

## La argumentación y el uso de falacias en el discurso del docente

Rosario Fonseca de Rocca

*Departamento de Investigación. Escuela de Comunicación Social.  
Facultad de Humanidades y Educación. Universidad del Zulia. Maracaibo,  
Venezuela. E-mail: charito62@cantv.net. Telfax: 7596259 - 7974873*

### Resumen

En este trabajo se pretende demostrar que el discurso docente en las universidades del país defiende verdades absolutas y no desarrolla habilidades de pensamiento crítico en el estudiante. Tal práctica docente, desvirtúa la misión de las universidades como productoras de conocimiento científico, siendo éste un conjunto de verdades relativas al contexto y a las relaciones conceptuales establecidas en situaciones específicas. Se parte del enfoque racionalista de Alvin Goldman, postulando por la vía deductiva, las razones por las que impera la formación de destrezas cognitivas a través de conocimientos difundidos de acuerdo a los criterios de una "buena argumentación".

**Palabras clave:** Discurso docente, buena argumentación, falacias.

### *Argumentation and The Use of Fallacies in Teacher Discourse*

### Abstract

In this paper it is hoped to demonstrate that educational discourse in domestic universities defends absolute truths and does not develop critical thought in students. Such an educational practice, diverts the mission of universities as producers of scientific knowledge, since this body of relative truths in relation to the context and the conceptual relationships is established in specific situations. It begins with the rationalistic focus of Alvin Goldman, and deductively postulates the reasons which determine the formation of cognitive skills through diffused knowledge according to the approaches of "good argumentation".

**Key words:** Speech educational, good argumentation, fallacies.

## Introducción

En las universidades, la discusión que se ha tejido en el último siglo en relación al conocimiento y cuál puede ser considerado científico o no, ha ocupado el pensamiento de muchos investigadores. Las discusiones han girado en torno a la relación conocimiento-verdad. En un principio, se pensaba que todo lo que puede ser conocido puede ser considerado como verdadero.

Desde épocas antiguas, se le concede a las universidades la capacidad y la autoridad para la producción de conocimiento que de respuesta a los problemas de las grandes sociedades. Este conocimiento, por venir de grupos académicos formalmente constituidos, podía considerarse como conocimiento científico y de allí el carácter de verdad que se le asignaba a este tipo de conocimiento.

Esta creencia, se ha ido derrumbando en la medida que la reflexión filosófica ha permitido la apertura a nuevas posturas más dinámicas a la hora de abordar el estudio del comportamiento humano y con él, la explicación de la existencia humana, del universo mismo y por supuesto, de lo que debe ser considerado como verdadero.

Lejos de creer que las universidades, y con ella los docentes, poseen verdades absolutas que deben ser enseñadas, actualmente se piensa, que estas instituciones de educación superior, deben ser espacios para fomentar y desarrollar habilidades de

pensamiento crítico que conduzcan a respuestas que serán verdaderas solo si resultan de procesos válidos de deducción y desde el punto de vista social, si permiten la solución de problemas específicos.

En consecuencia, el objetivo que se persigue, es demostrar que a pesar de que recientemente se ha teorizado de manera distinta el concepto de verdad y su relación con el conocimiento científico, propio del quehacer universitario, en la práctica, en el discurso del docente, prevalece la intención de defender sus creencias particulares difundidas como verdades absolutas. De forma consciente o no, se obliga al estudiantado a asumirlas en forma inequívoca, desestimando la capacidad creadora del futuro profesional y estereotipando la producción del conocimiento científico.

Para demostrar la existencia de dicha problemática, se hará un análisis de la misma, a la luz de la teoría de uno de los más grandes epistemólogos sociales de la actualidad, Alvin Goldman (1995), quien matiza el concepto de verdad como característica del conocimiento científico y defiende la idea de que lo importante a la hora de difundir conocimientos, debe ser el tipo de argumentos que se utilizan para sustentar una idea. En el autor, prevalece el interés por la construcción de los argumentos, los cuales deben ser verdaderos para que puedan asociarse a un conocimiento científico. El carácter verdadero deviene del seguimiento de las condiciones mínimas que debe poseer

toda "buena argumentación" para no caer en falacias o creencias falsas.

En la siguiente parte, se procederá a este análisis deductivo, tocando cada aspecto teórico señalado por Goldman, y que avalan la necesidad de que las universidades y sus docentes revisen sus prácticas discursivas, a fin de orientarlas según los criterios argumentativos para que garanticen el real sentido de verdad que debe tener el conocimiento científico producido, impartido o difundido en las universidades.

Posteriormente, se plantearán las conclusiones obtenidas, orientadas bajo el análisis teórico realizado previamente.

### **Consideraciones teóricas de Alvin Goldman**

Reflexionar sobre las técnicas y procedimientos pedagógicos utilizados en las universidades por los docentes de hoy, conduce a la consideración de su función principal como instituciones académicas que buscan la creación y producción del conocimiento científico. Se hace entonces necesario, referirse a la razón de ser y al papel que han venido cumpliendo las universidades en el desarrollo socio-histórico de la humanidad.

En el devenir histórico, las instituciones de educación superior han sufrido significativas transformaciones producto de la evolución del pensamiento humano. Dichas transformaciones están focalizadas en sus funciones y mucho más, en su misión y

visión. Este es un planteamiento constante en todo proceso de reforma curricular que se lleva a cabo, las cuales se producen con la intención de generar e incentivar cambios académicos que la sociedad como tal, considera que deben producirse en el seno de estas instituciones, para que ellas no pierdan su esencia unificadora y conciliadora de los intereses de una determinada comunidad.

La intención de retomar el rumbo alude al hecho de que las universidades parecen haber perdido su razón original, considerándose ésta como la vectora del quehacer académico, un quehacer que por demás debe considerarse científico.

Dar respuesta a las más profundas inquietudes con respecto a la existencia fue un planteamiento continuo de los grandes pensadores; lograrlo era encontrar la verdad y tal responsabilidad la debían asumir las universidades.

Desde la época medieval se concibió a las universidades con un carácter continuo de creación, producción y transmisión de conocimiento científico como una aproximación a la verdad, a la objetividad y al saber consagrado, lográndose para el momento una explicación del valor trascendente de la existencia humana. Obviamente, en ese momento histórico las respuestas encontradas a preocupaciones humanas se consideraban definitivas y en consecuencia, las universidades se consolidaron como espacios de producción intelectual y con la autoridad y autonomía para

avalar todo cuanto resultaba de sus estudios.

Para la época, el conocimiento que daba respuestas a grandes inquietudes humanas satisfacía una necesidad inmediata a las preguntas, no tenía ningún otro efecto consecuente. Se llega así, a una concepción dominante de las universidades como rectoras de los intereses sociales y así es como las comunidades le conceden el poder de dominar y controlar los procesos de desarrollo humano, tanto individuales como colectivos. La enseñanza y la educación son entonces consideradas como prácticas de formación y desarrollo del ser humano dentro de una sociedad.

En este sentido Luis Riveros en su conferencia "Crisis y cambio en la idea de Universidad" sostiene que la universidad haciendo uso de este poder conferido por la sociedad cumple la función "...de formación intelectual y moral y una permanencia que asegura cierta continuidad cultural, la que favorece el carácter acumulativo del desarrollo del conocimiento. Es decir, la universidad crea y proyecta; es la institución de reflexión y formación que asegura una continuidad de los modos sociales en su historia evolutiva. La universidad contiene, además, un potencial de transformación de la sociedad, no solo por el conocimiento capaz de generar, sino por su ascendente moral y su autoridad intelectual" (2001:5).

Es evidente el énfasis en la concepción de una universidad con autonomía e influencia directa en los procesos de evolución social. Su influencia

va más allá de la producción de conocimiento, abarca también el ámbito moral, de los valores sociales que dirigen la evolución de una sociedad.

También se observa en las frases escritas por Riveros, la definición de un concepto profundo y esencial de las universidades como instituciones de producción de conocimiento, concretado en la definición de sus funciones sobre las que se han realizado infinitas clasificaciones. Pero a pesar de todas estas discusiones, existen muchas funciones que se consideran elementales, básicas en el quehacer académico de las instituciones de educación superior y que a pesar de la cambiante historia y la evolución del pensamiento humano se mantienen, como lo es su función de integración social, creación de redes académicas con incidencia social, formación de grupos académicos y generaciones de estudiosos y evaluación del desarrollo educativo de los miembros de la sociedad. No son menos importantes, las funciones de reflexión filosófica, integración cultural y más recientemente, integración a los medios de comunicación y nuevas tecnologías y creación de unidades técnicas y productivas al servicio de las comunidades económicas.

Existen funciones esenciales que bien podrían formar parte de un concepto definitivo sobre universidad y su analogía con la búsqueda del conocimiento como aproximación a la verdad. Por ejemplo, la creación de grupos de académicos y estudiosos es algo que ha caracterizado siempre a este tipo de instituciones educati-

vas, pero en cambio, puede observarse, que a través de la historia muchas de estas funciones llegaron a dejar de tener vigencia como la función de reflexión filosófica que tuvo un momento culmine en la época medieval y que progresivamente fue perdiendo fuerza. Hoy en día, la producción de conocimiento tiene un fin más mediático, en la medida que la sociedad demanda respuestas a problemas muy concretos que a su vez han sido planteados por intereses económicos y/o tecnológicos.

En este sentido, la moral, la ética y la necesidad de fijar una posición filosófica con respecto a lo que se enseña y se aprende para luego ser transferido a la sociedad como producto, ha ido perdiendo vigencia y cada vez despierta menos interés por parte de los estudiantes. Esto pudiera significar la deformación de la razón original que le dio valor único y esencial a las universidades en sus comienzos.

Incluso, puede afirmarse, que las universidades con la posesión del máximo poder de dominio social que tuvo en el pasado, provocó grandes cambios en la esfera pública pero la comunidad mercantilista resultante de tales transformaciones es quien domina hoy día el quehacer universitario. Las universidades se han constituido como microempresas que deben buscar autofinanciamiento y deben vender sus productos intelectuales, lo que las hace mediáticas. La universidad es ahora una empresa, no una institución. Este efecto, desde el punto de vista epistémico, está produciendo un cambio en el resto de las

funciones antes concebidas, con el resultado de un vacío académico y verdaderamente científico, en el concepto o idea de universidad.

La universidad abandona así, su carácter dominante como comunidad académica y científica. El conocimiento científico pierde relevancia y llega a ser sustituido por producción e intercambio de información en una sociedad de masas.

Todo este conflicto se refleja en la síntesis de las funciones de la universidad desde la década de los 60', en la que se resumió según Cifuentes, (s.f.:2) "*tres funciones básicas: docencia, investigación y extensión*". En la actualidad, toda discusión universitaria gira alrededor de estas tres funciones elementales que erróneamente clarifican cada vez más sus límites internos y en las que se supone se encuentra implícita la función de reflexión epistémica y filosófica sobre las profesiones. Cabría entonces preguntarse: ¿los profesores en la actualidad, se encuentran preocupados por estos aspectos sobre la enseñanza y el aprendizaje?, ¿qué espacio tiene actualmente para un docente, la búsqueda del conocimiento por el conocimiento mismo?, ¿qué significa la exigencia o excelencia académica?

Por todas estas razones, las universidades no están jugando el papel protagónico al cual estaban llamadas en función de su propia naturaleza. Como bien lo expresa Cifuentes, (s.f.:5) "*...la enajenación académica tiene otra consecuencia gravísima: la declinación y, en muchos casos, de-*

*saparición del debate interno. La universidad bajo ataque deja de pensar colectivamente, deja de elaborar visiones de su propio futuro. La acción tanto de las fuentes internas como externas de las crisis parecen apuntar a la degradación y eventual desaparición – de la universidad estatal en todo el mundo...”*

Profundizando aún más, se ha observado casi universalmente, que en las instituciones superiores la producción de conocimiento se convierte en una acción privilegiada de un sector académico muy reducido en vez de ser una acción generalizada dentro de la institución misma, y más aún, su producción cada vez se hace más individual, constituyéndose células de producción científica, también cada vez más impenetrables, cuando la realidad muestra que la producción de conocimiento científico es una tarea colectiva para que adquiera su carácter social.

En todo el discurso anterior, puede observarse la estrecha relación que existe entre centros universitarios y producción del conocimiento científico. El aspecto aquí más complicado desde el punto de vista filosófico, es la definición de lo que debe considerarse por conocimiento científico y su diferenciación con aquel que no es científico.

En este sentido, Alvin Goldman, se preocupa por el tema de la educación y las universidades en torno a la producción de conocimiento científico y como ya se había mencionado, relaciona el concepto de conocimiento científico al concepto de verdad.

Para este autor, la búsqueda del conocimiento científico no es más que una aproximación al conocimiento de la verdad. Consecuentemente, la verdad está referida a un modelo en el que se considera que las cosas del mundo físico y los hechos del mundo social existen. Desde este punto de vista, toda verdad lleva implícito una ambivalencia, puesto que las cosas o hechos, existen o no existen y de este modo, son verdaderas o no.

Como racionalista y realista, Goldman hace referencia a su versión de la *Teoría de la Correspondencia* para explicar esta relación entre verdad y los hechos del mundo real. Él considera que esta teoría deja muchos vacíos al respecto, sin embargo es una ayuda en el esclarecimiento de este punto. Bajo este enfoque, Goldman (1999) sostiene que la verdad involucra una relación con la realidad en la que solo puede considerarse como verdad aquello que es capaz de describir dicha realidad. Desde el punto de vista lógico formal:

*X es verdad si y solo si X es descrita exitosamente, así que X pretende describir la realidad y está contenida en partes de esa realidad.*

En todos estos casos, la verdad expresa una relación de fidelidad entre una persona y otro objeto en el sentido en el que están involucradas las creencias de la persona con respecto a lo que considera como verdad.

Estas concepciones y relaciones están matizadas por el concepto “deflacionario” de la verdad que utiliza Goldman en su libro “Conocimiento

en el mundo social" (1999) y según el cual, la verdad debe ser relativizada puesto que, la teoría de la correspondencia no tiene la capacidad de explicar todas las relaciones entre proposiciones y hechos de la realidad y por esta misma razón, para Goldman, la verdad deja de tener una principal importancia en el descubrimiento del conocimiento científico. Este autor reconoce que desde el punto de vista social y cultural, hay otros valores que tienen mayor importancia para el hombre y que son relativos al contexto en el que éste se desenvuelve.

Sin embargo, esta idea no resta el "valor veritístico" de la verdad que tanto ha defendido Goldman, de modo tal, que en cada oportunidad que se pueda establecer la relación entre conocimiento científico y verdad (de la manera como lo expresa la teoría de la correspondencia) debe mantenerse el valor veritístico de esa verdad, asumida como conocimiento científico. Es decir, dicho conocimiento, expresado o comunicado en forma de proposición o sentencia, debe cumplir determinadas condiciones para ser creído o rechazado. No se trataría solo de una verdad como creencia consensual sino comprobada a través de su correspondencia con los hechos del mundo.

El conocimiento de este tipo de verdades tendría un fin práctico en la medida que la aproximación al saber daría herramientas para la solución de problemas específicos.

Y en este sentido, valdría la pena preguntarse si ¿las universidades aún se siguen considerando y si si-

guen siendo administradas bajo el concepto fundamental del conocimiento científico, traducido como búsqueda de la verdad pero con sentido veritístico? y también, ¿qué lectura están haciendo de la relación entre verdad y conocimiento científico?

Es difícil dar una respuesta única a estas preguntas. Lo cierto es, que cada vez se hace más complicado relacionar la función de producción de conocimiento científico con el de verdad, aún cuando se asuma la concepción deflacionaria propuesta por Goldman.

El problema va mucho más allá, puesto que el manejo de creencias en este tipo de relaciones afecta de manera significativa, las creencias que maneja el docente en relación a su quehacer universitario y que por supuesto, lo proyecta en su discurso docente.

Según Goldman, las universidades y con ella los docentes deben sustituir la vieja concepción sobre verdad por una "buena argumentación, siempre y cuando, cumpla con ciertas condiciones mínimas para que pueda sustentar la producción científica.

Como ya se ha expresado, en las universidades se le ha concedido a grupos académicos el mérito de dicha producción científica, un conocimiento que no solo se produce, más aún se difunde, siendo los docentes los mayores exponentes de esta función, y en la que se transmite una idea desde alguien que la conoce a alguien (estudiante) que la desconoce.

Hoy día, todavía se considera que un docente es poseedor de al menos, una parte de la verdad que los

estudiantes quieren encontrar para dar respuesta a sus inquietudes. En este sentido, los estudiantes siguen considerando a los profesores universitarios como fuentes de conocimiento; en otras palabras, los docentes ostentan respuestas, por demás consideradas como únicas verdades a las preguntas de sus estudiantes. Esta es en definitiva, una creencia fuertemente sostenida en la actualidad por lo que, las universidades deberían preocuparse por la forma en cómo sus docentes transmiten "verdades" a sus estudiantes y más aún, cómo es la argumentación que utilizan para tal fin.

Obviamente, las universidades tienen como misión la responsabilidad de egresar profesionales con conocimiento y con habilidades intelectuales desarrolladas para la adquisición de conocimiento.

Para cumplir con esta función, Goldman (1995) hace referencia a cuatro aspectos relacionados con los conocimientos (verdades) que se imparten en las universidades. Estos aspectos plantean un problema de creencias que someten a consideración dichos aspectos, a saber:

1. Para determinar el valor de verdad que posee un dominio específico de conocimiento, basta con separar los juicios primarios de los secundarios que se establecen para probar la veracidad de un evento. Un juicio primario afirma que X es verdad solo porque se dice que es verdad. Un juicio secundario especifica, no generaliza a X y además da varias razones que demuestran su valor de verdad.

Es posible encontrar entonces que los profesores estén, frecuentemente, frente a dominios en los que prevalecen los juicios de tipo primario pero construyen, sostienen e imparten los juicios secundarios que le imprimen un carácter veritista al evento que se intenta explicar. Un caso típico lo representa la ética. En primera instancia, las afirmaciones que se hacen no tienen valor de verdad, pero cuando el docente encuentra la manera de exponerlo y encuentra razones que bien pueden soportar dichas afirmaciones, los valores éticos adquieren sentido, adquieren valor de verdad.

Desde este punto de vista, un aspecto dentro de un dominio particular, puede no tener inicialmente un fuerte valor de verdad pero los juicios secundarios utilizados por los profesores le asignan ese carácter de verdad y estas verdades, (valor adquirido a través de juicios secundarios) son preferibles al manejo de argumentaciones engañosas.

2. Existen muchas verdades que son complejas para ser enseñadas, requerirían de muchas explicaciones. En estos casos, el docente se ve en la obligación de simplificarlas pero al hacerlo, se paga un precio por el "error de simplificación" que le resta valor de verdad a dichas afirmaciones. Sin embargo, Goldman considera que es permisible correr este riesgo en el caso de la educación para niños. Pero ¿qué pasa en la educación superior?, ¿podría ella soportar este costo?, ¿qué pasaría con la función principal de buscar el conocimiento científico con valor veritístico?

3. Puede ser preferible dejar que los estudiantes aprendan las verdades por sí mismo, más que tener profesores o textos que les enseñen esas verdades. Esto se justifica porque el principio de la educación como ya se mencionó, es el de la enseñanza de habilidades más que la demostración de hechos. Lo que no debe olvidarse es que las habilidades o métodos diseñados para el propio aprendizaje, deberían ser métodos que conduzcan a la verdad: *"técnicas o habilidades que conduzcan que faciliten la identificación de la verdad y el rechazo del error..."*. Por ejemplo, *"habilidades para la lectura y la escritura mejora las competencias comunicativas, promueven la recepción y transmisión de información relevante y con lo cual se avanza el conocimiento prospectivo de los estudiantes de la comunidad completa. Otra habilidad importante es la habilidad para participar constructivamente en la discusión y el debate, lo cual también, yo creo, puede ser racionalizado en términos de descubrimiento colectivo y persuasión mutua de verdad"* Goldman, (1995:2).

4. ¿Quién puede decidir que es verdad y además qué debe ser enseñado?. ¿Cómo puede una institución educativa decidir esto con propiedad cuando existen en la comunidad educativa tantas opiniones divergentes?. Esto está relacionado con la integridad y viabilidad de la experticia. Este es un tópico importante en la epistemología social y en este campo, un experto puede ser definido como alguien que tiene respuestas verdade-

ras a preguntas en dominios en los que tiene experiencia o quien tiene realmente la capacidad de dar respuestas verdaderas cuando se formulan las preguntas. La experiencia puede ser entendida en un sentido comparativo o absoluto. Alguien es comparativamente experto si sus respuestas a las preguntas ranquean fuerte comparados con las de otros.

El problema aquí es si esta experiencia puede ser fácilmente identificada o reconocida. *"Muchas personas dicen ser expertos, pero ¿cómo una comunidad decide si lo son?"... "Finalmente, ¿cuándo un profesor tiene razón epistémica para declararse a sí mismo como suficientemente experto para presentar sus opiniones como verdaderas?"* Goldman, (1995:3).

En muchos campos existen situaciones reveladoras de verdad y en estos casos las personas novatas pueden tomar la delantera afirmando algo como producto de una experiencia que realmente no poseen y que solo fue anticipada por las características que les presentó el evento en cuestión y con lo cual, lucirían como expertos. Obviamente, hay casos en los que no existen estas situaciones reveladoras de verdad y en las que la posibilidad de un consenso se ve limitada. En estos casos, los profesores están llamados a trabajar con proposiciones secundarias (ya expuestas) más que con proposiciones primarias personalmente aceptadas, con lo cual por demás se diferenciarían de los argumentos expuestos por los novatos a favor del tema discutido.

Hay un aspecto adicional que merece mencionarse por cuanto tiene especial relación con el carácter veritístico de las respuestas de los profesores a cuestiones de interés científico dentro de los centros de educación superior, y se refiere a la relación de la verdad y el problema del **multiculturalismo**. En este sentido, Goldman, (1995:4) cita a Maynard Hutchins para oponerse en parte a una afirmación suya que dice: "*La educación implica enseñanza. La enseñanza implica conocimiento. El conocimiento implica verdad. La verdad es la misma en cualquier parte*".

Goldman está de acuerdo con Hutchins en las tres primeras afirmaciones pero no está de acuerdo en el cuarto aspecto y su razón es simple: hay muchas verdades; también estas verdades lo son en todo tiempo y lugar pero esto no supone que cada una deba ser enseñada en todos los tiempos y lugares. La verdad es una condición necesaria para que un conocimiento sea enseñado pero no es una condición suficiente. Tiene que quedar abierta la posibilidad de que diferentes verdades sean enseñadas en diferentes tiempos y lugares. Estas verdades enseñadas deben estar relativizadas a lo local, a lo cultural y a lo contextual.

Otro tema importante a considerar es el punto de los intereses. Hay tres tipos de intereses que puede mostrar un estudiante cuando se le trata de enseñar algo y que por supuesto, determinará el grado de efecto que logre ocasionar en él las verdades enseñadas. A. El primero está referido a

si el estudiante encuentra interesante lo que el profesor como emisor le está tratando de enseñar, esto es, si el tema ha despertado en él curiosidad. B. Una segunda medida de intereses es más disposicional que ocurrente. Esto quiere decir que algo puede parecer interesante solo con el hecho de que tal aspecto ya haya sido considerado por el estudiante con anterioridad. C. Un tercer tipo de interés es más general, desde el punto de vista disposicional, al afirmar que un estudiante puede interesarse por tópicos que ya conocía pero de los que actualmente no se da cuenta.

A pesar de que esta distinción es posible, lo que sí está claro es que los estudiantes aprenden mejor cuando están activamente interesados y cuando reconocen que el aprendizaje de un tema en particular, tiene consecuencias benéficas para otros aprendizajes.

Un aspecto central de la discusión presentada por Goldman, está referida a las prácticas docentes que bien pueden estimular o por el contrario, interferir con la adquisición de conocimiento. Para el autor existen dos categorías de prácticas sociales en el ámbito docente. "*Primero, las prácticas de habla en las cuales, un emisor (pudiera ser en este caso, el docente) trata de informar o persuadir a la audiencia (los estudiantes), frecuentemente, soportando sus declaraciones con razones o argumentaciones. Una segunda categoría de práctica social son las prácticas inferenciales de los receptores quienes tratan de decidir cuánta verdad dicen los emi-*

sores evaluando su credibilidad en el tópico en cuestión y su competencia comparada con la de otros emisores y posibles fuentes de conocimiento", Goldman, (1999:364). Estas últimas prácticas pueden ser simplemente esperadas o fomentadas en el estudiante.

Esto cobra importancia significativa en la teoría educacional porque de alguna manera, se refiere al rol que juega la razón en los procesos de enseñanza por cuanto los argumentos soportados no solo buscan crear una creencia en el estudiante con respecto a un tópico particular, más bien, intentan crear una capacidad ilimitada para captar las razones dadas por el profesor, con el propósito de que el estudiante desarrolle habilidades para la búsqueda del conocimiento científico. Desde este punto de vista, se refuerza la idea de considerar que sea ésta la función principal de un docente y no la de proveer el conocimiento ya editado por el docente, porque por supuesto, esto restringiría la iniciativa y la capacidad creadora del educando. Goldman, (1999:363), cita a Siegel en virtud de la importancia que él le da al desarrollo de un "*pensamiento crítico*".

Lo verdaderamente interesante en la postura de Goldman, está centrado en la estructura lógico formal que le da a los actos de habla de los emisores y cómo las explicaciones que ellos dan para persuadir a la audiencia deben ser vistas como argumentación porque cuando se dan razones para creer una proposición, ésta es

tratada como una conclusión y las razones que la soportan serían las premisas que el emisor utiliza para defender su tesis ante la audiencia.

Este análisis permitiría evaluar las relaciones deductivas e inductivas del discurso docente. Considerando que la argumentación es una práctica de habla compleja, se requieren reglas que gobiernen el uso apropiado de las mismas, para que los docentes argumenten ideas cuyos juicios secundarios preserven el valor veritístico de lo que dice o del conocimiento buscado.

En este sentido, Goldman (1999), hace referencia a un número muy amplio de reglas que debe cumplir toda argumentación para poder asegurarse que con ello se preserva el carácter veritístico de la verdad o conocimiento científico buscado.

Según Goldman (1999), la argumentación obviamente, puede ser monológica o dialógica y de ello depende el tipo y cantidad de reglas que deben predominar. También resulta evidente, que las reglas de la argumentación monológica son necesarias para hacer referencia a la argumentación dialógica. Esto significa que la argumentación monológica es básica, fundamental y sus reglas deben estar presente en toda argumentación que en general, trate de conducir al terreno de la verdad.

Las cuatro reglas fundamentales de una buena argumentación según Goldman (1995:7), son las siguientes:

*"(1) Un emisor debería afirmar solo conclusiones en las que él cree*

(2) *Un emisor debería afirmar solo premisas en las que él cree*

(3) *Un emisor debería afirmar una premisa solo si está justificado en creerla, y*

(4) *Un emisor debería afirmar una conclusión en la base de premisas expuestas, solo si estas premisas soportan fuertemente la conclusión, (b) él cree que las soporta fuertemente, y (c) está justificado en creer que las soporta fuertemente"*

Estas reglas están diseñadas para promover y garantizar las metas veritísticas.

Cuando una explicación no cumple con estas reglas, cuando por ejemplo, un emisor afirma cosas en las que él no cree o no está fuertemente justificado en creer, está induciendo a la audiencia hacia la formación de creencias falsas. La intención es evitar este error y conducir al estudiante hacia el desarrollo de creencias verdaderas o que faciliten la adquisición de habilidades de pensamiento crítico.

No debe olvidarse que los profesores son modelos para los estudiantes y que estos no solo aprenden y copian conductas observables de ellos; aún sin que el estudiante esté consciente de esto, también está modelando formas de pensamiento. De esta manera, los estudiantes internalizan el criterio de una buena evidencia y desarrollan las habilidades que el docente mostró para hacer inferencias con respecto a una buena argumentación.

La importancia que reviste los procesos de inferencia y deducción en el pensamiento del estudiante, conllevaron a Goldman (1995:8), a sugerir una quinta regla:

*"(5) Un emisor dirigiéndose a una audiencia particular debería restringir sus premisas a las proposiciones que la audiencia está justificada en creer y debería restringirse a sí mismo para sustentar la relación entre premisas y conclusión que la audiencia es capaz de reconocer y apreciar".*

Esta regla alerta sobre la utilidad que tiene considerar el estado informacional *a priori* del estudiante, tomando en cuenta la fuerza de las relaciones inferenciales que el estudiante es capaz de apreciar.

Sin embargo, en 1999, Goldman redefine esta quinta condición para afirmar que es importante que el receptor tenga carencia informativa con respecto a lo tratado en la argumentación. Es aquí entonces, cuando entran en juego los intereses que la explicación puede despertar en el estudiante, de los cuales, también dependerá el grado de efecto persuasivo que tenga la argumentación del docente.

Para esta misma fecha, Goldman amplía las reglas de una buena argumentación refiriéndose a la argumentación dialógica, hasta exponer un total de 14 reglas. Con ello, se observa el marcado énfasis en la definición de una buena argumentación en las prácticas discursivas

para que estas conserven el valor veritístico y de fidelidad que permitirán la formación de creencias verdaderas en el estudiante y fomentarán las habilidades de pensamiento crítico frente a la verdad.

Teniendo en este momento, un panorama más claro en relación a lo que significa una buena argumentación, sería oportuno cuestionar si en la práctica educativa cuando un docente trata de convencer o persuadir a su audiencia con respecto a un mensaje específico, se cuidan estas condiciones de la buena argumentación. ¿Se puede decir que el docente comunica solo aquello en lo que está justificado en creer?. ¿Las premisas que soportan sus conclusiones siempre son ciertas?

No debe olvidarse que muchas de las premisas que el docente utiliza para soportar sus conclusiones se obtienen de la experiencia personal en el campo profesional y solo son empíricamente ciertas. Esto no supone que tengan valor de verdad; no se garantiza así la correspondencia de los hechos con las conclusiones y las premisas que la soportan.

Esto puede conducir a la consideración de que los actos de habla del docente pueden estar llenos de errores argumentativos y lo que es más serio aún, con esos errores se intenta crear efectos en el sistema de creencias de un estudiante y por qué no, de toda una comunidad. ¿Están conscientes los docentes del grado de manipulación al cual se puede llegar?, ¿Están los docentes conscientes del papel que juegan en la forma-

ción de la estructura de pensamiento de los jóvenes, afectando con ello su visión de futuro profesional como herederos de la verdad y por ende, del conocimiento científico?

Lo cierto es que el emisor de un mensaje, para el cual cuenta con receptores que manejan un cierto nivel de desinformación, fácilmente puede presentar razonamientos válidos pero esto no significa que la conclusión también lo sea puesto que de acuerdo a la lógica formal, esta pudo partir de premisas falsas. En tal sentido, se pueden dar tres situaciones:

- Si las premisas son falsas y la inferencia es válida, la conclusión puede ser tanto verdadera como falsa.
- Si las premisas son verdaderas y la conclusión es falsa, la inferencia es inválida.
- Si las premisas son verdaderas y la inferencia es válida, la conclusión deberá ser verdadera.

Lo que no puede darse es que las premisas sean verdaderas, proceder vía inferencia deductiva válida y llegar a una conclusión falsa.

Lo que se intenta exponer aquí es que los docentes de forma consciente o no, en sus discursos y explicaciones académicas usan la estrategia de la argumentación para soportar su posición respecta un tema de interés en particular, llegando a juicios secundarios. Según Goldman (1999), muchos de los argumentos utilizados solo lo son en apariencia por cuanto la conclusión de algún modo, no se sigue de las premisas. Esta práctica frecuente es denominada FALACIA,

en la que el emisor no posee todos los recursos para construir un razonamiento suficientemente deductivo y comete errores discursivos que lleven a la formación de creencias falsas en la audiencia.

Es importante puntualizar que estos docentes también intercambian su rol de emisores por el de receptores y en ese proceso reciben discursos contruados a partir de falacias, creando en ellos el mismo efecto. Posteriormente, en su práctica docente logran razonar y transmitir falsas creencias adquiridas previamente. Esto ocurre porque el uso indiscriminado de las falacias es un hecho real de nuestra sociedad y en todos los sectores de la vida pública. El sector educativo no es el único cargado de la práctica de argumentos engañosos pero sí, es uno en los que su efecto merece mayor consideración, de acuerdo al rol protagónico que tienen las instituciones educativas en la formación integral de los miembros de una sociedad.

Dentro del ámbito educativo, prevalecen los debates académicos en los que ambas partes intentan refutar el razonamiento del otro, intentando destruir la tesis del adversario y llevar a cabo un proceso persuasivo que responda a los intereses del propio emisor.

La educación tradicional le ha conferido autoridad y poder al docente sobre el estudiante, por lo que se considera al profesor como el emisor del proceso de enseñanza - aprendizaje, incluso porque el estudiante asume que él posee la verdad que

necesita conocer y de un modo pasivo, se expone al intento persuasivo del docente, quien utilizará argumentos pero posiblemente también, usará equivocados razonamientos (falacias) para defender su tesis y crear el efecto esperado en el estudiante.

Desde el punto de vista lógico-formal, se afirma que las falacias tienen la misma fuerza convincente y formadora de creencias que una buena argumentación. Su resultado mantiene al docente en dominio de la relación con el alumno y este indeseado beneficio aumenta la práctica indiscriminada de las falacias que funcionan como argumentos verdaderos.

El docente puede estar consciente en un momento determinado, de que no posee toda la correcta argumentación para sostener su tesis. Esto ocurre porque existen explicaciones que pueden resultar muy complejas, si se comparan con el nivel de desinformación que posee el estudiante al respecto. Frente a esta situación, lo que el docente debe hacer es escoger las explicaciones que formarán parte de su argumentación. Esta selección está mediada por su percepción y por sus creencias anticipadas con lo cual, realiza desde su punto de vista, una perfecta acomodación y arreglo del discurso ofrecido al alumno. En estos casos se corre el riesgo de caer en afirmaciones falsas o inciertas que obviamente van a funcionar como verdaderas y ciertas (por el error de simplificación). Si esto ocurre como un acto deliberado de manipular la formación de creencias en el estudiantado, se está en presencia de un

tipo de falacia denominado SOFISMA o ARGUCIA, considerado como un argumento incorrecto empleado con el deliberado propósito de engañar a otro.

También puede ocurrir, que el acto de persuasión se de bajo malas argumentaciones pero sin que exista por parte del emisor una clara intención de persuadir o más bien de manipular utilizando conscientemente razonamientos incorrectos. Cuando alguien emite una falsa inferencia obrando de buena fe – es decir sin la intención de engañar a otro, se está en presencia de un tipo de falacia denominado: PARALOGISMO.

La práctica docente y los estudios adelantados en el campo de la lógica formal refieren el frecuente uso de los sofismas.

Existe una larga lista de falacias del tipo sofisma, sin embargo, en el campo educativo, Goldman (1999:150) refiere la incidencia de 4 de ellas en la siguiente forma:

*Argumentum ad verecundiam*: en estos casos se apela a la autoridad y se utiliza la admiración hacia un personaje famoso para tratar de sostener una afirmación y aún cuando se denomina como falacia, puede resultar una buena estrategia de persuasión en el sentido de que no siempre resultan ser razonamientos incorrectos. Si el personaje al cual se alude posee una credibilidad científica reconocida en algún dominio particular, no es incorrecto apoyarse en sus afirmaciones para tratar de provocar creencias con respecto a la tesis defendida por el docente. Desde este pun-

to de vista, Goldman afirma que no se puede criticar a quien apele a una autoridad reconocida en su práctica discursiva.

El problema se presenta cuando el docente invoca a ciertas personas como autoridades en la materia cuando en realidad ellos mismo no están seguros de creerlo o no tienen suficiente justificación para creerlo. En estos casos se violan las reglas 2 y 3 de una buena argumentación y esto abre la posibilidad de llegar a conclusiones falsas que provoque la formación de creencias también falsas y de allí, su denominación como falacia.

*Circulus in demonstrando* llamada por Goldman, "*begging the question*".

Esta falacia ocurre si se asume como premisa la conclusión a la que se quiere llegar y generalmente la proposición se reformula para que aparezca como un razonamiento válido. En estos casos realmente no existen premisas. Se utiliza la misma conclusión como justificación por lo que se cae en discursos circulares. Este tipo de falacia es muy frecuente. Representa un juego de palabras en el que se pretende demostrar la razones inexistente de una tesis defendida. Según Goldman, este argumento puede ser válido porque una proposición se sigue deductivamente de sí misma y las supuestas premisas son verdaderas. Este tipo de falacias deja al receptor inhabilitado para identificar el error en el argumento porque se ha seguido lo que Goldman (1999:151) afirma como "*ruta genuinamente argumentativa*". Este ade-

más es un argumento que puede ser tanto informativo como persuasivo.

*Argumentum ad hominem*: esta falacia puede ser interpretada como argumento dirigido al hombre y puede presentar tres variantes: La primera, que sería una falacia abusiva en la que se critica a la persona que hace una afirmación que no quiere ser aceptada. Es una falacia porque la verdad de una afirmación está sujeta a las virtudes que como persona posee el emisor. Una forma más sutil sería la de rechazar una afirmación basándose en el criterio de que tal afirmación fue hecha también por una persona cuya personalidad es fácilmente criticable. La segunda forma de esa falacia, es tratar de persuadir refiriéndose a las circunstancias particulares de la persona o características propias que son carentes de credibilidad o aceptación pública. La tercera forma que asume esta falacia, es denominada *tu quoque* en la que se trata de demostrar inconsistencia o discrepancias entre la posición del oponente y las posiciones que él ha defendido en otros lugares. Ocurre cuando se afirma, que la proposición puede ser verdadera porque su oponente también la considera así, aún cuando se estén refiriendo por ejemplo, a comportamientos negativos.

Para Goldman, cuando se rechaza el argumento, se ataca más al oponente que al argumento del oponente y la argumentación que puede resultar cierta, pasa a un segundo plano.

*Falacia del Straw man* (hombre de paja o espantapájaros): Según

Goldman, esta falacia se refiere a cuando se representa erróneamente la posición de otro para que pueda ser atacada fácilmente, luego se destruye la posición errónea y se concluye que la posición original ha sido destruida. No se trata del verdadero razonamiento que se quiere cuestionar. También ocurre cuando se le atribuyen al oponente proposiciones que él nunca afirmó para derrotarlas y aparecer como la persona que posee la razón.

Tanto en el caso de los sofismas, como en el caso de los paralogismos, el problema central es la formación de creencias falsas en el estudiante. Más aún, lo que está en juego es el desarrollo de habilidades de pensamiento crítico que no lo ayuden a seguir el camino correcto para encontrar la verdad que busca y llegar a un conocimiento específico que de respuestas apropiadas a sus preguntas y que conduzcan a la solución de problemas particulares. No se trata de encontrar únicas verdades absolutas. En este sentido, Goldman (1995), afirmó la relación entre la epistemología veritística y el multiculturalismo porque no se trata de exponer lo que en sus propias palabras expresó como "*Tiranía de la verdad*", con T mayúscula. El contexto y la cultura local, determinarán lo que en un espacio y tiempo específico se puede denominar como verdad con lo cual, se estaría también aludiendo a la adopción del concepto deflacionario de la verdad.

Lo cierto es, que desarrollar habilidades de pensamiento crítico no es

tarea fácil. Desarrollarlas en forma desligada de la defensa de verdades particulares por parte del docente requiere de él, una habilidad previa para establecer tal distinción y además que el interés por desarrollar estas capacidades prevalezca al interés de defender sus propias creencias y verdades y esperar además, que el alumno las sostenga y se conviertan en parte de su propio sistema de creencias. Esto último, indica que el uso de argumentos, sofismas o paralogismos depende también de la ética del docente. Existe entonces, en la relación entre alumno – profesor un intercambio continuo de creencias más que de conocimientos.

## **Conclusión**

A modo de conclusión, se puede decir, partiendo de Goldman (1999), que en la práctica discursiva con otros, en este caso en el campo educativo, frecuentemente se utilizan falacias para tratar de crear un sistema de creencias que van a satisfacer solo las necesidades del emisor. En el caso docente, esto sería como desvirtuar la misión pedagógica de un profesor que en vez de guiar al estudiante en el desarrollo de habilidades de pensamiento que le garantizan llegar a conclusiones verdaderas independientemente del tiempo y del lugar en que esto ocurra, lo que trata es de demostrar que él tiene un mínimo de razón en lo que afirma, que está en lo cierto. Esto lo refuerza en la posible falsa creencia de pensar que

es poseedor de la verdad. Las falacias pueden anquilosar el pensamiento de un docente y lo pueden llevar a negarse procesos de apertura al cambio y a la evolución a la que están sujetas todas las verdades que hoy son fuertemente sostenidas.

De igual manera, como los conocimientos que son impartidos en dominios específicos del conocimiento científico van a ser defendidos y refutados por sus interlocutores, ya que cada uno basa su argumentación en su propio sistema de creencias, lo que un docente está llamado a hacer es crear mecanismos que le permitan al estudiante manejar apropiadamente, métodos que lo conduzcan a descubrir la verdad con el valor veritístico mencionado por Goldman, sin que esto suponga el manejo de un concepto absoluto de verdad, todo lo contrario, las verdades están contextualizadas en un tiempo y en un espacio específico.

Lo que un docente debe evitar como error argumentativo, es recurrir a falsos mecanismo en defensa de posiciones particulares, olvidando la tarea fundamental que debe privar en las instituciones de educación superior, en la que todos los participantes deben intercambiar sus roles de emisor y receptor, convirtiéndose los docentes no solo en fuente, sino también, en receptores de nuevos conocimientos que faciliten la búsqueda colectiva de la verdad y la defensa del conocimiento científico, exclusivo por excelencia de las universidades. Con esto, es

probable que haya mayor aproximación al concepto que debe construirse de excelencia académica.

Esto puede implicar también, la necesidad de que el docente universitario conozca sobre los principios fundamentales de la argumentación y por supuesto, algo de lógica formal, a fin de que tome conciencia de la importancia de argumentar apropiadamente sus tesis y que en su práctica discursiva sepa evitar el uso de falacias.

Asumir desde la perspectiva de Goldman, que los argumentos sustituyen a la idea de verdad dentro de los espacios universitarios, lleva a la reflexión de que lo realmente importante no es en sí mismo, la búsqueda de un conocimiento verdadero (esto ha dejado de tener sentido) sino la argumentación de conclusiones o afirmaciones según las reglas que garanticen su valor veritístico.

Si las universidades y los docentes, centran su acción en la práctica de las condiciones de una "buena argumentación", como aproximación a un conocimiento científico capaz de dar respuestas efectivas a los problemas sociales actuales, ella rescataría el papel protagónico al cual está llamada dentro de una sociedad siempre cambiante.

### Referencias Bibliográficas

- CIFUENTES, Luis (s.f.). Crisis y rescate de la Universidad. Disponible: <http://www.minas.cec.uchile.cl/op4.html>
- GOLDMAN, Alvin (1995). Education and Social Epistemology. Disponible: [http://www.ed.uiuc.edu/EPS/PES-Yearbook/95\\_docs/goldman.html](http://www.ed.uiuc.edu/EPS/PES-Yearbook/95_docs/goldman.html)
- GOLDMAN, Alvin (1999). **Knowledge in Social Work** New York. Oxford University Press.
- RIVEROS, Luis (2001). Crisis y Cambio en la idea de Universidad. Disponible: <http://www.uchile.cl/acerca/rectoria/discursos/ideauniversidad.html>