



¿Vale la pena enseñar la distinción entre argumentos deductivos y no deductivos en la escuela secundaria?

Federico E. López (FaHCE- CIEFi-IdIHCS-UNLP)

1. Introducción

En cada disciplina o área del saber, hay siempre conceptos y distinciones que son centrales o fundamentales, y que organizan en gran medida el campo. Se trata de elementos que constituyen el trasfondo básico, o la evidencia paradigmática de esas disciplinas, a tal punto que parece que sin ellas no es posible emprender ninguna investigación en ese campo y que cuestionarlas parece implicar un intento por socavar la disciplina misma. El concepto de razonamiento o argumento *deductivo*, y su distinción respecto de los argumentos no deductivos es un ejemplo de tal tipo de evidencia para la lógica, tanto formal como informal y para la teoría de la argumentación, o al menos lo era hasta hace relativamente poco. Ello resulta evidente en varios de los libros y los programas que abordan cuestiones referidas a la lógica y a la argumentación.

El objetivo de este trabajo es revisar algunos desarrollos recientes en lógica y teoría de la argumentación que conducen a cuestionar la necesidad, y el valor, de incluir la mencionada distinción entre argumentos o razonamientos deductivos y no-deductivos como contenido conceptual en los cursos de lógica y argumentación de la escuela secundaria, y de otros niveles en los que el objetivo sea contribuir al desarrollo de capacidades argumentativas. Para cumplir con el propósito planteado, en primer lugar, explicitaremos algunos presupuestos pedagógicos o didácticos respecto del sentido de la enseñanza de la lógica y la argumentación. Estos presupuestos nos permitirán explicitar algo así como un criterio para decidir acerca de la inclusión o exclusión de un cierto contenido en la enseñanza de la lógica y la argumentación. En segundo lugar, expondré algunos de los inconvenientes que tiene el trabajo con la clasificación aludida, para sugerir que resulta conveniente dejarla de lado, dado además que tenemos una alternativa mejor.



2. Sobre los objetivos de la enseñanza de la lógica

A modo de preámbulo, es necesario llamar la atención respecto de una cuestión central que hace a la enseñanza de la lógica y la argumentación. Se trata de una distinción entre, por un lado, enseñar “lógica”, ya sea formal o informal o incluso teoría de la argumentación, asumiendo que tales expresiones refieren a disciplinas o áreas del saber y, por el otro, enseñar *argumentación*. Esta última palabra refiere a una determinada *práctica* en la que los seres humanos podemos, y muchas veces debemos, involucrarnos. Así como no es lo mismo enseñar a respirar que enseñar cuáles son las principales conclusiones de la biología respecto del sistema respiratorio, tampoco es lo mismo enseñar argumentación que enseñar Lógica. Si bien es cierto que algunas de las conclusiones de la biología sobre el sistema respiratorio, o algunas de las conclusiones de la lógica sobre la argumentación pueden ayudar a saber cómo respirar o argumentar mejor, lo cierto es que mucho de lo que en esas disciplinas se produce no tiene un valor más o menos directo para las prácticas o funciones que estudian, no al menos desde el punto de vista del agente involucrado en esas prácticas. Así, asumo en este trabajo que, al menos en el nivel de la escuela secundaria –pero incluso también en muchos cursos terciarios o universitarios– el objetivo de la enseñanza de la lógica no es poner en conocimiento a las y los estudiantes de cuáles son las principales conclusiones o aportes de la disciplina, sino más bien enseñar a argumentar *mejor*. Digo argumentar mejor, y no simplemente argumentar, pues al menos desde ciertos momentos del desarrollo psicológico y cognitivo, los seres humanos ya sabemos, ya somos capaces de, de argumentar, incluso si lo hacemos de modo poco riguroso o habilidoso.

A efectos de comprender mejor lo que ese tipo de enseñanza supone, podemos decir, siguiendo a Hubert Marraud (2020), que la argumentación es la práctica de *dar, pedir y examinar* razones. Es justamente en la actividad de examinación o evaluación de los argumentos donde se juega la cuestión central de la argumentación, al menos desde un punto de vista lógico o normativo. Si dar razones, es simplemente presentar algo a alguien como una razón para otra cosa (cfr. Marraud 2020) y pedir razones implica en principio formular adecuadamente la pregunta ¿por qué afirmas eso?, es en la práctica de la *examinación* de las razones donde podemos comenzar a distinguir entre buenas y malas razones, y es por tanto allí donde comienza la tarea de argumentación *crítica* a cuyo desarrollo la enseñanza de la lógica pretende contribuir.¹ Así, si la asignatura pretende contribuir al desarrollo y la mejora de la

¹ Las cosas son, por supuesto más complejas en la medida en que muchas veces damos y pedimos razones como resultado de una evaluación o examinación más o menos explícita de las razones. Por ejemplo, damos razones de



actividad de argumentar, debe ir dirigida fundamentalmente a la cuestión de la *evaluación* de argumentos, a la examinación de razones. No es esto no es lo que suele ocurrir en los cursos de argumentación, más centrados en el reconocimiento de los argumentos, sus componentes y sus tipos que en la tarea de la evaluación propiamente dicha. Esto se vio acentuado desde que se comenzaron a abandonar los enfoques formales y consecuentemente se dejaron de enseñar los métodos formales para la decisión respecto de la validez de los argumentos deductivos de los cursos de lógica. Así la tarea de la evaluación quedó vacante o, en algunos cursos, reducida al estudio de las falacias, adoptando usualmente el enfoque de Copi (1974), pese a las conocidas críticas de Hamblin (2017) a lo que llamó el *enfoque estándar*. De todos modos, es justo reconocer que en los últimos tiempos, se está incorporando la cuestión de la evaluación mediante el trabajo con el modelo ARS e incluso el enfoque de las falacias de la pragmática dialéctica (Van Eemeren, 2019; Van Eemeren & Grootendorst, 2007), que supera en gran medida las críticas de Hamblin, ha sido incorporado en muchos cursos de lógica.

Volviendo a la caracterización de la argumentación propuesta por Marraud, es importante señalar que la inclusión de la examinación de razones como una práctica propiamente *argumentativa* apunta a señalar que la evaluación de la argumentación no es una práctica que deba hacerse desde afuera de la argumentación misma, apelando por ejemplo a criterios externos que la lógica como disciplina pueda aportar, sino que, como sostiene Marraud, “la evaluación lógica consiste fundamentalmente en contraargumentar y forma parte de la misma práctica argumentativa” (Marraud, 2023, p.14). En efecto, las personas ya evaluamos argumentos en nuestras prácticas argumentativas. Por ello, tampoco la enseñanza de la evaluación de argumentos puede pensarse como la enseñanza de algo completamente nuevo para lo cual hay que incorporar forzosamente habilidades y conceptos técnicos específicos y completamente externos a las prácticas en cuestión, como sucedería por ejemplo si alguien pretendiera enseñarnos a trabajar el hierro o la madera, o a tocar un instrumento. Antes bien, la enseñanza de la evaluación de argumentos supone promover el desarrollo de una práctica más habilidosa, más rigurosa, de evaluación de argumentos. Es, en este sentido, un caso específico de la enseñanza de la argumentación, pero esta vez de una argumentación que se dirige contra otro argumento, es decir, de contraargumentación (Cfr. Marraud, 2017).

Es interesante señalar que, si Marraud está en lo correcto al pensar la *evaluación* como *contraargumentación*, pareciera que no tiene mucho sentido que el resultado de la evaluación

manera tal de evitar de antemano ciertas objeciones o pedimos razones adicionales cuando vislumbramos que las razones aducidas son insuficientes.



de un argumento sea que no hay nada de malo. En efecto, podríamos pensar que, en principio, no tiene sentido examinar razones, evaluar argumentos, si no encontramos en ellos, algo que nos resulte *prima facie* sospechoso, insuficiente o al menos poco claro. En consonancia con ello, la examinación de razones entendida como contraargumentación es clasificada por Marraud en tres categorías que implican todas ellas que el argumento contra el que nos dirigimos es un argumento en algún sentido problemático: la *objección*, cuando cuestionamos una premisa, la *recusación* cuando objetamos la garantía o la *refutación* cuando nos dirigimos contra la conclusión. En este sentido la evaluación de la argumentación toma la forma de una crítica de argumentos, lo que explicaría la dificultad que se suele encontrar cuando se ofrece a un o una estudiante –o cuando nosotros nos enfrentamos a– un argumento *bueno* para evaluar: es muy difícil decir algo que no sea una mera repetición del argumento mismo.

Esta característica de la evaluación de argumentos presenta una dificultad o mejor un desafío: si no sospechamos *prima facie* de un argumento, parece que no tendría sentido proceder a su evaluación. Con ello, daríamos por bueno todo argumento que no nos resulte *prima facie* sospechoso y nuestra capacidad de aprender o mejorar en términos de razonabilidad nuestros puntos de vista a partir de la evaluación de argumentos se vería seriamente limitada. Aunque no es posible desarrollarlo aquí con la extensión que merecería, en este punto resulta evidente porqué la práctica de la evaluación de argumentos requiere ser complementada, en su enseñanza, con una práctica de *indagación reflexiva* sobre el tema, o mejor, el problema, que el argumento aborda. En efecto, para que algo nos parezca incorrecto, o sospecho en principio, es necesario tener algún grado de conocimiento sobre el asunto mismo, pues de otro modo la evaluación de argumentos se vería reducida a su dimensión meramente formal o de consistencia, a su mera racionalidad superficial. En cambio, si pretendemos que la enseñanza de la argumentación vaya más allá de la mera evaluación de su racionalidad formal superficial, es necesario fortalecer la incorporación por parte de las y los estudiantes, no sólo de meras *habilidades argumentativas*, sino también de *virtudes lógicas*, argumentativas o intelectuales necesarias para llevar a cabo *procesos virtuosos (razonables) de formación de la opinión*. Para notar las dificultades que puede tener un argumento que en principio nos parece bueno, lo que necesitamos no es tanto examinar el argumento mismo, sino indagar sobre el tema generando así las condiciones para que aparezcan las dudas, los *problemas* que el argumento pasa por alto.

Vale la pena señalar, al menos de pasada, que esta idea de que la enseñanza de la argumentación puede tener también como objetivo que las y los estudiantes incorporen prácticas *virtuosas* de formación de la opinión recoge, creo, otro de los objetivos que los cursos



de lógica suelen tener, al menos en el nivel de la escuela secundaria, a saber, contribuir a la construcción de una ciudadanía democrática. Resulta importante señalar que se trata de objetivos distintos y no necesariamente coincidentes, justamente porque un agente epistémico que posee una gran *destreza o habilidad* en las prácticas de análisis, reconstrucción y evaluación de argumentos no tiene por qué ser un agente epistémico *virtuoso* en un sentido ético o político, no al menos desde el punto de vista de las virtudes que supone la ciudadanía democrática. Un argumentador experto puede ser, por así decirlo, un racionalizador superficial, y no un verdadero *indagador reflexivo*, que forme sus opiniones atendiendo a los problemas con los que tales opiniones se relacionan y no como el resultado de una mera manipulación lógica o dialéctica de premisas y conclusiones. En este sentido, los recientes abordajes en torno a las virtudes argumentativas y/o epistémicas tienen mucho que aportar para repensar la enseñanza de la argumentación (Cfr. Aberdein, 2010, 2014; Broncano, 2020; Cohen, 2007, 2022; Gascón, 2015, 2017; Gascón Salvador, 2015).

Como señalé en la introducción, todo este preámbulo sobre la enseñanza de la argumentación apunta a fundamentar un criterio práctico para decidir acerca de la inclusión o exclusión de un cierto concepto, distinción o más generalmente de un cierto contenido de la disciplina de la lógica, ya sea formal o informal en la enseñanza de la argumentación. Si se trata de un contenido que no tiene una relación clara con la práctica de la evaluación de argumentos, entonces su inclusión no debe darse por sentada, incluso si se trata de un contenido considerado hasta ahora muy importante. También podría darse el caso de que un cierto contenido no solo no se relacione de un modo productivo con aquella práctica, sino que incluso sea un contenido que la obstaculice o la vuelva más confusa. Como trataré de argumentar en la sección siguiente, la propia definición de argumento deductivo puede ser un ejemplo de esto último. Pero antes de pasar a ello, y aunque no es un punto que se pueda desarrollar en extenso aquí, creo que, lo planteado hasta aquí, sugiere que debemos tratar de evitar también que los conceptos y procedimientos que proponemos en las clases sean demasiado artificiosos o, dicho de otra forma, que rompan demasiado la continuidad de las prácticas argumentativas que las y los estudiantes despliegan en sus vidas cotidianas y aquellas que se proponen en las clases de lógica.

Aunque podría plantearse que la cuestión de la *clasificación de argumentos*, el caso que nos compete en este trabajo, pertenece más bien a lo que Marraud llama la parte *analítica* de la lógica (que se ocupa del análisis y reconstrucción de argumentos), y no a la *crítica* que tiene que ver con la evaluación, es importante tener presente que, aunque distinguibles en principio,



la *analítica* y la *crítica* están fuertemente vinculadas. Más aún, la analítica está en algún sentido subordinada a la crítica. Ello es así, no solo porque como dijimos la dimensión propiamente lógica o normativa de la práctica de la argumentación tiene que ver con la examinación de argumentos, sino porque el objetivo del análisis y reconstrucción de un argumento es *prepararlo* para su evaluación lógica. Así, por ejemplo, la identificación de (y la distinción entre) premisas, conclusión y garantías permitirá luego una mejor evaluación del argumento en la medida en que permite saber si lo que queremos presentar es una objeción contra una premisa, una refutación de su conclusión o una recusación de su garantía. Si esto es correcto, se trata de un contenido que cumple con el criterio antes mencionado y tenemos una buena razón para incluirlo en un programa de argumentación.

Así las cosas, podemos formular la pregunta cuya respuesta nos permitirá responder finalmente a la pregunta formulada en el título de esta presentación: ¿la clasificación de los argumentos en deductivos y no deductivos, en tanto que parte del análisis de argumentos, contribuye en algo a una *evaluación* más clara de los mismos? En lo que queda de este trabajo, se esbozarán las principales razones por las que creo que la respuesta a esta pregunta debe ser, que no.

3. Problemas en torno a la clasificación de argumentos

3.1. El concepto de deducción no es necesario para los cursos de lógica formal

Una posible estrategia para responder a la pregunta planteada es contextualizarla un poco más. Por ejemplo, se podría sostener que, si se trata de un curso de lógica formal, la evaluación de argumentos supone reconstruir su *forma lógica* y para ello resulta esencial tener en cuenta que la lógica formal estudia la deducción. Primero identificamos los argumentos deductivos, luego los traducimos al lenguaje de una cierta lógica formal, por ejemplo, de predicados o proposicional y luego los evaluamos. Así, la respuesta a mi pregunta, en este caso, sería un contundente *sí*: la identificación de argumentos deductivos y su distinción con los no deductivos no solo contribuye a su evaluación, sino que resulta indispensable en un curso de lógica formal. Aunque no pretendo en verdad discutir la inclusión de este contenido en un curso de lógica formal, que sería más bien un curso destinado a presentar a los alumnos los resultados más importantes de la lógica formal como disciplina científica y no un curso de argumentación en el sentido apuntado con anterioridad, cabe hacer notar que ello no es necesariamente así, y que de hecho hay destacados libros de lógica formal que no incluyen tal distinción.



Un ejemplo, es el célebre libro de Quine *Los métodos de la Lógica* (1962) que se ocupa de la disciplina sin distinguir entre deducción e inducción, y utiliza el término “deducción” tan solo en el sentido sintáctico de “deducción natural”, esto es, de reglas de transformación para un lenguaje formal.² Más aun, el libro de Gamut (2009) tampoco contiene ninguna caracterización de la deducción como un tipo de argumento que pueda oponerse a otro. En efecto, parte de una caracterización de los argumentos en general como “una secuencia de oraciones tal que las *premisas* están al comienzo y la *conclusión* al final del argumento.” (2009, p.1) y caracteriza a los argumentos *válidos* con las mismas palabras con las que se suele caracterizar a un argumento deductivo:

Un argumento válido es un argumento cuyas premisas y conclusión son tales que la verdad de las primeras implica la de la última: *si* las premisas de un argumento válido son todas verdaderas, *entonces* su conclusión también debe ser verdadera. (2009, p.1)

Así, la única distinción que parece necesaria para Gamut, lo mismo que para Quine, es aquella –más clara, por cierto– entre argumentos válidos e inválidos.³ Por su parte, el texto de Copi sí introduce la distinción,⁴ lo que resulta elocuente dado que este último, a diferencia de lo anteriores pretende que los aportes de la lógica formal sí son, en algún sentido, relevantes para la evaluación de los argumentos en lenguaje natural, lo que permite sospechar que la

² Incluso en su libro sobre filosofía de la lógica “En este libro nos vamos a ocupar de filosofía de la lógica, entendiendo en lo esencial la voz 'lógica' en el sentido de Tweedledee. No es ése el único sentido del término. Es fácil aducir precedentes de la aplicación simultánea del término a dos sentidos diferentes: la lógica deductiva y la lógica inductiva. Pero no hay modo de distinguir entre la filosofía de la lógica inductiva y el tronco principal de la filosofía, que es la teoría del conocimiento. La lógica deductiva, por el contrario, la disciplina en que estaba pensado Tweedledee, sí que puede reivindicar un poco de filosofía peculiar de ella.” (1973, p. 15)

³ La caracterización de los argumentos como una secuencia con un cierto orden prefigurado, deja claro que el libro de Gamut no tiene una pretensión de decir algo acerca de lo que entendemos como argumentos en el habla corriente. En efecto, a pesar de que el libro pretende dar cuenta en alguna medida del lenguaje natural y tiene un claro alcance lingüístico (cfr. 2009 p. xiii), constituye más bien una introducción al lenguaje formal de la lógica en la cual el recurso a oraciones del lenguaje natural se reduce más bien a su uso para poder explicar de un modo menos abstracto los formalismos que presenta. Además, desarrolla una teoría acerca de la implicación formal de enunciados en un cierto sistema lógico, cuya relación con la práctica de la argumentación y el mejoramiento de las habilidades de evaluación de argumentos no resulta evidente. En este punto, nuevamente la posición de Marraud, quien se dedicó durante años al estudio de la lógica formal, resulta elocuente. En su opinión, la lógica formal es una “teoría de la implicación, tenuemente relacionada –si acaso– con el razonamiento y la argumentación” (2017, p. 70).

⁴ “Los razonamientos se dividen tradicionalmente en dos tipos diferentes: *deductivos* e *inductivos*. Aunque todo razonamiento lleva implícita la afirmación de que sus premisas ofrecen algún fundamento para la verdad de su conclusión, solamente los razonamientos *deductivos* pretenden de sus premisas que ofrezcan fundamentos concluyentes. (...) Un razonamiento deductivo es *válido* cuando sus premisas brindan un fundamento seguro para la conclusión, esto es, cuando las premisas y la conclusión están relacionadas de tal manera que es absolutamente imposible que las premisas sean verdaderas sin que la conclusión también lo sea. (...) Un razonamiento inductivo, en cambio, no pretende que sus premisas ofrezcan fundamentos concluyentes para la verdad de su conclusión, sino solamente que ofrezcan algún fundamento para ella” (Copi, p. 25)



clasificación en cuestión es más bien una “necesidad” de este tipo de abordajes que no se han desprendido por completo de la lógica formal.

3.2. El problema del colapso

Otro punto importante que cabe señalar respecto del texto de Gamut, es su forma de eludir una de las mayores dificultades respecto de la clasificación tradicional de argumentos que discutimos. Al omitir el concepto de deducción, no tiene el problema de distinguir entre un argumento deductivo y un argumento válido. En efecto, una de las mayores dificultades del concepto usual de argumento deductivo, una de las *penas* involucradas en su enseñanza, es que, en la medida en que se lo caracteriza como un argumento cuyas premisas implican necesariamente a la conclusión, produce el bien conocido colapso entre argumento deductivo y argumento válido. Ello dificulta entender luego la necesidad de distinguir entre argumento deductivo válido e inválido, en la medida en que argumento deductivo inválido se vuelve una contradicción en los términos.

La forma usual de lidiar con ello es caracterizar a los argumentos deductivos como un argumento que *pretende* que las premisas den un apoyo total a la conclusión. Esta maniobra permitiría distinguir entre argumentos deductivos cuya pretensión es satisfecha y argumentos que fracasan. El costo es introducir la necesidad de evaluar *pretensiones* a la hora de decidir una supuesta cuestión de hecho como si el argumento *es o no es* deductivo. Por ejemplo, el argumento “Dado que Sócrates es hombre y todos los hombres son mortales, se sigue que muy probablemente Sócrates es mortal” sería, paradójicamente *no deductivo*, pues la expresión *muy probablemente* no supone una pretensión de necesidad, pero a la vez *deductivamente válido* de acuerdo con los métodos de la lógica formal clásica. Esta dificultad podría ser saldada recurriendo a alguna lógica modal que nos permita ver porqué el operador modal “muy probablemente” en ese argumento es incorrecto, pero ello sólo reforzaría la tesis de que esa caracterización de los argumentos deductivos en un curso que no incluya lógica formal es problemática, mientras que, en un curso de lógica formal, según dijimos, no parece estrictamente necesario incluirla. Por otro lado, y respecto de este mismo ejemplo, otra respuesta, que no recurra a formalismos, sería decir que quien propone ese argumento está equivocado respecto de su fuerza, y que el argumento es deductivo de todos modos. Ello obliga a juzgar las pretensiones ¿psicológicas? de quien formula el argumento sobre la base de nuestra propia evaluación del argumento: como *es* un argumento válido, tiene que ser un argumento



deductivo y el hablante está equivocado en su pretensión. O sea, tenemos que poder evaluar el argumento antes de saber si es deductivo o no, lo cual es un contrasentido desde el punto de vista de la lógica formal pero también desde el punto de vista del modelo ARS.

El colapso entre argumento deductivo y deductivo válido tiene otra consecuencia didáctica problemática, que nos para nada menor desde el punto de vista pedagógico: conduce a las y los estudiantes a inferir que los argumentos no deductivos son inválidos, incorrectos, insuficientes, o no tan buenos y a las y los docentes a la tarea de explicar una y otra vez que no, e insistir en un doble estándar válido/correcto que, como ocurre también con la diferencia entre verdadero o aceptable y válido, en el habla corriente resulta luego muy difícil de mantener.

3.3. Contradicción didáctica

A estos problemas cabe sumar otro, ya propio de los cursos inspirados en la lógica informal o la teoría de la argumentación que incluyen la clasificación de argumentos que discutimos. Se trata de la contradicción didáctica que supone identificar a un conjunto de argumentos, los deductivos, inevitablemente asociados a los estándares de justificación más rigurosos, respecto de cuya evaluación no se ofrece luego ninguna herramienta específica. Por ejemplo, en un texto propio (López et al., 2013) sobre evaluación de argumentos, que en verdad no hace mucho más que presentar en español la versión de Trudy Govier del modelo ARG para la evaluación de argumentos, se ofrecen algunos criterios específicos para evaluar si las premisas de un argumento analógico o de una generalización inductiva son suficientes respecto de su conclusión –por ejemplo, si la semejanzas iniciales son relevantes respecto de la inferida o si la muestra es representativa de la población. En cambio, en el caso de los deductivos y dado que no propone ningún método formal, se confía en la capacidad más o menos intuitiva de vislumbrar la validez o invalidez del argumento, reduciendo en verdad la tarea de evaluación lógica de los argumentos a la determinación de la aceptabilidad de las premisas. Ello es así, porque en general, para evitar las dificultades antes mencionadas respecto de la identificación de argumentos deductivos, las y los docentes solemos poner ejemplos de argumentos válidos, porque si el ejemplo que ponemos no resulta válido y, por ejemplo, en un examen el o la estudiante respondiera que es un argumento no deductivo pues sus premisas no implican a la conclusión, deberíamos concederle el punto. Así, desde el punto de vista de la lógica informal o la teoría de la argumentación, en la práctica, la evaluación de argumentos deductivos queda reducida a la evaluación de la aceptabilidad de las premisas.



3.4. De la inferencia a las razones

De acuerdo con Marraud, el problema que acabamos de mencionar es una consecuencia general y paradójica implicada por “toda teoría de los argumentos inspirada en lo que, en un sentido genérico, podemos llamar ‘lógica formal’” (2017, p. 70). Una teoría inspirada en la lógica formal es, de acuerdo con el autor, una teoría que supone que, en la medida que siempre que argumentamos A por lo tanto B, al suponer que A es una razón para B, estamos asumiendo el compromiso inferencial *si A, entonces B*, de modo que todo argumento tiene en el fondo la estructura (válida) de un *modus ponens*. Por ejemplo, si argumento que (A) *Juan llega tarde porque perdió el bus*, estoy suponiendo que (CI) *si Juan pierde el bus llega tarde*. El argumento (A) tal como está formulado es obviamente inválido, pese a que es un buen argumento, y no resulta descabellado sostener que quien formula ese argumento supone el enunciado condicional (CI), pero al reponer (CI) como premisa implícita la cuestión de la evaluación del argumento se reduce a la cuestión de determinar si necesariamente *si Juan pierde el micro, llega tarde*, es decir a la determinación de la verdad o aceptabilidad de ese enunciado.

Nótese también que, pese a que ese argumento tiene la forma de un *modus ponens* y se trata presumiblemente de un argumento válido, podemos también argumentar que no es deductivo, pues carece de una de las propiedades características de la deducción: es un argumento no-monótono pues el agregado de la premisa “Juan se tomó un taxi” hace que se caiga la conclusión “Juan llegará tarde”. Frente a esta dificultad, podemos decir que se trata de todos modos de un argumento deductivo pero que la premisa expresada en el condicional es falsa, pues parece incompatible con que *Juan puede llegar a horario, incluso si pierde el bus, si se toma un taxi*. Así, es falso que, *si Juan pierde el bus, llegará tarde*, pues puede tomarse un taxi. En ese caso, como evaluadores del argumento estaríamos haciendo una operación algo sospechosa: atribuimos una premisa implícita al argumento solo para declararla falsa. Otra respuesta posible, sería sugerir que el enunciado *si Juan pierde el bus, llegará tarde*, debe interpretarse como *generalmente, (o en condiciones normales), si Juan pierde el bus, llegará tarde*. Al hacer esto, descubrimos que el argumento no era en verdad deductivo, pues de las premisas *en condiciones normales, si Juan pierde el bus, llegará tarde* y *Juan pierde el bus*, ya no se sigue necesariamente *Juan llegará tarde*.

Volvamos al ejemplo original. El argumento *Juan llegará tarde porque perdió el bus, ¿es o no es un argumento deductivo?* Tal como está formulado es inválido porque no hay ninguna conexión formal entre *perder el micro* y *llegar tarde*. La premisa no implica, y no



parece pretender implicar, a la conclusión, y por eso, podríamos decir que no es deductivo. Esta respuesta nos comprometería con la consecuencia de que ningún argumento con una sola premisa puede ser deductivo, a menos que sea un argumento circular como *Juan llegará tarde, porque Juan llegará tarde.*

Otra respuesta a todo esto, podría ser sostener que no se trata de un argumento deductivo, sino más bien de un tipo de argumento no-deductivo, a saber, un argumento causal, o un argumento basado en una regularidad. Esta interpretación resulta plausible, pero es importante notar que al decir ello, no estaríamos ya evaluando el tipo de conexión entre las premisas y la conclusión, viendo si la conclusión se sigue necesaria o parcialmente de las premisas, sino que, considerando el contenido y no la forma de la garantía, vemos que ella formula una relación causal entre perder el bus y llegar tarde. Lo que quiero señalar es que este último movimiento implica en verdad abandonar la clasificación de los argumentos de acuerdo el tipo de relación de inferencia entre las premisas, para dirigirse a una clasificación de estos en función del tipo de garantías que operan como habilitadores del paso de las premisas a la conclusión.

El tipo de análisis un tanto quisquilloso que acabamos de hacer respecto de ese argumento, puede en verdad hacerse respecto de muchos otros argumentos. Incluso, y al menos desde el punto de vista de algunos sueños, o pesadillas, transhumanistas, podríamos decir que no podemos “deducir” que Sócrates es mortal a partir del dato sobre su humanidad, dado que, todo lo que podemos decir es que hasta ahora todos los seres humanos son mortales. Nuevamente, podríamos decir que de todos modos se trata de un argumento deductivo, cuya premisa mayor es considerada falsa habida cuenta de que no necesariamente todos los seres humanos son mortales. Es una respuesta posible, que nos devuelve al problema anterior: en un curso de argumentación, todo lo que podemos ofrecer a las y los estudiantes para evaluar este argumento, es discutir la aceptabilidad de las premisas, y en particular de la premisa mayor, llegando a la conclusión paradójica desde el punto de vista de la deducción de que un argumento deductivo es sólido sí y sólo sí sus premisas son verdaderas o aceptables.

Una mejor respuesta es decir que se trata, por ejemplo, de un argumento basado en una definición, toda vez que si algo no fuera mortal no sería considerado un ser humano. Esta respuesta, habilitaría por ejemplo a pensar en las propiedades que puede o debe tener una definición, y de este modo, promueve una reflexión lógica interesante respecto de la validez del argumento. Nuevamente, en este caso, no estamos evaluando la fuerza del apoyo que las



premisas dan a la conclusión para determinar su tipo, sino reflexionado sobre su garantía, y en todo caso, evaluando la fuerza de las razones aducidas para determinar, no qué tipo de argumento es, sino si se trata de un buen o mal argumento.

4. Conclusiones

Para concluir, lo que quiero decir, entonces, es que la clasificación de los argumentos según el criterio del *tipo de apoyo* que las premisas dan a la conclusión como, por ejemplo, la clasificación entre argumentos deductivos y no deductivos no resulta productiva o fructífera de cara a la práctica de evaluación de argumentos en un curso dedicado a la argumentación. En su lugar, la clasificación de los argumentos en *esquemas argumentativos* según el tipo de garantía involucrado resulta bastante más provechosa. Si bien es cierto que tal como los formulara Walton por primera vez los esquemas argumentativos eran esquemas de argumentos no deductivos, y más específicamente argumentos *presuntivos*, lo cierto es que, como muestra Marraud (2021) claramente, la clasificación de argumentos en deductivos y no-deductivos y en esquemas argumentativos responde a criterios de clasificación distintos que no pueden ser emparchados sin generar más confusión.

No estoy diciendo que no podamos identificar ejemplos de argumentos que encajen de modo inequívoco bajo la categoría “argumentos deductivos”. Las y los docentes más cuidadosos se esfuerzan por poner ejemplos que no resulten ambiguos en ese sentido, para evitar confundir a sus alumnos y alumnas y para no perjudicarlos en la evaluación. El problema con ello es que fuerza a los docentes a tener que “inventar” argumentos. La gran mayoría de los ejercicios que solemos darle a los alumnos son ejercicios inventados por nosotros. Ello no se debe solamente, en mi opinión, a la intención de buscar ejemplos sencillos por razones didácticas. Se debe más bien, a que aquello que ocurre de verdad en la práctica argumentativa no se deja aprehender de modo satisfactorio por nuestros modelos de análisis y evaluación de argumentos, en la medida en que estos últimos no se han desprendido todavía de su impronta deductivista y formalista. Así, aunque sea posible en principio “inventar” argumentos inobjetablemente deductivos, su ocurrencia en la argumentación real, tanto en el ámbito cotidiano como en las disciplinas científicas es muy poco frecuente y cuando aparecen, pueden en general ser analizados de modo mucho más fructífero como argumentos con esquemas distintos, ya sea como argumentos basados en definiciones, o argumentos basados en la ausencia de alternativas, por poner algunos ejemplos.



Referencias bibliográficas

Aberdein, A. (2010). Virtue in argument. *Argumentation*, 24(2), 165-179

Broncano, F. (2020). *Conocimiento expropiado: Epistemología política en una democracia radical*. Madrid: Akal.

Cohen, D. H. (2007) Virtue Epistemology and Argumentation Theory. *OSSA Conference Archive*. 29. Recuperado de: <https://scholar.uwindsor.ca/ossaarchive/OSSA7/papersandcommentaries/29>

Cohen, D. H. (2022). La argumentación es una guerra... y la guerra es un infierno: Filosofía, educación y metáforas para la argumentación. En Luis Vega (Ed.) *La teoría de la argumentación en sus textos: Una antología*. Lima: Palestra

Copi, I. M. (1974). *Introducción a la lógica*. Buenos Aires: Eudeba

Gamut, L. T. F. (2009). *Lógica, lenguaje y significado* (Vol. 1). Buenos Aires: Edudeba

Gascón, J. Á. (2015). Prácticas argumentativas y virtudes intelectuales: Una mirada intercultural. *Revista iberoamericana de argumentación*, 10.

Gascón, J. Á. (2017). Brothers in arms: Virtue and pragma-dialectics. *Argumentation*, 31(4), 705-724.

Gascón Salvador, J. Á. (2015). ¿Es posible (y deseable) una teoría de la virtud argumentativa? *Actas I Congreso internacional de la Red española de Filosofía*, XI, 41-51.

Hamblin, C. (2017). *Falacias*. Lima: Palestra Editores.

López, F. E., (2013). Herramientas para la evaluación de argumentos. En Solas, S.; Oller, C.; Ferrari, L, coordinadores (2013). *Introducción a la filosofía : Argumentación filosófica, lectura académica*. La Plata : EDULP. (Libros de Cátedra. Sociales). En Memoria Académica. Disponible en: <http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/libros/pm.390/pm.390.pdf>http://sedici.unlp.edu.ar/bitstream/handle/10915/150311/Documento_completo.pdf?sequence=1

Marraud, H. (2017). De las siete maneras de contraargumentar. *Quadripartita ratio*, 4, 52-57.

Marraud, H. (2021). Cuatro modelos de argumento. *Quadripartita Ratio*, 11, 17-40.



Marraud, H. M. (2020). *En buena lógica: Una introducción a la teoría de la argumentación*. Guadalajara: Editorial Universidad de Guadalajara.

Marraud, H. (2023.) Por qué no soy inferencista. Versión preliminar del artículo destinado al libro *Voces para la filosofía. Diálogos necesarios la academia filosófica contemporánea* (2023), editado por Diana Lizbeth Ruiz Rincón

Quine, W. V. (1962). *Los métodos de la lógica*. Barcelona: Planeta-Agostini

Quine, W. V. (1973). *Filosofía de lógica* (M. Sacristán Luzón, Trad.). Alianza.

Van Eemeren, F. H. (2019). *La teoría de la argumentación: Una perspectiva pragmatodialéctica*. Lima: Palestra.

Van Eemeren, F. H., & Grootendorst, R. (2007). *Argumentación, comunicación y falacias. Una perspectiva pragma-dialéctica*. Santiago de Chile: Ediciones Universidad Católica de Chile.