guàrdia d'un institut¹⁰, cosa que constitueix una clara situació argumentativa. La taula següent en recull una mostra.

10. No entrem a tractar el tema de l'efectivitat de les expulsions de classe, que segons URUÑUELA (2006) ocupen el 37 % dels «partes». I molt menys en la qüestió deontològica...

<i>Porque no he hecho las tareas y me he puesto a hablar y me he reído.</i>	argument de l'aplicació de la norma establerta
<i>Me preguntaron una pregunta y la contesté pero no hice nada.</i>	argument de la manca d'aplicació de la norma establerta
<i>Ha dicho que no hablásemos y he hablado.</i>	argument del compromís
<i>Estava parlant i sense previ avis m'ha expulsat.</i>	argument del compromís inconsistent
<i>Diu que no he fet els deures, i sí que els he fet, ho sap tothom.</i>	argument <i>ad populum</i>
<i>Porque yo prefiero estar fuera de clase que no dentro sin hacer nada.</i>	argument <i>ethòtic</i>
<i>No he portat la calculadora a classe perquè a casa meva només tenim una calculadora i l'hem de compartir.</i>	argument <i>ad misericordiam</i>
<i>Dir-li [al professor] desperta mentre estava dormint</i>	argument <i>ad hominem</i>
<i>Motivo desconocido, con los deberes echos, sin gritar ni nada,... porque sí.</i>	sil·logisme disjuntiu
<i>Per parlar inconscientment a classe. TUBE un ataque de risa.</i>	argument causal
<i>He estat estudiant, parlant i escrivint quan no teníem classe y porque he llamado amistosamente por [con] un insulto a un compañero el cual no ha omitido [emitido] ninguna queja. El insulto ha sido hijo puta.</i>	argument de la situació saber-ho (apel·lació a un expert)

Més complexa pot ser l'anàlisi d'aquesta exculpació:

La desconfiança de la professora cap a mi em va fer perdre els nervis i respondre-li de manera inadequada, però no sols el meu comportament no va ser l'adequat.

Sovint hem completat aquestes anàlisis amb treball sobre la lògica de la comprovació: enunciats contradictoris, enunciats refutables i irrefutables, etc.¹¹

La nostra proposta requereix una formació o autoformació del professorat que es facilitaria amb la traducció de manuals com el de Walton.

Referències

- BELTRAN, Jordi. *Argumentar, una capacitat filosòfica*: 2006. [En línia: <http://www.xtec.es/sgfp/llicencies/200506/memories/1103m.pdf>].
- KOERTGE, Noretta. *Curs de filosofia de la ciència*, Barcelona: La Magrana, 1999.
- VEGA REÑÓN, Luis. Olmos, Paula; *Compendio de lógica*, Madrid: Trotta, 2011.
- VEGA REÑÓN, Luis. *La fauna de las falacias* Madrid: Trotta, 2013.
- URUÑUELA NÁJERA, Pedro. *La disrupción en las aulas*. Actas del Congreso *La disrupción en las aulas: Problemas y soluciones*, Instituto Superior de Formación del Profesorado, 2006.
- WALTON, Douglas. *Fundamentals of Critical Argumentation*, New York: Cambridge, 2006.
- WALTON, Douglas; REED, Chris; MACAGNO, Andrea; *Argumentation Schemes*, New York: Cambridge, 2008.

11. Seguint KOERTGE (1999).