

COGENCY

JOURNAL OF REASONING AND ARGUMENTATION



Cogency is a publication edited by the Faculty of Psychology, Diego Portales University, Vergara 275, Santiago, Región Metropolitana, Chile.

Email: cogencyjournal@mail.udp.cl; web site: www.cogency.udp.cl

The papers of Cogency are indexed or summarized in: Scopus; Latindex; Dialnet; The Philosopher's Index; International Directory of Philosophy (Philosophy Documentation Center); Elektronische Zeitschriftenbibliothek EZB (Electronic Journals Library); Genamics Journal Seek; NewJour. Electronic Journals & Newsletters; Philosophical Journals on the web; WorldCat OCLC.

ISSN 0718-8285

Director:

Francisco Pizarro, Diego Portales University, Santiago, Chile

Assistant Director:

Julián "Iñaki" Goñi, Pontificia Universidad Católica, Santiago, Chile

Editorial Board:

Margaret Cuonzo, Long Island University, New York, United States

Frans van Eemeren, University of Amsterdam, Amsterdam, The Netherlands

Selma Leitao, University Federal de Pernambuco, Pernambuco, Brazil

Christian Kock, University of Copenhagen, Copenhagen, Denmark

Christopher Tindale, University of Windsor, Windsor, Canada

Luis Vega Reñón, Nacional de Educación a Distancia University, Madrid, Spain

Dima Mahommed, Universidade Nova de Lisboa, Lisboa, Portugal

Steven Patterson, Marygrove College, Detroit, United States

Sofía Inés Albornoz, University of do Vale do Rio dos Sinos, Sao Leopoldo, Brasil

Katarzyna Budzynska, Cardinal Stefan Wyszynski University, Warsaw, Poland

Peter Cramer, Simon Fraser University, Burnaby, Canada

Eduardo Fernandois, Catholic University, Santiago, Chile

María Marta García Negroni, Buenos Aires University, Buenos Aires, Argentina

Michael Gilbert, York University, Toronto, Canada

David Godden, Old Dominion University, Norfolk, United States

Leo Groarke, Trent University, Canada

Cornelia Ilie, Strömstad Academy, Strömstad, Sweden

José Julio León, Universidad Santo Tomás, Santiago, Chile

Roberto Marafioti, University of Buenos Aires, Buenos Aires, Argentina

Andrei Moldvan, University of Barcelona, Barcelona, Spain

Rudi Palmieri, University of Lugano, Lugano, Switzerland

Francisca Snoeck-Henkemans, University of Amsterdam, Amsterdam, The Netherlands

Correspondence, subscription and sales

Cogency Journal

Vergara 275, Santiago, Chile

E-mail: cogencyjournal@mail.udp.cl

Production design:

Camila González S.

© 2022 by Universidad Diego Portales. All rights reserved.

No part of this publication may be reproduced, displayed, or transmitted in any form or by any means, electronic or mechanical, including photocopying or by any information storage or retrieval system, without the prior written permission from the Director of the journal.

Contenidos

5

HOW TO RESPOND TO A FALLACY?

Diego castro

29

DEDUCTIVE CONCLUSIONS IN LEGAL ARGUMENTATION

Olena Nevelska-Hordieieva, Liudmyla Harmash, Dmitry Voitenko

51

EL DESACUERDO RAZONABLE EN UN HORIZONTE DE PARIDAD / THE REASONABLE DISAGREEMENT IN A PEER HORIZON

Rodrigo Laera

73

¿Y SI OFRECEMOS UN CONTEXTO PROTEGIDO PARA DISSENTIR? ELABORACIÓN DE CONTROVERSIAS SOBRE CREENCIAS EPISTEMOLÓGICAS AL PARTICIPAR DE UN DISPOSITIVO DE DEBATE Y DE UNO DE JUEGO / WHAT IF WE OFFER A PROTECTED CONTEXT TO DISSENT? ELABORATION OF CONTROVERSIES ABOUT EPISTEMOLOGICAL BELIEFS WHEN PARTICIPATING IN DEBATE AND SERIOUS-GAME DEVICES

Macarena Sanhueza Céspedes, Christian Sebastián Balmaceda

HOW TO RESPOND TO A FALLACY?

DIEGO CASTRO

Departamento de Humanidades, Facultad de Educación y Ciencias Sociales
Universidad Andrés Bello, Santiago, Chile
diego.castro.amenabar@gmail.com

Abstract: This paper aims to resolve the following question: how should a reasonable arguer respond to a fallacy? To answer it, I take a dialectical approach to fallacies and consider their dialectical and rhetorical effects. Then, I review the current literature on the proper answer to fallacies to conclude that, under certain circumstances, all the answers provided in the literature can be helpful for the parties. Later, I attempt to provide some heuristic guidance to understand which response to a fallacy is better under which circumstance. To do that, I introduce two criteria for evaluating dialogues: the level of adversariality and the relevance of the epistemic goal. I will conclude that these criteria can help us understand which is the adequate response to fallacies and could also be important for addressing other problems in argumentation theory.

Resumen: Este artículo tiene como objetivo resolver la siguiente pregunta: ¿cómo debe responder un argumentador razonable a una falacia? Para responderla, adopto un enfoque dialéctico de las falacias y considero sus efectos dialécticos y retóricos. Luego, reviso la literatura actual sobre la respuesta adecuada a las falacias para concluir que, bajo ciertas circunstancias, todas las respuestas proporcionadas en la literatura pueden ser útiles para las partes. Enseguida, intento brindar alguna guía heurística para comprender qué respuesta a una falacia es mejor bajo qué circunstancias. Para ello, introduzco dos criterios para evaluar los diálogos: el nivel de confrontación y la relevancia del objetivo epistémico. Concluiré que estos criterios pueden ayudarnos a comprender cuál es la respuesta adecuada a las falacias y también podrían ser importantes para abordar otros problemas en la teoría de la argumentación.

Keywords: fallacies, disagreement, counter-fallacies, meta-dialogues, strategic manoeuvring, adversariality, epistemic goals, heuristics.

1. Introduction

When we argue reasonably, we expect the counterpart to act in the same way. But that is not always the case. Our reasonable and well-thought arguments might provoke lies, threats, scorn, or violence. What can we do in that case? An old solution is suggested in The Bible: “Answer not a fool according to his folly, lest you be like him yourself” (Proverbs, 24:6, The New King James Version). According to the biblical principle, the fact that our counterpart argues unreasonably should not encourage us to act in the same way.

One of the standard ways a counterpart can act unreasonably is by using fallacies. Should we apply the same principle in that case and retort in kind? There is no simple answer to this question. If the counterpart uses fallacies, but we refuse to, maybe we are giving them an unfair advantage¹, or by abandoning the argumentation process, we are giving away something important. But if we answer unreasonably, we are just decreasing the level of reasonableness, so the difference of opinion will not be reasonably *resolved*. Therefore, either we forgo realizing our individual aim to convince the interlocutor with good reasons, or we forgo realizing the shared goal to resolve the disagreement. This paper aims to tackle this dilemma by addressing the following question: how should a reasonable arguer respond to a fallacy?

This topic has already been considered in the literature. Some claim that we need to point out the fact that a fallacy has been committed (Krabbe, 2003); others argue that we need to “manoeuvre strategically” (van Eemeren & Houtlosser, 2007) or suggest that we need to respond with a *counter-fallacy* (Jacobs, 2000).

The purpose of this paper is not to provide just another additional answer to the same question or to argue that the answers provided before are wrong. On the contrary, I will argue that all these answers (and others I present) can be reasonable and useful for fulfilling the parties’ goals in different circumstances. But what is lacking in the literature is some rationale or heuristic principle to decide which response to fallacies is adequate in a given circumstance. I pretend to provide such heuristic guidance in this paper, using two criteria.

The layout of this paper is the following: In section 2, I start by introducing a dialectical concept of “fallacy” and the dialectical and rhetorical effects of fallacies. In section 3, I present five answers to the problem found in the literature. Section 4 introduces the two criteria that, I propose, serve as heuristic guidance for responding to fallacies. In section 5, I illustrate, with examples, how the two criteria work. Finally, in section 6, I give some concluding remarks.

2. What is a Fallacy, and What are its Effects?

This paper takes a dialectical approach to fallacies (in line with Jacobs, 2006; Van Eemeren & Grootendorst, 2004; Walton, 1995; Woods, 2004, among others). According to that approach, a fallacy is a sort of misstep in a dialogue. A party presents an argument that is

evaluated as faulty from a normative and dialectical perspective since it hinders the chances of realizing the shared goal of a given dialogue. In other words, fallacies occur in a dialectical situation where one of the parties does not fulfil the normative standards of that situation.

But even if faulty, when a party produces a fallacy, she puts her interlocutor (that, henceforth, I will call “the opponent”) in a difficult position. This difficulty happens because of two plausible effects of fallacies that I will explain now: a dialectical effect and a rhetorical effect.

2.1 The Dialectical Effect of Fallacies.

The dialectical effect implies that the opponent will have the *burden of proof to show that a fallacy has been committed*, and such a burden could be, sometimes, hard to discharge. I will call that effect the *burden of the fallacy*, and to understand its effects, we need to compare it with the standard *burden of proof* produced by argumentation schemes.

According to Walton (1998), arguers present their arguments using *argumentation schemes*, which create a *presumption* favouring the conclusion or, in other words, they generate “presumptive reasoning” (1995, p. 133). If I say, “tomorrow it’s going to rain because the weatherman said so”, I’m using an argument scheme called “*appeal to an expert opinion*”. If properly used (see Walton, 1997), it will create a *presumption* favouring the conclusion “tomorrow it’s going to rain”. Then, it is not *necessarily true* that it will rain (weather forecasters sometimes make mistakes). Still, it is *presumed* that it will rain, so in the absence of any contrary evidence, I better bring my umbrella to the park. However, suppose the addressee refuses to accept the conclusion (she believes it’s not going to rain). In that case, she will need to advance some appropriate counterevidence, because a mere questioning attitude no longer suffices.

According to Walton, a fallacy is “an argumentation technique used wrongly” (1995 p. 235). Therefore, a party uses what seems like a proper argumentation scheme but without satisfying all its requirements. Since the argument seems like a proper argumentation scheme, people could get confused and think it has produced a presumption favouring its conclusion (Walton, 2010). So now we have an apparent presumption of something being the case. Suppose the opponent realizes that the counterpart produced a fallacy. In that case, she will have the *burden of the fallacy*: she needs to prove that a fallacy has been committed, and if she doesn’t, the apparent presumption created by the fallacy remains.

But the problem is that proving a fallacy has been committed is not easy. Contrary to the textbook examples, real-life fallacies tend to be hard to spot and, even if spotted, hard to debunk. And the counterpart can always present arguments on why the argument is not fallacious after all (a metadiologue doesn’t always lead to an agreement, as I will show). Therefore, an argumentation scheme generates a presumption favouring its conclusion, creating a burden of proof for the counterpart who doesn’t want to accept it. In contrast, a fallacy produces an apparent presumption creating a burden of the fallacy for the counterpart who doesn’t want to accept the fallacy. And the burden of the fallacy is challenging to discharge because it entails a burden of proof: it includes the obligation to prove that a

¹ See Van Laar and Krabbe (2016) for the concept of “fairness” in argumentation.

fallacy has been committed (see Walton, 1995, p. 238). Moreover, charging the counterpart with using fallacies is a severe accusation and might further escalate the disagreement (Paglieri, 2009), thus making resolution more unlikely.

2.2 The Rhetorical Effect of Fallacies.

Even if a party can adequately discharge the burden of fallacy, another effect of fallacies needs attention: its rhetorical effect. Consider the following example:

Example 1: Margaret Thatcher

On November 22, 1990, in one of her last speeches at the House of Commons as Prime Minister of the United Kingdom, Margaret Thatcher (M.T.) discussed with the representative Simon Hughes (S.H.) the matter of inequality in the following terms:

1. S.H.: “There is no doubt that the Prime Minister, in many ways, has achieved substantial success. There is one statistic, however, that I understand is not challenged, and that is that, during her 11 years as Prime Minister, the gap between the richest 10 per cent and the poorest 10 per cent in this country has widened substantially (...). Surely she accepts that that is not a record that she or any Prime Minister can be proud of.
2. M.T.: “People on all levels of income are better off than they were in 1979. The hon. Gentleman is saying that he would rather that the poor were poorer, provided that the rich were less rich. That way, one will never create the wealth for better social services, as we have.”

The transcript of the speech² does not capture the heat of the moment. Thatcher’s supporters were exultant at the reply from the Prime Minister, shouting approval at her words, while Hughes looked uncomfortable, expressing with his face: “that is not what I said!”. But if that is not what Hughes said (or implied), Thatcher produced a *straw man fallacy*. However, for Hughes, the damage was done, and there wasn’t too much he could do to win the crowd, even if he had an opportunity to reply and claim that he never said that.

Following Jacobs (2000), we can say that arguments produce rhetorical effects on people. Maybe Thatcher used a fallacy, but at the same time, she communicated other messages: that she is tough and relentless, that she cares about poor people, that the left-wingers are inherently socialists, that her party is the only one capable of developing social services, and so on. Even if, afterwards, a rational judge decides Thatcher committed a fallacy, the message has been conveyed, and the damage is done.

The rhetorical effects of fallacies are, then, the messages that the production of the fallacies conveys. They don’t have to do with the dialectical effect but with all other effects that have a strategic significance for the parties. Then, if a party produces a very sloppy fallacy,

the message might be that she is not a good or serious arguer. But if the fallacy is well crafted, with a good chance of deceiving the audience, it might produce an “imbalance” in the rhetorical situation (Jacobs, 2000).

Considering a fallacy’s dialectical and rhetorical effects, we can see why the opponent might be in a problematic situation. If she ignores the occurrence of the fallacy, then she is not contesting the presumption in favour of the conclusion, and the conclusion, apparently, holds. If she ends the discussion, she gives up on resolution, but maybe resolving the issue was important. If she points out the occurrence of a fallacy, she might succeed at discharging the burden of the fallacy, but the rhetorical effects can’t be taken back. If she responds with another fallacy, she might compensate for the rhetorical effects but simultaneously escalate the disagreement and make the dialogue more unreasonable. What to do, then? Let’s take a look at five solutions found in the literature.

3. One Question, Five Answers

In this section, I intend to present the central answers to how to respond to a fallacy. To do that, I will begin by introducing the following example:

Example 2: Immigration

Anna and Jake are senators from opposite parties arguing about illegal immigration on a T.V. show. They have the subsequent dialogue:

1. Anna: “For me, the solution is simple. If people are living and working in our country without the proper documentation, they are not supposed to be here. All we can do is deport them.”
2. Jake: “Well, it is not so simple; illegal immigrants are a very important part of our economy, and we can’t afford to lose them. Besides, many of them have been here for decades; they don’t have anywhere to go. The only solution is to regularize their situation if they meet some conditions.”
3. Anna: “You only say so because your family owns a company that employs many illegal immigrants; you just want the advantages of cheap workers.”

The argument presented in turn (3) is an *ad hominem attack*. That is, the “kind of argumentation that argues against somebody’s argument by attacking the person who put forward the argument” (Walton, 1995 p. 37). More specifically, it is a *circumstantial* type of ad hominem because, rather than referring to the character of Jake, Anna is referring to Jake’s circumstances.

But is an *ad hominem attack* always fallacious? Not necessarily. Ultimately, the problem has to do with the *relevance* of the argument. In some cases, the circumstances of a person making an assertion are relevant, while others are not.

Regarding argument (3), to tell if this is a fallacious move, we need to understand the circumstances of the dialogue, especially the parties’ goals. Suppose the parties aim to resolve the

² Available at <https://publications.parliament.uk/pa/cm199091/cmhansrd/1990-11-22/Debate-3.html>

difference of opinion on the merits. In that case, their main aim is to test the tenability of the advanced standpoints in a dialogue called “critical discussion” (van Eemeren & Grootendorst, 2004). In this case, the standpoint advanced by Jake in turn (2) can be reconstructed as “we should regularize illegal immigrants”. He backs his standpoint with two independent premises: “immigrants are good for our economy” and “they don’t have anywhere to go now”. By those standards, move (3) is fallacious because personal circumstances of Jake, even if they are authentic, are irrelevant to the tenability of the standpoint advanced.

But it could be the case that the parties do not want to resolve the disagreement or have other goals in mind: in politics, that happens often. Maybe Anna only wants to be seen as *tough* towards her constituents. In that case, it could be argued that the move wasn’t fallacious since the dialogue appears to be eristic (Walton & Krabbe, 1995).

But for the sake of argument, let’s assume this is not the case. Both parties sincerely want to find a solution or pretend to find a resolution for the problem of immigration. Therefore, they want to answer the question: “what should be done about illegal immigration?” If that is the case, then (3) is an irrelevant argument and, thus, a fallacy. But what can Jake do next? Let’s see.

3.1 Ignore the Fallacy

When the proponent advances a fallacy, an option is always to ignore it. In the example above, Jake can keep arguing and give reasons why the Government should regularize the situation of illegal immigrants without responding to the personal attack received by Anna.

In that case, *example 2* would look like this:

3. Anna: “You only say so because your family owns a company that employs many illegal immigrants; you just want the advantages of cheap workers.”
4. Jake: “At this point, we have a humanitarian duty towards the people living within our borders, illegal or not; we need to regularize their situation.”

This dialogue looks odd. Anna has raised concern over Jake’s interests, so Jake seems to be dodging her argument by not engaging with it. Anna’s fallacy has produced a *dialectical effect*: she has used a personal attack that seems to undermine Jake as a credible source because he is supposedly acting out of personal interest. If Jake doesn’t discharge the burden of the fallacy, the presumption that he only acts out of personal interest holds. And there might also be rhetorical effects not taken into consideration. Additionally, ignoring fallacies sounds like a bad idea in the long run: it will give the parties and the onlookers the message that fallacies can be freely used without harmful consequences.

But ignoring a fallacy could also bring some strategic advantages. Not engaging in an alleged personal attack could be helpful to de-escalate the conflict. This strategy is sound, especially when the counterpart just wants to offend and is not committed to resolving the issue. Some annoying arguers, usually called “trolls” when they populate the internet, are an

excellent example of this. They can be described as arguers that show a lack of argumentative virtues and show “distance from the goals of arguments” (Cohen, 2017, p. 186). Therefore, the general rule for dealing with them is “don’t feed the trolls”, which, in this case, can be translated to: “ignore fallacious moves”. Also, in some circumstances, ignoring the fallacy might counterbalance the rhetorical effect by conveying the message: “I will ignore this personal attack because I want to stress that my counterpart doesn’t have good arguments”. Finally, when fallacies are not straightforward, ignoring it could be an act of good faith: “I will interpret this argument as a sound, even if it isn’t”.

Summing up, ignoring a fallacy is a solution that doesn’t discharge the dialectical burden of the fallacy but, in some cases, can counterbalance the rhetorical effects of fallacies.

3.2 End the Discussion

If you and I are playing chess, and you knowingly unlawfully move a piece, the game is over. You don’t want to play this game seriously, so there’s no point in going on. It could be argued that, with argumentation, it should happen the same. Grice’s (1975) “principle of cooperation” comes at hand. As Van Eemeren and Houtlosser (2015) claim, If one of the parties is using fallacies, it could be assumed that she’s not behaving cooperatively and, therefore, cooperation has gone by the board.

In *example 2*, this solution would look like this:

3. Anna: “You only say so because your family owns a company that employs many illegal immigrants; you just want the advantages of cheap workers.”
4. Jake: “That’s offensive. This discussion is over!”

The advantage of this solution is that it rules out uncooperative counterparts. Sometimes, saying “this discussion is over” seems the best way to go. It could also promote argumentative virtues in the long run since it sends the following message: “I will not tolerate this kind of behaviour”. In a future encounter, the uncooperative party might change her behaviour. Also, ending the discussion is an excellent way to avoid *feeding the trolls* (Cohen, 2017). Finally, it may discharge the burden of the fallacy by explicitly pointing out that something is wrong with the dialogue. If the fallacy is evident, that could be enough to discharge the burden.

Regarding the rhetorical effects, it might be helpful sometimes: the party that uses the strategy says, “I’m a serious arguer, but my counterpart is not”. However, that will only happen when it is clear to the audience that a fallacy has been used and not when it isn’t.

Nevertheless, as van Eemeren and Houtlosser (2007) observe, ending the discussion is not always beneficial for the parties. If the parties wish to resolve or settle a difference of opinion, ending the discussion is useless. Moreover, when we face practical disagreements (i.e. disagreements about what we should do), ending the discussion is impossible. We are

forced to resolve or, at least, settle the dialogue because abandoning it is a way of deciding in favour of the party that wants to keep the *status quo*.

A historical example would clarify this latter point: Before the U.S. Civil War, several publications defending slavery appeared. One of the arguments used by those publications was the following: “slavery had existed throughout history and is the natural state of mankind.” (Ushistory.org, 2020). This argument seems like an *appeal to tradition* fallacy. This fallacy “occurs when the advocate maintains that we should follow a certain policy because we have ‘always’ done things that way” (Steinberg & Freeley, 2009, p. 201). But if this discussion were taking place when a decision had to be made about slavery, ending the discussion would imply maintaining the legal status of slavery: a victory only for the party using the fallacy. Therefore, in these cases, it makes sense to *do* something when a fallacy is presented, for ending the discussion is of no use.

Summarizing: ending the discussion has both advantages and disadvantages. The main advantage is to rule out uncooperative counterparts, and the main disadvantage is that it lets the disagreement unresolved, which is especially useless for practical disagreements. Finally, this strategy partially discharges the burden of the fallacy and can bring rhetorical benefits in some cases.

3.3 Use a Metadialogue

For Aristotle, if a party uses a fallacy, the counterpart should expose her fault. He claims in the “Sophistical Refutations” that “a proper solution is an exposure of false reasoning, showing on what kind of question the falsity depends” (Soph. Ref. 18). The way to do this is by pointing out that a fallacy has been committed, which is done through a *metadialogue*.

A metadialogue could be defined as “a dialogue about a dialogue” (Krabbe, 2003 p. 641). More than arguing about the propositions at issue, the parties argue about the dialogue: the rules that should be applied, how it has developed, etc. Then, when the counterpart uses a fallacy, a metadialogue can be started about the fallacy itself. The metadialogue would serve the purpose of examining the appropriateness of the argument. Then, at the metadialogical level, the parties will discuss if the argument was a fallacy and if the party making the fallacy accusation will carry the burden of the fallacy. If they agree it was, then the party who produced it must retract it, but the original argument can be considered valid if they agree that it wasn't. If they disagree, then the metadialogue will remain unresolved.

In *example 2*, the start of the metadialogue could look like this:

3. Anna: “You only say so because your family owns a company that employs many illegal immigrants; you just want the advantages of cheap workers.”
4. Jake: “You are just making a personal attack without addressing the actual problem that we are discussing. Please stick to the original issue that's at stake.”

By discussing whether the dialogue rules have been followed, Jake departs from the ground level of the argument to a higher level where the argument's legitimacy is addressed. This higher level is also a dialogue where the parties could persuade each other or fail at doing it. For instance, Anna's answer could accept the defeat and retract the fallacy:

5A. Anna: “Ok, granted.”

If Anna responds by arguing (5A), the metadialogue is over because she has retracted the argument presented at the turn (3), and the parties can keep arguing at the ground level.

But she could also question the fallacy charge, saying:

5B. Anna: “Can you explain to me why what I just said is irrelevant to the issue?”

Or even take the initiative and provide reasons why her argument was not a fallacy:

5C. Anna: “It's not just a personal attack; I'm saying that your opinion is biased by your family situation. Without it, you would probably think like me.”

If (5B) or (5C) are used, the metadialogue hasn't yet been resolved, so Jake needs to explain why his fallacy attack was justified. He carries the burden of the fallacy and needs to discharge it, or if he is unwilling or unable to, he should retract his “fallacy” charge (argument 4) and go back to the ground level.

This solution has some advantages for the opponent. First, instead of ignoring it or discharging it only halfway, the opponent intends to fully discharge the burden of the fallacy, which will boost her position if successful. Second, unlike *ending the discussion*, this solution promotes the resolution of the issue. Third, it promotes argumentative virtues: if dialogues were interrupted by metadialogues, then, in the long run, the parties would learn to argue reasonably. Also, sometimes fallacies are hard to recognize. So it could be helpful for the parties to have an open discussion regarding the quality of the argument presented.

But there are some disadvantages as well. First, as van Eemeren and Houtlosser (2007) note, the parties might keep arguing at the metadialogical level without ever returning to the ground level. This situation might endanger the resolution of the ground-level issue. Second, as the example above shows, the burden of the fallacy might prove to be heavy so that the metadialogical argument could backfire (Cohen, 2005) on the opponent: that is, he could end up in a worse position after making the fallacy attack. Third, calling out a fallacy “is a serious indictment that calls for a strong and vigorous response in rebuttal” (Walton, 1995, p. 238), so the disagreement might escalate. Finally, even if successful, the metadialogue could discharge the burden of the fallacy, but the damage produced by the rhetorical effects of the fallacy might still be in place.

3.4 Re-rail the Discussion Using Strategic Manoeuvring

Strategic manoeuvring has been defined as “the continual efforts made in all moves that are carried out in argumentative discourse to keep the balance between *reasonableness* and *effectiveness*”³ (van Eemeren, 2010, p. 40). Reasonableness, here, must be understood as “using reason in a way that is appropriate in view of the situation concerned” (van Eemeren, 2010, p. 29), and effectiveness has to be understood as being instrumental for the parties in “resolving the difference of opinion effectively in favour of their case” (van Eemeren, 2010, p. 39).

In other words, to manoeuvre strategically, the arguers need to balance two different aims: their *dialectical aim*, which requires them to be reasonable at all times, avoiding fallacies and using speech acts appropriate for every stage of the dialogue, and the *rhetorical aim*, which demands that they put their best efforts to persuade the counterpart that their standpoint is correct.

Strategic manoeuvring is an attempt at finding a balance: if the parties lean too much towards their rhetorical aim, dismissing the dialectical dimension, they will proceed unreasonably. And if, on the other hand, they only care about the dialectical aim, they might commit strategic blunders by not producing arguments which fulfil their rhetorical goals. In this light, fallacies can be conceived as “derailments of strategic manoeuvring” (van Eemeren, 2010, p. 200), where one of the parties leans towards effectiveness, thus acting unreasonably.

So, according to this approach, what can be done when a fallacy is committed? According to van Eemeren and Houtlosser (2007), when a fallacy is committed, the type of answer that the counterpart should give will depend on the relevance of the fallacy. A fallacy that is only intended as a joke or doesn't hinder the counterpart's position could be ignored. On the other hand, a fallacy that implies a fundamental rejection of rationality will ask for a termination of the dialogue.

But most fallacies stand in between: they are not strong enough to require the termination of the dialogue, but they are serious enough to give one of the parties an unfair advantage. For these authors, the best option for the counterpart is to ask for the re-railing of the fallacious move, using the tools of strategic manoeuvring. Accordingly, instead of asking for the full retraction of the allegedly fallacious argument (as in a metadialogue), the opponent should ask the fallacy-monger to “readjust one or more aspects of his manoeuvring – say, the verbal presentation of the move – in such a way that the derailment is made undone and the manoeuvring gets re-railed.” (van Eemeren & Houtlosser, 2007, p. 250). Therefore, she will ask her counterpart to re-rail the discussion using diverse strategies depending on the fallacy committed (van Eemeren & Houtlosser, 2015, pp. 639–640). In the case of *ad hominem* attacks, the opponent should ask the fallacy-monger something along these lines:

(c) Reformulating the presentational device so that the denounced move is rephrased in such a way that it is no longer fallacious—as is, for instance, the case when an abusive *argumentum ad hominem* is rephrased as a legitimate personal attack or when an *argumentum ad baculum* is rephrased as a legitimate reference to the circumstances in which the discussion takes place. (van Eemeren & Houtlosser 2015, p. 640)

Accordingly, if Jake wanted to use strategic manoeuvring in example 1, he could ask for a reformulation of the presentational device:

3. Anna: “You only say so because your family owns a company that employs many illegal immigrants; you just want the advantages of cheap workers.”
4. Jake: “Sorry, I don't get it. Please clarify in which way that situation affects my main argument on illegal immigration.”

The response asks the other party to rephrase the presentational device. That is, to present the argument as a nonfallacious one if possible. In this case, Anna could respond in two ways: by complying or not complying with Jake's request. If she complies, she should reformulate (3) in a nonfallacious way. A possible rephrasing could be the following:

- 3A. Anna: “I'm saying that your opinion is biased because of your family situation. Without it, you would probably think like me.”

But, if she does not comply, she could say something like:

- 3B. Anna: “You heard what I said!”

If (3A) is presented, strategic manoeuvring succeeded. If the move is not fallacious anymore, then Jake needs to respond to it and has the burden of proof that his familiar situation didn't influence his standpoint. But if (3B) is presented, the strategic manoeuvring has failed, and the parties are back at the starting point.

The solution is very similar to a metadialogue, and they sometimes overlap. Both metadialogue and strategic manoeuvring focus on the *shape* of the dialogue and might fulfil a metadialogical function. However, there are some differences. First, the *vocabulary* of fallacies (which carries a specific burden) is not employed in strategic manoeuvring⁴. In principle (an assertion that would be interesting to test), this should help control the escalation of disagreement. Secondly, strategic manoeuvring tries to keep the argument at the *ground level*. In such a sense, it does not *interrupt* the main dialogue. Still, it tries to keep it

³ The use of italics is my addition.

⁴ Thanks to an anonymous reviewer for pointing this out.

alive, avoiding one of the problems of metadialogues discussed above: that the parties might continue at the metadiological level without ever returning to the ground level.

The advantage of this approach is that it is likely to lead to a much more natural dialogue than the kind of metadiologue we discussed above, so the relationship between the parties will probably not be stressed so much. In a way, this is closer to what we typically do when we encounter a fallacy. So, the counterpart might feel less offended or attacked than when facing a “fallacy!” charge. Secondly, it avoids the burden of the fallacy subtly. Third, it could help the parties resolve the issue, rather than terminating the discussion early or complicating it too much, as in a metadiologue.

The disadvantages of this strategy are two: first, as shown in the example, the fallacy-monger might refuse the opponent’s suggestion, so the strategy would be ineffective. Second, this strategy might not fully compensate for the rhetorical effects of fallacies. Once a fallacy is out there, its effects may still put the situation in favour of the party using it. As we will see, this is especially problematic when argumentation is more adversarial than cooperative. Therefore, in some circumstances, the parties might want to *compensate* for the rhetorical effects of the fallacy through a counter-fallacy.

3.5 Use a Counter-fallacy

Maybe, if we get hit, hitting back is the only way to regain balance. When the counterpart uses a fallacy, this approach could imply responding with another: a counter-fallacy. For Jacobs (2000, 2006), this is the right move when it makes a “contribution to the dialogue” (2000 p. 286).

Jacobs’s approach is in the general framework of *Normative Pragmatics*. This theory seeks to bring together dialectics and rhetoric by focusing its attention on “the communicative properties of argumentative messages” and “on analysis and assessment of the functional properties of argumentation as an activity.” (2000, p. 262). Jacobs thinks that strategic concerns are always part of argumentation, so there is no such thing as an argument that lacks rhetorical strategy. Then, the most relevant part of an argumentative exchange is the rhetorically conveyed message. Therefore, there is a rhetorical level above the logical and dialogical level, from which analyzing arguments is much more complex than simply evaluating the fulfilment of certain dialectical norms (Jacobs, 2006).

For that reason, Jacobs is sensitive to the possibility that, when someone presents an argument that could be evaluated as a fallacy, the underlying strategic message of that argument could, nevertheless, be a reasonable contribution to the dialogue. Some situations allow for the use of arguments that could be considered fallacies, and one of those situations is the response to a fallacy. This thought’s rationale is that the counterpart already conveys a message through a fallacy. That message has produced an imbalance in his favour (the rhetorical effect), so, along with other rhetorical strategies, another fallacy is one of the ways to balance the situation. Therefore, it is legitimate to introduce a fallacy to “call and counter-balance the biases and defects in the argumentation of the counterpart” (2000, p. 278). An

apparently fallacious move could be considered legitimate as long as it plays a constructive role in the debate. In other words:

Many of the rhetorical figures and tropes that have been traditionally viewed as dangerously volatile threats to reasoned deliberation can be seen as having constructive contributions to make in the right circumstances. They respond to the demand to find ways to place people in more open, critical, resolution-oriented frames of mind and to make the conditions for argumentation conducive to reasoned deliberation. (Jacobs, 2000, p. 281).

So, for Jacobs, using fallacies can be constructive and help the parties resolve the issue. But what are *the right circumstances*? He doesn’t clarify it. In fact, he never uses the term “counter-fallacy”, a denomination introduced by van Eemeren and Houtlosser (2007).

Therefore, while thinking Jacobs is correct, I believe his proposal is too general. Thus, I want to present two possible uses of a counter-fallacy to contribute to a dialogue. The first one is using a counter-fallacy with a metadiological function; the second is using a counter-fallacy as a *sanction*.

A counter-fallacy with a metadiological function is an argumentative move that, through a seemingly fallacious move, serves the purpose of pointing out the fact that a fallacy has been committed. For instance, consider the following example:

3. Anna: “You only say so because your family owns a company that employs many illegal immigrants; you just want the advantages of cheap workers.”
4. Jake: “Here we go again with personal attacks. You don’t really have arguments, your only move is to offend others, what a shame!”

While (4) could be considered a fallacy (*ad hominem*⁵) for some normative approaches like Pragma-Dialectics, it could also be considered a contribution to the dialogue. By pointing out that Anna usually makes personal attacks, Jake is bringing attention to the shape of the dialogue. In such a sense, the move is similar to a metadiologue and more contentious than strategic manoeuvring. In that way, it could re-balance a discussion that, otherwise, would be rhetorically inclined in favour of Anna.

⁵ It could be argued that this is not a fallacy, because the context allows it, but the fact that the context allows it is precisely Jacobs’s point. The problem is that, in order to designate something a “fallacy” I need to do it from a normative standard that considers such a move as a wrong one. Therefore, I think that Jacobs text’s is ambiguous at this point because the word “fallacy” that designates an erroneous move, is only erroneous from the standpoint of the dialectical theories that he criticizes, but not from normative pragmatics. However, for the sake of clarity, I will keep using the term “counter-fallacy” for these kinds of moves.

The second use of a counter-fallacy as a contribution to the dialogue is to use it as a *sanction* against a party that is being unfair. A fair argumentative strategy implies being “balanced, transparent, and tolerant” (van Laar & Krabbe, 2016 p. 331), so by committing fallacies, one of the parties might act unfairly towards the other. A counter-fallacy could function as a sanction to make the counterpart abandon or at least limit the subsequent use of fallacies. Consider the following example:

3. Anna: “You only say so because your family owns a company that employs many illegal immigrants, you just want the advantages of cheap workers.”
4. Jake: “Anna, if you keep making those kinds of attacks, I will stop discussing with you.”

In this case, (4) could be seen as an *ad baculum* attack, a way of exerting pressure without referring to the argument. However, if we consider (3) to be unfair, then (4) could be an excellent way to ask the counterpart to avoid using fallacies (van Laar & Krabbe, 2016).

However, the reasonable use of counter-fallacies must be distinguished from its unreasonable use. Consider the following example:

3. Anna: “You only say so because your family owns a company that employs many illegal immigrants, you just want the advantages of cheap workers.”
4. Jake: “And you are just a fascist who wants to incarcerate foreigners!”

Unlike the examples presented before, (4) is not contributing to the discussion. A *tu quoque* fallacy brings a new line of argumentation (is Anna a fascist?) and further complicates things. Moreover, it escalates the conflict towards an eristic dialogue. Therefore, this use of counter-fallacies should be avoided because, as in a boxing match, even the winner will get hurt (van Eemeren & Houtlosser, 2007).

The main advantages of legitimate counter-fallacies are the following: first, they are very natural; this is how people usually argue. Second, they can balance an unfair rhetorical situation because of the initial fallacy. Third, they can help the parties re-consider how they are conducting the dialogue and help them resolve their disagreement.

But counter-fallacies could also have disadvantages. First, we might stretch the norms of a reasonable dialogue too much. If we allow the use of fallacies, then do we still have norms for reasonably resolving our disagreements? Are these just exceptions? Another problem with counter-fallacies is that they can stimulate the escalation of the conflict. In other words, “It’s clear that threats provoke threats and reasonable considerations stimulate others to offer themselves some reasonable ideas” (van Laar & Krabbe, 2016). Therefore, the counter-fallacy could be answered with another one and so on. This might be problematic when facing a disagreement about the argument’s quality: i.e. the fact that a fallacy has been committed. If the proponent doesn’t believe her argument was fallacious, the counter-fallacy will appear as a direct attack.

However, I think that at least in the two cases mentioned (counter-fallacies with a metadiological effect and counter-fallacies as a sanction), its use should be considered a reasonable move. And the main reason to say that is that they can counter the rhetorical effects of the fallacy.

4 How Should We Respond to a Fallacy, Then?

I’ve reviewed five different answers to fallacies, but how do you make sense of them? In other words, how should we respond to a fallacy when it is presented? The circumstances of the dialogue will imply that, sometimes, it is best to ignore a fallacy, sometimes it would be better to end the dialogue, and on other occasions, we should manoeuvre strategically or use a metadiologue. To make a well-considered choice, some principled guidelines would come in handy. The criteria I want to develop depends on two factors: the level of *adversariality* and the *relevance of the epistemic goal*.

4.1 Fallacies and Adversariality

Adversariality has become a *trendy topic* among argumentation scholars during the last few years (Casey, 2020). The main question about adversariality is whether arguing is an adversarial enterprise or a cooperative one. In other words, does argumentation resemble more war or a brainstorming session? (Cohen, 1995).

This question is relevant to the topic of this paper. If argumentation resembles a war where parties want to defeat each other, it makes sense for them to use fallacies. And if they realize that the counterpart is using fallacies, it makes sense not to forgive them or let them get away with it. But suppose argumentation is a cooperative enterprise that resembles a brainstorming session. In that case, it doesn’t make sense to use fallacies, and if one of the parties (maybe inadvertently) uses them, it could make sense to forgive the misstep. So, what is argumentation about? Competition or collaboration?

I will use Govier’s (1999) framework to answer this question. According to her, argumentation is always adversarial in some way. The fact that a party is defending P while her counterpart is doubting it implies that they compete on who’s right about P. She calls that principle “minimal adversariality”, and it implies that “people occupy roles that set them against one another, as adversaries or opponents.” (1999, p. 242).

But besides minimal, there is another kind of adversariality that she calls “ancillary” and could be defined as “lack of respect, rudeness, lack of empathy, name-calling, animosity, hostility, failure to listen and attend carefully, misinterpretation, inefficiency, dogmatism, intolerance, irritability, quarrelsomeness, and so forth” (1999, p. 245). This kind of adversariality appears as a personal opposition rather than a mere opposition concerning a subject. I consider these two types of adversariality as a sort of continuum. It is not that the parties are minimally or ancillary adversarial; they could also be adversarial at some intermediate level. Also, a dialogue that starts closer to one of the poles can approach the other under certain

conditions. To simplify things, I will say that one of the poles is “cooperation” and the other is “adversariality”. Cooperative parties are inclined toward finding a solution to a disagreement, while adversarial parties are more inclined to get an advantage by any necessary means.

When a party uses a fallacy, the apparent level of cooperation or adversariality should indicate the proper response. I say “apparent” because that’s what the opponent can know; they can’t know the exact level of cooperation, but only what it seems. So it might be that their judgement was wrong in the end, which could lead to mistakes regarding the proper response to a fallacy. We should expect that the party using a fallacy in more cooperative dialogues would be more willing to retract or revise her fallacy than in a more adversarial one. For instance, in the section above, we saw that one of the possible answers to a fallacy is to use a metadialogue. If a metadialogue is used, the fallacy-monger can either retract their argument or insist that their contribution was not fallacious. A more cooperative party should be more willing to retract her fallacy than an adversarial party. So, while using a metadialogue seems like a good idea for cooperative dialogues, it is not so much for adversarial ones.

4.2 Fallacies and Epistemic Goals

Jacobs (2003) claims that argumentation serves two main functions: a cognitive or epistemic function and a social one. This distinction is also helpful in answering the central question of this paper. The cognitive or epistemic function implies an individual effort for *belief* management (that is, it helps us answer the question: “what should *I* believe?”⁶). Therefore, according to this goal, the parties aim to reach epistemically correct conclusions as close as possible to what they consider *the case regarding an issue*. The social function implies a quest for *disagreement* management (that is, it helps us answer the question: “what should *we* do about it”). Accordingly, the parties aim to resolve or settle disagreements and maintain a good relationship.

When parties argue, sometimes they mostly want to arrive at an epistemically “correct” answer, even if that implies sacrificing an agreement or their relationship. At the same time, sometimes, they are not so worried about their epistemic goal, so they want to leave the matter behind, even if that implies arriving at what they consider an epistemically incorrect answer.

For example, suppose Laura and Emma get lost while hiking in the woods and disagree over the way home. In that case, they must arrive at an epistemically correct answer (imagine it’s getting dark and they are not carrying a tent). If Laura is entirely sure about which one is the right path, she should try to persuade Emma by every possible means. If that doesn’t work, she should

⁶ While it could appear confusing, the term “epistemic” may include normative disagreements or disagreements about values. That is, the “epistemic goal” implies that one of the parties might claim that “something is the case” but that “something” could be “abortion is a crime” or “tax heavens should be banned”. Therefore, by “cognitive” or “epistemic” I do not mean (and I think neither Jacobs does) that a party claims to know, in a strong sense, that something is the case, only to believe that something is or should be the case. Therefore, this cognitive attitude regarding an issue is what matters. Thanks to an anonymous reviewer for pointing out this problem.

be willing to look for other kinds of settlement rather than saying: “Ok, Emma, whatever you say, we will take your path”. In other words, Laura should put *truth over agreement*.

On the other hand, if Gina and John disagree on which restaurant to pick for tonight’s dinner, then it should be more important for them to agree on *any* restaurant than to go to *the best* restaurant in town. Therefore, it makes sense for John to say something like: “Ok, Gina, we will go to the restaurant you picked, even considering that I don’t like it”. In other words, John should put agreement over truth.

This is relevant when facing fallacious partners. If the opponent is mainly worried about epistemic goals, she should react to a fallacy in an epistemically proper way. Since fallacies are unable to justify a correct conclusion, the proper response should be to ask for the retraction of the fallacy (even risking an escalation of the conflict) or to use a counter-fallacy if there’s no other choice. But suppose the opponent doesn’t care about the epistemic goal. In that case, she should be willing to forgive the use of a fallacy, even assuming that it will be epistemically wrong, or end the dialogue, even assuming that the issue will remain unresolved.

4.3 Matrix of Dialogues

The two criteria described above generate the following matrix:

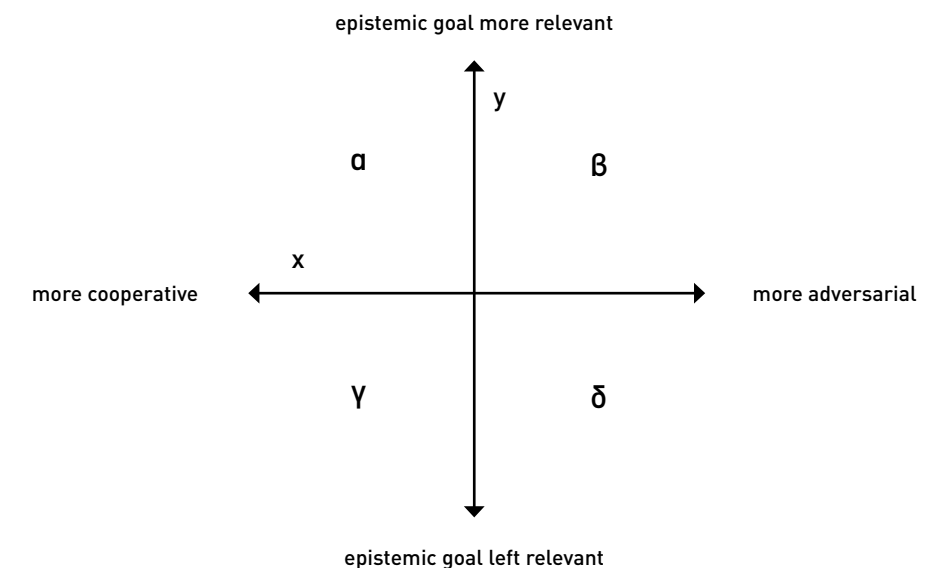


Fig 2. Matrix of adversariality and goals of argumentation

The x-axis represents a continuum between more cooperative and more adversarial dialogues. On the extreme left, we will find dialogues with minimal adversariality, where the parties are respectful, comprehensive, and emphatic. On the extreme right, the parties are more adversarial, so they will try to win the argument by all means, including personal attacks, irony, aggressivity and lack of empathy. Finally, in the middle, we will find dialogues that are *in-between* adversariality and cooperation.

The y -axis represents the relevance the parties give to their epistemic goal. Therefore, on the upper side of the matrix, we will find dialogues in which the parties try to arrive at the proper conclusion given the arguments presented. Therefore, they are not flexible and will not forgive the use of a fallacy from their counterpart. On the lower side, we will find dialogues in which the parties are not so worried about their epistemic goals. Therefore, they will try to agree or end the discussion, even if that is not epistemically satisfying.

The four quadrants represent the possible combinations of these criteria. Therefore, in the “ α ” quadrant, we will find dialogues in which the parties are worried about their epistemic goal and cooperate. For example, we can find scientific or academic debates in this quadrant. In the “ β ” quadrant, the parties value their epistemic goal but have high adversariality towards each other. Ideologic, religious, or heated political disagreements can usually be found in this quadrant. The “ γ ” quadrant represents dialogues where the parties are cooperative but are not worried about their epistemic goal. Domestic bargainings are usually found in this quadrant. In the “ δ ” quadrant, we will find dialogues in which the parties are not so worried about their epistemic goal but are very adversarial towards each other. Domestic or personal quarrels can be found in this quadrant. Finally, in the middle of the matrix, we will find dialogues *between* both criteria. Political disagreements tend to be in the middle.

4.4 Five Answers, one matrix

The matrix can be the basis for developing a heuristic guide. The circumstances of a given dialogue can be many, and an adequate response should be adapted to them. However, the matrix can help the parties find an adequate answer when a fallacy is presented. Therefore, if (according to the opponent) a dialogue happens in the “ α ” quadrant, the most appropriate answer seems to be a metadialogue. If it happens in the “ β ” quadrant, it would be helpful to respond with a counter-fallacy. When it happens in the “ γ ” quadrant, the matrix suggests ignoring the fallacy. If it occurs in the “ δ ” quadrant, ending the dialogue seems like a proper answer. Finally, if the dialogue is close to the middle of the matrix, strategic manoeuvring appears like a rational choice.

A metadialogue is most useful in the “ α ” quadrant since the opponent is worried about the epistemic outcome of the argument, so she cannot ignore the fallacy. And since the relationship between the parties is cooperative enough, they don't have to worry about an escalation of the disagreement. Therefore, they are in a position where they can fully compensate for the dialectical effects of the fallacy. And since the dialogue is cooperative, the counterpart doesn't intend to produce relevant rhetorical effects (the fallacy was, probably, just a mistake).

A counter-fallacy seems like an excellent response to a fallacy that occurs in a dialogue in the “ β ” quadrant. A metadialogue is unadvised because, since the dialogue is adversarial, the counterpart will probably not accept that they committed a fallacy. Strategic manoeuvring might have the same problem. As for ignoring the fallacy or ending the dialogue, those solutions are useless because the opponent is worried about their epistemic goal. Therefore, it seems adequate

to use a counter-fallacy. If it works, she should be able to compensate for some of the rhetorical effects of the fallacy while ignoring its dialectical effects. The problem, of course, is that the disagreement might escalate, which is problematic when the parties value their epistemic goal. However, according to Jacobs (2006), it is a risk worth trying because it could help the parties better understand the situation. Besides, other solutions don't seem much better.

Ignoring the fallacy is a good idea for a dialogue in the “ γ ” quadrant. Since the epistemic goal is irrelevant to the opponent, it doesn't make sense to make a big deal about the fallacy. And since the parties are cooperative, there's no reason to use the occurrence of the fallacy as a way to score points. In this case, the dialectical effects of the fallacy are ignored, and the rhetorical effects are irrelevant.

If the dialogue is in the “ δ ” quadrant, it seems best to end the discussion. For the opponent, the epistemic goal is not so relevant. But since the disagreement is adversarial, they shouldn't allow the counterpart to get away with it, so it makes sense to end the discussion altogether. This will partially discharge the dialectical effect of the fallacy (“this is a fallacy, but I don't even have to explain why”) while at the same time compensating for the rhetorical effects (“my counterpart isn't serious enough, it doesn't make sense to keep arguing”).

Finally, if the dialogue is closer to the centre of the matrix, then strategic manoeuvring seems like a good idea. On the one hand, it does take the dialectical effect of the fallacy into account. Still, it doesn't make its discharge too explicit to avoid escalation of disagreement or a never-ending meta-argument. On the other hand, it also considers the rhetorical effects without the aggressivity of a counter-fallacy or the problems associated with ending the dialogue.

These are some ideas for developing motivated guidelines for arguers confronted with an interlocutor who committed a fallacy. I present these guidelines here, expecting that future research will allow us to refine further and qualify them.

5. Some Examples

In this section, I will present some examples of applying the matrix described in the previous section.

Example 3: Antiviral drugs

At an academic colloquium, Maria, a biologist, presents her research on antiviral drugs. During the Q&A section at the end, the following dialogue with her colleague Mike ensues:

3. Mike: “Thanks, that was an excellent presentation, professor. However, I have a minor observation. You say drug D does not produce the side effect E that other drugs produce, and you support that position by saying that no such effect has been found in a study that included only 30 persons. That reminds me of what I learned about the argumentum ad ignorantiam! Your experiments only prove that effect E is unlikely, not that it won't happen at all.

4. Maria: “Thanks for your comments, professor. Indeed, that is correct. It does not follow. We can only conclude that it is unlikely that drug D will produce the side effect E.”

In his intervention, Mike accuses Maria of using an *ad ignorantiam* fallacy. From the absence of evidence on the side effects of drug E, you cannot conclude that drug D does not produce such side effects. In move (1), Mike uses a metadialogue to call out the fallacy, saying that the conclusion doesn’t follow the premises presented. Finally, in the move (2), Maria complies, accepting that she used a fallacy and retracting her conclusion.

This is an example of a dialogue in which there is cooperation rather than adversariality, and the parties care about their epistemic goals. Therefore, it is a dialogue that happens in the “ α ” quadrant, and a metadialogue seems like a good idea.

Example 4: Comeback to Margaret Thatcher

Let’s go back to example 1, “Margaret Thatcher”, and imagine that Simon Hughes had a chance to answer:

2. MT: “People on all levels of income are better off than they were in 1979. The hon. Gentleman is saying that he would rather that the poor were poorer, provided that the rich were less rich. That way, one will never create the wealth for better social services, as we have.”
3. S.H.: “The Prime Minister is unable to discuss problems on their own terms. Instead of trying to argue, she usually prefers to distort and offend others. That way, we will never have a proper discussion to resolve the problems that people face each day.”

As we saw before, move (2) is a straw man fallacy. But move (3) is a personal attack and, as such, a counter-fallacy.

This dialogue is adversarial as often (but not always) happens in politics. Also, the parties consider their epistemic goals relevant. Therefore, the dialogue is in the “ β ” quadrant, so, according to the previous section, a counter-fallacy is adequate and may even be helpful to bring Thatcher back to a more reasonable exchange on the issue at hand.

Example 5: Dinner Plans

Gina and John are planning to go to dinner together:

1. Gina: “We should go to Chez Martin.”
2. John: “I’m not so sure; why should we?”
3. Gina: “Because it is the best restaurant in town.”
4. John: “Why is it the best restaurant in town?”
5. Gina: “Because it is the best restaurant in town!”
6. John: “Ha, ha. Ok, let’s go there.”

Move (5) is a clear example of circular reasoning or *petitio principii*. Gina doesn’t provide any reason to back her conclusion in argument (3) other than repeating the conclusion itself. However, John ignores the fallacy in argument (6), even taking it as a joke.

But John seems to have a good appreciation of the situation. The dialogue seems more collaborative than adversarial, and he’s not worried about accepting a conclusion that doesn’t follow the premises presented. Therefore, the dialogue is in the “ γ ” quadrant, and it makes sense to ignore the fallacy.

Example 6: domestic quarrel

Maria and Peter are a couple having a discussion:

1. Maria: “I think the way you treated my friend Rosa yesterday was inappropriate.”
2. Peter: “I didn’t treat her worse than the way you treat my friends, but you don’t see me complaining.”
3. Maria: “Sorry, but I’m not going to argue with you on those terms.”

Move (2) is an *ad hominem* attack of the *tu quoque* variant. But Maria decides to abandon the discussion, which seems like a good idea. The dialogue was too adversarial, and she wasn’t so worried about her epistemic goal to insist. Therefore, the dialogue is in the “ δ ” quadrant, and it makes sense to end the discussion.

Example 2: Immigration

Anna and Jake are senators from opposite parties arguing about illegal immigration at a T.V. show. They have the subsequent dialogue:

1. Anna: “For me, the solution is simple. If people are living and working in our country without the proper documentation, they are not supposed to be here. All we can do is deport them.”
2. Jake: “Well, it is not so simple, illegal immigrants are a very important part of our economy, we can’t afford to lose them. Besides, many of them have been here for decades, they don’t have anywhere to go. The only solution is to regularize their situation if they meet some conditions.”
3. Anna: “You only say so because your family owns a company that employs many illegal immigrants, you just want the advantages of cheap workers.”
4. Jake: “Sorry, I don’t get it. Please clarify in which way that situation affects my main argument on illegal immigration”.
5. Anna: “I’m saying that your opinion is biased because of your family situation. Without it, you would probably think like me.”

Our well-known example 2 seems like a case where strategic manoeuvring is a good idea. In move (3), María has produced an *ad hominem* fallacy that has been responded to in move

(4) by a move that asks Maria to reformulate the presentational device. Maria complies and reformulates her argument in a nonfallacious way in the move (5).

The dialogue was adversarial, but not so much (people don't always want to appear as too adversarial in front of the T.V.). And the epistemic goal matters to the parties, but since they are not deciding at that moment, it doesn't matter so much. Therefore, strategic manoeuvring is a good idea considering that the dialogue is close to the centre of the matrix.

6. Conclusion

Dialectical theories of argumentation are, more than anything, a normative endeavour. Therefore, they need to provide guidelines on how we *should* argue if we want to have a reasonable exchange. That being the case, distinguishing between good and flawed argumentation is of utmost importance. However, taking contextual specifics into account always complicates things because there are just too many things happening in a given dialogue to take everything into account. Therefore, it is difficult to provide a clear and distinct method to sort good from bad arguments: all we can strive for is to develop heuristic guidelines that are often accurate but never devoid of exceptions.

The above is based on my interpretation of dialectical theories of fallacies, such as the ones developed by Van Eemeren and Grootendorst (2004), Walton (1995), and Woods (2004). But while these theories go into great detail to formulate rules and guidelines to distinguish sound arguments from fallacies that should serve the proponent of an argument to argue reasonably, not enough effort has been given to clarifying the opponent's role when facing a fallacy. I've intended to cover that gap in this paper by providing such heuristic guidelines.

The meaning and scope of the two criteria provided could still be fine-tuned, but they provide enough support to cover the abovementioned gap. Ultimately, the goal of these principles (and, I think, of argumentation theory in general) is to shed light on the best way to overcome or resolve disagreements through exchanging reasons. The level of adversariality is essential to an assessment of the situation that the parties need to make when they intend to argue. It is a strategic concern that fits into rhetorical theories of argumentation. I claim that these kinds of concerns are always necessary because "rhetorical strategy is unavoidable in argumentative discourse" (Jacobs, 2006, p. 422). The second criterion, the relevance of the epistemic goal, arises from the fact that, while truth and knowledge are important drivers of argumentation processes, they are not the only ones. Argumentation and even reasoning, more generally, are ultimately tools for social interaction (Mercier & Sperber, 2011). Consequently, social concerns could frequently overrule epistemic ones, just as our ancestors presumably preferred sometimes to go along with the chief of the tribe, even knowing that he was making a wrong decision.

Thanks to Jan Albert van Laar, Leah Henderson, Petar Bodlovic and two anonymous reviewers for their helpful comments on earlier versions of this paper. I also acknowledge

support from the National Agency of Research and Development of Chile (ANID) and the University of Groningen.

References

- Aristotle. (2018). *Sophistical Refutations* (transl by W. A. Pickard-Cambridge, ed.). Global Grey.
- Casey, J. (2020). Adversariality and argumentation. *Informal Logic*, 40(1), 77–108. <https://doi.org/10.22329/il.v40i1.5969>
- Cohen, D. H. (1995). Argument is War...and War is Hell: Philosophy, Education, and Metaphors for Argumentation. *Informal Logic*, 17(2), 177–188. <https://doi.org/10.22329/il.v17i2.2406>
- Cohen, D. H. (2005). Arguments that Backfire. In D. Hitchcock (Ed.), *The uses of argument: Proceedings of a conference at McMaster University* (pp. 58–65). Retrieved from https://scholar.uwindsor.ca/ossaarchive/OSSA6/papers/8/?utm_source=scholar.uwindsor.ca%2Fossaarchive%2FOSSA6%2Fpapers%2F8&utm_medium=PDF&utm_campaign=PDFCoverPages
- Cohen, D. H. (2017). The Virtuous Troll: Argumentative Virtues in the Age of (Technologically Enhanced) Argumentative Pluralism. *Philosophy and Technology*, 30(2), 179–189. <https://doi.org/10.1007/s13347-016-0226-2>
- Govier, T. (1999). *The philosophy of argument*. Newport: Vale Press.
- Grice, H. P. (1975). Logic and conversation. In P. Cole & J. L. Morgan (Eds.), *Syntax and Semantics III: Speech Acts* (pp. 43–58). New York: Academic Press.
- Jacobs, S. (2000). Rhetoric and Dialectic from the Standpoint of Normative Pragmatics. *Argumentation*, 14, 261–286. <https://doi.org/10.1023/A:1007853013191>
- Jacobs, S. (2003). Two Conceptions Of Openness In Argumentation Theory. *F. H. van Eemeren, J. A. Blair, C. A. Willard & A. F. Snoeck Henkemans (Eds.), Proceedings of the Fifth Conference of the International Society for the Study of Argumentation*, 553–556.
- Jacobs, S. (2006). Nonfallacious rhetorical strategies: Lyndon Johnson's daisy Ad. *Argumentation*, 20(4), 421–442. <https://doi.org/10.1007/s10503-007-9028-0>
- Krabbe, E. C. W. (2003). Metadialogues. In & A. F. S. H. F.H. van Eemeren, J.A. Blair, C.A. Willard (Ed.), *Proceedings of the Fifth Conference of the International Society for the Study of Argumentation* (pp. 641–644).
- Mercier, H., & Sperber, D. (2011). Why do humans reason? Arguments for an argumentative theory. *Behavioral and Brain Sciences*, 34(2), 57–74. <https://doi.org/10.1017/S0140525X10000968>

- Pagliari, F. (2009). Ruinous Arguments : Escalation of disagreement and the dangers of arguing. In J. Ritola (Ed.), *Argument Cultures: Proceedings of OSSA 09* (pp. 1–15).
- Steinberg, D., & Freeley, A. J. (2009). Argumentation and debate: Critical thinking for reasoned decision making. In *Cengage Learning*.
- Ushistory.org. (2020). The Southern Argument for Slavery. Retrieved April 27, 2020, from U.S. History Online Textbook website: //www.ushistory.org/us/27f.asp
- van Eemeren, F. H. (2010). *between effectiveness and reasonableness*. John Benjamins Publishing Company.
- van Eemeren, F. H., & Grootendorst, R. (2004). *A systematic theory of argumentation : the pragma-dialectical approach*. Cambridge: Cambridge University Press.
- van Eemeren, F. H., & Houtlosser, P. (2007). Countering fallacious moves. *Argumentation*, 21(3), 243–252. <https://doi.org/10.1007/s10503-007-9051-1>
- van Eemeren, F. H., & Houtlosser, P. (2015). How to Respond to Fallacious Moves? In F. H. Van Eemeren (Ed.), *Reasonableness and Effectiveness in Argumentative Discourse* (pp. 631–640). <https://doi.org/10.1177/097133369600800106>
- van Laar, J. A., & Krabbe, E. C. W. (2016). Fair and unfair strategies in public controversies. *Journal of Argumentation in Context*, 5(3), 315–347. <https://doi.org/10.1075/jaic.5.3.04kra>
- Walton, D. N. (1995). *A pragmatic theory of fallacy*. Tuscaloosa, Ala.: University of Alabama Press.
- Walton, D. N. (1997). *Appeal to expert opinion*. University Park: Penn State University Press.
- Walton, D. N. (1998). *The New Dialectic: Conversational Contexts of Argument*. Toronto: University of Toronto Press.
- Walton, D. N. (2010). Why fallacies appear to be better arguments than they are. *Informal Logic*, 30(2), 159–184.
- Walton, D. N., & Krabbe, E. C. W. (1995). *Commitment in Dialogue: Basic Concepts of Interpersonal Reasoning*. New York: State University of New York Press.
- Woods, J. H. (2004). *The Death of Argument: Fallacies in Agent Based Reasoning* (Vol. 3). Dordrecht: Springer.

DEDUCTIVE CONCLUSIONS IN LEGAL ARGUMENTATION

OLENA NEVELSKA-

HORDIEIEVA

Department of Philosophy. Yaroslav
Mudryi National Law University.
Kharkiv, Ukraine.
neveelena@gmail.com

LIUDMYLA HARMASH

Department of Ukrainian Literature
and Journalism, H.S.Skovoroda
Kharkiv
National Pedagogical University,
Ukraine.
l.v.garmash@hnpu.edu.ua

DMITRY VOITENKO

Department of Philosophy. Yaroslav
Mudryi National Law University.
Kharkiv, Ukraine.
prof@ukr.net

Abstract: There are two meaning of the term “argument” – in the broad sense and in the narrow legal sense. In the first case, it is proof as the establishment of truth, the correspondence between the statement and reality. In the second case. it is evidence that serves to convince a judge and jurors that statements are true. At the same time, argument in the narrow sense can be considered from three sides: a) as a means of persuasion, b) as the basis of persuasion, and c) as a process of proving. Since forensic evidence must meet not only legal, but also logical requirements, this article examines the use of rules of inference by lawyers. Leaving induction, analogy and abduction out of the current study, the authors focus on deduction in legal works. The subtleties of the use of deductive reasoning in the process of proving are considered. The analysis involved the reasoning of lawyers used to defend the accused in the trial, both famous and modern, as well as the construction of reasoning by fiction characters. It is shown that the correct construction of deductive reasoning ensures the effectiveness of argumentation. The examples show the complex use of deductive reasoning in legal argumentation. Lawyers consistently apply syllogisms, smoothly moving from one type to another, combining a categorical syllogism or a purely conditional syllogism with a conditionally categorical or divisive-categorical syllogism. The process of proof does not consist of a single deductive conclusion, but connects various syllogisms into a consistent chain, ensuring the effectiveness of judicial argumentation.

Keywords: deduction, syllogism, argumentation, proof, conclusion.

Resumen: Hay dos significados del término “argumento”: en el sentido amplio y en el sentido legal estricto. En el primer caso, es la prueba como establecimiento de la verdad, la correspondencia entre el enunciado y la realidad. En el segundo caso, es evidencia que sirve para convencer a un juez y miembros del jurado que las declaraciones son verdaderas. Al mismo tiempo, el argumento en sentido estricto se puede considerar desde tres lados: a) como un medio de persuasión, b) como la base de la persuasión, c) como un proceso de prueba. Dejando la inducción, la analogía y la abducción fuera del presente estudio, los autores se centran en la deducción en las obras jurídicas. Dado que la evidencia forense debe cumplir no solo los requisitos legales, sino también los lógicos, este artículo examina el uso de las reglas de inferencia por parte de los abogados. La deducción como uno de los tipos de inferencias mediadas es la forma más común de pensamiento lógico en la práctica legal. Se consideran las sutilezas del uso del razonamiento deductivo en el proceso de demostración. El análisis involucró el razonamiento de los abogados utilizados para defender a los acusados en el juicio, tanto famosos como modernos, así como la construcción de razonamientos por parte de personajes de ficción. Se demuestra que la correcta construcción del razonamiento deductivo asegura la eficacia de la argumentación. Los ejemplos muestran el uso complejo del razonamiento deductivo en la argumentación jurídica. Los abogados aplican silogismos consistentemente, moviéndose suavemente de un tipo a otro, combinando un silogismo categórico o un silogismo puramente condicional con un silogismo categórico condicional o categórico divisivo. El proceso de prueba no consiste en una sola conclusión deductiva, sino que conecta varios silogismos en una cadena consistente, asegurando la efectividad de la argumentación judicial.

Palabras clave: deducción, silogismo, argumentación, prueba, conclusión.

1. Introduction

The theory of forensic evidence aims to establish the truth. The central place in the judicial process is given to logical reasoning. It has shown that evidence in criminal proceedings is the result of human mental operations (Gmyrko et al., 2019). Scientists have concluded that the essence of the approach to criminal procedural evidence is to change the researcher’s attention from the object as such to the means and methods of his own thinking (Vapniarchuk et al., 2021). This study of criminal procedural evidence was performed using a methodological approach, the essence of which is to change the attention of the researcher from the object as such to the means and methods of their own thought. A successful choice of linguistic and logical means in judicial argumentation ensures the success of judicial discourse (Pepeychenko et al., 2021). Therefore, evidence must meet not only legal, but also logical requirements. Legal requirements are the recorded collection of evidence, the reliability of the facts presented. Logical requirements are the consistency of reasoning, compliance with the rules of logical inference and the basic laws of logic (Harmash et al., 2019). Procedural legal evidence is the means and methods of establishing objective truth.

Yu.A. Averina (2006, p. 240–241) argues that the formal theory of evidence traditionally prevails in legal proceedings. An analysis of lawyers’ court speeches shows that they almost never challenged the legality of the evidence obtained during the preliminary investigation. The emphasis is on the features of the logic of argumentation, on the psychological qualities of the defendant, on the typical psychology of the criminal, on the study of an unfavorable social environment, and so on.

Currently, the prevailing defence strategy is the procedural deconstruction of evidentiary facts: making a judge to doubt about the admissibility of evidence – protocols of investigative actions due to violations of the criminal procedure committed by the preliminary investigation authorities (Nevel’skaya-Gordeeva and Shestopal, 2015; Nevelska-Hordieieva, 2016). Thus, according to Yu.A. Averina (2006, p. 238), the truth of the information is currently being disputed not from the point of view of their compliance with logical correctness, but from the point of view of formal correctness.

Without pretending to an extensive and detailed theoretical discussion and establishing a critical dialogue with both classics of logic and modern popular authors, let us pay attention to the distinction of the notion of proof made at the end of the 19th century (Gambarov 1895, p. 1): proof in the broad sense and proof in the narrow juridical sense. The first concept is evidence as the establishment of truth, i.e. the correspondence between the statement and reality. The second one is the evidence used to convince the judge and jurors of the truth of the statement that one of the parties provided in court. At the same time, evidence in the narrow sense can be considered from three sides: a) as a means of persuasion, b) as the basis of persuasion, and c) as a process of proving.

According to M.S. Strogovich, evidence is the facts on the basis of which the guilt or innocence of a person is established, and statutory sources, from which the court receives information about the facts that are relevant to the case (1968, p. 288).

Yu. P. Borulenkov (2013, p. 2-3) believes that three concepts of evidence are clearly traced:

1) evidence, understood as any fact that leads the court to believe in the existence or non-existence of any circumstance that is the subject of the trial;

2) evidence, considered in two meanings: as material, which helps to draw a conclusion, and as a mental process, by which the sought-for circumstances are put in connection with the known circumstances;

3) it is permissible to consider as evidence only those facts that, in compliance with the rules established by law and in the presence of signs required by law, are presented to the court.

L. M. Nikolenko (2003) argues that the proof is an organic trinity of content, form and procedural way of their presentation and analysis; considering the three components as a whole, the court can identify the presence or absence of circumstances that are important for making the right decision.

A. A. Eisman (1971) focuses on the procedural side of proof, arguing that procedural proof is the unity of two types of activity: logical and procedural. Each of them is the object of independent scientific research. The process of procedural proof from the logical point of view is the construction of logical conclusions, in which from some judgments (initial pieces of evidence) other judgments (proved circumstances) are deduced based on the rules of logic. Douglas Walton (2007) introduces the concept of “commitment”: when a participant makes a statement, he becomes committed to that statement. Commitment (acceptance) is not a belief, adherence to a judgment is observed even if the judgment is false. R. S. Belkin introduces the term “use of evidence” (1966, p. 41-42), however, according to Yu. P. Borulenkov, operating with evidence is evidence itself (2006, p. 136).

2. Formation of aims.

In this paper, not the procedural, but the logical side of evidence is considered, the use of the rules of logical inference by lawyers is studied. Leaving induction, analogy and abduction out of the scope of the ongoing research, the object of study is deduction in legal activity. The purpose of this study is to consider the application of deduction in the process of proving.

The paper does not propose a new dimension of legal reasoning, which has not been previously considered. It systematizes and illustrates various schemes of deductive inference, and the variety of analysed cases helps to achieve this goal. For the analysis, the reasoning of lawyers for defence in court, as well as the construction of the reasoning of literary characters, are involved.

3. The use of categorical syllogisms in the speeches of famous lawyers.

In philosophy, there are traditional theories that reveal the nature of truth:

- 1) correspondent theory – truth as conformity,
- 2) coherent theory – truth as harmony,
- 3) pragmatic theory – truth as utility (Ivin, 2005, p. 29).

The origins of these three theories of truth can be seen in Aristotle’s works. He divided truth into three areas of argumentation: evidence (strict correspondence), dialectics (coherent interconnectedness of contradictory positions, proving and disproving), and rhetoric (pragmatic persuasiveness) (Aristotle, 1978). For all three theories, deductive reasoning is an important method of finding the truth.

Inference is a form of thinking that allows one to obtain new true knowledge from known true knowledge. Inference includes two types of knowledge: initial knowledge and inference knowledge. The initial knowledge is the knowledge from which, according to the rules of logic, new knowledge is obtained. Deduction is the path of thought from general knowledge to knowledge of the partial or singular (Nevelska-Hordieieva et al., 2021).

Examples of deductive reasoning:

1. Theft is characterized by direct intent.
2. Some acts of the person N. are qualified as theft.
3. Therefore, some actions of the person N. have direct intent.

In this example, we see the course of thought from the general knowledge that every theft is characterized by direct intent, to partial knowledge that some acts of the person N. have direct intent. This example demonstrates the presence of initial knowledge and output knowledge in the conclusion. The source is knowledge, from which, according to the rules of logic, new knowledge is obtained. The structure of the inference consists of premises and a conclusion. The statements from which the conclusion is drawn are called premises (from the Latin *praemissae* – the previous one). A conclusion is a statement drawn from the founders. Premises are statements containing initial knowledge. A conclusion is a statement containing inferential knowledge. A deductive inference is one in which there is a relation of logical consequence between the bases and the conclusion. The relation of logical consequence exists in those cases when, if statement A is true, it will necessarily be a true statement B. Therefore, between statement A and statement B there is a relation of logical consequence.

Deduction as one of the types of indirect inferences is the most common form of logical thinking in legal practice. For example:

1. Crime is a criminal offense.
2. Fraud is a crime.
3. Therefore, fraud is a criminal offense.

Or

1. A person who has not reached the age of majority may not be a representative in court.
2. Robert is a person who has not reached the age of majority.
3. Therefore, Robert cannot be a representative in court.

These examples are categorical syllogisms that lawyers cannot do without.

Deduction is a valid inference, but to be true, two conditions must be met:

- 1) premises must be true;
- 2) the rules of inference must not be violated.

In deductive reasoning, there is a relation of logical consequence between the premises and the inference. The thought moves from the general position to its partial application. Deduction has always been an important method in jurisprudence, because specific situations are subsumed under a general proposition.

In the inference, the conclusion containing new knowledge is the most important part. In contrast to the point of view of Descartes, who contrasted deduction with intuition, lawyers use indirect knowledge along with intuitive manifestations. Let us consider the defense strategy of Sergei Andrievsky, the advocate of Mikhail Andreev, who killed his wife. Andrievsky combined in his speech the psychological description of the client with a clear structure of a logical conclusion. Here is what the lawyer says:

Andreev was struck by the cruelty and callousness of the woman to whom he irrevocably gave both his heart and his life. A furious feeling of incomprehensible untruth raged in him. The strength of life, which breaks everything unusable without a prosecutor and without a trial, has risen in him. Neither Andreev nor his wife were able to get out of this inevitable crisis. I will call Andreev's state of mind 'insanity'. Not that kind of insanity that the formal law speaks of (because we certainly need mental illness), but insanity in the common sense of the word. The man 'went out of his mind', 'was beside himself'... His legs and arms worked without his participation, because the soul was absent... Can't human beings understand this? What deep truth in Andreev's testimony when he says: "The cry of my wife brought me to myself!". So, before this cry, he was in complete insanity... Did Andreev want to do it? No, he did not want to, because the very next day he told his acquaintances: "I think I would give everything in the world for this not to happen" (Andrievskiy, 1916, pp. 52-51).

There is a syllogism in the form known as Barbara in the arguments of the lawyer:

1. Andreev was in a state of insanity.
 2. The cry of his wife woke up Andreev.
 3. Therefore, his wife's cry brought Andreev out of a state of insanity.
1. M A P
 2. S A M
 3. Therefore, S A P

The Supreme Court of Ukraine considered the cassation appeal of V.I. Reshetilov, who was convicted of murdering a taxi driver. In the lawyer's speech in court, we can see categorical syllogisms:

1. The shovel that was found during the search could have been the murder weapon.
2. The shovel found during the search belongs to Victor's father-in-law.
3. Therefore, some items belonging to Victor's father-in-law could have been the murder weapon.

This conclusion is built according to the correct DARAPTI modus of the third figure of the categorical syllogism.

The following categorical syllogism is built on the basis of the first figure:

1. Reshetidov was supposed to have access to the murder weapon (and only he had access to the murder weapon).
2. The shovel that belonged to the father-in-law was not available to Reshetilov (because it was locked in the closet and only his father-in-law had the keys).
3. Therefore, the shovel that belonged to Victor's father-in-law is not the murder weapon.

The lawyer uses the categorical syllogism according to the first figure of the AEE modus, although it contradicts the rules of the first figure, is nevertheless capable in this context as a result of the distribution of the term P in a larger basis (only Reshetilov should have had access to the murder weapon):

1. M⁺ A P⁺
 2. S⁺ E M⁻
 3. Therefore, S⁺ E P⁺
- In the memoirs of the famous Russian lawyer Anatoly Koni (2000), there is a story about a case where an insurance company, instead of paying the insurance amount to a client (a peasant Fyodor Dmitriev) under an insurance contract, filed a lawsuit against, accusing Dmitriev of deliberately setting fire to his own warehouse in order to receive an insurance premium. The defendant denied his guilt. However, there was no clear evidence in favour of his innocence. The townspeople talked about the good character and honest behaviour of the defendant, suddenly one of the witnesses mentioned a large hedgehog that lived in a shop, was quite tame and walked around the shop and warehouse at night. The fire started at dawn in a shop that was closed for the night, from the corner where matches were stored in large quantities. In the act of inspection of the scene, it was established that in the place where the burnt matches were stored, there was the corpse of a burnt hedgehog. The lawyer drew the attention to this fact. The insurance agent considered it quite acceptable that the fire could have been caused by the ignition of matches, between which a hedgehog crawled, scratching them with his needles. The fire was recognized not as arson, but as spontaneous combustion, since the culprit was not a man, but a hedgehog. The hedgehog is an animal that is difficult to train, and the assumption that the owner specially trained him to set fire to is more than doubtful. The jurors returned a verdict of not guilty.

In his defense speech, Anatoly Koni constructs a categorical syllogism according to the CELARENT mode of figure I:

1. There was no malicious intent in the actions of the hedgehog (hedgehogs cannot be trained).
2. The fire arose as a result of the hedgehog's actions (as a result of the hedgehog walking between matchboxes).
3. Therefore, the fire was not intentional (without malicious intent).

1. M E P
2. S A M
3. Therefore, S E P

Yu. V. Shuiskaya (2008) carried out the reconstruction of Anatoly Koni otherwise, which clearly contradicts the rules of categorical syllogism:

1. The arson was committed by a hedgehog.
 2. The hedgehog cannot be held accountable for his actions.
 3. Therefore, the arson is not intentional.
1. P A M
 2. M E S
 3. Therefore, P E S

Here the mode CAMENES of the 4th figure of the categorical syllogism is proposed, but the structure of the inference shows that the terms S and P are reversed in the derivation. If you put them correctly: S – in the first place, and P – in the second, then the output will sound like this:

1. The arson was committed by a hedgehog.
2. The hedgehog cannot be responsible for its action (its action is not intentional).
3. Therefore, intentional action is not the arson. Or: one who cannot be held accountable for his action is unable to set fire to it.

The conclusion (both in the first and second interpretations) does not seem obvious now due to the fact that there is a contradiction in the premises: the first premise is formulated as a categorical judgment: “The arson was committed by a hedgehog”. But arson can only be intentional, otherwise it is spontaneous combustion. The second premise states that a hedgehog cannot carry out intentional actions, therefore, it could not set fire. The reconstruction of the lawyer's reasoning made by Yu. V. Shuiskaya (2008), can only be corrected with another type of deductive reasoning, namely the modus tollens of a conditionally categorical syllogism.

1. If someone claims that the hedgehog set fire, then the animal did it intentionally (an arson always implies malicious intent).
 2. It is not true that hedgehogs can commit intentional actions.
 3. Therefore, the hedgehog did not commit arson.
1. $A \rightarrow B$
 2. not B
 3. Therefore, not A.

4. The use of purely conditional, conditionally categorical and disjunctive-categorical syllogisms in the defensive speeches of lawyers.

A purely conditional syllogism is a deductive inference, premises and conclusion of which are conditional statements. The structure of such a syllogism is:

$a \rightarrow b$	If the sniffer dog takes the trail, we will find a criminal.
$b \rightarrow c$	If we find a criminal, we can get a reward.
$a \rightarrow c$	Therefore, If the sniffer dog takes the trail, we can get a reward.

The conclusion in a purely conditional syllogism is based on the rule: the consequence is the consequence of the major premise.

A purely conditional syllogism can be constructed as a fairly long chain of conditional syllogisms. The structure of such a purely conditional syllogism is:

1. $a \rightarrow b, b \rightarrow c, c \rightarrow d, d \rightarrow e, e \rightarrow k$
2. Therefore, $a \rightarrow k$

The previous example can be reworked and brought to the specified scheme:

1. If a sniffer dog picks up the trail, we will follow the trail.
2. If we follow the trail, we will catch up with a criminal.
3. If we catch up with a criminal, we will catch him.
4. If we catch a criminal, we will take him to the police.
5. If we take a criminal to the police, we will get the promised reward.
6. If we receive the promised reward, we will stop taking a bus, and we will be able to order a taxi.
7. Therefore, if a sniffer dog takes the trail, we will be able to order a taxi.

Plans, forecasts, dreams and fantasies are made according to the structure of a purely conditional syllogism. A purely conditional syllogism is often used by practicing lawyers. An example taken from the defense speech of a lawyer (in addition to Reshetilov's cassation complaint, which was considered above). The lawyer builds a purely conditional syllogism according to the following scheme:

1. If a, then b.
2. If b, then c.
3. If c, then d.
4. If d, then f.
5. Therefore, if a, then f.

1. If the lawyer A. Lyamar, who is still listed in the case as Reshetilov's defender in accordance with Article 47 of the Code of Criminal Procedure of Ukraine (2013), has not filed his objections to the prosecutor's cassation and has not applied to the Supreme Court of Ukraine with a cassation appeal to cancel of the unlawful

conviction of Reshetilov, handed down by the court of the Kirovograd region, knowing for certain that his client is innocent and considers himself innocent of the charge brought against him in the murder of taxi driver Kharchenko, lawyer A. Lymar improperly performs the duties of a defender.

2. If a lawyer does not properly perform the duties of a defense counsel, he should be replaced.
3. If the lawyer was not replaced, then the court of 1st instance grossly violated the procedural order for inviting and appointing a defense counsel, provided for in Articles 46-47 of the Criminal Procedure Code of Ukraine.
4. If the court of 1st instance grossly violated the procedural procedure for inviting and appointing a defense counsel provided for in Articles 46-47 of the Criminal Procedure Code of Ukraine, then this constitutes a serious violation of the right to defense provided for by subparagraph "c" of paragraph 3 of Article 6 of the Convention on the Protection of Rights and fundamental human freedoms in 1950. So, if until now the lawyer A. Lymar, who is still listed in the case as the defender of Reshetilov in accordance with Article 47 of the Code of Criminal Procedure of Ukraine, has not filed his objections to the prosecutor's cassation and has not appealed to the Supreme Court of Ukraine with a cassation complaint about reversal of the unlawful conviction of Reshetilov, this constitutes a serious violation of the right to a defense, provided for in subparagraph "c" of paragraph 3 of Article 6 of the Convention for the Protection of Human Rights and Fundamental Freedoms of 1950.

Another purely conditional syllogism:

1. If at the time of the murder, V. Reshetilov was at home, this can be confirmed by his relatives: daughter Alla, wife, housekeeper Svetlana.
2. If witnesses confirm it in court, Reshetilov has an alibi.
3. If Reshetilov has an alibi, this could also be confirmed by a printout of the azimuth / dislocation of the subscriber from his mobile phone number.
4. Therefore, if Reshetilov was at home at the time of the murder, this could be confirmed by a printout of the azimuth / dislocation of the subscriber from the mobile number of his phone.

Conditional-categorical syllogism is a deductive inference in which the major premise is a conditional judgment, and the minor premise and conclusion are categorical judgments. It is known that the conditional statement consists of two simple ones: the antecedent and the consequent. This inference has two true modes: affirmative (modus ponens) and negative (modus tollens). The affirmative mode of the conditional-categorical syllogism is constructed from the assertion in the minor premise to the assertion of the consequence in the conclusion:

1. $a \rightarrow b, a$

2. Therefore, b

1. If there is an arrears of alimony, which in total exceeds the amount of payments for 6 months, the law of Ukraine establishes the possibility of imposing new restrictions on non-payers of alimony on: leaving Ukraine; using of weapons; hunting; giving permission for the child to travel abroad.
2. Citizen B. has arrears of alimony, which exceeds the amount of payments for 6 months.
3. Therefore, the law provides for the possibility of imposing restrictions on citizen B. as a non-payer of alimony in respect of: leaving Ukraine; using of weapons; hunting; giving permission for the child to travel abroad.

A popular type of argument is disjunctive argument, i.e. construction of a disjunctive-categorical syllogism. Disjunctive argument is circumstantial. Consider an excerpt from the above-mentioned speech by lawyer S.A. Andrievsky in defense of M. Andreev:

What was here? Jealousy? (A) Anger? Irritability? (B) No, all this is not good. Acute jealousy was already subdued, as Andreev could talk businesslike with his opponent (not A). Anger and zeal again do not fit with the case, because Andreev was kind and hardy to the last opportunity (not B). There were horror and despair (C) before Andreev's sudden cruelty and heartlessness of the woman to whom he had irrevocably given both heart and life. There was a sense of incomprehensible untruth in him (Andrievsky, 1916, p.37).

The structure of the divisive-categorical syllogism modus tollendo ponens:

1. $A \vee B \vee C$
2. $\text{not } A \wedge \text{not } B$
3. Therefore, C.

Another type of circumstantial argument is apagogical. We also find it in Andrievsky's speech:

I don't see a single case in her life where she loved anyone but herself. And as unfortunate as it seemed to General Pistohlkors, it must be said that she did not love him either. The general certifies the deceased from the best side: "truthful, honest, smart, modest". Is this so? "True"? She lied to him that she was married. "Honest"? Back in 1903, living in contentment, she took from Pistohlkors, God knows what for, 50 thousand rubles. "Clever"? In a practical sense, yes, she was not a blunder. But in terms of development, it was terribly empty and pettily conceited. Finally, "modest" ... The general can now judge this modesty from the stories of engineer Fantalov (Andrievsky, 1916, p. 38).

1. $(A \wedge B \wedge C \wedge D) \vee F$
2. $\text{not } A \wedge \text{not } B \wedge \text{not } C \wedge \text{not } D$
3. Therefore, F.

The logical scheme of the above apagogical argument is as follows: Zinaida Levina was extremely selfish and did not love anyone but herself. General Pistohlkors argued the opposite: Zinaida is truthful, honest, smart, modest. However, she is untruthful (she lied), dishonest (she took money under fictitious pretexts), stupid (she is empty and petty), immodest (there is evidence of a witness). Therefore, since it is impossible to prove that the deceased was “truthful, honest, smart, modest”, then, according to the third basic law of logic – the law of the excluded middle, the judgment about the negative features of Zinaida, about her extreme selfishness, will be correct.

1. Either Zinaida is truthful, honest, smart, and modest (according to General Pistohlkors), or Zinaida is extremely selfish (according to Andrievsky).

2. During the court session, it turned out that Zinaida is untrue, dishonest, stupid, immodest.

3. Therefore, Zinaida is extremely selfish.

1. $(A \wedge B \wedge C \wedge D) \vee F$

2. $\text{not } A \wedge \text{not } B \wedge \text{not } C \wedge \text{not } D$

3. Therefore, F.

When Andrievsky defended the Kelesh brothers, he gave a much larger number of possible alternatives in a disjunctive argument by conducting a disjunctive judgment. Here is an excerpt from his speech:

At 12 a.m. signs of a fire were found inside the pantry. The question is, how could it happen? Who and how could get there? The lock, the key to which was kept by the controller, turned out to be locked and intact (A). The applied seal held the door with its sticky composition and therefore was not removed (B). There were no other passages to the pantry and no one was laid (C). Bobrov, the landlord, suggests that it was possible to get there through the window, and get to the window on the fourth floor by stairs or climb up a drainpipe (D). But let us reason within the limits of what is possible and let us not believe in fairy tales. No one saw the ladder attached, and in order to climb up the drainpipe to the fourth floor, you need to be a monkey or an acrobat and get used to it from childhood, but the Kelesh brothers are 40-year-old people and do not differ in body flexibility. Finally, after all, the window on the fourth floor is locked from the inside: if it had been left open during the winter cold, then the controller Nekrasov, locking the pantry, would have noticed this, and all the windows would have had time to freeze (E). Moreover, the vents are not made in the lower showcase of the window, but higher, it is difficult for the Kelesh brothers to bend over it – it would be necessary to break the window, but all the windows were found intact during the fire. So, if we don't believe in a fairy tale, if we don't believe that one of the Kelesh brothers could fly through a crack like a mosquito or get into the pantry through a chimney like a witch, then it will be necessary to admit that from the moment Nekrasov locked the pantry,

and until the time when six hours later a fire was discovered in it, and the pantry was still locked, no one entered it and could not enter. Hence one possible conclusion is that the elusive, inaccessible to the eye cause of the fire, microscopic, but, unfortunately, real, was already lurking in the pantry at the moment when they finished working and Nekrasov was locking the door (F) (Andrievsky, 1916, p. 79).

The structure of the disjunctive-categorical syllogism *modus tollendo ponens* is:

1. $A \vee B \vee C \vee D \vee E \vee F$

2. $\text{not } A \wedge \text{not } B \wedge \text{not } C \wedge \text{not } D \wedge \text{not } E$

3. Therefore, F.

The lawyer Alexander Passover in his speeches relied mainly on deductive reasoning. That is why the newspapers called him “cold syllogism”, “strict logos”. Consider a well-known case from his practice: the lawyer defended the Taganrog merchant of the first guild, Mark Valiano, who was accused of smuggling. The treasury had lost more than 800 thousand rubles of unpaid customs duty. Valiano was threatened with confiscation of property. The case was heard in the Kharkiv Court of Justice. Passover built his defence solely on a rational justification for the impossibility of applying a legal norm to his client:

Did Valiano bring in unpaid goods on Turkish feluccas (a type of flat-bottomed boats)? Yes, Mr. prosecutor brilliantly proved this, and I, the defence attorney, am not going to refute these actions of the defendant. But whether these acts constitute the crime of smuggling, that is the question, gentlemen of the judge and gentlemen of the jury!” (Soboleva, 2001, p. 112).

Passover cited the text of the clarification of the Judicial Department of the Senate, which listed the types of maritime smuggling, namely: boats, rafts, longboats, yachts, boats, rescue boats, life belts, shipwrecks, empty rum barrels. However, in the given exhaustive explanation of the Senate, there was not a word about Turkish feluccas.

At the same time, the clarifications of the Senate were exhaustive and were not subject to any interpretation – this was exactly what Passover insisted on. Therefore, since the defendant Mark Valiano had transported his goods on Turkish feluccas, and not on boats or ships, there were no signs of the crime of maritime smuggling in his actions.

Passover insisted on the canon of law *escptessio untius, exclusio deterius* (“the inclusion of one excludes the other”): everything that is not mentioned in the law lists is excluded (Soboleva, 2001, p. 114). The prosecutor could cite another canon as an argument, namely: *jusdem generis* (“of the same genus or class”), the words included in the generalizing formula after enumeration (“etc.”, “others”) should be interpreted as referring to the same kind of objects or properties as those indicated in the enumeration, but did not find rational arguments (Soboleva, 2001, p. 113). The Senate's clarification was obviously not needed in

order to explain the specific concepts of the generic – “watercraft”, but in order to include such concepts as “empty rum barrels”, “shipwrecked remains”, “life belts” not to narrow the scope of the concept of “watercraft”, but, on the contrary, to expand its scope by adding other, possibly non-specific concepts. However, the prosecutor abandoned the modus logoi of evidence and switched to modus ethos and modus pathos. “Vallano is a smuggler!” the prosecutor shouted. “If he were not one, he could not pay his lawyer a million rubles for defence!”, thereby accusing the lawyer of the unethical nature of such fees. Passover used modus logoi exclusively and won.

Passover uses the structure of the disjunctive-categorical syllogism modus tollendo ponens: sea smuggling can be carried out on boats (a), rafts (b), longboats (c), yachts (d), boats (e), lifeboats (f), life belts (g), shipwreck (h), empty barrels (k).

1. Smuggling is carried out: $AV \ B \ V \ C \ V \ D \ V \ E \ V \ F \ V \ G \ V \ H \ V \ K.$
2. $\text{not } A \wedge \text{not } B \wedge \text{not } C \wedge \text{not } D \wedge \text{not } E \wedge \text{not } F \wedge \text{not } G \wedge \text{not } H \wedge \text{not } K.$
3. Therefore, Vagliano’s actions are not smuggling.

And then this consideration turns into a complex constructive dilemma: if the goods for which customs have not been paid are transported on the watercraft indicated in the comments of the Senate, then such actions are qualified as smuggling; if goods for which customs has not been paid are transported on watercraft not indicated in the comments of the Senate, then such actions cannot be considered as smuggling. The goods were transported either on the watercraft indicated in the comments of the Senate, or on Turkish feluccas, which are absent in the comments. Consequently, the actions either can be qualified as smuggling, or cannot be qualified as smuggling, that is, the lawyer builds a complex constructive dilemma:

1. $(a \rightarrow b) \wedge (c \rightarrow d)$
2. $a \vee c$
3. Therefore, $b \vee d$

A conditionally disjunctive syllogism contains a conditional judgment in the major premise, and a disjunctive judgment in the minor one. A conditionally disjunctive syllogism is called a lemma (from Latin lemma – assumption). Depending on the number of alternatives in a disjunctive proposition, lemmas are divided into dilemmas – two alternatives, trilemmas – three alternatives, polylemmas - four or more alternatives. Dilemmas, in turn, are divided into simple constructive, complex constructive, simple destructive and complex destructive ones.

A *simple constructive dilemma* has the structure:

1. $(a \rightarrow B) \wedge (c \rightarrow B)$
 2. $a \vee c$
 3. Therefore, b
1. If it rains, I take an umbrella, and if it snows, I take an umbrella.
 2. The weather forecast says that it will rain or snow.
 3. Therefore, I will take an umbrella.

This reasoning is a simple constructive dilemma: in a conditional reason, the same conclusion follows from two reasons.

Here, in a conditional major premise, different consequences follow from one premise:

1. If a person is sick, then he has a fever, and if a person is sick, then he loses his appetite.
2. The patient does not have a fever and he did not lose his appetite.
3. Therefore, the patient is not sick.

The following reasoning is an example of a *complex constructive dilemma*:

1. If falsification of the final vote is revealed, then a second voting takes place, or if falsification of the final vote is not detected, then the voting results will be immediately made public.
2. Falsification of the final vote will either be detected or not detected.
3. Therefore, either a second vote will take place, or the results of the vote will be made public immediately.

A complex constructive dilemma has the structure:

1. $(a \rightarrow b) \wedge (c \rightarrow d)$
2. $a \vee c$
3. Therefore, $b \vee d$

The disjunctive premise affirms the premises for conditional propositions, and the conclusion affirms the consequences.

Consider a *complex destructive dilemma*:

1. If the defendant acted of his own free will, then he is a dishonest person, but if the defendant was forced to do so, then he is a toy in the hands of other people.
2. It is not true that he is a dishonest person or it is not true that he is a toy in the hands of other people.
3. So, it is not true that the defendant acted according to his will, or it is not true that he was forced to do so.

Dilemmas are effectively used in court speeches by both the prosecution and the defence. The well-known Russian lawyer P. Sergeich wrote in his book “The Art of Speech in Court”: “Do not miss the opportunity to present a strong argument in the form of reasoning: one of two (a dilemma). This is perhaps the best form of reasoning in front of the judges. Cicero says: a true dilemma should never be neglected” (Sergeich, 2016, p. 38). And then P. Sergeich gives an example confirming the correctness of his words:

The defendant, a thief by trade, cries pitifully; this is clearly a mock cry. If the accuser said: this is feigned crying, he made a mistake. If he says: it is possible that she is crying sincerely, it is possible that she is pretending; decide for yourself; but neither one nor the other matters for deciding the question of guilt. The jury, being directly impressed, will not hesitate to say: imaginary (Sergeich, 2016, p. 40).

Rules of conditionally divisive syllogism:

1. Lemma reasoning is built from the statement of the major premise to the statement of the minor premise and from the negation of the minor premise to the negation of the major premise.
2. In a disjunctive judgment, all disjuncts must be listed.
3. The disjunctive judgment must be a strong disjunction.

It should be noted that the axiological component of the reasoning turns out to be essential for the lemma, because any event has its advantages and disadvantages. A senior official reflects:

1. If I block the proposed contract for the construction of a chemical processing plant, then *The Times* and *The Daily Telegraph* will scream about my “political cowardice”, and if I give him the go-ahead, then *The Daily Mirror* and *The Sun* will proclaim me “the killer of unborn children”.
2. You must either block the contract or sign it.
3. Therefore, the newspapers will characterize me as either a “political coward” or a “killer of unborn children”.

The above example of an official’s reasoning can be reformulated from a negative form to a positive one. The character of the work by D. Lynn and E. Jay “Yes, Mr. Minister: from the diary of a member of the Cabinet of Ministers, the highly honoured James Hecker, Member of Parliament” (1989) chooses whether to sign a contract to build a plant that will pollute the environment with methodioxin, which negatively affects the health of pregnant women, or to reject the construction of the plant.

He focuses only on the negative consequences. However, another dilemma with positive consequences can be constructed:

1. If the official gives the go-ahead to this contract, then *The Times* and *The Daily Telegraph* will write about the “political foresight” of the decision made, or if the minister blocks the contract, then *The Daily Mirror* and *The Sun* will declare him a fighter for the healthy nation.
2. The official either signs the contract or does not sign it.
3. Therefore, the official will be praised either for political foresight or for concern for the health of the population.

The following dilemmas are constructed similarly, based on opposite value orientations:

One day a woman came to Socrates. She complained that her son intended to engage in political activities. She forbade him to even think about it, because if he were to engage in political activities, he would either have to lie or tell the truth.

1. If he lies, the gods will hate him; if he tells the truth, people will hate him.
2. He will either have to lie or tell the truth.
3. Therefore, either the gods or the people will hate him.

Socrates answered the woman: you are wrong. Your son must be politically active and he will either have to lie or tell the truth.

1. If he lies, then he will become the favourite of people, if he tells the truth, then he will be the favourite of the gods.
2. He will either have to lie or tell the truth.
3. Therefore, he will be the favourite of either people or gods.

It should be noted that the question of values has a significant impact on the construction of lemmas both in journal articles and in judicial speeches.

5. The use of deductive reasoning in Arthur Conan Doyle’s fiction.

Arthur Conan Doyle’s popular character, Sherlock Holmes, has often resorted to the deductive method in his professional career. As Sherlock noted: the ability to isolate the essential from a huge number of facts and discard the random ones is of paramount importance. In modern scientific literature, a discussion is intensifying about the logical method of the hero Arthur Conan Doyle: deduction or abduction (Abrams, 2014). Leaving this discussion outside the scope of our study, let us consider the traditional view of the deductive method of Sherlock Holmes.

In Arthur Conan Doyle’s short story “The Five Orange Pips”, the protagonist says, “Well, to come to an end of the matter, Mr. Holmes, and not to abuse your patience, there came a night when he (the protagonist’s uncle) made one of those drunken sallies from which he never came back. We found him, when we went to search for him, face downwards in a little green-scummed pool, which lay at the foot of the garden. There was no sign of any violence, and the water was but two feet deep, so that the jury, having regard to his known eccentricity, brought in a verdict of suicide” (Conan Doyle, 2009, p. 172). According to Yu.V. Shuyskaya (2008) the jury reasoned as follows:

1. My uncle was a strange man.
 2. Strange people can commit suicide without any motive.
 3. Therefore, my uncle committed suicide.
1. P A M
 2. M A S
 3. Therefore, P A S

However, the fourth figure of a categorical syllogism cannot have a generally affirmative conclusion. A conclusion according to the BRAMANTIP mode can only be a particular affirmative judgment, but since the terms are again incorrectly (P was put in the first place, and S was put in the second one) the judgment cannot be formulated as a particular one. The proposed structure is completely wrong.

We bring the conclusion to the form S I R: Some of those who committed suicide include the uncle of the protagonist.

At the same time, the use of the maxim of law “what is the subject, so are his actions” gives a very clear structure of the categorical syllogism of the BARBARA mode of figure I:

1. Strange people do strange things.

2. Uncle was a strange person.
3. Therefore, the uncle committed a strange act (strange suicide).
1. M A P
2. S A M
3. Therefore, S A P

There is also a reasoning by Sherlock Holmes, built on a disjunctive-categorical syllogism: “Having received a warning, a person had to either openly renounce his previous views (A) or leave the country (B). If he did not pay attention to the warning, death invariably befell him, usually strange and unforeseen (C)” (Conan Doyle, 2009, p. 169).

1. A V B V C
2. not A \wedge not B
3. Therefore, C.
1. A person who receives a warning either openly renounces his former views (A), or leaves the country (B), or does not pay attention to the warning (C).
2. The person who received the warning did not say that he renounced his former views (\sim A) and did not leave the country (\sim B),
3. Therefore, an unforeseen death will befall him (C).

Consider how Sherlock approaches the investigation in Arthur Conan Doyle’s “The Red-Headed League”. The gist of the story is that a man named Jabez Wilson asks Sherlock Holmes for help. Mr. Wilson said he owned a small pawnshop where he worked with a young worker, Vincent Spaulding. The latter was hired for 50% of the salary. Vincent Spaulding, after reading in the newspaper the announcement that “The Red-Headed League” offers easy and high-paying jobs to red-haired people, offers his master to seek happiness. Jabez Wilson successfully passed the interview and got a job. For several weeks he came to work, where he rewrote the British Encyclopaedia and received a good salary for it. However, one day when he returned to his workplace, as usual, Wilson learned that the League had broken up.

Sherlock Holmes quickly guessed that the story with The Red-Headed League was for the sole purpose of removing the host from home for a few hours each day. What is the use of his absence? The protagonist of Arthur Conan Doyle’s story constructs a purely conditional syllogism:

1. $a \rightarrow B$
2. $B \rightarrow c$
3. Therefore, $a \rightarrow c$
1. If an employee is hired for half pay, he is interested in something other than money.
2. If the employee is not interested in money, you need to look for what his interest.
3. Therefore, if an employee is hired for half the pay, you need to look for what his interest is.

And the search for Vincent Spaulding’s motive follows the modus tollendo ponens of the categorical syllogism:

1. A V B V C

2. not A \wedge not B
3. Therefore, C.

Sherlock Holmes has a fact and he needs to find a reason for it. He outlines the possible reasons, analyses them and selects the most plausible. First, you can assume a love affair (A), but there is no woman in the house (not A). Second, the employee may be interested in the house values (B), but they are absent (no B). Third, Vincent Spaulding is interested in something close to the office (C). Therefore, he was interested in something outside the house (C). But what? Close to the office are city and suburban banks. It is easy to assume that during the absence of the owner an underground passage was made to another building.

1. The employee may be interested in the woman living in the house, the valuables in the house, or the convenient location of the office.
2. There were no women or valuables in the house.
3. Therefore, the worker was attracted by the convenient location of the office.

The same scheme is used in Arthur Conan Doyle’s story “The Adventure of the Beryl Coronet”. Banker Alexander Holder turned to Sherlock Holmes for help because a family jewel, the beryl coronet, had disappeared from his home. Holder believed that the beryl coronet was stolen by his son Arthur, because on the night when the jewel disappeared, he saw the coronet in his son’s hands. Sherlock Holmes clarified the range of possible suspects: in the house at that time were the owner, his son Arthur, the niece of the owner Mary, and the maid. Sherlock Holmes reveals to the banker the course of his thoughts:

It is an old maxim of mine that when you have excluded the impossible, whatever remains, however improbable, must be the truth. Now, I knew that it was not you who had brought it down, so there only remained your niece and the maids. But if it were the maids, why should your son allow himself to be accused in their place? There could be no possible reason. As he loved his cousin, however, there was an excellent explanation why he should retain her secret – the more so as the secret was a disgraceful one. When I remembered that you had seen her at that window, and how she had fainted on seeing the coronet again, my conjecture became a certainty (Conan Doyle, 2009, p. 455).

Considerations are carried out according to the deductive scheme: modus tollendo ponens of the disjunctive-categorical syllogism.

Conclusions

Judicial evidence must meet not only legal, but also logical requirements: the logically correct construction of reasoning is the basis for finding the truth. The correct construction of deductive reasoning ensures the effectiveness of argumentation. The examples given clearly show the complex use of deductive reasoning in legal argumentation, the diversity of analyzed cases systematizes and illustrates various schemes of deductive inference. Lawyers

consistently apply syllogisms, smoothly moving from one type to another. The process of proof does not consist of a single deductive conclusion, but connects various syllogisms into a consistent chain, ensuring the effectiveness of judicial argumentation.

References

- Abrams, G. (2014). The Logic of Guess of Sherlock Holmes and the Doctor. In Jacoby G. (Ed.) *House and Philosophy All lies!* Moskva: United Press. Retrieved from: http://www.k2x2.info/kulturologija/haus_i_filosofija_vse_vrut/p4.php#metkadoc2
- Andrievsky S.A. (1916). *Dramatic cases from life. Defense speeches*. Petrograd.
- Aristotle. (1978). About interpretation. *Works in 4 volumes*. Vol. 2. Moscow: Mysl'.
- Averina, Yu. A. (2006). Theory of formal evidence and judicial law enforcement. *Pravovedenie*, 5, 233–242.
- Belkin, P. S. (1966). *Collection, research and evaluation of evidence. Essence and methods*. Moscow: Nauka.
- Borulenkov, Yu. P. (2006). *Theoretical foundations of procedural knowledge*. Vladimir: VGPU.
- Borulenkov, Yu. P. (2013). Evidence as a technological element of legal knowledge. *Russian investigator*, 4, 2–6.
- Conan Doyle, A. (2009). *The Complete Sherlock Holmes*. Penguin.
- Criminal Procedure Code of Ukraine*. (2013). Retrieved from: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/4651-17#Text>
- Eysman, A.A. (1971). *Proof logic*. Moscow: Legal Literature.
- Gambarov, Yu. S. (1895). *Civil process: a course of lectures for the 1894-1895 academic year*. Moscow.
- Gmyrko, V. P., Shumylo, M. Y., Vapniarchuk, V. V., Kaplina, O. V., & Shybiko, V. P. (2019). Judicial nature of evidence in criminal proceeding. *Journal of Advanced Research in Law and Economics*, 10(7). [https://doi:10.14505/jarle.v10.7\(45\).04](https://doi:10.14505/jarle.v10.7(45).04)
- Harmash, L., Khalanska, N., Nevelska-Hordieieva, O., Sidak, L. and Yuryeva, Zh. (2019). A. Losev and Russian Symbolists, *Amazonia Investiga*, 24, 493-499.
- Ivin, A. A. (2005). *Modern philosophy of science*. Moscow: Higher School.
- Koni A.F. (2000). *Selected works and speeches*. Tula: Autograph.
- Linn, J., Jay, A. (1989). *Yes, Mr. Minister: from the diary of a member of the Cabinet of Ministers, the highly honored James Hecker, Member of Parliament*. Moscow: International Relations.
- Nevel'skaya-Gordeeva, O.P., Shestopal, S.S. (2015). Logical basis of legal argumentation. The Territory of New Opportunities. *The Herald of Vladivostok State University of Economics and Service*, 4, 136–143.
- Nevelska-Hordieieva, O. P., Danilyan, V. O., Nesterenko, K. V., Finin, H. I. (2021). Sophisms in the History of Legal Argumentation. *Revista Notas Históricas y Geográficas*, 27, 290-314.
- Nevelska-Hordieieva, O. P., Shestopal, S. S. Logical foundations of judicial evidence. Territory of new opportunities. *Herald VGUES*. 2015. № 4 (31). C. 136–143.
- Nevelska-Hordieieva, O.P. (2016). Modus logus in court proof. *Scientific research in the third millennium: social, legal, economic and humanitarian dimensions: Proceedings of the International Scientific and Practical Conference (April 22–23, 2016)*. Kirovograd: KOD, 127–129.
- Nevelska-Hordieieva, O.P. (ed.), (2020). *Logical knowledge for solving TZNPK*. Kharkiv: Pravo.
- Nikolenko L. M. (2003). The concept of judicial evidence in the economic process. *Law of Ukraine*, 9, 48–51.
- Pelepeychenko, L., Zatsnyi, Y., & Zaitseva, M. (2021). Cognitive dissonance as factor of influence in american courtroom discourse. *Linguistics and Culture Review*, 5, 173–186.
- Sergeich, P. (2016). *The art of speech in court*. Moscow: Yurayt Publishing House.
- Shuyskaya, Yu. V. (2008). *Argumentation in judicial rhetoric*. Moscow: Yurayt Publishing House.
- Soboleva, A.K. (2001). *Topical jurisprudence*. Moscow: Dobrosvet.
- Strogovich M.S. (1968). *The course of the Soviet criminal process*. Moscow: Nauka.
- Vapniarchuk, V. V., Kaplina, O. V., Shumylo, M. Y., & Tumanyanc, A. R. (2021). Proof in the science of the criminal process in Ukraine: Conceptual approaches to understanding the essence. *International Journal of Offender Therapy and Comparative Criminology*, 65(2-3), 205-220. <https://doi:10.1177/0306624X20946924>
- Walton, D., Tindale, C., Gordon, T.F. (2014). Applying recent argumentation methods to some ancient examples of plausible reasoning. *Argumentation*, 28(1), 85–119.

EL DESACUERDO RAZONABLE EN UN HORIZONTE DE PARIDAD

THE REASONABLE DISAGREEMENT IN A PEER HORIZON

RODRIGO LAERA

Conicet/Sadaf, Argentina

rodrigolaera@gmail.com

Resumen: Los objetivos de este trabajo son dos: integrar al debate de la racionalidad de las posiciones en desacuerdo, la noción de paridad epistémica en términos de “horizonte de paridad”; argumentar que tanto el punto de vista firme como el conciliador o el escéptico son eficaces en el manejo de nuestras atribuciones de conocimiento, siendo la alternancia de estas posiciones una actitud racional las que dependen de si el desacuerdo es en primera, segunda o tercera persona. El primer párrafo expondrá la concepción objetiva de par epistémico confrontándola con la de horizonte de paridad. En el siguiente se explicará por qué es complicado encontrar pares epistémicos y que la idea de “horizonte de paridad” podría solucionar ese problema. El párrafo tercero planteará cuáles son las consecuencias epistémicas de esta idea en relación determinadas posiciones epistémicas relevantes. En el cuarto se revisará la alternancia entre las distintas posiciones respecto a la reacción racional frente al desacuerdo y los modos en que podemos obtener o perder conocimiento en virtud de nuestra interacción con otros pares. El quinto párrafo está dedicado a las objeciones posibles a nuestra perspectiva. Se concluye que la racionalidad de las elecciones acerca de las posiciones en desacuerdo descansa sobre la fuerza de nuestro carácter a la hora de emprender determinadas discusiones con pares.

Palabras claves: desacuerdo, pares epistémicos, racionalidad, horizonte de paridad

Abstract: The objectives of this paper are two: to integrate the notion of epistemic peer in terms of the “peer horizon” into the debate on the rationality of positions in disagreement; to argue that both the firm point of view and the conciliatory or the skeptic are effective in the handle of our attributions of knowledge, being, the alternation of these positions, a rational attitude who depend

on whether the disagreement is first, second or third person. The first paragraph will expose the objective conception of epistemic peer confronting it with that of horizon of parity. In the next one, it will be explained why it is difficult to find epistemic peers and that the idea of “parity horizon” could solve this problem. The third paragraph will raise what are the epistemic consequences of this idea in relation to certain relevant epistemic positions. In the fourth, the alternation between the different positions regarding the rational reaction to disagreement and the ways in which we can get or lose knowledge by virtue of our interaction with other peers will be reviewed. The fifth paragraph is devoted to possible objections to our perspective. It is concluded that the rationality of the choices about the positions in disagreement rest on the strength of our character at the time of undertaking certain discussions, either with other peers.

Keywords: *disagreement, epistemic peer, rationality, peer horizon*

1. Introducción

Los sujetos se encuentran en desacuerdo cuando evalúan de manera distinta el mismo enunciado; cuando poseen diferentes estados doxásticos que les permite atribuir distintas creencias o conocimientos. En muchos casos, los desacuerdos se producen verticalmente, dando lugar a una suerte de jerarquía epistémica: un sujeto posee más información o resulta más digno de confianza que otro. Esto ocurre especialmente en la relación entre el maestro y el alumno, cuando cree algo distinto acerca de un tema que el maestro enseña¹. Sin embargo, los desacuerdos sobre qué creer no siempre son jerárquicos, también los hay entre sujetos posicionados de manera semejante, donde ninguno tiene una ventaja epistémica discernible sobre el otro. Estos sujetos son llamados pares epistémicos. Así, de manera muy general:

Pares epistémicos: dos sujetos ($S1$ y $S2$) son pares epistémicos con respecto a p en el caso de que estén en una posición igualmente buena con respecto a p .

La anterior definición es muy general porque la idea de “posición igualmente buena” puede referirse a dos interpretaciones diferentes. Por un lado, puede hacer referencia a que tanto $S1$ como $S2$ comparten la misma evidencia o la misma información; por otro lado, a que $S1$ y $S2$ poseen idénticas habilidades intelectuales para evaluar una situación o un argumento. Ambas interpretaciones conducen a enfoques diferentes. El primero se basa en los posibles déficits de evidencia para explicar el desacuerdo, mientras que el segundo se basa en los posibles déficits de respuesta a la evidencia –sea una situación o un argumento. Así, no lo mismo ser “igualmente bueno” o “estar en la misma posición” respecto a la evidencia disponible, que respecto al nivel de inteligencia o a las credenciales académicas. Todos ellos son factores distintos que conducen a confiar más en una persona como fuente de autoridad epistémica que en otra, y a decir que no hay paridad entre ellas. No obstante, se puede pensar en las distintas interpretaciones conjuntamente, entendiéndolas simplemente como características propias de los pares epistémicos, aunque fuera necesario que alguna tenga prioridad en el análisis.

Una objeción habitual a dichos enfoques radica en que realmente, en la vida diaria, es muy complicado encontrar pares en desacuerdo; de manera que la escasez de pares puede servir para mostrar que el debate sobre el significado epistémico del desacuerdo entre personas que estén en una posición igualmente buena es simplemente un ejercicio idealizado². Esta dificultad conduce a dos alternativas: (i) que el debate acerca de los pares en desacuerdo, en sí mismo, no goce de un claro alcance práctico; que se mantenga en la esfera de la abstracción,

¹ Se puede confrontar la discusión acerca de la jerarquía epistémica con lo que Goldman (2010) llamó problema del principiante/experto.

² Véase: Matheson (2014); Frances (2014) o, para casos idealizados, Loughheed (2020, pp.19-35). Nuevamente, aquí el problema consiste en considerar si los casos idealizados de desacuerdo entre pares pueden llegar a servir de ayuda para esclarecer la naturaleza epistémica de los desacuerdos reales. Es decir, si los casos idealizados de paridad ayudan a centrarnos en los efectos epistémicos que tiene el desacuerdo para determinar qué creencias son racionales acerca de alguna proposición controvertida.

sin que resulte útil como modelo epistemológico para aclarar o explicar cómo se desenvuelven los desacuerdos reales³; (ii) que la definición misma de pares en desacuerdo sea demasiado rígida, motivo por el cual debería ser suavizada. Este trabajo irá por la senda de la segunda alternativa. La estrategia general a utilizar para suavizar la definición de pares epistémicos se enfoca en la capacidad de los sujetos para entender la pragmática propia del desacuerdo; que, como mínimo, para que haya verdaderos pares epistémicos, es imprescindible reconocer, considerar o incluso percibir, a los interlocutores como antagonistas dignos de discusión.

Partiendo de (ii), se puede suavizar la definición de par epistémico pensándolo en términos de horizonte de paridad. Así:

Horizonte de paridad: *S1* y *S2* son pares en desacuerdo con respecto a *p* en el caso de que sean percibidos, reconocidos o considerados como si estuvieran en una posición igualmente buena con respecto a *p*⁴.

Esta versión suavizada hace hincapié en que el desacuerdo entre supuestos pares sí lo encontramos frecuentemente en la vida diaria, pues si *S1* y *S2* son juzgados simplemente como dignos antagonistas no necesitan encontrarse efectivamente en igualdad de condiciones, sino solo *ser percibidos en* igualdad de condiciones. Cuando se discute sobre los más diversos temas como, por ejemplo, política, religión, filosofía (en el sentido amplio de la palabra), existe una variedad de opiniones, y probablemente no haya una única posición racional al respecto. Pero aún en aquellos desacuerdos donde sí habría una única posición racional, no hace falta que los interlocutores sean exactamente pares, ni que su estado psicológico sea semejante al sujeto con quien se discrepa, sino que alcanza con disponer de una opinión propia, que funcione como contraevidencia de aquello que se dice creer, y que sea lo suficientemente digna de confianza, reconocida o considerada como si fuera la de un par. Desde este punto de partida es mucho más sencillo argumentar –lo que será la tesis principal del presente trabajo– que puede resultar adecuado para dirimir desacuerdos en *p*, tanto el punto de vista firme como el conciliador o el escéptico, siendo la alternancia de dichas posiciones una actitud racional conforme a cada caso: primera, segunda o tercera persona. En los tres casos, la racionalidad atañe no solo a nuestros intereses, sino también a la fuerza de nuestro carácter cuando desacordamos, ya sea con otros pares o con nosotros mismos.

2. Horizonte de paridad

Muchas veces, las razones necesarias para cambiar de creencia se procuran mediante el desacuerdo –esto es que, si *S1* cree que *p*, entonces *S2* creerá que *no-p*–, porque precisamente

el desacuerdo se establece como una fuente en la que se duda de múltiples inferencias. Sin embargo, no todas las razones que se presenten para sostener que *p* o *no-p*, son tenidas en cuenta. Las creencias originales se mantendrán si las razones opuestas no son concebidas por *S1* o *S2* como dignas de confianza. La autoridad epistémica de quien transmite dichas razones resulta ser fundamental. Quienes son dignos de confianza a la hora de transmitir razones, ya sea porque presentan la credencial de experto en la materia, o por una cuestión de carisma, entre muchos otros motivos, tendrán mayor influencia en nuestras opiniones. Sin embargo, no todos los sujetos son dignos de la confianza suficiente como para que sea razonable que uno cambie de punto de vista, esto ocurre especialmente en los casos donde existe una relación jerárquica, quien ostenta una posición superior en la pirámide no cambiará fácilmente de opinión si las razones provienen de una posición inferior. También, en algunos casos, la confianza en quien sostiene *no-p* es igual a la que se tiene en quien sostiene *p*. Esto sucede principalmente cuando se trata con pares.

Como se ha afirmado anteriormente, si por par epistémico se señala a quien es igual respecto a la familiaridad con la evidencia disponible y respecto a virtudes intelectuales tales como la inteligencia, el grado de especialización, incluso a los prejuicios que influyen en la interpretación de dicha evidencia, entonces se vuelve complicada su identificación. Es decir, poder diferenciar quién es un par y quién no.

King (2011) ha argumentado que es muy difícil reconocer a un par epistémico en la vida real. Por lo tanto, no resulta claro hasta qué punto la discusión acerca de pares en desacuerdo sea relevante para determinar el estado racional de las creencias. Los argumentos presentados por King son sencillos, pues se basan en cuatro requisitos que no se cumplen. El primero consiste en que, para reconocer a un par epistémico, se precisa que el desacuerdo sobre el tema sea genuino, de manera que los estados doxásticos puedan estar confrontados respecto a la misma proposición. Por lo tanto, la proposición en cuestión no puede ser ambigua, ni los sujetos pueden relacionarla con argumentos que lo sean. El segundo requisito radica en que ambos sujetos posean la misma evidencia relevante. Aun apostando por una concepción dialéctica de la evidencia –es decir, que se origina a través de un discurso articulado–, la similitud de estados mentales que garantizan el mismo entendimiento y la misma comprensión de las evidencias resultan necesarios para satisfacer la condición de paridad, pero si los cuerpos de evidencias que satisfacen las condiciones argumentales se solapan, no son co-extensivos, no hay motivos para pensar que los estados mentales que responden a dichas evidencias sean similares. De modo que compartir un cuerpo de evidencias no quiere decir que satisfagan las mismas condiciones en las que se manifiesta la evidencia particular, ya que tales condiciones incluyen tácitamente una catarata de estados subjetivos (prejuicios, intuiciones, experiencias, etc.). El tercer requisito consiste en que ambos sujetos deben estar igualmente dispuestos a responder a una evidencia de una misma manera, con idéntica probabilidad de llegar a una creencia verdadera. La característica de este requisito es que ambos sujetos deben ser igualmente fiables respecto al objeto de disputa. Fiabilidad

³ Véase: Gelfert (2011), para quien los agentes epistémicos cuentan como pares al exhibir un grado comparable de conciencia reflexiva del carácter y las limitaciones de su propio conocimiento.

⁴ Por supuesto, uno podría eludir la noción de horizonte de paridad, simplemente matizando la idea de par epistémico con un “aproximadamente” de tal manera que no se necesitaría tener la misma evidencia o la misma virtud epistémica, sino aproximadamente la misma. Sin embargo, el problema de este matiz es que no es posible precisar a qué uno se referiría con “aproximadamente”: debido a su vaguedad este término no indica cuánto es aproximado y cuánto no.

que implica que no haya disparidad en las virtudes intelectuales como en el conjunto de creencias que son necesarias para evaluar una determinada evidencia. El último requisito radica en la condición de reconocimiento. Con esta condición se afirma que ambos sujetos deben tener buenas razones para pensar que los anteriores requisitos son satisfechos. Aun si *S1* tiene una buena razón para pensar que *S2* es un par epistémico, *S1* podría estar en un error al pensar que lo es. De la misma manera que *S1* puede ser parte de un desacuerdo entre pares sin tener buenas razones para pensar que lo es.

Sin embargo, como anteriormente se ha sugerido, se podría cambiar la noción de par epistémico por otra que posea una connotación más flexible, basándose en la habilidad de reconocer o percibir al interlocutor como un rival digno en la discusión. No hace falta que sea exactamente un par, ni que su estado psicológico sea semejante al sujeto con quien discute, sino que es suficiente con tener una opinión que funciona como contraevidencia de aquello que se dice que se cree.

Volviendo a los cuatro requisitos, si se acepta la versión suavizada de los horizontes de paridad, entonces: (i) no se requiere que las actitudes doxásticas estén confrontadas respecto a la misma proposición; sino que estén confrontadas de tal manera que *S1 considere* que *S2* comparte el mismo tema de confrontación y, con ello, la proposición en disputa; (ii) no se necesita que los dos sujetos tengan la misma evidencia relevante, es suficiente con considerar que la evidencia que uno posee es tan relevante y que sea semejante a la que posee su interlocutor; (iii) tampoco se demanda que ambos sujetos deban responder a una evidencia de una misma manera; alcanza con que a uno le parezca, *ex ante*, que responde de la misma manera que el otro; (iv) solo hace falta que uno de los sujetos piense que tiene tan buenas razones como su interlocutor para satisfacer los puntos anteriores.

Lo que se ha hecho es des-objetivar los requisitos presentados para considerar a un interlocutor como par epistémico. En este sentido, la idea de paridad epistémica se adecua al intercambio dialéctico. Únicamente se requiere que el argumento y la evidencia funcionen como presentadas por un par epistémico, para que el interlocutor sea un par epistémico. De esta manera, alcanza con que los sujetos estén preparados para percibirse como candidatos con idénticas probabilidades de llegar a la verdad de la creencia, pues no importa si uno es realmente un par epistémico, sino que lo que importa que uno *perciba* al otro como par epistémico (aunque quizás no lo sea) para que pueda influir en sus creencias racionalmente⁵.

La noción de paridad puede tomarse rigurosa o laxamente y, dependiendo de ello, admitir más o menos pares epistémicos según la psicología de cada persona. Como se ha dicho, no hay verdaderos desacuerdos, es decir objetivos, si cada uno tiene un criterio propio con el que intenta prevalecer en la deliberación sin un estándar común. Por este motivo, dicha

des-objetivación no es una subjetivación de las credenciales como par. Si *S* sabe que *p*, mediante la percepción o mediante el testimonio de alguna autoridad, entonces uno podría cuestionar su conocimiento, dependiendo de la jerarquía meta-epistemológica considerada como un criterio adecuado para legitimar dicha atribución de conocimiento. Si se parte de criterios o estándares diferentes, entonces el desacuerdo será aparente, pues ¿cómo se podría acordar o desacordar con alguien si se parte de contextos normativos diferentes? Pero si pensamos en términos de horizontes de paridad, entonces el desacuerdo aparente entre pares se puede transformar en un auténtico desacuerdo, pues lo que prevalece no es la situación normativa tal y efectivamente como es, sino el supuesto de que los criterios o estándares son semejantes, independientemente de que los sujetos atraviesen condiciones de igualdad epistémica efectiva.

3. Pares epistémicos, horizonte de paridad y desacuerdos razonables

La idealización de pares epistémicos se basa en la situación en la que, de dos sujetos, uno cree en una proposición mientras que otro no, y ambos tienen las mismas credenciales. La idealidad se basa en la idea de “mismas credenciales”, por la que sí pueden llegar a un desacuerdo

De hecho, la pregunta que se hace Feldman (2006) si los pares epistémicos, que han compartido su evidencia, pueden tener desacuerdos razonables. Feldman sostiene la tesis de la unicidad, en la que un cuerpo de evidencia justifica a lo sumo una actitud hacia cualquier proposición particular, pues una vez dado el cuerpo de evidencias, solo se puede creer justificadamente o no creer justificadamente o suspender el juicio. Si la tesis de la unicidad es correcta, entonces el relativismo epistémico de corte nihilista no será posible, pues habrá una actitud racionalmente correcta y no actitudes incompatibles igualmente de legítimas respecto a una misma proposición. Asimismo, la tesis de la unicidad pierde terreno cuando los desacuerdos están basados en valores, en lugar de basarse en las diferentes evaluaciones de la evidencia (véase: Kelly, 2005). El problema es que la idealidad, en este punto, consiste en separar evidencias de valores, que deriva hacia el problema de la dicotomía hecho/valor (Putnam, 2004), pues, justamente, otro punto importante para el desarrollo de los pares epistémicos radica en la honestidad, que no se está ocultando ningún tipo de información relevante.

Además, como sostiene Christensen (2009) gran parte de la literatura sobre el desacuerdo entre pares epistémicos se ha concentrado en los casos artificialmente simples, diseñados para apoyar o refutar los principios generales que rigen la respuesta correcta y una actitud racional frente al desacuerdo, siempre con la esperanza puesta en que este entendimiento abstracto arrojará luz sobre cómo debemos reaccionar en asuntos polémicos en la filosofía y en otros lugares. Por ejemplo, todo el mundo parece coincidir en que la evaluación de las credenciales con los que uno no está de acuerdo es un determinante esencial de la cantidad, o sea, una debe revisar la creencia sobre la base de su desacuerdo. Sin embargo, en las controversias reales, falta el tipo de historial que establece evaluaciones robustas en algunos de los casos artificiales. Es más, no está claro qué tipo de factores uno debe tomar como

⁵ Por supuesto, esto no implica que no se pueda influir en las creencias aun no siendo par epistémico. Por ejemplo, en casos que *S1* considera que *S2* es una autoridad en el tema, estableciéndose una relación epistémicamente jerárquica entre ambos.

relevantes para, por ejemplo, la probabilidad de una persona de llegar a opiniones correctas sobre la causalidad mental, o el aborto, o incluso los probables efectos de una reducción del déficit fiscal. De manera que las diferencias entre puntos de vista sobre el desacuerdo entre pares bien pueden reflejar, o ser atribuibles a, diferencias en términos de compromisos más amplios, que no solo son epistemológicos, sino también prácticos⁶. Es más, Vavova (2018) ha sostenido incluso que existen casos en las propias creencias que reflejan la influencia de acusaciones irrelevantes y que la omnipresencia de tal influencia ha llevado a preocuparse si muchas de nuestras creencias no están justificadas. La evidencia de una influencia irrelevante es epistémicamente significativa para establecer condiciones de desacuerdo entre pares.

Ahora bien, si se considera seriamente la idea de “horizontes de paridad”, entonces no es necesario recurrir a casos ideales, que sirven para modelar de manera simple estados epistémicos complejos, ni al principio de unicidad. Especialmente porque los desacuerdos razonables se dan dentro de intercambio dialéctico con otros o con uno mismo. De esta manera, los sujetos considerarán posiciones de acuerdo a las credenciales, no que se presentan, sino que se interpretan. De manera que dos sujetos pueden estar expuestos a la misma evidencia, pero interpretarla de manera distinta. En este sentido, la idea de horizonte de paridad se asemeja a la de Enoch (2010), para quien la paridad epistémica radica en alguien que es, *de manera algo aproximada*, como S de hacer y que hace las cosas bien en asuntos relevantes. Esto puede deberse al hecho de que alguien sea tan inteligente, racional, sensible o imaginativo como lo es S, aunque para nosotros es quien *interpreta al otro* como epistémicamente semejante.

Así, teniendo en cuenta el horizonte de paridad, la tesis de unicidad será opuesta a la de subdeterminación, pues para cualquier cuerpo de evidencia existirán **múltiples** creencias competidoras que estén confirmadas igualmente de bien por esa evidencia y donde los desacuerdos son igualmente de razonables entre los pares correspondientes (Matheson 2015 p.53). Al desobjetivarse la elección de pares epistémicos también se desobjetivan las actitudes atribuidas a una proposición y a qué tipo de desacuerdo es racional alcanzar. Debido a esto, la posición de Feldman solo puede servir como modelo de casos abstractos o ideales, pues si fuera posible aplicar la tesis de la unicidad en el mundo real, entonces se confirmaría lo que ya Kvanvig (1983) había afirmado como objeción al evidencialismo, que cuando el desacuerdo resulta importante para justificar una creencia, este desacuerdo no puede darse entre pares epistémicos, ya que uno de los pares podría, por razones puramente contingentes, estar en una mejor situación epistémica. A pesar de ser, en principio, una cuestión normativa, la pregunta es cómo deberíamos revisar nuestros grados de creencia dado los desacuerdos razonables entre pares no puede separarse de su aplicación en el mundo.

⁶ Esto puede llevar también a pensar en la idea de que S sepa que *p* depende de las características prácticas de nuestro contexto: el que sepamos puede variar dependiendo de lo que esté en juego en cuanto a si la proposición es verdadera. Punto de vista que ha sido defendido especialmente por Hawthorne (2004) y Stanley (2005).

Por último, importa agregar que la desobjetivación mediante horizontes de paridad no implica arbitrariedad. Por “arbitrariedad” se entiende que los sujetos pueden elegir el par epistémico que quieran independientemente de cualquier influencia, según su propia voluntad. Sin embargo, esto no ocurre en el caso de los horizontes de paridad, siempre hay algún tipo de credencial que es interpretada de modo que lleva a pensar que es un par. O falta de credencial, en caso que dos sujetos sean igualmente ignorantes respecto a la proposición en discusión. Esto es interesante porque nuestras creencias no solamente se definen por las evidencias que poseemos, sino también por las que no poseemos. Si dos personas son interpretadas de tal manera que se le atribuyen falta de conocimiento respecto a evidencias relevantes sobre *p*, pero tienen una opinión formada que se contradice, se puede también pensar que ambos son pares epistémicos respecto a *p* y que la paridad se encuentra justificada.

4. Tipos de desacuerdo

Hay tres posiciones elementales en la que gira el debate actual en torno al desacuerdo entre pares epistémicos. La primera posición, llamada “firme” sostiene que la confianza en las razones de uno no se encuentra lo suficientemente afectada por quien está en desacuerdo con ellas como para revisar o reevaluar su propia opinión⁷. La segunda posición, llamada “conciliadora” sostiene que es racional revisar el punto de vista de uno, cuando existe algún tipo de controversia⁸. La tercera posición es la llamada “escéptica”, que consiste en que, ante el desacuerdo entre pares epistémicos, la actitud más racional reside en suspender el juicio⁹. Es decir, estas posiciones son: (1) la de mantener la posición original; (2) la de cambiar la posición original; o (3) la de suspender el juicio.

Estas posiciones, a su vez, pueden cambiarse con tres maneras de desacordar o tres formas en las que se produce el desacuerdo, en primera, segunda o tercera persona.

- (a) Primera persona: cuando el desacuerdo es con uno mismo, lo que sucede a través del tiempo
- (b) Segunda persona: cuando el desacuerdo es con un par epistémico que es otro.
- (c) Tercera persona: cuando desacuerdan dos pares epistémicos y un tercero debe decidir con cuál de los dos quedarse al determinar con quién está de acuerdo o quien tiene razón.

Cada una de estas opciones –posición y persona– puede ser combinada de acuerdo con el contexto en el que se desarrolla el desacuerdo y bajo las condiciones en la que el horizonte de paridad es producido. Si el contexto juega un rol importante para la toma de decisión en el desacuerdo, no menos importante es el papel de la personalidad de cada sujeto. De modo que, si un sujeto es lo suficientemente obstinado en sus creencias, entonces por su perso-

⁷ Por ejemplo, Kelly (2005) o Enoch (ibid.)

⁸ Por ejemplo, Elga (2007) o Christensen (2007)

⁹ Véase, por ejemplo: Carey & Matheson (2013)

nalidad tenderá a resolver el desacuerdo a su favor; llámese a este tipo de actitud: “fuerte”. En cambio, si el sujeto no solo no es obstinado, sino que además tiende a estar influido por otras opiniones, tenderá a renunciar a su posición original; llámese a este tipo de actitud: “débil”. Si bien se podría suponer que el carácter racional es aquel que se encuentra entre la actitud fuerte y la débil, esto debería ser matizado con la capacidad de reflexión y con la importancia del tema. En efecto, alguien puede tener una actitud fuerte en los desacuerdos acerca de religión y una actitud débil en los desacuerdos acerca de la historia del arte, simplemente porque estima que se trata de una cuestión menor. Más adelante se volverá a esta cuestión, porque concierne a una idea de racionalidad que parecería no ajustarse a la toma de decisiones influida por las debilidades o las fortalezas del carácter.

Retomando, el horizonte de paridad hace posible que *S1* pueda en un determinado contexto considerar que *S2* sea tan digno de confianza como él, aunque no haya sujetos con exactamente las mismas virtudes epistémicas o las mismas evidencias disponibles. Además, el carácter y las disposiciones prácticas (ej., intereses personales, relevancia del tema, capacidad de persuasión), que constituyen las condiciones pragmáticas de sus creencias, desempeñan una función importante en lo que concierne a optar entre mantener la posición original o cambiarla ante el desacuerdo.

Piénsese en el comportamiento de segunda persona, por ser quizás el más simple, considerando el siguiente caso, tomado de Kelly (2010): dos individuos igualmente atentos y con capacidades similares están al lado de la meta de una carrera de caballos. La pista está muy cerca. En el instante t_0 , los primeros caballos cruzan la línea de meta muy igualados, a *S1* le parece que el caballo *A* ha ganado la carrera en virtud de terminar ligeramente por delante del caballo *B*; por otro lado, a *S2* le parece como si el caballo *B* hubiera ganado en virtud de terminar ligeramente por delante de caballo *A*. Un instante después t_1 , ambos descubren que no están de acuerdo sobre cuál caballo ha ganado la carrera. Pero ¿deben ambos revisar los juicios originales sobre la base de esta nueva información? No necesariamente. Si *S1* cree que p y *S2* cree que $no-p$, siendo *S1* fuerte, y *S2* débil, entonces *S1* mantendrá su creencia, mientras que *S2* la cambiará en el desacuerdo. No es necesario que la cambie para pensar lo mismo que *S1*, basta que la cambie introduciendo cierta duda razonable en su propia creencia. En consecuencia, los escenarios que se presentan son (i) si ambos son fuertes, el desacuerdo será persistente, pues ninguno cambiará su creencia; (ii) si ambos son débiles, entonces ambos empezarán al menos a dudar de lo que creen; (iii) si uno es fuerte y el otro débil, el fuerte mantendrá su creencia y el débil cambiará¹⁰. Y lo curioso es que todas estas opciones pueden ser racionales.

La explicación de este estado de desacuerdo radica en que la actitud fuerte tenderá a mantener sus creencias, sospechando de las creencias que se le contraponen, mientras que la débil tenderá a sospechar de sus propias creencias cuando se le oponen creencias contrarias. Por supuesto, uno no es fuerte o débil en todo contexto, sino que en determinadas circunstancias y ante determinados temas de controversia. Por lo tanto, uno puede ser débil o fuerte en uno u otro horizonte de paridad, y no se puede predecir que actitud tomará el sujeto si no se conoce su carácter epistémico. Por ejemplo, *S1* puede considerar que María es rica, mientras que *S2* considerar que no lo es, no solo porque pueda tener otra idea de “riqueza”, sino porque la discusión acerca de si es rica o no puede resultarle más o menos relevante. Por supuesto, dado que no comparten la relevancia del tema, alguien podría sugerir que no se trata de un auténtico desacuerdo. En efecto, debe haber un tema y un contexto en común para poder desacordar sobre la misma proposición. Si para *S1* la creencia sobre la riqueza de María es relevante, va insistir sobre su punto de vista, mientras que si para *S2* es un tema intrascendente puede tratar con desdén tanto su punto de vista como el de su antagonista. Si *S1* es exigente con el concepto de “riqueza” porque le importa en tema, pero *S2* no lo es, entonces se puede suponer que ambos no están teniendo un auténtico desacuerdo. Del mismo modo, que el acuerdo puede ser más difícil de alcanzar cuando las apuestas prácticas son altas, la decisión de evaluar puntos de vista racionales se torna más complicadas cuando el sujeto que decide pone mucho en juego. De hecho, se podría volver a la anterior posición: que los desacuerdos auténticos son una rareza. Sin embargo, como se ha venido sosteniendo, cuando se asume un horizonte de paridad, no se especula con desacuerdos idealmente auténticos, sino con el tipo de desacuerdos que se producen en escenarios de la vida práctica. De la misma manera que alcanza con que se considere a otro como par epistémico para que lo sea, alcanza también con admitir que hay un desacuerdo para que lo haya, aunque la relevancia del tema de controversia sea distinta. De este modo, hay un desacuerdo entre *S1* y *S2* que ignora el distinto significado del concepto de “riqueza” aplicado al capital de María o su relevancia. De la misma manera si hay un mal entendido en el uso y significado de la posición en disputa, entonces tampoco el desacuerdo podría no ser genuino¹¹. De aquí se puede incluso llegar a considerar desacuerdos más profundos, es decir, siguiendo a Fogelin (1985), cuando se trata de un choque de principios subyacentes, “proposiciones de marco” en el sentido de Wittgenstein o de estructura de creencias. De modo que los desacuerdos profundos se dan acerca de principios epistémicos básicos o fundamentales (Kappel, 2021), que no están derivados de otros principios y que sirven para formar conjuntos de creencias. Tal principio se refiere a lo que cuenta como evidencia confiable de lo que cuenta como creencia justificada con respecto a un dominio determinado.

¹⁰ Esta idea puede contrastarse con Foley (2001), para quien una experiencia propia es más importante que la experiencia de otra persona, con lo que habrá una importante asimetría evidencial, incluso en los casos en que ambas partes compartan toda su evidencia. De modo que se legitima la propia creencia original en caso de conflicto, a la vez que se carga con la imposibilidad de un modelo de arbitraje neutro.

¹¹ Acerca de la relevancia del tema en el rol epistémico del desacuerdo, véase: Simpson (2013), para quien, por ejemplo, los desacuerdos sobre asuntos triviales favorecen a que las partes en disputa adopten un punto de vista de “punto medio”. Pero en disputas sobre controversias más sustanciales este tipo de conducta doxástica puede favorecer puntos de vista más “firmes”.

En estas circunstancias, las partes pueden ser imparciales, libres de prejuicios, consistentes, coherentes, precisas y rigurosas, y aun así estar en desacuerdo; discrepar profundamente, no solo marginalmente¹².

Ahora bien, ¿qué sucede en lo que concierne a la primera persona? Cuando alguien dialoga consigo mismo, muchas veces una creencia sostenida con anterioridad se opone a la creencia que se le presenta. Esto sucede cuando, creyendo que p , S recuerda que en el pasado había creído que $no-p$. Aquí uno podría sostener que el sujeto de la creencia del momento es $S1$ mientras que el sujeto de la creencia pasada es $S2$, y tratar el desacuerdo como se hace con el de segunda persona o el de tercera persona al pretender tomar una decisión racional. No obstante, no es posible tratar este tipo de desacuerdo como de tercera o segunda persona debido a que la introspección es un fenómeno incomparable. Si bien uno es conservador respecto a sus propias creencias, es decir, no cambia de creencia hasta reemplazarla por otra que considera mejor o más beneficiosa, realmente sostiene sus creencias hasta que encuentre otra que la confronte. Uno puede olvidar la creencia que sostuvo en el pasado y en el presente sostener la creencia contraria, sin que con ello se contradiga, debido a la distinción entre sincronía y diacronía. En consecuencia, el desacuerdo de primera persona debe tratarse de manera distinta al de segunda o tercera, porque es siempre un desacuerdo diacrónico y no sincrónico. En los desacuerdos de segunda o tercera persona una creencia se opone a otra sincrónicamente, mientras que el de primera es diacrónica para no caer en contradicción. Este aspecto es decisivo porque no se oponen caracteres. En este sentido, la creencia que está más presente cuenta con ventaja respecto a la creencia pasada. De la misma manera, la creencia presente también cuenta con ventaja respecto a las nuevas creencias que pueden ir surgiendo de uno mismo. El fenómeno de la creencia olvidada puede ilustrar el punto: S tenía la creencia que p y la ha olvidado con el paso del tiempo, ahora surge una creencia en S que implica $no-p$. S puede mantener racionalmente la creencia que implica $no-p$ en detrimento de la creencia de que p , si es que dicha creencia ya no cumple con una función epistémica en el momento. Por el contrario, cuando ambas creencias juegan todavía un rol epistémico, surge la perplejidad propia de una contradicción que conduce al escepticismo que consiste en suspender el juicio.

Respecto a la tercera persona, es decir, S tiene que decidir entre la controversia de dos creencias contrarias sostenidas por dos pares epistémicos. Cabe añadir que en la esfera teórica se puede argumentar que suspender el juicio es la alternativa más racional. Sin embargo, en la esfera práctica no siempre es así. Por ejemplo, si S lee en un periódico que el Barcelona le ganó 1-0 al Real Madrid, y en otro periódico, igualmente fiable, lee que el

¹² De hecho, la controversia sobre los desacuerdos profundos puede conducir a un debate sobre el rol de la racionalidad. Por ejemplo, Fogelin (ibid.) ha argumentado que la resolución de desacuerdos profundos no puede lograrse mediante una argumentación racional. En cambio, Feldman (2005) afirmó que los desacuerdos profundos se pueden resolver de manera similar a los desacuerdos más cotidianos y resuelto a través del uso de evidencias. No obstante, este interesante debate excede el objetivo del presente trabajo.

Barcelona perdió 0-1 con el Real Madrid, la respuesta racional en el caso de que S sea preguntado por el resultado del partido consiste en afirmar que no lo sabe, lo que es lo mismo que suspender el juicio –y este es caso similar al de la carrera de caballo, desde la perspectiva de una tercera persona. En cambio, supóngase que S se encuentra en medio del océano y ha recibido la información antes del naufragio que la isla más cercana se encuentra al este, así como de que se encuentra al oeste, producto de dos pares igualmente convincentes. En tal situación, lo idealmente racional es lo prácticamente racional, ante el desacuerdo conviene, no ya suspender el juicio, sino tomar una decisión arbitraria confiando fuertemente en ella. Y justamente, esta arbitrariedad en la toma de decisión resulta profundamente racional debido al riesgo de muerte ante el naufragio. Tan racional en este caso, como suspender el juicio en el otro. Lo mismo sucede ante el análisis de una tercera persona, pues la decisión tomar una decisión brindada a la suerte en vez de suspender el juicio será considerada como legítima o racional en beneficio de un fin que excede en importancia al de un ejercicio doxástico¹³. La perspectiva de la tercera persona respecto al desacuerdo entre pares epistémicos pone de manifiesto la idealidad del espectador imparcial. En casos como el del Barcelona o de la carrera de caballo, quien es espectador de la controversia parece no tener ningún incentivo para tomar una posición u otra. Pero esta falta de incentivos es muy difícil de determinar en la perspectiva de la segunda persona. La racionalidad de una decisión epistémica, en este caso, carga con la mochila pragmática propia de todo ser humano.

Conviene aclarar que lo que se está afirmando en este trabajo no es que siempre suceda lo mismo, sino que hay un equilibrio que tiende a él –tal como sucede con la teoría de juegos¹⁴. Dicho de otra manera, cuando los casos no se dan como se ha sugerido, lo que hay es un fallo en el desacuerdo. Un fallo en el desacuerdo es, por ejemplo, cuando alguien considera par epistémico en un momento dado, pero, en el momento exacto de desacordar, en medio del desacuerdo, resuelve que hay cierta disparidad. De la misma manera que puede haber alguien epistémicamente perezoso, que considera que las razones o las evidencias de quienes ve como pares epistémicos no valen la pena el esfuerzo de cambiar su postura –o bien puede que no se esfuerce lo suficiente como para incluir las opiniones de su par epistémico dentro

¹³ También se puede pensar que casos como este distan mucho de la idea de una tercera persona como un espectador, parcial o imparcial, pues no se trata de evaluar epistémicamente la decisión de un sujeto, sino de evaluarlas en vista de un fin superior. Por lo tanto, el caso no representará a un tercero dirime el desacuerdo de alguna manera, sino en el que toma una decisión práctica, que tiene un tipo de razonamiento muy distinto al razonamiento “epistémico” o teórico. De manera que, desde el anterior aspecto práctico, parece haber dos opciones con respecto a la decisión que tomar: hacerla o no hacerla, no parece adecuado suspender el juicio, aunque haya casos que sea similar a no hacerla. No obstante, esta objeción puede ser respondida simplemente apelando a la idea de que la racionalidad práctica de un sujeto (en este caso el naufrago en desacuerdo con sí mismo) puede ser evaluada teóricamente mediante una razón epistémica en función de su preferencia como siendo de segundo orden. Agradezco este comentario a un evaluador anónimo de esta revista.

¹⁴ Para una introducción a la teoría de juegos en relación a la noción de equilibrio y preferencias, véase el excelente trabajo de Hargreaves & Varoufakis (1995).

de su cuerpo de evidencia relevante. Por el contrario, puede darse el caso de que el sujeto, al tener una personalidad muy permeable, llegue a carecer de confianza en sí mismo. A pesar de reconocer que su adversario no es ni superior ni inferior a él, elige replantearse sus creencias.

Ahora bien, es posible agregar pares en desacuerdo por los que decidir racionalmente. Esto es pensar que hay, por ejemplo, varios pares que creen que p como otros tantos que creen $no-p$. Siguiendo esta lógica, también se podría pensar que hay un tercero y si ese tercer sujeto inclinara la balanza acerca de la creencia de S –también un cuarto o un quinto. Lo interesante es que, llegado a este punto, cabría preguntarse cuántos son suficientes para tomar o influir decisivamente en una decisión racional; cuántos pares se necesitan para vencer el carácter de uno, o para que un solo sujeto no domine la decisión. Estas son preguntas que se encuentran pendientes en la epistemología del desacuerdo.

Llegados a este punto, cabe establecer una diferencia fundamental entre el desacuerdo actual y el potencial. Esta diferencia es importante respecto a la reflexión filosófica acerca del desacuerdo porque en ella radica un eventual escepticismo. En efecto, si se cambian las creencias mediante todo desacuerdo potencial, entonces se está a un paso del escepticismo. Incluso, aunque no sea necesario que se cambien las creencias originales, basta con estar menos seguros para decir que el desacuerdo ha cambiado de algún modo la confianza en uno mismo acerca de la creencia. Ahora bien, si siempre que alguien está en desacuerdo tiene como consecuencia que baje la confianza en una creencia, entonces se puede pensar que alcanza con imaginar desacuerdos posibles para que dicha confianza baje.¹⁵ Por lo tanto, la confianza en nuestras creencias siempre estará llena de cavilaciones y será bastante pobre. Carey (2011) rechazó la idea de que el desacuerdo potencial sea tan epistémicamente relevante como el desacuerdo actual, pues frente a cualquier creencia que se tenga puede imaginarse una creencia contraria que alguien sostendría. Por ejemplo, la proposición $2+2=4$ puede ser sostenida por S que es un neófito en matemáticas y también es posible suponer que hay alguien igual de neófito que sostenga $2+2=5$. Y que, finalmente por esta razón, no deberíamos estar seguros de tales creencias. Debido a que este tipo de conclusiones resulta inaceptable, el punto de vista conciliador respecto a los desacuerdos potenciales debe ser falso.

En suma, de acuerdo a las circunstancias en que uno se encuentre, y dependiendo de la persona junto con su carácter, resulta racional tanto revisar las creencias ante el desacuerdo entre pares, como mantenerlas o suspender el juicio. Lo que no parece racional es mantenerse siempre en una misma posición epistémica: *siempre* revisarlas, *siempre* mantenerlas o *siempre* suspender el juicio. Debido a esta flexibilidad y a que no es necesario que las personas compartan toda la evidencia que poseen, ni transmitan toda la información relevante, es que los desacuerdos llegan a desempeñar una labor importante en nuestras vidas. En efecto, existe un ahorro en la administración de nuestras capacidades epistémicas e intelectuales

respecto a la relevancia de los temas que se tratan que no siempre tenemos tiempo de elaborar un control cuidadoso acerca de las circunstancias probatorias, de buscar las evidencias disponibles, de revisar nuestras creencias considerando las consecuencias propuestas por nuestros pares o, incluso pensar en suspender el juicio sobre todo en aquellos contextos en los que se demanda algún tipo de decisión práctica.

5. Cuatro objeciones importantes

A lo largo de este trabajo se ha conectado dos ideas. La primera sostiene que entender el desacuerdo en términos de horizonte de paridad elude los problemas que hacen que los pares epistémicos sean algo así como una construcción abstracta, que pueda ocurrir rara vez en la realidad; con lo que se concluiría que la reflexión filosófica acerca del desacuerdo entre pares es de poca importancia práctica. La segunda idea sostiene que tanto la circunstancia como la fuerza del carácter y dónde uno se sitúe –si en primera, segunda o tercera persona– hacen que tomemos distintas actitudes racionales para decidir qué punto de vista se posee si firme, conciliador o escéptico.

En lo siguiente se presentarán cuatro objeciones con sus respectivas respuestas, las primeras dos abordarán la idea de horizonte de paridad, mientras que las dos siguientes abordarán la racionalidad del acercamiento al desacuerdo desde la circunstancia y el carácter.

a. La idea misma de horizonte de paridad es epistémicamente demasiado permisiva. Se puede pensar que los pares epistémicos son muy difíciles de encontrar en la realidad, pero si hubiera un compromiso teórico con la idea de horizonte de paridad, entonces los pares epistémicos podrían encontrarse en cualquier lado: pasaríamos de un extremo a otro. La noción misma de horizonte de paridad no establece un límite entre quien es percibido como un par y quien no. Esto, además, dificultaría darse cuenta de la autoridad de un experto, pues si el horizonte resulta ser lo suficientemente amplio, entonces los expertos podrían ser admitidos como pares o viceversa.

Respuesta. No siempre es sencillo percibir a alguien dentro del horizonte de paridad cuando hay desacuerdo. En el caso de segunda persona, un sujeto no percibe a otro con total arbitrariedad, el interlocutor debe tener algún mérito o credencial para ser considerado par. Por ejemplo, en el caso de un desacuerdo en materia de percepción, es habitual encontrarse con pares epistémicos, y puede que, en determinadas circunstancias, desacuerden. Pero en el desacuerdo sobre un tema muy específico, tal como la significancia de los potenciales electromagnéticos en la teoría cuántica, resulta mucho más complicado encontrar un par, aún en términos de horizonte de paridad¹⁶. En lo que se refiere a la primera persona la cuestión parece análoga. S puede desacordar consigo mismo sobre

¹⁵ En este sentido, se presenta el desafío de distinguir el significado epistémico del desacuerdo real entre pares del significado del desacuerdo entre pares que es meramente posible. Véase: Kelly (2005).

¹⁶ Por supuesto, también se puede considerar que existen comunidades científicas en las que tratar los temas específicos y en las cuales resulta relativamente sencillo encontrar pares. Pero, aun así, son comunidades pequeñas que los pares son muy pocos en relación con la mayoría de los desacuerdos, por ejemplo, morales, políticos, económicos o religiosos.

algún tema entendiéndose como alguien que creía que p en el pasado y que ahora cree que $no-p$. Al ser confrontadas ambas creencias, S podría pensar también que no hay motivos para considerarse mejor informado ahora que antes. Es decir, percibir que su creencia en el pasado estaba fundada en una evidencia igual de fiable y que él mismo era tan digno de confianza como lo es en el presente. Pero, nuevamente, esto no ocurre fácilmente o en cualquier caso. Muchas veces resulta imprescindible una buena dosis de introspección y que, en efecto, no haya habido avances en la materia. Supongamos que la memoria de S es muy fiable, pero no recuerda haber afirmado que el Barcelona venció al Real Madrid en año pasado. Sin embargo, en el presente S afirma que el Real Madrid venció el año pasado. Ahora bien, alguien le hace recordar a S su anterior afirmación. Su memoria se dispara, y como es muy fiable se cree tan digno de confianza en el pasado como en el presente. Así, S se entiende a sí mismo como par epistémico en desacuerdo, bajo la condición de horizonte de paridad. Si bien este tipo de casos puede indicar un predominio en el desacuerdo del presente sobre el pasado, este predominio no impide que se desacuerde entre pares en primera persona. Pero, nuevamente, situaciones como la anterior no ocurren frecuentemente.

b. *La tesis de los horizontes de paridad conduce al problemático relativismo de marcos epistémicos.* Si se piensa en términos de horizonte de paridad, entonces uno puede considerar par a alguien dentro de un marco epistémico, pero no considerarlo dentro de otro marco en lo que respecta a un mismo tema. Lo que haría imposible el auténtico desacuerdo. Así, de seguir con este enfoque, no existirían verdaderos desacuerdos, pues simplemente se estaría conversando sobre temas distintos. Semejante fenómeno se produce porque el reconocimiento como par epistémico en un horizonte se encuentra confinado a la subjetividad de las personas. Ahora bien, de aceptarse el relativismo, habrá situaciones en las que los pares no pueden ser semánticamente evaluables ni causalmente eficaces. Esto es que no serían vehículos para alcanzar fines epistémicos: presentar cómo entendemos que ha sido el mundo, cómo podría ser y cómo alterarse en beneficio nuestro, tampoco sería posible ejecutar roles predictivos y explicativos en cada caso.

Respuesta. La tesis de los horizontes de paridad no es una tesis subjetivista. Es decir, no está en el deseo o en la mera intención del sujeto individual que un conjunto de credenciales sea digno de confianza para justificar una creencia. Aunque un sujeto se muestre más o menos racional, que una creencia se justifique a partir de ciertas circunstancias o en determinados contextos, no implica que no haya manera de demostrar que su conjunto de credenciales sea superior o igual a cualquier otro conjunto. Análogamente, que haya una base compartida que determine el horizonte de paridad entre sujetos no quiere decir que haya una creencia común. Es verdad que el auténtico desacuerdo se funda sobre algunos presupuestos, a veces muy básicos, con los que tácitamente se acuerdan, pues, de lo contrario, se estaría utilizando contenidos semánticos heterogéneos¹⁷. Sin embargo, no se

necesita presentar cada una de las evidencias disponibles ni poner de manifiesto los puntos de acuerdo para que el desacuerdo ocurra: muchas veces simplemente alcanza con el propio testimonio. Por lo tanto, no habrá ceguera semántica como tampoco normas subjetivamente arbitrarias que colocarían al desacuerdo entre pares en un callejón sin salida dialéctico¹⁸. De lo contrario, se vería seriamente comprometida la confianza en la capacidad de tender puentes argumentativos para resolver desacuerdos. La confusión relativista surge debido a que la noción de horizonte de paridad tiene la ventaja de evitar los errores de reconocimiento: cuando alguien se cree par pero no lo es, o experto, pero no lo es, sobre todo porque en este punto el reconocimiento y la correspondiente legitimación de otros sujetos juega un rol importante. En este sentido, por supuesto, alguien puede recitar un discurso de memoria acerca de los potenciales electromagnéticos y pasar por un experto en el tema, cuando en realidad no sabe lo que está diciendo. Siempre es posible falsificar credenciales, pero esto no conduce a una subjetivación del horizonte de paridad.

c. *Permitir que el carácter de los sujetos juegue un papel importante en el desacuerdo introduce un elemento de irracionalidad en la toma de decisiones que se considera racional frente al desacuerdo.* Cuando el carácter de los sujetos, dependiendo del caso, es un factor determinante en las decisiones racionales y no se encuentra justificado más allá de su forma de ser, puede haber una circunstancia que haga que una decisión sea racionalmente adecuada, pero que puede no serlo si la circunstancia está orientada a un carácter que impulsa la decisión opuesta. Si la mediación entre las decisiones racionales –firme, conciliadora o escéptica– y las circunstancias que las precede –dependiendo de la primera, segunda y tercera persona– se produce por el carácter, entonces la racionalidad de la decisión queda comprometida, pues no parece haber una razón para ser racional. Si la racionalidad consiste en responder a evidencias, esta respuesta debe ser independiente del carácter¹⁹. En efecto, si $S1$ tiene evidencia suficiente de que su creencia es verdadera, mientras que $S2$ siendo un par epistémico –sin que sus evidencias sean conocidas por $S1$ – tiene la creencia contraria, aunque $S1$ sea débil de carácter y $S2$ muy fuerte, resulta irracional que $S1$ cambie de creencia. Y si $S1$ tiene la misma cantidad evidencias que $S2$ en un claro dilema de subdeterminación, entonces es irracional que, porque $S1$ tenga un carácter fuerte, decida que su creencia es la verdadera²⁰.

radicalmente opuestas? Desde esta inquietud, queda abierta la pregunta sobre lo que ocurre con las experiencias transformativas; es decir, experiencias que cambian radicalmente la personalidad y las preferencias de los sujetos.

¹⁸ Cfr., Luper (2004) para el desarrollo de esta última idea.

¹⁹ En este punto vuelven a resultar relevante la idea de carácter “fuerte” o “débil” y la cuestión de si se trata o no de un rasgo puramente psicológico. Aquí surge la duda respecto a si es racional o no que las decisiones varíen en función del puro carácter (en este sentido psicológico) y no de consideraciones explícitas (razones). Esta objeción, dado lo complejo del concepto mismo de racionalidad, culmina en una cuestión abierta que tal vez merecería explorarse más en detalle, pero que va en contra de la concisión de presente artículo.

²⁰ Cfr., Bonk (2008).

¹⁷ En casos donde las experiencias pasadas son radicalmente opuestas a las experiencias presentes, parece prima facie que no puede haber comunicación entre ellas. Pero entonces: ¿cómo es posible que las concibamos como

Respuesta. La respuesta a esta objeción puede dividirse en tres partes. En primer lugar, habría que considerar hasta qué punto una creencia es racional exclusivamente si está basada en razones. Si, por ejemplo, se piensa en las creencias perceptivas, entonces este tipo de creencias pueden considerarse racionales sin que la percepción misma sea una razón. De la misma manera, una creencia puede ser racional basada en el carácter del sujeto, sin que el carácter mismo sea una razón. En segundo lugar, aun suponiendo que la racionalidad consista en responder a evidencias, los sujetos son capaces de interpretar las mismas evidencias de manera distinta, y justamente es esta diferencia lo que regula el desacuerdo en un horizonte de paridad. Si *S1* y *S2* fueran epistémicamente gemelos idénticos, entonces, habiendo idénticas evidencias, no sería posible desacuerdo alguno. El problema de la subdeterminación es un fenómeno real que, lejos de ser un problema para la propuesta presentada, es su consecuencia. En tercer lugar, resultaría interesante indagar en el concepto mismo de irracionalidad y en sus límites. Pero más allá de esto, importa aclarar que la racionalidad en términos de horizonte de paridad no se construye como una progresión dialéctica desde una especie de jerarquía subjetiva hacia el desacuerdo. Es decir, primero debe haber desacuerdos profundos para luego alcanzar desacuerdos tangenciales o viceversa. Que el carácter juegue un papel importante cuando se pretende decidir sobre qué creer racionalmente cuando un par desacuerda no quiere decir que sea una condición suficiente, simplemente se aspira a indicar los valores de preferencia de los pares ante el desacuerdo. Si las evidencias fueran exactamente las mismas, todo desacuerdo entre pares epistémicos sería el resultado de un error de desempeño cognitivo por parte de uno de los dos sujetos; mientras que si el desempeño cognitivo fuera exactamente el mismo, todo desacuerdo entre pares sería el producto de poseer evidencias diferentes por parte de los dos sujetos.

d. La noción de desacuerdo en horizontes de paridad se opone al principio de unicidad y de independencia. A grandes rasgos el principio de unicidad sostiene que solo una respuesta será máximamente racional en una situación probatoria dada²¹. De manera que el principio de unicidad es trasgredido cuando se permiten ponderaciones de los sujetos sobre los valores epistémicos –como evitar la creencia en falsedades– para ayudar a determinar la creencia racional. Pero sobre todo cuando la resolución de desacuerdos está basada en el valor o el carácter de los sujetos, en vez de basarse en las diferentes evaluaciones de la evidencia. La anterior transgresión se complementa con otra al principio de independencia. Este principio sostiene que al evaluar las credenciales epistémicas de la creencia expresada por *S* acerca de *p*, para determinar cómo modificar la propia creencia acerca de *p*, uno no debe basarse en el razonamiento detrás de la creencia inicial: debe poseer un razonamiento independiente que evalúe el desacuerdo. La idea de que el carácter de los sujetos es impor-

tante altera este principio, cuya consecuencia es una situación tal que *S1* cree que *p* y *S2* cree que *no-p* y, dado que quien evalúa siempre creyó que *p*, entonces *S2* se equivoca²².

Respuesta. Por un lado, tanto el principio de unicidad como el de independencia suponen que el conjunto de evidencias está bien determinado. Es decir que se comparten el mismo conjunto de evidencias. Si uno posee un subconjunto de evidencias que el otro ignora, y viceversa, entonces se podría incorporar razones que él ignora que el otro posee²³. Este supuesto es demasiado fuerte, pues ¿cómo saber que una razón no se encuentra en la parte que otro ignora? O ¿cómo saber que uno posee la misma cantidad de evidencias que el otro?²⁴ En segundo lugar, se podría considerar razones independientes pero tomadas con estados mentales alterados, como estando borracho o drogado. Estos casos podrían cumplir con el requisito de independencia, pero serían razones que no deberían dirimir la disputa, lo que indica que el estado psicológico del sujeto sí importa. Incluso la elección para dirimir la disputa podría coincidir con la que maximiza la razón. Sin embargo, sería completamente azarosa y no debería ser calificada como racional, esto indica que el estado psicológico también importa a pesar del principio de unicidad. De esta manera, no parece extraño que el carácter importe al considerar la resolución de desacuerdos entre pares.

Por último, cabe advertir que se podrían ampliar tanto las objeciones como sus respuestas, incluso podríamos tener un desacuerdo entre ambas y entrar en el círculo vicioso de cómo responder ante dicho desacuerdo ¿se respondería respetando las respuestas dadas? ¿Deberíamos recomponerlas? ¿O quizás suspender el juicio? Justamente, la línea epistémica que tomemos será parte del desacuerdo mismo. La cuestión de fondo, en todo caso, siempre será preservar el carácter racional de nuestras creencias, así como el de nuestras decisiones.

5. Síntesis y conclusión

La noción de par epistémico debió ser suavizada con la de horizonte de paridad para desarrollar una teoría más realista. Este cambio fue combinando la idea de que no existe una posición firme, conciliadora o escéptica, independiente del tipo de desacuerdo que se esté tratando, sino que estas posiciones se alternan racionalmente, obedeciendo al hecho de si el desacuerdo es en primera, segunda o tercera persona. Dentro de este marco, se puso especial énfasis en el carácter de los sujetos para aceptar o rechazar los argumentos en disputa. Se ha argumentado que dicho carácter es un rasgo de las condiciones con las que se puede dirimir un desacuerdo. De esta manera, la idea de horizonte de paridad conduce a un cambio de enfoque sobre el tema en cuestión. Ya no se trata de analizar casos de paridad epistémica,

²² Cfr., Christensen (2011)

²³ Un argumento semejante se lo puede encontrar en Matheson (2015).

²⁴ De hecho, Lackey (2010) ha argumentado que el significado epistemológico del desacuerdo depende en gran medida de "la presencia o ausencia de información personal relevante", es decir, "información sobre mí que me falta con respecto a ti".

²¹ Cfr., Feldman (2006).

pues la definición no exige que los agentes sean pares, ni siquiera que crean justificadamente que son pares, en ningún sentido epistémicamente interesante de paridad. Se trata de, a la luz de esto, indagar en la reacción racional frente al desacuerdo reconocido con un par epistémico y con los modos en que podemos obtener o perder conocimiento o justificación en virtud de nuestra interacción con otros sujetos. La idea es que, si al desacordar aprendo que otro sujeto tiene una actitud doxástica diferente de la mía, entonces la noción de horizonte de paridad modificará los criterios que hacen que un desacuerdo sea aparente.

Dos aclaraciones más. Primero, a lo largo del presente trabajo no se ha afirmado que la evidencia, las virtudes intelectuales, o la capacidad de manejar la información disponible, sean triviales. Por el contrario, son importantes al establecer horizontes de paridad y resolver desacuerdos, aunque no sean una condición suficiente. Segundo, es preciso tener en cuenta que el problema de los pares en desacuerdo debe ser examinado desde un punto de vista dinámico. Esto quiere decir que la posición que uno tome en un momento puede cambiar conforme al tiempo. Por ejemplo, en un primer momento uno puede tener una actitud más firme, mientras que, en un segundo momento, quizás después de reflexionar, tener una actitud conciliadora, o viceversa. Esto hace todavía más complicado el panorama epistemológico. Esto sucede porque, como ha argumentado Elga (2007) para muchos temas polémicos, los desacuerdos implican grandes demandas interconectadas. De modo que, si *S1* y *S2* no están de acuerdo sobre la moralidad del aborto, probablemente tampoco estarán de acuerdo con un gran número de cuestiones morales, psicológicas, teológicas y sobre cuestiones de hecho ordinarias. Sin embargo, este tipo de demandas interconectadas están sujeta cambios, no necesariamente son permanentes, por lo que, cambiando ellas, también podrían cambiar su posición ante un desacuerdo anterior.

Finalmente, importa ser cautos respecto a la racionalidad o irracionalidad del carácter de los sujetos. Uno no puede tener razón arbitrariamente, aporreando la mesa o imponiendo su visión del mundo, pero tampoco se puede pretender dar razones diáfanas o tomar una decisión puramente racional, libre de todo deseo, ante el desacuerdo. Esto es sin ninguna pretensión más que la de avanzar hacia la verdad. Quizás en este último punto sea dónde más tenga para aportar la epistemología social.

Bibliografía

- Bonk, T. (2008). *Underdetermination: An Essay on Evidence and the Limits of Natural Knowledge*. Dordrecht: Springer.
- Carey, B. (2011). Possible disagreements and defeat. *Philosophical Studies*, 155(3), 371-381.
- Carey, B., & Matheson, J. (2013). How Skeptical is the Equal Weight View? In D. Machuca (Ed.), *Disagreement and Skepticism* (pp. 131-149). New York: Routledge.
- Christensen, D. (2007). Epistemology of Disagreement: the Good News. *Philosophical Review*, 116, 187-217.
- Christensen, D. (2009). Disagreement as evidence: The epistemology of controversy. *Philosophy Compass*, 4(5), 756-767.
- Christensen, D. (2011). Disagreement, question-begging, and epistemic self-criticism. *Philosophers' Imprint*, 1-22.
- Elga, A. (2007). Reflection and Disagreement. *Nous*, 41, 478-502.
- Enoch, D. (2010). Not Just a Truthometer: Taking Oneself Seriously (but not Too Seriously) in Cases of Peer Disagreement. *Mind*, 119(476), 953-997.
- Feldman, R. (2005). Deep disagreement, rational resolutions and critical thinking. *Informal Logic*, 25(1), 13-23.
- Feldman, R. (2006). Epistemological Puzzles about Disagreement. In S. Hetherington (Ed.), *Epistemic Futures* (pp. 216-236). New York: Oxford University Press.
- Fogelin, R. (1985). The logic of deep disagreements. *Informal Logic*, 7, 1-8.
- Foley, R. (2001). *Intellectual Trust in Oneself and Others*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Frances, B. (2014). *Disagreement*. Cambridge: Polity Press.
- Gelfert, A. (2011). Who is an Epistemic Peer? *Logos & Episteme*, 2(4), 507-514.
- Goldman, A. (2010). Epistemic Relativism and Reasonable Disagreement. In R. Feldman, & T. Warfield (Eds.), *Disagreement* (pp. 187-216). Oxford: Oxford University Press.
- Hargreaves, S. P., & Varoufakis, Y. (1995). *Game theory*. London: Routledge.
- Hawthorne, J. (2004). *Knowledge and Lotteries*. Oxford: Clarendon Press.
- Kappel, K. (2021). Higher order evidence and deep disagreement. *Topoi*, 40(5), 1039-1050.

- Kelly, T. (2005). Epistemic Significance of Disagreement. In T. S. Gendler, & J. Hawthorne (Eds.), *Oxford Studies in Epistemology Vol. I* (pp. 167-196). Oxford: Oxford University Press.
- Kelly, T. (2010). Peer Disagreement and Higher Order Evidence. In A. Goldman, & D. Whitcomb (Eds.), *Social Epistemology: Essential Readings* (pp. 183-217). New York: Oxford University Press.
- King, N. (2011). Disagreement: What's the problem? or a good peer is hard to find. *Philosophy and Phenomenological Research*, 85(2), 249-272.
- Lackey, J. (2010). A justificationist view of disagreement's epistemic significance. In A. Haddock, A. Millar, & D. Pritchard (Eds.), *Social epistemology*. Oxford: Oxford University Press.
- Lougheed, K. (2020). *The Epistemic Benefits of Disagreement*. Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-030-34503-7>
- Luper, S. (2004). Epistemic relativism. *Philosophical issues*, 14(1), 271-295.
- Matheson, J. (2014). Disagreement: Idealized and everyday. In J. M. Vitz (Ed.), *The Ethics of Belief: Individual and Social* (pp. 315-330). Oxford: Oxford University Press.
- Matheson, J. (2015). *The Epistemic Significance of Disagreement*. New York: Palgrave Macmillan .
- Putnam, H. (2004). *El desplome de la dicotomía hecho/valor y otros ensayos*. Barcelona: Paidós.
- Simpson, R. M. (2013). Epistemic Peerhood and the Epistemology of Disagreement. *Philosophical Studies*, 164(2), 561-577.
- Stanley, J. (2005). *Knowledge And Practical Interests*. Oxford: Oxford University Press.
- Vavova, K. (2018). Irrelevant Influences. *Philosophy and Phenomenological Research*, 96(1), 134-152.

¿Y SI OFRECEMOS UN CONTEXTO PROTEGIDO PARA DISENTIR? ELABORACIÓN DE CONTROVERSIAS SOBRE CREENCIAS EPISTEMOLÓGICAS AL PARTICIPAR DE UN DISPOSITIVO DE DEBATE Y DE UNO DE JUEGO

WHAT IF WE OFFER A PROTECTED CONTEXT TO DISSENT? ELABORATION OF CONTROVERSIES ABOUT EPISTEMOLOGICAL BELIEFS WHEN PARTICIPATING IN DEBATE AND SERIOUS-GAME DEVICES

MACARENA SANHUEZA CÉSPEDES

Escuela de Psicología,
Pontificia Universidad Católica de Chile, Santiago, Chile
misanhue@uc.cl

CHRISTIAN SEBASTIÁN BALMACEDA

Escuela de Psicología,
Pontificia Universidad Católica de Chile, Santiago, Chile
csebasti@uc.cl

*Autor de correspondencia

Resumen: Desarrollar creencias epistemológicas y sobre el aprendizaje es un desafío relevante y pendiente en la formación docente. Un potencial recurso para afrontarlo es la argumentación con pares, pues habilita examinar críticamente distintas perspectivas y evaluar las propias. Dispositivos diseñados para ello deben tanto agudizar la controversia de ideas como minimizar potenciales amenazas sociales y reputacionales que la contraposición en torno a estas creencias genere. Dos tipos de dispositivos que pueden contribuir a estos fines son el debate y el juego. El debate legitima la polarización, pero puede limitar el involucramiento mediante la acentuación de dinámicas disputacionales. El juego, gracias a sus reglas y al mundo ficticio que genera, puede ofrecer contextos de conversación novedosos y habilitar espacios seguros para ensayar argumentos nuevos. Este artículo presenta un estudio de caso que analiza discusiones de dos grupos de estudiantes de Pedagogía General Básica que participaron en dispositivos de debate o juego. Durante rondas de discusión de 10 minutos, las participantes asumieron roles designados y discutieron temas vinculados a conocimiento y aprendizaje. Los resultados presentan las controversias suscitadas y el modo en el que las participantes las gestionaron. Describimos qué caracterizó la actividad argumentativa configurada en cada dispositivo, deteniéndonos en los aspectos de regulación

socioafectiva. En ambos grupos las participantes usaron los recursos discursivos ofrecidos por el dispositivo mismo para comentar la actividad y gestionar su participación. Al hacerlo, regularon las controversias y tensiones relacionales que surgieran –lo que en ocasiones favoreció la discusión, y en otras pareció diluirla. Es saliente el uso de la narrativa lúdica del juego para referirse a la propia actividad y regular la distancia o involucramiento en ella cuando resulta necesario.

Palabras Clave: Argumentación, Creencias Epistemológicas, Juego Serio, Debate

Abstract: *Developing epistemological beliefs and beliefs about learning is a pending challenge in teacher training. A potential resource to deal with it is argumentation with peers since it enables critical examination of different perspectives and evaluating our own. Educational devices designed for this must both maximize the controversy and minimize potential social and reputational threats since these beliefs gravitate on identity and resist being subjected to examination. Two types of devices that can contribute to these ends are debate and games. Debate legitimizes polarization but can limit engagement by accentuating dispute dynamics. Games, thanks to their rules and the fictional world they generate, can offer novel conversational contexts, and enable safe spaces to rehearse new arguments. This article presents a case study that analyses discussions of two groups of Primary School teacher students who participated in debate or game devices. During 10-minute discussion rounds, participants assumed designated roles and discussed topics related to knowledge and learning. The results present the controversies raised and how the participants managed them. We describe what characterized the argumentative activity that was configured in each device, focusing on aspects of socio-affective regulation. In both groups, the participants used the discursive resources offered by the device itself to comment on the activity and manage their participation. In doing so, they regulated the controversies and relational tensions that arose – which sometimes favoured the discussion and sometimes seemed to dilute it. The use of the playful narrative of the game to refer to the activity itself and regulate the distance or involvement in it when necessary is salient.*

Keywords: Argumentation, Epistemological Beliefs, Serious Game, Debate

Introducción

Un desafío central para la formación inicial docente es el desarrollo de las creencias de las y los estudiantes acerca de la naturaleza del conocimiento y el conocer –creencias epistemológicas– y acerca de los procesos de aprendizaje (Berger et al., 2018; Guerra Zamora, 2013; Hofer, 2017). De modo general, las creencias de los docentes se han vinculado con la calidad de los aprendizajes que estos promueven, y en particular, creencias epistemológicas más desarrolladas han sido asociadas a alto desempeño académico (Greene et al., 2018) y a la promoción de formas avanzadas de pensamiento (Bråten et al., 2017; Greene & Yu, 2016). El desarrollo de las creencias epistemológicas de los futuros docentes es un objetivo clave para la formación docente, pero que aún no logra ser alcanzado (Lunn Brownlee et al. 2017)

Una de las explicaciones de por qué resulta difícil el desarrollo de creencias epistemológicas en contexto de formación es que constituyen un sistema de concepciones previas muy difícil de discutir y evaluar reflexivamente (Guerra Zamora et al., 2018). Estas se construyen tempranamente y operan de manera implícita, se encuentran vinculadas con movimientos identitarios que han impulsado a las estudiantes a involucrarse en la carrera de pedagogía y, en tanto forma de conocer, logran coexistir con conocimiento disciplinar que lógicamente puede contradecirlas, sin cuestionarse mutuamente (Fives y Buehl, 2012; Limón, 2001).

Sabemos que argumentar con otros puede promover aprendizajes complejos. Investigadores coinciden en que las conversaciones argumentativas posibilitan la consideración real de otras perspectivas y la evaluación de la propia (Greco, 2017; Howe, 2017; Larraín, 2017; Leitão, 2007). Más que en los acuerdos alcanzados, la clave estaría en las controversias desarrolladas al argumentar (Asterhan y Schwarz, 2007; Howe, 2009; Muller Mirza et al., 2009). Serían las contradicciones irresolutas las que pueden gatillar posteriores resoluciones conducentes al aprendizaje (Howe, 2009; Howe y Zachariou, 2019; Larraín, 2017).

Sin embargo, no todas las conversaciones argumentativas permiten el desarrollo de estas controversias. Es habitual que las personas prioricen resguardar su reputación o sus relaciones interpersonales evitando argumentar (Conlin y Scherr, 2018; Isohätälä et al., 2018; Stein y Bernas, 1999). Esto se hace especialmente presente cuando la tarea demanda disputar frontalmente con pares, y la situación focaliza las dinámicas interpersonales en tensión (Asterhan y Babichenko, 2015). En el caso de las creencias epistemológicas, esta dificultad puede agudizarse debido al especial compromiso identitario que involucra cuestionarlas, y a la facilidad que tienen las y los estudiantes de recurrir a respuestas disciplinariamente aceptadas para eludir conflictuarlas. Esto hace especialmente necesario diseñar dispositivos pedagógicos que promuevan la consideración efectiva de distintas perspectivas para conflictuar las propias creencias, y que se hagan cargo de las dinámicas socioafectivas en juego (Buchs et al., 2004; Muller Mirza, 2015; Tartas et al., 2016).

Como parte de un proyecto de investigación sobre el desarrollo de las creencias epistemológicas, diseñamos dos dispositivos controversiales que tomaban la forma de un juego y un debate. Con ellos buscamos promover la emergencia y desarrollo de controversias en torno

a las propias creencias, y disminuir la amenaza que estas podían suscitar. Intencionamos el conflicto vía un ejercicio de posición forzada (verdadero/falso) frente a afirmaciones dilemáticas, y establecimos roles y reglas que demandaban la contraposición. Con el debate estudiamos un formato de conversación relativamente familiar, en el que quienes participan presumiblemente autorizan la contraposición de ideas. Dada la dificultad para contraponer ideas respecto de las creencias, esto resultaba especialmente relevante. Sin embargo, el debate puede acentuar dinámicas de reconocimiento social y limitar el involucramiento de participantes en el mismo (Ainsworth et al., 2011; Asterhan y Schwarz, 2016; Muller Mirza, 2015). Por ello, diseñamos una variante de la actividad en formato juego. El juego como alternativa permitía, al menos teóricamente, desarrollar estas conversaciones en un mundo lúdico ficticio (Brougère, 2002, 2012; DeSmet et al., 2014; Guerra Zamora et al., 2018) y, gracias a sus reglas, ofrecer un contexto de conversación que se diferencia notoriamente de la cotidianidad de las participantes. Con ello, permitiría habilitar un espacio seguro para ensayar otros modos de pensar (Bourgeois y Nizet, 1997; Higgins et al., 2012).

Mediante un estudio de caso, analizamos las particularidades de la actividad argumentativa generada en la participación de dos grupos de estudiantes de Pedagogía General Básica en el juego y debate diseñados. Describimos qué caracteriza la actividad argumentativa que se configura al participar en estos dispositivos controversiales, deteniéndonos especialmente en los aspectos de regulación socioafectiva en juego. Examinamos las particularidades que estos contextos de conversación ofrecen, y las posibilidades que estos habilitan para argumentar controversialmente en torno a la naturaleza del conocimiento y del conocer en contexto de la formación docente.

Argumentar para aprender

En el contexto de este trabajo, entendemos la argumentación como una práctica discursiva en la que se defienden justificadamente puntos de vista y, a la luz de perspectivas contrapuestas, se consideran objeciones y límites que estos puedan tener (Andrews, 2009; Bova, 2017; Govier, 2010; Leitão, 2000, 2007). En un proceso de negociación, se tensionan y eventualmente modifican posturas inicialmente afirmadas. Dicha negociación constituye a la argumentación en una instancia privilegiada de construcción de conocimiento y desarrollo de pensamiento reflexivo (Greco, 2017; Larraín, 2017; Leitão, 2000, 2007; Muller Mirza et al., 2009; Schwarz & Linchevski, 2007).

Desde una perspectiva histórico-cultural, el pensamiento surge en relaciones sociales mediadas por el lenguaje, a través de la acción conjunta y dialogada (Leitão, 2007; Voloshinov, 2009; Vygotski, 1993, 2009). Con ello, es la reconstrucción individual (internalización) de procesos mediados por recursos semióticos socialmente disponibles, la que permite transformar el modo en el que se conoce la realidad (Álvarez-Espinoza y Sebastián, 2018; Larraín, 2017). La forma en la que las personas se conflictúan –es decir, toman conciencia de contradicciones en su modo de conocer– se desarrolla al participar de actividades

sociales que cuentan con recursos cognitivo-discursivos que habilitan este movimiento. La argumentación ofrece estos recursos al conducir al individuo a volcarse sobre su discurso para justificarlo y considerar sus limitaciones, evidenciadas por los contraargumentos (Greco, 2017; Larraín, 2017; Leitão, 2007; Tartas et al., 2016). Por ello, cuando argumentamos con otros podemos pensar de maneras novedosas.

La clave estaría en la controversia, y en su desarrollo al argumentar (Asterhan y Schwarz, 2007; Howe, 2009; Muller Mirza et al., 2009). Una vez que esta emerge en la argumentación, su resolución es importante en tanto se logra en el plano epistémico y no meramente en el plano social. Ahora bien, es habitual que las personas eviten argumentar en ciertos contextos, resguardando aspectos socioafectivos en juego (Conlin y Scherr, 2018; Isohätälä et al., 2018). Es fundamental que se sostenga y elabore la controversia en conjunto, en lugar de evadirla o resolverla “socialmente”, aunque la interacción termine con contradicciones no resueltas.

Dichas contradicciones irresueltas pueden gatillar posteriores resoluciones, que se trabajen individualmente (Howe, 2009; Howe y Zachariou, 2019; Larraín, 2017). En términos de aprendizaje, lo que parece importar es la internalización de una manera de discutir con otros, por sobre las nuevas ideas resueltas. Aquella manera de discutir puede utilizarse para conducir el propio pensamiento, conflictuar el modo habitual de abordar algún tema y ensayar consigo mismo nuevas respuestas, al modo en el que se ensayaron y disputaron en colaboración con otros. Se constituye así habla interna argumentativa que permite guiar la propia acción (Greco, 2017; Larraín, 2017; Leitão, 2007).

La actividad argumentativa, y las controversias que de ella se generan, no sólo se juegan en el plano cognitivo, sino que involucran a la unidad del psiquismo de quienes participan de esta. Al argumentar, tras la emergencia de un conflicto entre perspectivas, se inicia un proceso de elaboración, en el que se disputa y desarrolla cierta controversia. Dicha negociación implica un movimiento de las ideas caracterizado por la presencia de contraargumentación y réplicas (Leitão, 2000). Las personas justificamos y esgrimimos contraargumentos que interpelan en grados disímiles a las perspectivas contrapuestas, y respondemos considerando más o menos las posturas puestas en juego. Este movimiento no es necesariamente racional, en el sentido restringido del término. Más bien, en la argumentación humana predomina el uso de recursos retóricos –como es el caso de las estrategias de elusión–, que permiten desviar el foco de la disputa, obviando la controversia (Abbey y Valsiner, 2005; Josephs y Valsiner, 1998, Leitão, 2000). Estos permiten pesquisar si las perspectivas se transforman o no –y el sentido en el que lo hacen– durante una conversación (Felton et al., 2009). Este movimiento de ideas toma forma en un contexto interaccional cargado socioemocionalmente, necesario de considerar (Baker et al., 2013; Howe, 2017; Slakmon y Schwarz, 2019).

Al argumentar con otros, las personas provocan e interrogan, pero también bromean, comentan, se apoyan y evalúan. Así, quienes argumentan se comprometen o distancian de

las ideas que proponen, resguardando su reputación (Conlin y Scherr, 2018), y también tensionan o distienden el ambiente en el que discuten, (des)cargándolo afectivamente (Isohätälä et al., 2017; Muis et al., 2018; Pekrun et al., 2017). Para argumentar, necesitan reconocer que es adecuado disentir en ese contexto y que no arriesgan su autovalía en ello. Sostenemos con ello que también la dimensión social y emocional de la argumentación se elabora colaborativamente, y repercute en el ejercicio cognitivo (Conlin y Scherr, 2018; Isohätälä et al., 2018; Polo et al., 2016; Slakmon y Schwarz, 2019; Sohr et al., 2018).

Promover contextos argumentativos para aprender

Ya hemos adelantado que los contextos argumentativos inciden en las conversaciones que se desarrollan. Esto ya que, al argumentar, quienes disputan consideran la actividad social en la que están participando, los géneros o modos habituales de conversar en dicha actividad, las controversias en disputa, las (contra)opiniones presentes y plausibles, y las respuestas que pueden provocar sus enunciados (Billig, 1991, 1996). Esto se traduce, por ejemplo, en que las personas argumentan distinto en función de las metas que persigan al argumentar –por ejemplo si buscan persuadir o si buscan aprender un concepto al participar de un ejercicio pedagógico (Cano y Castelló, 2016; Leitão, 2000).

En este sentido, el contexto argumentativo dispondrá la emergencia y pertinencia de ciertos enunciados. Un mismo argumento puede ser mal o bien evaluado, en función del escenario en el que se juzgue (Andrews, 2009). Un experto esgrimirá distintos argumentos si defiende su teoría frente a sus pares o la presenta en una clase –y en cualquier caso, contará con mayor flexibilidad que un novato en el tema (Pérez-Echeverría y Bautista, 2009). Pero además, en función de sus metas, es concebible que alguien decida “argumentar mal” intencionalmente –por ejemplo, aspirando a cuidar una relación (Stein y Bernas, 1999).

Dicho lo anterior, no es sencillo promover un contexto argumentativo en el que resulte apropiado contrastar y evaluar la propia perspectiva (condición que, como hemos señalado, sería fundamental para el desarrollo del pensamiento). La contraposición argumentada demanda un contexto que sostenga relaciones cohesivas y respetuosas que permitan involucrarse en un ejercicio crítico que genera alta tensión afectiva (Isohätälä et al., 2017, Isohätälä et al., 2018; Polo et al., 2016; Sohr et al., 2018). Los contextos argumentativos que promueven el aprendizaje serán aquellos que propicien interacciones en las que sea adecuado disentir y que equilibren movimientos de tensión y distensión relacional (Conlin y Scherr, 2018).

Una distinción entre contextos argumentativos que ha mostrado diferencias en cuanto a su efecto sobre el aprendizaje es la que distingue entre contextos disputacionales y deliberativos. En los primeros, participantes defienden un punto de vista y cuestionan posturas alternativas para convencer a un oponente de cambiar su posición. En los segundos, el objetivo de quienes participan es llegar colaborativamente a una conclusión mediante el contraste y evaluación de alternativas (Asterhan y Babichenko, 2015; Asterhan y Hever, 2015; Felton et al., 2009; Felton et al., 2015). La explicación de esta diferencia radicaría en

que extrapolando a la argumentación para el aprendizaje, se espera que [en el contexto disputacional] los alumnos sean menos propensos a compartir sus propias ideas incompletas, a considerar puntos de vista alternativos, a construir en colaboración nuevas explicaciones y a criticar las ideas de sus compañeros (p.741). Dicho de otro modo y a la luz de los resultados de su propio estudio en el área de la química, Asterhan y Babichenko (2015) sostienen que, dado un contexto de controversia entre pares, los estudiantes obtienen una mejor comprensión conceptual de la argumentación con un compañero en desacuerdo cuando la situación les lleva a centrarse menos en las dimensiones interpersonales y sociales de la situación (p.748).

En este punto, un aspecto relevante para esta investigación, y novedoso en el campo de argumentación para promover aprendizaje dice relación con aquellos objetos de aprendizaje que tienen un mayor peso identitario y que evocan alto involucramiento afectivo, ofreciendo otras dificultades a la argumentación (Asterhan y Hever, 2015; Slakmon y Schwarz, 2019). Tal es el caso de las creencias epistemológicas y sobre el aprendizaje para docentes en formación; quienes al participar en situaciones que buscan promover el aprendizaje a través de la evaluación colaborativa de argumentos han mostrado una fuerte tendencia a eludir las controversias y tender rápidamente a acuerdos en base a discursos validados en la disciplina (Galdames Riquelme, 2017; Holloway Valenzuela, 2015).

Como hemos señalado, argumentar, en la medida que demanda tomar una posición y defenderla a la luz de contraargumentos, compromete en cierta medida la propia identidad. Esto puede ser beneficioso para el aprendizaje en la medida que involucra a quienes someten a discusión sus puntos de vista (Slakmon y Schwarz, 2019), pero implica también que quienes argumentan recurran a diferentes estrategias para cuidar la propia reputación, en ocasiones a costa de la elaboración argumentada de ideas (Buchs et al., 2004; Sohr et al., 2018). Objetos de aprendizaje poco estructurados y que no cuentan con una respuesta correcta observable resultan esquivos (Schwarz y Linchevski, 2007) y esto puede agudizarse aún más, cuando estos resultan identitariamente relevantes. Si bien, la vinculación identitaria con un objeto puede conducir a involucrarse en cierto proceso de aprendizaje, ello implica que aprender –cambiar la manera de conocer este objeto– demandará transformar aspectos identitarios significativos para ellas (Sebastián, 2007; Sebastián y Gallardo, 2016). Si aprender es transformar los modos de conocer, mientras más identitariamente comprometedor sea el objeto de aprendizaje, más requerirá a quienes aprenden “transformarse”. Cuando esta demanda se vive como amenaza, puede dificultar seriamente el involucramiento con el proceso de aprendizaje (Bourgeois, 2009a; Muller Mirza et al., 2009; Sebastián y Gallardo, 2016). Por ello, resulta un desafío generar actividades de aprendizaje que permitan a los docentes cuestionar las propias creencias epistemológicas, explorar perspectivas y elaborar modos alternativos de pensar (Guerra et al., 2018) en contextos que, al mismo tiempo, lleven a los participantes a focalizarse lo menos posible en los aspectos interpersonales de la situación (Asterhan & Babichenko, 2015).

Dispositivos para promover controversia: el debate y el juego

Los dispositivos de enseñanza-aprendizaje son el conjunto de medios, condiciones, recursos y estrategias organizadas de manera intencional, sistemática y secuencial, con el fin de promover aprendizajes. Más que la experiencia concreta de quien aprende o los resultados alcanzados, este concepto releva el punto de vista de quien intencionalmente organizó y dispuso para hacer aprender (Bourgeois, 2009b). Si queremos promover cuestionamiento de las creencias, resulta fundamental diseñar dispositivos que promuevan el involucramiento efectivo de quienes participan del ejercicio argumentativo.

Como hemos visto, para efectos de promover el desarrollo de controversias en relación con las creencias epistemológicas en docentes, cuesta pensar en el diseño de tareas de carácter deliberativo. Estas buscan construir conclusiones colaborativamente, contrastando, comparando y evaluando alternativas; pero por la tendencia a alcanzar rápido acuerdo vía respuestas disciplinariamente correctas (Galdames Riquelme, 2017; Holloway Valenzuela, 2015), parece necesario recurrir a mecanismos que agudicen y sostengan el ejercicio controversial. Doise y Hanselmann (1990) y Muller Mirza (2015) sugieren que sería posible y productivo disponer actividades que propicien la confrontación de puntos de vista entre pares y reduzcan la primacía de criterios de regulación social al momento de enfrentar el desacuerdo, promoviendo así conflicto cognitivo. Sin embargo, esto demanda a nivel de diseño la gestión activa de las tensiones relacionales involucradas en la confrontación, de modo que se promueva efectivamente la exploración de diversas formas de pensar mediante la toma de posición justificada y la contraposición de perspectivas (Asterhan y Schwarz, 2016).

Una práctica que se ha mostrado efectiva para favorecer la contraposición de ideas es la discusión desde posturas extremas, defendidas por distintos participantes. Si bien esto se puede lograr invitándoles a argumentar sobre ideas propias en las que tengan diferencias (Buchs et al., 2004; Doise et al., 1975), también se ha logrado situando de manera dirigida a quienes argumentan en posiciones divergentes (Doise y Hanselmann, 1990; Tartas et al., 2016). Puede solicitarse incluso a quienes participan asumir puntos de vista que no les representen, aspirando a que esto permita cuestionar los propios puntos de vista menos amenazantemente (Bourgeois y Nizet, 1997). Ahora bien, Green y Armstrong (2011) reportan que argumentar mediante la toma de posturas ajenas puede no ser efectivo cuando a quienes participan les cuesta considerar detenidamente perspectivas que no comparten. Para promover aprendizaje, resulta fundamental que la actividad de contraposición permita evaluar distintas perspectivas. Y para lograr dicha evaluación, resulta fundamental el modo en el que se presenta la tarea y la gestión de las relaciones interpersonales al momento de contraponer ideas y sostener desacuerdos.

Una manera de responder a esta dificultad puede hallarse en el diseño de dispositivos pedagógicos que constituyan espacios protegidos de aprendizaje (Bourgeois y Nizet, 1997). Estos brindan seguridad psicológica para explorar sin percibir consecuencias directas en la propia reputación (Mornata y Cassar, 2018). Al participar de un dispositivo que promueva

argumentación, las personas se exponen a ser juzgados por sus pares y a tensionar relaciones interpersonales (v.g. Conlin y Scherr, 2018; Isohätälä et al., 2018). Ofrecer espacios protegidos para disputar podría promover argumentación sin comprometer aspectos fundantes de la propia identidad, ofreciendo la seguridad emocional necesaria para garantizar un espacio de pensamiento que permita criticar y crear diversas posiciones (Tartas et al., 2016).

En esta línea, Bourgeois (2009a) propone generar actividades que favorezcan múltiples intercambios entre pares, y en las cuales se distribuya quién inicia dichos intercambios. Además, señala que la relación entre quienes argumentan debe ser percibida como suficientemente simétrica (en términos de estatus) y favorecer la construcción sobre lo conversado. Para ello, resulta importante que se combine divergencia en el plano cognitivo, y cordialidad y respeto en el plano socioafectivo.

Ahora bien, aunque un dispositivo puede hacer más probable una cierta interacción, su efecto sobre quienes participan de este no es mecánico. Las y los estudiantes se apropian de manera creativa de las instrucciones y otros elementos de los dispositivos (Asterhan et al., 2010). El estudio de cómo estos factores efectivamente dan forma a la interacción, es un área de investigación cuyo desarrollo es todavía incipiente (Asterhan & Babichenko, 2015; Howe et al., 2000).

En ese marco, y como parte de un proyecto de investigación sobre el desarrollo de las creencias epistemológicas en contexto de la formación inicial docente, diseñamos dos dispositivos controversiales que tomaban la forma de un juego y un debate. Intencionamos el conflicto de creencias vía un ejercicio de posición forzada (verdadero/falso) frente a afirmaciones dilemáticas. En el diseño, defender esta posición permitía considerar distintas perspectivas, sin tener que comprometerse personalmente con lo defendido y, con ello, sostener la controversia con mayor facilidad. El juego y debate tenían características estructuralmente similares, y con ellos buscamos generar distintos contextos argumentativos para el ejercicio de disenso. Dadas las características de la tarea, no esperábamos promover una transformación cabal de las creencias epistemológicas, sino más bien evaluar el potencial del ejercicio para promover su cuestionamiento, incorporando dichos aprendizajes en futuras fases del proceso de investigación.

El debate es un formato de conversación relativamente familiar, que genera un contexto en el que es legítimo polarizar y contraponer ideas. En él pueden ensayarse ideas extremas con las que las participantes no se encuentren plenamente identificadas. Por ello, muchos han destacado su potencial formativo y evaluativo en educación (Alén et al., 2015; Dy-Boarman, Nisly y Costello, 2018; Hamouda y Tarlochan, 2015). Sin embargo, este recurso puede ocupar un lugar cotidiano en la vida de los estudiantes dada su utilización en el contexto escolar como medio de evaluación. En lugar de constituirse como un espacio protegido (sin consecuencias identitarias), este puede vincularse con atribuciones de competencia, marcadores de estatus y valoración social en contexto educacional (Ainsworth et al., 2011; Hartin et al., 2017; Saito y Fujinami, 2011). Producto de ello, las participantes también podrían limitar su propio involu-

cramiento en el mismo y evitar la consideración efectiva de distintas perspectivas (Ainsworth et al., 2011; Asterhan y Schwarz, 2016; Muller Mirza, 2015)

Por otra parte, se ha propuesto los juegos serios como estrategias especialmente productivas para promover aprendizaje (de Freitas, 2006). Actividades argumentativas en este formato pueden promover seguridad psicológica (Mornata y Cassar, 2018) favoreciendo que los participantes sostengan la contraposición. El juego puede contar con reglas en las que disentir esté mandado y, mediante una narrativa, sumergir a quienes jueguen en un mundo ficticio que delimite claramente la actividad. Con ello, habilita ensayar y evaluar puntos de vista, disminuyendo la percepción de consecuencias negativas que esto pueda traer en el mundo real, y sostener así el involucramiento (Brougère, 2002, 2012; de Freitas, 2006; DeSmet et al., 2014; Susi et al., 2007). Los juegos podrían generar un contexto argumentativo que se diferencie notoriamente de la cotidianidad de las participantes, y con ello favorecer un espacio seguro para ensayar otros modos de pensar (Bourgeois y Nizet, 1997; Higgins et al., 2012).

A continuación presentamos un estudio de caso en el que analizamos las particularidades de la actividad argumentativa configurada tras la participación de dos grupos de estudiantes de Pedagogía Básica en el juego y debate diseñados. Describiremos las formas en las que las participantes se involucran en el ejercicio de oposición forzada promovida por los dispositivos. Caracterizaremos cómo generan y sostienen desacuerdos en torno a las creencias, los aspectos de regulación socioafectiva en juego, y las particularidades de los dispositivos de debate y de juego a las que recurren para realizar dicha regulación.

Método

Estudiantes de Pedagogía General Básica de una universidad chilena participaron en un estudio que buscó promover cambio de creencias epistemológicas mediante dos dispositivos de aprendizaje. Fueron parte de una actividad grupal que podía tomar la forma de un debate o de un juego, y que tuvo una duración de alrededor de una hora. Durante el proceso de levantamiento de datos, reconocimos la necesidad de explorar concretamente cómo las estudiantes se involucran y lidian con la controversia durante el ejercicio. Para estudiar estas interacciones en detalle, seleccionamos rondas de discusión de dos grupos –uno que participó de un juego y otro de un debate–; y analizamos este material en un estudio cualitativo de caso, de carácter exploratorio, que nos permitiera describir cómo las participantes participan del ejercicio argumentativo promovido por los dispositivos. Dicho análisis es el que reportamos en este artículo, y que desarrollamos en el contexto de la tesis de magister de la primera autora, bajo la guía y colaboración del segundo autor –quien además es el investigador responsable del proyecto en el que se inscribió este trabajo.

Participantes

En el estudio inicial participaron 56 estudiantes de Pedagogía General Básica de una universidad tradicional privada chilena, que fueron distribuidas en 11 grupos. Convocamos a

todas las estudiantes que cursaban sus primeros tres años de carrera vía un correo institucional, redes sociales, invitación abierta en aula por parte de docentes, y convocatoria en los patios. Invitamos a las participantes a una actividad colaborativa sobre creencias sobre el conocimiento y aprendizaje, y como retribución ofrecimos una tarjeta de regalo (*giftcard*) de una librería.

Para efectos de este subestudio, luego de revisar la totalidad del material, seleccionamos un grupo de juego y otro de debate (detalle de este proceso en apartado de análisis). El grupo que participó del juego se conformó con 4 estudiantes mujeres, 3 de ellas en su primer año de carrera y 1 en su segundo año. Una de las participantes estudiaba además psicología y otra era graduada de Ingeniería Comercial. Dos de las participantes de este grupo declararon conocerse y ser amigas. El grupo que participó del debate fue conformado por 5 mujeres que cursaban su primer año de carrera, todas ellas se conocían y 4 de ellas reportaron tener relaciones de amistad (ver Tabla 1).

Tabla 1

Caracterización de las participantes

	JUEGO	DEBATE
Nº DE PARTICIPANTES	4 (4 mujeres)	5 (5 mujeres)
AÑO DE CARRERA	1er año (3) y 2do (1)	1er año (5)
EDADES	19(2), 21, 26	19(3), 20(2)

Instrumentos de recolección de datos

En contexto del proyecto mayor en el que se alojó este estudio, junto al equipo de investigación diseñamos un ejercicio de posición forzada que demandó a las participantes argumentar desde una postura binaria (verdadero/falso) respecto de afirmaciones sobre el conocimiento y los procesos de aprendizaje. Elaboramos afirmaciones dilemáticas, en las que resultase incómodo sostener términos polares. Con ello, procuramos que las participantes no estuviesen plenamente identificadas con lo defendido. Numeramos las afirmaciones y las presentamos en secuencia, constituyendo rondas de discusión en torno a cada afirmación. Para la mitad de los grupos que participaron encuadramos esta actividad como un ejercicio de debate, y para los restantes como un juego. A continuación, detallamos las interacciones críticas que compusieron cada ronda de discusión.

1. Distribución de roles: una persona toma y defiende una posición inicial, dos contraargumentan, una decide quien lo hizo mejor y –en algunos grupos, con independencia de su participación en un juego o del debate– otra participante apoya a quien toma la posición inicial.

2. La participante que inicia la ronda lee una tarjeta, toma una postura (verdadero o falso) y la justifica¹.
3. Luego, dos participantes contraargumentan lo esgrimido por su compañera, defendiendo la postura opuesta. Para esto pueden servirse de un conjunto de temas y preguntas dispuestas por el equipo de investigación. También cuentan con un tiempo breve para realizar una fase preparatoria de los contraargumentos, conversándolos entre ellas, antes de presentarlos públicamente al grupo completo.
4. La primera participante cuenta con alrededor de un minuto para preparar su réplica al contraargumento y seguir sosteniendo –idealmente de manera más robusta– su postura inicial. En ciertos grupos, cuenta con la ayuda de una compañera para preparar su respuesta.
5. Luego de este tiempo la participante responde a los contraargumentos.
6. Quienes contraargumentan pueden volver sobre aspectos de su crítica que consideren que la primera participante no respondió satisfactoriamente; ésta replica a esas observaciones.
7. Al cierre, una última participante decide qué posición considera fue mejor argumentada. Los roles rotan y comienza una nueva ronda.

Para el debate ofrecimos materiales impresos en blanco y negro, y denominamos los roles “Argumentadora”, “Contraargumentadoras” y “Jueza”. Los temas y preguntas dispuestos por el equipo de investigación para apoyar la contraargumentación fueron listados en una hoja impresa. En el caso del juego, incorporamos marcadores que enfatizaran aspectos lúdicos, enmarcados en una narrativa ficticia de mafia. En este contexto narrativo, en cada ronda una “familia” es acusada de tener entre sus miembros a una presunta traidora quien se arriesga a “terminar en el fondo del río” si se prueba que lo es. Para defenderse, la “Presunta traidora” debe argumentar acerca de la verdad o falsedad de la tarjeta que le ha tocado. Las “Sicarias” son quienes contraargumentan y es el “Padrino”² quien juzga. Concordantemente, el juego fue presentado con el nombre “Por la boca muere el pez” e incluyó un tablero que representa el muelle en un río y un recipiente de plástico decorado con motivos acuáticos. Si el “Padrino” determinaba que las “Sicarias” argumentaron mejor su posición que la “Presunta traidora” un personaje de madera (*meeple*) que representaba al “miembro de la familia que terminó en el fondo del río” era depositado en dicho recipiente. En caso contrario, el personaje de madera volvía a la reserva de la jugadora. Habiendo comenzado el juego con seis personajes

¹ En el proyecto en el que se enmarca este estudio, en algunas condiciones esta participante contaba con la ayuda de otra participante con quien podía preparar brevemente su justificación antes de presentarla públicamente al grupo completo. De los dos grupos incluidos en este estudio esto se verificó sólo para el grupo de debate

² Este rol fue apropiado por las participantes, que nombraron como *Padrinas* a las encargadas de juzgar.

de madera cada una, al finalizar todas las rondas ganaba el juego aquella jugadora que tuviera más personajes de madera en su poder. Todos los materiales estaban coloreados y tenían el formato de los juegos comerciales de mesa incluidas las tarjetas en que fueron presentados los temas y preguntas dispuestos por el equipo de investigación para apoyar la contraargumentación durante el juego. Se incluyó un reloj de arena para marcar los tiempos.

Con estos roles y narrativa aspiramos a enfatizar la inmersión en un espacio ficcional de juego (Bedwell et al., 2012; Gray et al., 2010), construyendo un universo lúdico que enfatice y habilite actuar un “como si”, diferente de posicionamientos personales fuera de este ejercicio (Brougère, 2002, 2012).

Procedimiento

Los dos grupos analizados tuvieron lugar durante el segundo semestre del año 2018. Convocamos a las estudiantes que participaron del debate en su sala de clases, mientras que quienes participaron del juego se inscribieron en diversas instancias. Esto explica que todas las participantes del primer grupo tuviesen vínculos previos. Esto no fue parte de nuestra estrategia de convocatoria, y más bien se relacionó con limitaciones de dicho proceso. Sin embargo, nos permitió explorar dos configuraciones grupales que podrían encontrarse en un aula universitaria.

Dos miembros del equipo de investigación recibimos a las participantes en una sala de reuniones de la Facultad de Educación. Antes de comenzar el ejercicio, les pedimos leer y firmar un consentimiento informado, y completar un cuestionario sobre creencias epistemológicas, que les tomó alrededor de media hora. En ese momento, comenzamos la videograbación con una cámara en 360°, dispuesta en el centro de la mesa en la que se desarrolló la actividad. Pedimos a las participantes presentarse y leímos en conjunto las instrucciones.

Comenzado el ejercicio, las participantes asumieron roles antagónicos en rondas de discusión de aproximadamente 10 minutos, durante alrededor de 50 minutos (ver Tabla 2). Al terminar, las participantes completaron un breve cuestionario sobre su experiencia de la actividad, compartieron sus impresiones sobre el ejercicio y recibieron sus tarjetas de regalo (*giftcards*).

Tabla 2

Caracterización de las rondas de discusión analizadas

	JUEGO	DEBATE
FECHA	Septiembre 2018	Octubre 2018
DURACIÓN DEL EJERCICIO	55 min	47 min
RONDAS DISCUTIDAS	6	5
DURACIÓN RONDA 4	12,22 min	10,02 min

	JUEGO	DEBATE
DURACIÓN RONDA 5	9,10 min	11,51 min
OBSERVACIONES	En la ronda 4 las participantes extienden la discusión usando las reglas (agregan 2° contraargumento y réplica).	

Análisis

Comenzamos a desarrollar las hipótesis analíticas para este estudio en contexto del levantamiento de datos. La primera autora fue parte de la dupla que condujo los 11 grupos de discusión, y que sistematizó el proceso de implementación. En este proceso, nos llamó la atención el trabajo con el que las participantes encuadraban sus intervenciones y parecían cuidar la relación con sus pares, al tiempo que le hacían espacio al desacuerdo. Las interacciones observadas nos permitían explorar cómo desarrollaban, sostenían, eludían y a veces también retornaban a distintas controversias al participar del ejercicio argumentativo que diseñamos; valiéndose de intervenciones afectiva y relacionamente orientadas. Con ello, lo que en nuestro diseño inicial era un proceso de mediación para lograr un objetivo de aprendizaje, se tornó nuestro foco de análisis (Engle et al., 2007; Sandoval, 2014), dada la relevancia los procesos afectivo-relacionales en juego al momento de participar en dispositivos que se valen del disenso para promover aprendizaje.

Contar con grabaciones en 360°, ofreció un registro rico en detalles de las interacciones en curso y facilitó realizar un análisis denso basado en el soporte audiovisual y en la transcripción de este. Revisamos la totalidad del material videograbado para identificar momentos de controversia, y registramos intervenciones en las que pudiésemos reconocer movimientos ideacional, afectiva y reputacionalmente cargados. Confeccionamos un documento de síntesis incorporando elementos de contexto, resúmenes de lo discutido por ronda e información relevante del proceso de implementación. Esta representación panorámica nos permitió organizar el material y realizar una primera codificación macro identificando aspectos y segmentos relevantes de analizar en profundidad, y con ello seguir especificando nuestra pregunta y focos analíticos (Ash, 2007; Derry et al, 2010; Engle et al. 2007). Seleccionamos aquellos segmentos que nos permitían estudiar la gestión de la controversia: en específico aquellas intervenciones con las que las participantes anticiparon, desarrollaron o dieron cierre a intervenciones que explicitasen desacuerdo; y decidimos establecer la ronda de discusión como un nivel intermedio de análisis que permite el estudio micro sin perder el panorama de lo discutido (Ash, 2007) -y en la que podíamos observar en el tiempo como las participantes anticipaban, elaboraban, reencuadraban y daban cierre a distintas controversias en torno a una temática propuesta.

Comenzamos analizando la cuarta ronda de discusión en dos grupos, uno que participaba del formato debate y otra del formato juego. En ella discutían la premisa “Las

verdades universales existen aún si no las hemos descubierto”. Apoyados de la representación panorámica de la totalidad del material, seleccionamos esta ronda dado que en ella las participantes ya manejaban las reglas de la actividad y se concentraban en la tarea argumentativa. Además, en ella reconocíamos con facilidad marcas de involucramiento activo en torno a lo discutido, explicitación de controversia y numerosas intervenciones con las que las participantes regulaban la tensión generada a propósito de esta. Los dos grupos seleccionados compartían además características similares de implementación e involucramiento en el ejercicio, y en ambos casos contaban con otras rondas interesantes de analizar. Transcribimos las rondas, utilizando una simplificación del sistema de Jefferson (Isohätälä et al., 2018), que nos permitiera registrar también aspectos paraverbales y no verbales en uso (Ver apéndice A).

Para estudiar estas dos rondas de discusión, confeccionamos un procedimiento de análisis en 4 fases, que nos permitiese detenernos en interacciones sustantivas, sin perder la referencia a la totalidad y temporalidad de la conversación. Primero (1) codificamos exploratoriamente cada ronda para identificar aspectos salientes a observar. No contábamos con un esquema de códigos consolidado *a priori* que nos permitiese explorar el modo en el que las participantes generaban y gestionaban controversias, y optamos por realizar una codificación abierta pero teóricamente orientada que prestase especial atención a elementos que presumiáramos centrales para efectos de la generación y elaboración de controversias. Registramos marcas de tensión y distensión socioemocional, regulación de la actividad, y formas de resolución de la discusión. Usamos como referencia esquemas de códigos y categorías disponibles en la literatura (ver Abbey y Valsiner, 2005; Conlin y Scherr, 2018; Howe, 2009; Isohätälä et al., 2017; Isohätälä et al., 2018; Josephs y Valsiner, 1998; Leitão, 2000; Muis et al., 2018; Pekrun et al., 2017; Polo et al., 2016; Sohr et al., 2018).

Luego (2) organizamos estos códigos en una línea de tiempo para reconstruir la discusión temporalmente, y explorar cómo se vinculaban aspectos ideacionales, afectivos y relacionales observados. Este trabajo nos permitió identificar nuevos episodios significativos que describiesen la generación y gestión de controversias, considerando los aspectos ideacionales, afectivos y relacionales observados. En un tercer momento (3), representamos estos episodios como escenas. Inspirados en las Escaletas y Guiones Gráficos (*Storyboards*) del mundo del cine, ilustramos en escenas las interacciones que dieron forma a las controversias. Delimitamos las escenas distinguiendo acciones que indicaran quiebres en la conversación o cambios en el involucramiento de las participantes –e.g., cuando adoptan un tono serio al justificar; invitan a la risa para distender la tensión argumentativa; o interrumpen a sus pares para intervenir. Para cada escena, incluimos una descripción de las acciones (planos) que la componen e imágenes que ilustrasen elementos paraverbales involucrados (Derry et al., 2010); y una interpretación respecto a lo que esta escena informa sobre la tensión y controversia. Finalmente (4), y a partir del análisis de escenas, confeccionamos una síntesis global por ronda. En esta integramos las principales dinámicas observadas,

reconstruyendo cómo las participantes generaron y elaboraron las controversias. Con ella, desarrollamos una narrativa de lo ocurrido en la ronda, con el eje articulador en torno al desarrollo de controversias y manejo del propio involucramiento en ellas.

Avanzado este análisis en cuatro fases, realizamos una sesión de interanálisis en la que convocamos al equipo de investigación ampliado y a otros investigadores que trabajasen en temas de innovación educativa. Compartimos y contrastamos las hipótesis interpretativas en desarrollo (Engle et al., 2007); y, nutridos por esta discusión decidimos explorar cómo estos mismos grupos conversaban en torno a otra temática. Esto permitía conocer cómo se involucran en el ejercicio ahora con un tema que podía incumbirlos de otra manera, más directamente en cuanto estudiantes de pedagogía. Recurrimos así a una aproximación narrativa a la selección del material, que nos permitió profundizar en la complejidad observada (Derry et al. 2010), introduciendo nuevas temáticas de discusión con las que contrastar las hipótesis interpretativas en desarrollo (Engle et al., 2007). Decidimos analizar la quinta ronda, en la que discutían “Cualquier persona puede aprender cualquier cosa”. Además de estar directamente vinculada con creencias respecto del aprendizaje, esta tarjeta sucedía a la discusión ya analizada, y nos permitía observar la dinámica de transición entre rondas y el quiebre/continuidad entre ellas. Para estudiar estas rondas, recurrimos nuevamente al análisis en cuatro fases ya descrito.

Finalmente, examinamos particularidades y aspectos comunes entre las rondas analizadas, para concluir qué caracterizaba a los modos de involucramiento en el ejercicio argumentativo propuesto. Para este análisis intercaso, contrastamos las síntesis globales de las cuatro rondas, reparando en (1) las controversias disputadas (2) y el contexto en el que se desarrollaron dichas controversias –observando cómo las participantes generaron un ambiente propicio para argumentar, lidiaron con la tensión emergente, y dieron cierre a la conversación -en tanto estos tres momentos fueron salientes en las fases de análisis anteriores. Acá no buscábamos hacer una comparación estricta entre una condición de juego y otra de debate: tanto porque el tamaño de la muestra y los métodos no lo permiten, como porque entre los dispositivos y grupos analizados existían diferencias importantes a nivel de implementación. El juego cuenta con relojes de arena que demandan discutir contrarreloj, y pese a que en la condición de debate los moderadores organizan los tiempos, no existe esta presión sostenida por el reloj. Por otro lado, en el debate, quien argumenta cuenta con el apoyo de una compañera para preparar su respuesta a los contraargumentos, mientras quien argumenta en la condición de juego lo hace sin esta ayuda. Además, sólo en uno de los grupos todas las participantes se conocen previamente. Lo que sí podemos aprender de este contraste son distintas dinámicas de participación observadas, cómo estas se vinculan con las controversias desarrolladas, y qué implicancias puede esto tener para el futuro diseño de dispositivos de aprendizaje que quieran promover disenso vía argumentación.

Estos análisis fueron conducidos por la primera autora de este texto, y sometidos a discusión permanentemente con el segundo autor. Para resguardar el rigor de este ejercicio

analítico, dada la recursividad del proceso, volvimos a analizar el material en las distintas fases en función de distinciones y nuevas preguntas emergentes. Además, discutimos los métodos y resultados parciales con otras investigadoras e investigadores del área en distintas reuniones de interanálisis, en las que contrastamos los hallazgos en distintas fases de su desarrollo (Cornejo y Salas, 2011). Además, a lo largo del trabajo analítico realizamos dos ponencias en congresos de investigación que permitieron discutir y focalizar los análisis. Por último, y reconociendo la centralidad del ejercicio reflexivo al investigar (Lazar, 2007), valoramos especialmente haber escrito los análisis de manera recursiva, permitiéndonos disentir reflexivamente con nuestro propio texto en las distintas fases de análisis.

Resultados

Con el objetivo de describir cómo las estudiantes se involucran y lidian con el disenso al participar en los dispositivos diseñados, comenzaremos (1) caracterizando las controversias que construyen y elaboran en torno a las temáticas propuestas. Luego, (2) contextualizaremos dichas controversias de ideas, refiriendo a movimientos con los que generan y gestionan el contexto en el que argumentan, valiéndose de los recursos retóricos ofrecidos por los dispositivos de debate y juego.

La construcción de controversias en torno a las temáticas propuestas

En este apartado ilustramos cómo las participantes contraponen ideas en las interacciones normadas por la actividad. Observamos la emergencia de desacuerdos, y los distintos modos en los que las participantes articulan sus argumentos. Para ello, primero caracterizamos las controversias observadas en el grupo que participó del debate, y luego las del grupo que participó del juego.

En las dos rondas del grupo que participa del debate identificamos que las participantes sostienen el ejercicio de oposición forzada sin necesidad de explicitar modificación en su posición inicial durante la conversación, amparándose de la estructura polarizada de la actividad. Cuando discuten la tarjeta “*Las verdades universales realmente existen, aún si no las hemos descubierto*” (Ronda 4), utilizan elementos referidos por sus contendoras, pero para discutir problemas distintos -y perfectamente compatibles-. Y tratan las intervenciones de sus pares como si interpelasen al tema que están desarrollando directamente, omitiendo los énfasis que remiten al otro problema en desarrollo. Quien argumenta defiende que (a) para afirmar que algo es verdad se requieren pruebas; y quienes contraargumentan se posicionan respecto a (b) la existencia de realidad objetiva, que preexiste a su descubrimiento (Extracto A).

Extracto A- [4Debate]	
A1	Arg: Ya*(0.8) sentimos que(.) no respondieron bien(.) eh:: como en la línea porque::(.) ustedes hablaron de los científicos Pero justamente los científicos tienen(.) la::(0.6) la tarea(.) de averiguar(.) de estudiar(.) de investigar(.) y de tener eh pruebas concretas ((golpea suavemente su mano)) de que existe(0.6) Entonces por eso yo lo relacionaba con Dios porque no existen pruebas concretas(0.6) Seno-(.) sino que por ejemplo(.) un ejemplo la Biblia (es) solamente:: algo escrito digamos no es- no es una::(0.6) prueba concreta(0.6) cachai¿(.) Entonces en cambio(0.6) refiriéndose a lo que ustedes nos habían dicho(.) los científicos justamente con el tema de la gravedad(.) tienen pruebas(.) tienen:: investigaciones que van de por medio y tienen cómo justificar la respuesta y:: la teoría que ellos(0.6) tienen en base a eso
A2	C2: Claro, pero como [...]
A3	C1: [...]Las teorías surgen(.) de:: [...] algo de que(.) De algo que no exis-(.) o sea que:: de algo que aún no han descubierto(.) o de algo que::(.) que aún no tienen la certeza de que es verdad(0.6)[...] o:: de que es mentira
A4	C2: [...]Claro(0.2) [...]Claro en algún momento eso no se sabía(0.6) Y::(.) como le decíamos nosotras de los científicos- nosotras hablábamos de (0.8) que aún no se han descubierto(.) no es que no tengan cosas sólidas sino que(.) el científico está buscando(0.6) como ciertas respuestas que no sabemos(1.0) y:: que aun así que si no se ha descubierto todavía(0.6) no necesita como::(0.8) como que eso sea concretamente cierto o falso sino que(.) va a descubrirlo cachai¿ No sé si se entiende mi punto [TC 00:07:58.671 - 00:08:26.942]
A5	Arg: Pero es que yo por ejemplo podría decir yo(.) desde mi punto de vista::(.) yo creo que fuera del planeta- del planeta existe un zapato volando con alas ((M2 Hace un gesto de apoyo al ejemplo y ríe))
A6	C1: Ya po, y eso va a ser verdad (.) hasta que no [...] se demuestre
A7	C2: [...] Claro

A8	Arg: Pero eso es una verdad pa mí(.) no es una verdad universal(0.6) a eso es lo que voy Es una verdad para mí individual(0.6) No tengo prueba concreta de que existe(.) entonces al fin y al cabo pasa lo mismo con la fe(.) La fe es totalmente individual en base a Dios(0.6) digamos(.) s::í(.) existen personas que comparten la misma fe digamos(.) y pueden existir distintas religiones(.) pero al fin y al cabo la fe va en uno(1.2) Entonces por eso les digo(.) si yo creo que un zapato vuela afuera del planeta es una(.) es una *creencia para mí, no es universal*(.) no es un hecho universal** ((todas ríen))
----	--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

En A1 observamos que la Argumentadora critica a sus contendoras por omitir el punto de que no se cuenta con pruebas concretas respecto a la existencia de Dios. Al hacerlo, interpreta la referencia a los científicos de modo conveniente para su argumento, omitiendo el énfasis inicial de las Contraargumentadoras: los científicos estudian fenómenos que operan “para todos”. Estas cuestionan la omisión, enfatizando que estos fenómenos operan antes de ser descubiertos (A3, A4); y, en este movimiento, vuelven a omitir la controversia relevada por la Argumentadora: la diferencia entre contar o no con pruebas al reconocer algo como verdad. Luego, la Argumentadora extrema la posición de las Contraargumentadoras con un ejemplo absurdo –el zapato que orbita en torno al planeta (A5, A8)–, adjudicándoles defender la existencia de fenómenos sólo porque alguien cree en ellos. Para sostener su postura, las Contraargumentadoras manifiestan acuerdo con dicho ejemplo (A6, A7)

Así, durante la mayor parte de la ronda observamos el movimiento de reforzar la propia posición omitiendo o tergiversando los contraargumentos esgrimidos. Esto permite a las participantes eximirse de sopesar lo propuesto por sus contendoras. El movimiento opuesto se observa rara vez: analizar los supuestos y justificaciones tras la posición opuesta. Cada dupla se ampara en la propia interpretación que hace del problema, y sostiene discusiones paralelas. Esta dinámica se rompe en A5, cuando quien argumenta interpela directamente lo afirmado por sus contendoras con un ejemplo absurdo. En respuesta a este movimiento, esta vez quienes contraargumentan asumen la posición directamente opuesta, defendiendo la veracidad de este ejemplo absurdo y sosteniendo con ello una posición directa de antagonismo.

Al disputar si “Cualquier persona puede aprender cualquier cosa” (Ronda 5), las participantes tampoco requieren modificar su punto de vista a la luz de los contraargumentos esgrimidos. En este caso, comienzan contraponiendo ideas directamente, pero a medida que avanza la ronda, el desacuerdo se diluye y trivializa. Cuando parecen converger, desplazan la discusión hacia cuáles son los alcances de la tarjeta a discutir, sosteniendo ahora un nuevo desacuerdo (Extracto B).

Extracto B- [5Debate]	
B1	Arg: [...]Obvio que sí(.) pero lo que yo(0.6) lo que yo estoy planeando al final(.) no es que va a ser más o menos difícil(.) Va a ser más difícil en casos especiales(.) pero sí se puede lograr(.) Y eso es a lo que yo voy yo(.) que al final siempre se va a poder lograr
B2	C1: Entonces no(.) no cualquier ser humano puede aprender cualquier cosa(.) va a necesitar de cosas especiales
B3	Apy: Pero llega(.)[...] (1.2) a la meta
B4	Arg: [...]Pero va a llegar a ese aprendizaje(.) Sh:: no podis hablar ((se tapa la boca con ambas manos, Arg, Apy y Jueza ríen))
B5	C2: Pero si no se dan esas condiciones(0.6) si es que no se dan esas condiciones(.) si la persona en verdad(0.6) si(.) es que están pensando que(.) se le van a dar esas condiciones a la persona[...](.) así como que(0.6) el sordo quiere aprender(.) música y ustedes piensan que en verdad al sordo se le van a dar(.) todas las condiciones y no se están poniendo como en verdad en(0.6) como eh:: la posibilidad de todas las personas y todas las condiciones que se pueden dar(.) [...]Adversas o no
B6	Arg: [...] Claro
B7	Arg: [...] Sí lo(.) es que sí lo entiendo personal final lo que estamos planteando en este problema(.) es que cualquier persona(.) puede aprender cualquier cosa(0.6) No estamos hablando de las condiciones en las que va a estar esa persona(0.8) cachai¿ cómo al meternos en esos temas(.) sería meternos en temas muchísimo más complicados y muchísimo más grandes de lo que queremos abarcar acá

En este pasaje, las participantes disputan si siempre resulta posible aprender cualquier cosa (B1) o si esto implica una concepción idealizada de las condiciones disponibles para aprender (B5). Frente al cuestionamiento directo, la Argumentadora desplaza la discusión hacia los alcances del problema discutido (B7), sosteniendo el ejercicio, sin retomar sus argumentos iniciales. Este desplazamiento permite a quien argumenta no cuestionar la importancia

del contexto para promover aprendizajes (B7); y a quienes contraargumentan no defender que haya personas que no puedan aprender en ninguna circunstancia (B5). Más bien, discuten si la tarjeta refiere a una noción abstracta de aprendizaje o si está describiendo el proceso de (no) aprendizaje de las personas –que ocurriría en contexto.

Esta dinámica en que argumentos y contraargumentos corren por vías paralelas no se observa en las rondas del grupo que participó del juego. Más bien, en estas últimas observamos que las participantes redefinen las posturas defendidas *en función de cuestionar la postura opuesta*. Al discutir la tarjeta “*Las verdades universales realmente existen, aún si no las hemos descubierto*” (Ronda 4), las participantes sustentan la controversia en supuestos disímiles. Estos operan como criterio para juzgar la postura opuesta y formular sus argumentos, sin ser tematizados explícitamente: (a) las verdades científicas no dependen de la opinión personal; (b) la verdad depende de quien la conoce, por tanto nadie posee toda la verdad y todas las opiniones son valiosas. En el ejercicio, componen sus argumentos considerando los desafíos presentados por los contraargumentos, como ilustramos en el Extracto C.

Extracto C- [4Juego]	
C1	S1: Ya el argumento es que(.) Ya(0.6) si bien tú dices que:: e::m(.) Un grupo de gente podría(.) reunirse y decir “esto es verdad” “esto es verdad”(.) la verdad no deja de existir porque ellos lo digan(.) Yo puedo-puedo reunir mucha gente que esté convencida(.) y tenga muchos argumentos de que la tierra es plana(.) y la tierra(.) aún no es plana(.) Y va a llegar algún minuto en que esa afirmación que la gente está haciendo(.) que ellos creen que es verdad(.) es muy refutable(.) porque hay demasiadas pruebas(0.6) Y si es refutable(.) y si hay pruebas significa que la verdad existe independiente de lo que ellos digan(.) cachai¿(0.8) Entonces la verdad de que la tierra es re-donda(.) existe independiente de que mucha gente diga lo contrario(0.6) Porque es refutable(0.8) La verdad sigue ahí(0.8) Los datos siguen ahí El mundo sigue ahí La naturaleza y el conocimiento sigue ahí(.) independiente de lo que tu opines de él

Luego de la fase preparatoria, la Presunta Traidora responde:

C2	PT: No(.) es que o sea alguien creo todo esas verdades ¿O no?(0.6) Como que alguien dijo que(0.6) o sea(.) alguien porque obviamente observó:: que la tierra que el sol hacía esa cosa de las aguas* y las sub*idas y hacía todas esas cosas**(.)(que nunca supe bien**)(.) pero no sé¿ tal vez hubieran sido las cosas muy distintas si alguien hubiera dicho lo contrario(.) Y:: no sería de esa forma
----	----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

En C2, pese a no desarrollar una crítica lógica al argumento de las Sicarias en C1, la Presunta Traidora recurre a la imagen de la naturaleza para reformular y precisar la posición que defiende inicialmente, enfatizando el rol de quienes conocen en el establecimiento de algo como una verdad. Así, sin conceder que las verdades científicas no dependan de quien conoce –supuesto (a)–, hace uso de esta crítica para formular su respuesta: alguien podría haber formulado una teoría contraria, y conoceríamos otra cosa por verdad.

Observamos un movimiento similar cuando discuten si “Cualquier persona puede aprender cualquier cosa” (Ronda 5). Esta vez, las participantes elaboran una controversia que les demanda modificar el modo en el que articulan sus argumentos: tras acotar el objeto de discusión a aquello que sería posible de aprender, cuestionan los argumentos de sus con-
tendoras introduciendo nuevos temas para justificar su postura (Extracto D).

Extracto D- [5Juego]	
D1	PT: Me voy a poner súper abogada del diablo aquí pero(0.8) eh::(.) es que son los casos particulares lo::s que eh(.) como que apoyan la posición de falso(.) Específicamente pensando en::(0.8) las(.) los niños(.) o las personas que tienen un daño cognitivo severo(0.6) dícese no sé(.) nacieron con espina bífida(0.6) y considerando que “todo proceso de aprendizaje es individual y social”((cambia la voz para decir esto))(0.6) eh::*(.) depende de las características del sujeto en ese-(.) en ese específico caso(.) ese ni-(.) ese niño por ejemplo(0.6) se va a ver imposibilitado para aprender a caminar(1.5) Eh::(.) lo- lo podría decir como conozco un caso particular(0.8) pero en el sentido de que (0.8) ese niño (0.8) ya de por sí como(.) si n-o aprendió a caminar en los primeros 10 años de su vida por ejemplo(.) va a tener las piernas debilitadas(.) entonces no- como que(.) de ahí tiene com:::- tienes como(.) una condición que(.) no le va a permitir caminar como::(1.0) sin que requiera como:: un entrenamiento::(.) especial que eso te va a dar(.) m-mucho más tiempo(0.8) y:: la cosa es que::[...](Fin del tiempo))

Luego de una breve conversación de coordinación, las Sicarias responden:

D2	S1: Es que(.) tú misma lo dijiste como que se va a demorar más pero:: igual lo podría llegar a hacer(.) Como que al final ese es el punto(.) Y:: al final cuál es el aprendizaje¿(.) es caminar¿ o es movilizarse(0.6) Como que de alguna u otra forma va a poder aprender a moverse(1.0) cachai(.) Entonces sí puede haber(.) sí se puede suplir(.) eso que estás tratando de enseñar(.) quizás va a requerir muchos más recursos(0.6) e::h más tecnología(0.8) pero sí se puede hacer(0.6) sólo que va a ser más difícil(.) pero eso no implica que sea imposible
D3	M2: 5 segundos [...]
D4	S2: (yo quería) decir algo
D5	M2: ((asiente))
D6	S2: O sea es que(0.6) hay muchos niños que ya no pueden caminar y todo(.) y es porque tam:::poco tienen las(.) posibilidades de::
D7	M1: Tiempo
D8	PT: E::m(1.0) es que la cosa es eso como(.) es suplir(.) entonces significaría que no hay cualquier conocimiento que pueda ser aprendido(0.8)Porque dice cualquier(0.6) ser humano puede aprender cualquier cosa(.) y cuando uno suple(.) ya no es(.) cualquier cosa(.) No sé si me explico(.) Como que bajai la cantidad de posibilidades que puede aprender(1.2) Pero(.) e::h(.) y también en el sentido de que(0.8) em::(1.5) se me fue la idea(.) pero*(1.2) em::(1.2) eso(.) como que(.) si uno quiere que-(.) el caminar se impide(.) por ende la posibilidades no son cualquiera

El extracto D ilustra cómo las participantes introducen nuevos focos de justificación, buscando brechas en la crítica de sus oponentes que les permiten fortalecer su punto de vista, sin volver a los argumentos que defendieron previamente. La Presunta Traidora señala que frente a ciertas limitaciones individuales no se logra aprender cualquier cosa (D1), cuestionando indirectamente que siempre se cuenten con los medios necesarios. Por su parte, la Sicaria1 identifica que la Presunta Traidora habilitó que se pueda aprender, aunque más

lento, y lo cuestiona agregando que se pueden suplir conductas para aprender cualquier objetivo de aprendizaje (D2). En relación con este tema, la Presunta Traidora contraargumenta, señalando que si se requiere suplir, entonces no se podría aprender cualquier cosa, porque reduce el repertorio conductual (D8). Así, pese a no retomar las ideas previamente esgrimidas, las participantes elaboran la controversia construyendo sobre los argumentos esgrimidos por sus pares.

Junto a las controversias descritas, normadas por las actividades, en las fases preparatorias de contraargumentos (en dupla, antes de presentar estos contraargumentos al grupo completo) identificamos que también emergen desacuerdos fuera de los estructurados por el juego; en este caso entre quienes defienden una misma postura. Estos son habilitados por la actividad, pero esta no demanda desarrollarlos, y las participantes los clausuran rápidamente.

En las rondas del grupo de debate, pese a identificarse diferencias de opinión en las duplas, no se observa elaboración de estas. Más bien, mientras preparan sus intervenciones, las participantes enfatizan puntos de acuerdo, justificando la validez de la perspectiva defendida. En la Ronda 4, al preparar la réplica a los contraargumentos, la Argumentadora y quien la apoya no discuten. Frente al desacuerdo, suspenden juicio sobre la verdad de lo afirmado y se centran en aquello en lo que encuentran consenso: la falta de pertinencia del contraargumento dadas las características de la tarjeta y la respuesta inicial de la Argumentadora. Por otro lado, al preparar el primer contraargumento en la Ronda 5, la Contraargumentadora1 propone un tema y ante el silencio de su compañera, le pide su opinión. Frente a su incerteza, ambas revisan sus guías y proponen otro tema en el que acuerdan, sin remitir a la diferencia de opinión.

En el grupo que participa del juego se observa mayor contraposición en las fases preparatorias. Cuando las Sicarias preparan el primer contraargumento de la Ronda 4, la Sicaria2 cuestiona lo afirmado como evidente por su compañera, iniciándose el debate interno que se ilustra en el extracto J.

Extracto J- [4Juego]	
J1	S2: Dice que ciert[...] ciertas verdades universales realmente existen(.) entonces esas ciertas verdades estarían como::
J2	PT:[...]Oi verdad*(0.6) por qué no leo antes¿((mira a Mod1))
J3	S1: Como(.) no sé(.) la física(.) la matemática*(.) el espacio
J4	S2: Claro

J5	S1: O sea::
J6	S2: Igual esas(.) esas verdades como que pueden cambiar(.) por lo menos como las de la física::¿
J7	S1: Sh:::
J8	S2: Como por ejemplo como que:: no se po(.) la::(.) como se llama este(.) Einstein llegó como a::(0.6) de un bate a Newton y::(.) puede llegar alguien
J9	PT y P: ((ríen))**
J10	S1: Sí(1.0) pero::(0.8) también hay cosas como::-
J11	S2: Básicas
J12	S1: Sí(.) o::-
J13	S2: Como las de la matemática
J14	S1: O la m-(.) o no sé(.) claro(.)la materia o:: (.) wn(.) o sea Euclides empezó con la geometría y como que sigue hasta el día de hoy como que
J15	S2: Claro(.) es la misma(.) sí
J16	S1: Son cosas que(1.0) que al final(0.6) como que trascienden al ser humano Nosotros las estudiamos pero ya están ahí(.) entonces no dependen de nosotros(.) [...] Como muchas cosas son del orden natural
J17	S2: [...] Mjm
J18	S2: Sí yo creo que estamos de acuerdo

Las Sicarias disienten respecto de la validez de una justificación que la Sicaria1 enuncia, entre risas, como evidente (J3). La Sicaria2 demanda reformular el argumento e incorporar evidencia, al defender que el conocimiento científico ha cambiado (J6 y J8). Ahora bien, al momento de desarrollar esta controversia, ambas participantes suavizan el desacuerdo:

la Sicaria1 evita cuestionar directamente (J7, J10, J12) y la Sicaria2 se contraargumenta, completando las frases de su compañera (J11, J13). Resuelven esta disputa conviniendo que algunos objetos existen, independientemente del conocimiento que se tenga de ellos (J16), avanzando en la explicitación de la postura inicial. Ocurre algo similar en la Ronda 5 del juego (Extracto K), en la que las Sicarias disienten, sopesando contraargumentos a la luz de lo problematizado por la Presunta Traidora.

Extracto K- [5Juego]	
K1	S2: O sea(.) es que ahora en verdad la tecn::ología te permite todo
K2	S1: O sea(0.6) como que hay nuevos descubrimientos y cosas(.) pero claro(.) qué haces como con el caso particular de(1.5) eh(0.8) como necesidades educativas especiales(0.6) Ese es como yo creo el mayor contraargumento
K3	S2: Pero::(0.8) claramente un niño que es ciego sí puede aprender a escribi::r con letra ligada yo encuentro [...]
K4	S1: [...]Es que yo creo que todo se puede aprender como-(.) pero el esfuerzo quizás va a ser diferente
K5	S2: Depende d- [...]
K6	S1: Y(.) y puede que no sea necesa::rio que aprenda eso(.) pero de que podría podría **

Las Sicarias suspenden el desacuerdo al encontrar otro argumento que les permite seguir jugando y eludir la pregunta ética –“pero de que podría, podría” (K6)-. Con ello, las participantes cierran rápidamente la controversia remitiendo a una nueva temática, en la que explicitan acuerdo.

En síntesis, hemos observado contraposición de ideas en las 4 rondas analizadas, tanto en interacciones normadas por las actividades, como en otras no forzadas pero habilitadas por estas. Ahora bien, cambia el modo en el que las participantes componen sus argumentos y los criterios que seleccionan para justificarlos. Así, más allá de la tarjeta propuesta, las controversias efectivamente discutidas son construidas activa y creativamente por las participantes, y renegociadas durante la conversación. En el caso del grupo que participa del debate observamos como, frente a sus contendoras, las participantes tratan las intervencio-

nes como un desacuerdo coherente “a ganar”, y omiten posibilidades de acuerdo. Con ello, sostienen una posición de antagonismo durante toda la ronda, reinterpretando convenientemente lo afirmado por sus pares y desplazando la discusión para sostener la oposición. Por el contrario, en conversaciones entre quienes contraargumentan omiten desacuerdos entre ellas y enfatizan puntos de acuerdo para formular su intervención. Por su parte, en el grupo que participa del juego las participantes reorientan las posturas defendidas a lo largo de la conversación en función de cuestionar la postura opuesta. Así, enfatizan también la posición de antagonismo, pero esta vez cambiando aquello defendido para contraargumentar lo afirmado por sus pares. Con ello, aparecen responsivas a los argumentos esgrimidos por sus pares, pero no requieren volver explícitamente sobre los argumentos que han defendido previamente. En este grupo, observamos mayor desarrollo de desacuerdos en las conversaciones intradupla -en las que preparan sus futuras intervenciones. Sin embargo, suavizan rápidamente el desacuerdo con sus pares, recurriendo a otros argumentos en los que encuentran acuerdo.

Contexto en el que se desarrollan las controversias

Tras ilustrar las controversias de ideas, ahora nos detendremos en la generación y gestión del contexto argumentativo en el que estas se desarrollaron. Describiremos cómo las participantes se involucran en la actividad, explorando los movimientos por medio de los cuales las participantes generan, modifican y consolidan un ambiente propicio para argumentar y lidian con las tensiones suscitadas al argumentar, sosteniendo o clausurando las controversias descritas. Referimos primero a cómo las participantes inician la conversación en cada ronda, luego nos detenemos en cómo gestionan las controversias a lo largo de estas, y finalmente reparamos en interacciones con las que dan cierre a la conversación.

Al inicio de cada ronda, observamos que las participantes incorporan intervenciones con las que generan un contexto que las autoriza a argumentar, y para ello refieren a los roles que asumen. Quienes participan del juego, recurren a la narrativa lúdica que este ofrece para enfatizar las conductas demandadas por los roles, y, a partir de estos, se excusan y autorizan a disputar – “Ay, nosotros matamos gente ahora”. Así, legitiman la actividad argumentativa y la tensión que conlleva, demarcando un contexto en el que esta es permitida. Quienes participan del debate no tematizan las conductas habilitadas por sus roles, pero si comentan sobre la dificultad de los roles y de la actividad, autorizando la posibilidad de equivocarse al responder. El extracto E presenta los comentarios que surgen a partir de la reacción de la participante que recibe el rol de Jueza. Esta manifiesta su deseo por evitar el rol, refiriendo a su dificultad (E2, E6) y manifestando preferencia por otros roles (E8). Con ello, releva el rol como una tarea incómoda, que asume porque *hay que asumirla, y no porque lo quiera*; pero al mismo tiempo se dispone a participar de una actividad desafiante.

Extracto E- [5Debate]	
E1	M1: [...] Y:: la Mati no ha sido jueza
E2	J: No(0.6) ai no quiero ser jueza**
E3	M2: Lo estabas evitando**
E4	M1: Está todo controlado(0.6)[...] Ento::nces*
E5	Arg: [...] Cómo somos amigas¿(.) no entiendo*
E6	Juez: Es difícil
E7	Arg: Es entretenido
E8	J: Es más [...] entretenido debatir

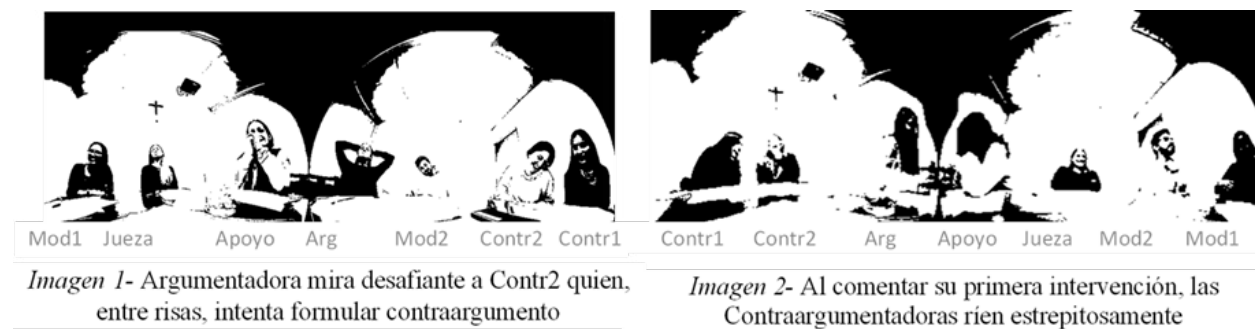
Tanto al referir a las conductas que habilitan los roles del juego, como al remitir a la dificultad de la tarea que demanda un rol en el debate, las participantes se valen de las narrativas ofrecidas por los dispositivos para construir un contexto en el que se permiten contraponer ideas. Con ello, en todas las rondas analizadas observamos que el momento de distribución de roles permite a las participantes hablar sobre la tarea en la que se involucran, y colabora en la generación de un contexto en el que sea apropiado disentir.

Iniciadas las cuatro rondas, las participantes titubean, pero avanzada la conversación se muestran involucradas y decididas. En ambos grupos, observamos que intercalan intervenciones polémicas con comentarios sobre su involucramiento en el ejercicio. En los párrafos que siguen ilustramos como con estos comentarios parecen sostener la incomodidad de la contraposición y posponer la resolución de desacuerdos. En particular, reconocemos que encuadran las intervenciones que acentúan el disenso con humor o referencias a la actividad, con las que distienden el contexto argumentativo. Ahora bien, para formular estas intervenciones las participantes echan mano a recursos específicos de cada dispositivo.

En las rondas de debate, las participantes ludifican el ejercicio recurriendo a expresiones desafiantes y jactanciosas al momento de cuestionar a sus oponentes (ver Imagen 1). Además, pese a que al intervenir se muestran comprometidas con la discusión, en los cambios de turno y fases preparatorias se detienen a comentar la actividad y su propia participación. Estos comentarios suelen tener un carácter humorístico y ser acompañados por

risas de las participantes; y, pese a que ocurren cuando estas no están disputando, encuadran la argumentación, al anteceder o clausurar momentos en los que estas toman posturas claras y contraargumentan.

Así, en los cambios de turno de la Ronda 5, las participantes ríen al anticipar sus intervenciones, distendiendo la presión del ejercicio. En el inicio bromean sobre lo nerviosas que las pone la actividad –“*De lo nerviosa que estamos nos comimos todo[s] los dulces sobre la mesa*”]. Ríen también mientras comentan que no saben cómo responder, y celebran la perseverancia de sus contrincantes –al parafrasearlas entre risas diciendo “*No, no me rendiré*”. Observamos algo similar en la Ronda 4, cuando todas las participantes refieren a la dificultad de la tarjeta previo a que la Argumentadora tomase posición. También, cuando las Contraargumentadoras se miran y ríen estrepitosamente luego de que una de ellas termina su primera intervención (ver Imagen 2), dando cierre a su turno y disponiéndose a preparar nuevos contraargumentos.



Paradójicamente, hablar sobre la dificultad de la tarea parece generar un clima cómodo y seguro para argumentar. Categorizar el ejercicio como “difícil” les permite justificar anticipadamente respuestas inadecuadas, sin adjudicarlas a capacidades personales. Esta interpretación es consistente con que, al cerrar la ronda, las participantes juzgadas por el veredicto remitan nuevamente a la dificultad del problema para excusarse. Pareciera entonces que estos comentarios y risas sobre la dificultad enfrentada les facilitan sostener el ejercicio, tomar distancia de este y construir un nuevo argumento.

Algo similar ocurre en las rondas de juego, en las que las participantes enfatizan la dimensión lúdica de sus intervenciones. Para ello recurren nuevamente a la narrativa y las reglas de la actividad, encuadrando el ejercicio argumentativo en el contexto ficticio que el juego habilita; y con ello, distienden la conversación sin diluir la controversia de ideas. A lo largo de la Ronda 4, celebran la tensión del juego, comentando y riendo sobre ella, al tiempo que enmarcan su participación en la actividad en el contexto de este juego. En particular, quien cumple el rol de Padrino comenta y exclama expectante, pese a no arriesgarse durante la partida. En la Imagen 3, la *Padrina* y la *Presunta Traidora* ríen ansiosas mientras escuchan a las *Sicarias* preparar su contraargumento. Con ello se muestran involucradas en el ejercicio, y colaboran con la consolidación del contexto lúdico en el que argumentan.



A medida que se agudizan las controversias, aparecen nuevas marcas lúdicas, y las participantes recurren a ellas para regular su involucramiento en el ejercicio. En el Extracto F, observamos cómo las participantes recurren a sus roles para regular su participación y la de sus compañeras: primero al enfrentar una dificultad, y luego cuando son sometidas a juicio, otorgándole un carácter lúdico.

Extracto F- [4Juego]	
F1	PT: A::i(0.8) no por-no:: no(.) pucha no(.) es que se me fue mi idea(.) No(0.6) da lo mismo(.) da lo mismo
F2	M2: Pero igual alcanzaste a dar [...] una idea
F3	M1: [...] Igual alcanzaste(.) sí
F4	S1: Puedo decir algo o después¿
F5	M1: Puedes(.) en 30 segundos puedes decir algo
F6	PT: Otro monito a::h*
F7	S1: Es que(.) es que es(.) ciertas verdades(0.6) como que(.) es por esa afirmación(.) Como que estoy de acuerdo en que hay cosas que- que lo dije en un comienzo(.) las verdades sociales(.) cosas que llegamos por convención social(.) como si la raza aria es mejor o no [...]
F8	S2: [...] Esas son convenciones
F9	S1: obviamente que(.) no son universales(.) Pero(.) existen algunas(.) que sí son universales(0.6) como los fenómenos por ejemplo

F10	S2: Como que la tierra es redon[...]da
F11	S1: [...] que ocurren independiente de nosotros(0.8) por mucho que yo convenza a la gente:: de que::(0.6) no sé:: (.) la lluvia no sale de un proceso de evaporación previo(.) eso sigue pasando(0.8) Y es muy refutable lo que yo estoy diciendo(.) a pesar de que yo convenza a mucha gente de que es así
F12	M1: Quieres a-(1.0) 30 segundos¿
F13	PT: No:: me rindo(.) Mátame**
F14	M1: No(.) Pero si ella(.) puede decidir
F15	S1: [...] No* no(.) ella puede decidir
F16	PT: ((Inspira emitiendo un sonido agudo, mientras sonrío))(1.2) No(.) es que o sea(.) alguien creó todo esas verdades o no¿(0.6) Como que alguien dijo que(0.8) o sea(0.8) alguien(.) porque obviamente observó que(.) la tie::rra que el so::l(.) hacía esa cosa de las aguas y las*(.) subidas* y *hacía todas esas cosas*((inspira riendo)) que nunca supe bien**(0.8) pero::(.) no sé¿(.) tal vez hubieran sido las cosas muy distintas si alguien hubiera dicho lo contrario(.) Y no sería de esa forma
F17	S1: Ya terminamos¿(.) Bueno
F18	M1: Terminamos(0.6) Llegó el momento
F19	PT: Ya:: pos
F20	S2: Detengan el drama
F21	PT: Muero**
F22	M2: (Hay) entusiasmo* en la conversación
F23	PT: M::átame(.) ah*
F24	S1: Ah:: Eso me pasa por ser cuadrada y comercial*

F25	PT: Mátame no más amiga(.) mátame** Aa:.(.) me quedaré con mis cinco monitos*
-----	-------------------------------------------------------------------------------

En el Extracto F, la Presunta Traidora intenta rendirse usando la narrativa del juego (F13). Pero vemos también cómo, recurriendo a las reglas, su compañeras y las moderadoras la alientan a continuar (F14, F15). Mientras esperan el veredicto, las participantes bromean con la narrativa, riendo y anticipando perder (F20-F25). Esta narrativa permite referirse a la situación de controversia, sin hablar directamente de esta, ofreciendo recursos para mediar la conversación y encuadrarla en el contexto del juego.

Además, la posibilidad de *salirse del personaje* emerge como un movimiento relevante. Al cerrar la Ronda 5, una Sicaria se distancia de lo defendido comentando que está “*muy en desacuerdo*” con ello. Esto la resguarda de posibles juicios que sus pares puedan realizar tras sus intervenciones. En otras ocasiones *se salen del personaje*, recurriendo a la risa y distanciándose con ello de lo que unos segundos antes o después anunciaran con seriedad. Así, en el inicio de la Ronda 4, la Presunta Traidora enuncia su respuesta seria y comprometida, pero terminado su turno, entorna los ojos y ríe con distancia (Ver imágenes 3 y 5).



Imagen 4- Presunta Traidora defiende su primer argumento



Imagen 5- Presunta Traidora entorna los ojos riendo al terminar su primera intervención

Con estos movimientos, tanto en el juego como en el debate, las participantes comentan su participación de modos que las protegen relacionamente –en particular cuando manifiestan dificultad al formular un argumento o critican lo dicho por sus contrincantes. En estos casos, comentar el ejercicio entre risas habilita un rodeo que parece facilitar la controversia.

Al momento de cerrar las rondas, tanto en el juego como en el debate, las participantes distienden el ejercicio focalizando aspectos relacionales y reputacionales. En lugar de retomar las ideas discutidas, refieren a la tensión del ejercicio, se excusan por su desempeño y reparan posibles desacuerdos generados al argumentar. Juezas y Padrinas cumplen un rol protagónico al distender y conciliar, cuidando el modo en el que formulan su veredicto y comentan la actividad, como muestra el veredicto de la Jueza en la Ronda 5 de debate.

Extracto G- [5Debate]	
G1	J: Ya, e::h(.) encuentro que el contraargumento de las chicas estuvo muy bueno(.) porque(0.8) dieron como muchos puntos y:.(.) como diferentes argumentos(.) que podía::n como (.) ayudarles a contra argumentar lo que se propuso(1.0) pero(.) que las chicas igual supieron abarcar todos los puntos que le dijeron(0.6) e-a favor de lo que opinaban ellas así que (1.2) ellas ganan ((todas ríen)

Ahora bien, el contexto argumentativo en el que las participantes disputan no es estable, ni se encuentra asegurado durante la actividad. Más bien, observamos que cambia a lo largo de las rondas. En un inicio, las participantes se muestran nerviosas, pero con sus intervenciones iniciales y referencias a la actividad consolidan un contexto que las autoriza a disentir, y a lo largo del ejercicio, intervienen frecuentemente para distender la conversación y conectar con sus pares. Estas intervenciones, en las que toman distancia de la disputa, parecen ser centrales para sostener un contexto en el que resulta adecuado disentir. Con ellas, las participantes regulan la conversación para que lo discutido no amenace las relaciones y la propia reputación en juego. Cuando esto último no ocurre, observamos cómo este contexto argumentativo se quiebra.

En concreto, al cierre de la Ronda 4 del grupo que participa del juego, una de las Sicarias interrumpe a su contendora y contraargumenta seria y frontalmente. Además, omite esta vez comentarios lúdicos que distiendan la interacción (F7-F11). Frente a esto, la Presunta Traidora parece dejar de jugar, intenta rendirse (F13) y, si bien ríe al formular su respuesta final, deja de remitir a la narrativa del juego y ríe de un conocimiento que dice no manejar (F16). Al quebrarse el contexto, la Presunta Traidora deja de contraponer ideas, y dos participantes se desinvolucran. Esto permite reconocer que, si bien tanto el juego como el debate estudiados logran promover un contexto adecuado para argumentar, en última instancia no lo garantizan.

En síntesis, al participar del ejercicio de juego o debate, las estudiantes elaboraron disputas en torno a los problemas sugeridos, difiriendo su resolución dadas las normas propuestas. Al inicio de cada ronda reconstruyen un contexto que las autoriza a disentir, refiriendo a los roles y reglas asumidas. Para sostener este ejercicio recurrieron a comentarios sobre la actividad que las ayudaron a distender relacionamente la conversación. Esto sobre todo se observa cuando se agudiza el desacuerdo o se encuentran frente a una dificultad, y les permite *alcanzar un equilibrio* (Isohätälä et al., 2018) para continuar disputando. Y contrasta con los desacuerdos observados en las fases preparatorias, que se resuelven rápidamente recurriendo a nuevos argumentos y enfatizando puntos de acuerdo. Al comentar,

las participantes se valieron de las narrativas y experiencias que asociaron a los dispositivos propuestos: enfatizando el antagonismo y la dificultad en el caso del debate; y en el caso del juego añadiendo a esto el aspecto lúdico y ficcional asociado a estar jugando -del que además se pueden desmarcar. Ahora bien, estas dinámicas no se encuentran aseguradas por los dispositivos, y son activamente gestionadas por las participantes -*quebrándose* cuando alguna transgrede el contexto argumentativo que las habilita.

Es plausible que el énfasis en el antagonismo haya resaltado el carácter polarizado de la actividad en el caso del debate, y con ello, haya permitido que las participantes trataran controversias paralelas o una oposición alejada de la disputa inicial como disputas coherentes -reduciendo la conversación a una oposición polar. Por otro lado, participar de un juego con reglas y narrativa “extraña”, puede haber ayudado a sostener la postura defendida a la luz de los contraargumentos en juego. Las participantes recurren a la narrativa y reglas del juego como un lenguaje que les permite tomar distancia del ejercicio y referir a este, acotándolo en tanto juego. Ahora bien, dado este distanciamiento, las participantes pueden encapsular la disputa, sin necesariamente vincularla a cómo se aproximan al problema en otro contexto. Esto se observa en las conversaciones con las que cierran cada ronda, y en las que prima la reparación relacional. Ello sugiere la necesidad de seguir estudiando este proceso con el objetivo de diseñar dispositivos de enseñanza que promuevan el sostenimiento de controversias conducentes al aprendizaje.

Discusión

Este estudio nos permitió analizar cómo estudiantes de pedagogía disputan afirmaciones controversiales relacionadas con sus creencias epistemológicas y sobre el aprendizaje. De modo general, observamos que la resolución de controversias es gestionada mediante las interacciones normadas por la actividad y recurriendo a comentarios explícitos sobre la actividad. Intercalan así la disputa de ideas con comentarios sobre su participación, y consolidan un contexto en el que resulta sostenible el ejercicio de desacuerdo entre pares, en un área en que había sido difícil producir y sostener la controversia (Galdames Riquelme, 2017; Holloway Valenzuela, 2015).

Durante las rondas analizadas las participantes sostienen conversaciones respecto de la naturaleza del conocimiento y del conocer, sosteniendo el ejercicio de contraposición dentro de ese marco temático. Esto ya es un hallazgo relevante en tanto contrasta con la posibilidad de que las participantes concedan rápidamente frente al desacuerdo, eludiendo la elaboración de controversias en torno a temáticas que involucren sus creencias epistemológicas y sobre el aprendizaje -más aún dadas las tensiones relacionales y reputacionales que podría suscitar este modo de contraponer ideas. Ahora bien, dada la relevancia de los desacuerdos que se generan y sostienen al argumentar (Asterhan y Schwarz, 2007; Howe, 2009; Muller Mirza et al., 2009) ¿En qué sentido podemos afirmar que los dispositivos permiten considerar críticamente distintas perspectivas en torno a las temáticas disputadas,

y sostener así controversias en el plano intersíquico? ¿y qué ilumina ello respecto de los modos en los que la argumentación puede promover aprendizaje?

En el dispositivo de debate las participantes tendieron a sostener desacuerdos de manera antagonica, defendiendo las ideas que asumieron inicialmente y reinterpretando convenientemente lo argüido por sus contendoras. Sólo al finalizar la ronda 5 dejaron de discutir la temática y orientaron la discusión a los límites de la tarjeta, afirmando en este caso que sostener la oposición interfería con la tarea. En particular cuando las participantes reinterpretaron las propuestas de sus pares generando discusiones paralelas, se puede afirmar que las participantes sí consideran perspectivas contrapuestas (aunque no sean las formuladas por sus pares). Inventan con ello otros contraargumentos a los que responden; y habilitan la posibilidad de considerar nuevas perspectivas adoptando un modo de desarrollar y sostener desacuerdos con las respuestas reinterpretadas que podría resultar en oportunidades de aprendizaje.

Esto tiene derivadas para la comprensión del sentido en el que la argumentación, y los recursos cognitivos-discursivos que ofrece, puede promover aprendizaje (Felton et al., 2009; Gilabert et al., 2013; Greco, 2017; Larraín, 2017; Leitão, 2007; Tartas et al., 2016). En nuestro análisis, no sólo las ideas concretas que los pares explicitan permiten la consideración de contraargumentos, sino también el modo en el que sus interlocutoras las interpretan y responden -tratándolas como desacuerdos coherentes, y respondiéndoles en cuanto tales. Al asignar significado controversial a una intervención, le responden con nuevos argumentos y en esta respuesta levantan nuevas perspectivas a considerar. Esto contrasta con lo observado en las conversaciones intradupla, en las que las participantes omiten los aspectos controversiales y resaltan solamente aquellas ideas en las que encuentran acuerdo. Para el desarrollo del ejercicio controversial parecen colaborar los cuestionamientos concretos, los temas referidos, y la disposición a elaborar y responder a contraargumento. Todos estos aspectos, que no se asocian necesariamente a las ideas formuladas, podrían ser parte de lo que se internaliza para sostener cuestionamientos que se resuelvan luego individualmente (Howe, 2009; Howe y Zachariou, 2019; Larraín, 2017).

En el caso del grupo que participó del juego, las participantes sí consideraron las perspectivas argüidas por sus contendoras en todos los casos, contraponiéndose a ellas críticamente. Ahora bien, para hacerlo no volvieron explícitamente a las ideas que previamente sostuvieron; reorientando, más bien, las posturas defendidas en función de cuestionar la postura opuesta. Esta dinámica también permite elaborar desacuerdos y contraponer ideas en torno a las creencias epistemológicas, pero sin aferrarse a las formulaciones ensayadas inicialmente. Resulta relevante explorar a futuro en qué medida este tipo de desacuerdos permiten interrogar y transformar las propias maneras de conocer vía evaluaciones diferidas (Asterhan y Hever, 2015). Sin embargo la consideración y respuesta directa a las intervenciones de sus pares muestra cómo en el ejercicio consideraron críticamente estas posturas, y en ese sentido, se abrió la posibilidad para el aprendizaje a través de la argumentación.

Similar a lo reportado en la literatura con relación a conversaciones con un énfasis antagónico, tanto en el juego como en el debate las participantes omiten ideas en las que parecen alcanzar acuerdo (García-Mila et al., 2013). Esto podría ser contraproducente para el aprendizaje, dado que eluden volcarse sobre su discurso para justificarlo (por ejemplo, elaborando las limitaciones evidenciadas). Sin embargo, mediante este movimiento parecen construir terreno para continuar elaborando desacuerdos y justificar nuevas posiciones levantadas por los contraargumentos imaginados. Con ello, omitir puntos de acuerdo aparece como un recurso retórico para sostener el ejercicio del desacuerdo. Si son los desacuerdos los que resultan especialmente productivos para promover aprendizaje, sería relevante estudiar en qué medida estos movimientos discursivos también promueven transformaciones en los modos de conocer de las participantes.

Un último punto que queremos discutir respecto de los desacuerdos observados dice relación con la posibilidad de encapsular las controversias elaboradas una vez terminado el ejercicio. Señalábamos que, una vez terminadas las rondas, prima la reparación relacional y modos de conversar que tienden al acuerdo. En qué medida las conversaciones sostenidas en la ronda, a partir de posiciones que no las representan totalmente, trascienden el ejercicio y permiten desarrollar individualmente estas controversias posteriormente (Howe, 2009; Howe y Zachariou, 2019). Incluir entrevistas de salida u otros ejercicios reflexivos permitiría pesquisar qué controversias se sostienen individualmente terminada la actividad, y diseñar evaluaciones desfasadas clarificaría el potencial de aprendizaje de estas discusiones. Además, dado que la literatura enfatiza como la argumentación resulta especialmente beneficiosa para promover aprendizajes cuando se acompaña de tareas y recursos que nutran posteriores elaboraciones –por ejemplo, a través de soportes curriculares, discusiones plenarias en sala de clases, la demanda de abstraer reglas, entre otros (Howe et al., 2000; Howe et al., 1995; Larraín et al., 2018)–, resulta relevante estudiar qué otros mecanismos resultan efectivos para mediar la transformación de creencias, dado el desarrollo de controversias alcanzado.

Los dispositivos controversiales diseñados no sólo ofrecen un espacio en el que las estudiantes de pedagogía efectivamente argumentan en torno a las creencias epistemológicas y sobre el aprendizaje, sino que también permiten que ellas se apropien de los dispositivos mismos y los usen como recursos para argumentar. Las participantes inventaron formas novedosas de usar el juego y debate propuestos y, en función del contexto que así conformaron, argumentaron resguardando su reputación y las relaciones en juego. Dado que los dispositivos no operan mecánicamente (Bourgeois, 2009b), las participantes pudieron usar los recursos y estrategias dispuestas para manejar los aspectos relacionales y así no focalizarse en los aspectos sociales de la situación.

Las estudiantes introdujeron distinciones y dinámicas que, sin estar mandatadas en el juego o el debate, fueron elaboradas a partir de estos –por ejemplo al decir a quien juzga en el juego “mátame no más amiga” (F25), extendiendo así la narrativa de mafia propuesta de

manera coherente. Estas intervenciones en el plano relacional dan forma a las controversias de ideas, permitiendo a las estudiantes agudizar el ejercicio controversial, tomar partido y oponerse a sus pares; y son entonces parte central de la argumentación observada. No sólo permiten distanciarse de lo disputado y distender el ambiente (Conlin y Scherr, 2018), sino que también autorizan y sostienen la tensión argumentativa, resguardando la propia valía y la relación entre pares (Isohätälä et al., 2017; Muis et al., 2018; Pekrun et al., 2017). Podemos evidenciar con ello cómo los dispositivos diseñados ponen en juego dimensiones sociales y emocionales de la argumentación entre pares, y permiten elaborarlas colaborativamente vía comentarios respecto del ejercicio (Conlin y Scherr, 2018; Isohätälä et al., 2018; Polo et al., 2016, 2017; Slakmon y Schwarz, 2019; Sohr et al., 2018).

Así, valiéndose de distintos recursos disponibles, las estudiantes legitiman y hacen sostenible la participación en el ejercicio controversial. En lo que sigue nos detendremos a discutir la función que cumplieron aspectos específicos de los dispositivos diseñados para promover dichos contextos protegidos, y cómo estos se relacionaron con las formas de participación observadas.

En ambos dispositivos las participantes requieren defender posturas extremas que no las representan completamente, a partir de roles asignados, y siguiendo una secuencia de interacciones normada por reglas previamente establecidas. La discusión a partir de posturas extremas les permitió sostener planteamientos que no comparten plenamente, y con ello habilitó tomar distancia tanto de las posturas enunciadas como de las críticas recibidas. Esto se evidencia en los comentarios que anteceden y dan cierre a las rondas, en los que rápidamente se excusan y dejan de referir a lo defendido. Los roles asumidos, y en particular el momento en el que los asumen en cada ronda, se tornó también un momento fundamental. En este, las participantes colaboraron para autorizar el disenso, al referir a las conductas que habilitan los roles en el juego, y remitir a la dificultad de la tarea que demandan en el debate. Esto resalta la relevancia de los roles y transiciones diseñadas, junto con la necesidad de considerar las conversaciones iniciales al momento de diseñar dispositivos, por su relevancia para generar un contexto que sostenga el desacuerdo. Por otro lado, contar con una secuencia de interacciones normada por las reglas, facilitó a las participantes involucrarse en las controversias, al generar turnos y tiempos en los que resultó apropiado y exigido disentir; y que estaban claramente delimitados. En torno a estas iteraciones, las participantes intervinieron para distender la conversación y conectar con sus pares, tomando distancia de la disputa y consolidando un contexto en el que resulta adecuado disentir en la medida que se puede ejercer control voluntario sobre cuándo ingresar y cuándo salir de dicho contexto.

En el caso del debate, y como señalamos anteriormente, las participantes enfatizan en sus comentarios una dinámica de antagonismo, y legitiman con ello la polarización y contraposición de ideas (Dy-Boarman, Bryant et al., 2018). Enfatizan esta dinámica con comentarios humorísticos desafiantes y jactanciosos con las que ludifican su participación en el ejercicio, al tiempo que encuadran y distienden intervenciones en las que tomarán posturas claras

y controversiales. Pero también, en ocasiones esta dinámica adversarial atenta contra la disputa efectiva de ideas, desplazando la conversación para sostener el antagonismo y, concordante con lo alertado en la literatura, llevando a eludir la consideración real de distintas perspectivas (Asterhan y Babishenko, 2015; García-Mila, et al., 2013; Muller Mirza, 2015; Sommet et al., 2015).

Por otro lado, al participar del debate las participantes refieren a la dificultad del ejercicio. Esta referencia, en lugar de amenazar la propia reputación (Ainsworth et al., 2011; Asterhan y Babichenko, 2015; Hartin et al., 2017; Saito y Fujinami, 2011), parece resguardarla. Referir a la dificultad enfrentada les defiende frente a la posibilidad de equivocarse, y con ello les autoriza a arriesgarse.

Un último elemento que observamos en las rondas de debate dice relación con que las participantes presentan su postura en primera persona plural. Contar con la posibilidad de preparar sus intervenciones con la ayuda de un par permite compartir la toma de posición y el peso reputacional que esta pueda traer. Con ello se transforma en otro recurso que favorece la seguridad psicológica para argumentar. Resultará interesante contrastar en futuras investigaciones cómo opera este dispositivo sin este recurso, y qué sucede en el juego si las participantes cuentan con esta posibilidad.

En el caso del juego, las participantes cuentan además con un potente recurso que les permite encuadrar su participación: el mundo del juego y su narrativa. Consistente con lo anticipado, las reglas del juego y el mundo ficcional que habilita parecen propiciar un contexto seguro para involucrarse y explorar puntos de vista (Brougère, 2002, 2012; de Freitas, 2006; DeSmet et al., 2014; Susi et al., 2007). Junto con contar con estas reglas y narrativa ficticia que estructuran la tarea, resulta especialmente significativa la referencia a estas mismas para encuadrar el ejercicio en tanto juego. Las reglas y la narrativa ofrecen un lenguaje para hablar del ejercicio, y tomar distancia de este cuando resulta necesario. Las participantes no solo recurren a la narrativa para intentar rendirse, sino también para fomentar que sus pares sostengan el involucramiento en la tarea. El juego parece en este contexto sostener mejor la elaboración de controversias, al delimitar un contexto del que a la vez se puede hablar y distanciarse con facilidad.

Es posible que lo desconocido de este juego haya favorecido que las participantes refirieran especialmente a este durante la actividad. Y es posible también que hayan asimilado el debate como una actividad conocida, y con ello las reglas se hayan tornado transparentes. De ser así, si este juego se torna demasiado familiar podría perder su potencial para promover referirse a la propia actividad. Otra alternativa es que la materialidad del juego haya hecho especialmente notoria esta dimensión lúdica, y haya facilitado referirse a ella. De ser así, resultaría especialmente importante cuidar estos aspectos al momento de proponer juegos serios en contextos educativos. Sería necesario continuar explorando estas posibilidades en futuros estudios.

Nos preguntamos entonces por los quehaceres específicos que habilita la participación en estos dispositivos, vía la referencia a la propia participación y a las características de la tarea. El debate y el juego ofrecen algunas posibilidades de distanciarse de la actividad

argumentativa. Sin embargo, es el juego el que mediante la apropiación de la narrativa y las reglas ofrece más elementos para ejercer control sobre los aspectos sociales del ejercicio argumentativo. Con ello, recuerda a una obra de arte (Vygotski, 2007), en tanto permiten experimentar emociones contradictorias –tensión y distensión, conflicto y disfrute–, y tomar distancia de estas para comentarlas. El juego ofrece narrativas que operan como una herramienta que propicia considerar distintas perspectivas y analizar las posturas defendidas a la luz de la disputa, mientras hablan “de otra cosa”.

Así, las intervenciones socioafectivas habilitadas por los dispositivos se tornan recursos para pensar y volver a la controversia de una manera protegida. Permiten referir y consolidar, de maneras productivas para la argumentación, las dinámicas interpersonales en curso; lidiando con la tensión suscitada y desenfatiando la seriedad reputacional de las temáticas discutidas. Logran hacerle un rodeo al tema discutido al referir a la situación argumentativa; y en particular al carácter delimitado y normado de la actividad. Con ello desacoplan lo discutido, de lo que se jugaría fuera de esta situación. Los comentarios y críticas se encuadran entonces en una situación de “como si”, que se restringe al ejercicio en curso. Esto contrasta fuertemente con la manipulación estudiada por Asterhan y Babichenko (2015), en la que justamente la dimensión disputacional se acentúa vía comentarios y cuestionamientos a posiciones reales defendidas por quienes participan del estudio. El desacuerdo es en serio, por ello amenaza y los estudiantes se desinvolucran. En nuestro estudio, el desacuerdo se mantiene en el plano de un “como si” en el que se puede entrar y salir, especialmente en el caso del juego, gracias a su narrativa.

Una manera de entender las sutilezas y el poder de este contexto generado al participar de los dispositivos es justamente evidenciando lo que sucede cuando este es transgredido y se quiebra. Cuando en contexto del juego una participante interrumpe a otra, y deja de referir a la situación lúdica que delimita la discusión, las participantes dejan de contraponer ideas. Este quiebre recuerda a lo observado por Josephs (2007) con relación a cómo marcos que delimitan la actividad reorganizan la experiencia que alguien tenga en una actividad en particular. Enmarcado como un juego, las participantes se disponen prestas a la controversia. Sin embargo, cuando este marco se transgrede y comienzan a discutir “en serio”, cambia la experiencia y se posicionan personalmente implicadas y, como sucede en otros estudios de interacciones disputacionales, las participantes eluden la controversia y realizan comentarios que ponen en cuestión las propias competencias y conocimientos. Resguardar los contextos argumentativos que permiten disputar se torna así un desafío fundamental cuando queremos argumentación para el desarrollo de controversias entre pares; sobre todo en el caso del juego.

En este estudio observamos otro caso en el que sostener la actividad argumentativa no tiene el mismo significado en distintos contextos. Recurriendo al marco analítico de Lorca (2019), involucrarse en un dispositivo que promueve un “quehacer lúdico-debatiente” o un “quehacer lúdico jugando este juego” parece acompañarse de interacciones dialógicas y disciplinarias específicas. En particular el “quehacer lúdico jugando este juego” les permite

referir y desmarcarse de los roles asumidos, y con ello tomar más distancia de las ideas defendidas. Quizás es esto lo que colabora con que en el juego las participantes se atrevan a contradecir más directamente a sus contendoras. Con ello, el quehacer disciplinar –en este caso, cómo las estudiantes abordan el tema propuesto– varía con las interacciones dialógicas suscitadas al involucrarse en el quehacer que promueve cada dispositivo de aprendizaje. Resulta fundamental entonces la pregunta por los modos de participación que promueven distintos dispositivos que quieran promover disenso vía argumentación, dado que determinarán las ideas que puedan pensarse en conjunto al participar de ellos.

Dado que las participantes se involucran en el ejercicio desde sus propias trayectorias y la dinámica relacional que establecen con sus pares, se hace particularmente necesario continuar estudiando cómo otros grupos de participantes se valen de estos para argumentar, reconociendo así su pertinencia para distintos contextos. Para futuros estudios, resulta interesante extender este análisis a otros grupos, para buscar regularidades; junto con indagar otros formatos de juego y debate. Dado que la muestra sólo consta de mujeres, también es relevante explorar cómo grupos de hombres o mixtos se enfrentan a los dispositivos, explorando diferencias según socialización de género (Asterhan et al, 2010).

Esta investigación exploró las conversaciones argumentativas que promueven dos dispositivos dispuestos como un juego o como un debate en torno a temáticas vinculadas con las propias creencias epistemológicas, reparando en el modo en el que las participantes activamente se apropian de estos para desarrollar y gestionar controversias. Relevando la importancia del contexto argumentativo, observamos cómo las disputas de ideas son acompañadas de comentarios sobre la situación que permiten distender la actividad relacional y reputacionalmente –y pueden favorecer la discusión, o diluirla. Respecto al contraste entre el juego y debate estudiados, resalta el potencial que ofrece la narrativa lúdica, en tanto lenguaje que facilita referirse a la propia actividad y distanciarse de ella, previo a continuar con el ejercicio argumentativo. El juego, y las posibilidades que ofrece para referir a la propia actividad y distanciarse de las ideas defendidas, emerge así como una herramienta prometedora para promover y sostener controversias entre pares vía argumentación en un contexto protegido; especialmente en torno a temáticas que resultan identitariamente comprometedoras y difíciles de conflictuar.

Agradecimientos

Agradecemos a Valeska Grau, Antonia Larraín, Martín Vergara, María Rosa Lissi, Juan Andrés García, Josefa Smart, Amaya Lorca, Natalia Albornoz y Manuel Torres Sahli por su invaluable colaboración en distintos momentos de este estudio.

Reconocimiento

Este artículo fue escrito con el apoyo de la Agencia Nacional de Investigación y Desarrollo (ANID) de Chile, bajo el proyecto FONDECYT regular 1170859.

Referencias

- Abbey, E. y Valsiner, J. (2005). Emergence of Meanings Through Ambivalence. *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research*, 6(1). <https://doi.org/10.17169/fqs-6.1.515>
- Ainsworth, S., Gelmini-Hornsby, G., Threapleton, K., Crook, C., O'Malley, C. y Buda, M. (2011). Anonymity in classroom voting and debating. *Learning and Instruction*, 21(3), 365-378. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2010.05.001>
- Alén, E., Domínguez, T. y de Carlos, P. (2015). University students perceptions of the use of academic debates as a teaching methodology. *Journal of Hospitality, Leisure, Sport & Tourism Education*, 16, 15-21. <https://doi.org/10.1016/j.jhlste.2014.11.001>
- Álvarez-Espinoza, A. y Sebastián, C. (2018). El concepto dialéctico de internalización en Vygotski: Aproximaciones a un debate. *Psicología, Conocimiento y Sociedad* 8(1), 5-35.
- Andrews, R. (2009). *Argumentation in Higher Education: Improving Practice Through Theory and Research* (1.ª ed.). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203872710>
- Ash, D. (2007). Using video data to capture discontinuous science meaning making in non-school settings. In R. Goldman, R. Pea, B. Barron, & S. J. Derry (Eds.), *Video research in the learning sciences*, 207–226. Erlbaum. <https://doi.org/10.4324/9780203877258>
- Asterhan, C. S. C., Butler, R. y Schwarz, B. B. (2010). On competitive and co-constructive dialectical argumentation. En K. Gomez, L. Lyons y J. Radinsky (Eds.), *Learning in the disciplines: Proceedings of the 9th International Conference of the Learning Sciences (ICLS 2010)* (Vol. 2, pp. 213–215). International Society of the Learning Sciences.
- Asterhan, C. S. C. y Babichenko, M. (2015). The social dimension of learning through argumentation: Effects of human presence and discourse style. *Journal of Educational Psychology*, 107(3), 740-755. <https://doi.org/10.1037/edu0000014>
- Asterhan, C. S. C. y Hever, R. (2015). Learning from reading SNS group discussions: Rhetoric style matters (again). *Computers in Human Behavior*, 53, 570–576. <https://doi.org/10.106/j.chb.2015.05.020>
- Asterhan, C. S. C. y Schwarz, B. B. (2007). The effects of monological and dialogical argumentation on concept learning in evolutionary theory. *Journal of Educational Psychology*, 99(3), 626-639. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.99.3.626>
- Asterhan, C. S. C. y Schwarz, B. B. (2016). Argumentation for Learning: Well-Trodden Paths and Unexplored Territories. *Educational Psychologist*, 51(2), 164-187. <https://doi.org/10.1080/00461520.2016.1155458>
- Baker, M. J., Andriessen, J. y Järvelä, S. (2013). Introduction: Visions of learning together. En M. J. Baker, J. Andriessen, y S. Järvelä (Eds.), *Affective Learning Together* (pp. 1-30). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203069684>

- Bedwell, W., Pavlas, D., Heyne, K., Lazzara, E. y Salas, E. (2012). Toward a Taxonomy Linking Game Attributes to Learning An Empirical Study. *Simulation & Gaming*, 43, 729-760. <https://doi.org/10.1177/1046878112439444>
- Berger, J.-L., Girardet, C., Vaudroz, C. y Crahay, M. (2018). Teaching Experience, Teachers' Beliefs, and Self-Reported Classroom Management Practices: A Coherent Network. *SAGE Open*, 8(1), 1-12. <https://doi.org/10.1177/2158244017754119>
- Billig, M. (1991). *Ideology and opinions: Studies in rhetorical psychology*. Sage Publications.
- Billig, M. (1996). *Arguing and thinking: A rhetorical approach to social psychology* (2da ed.). Cambridge University Press.
- Bourgeois, E. (2009a). Apprentissage et transformation du sujet en formation. En J.-M. Barbier, E. Bourgeois, G. Chapelle, J.-C. Ruano-Borbalan (Eds.), *Encyclopédie de la formation* (pp. 31-70). PUF.
- Bourgeois, E. (2009b). Les dispositifs d'apprentissage en formation. En J.-M. Barbier, E. Bourgeois, G. Chapelle y J. C. Ruano-Borbalan (Eds.), *Encyclopédie de la formation* (pp. 507-566). PUF.
- Bourgeois, E. y Nizet, J. (1997). *Apprentissage et formation des adultes* (3.^a ed.). Presses universitaires de France.
- Bova, A. (2017). The Role of the Teacher in Promoting Argumentative Interactions in the Learning Contexts of Higher Education. En F. Arcidiacono y A. Bova (Eds.), *Interpersonal Argumentation in Educational and Professional Contexts* (pp. 75-94). Springer International Publishing. <https://doi.org/10.1007/978-3-319-59084-4>
- Bråten, I., Muis, K. R. y Reznitskaya, A. (2017). Teachers' Epistemic Cognition in the Context of Dialogic Practice: A Question of Calibration? *Educational Psychologist*, 52(4), 253-269. <https://doi.org/10.1080/00461520.2017.1341319>
- Brougère, G. (2002). Jeu et loisir comme espaces d'apprentissages informels. *Education et sociétés*, 10(2), 5. <https://doi.org/10.3917/es.010.0005>
- Brougère, G. (2012). Le jeu peut-il être sérieux? Revisiter Jouer/Apprendre en temps de serious game. *Australian Journal of French Studies*, 49(2), 117-129. <https://doi.org/10.3828/AJFS.2012.10>
- Buchs, C., Butera, F., Mugny, G. y Darnon, C. (2004). Conflict Elaboration and Cognitive Outcomes. *Theory Into Practice*, 43(1), 23-30. https://doi.org/10.1207/s15430421tip4301_4
- Cano, M. y Castelló, M. (2016). Development of argumentative discourse based on learning demand / Evolución del discurso argumentativo en función de la demanda de aprendizaje. *Infancia y Aprendizaje*, 39(1), 84-118. <https://doi.org/10.1080/02103702.2015.1111604>
- Conlin, L. D. y Scherr, R. E. (2018). Making Space to Sensemake: Epistemic Distancing in Small Group Physics Discussions. *Cognition and Instruction*, 0(0), 1-28. <https://doi.org/10.1080/07370008.2018.1496918>
- Cornejo Cancino, M. y Salas Guzmán, N. (2011). Rigor y calidad metodológicos: Un reto a la investigación social cualitativa. *Psicoperspectivas. Individuo y Sociedad*, 10(2), 12-34. <https://doi.org/10.5027/psicoperspectivas-Vol10-Issue2-fulltext-144>
- de Freitas, S.I. (2006). Using games and simulations for supporting learning. *Learning, Media and Technology*, 31(4), 343-358. <https://doi.org/10.1080/17439880601021967>
- Derry, S. J., Pea, R. D., Barron, B., Engle, R. A., Erickson, F., Goldman, R., Hall, R., Koschmann, T., Lemke, J. L., Sherin, M. G., y Sherin, B. L. (2010). Conducting Video Research in the Learning Sciences: Guidance on Selection, Analysis, Technology, and Ethics. *Journal of the Learning Sciences*, 19(1), 3-53. <https://doi.org/10.1080/10508400903452884>
- DeSmet, A., Van Ryckeghem, D., Compernelle, S., Baranowski, T., Thompson, D., Crombez, G., Poels, K., Van Lippevelde, W., Bastiaensens, S., Van Cleemput, K., Vandebosch, H. y De Bourdeaudhuij, I. (2014). A meta-analysis of serious digital games for healthy lifestyle promotion. *Preventive Medicine*, 69, 95-107. <https://doi.org/10.1016/j.ypmed.2014.08.026>
- Doise, W. y Hanselmann, C. (1990). Interaction Sociale et Acquisition de la Conservation du Volume. *European Journal of Psychology of Education*, 5(1), 21-31.
- Doise, W., Mugny, G. y Perret-Clermont, A.-N. (1975). Social interaction and the development of cognitive operations. *European Journal of Social Psychology*, 5(3), 367-383.
- Dy-Boarman, E. A., Bryant, G. A., Herring, M. S. y Foster, K. Y. (2018). Impact of debates on student perceptions and competency scores in the advanced pharmacy practice setting. *Currents in Pharmacy Teaching and Learning*, 10(1), 66-71. <https://doi.org/10.1016/j.cptl.2017.09.011>
- Dy-Boarman, E. A., Nisly, S. A. y Costello, T. J. (2018). It's no debate, debates are great. *Currents in Pharmacy Teaching and Learning*, 10(1), 10-13. <https://doi.org/10.1016/j.cptl.2017.09.016>
- Engle, R. A., Conant, F. R. y Greeno, J. G. (2007). Progressive refinement of hypotheses in video-supported research. In R. Goldman, R. Pea, B. Barron, & S. J. Derry (Eds.), *Video research in the learning sciences*. (pp. 239-254). Erlbaum. <https://doi.org/10.4324/9780203877258>

- Fives, H. y Buehl, M. M. (2012). Spring cleaning for the “messy” construct of teachers’ beliefs: What are they? Which have been examined? What can they tell us? En K. R. Harris, S. Graham, T. Urdan, S. Graham, J. M. Royer, y M. Zeidner (Eds.), *APA educational psychology handbook, Vol. 2. Individual differences and cultural and contextual factors*. (pp. 471-499). American Psychological Association. <https://doi.org/10.1037/13274-019>
- Felton, M., García-Mila, M. y Gilabert, S. (2009). Deliberation versus dispute: The impact of argumentative discourse goals on learning and reasoning in the science classroom. *Informal Logic*, 29, 417–446. <https://doi.org/10.22329/il.v29i4.2907>
- Felton, M., García-Mila, M., Villarroel, C. y Gilabert, S. (2015). Arguing collaboratively: Argumentative discourse types and their potential for knowledge building. *British Journal of Educational Psychology*, 85(3), 372–386. <https://doi.org/10.1111/bjep.12078>
- Galdames Riquelme, A. P. G. (2017). *Análisis de la sofisticación del Conocimiento Pedagógico, a través de la aplicación del Termómetro de la verdad a estudiantes de Pedagogía General Básica y a estudiantes de un Programa de Formación Pedagógica* [Tesis de Magíster, Pontificia Universidad Católica de Chile]. Repositorio UC. <https://repositorio.uc.cl/handle/11534/21929>
- García-Mila, M., Gilabert, S., Erduran, S. y Felton, M. (2013). The effect of argumentative task goal on the quality of argumentative discourse. *Science Education*, 97(4), 497–523. <https://doi.org/10.1002/sce.21057>
- Gilabert, S., García-Mila, M. y Felton, M. (2013). The effect of task instructions on students’ use of repetition in argumentative discourse. *International Journal of Science Education*, 35(17), 2857–2878. <https://doi.org/10.1080/09500693.2012.663191>
- Govier, T. (2010). *A practical study of argument* (7th ed). Cengage Learning.
- Gray, D., Brown, S. y Macanufo, J. (2010). *Gamestorming: A playbook for innovators, rule-breakers, and changemakers*. O’Reilly.
- Greco, S. (2017). Using Argumentative Tools to Understand Inner Dialogue. *Argumentation*, 31(2), 331-358. <https://doi.org/10.1007/s10503-016-9408-4>
- Green, K. C. y Armstrong, J. S. (2011). Role thinking: Standing in other people’s shoes to forecast decisions in conflicts. *International Journal of Forecasting*, 27(1), 69-80. <https://doi.org/10.1016/j.ijforecast.2010.05.001>
- Greene, J. A., Cartiff, B. M. y Duke, R. F. (2018). A meta-analytic review of the relationship between epistemic cognition and academic achievement. *Journal of Educational Psychology*, 110(8), 1084–1111. <https://doi.org/10.1037/edu0000263>
- Greene, J. A. y Yu, S. B. (2016). Educating critical thinkers: The role of epistemic cognition. *Policy Insights from the Behavioral and Brain Sciences*, 3(1), 45–53. <https://doi.org/10.1177/2372732215622223>
- Guerra Zamora, P. (2013). *Análisis del cambio en las creencias sobre el conocimiento, el aprendizaje y la enseñanza en estudiantes de pedagogía en el contexto de su formación inicial* [Tesis de doctorado no publicada]. Pontificia Universidad Católica de Chile.
- Guerra Zamora, P., Grau Cárdenas, V., Sebastián Balmaceda, C. S. y Galdames Riquelme, A. (2018). Análisis de las interacciones entre estudiantes de pedagogía durante un juego serio. *Revista de Psicología*, 27(1), 1. <https://doi.org/10.5354/0719-0581.2018.50750>
- Hamouda, A. M. S. y Tarlochan, F. (2015). Engaging Engineering Students in Active Learning and Critical Thinking through Class Debates. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 191, 990-995. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.04.379>
- Hartin, P., Birks, M., Bodak, M., Woods, C. y Hitchins, M. (2017). A debate about the merits of debate in nurse education. *Nurse Education in Practice*, 26, 118-120. <https://doi.org/10.1016/j.nepr.2017.08.005>
- Higgins, M., Ishimaru, A., Holcombe, R. y Fowler, A. (2012). Examining organizational learning in schools: The role of psychological safety, experimentation, and leadership that reinforces learning. *Journal of Educational Change*, 13(1), 67-94. <https://doi.org/10.1007/s10833-011-9167-9>
- Hofer, B. K. (2017). Shaping the Epistemology of Teacher Practice Through Reflection and Reflexivity. *Educational Psychologist*, 52(4), 299-306. <https://doi.org/10.1080/00461520.2017.1355247>
- Holloway Valenzuela, F. O. H. (2015). *Análisis del cambio de las creencias epistemológicas a través de la argumentación colaborativa mediante una metodología de juego serio en estudiantes de pedagogía*. [Tesis de Magíster no publicada]. Pontificia Universidad Católica de Chile.
- Howe, C. (2009). Collaborative Group Work in Middle Childhood. *Human Development*, 52(4), 215-239. <https://doi.org/10.1159/000215072>
- Howe, C. (2017). Advances in research on classroom dialogue: Commentary on the articles. *Learning and Instruction*, 48, 61-65. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2017.03.003>
- Howe, C., Tolmie, A., Duchak-Tanner, V. y Rattay, C. (2000). Hypothesis-testing in science: Group consensus and the acquisition of conceptual and procedural

- knowledge. *Learning and Instruction*, 10, 361–391. [https://doi.org/10.1016/S0959-4752\(00\)00004-9](https://doi.org/10.1016/S0959-4752(00)00004-9)
- Howe, C., Tolmie, A., Greer, K. y McKenzie, M. (1995). Peer collaboration and conceptual growth in physics: Task influences on children's understanding of heating and cooling. *Cognition and Instruction*, 13, 483–503. https://doi.org/10.1207/s1532690xci1304_2
- Howe, C. y Zachariou, A. (2019). Small-group collaboration and individual knowledge acquisition: The processes of growth during adolescence and early adulthood. *Learning and Instruction*, 60, 263-274. <https://doi.org/10.1016/j.learn-instruc.2017.10.007>
- Isohätälä, J., Järvenoja, H. y Järvelä, S. (2017). Socially shared regulation of learning and participation in social interaction in collaborative learning. *International Journal of Educational Research*, 81, 11-24. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2016.10.006>
- Isohätälä, J., Näykki, P., Järvelä, S. y Baker, M. J. (2018). Striking a balance: Socio-emotional processes during argumentation in collaborative learning interaction. *Learning, Culture and Social Interaction*, 16, 1-19. <https://doi.org/10.1016/j.lcsi.2017.09.003>
- Josephs, I. E. (2007). The Semiotic Regulation of Sexuality from a Microgenetic Perspective. *Integrative Psychological and Behavioral Science*, 41, 319–325. <https://doi.org/10.1007/s12124-007-9028-5>
- Josephs, I. E. y Valsiner, J. (1998). How Does Autodialogue Work? Miracles of Meaning Maintenance and Circumvention Strategies. *Social Psychology Quarterly*, 61(1), 68-82. <https://doi.org/10.2307/2787058>
- Larrain, A., Howe, C., y Freire, P. (2018). 'More is not necessarily better': Curriculum materials support the impact of classroom argumentative dialogue in science teaching on content knowledge. *Research in Science & Technological Education*, 36(3), 282-301. <https://doi.org/10.1080/02635143.2017.1408581>
- Larraín, A. (2017). Group-work discussions and content knowledge gains: Argumentative inner speech as the missing link? *Learning, Culture and Social Interaction*, 14, 67-78. <https://doi.org/10.1016/j.lcsi.2017.04.002>
- Lazar, M. M. (2007). Feminist Critical Discourse Analysis: Articulating a Feminist Discourse Praxis. *Critical Discourse Studies*, 4(2), 141-164. <https://doi.org/10.1080/17405900701464816>
- Leitão, S. (2000). The Potential of Argument in Knowledge Building. *Human Development*, 43(6), 332-360. <https://doi.org/10.1159/000022695>
- Leitão, S. (2007). Argumentação e Desenvolvimento do Pensamento Reflexivo. *Psicologia, Reflexão e Crítica*; Porto Alegre, 20(3), 454-462. <http://dx.doi.org/10.1590/S0102-79722007000300013>
- Limón, M. (2001). On the cognitive conflict as an instructional strategy for conceptual change: A critical appraisal. *Learning and instruction*, 11(4–5), 357–380. [https://doi.org/10.1016/S0959-4752\(00\)00037-2](https://doi.org/10.1016/S0959-4752(00)00037-2)
- Lorca, A. (2019). *Juego y aprendizaje en educación inicial: ¿Qué condiciones para el proceso de aprendizaje se presentan en distintos tipos de juego en aula?* [Tesis de Magíster, Pontificia Universidad Católica de Chile]. Repositorio UC. <https://repositorio.uc.cl/handle/11534/50173>
- Lunn Brownlee, J., Ferguson, L. E. y Ryan, M. (2017). Changing Teachers' Epistemic Cognition: A New Conceptual Framework for Epistemic Reflexivity. *Educational Psychologist*, 52(4), 242–252. <https://doi.org/10.1080/00461520.2017.1333430>
- Mornata, C. y Cassar, I. (2018). The role of insiders and organizational support in the learning process of newcomers during organizational socialization. *Journal of Workplace Learning*, 30(7), 562-575. <https://doi.org/10.1108/JWL-06-2017-0045>
- Muis, K. R., Chevrier, M. y Singh, C. A. (2018). The Role of Epistemic Emotions in Personal Epistemology and Self-Regulated Learning. *Educational Psychologist*, 1-20. <https://doi.org/10.1080/00461520.2017.1421465>
- Muller Mirza, N. (2015). Can we learn through disagreements?: A sociocultural perspective on argumentative interactions in a pedagogical setting in higher education. *Teaching Innovations*, 28(3), 145-166. <https://doi.org/10.5937/inovacije1503145M>
- Muller Mirza, N., Perret-Clermont, A. N., Tartas, V. y Iannaccone, A. (2009). Psychosocial Processes in Argumentation. En N. Miller Mirza y A. N. Perret-Clermont (Eds.), *Argumentation and education*. (Part 1, pp. 67-90). Springer. https://doi.org/10.1007/978-0-387-98125-3_3
- Pekrun, R., Vogl, E., Muis, K. R. y Sinatra, G. M. (2017). Measuring emotions during epistemic activities: The Epistemically-Related Emotion Scales. *Cognition and Emotion*, 31(6), 1268-1276. <https://doi.org/10.1080/02699931.2016.1204989>
- Pérez-Echeverría, M. P. y Bautista, A. (2009). Aprender a pensar y a argumentar. En *Psicología del aprendizaje universitario: La formación por competencias*, 149-163. Morata. <http://ojs.intercambios.cse.edu.uy/index.php/ic/article/view/169>
- Polo, C., Lund, K., Plantin, C. y Niccolai, G. P. (2016). Group emotions: The social and cognitive functions of emotions in argumentation. *International Journal of Computer-Supported Collaborative Learning*, 11(2), 123-156. <https://doi.org/10.1007/s11412-016-9232-8>

- Saito, A. y Fujinami, K. (2011). Introduction of formal debate into a postgraduate specialty track education programme in periodontics in Japan. *European Journal of Dental Education*, 15(1), 58-62. <https://doi.org/10.1111/j.1600-0579.2010.00635.x>
- Sandoval, W. (2014) Conjecture Mapping: An Approach to Systematic Educational Design Research. *Journal of the Learning Sciences*, 23(1), 18-36, <https://doi.org/10.1080/10508406.2013.778204>
- Schwarz, B. B. y Linchevski, L. (2007). The role of task design and argumentation in cognitive development during peer interaction: The case of proportional reasoning. *Learning and Instruction*, 17(5), 510-531. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2007.09.009>
- Sebastián, C. (2007). La diversidad interindividual como una oportunidad para el aprendizaje de los estudiantes de educación superior. *Calidad en la Educación*, 26, 83-101. <https://doi.org/10.31619/caledu.n26.234>
- Sebastián, C. y Gallardo, G. (2016). Exclusión e involucramiento con el aprendizaje: Una propuesta de comprensión desde los enfoques histórico-culturales. En P. Freire, R. Moretti y F. Burrows (Eds.), *Aprender con otros. Aproximaciones psicosociales sobre el aprendizaje en contextos educativos*. Ediciones Universidad Alberto Hurtado.
- Slakmon, B. y Schwarz, B. B. (2019). Deliberative emotional talk. *International Journal of Computer-Supported Collaborative Learning*, 14(2), 185-217. <https://doi.org/10.1007/s11412-019-09304-3>
- Sohr, E. R., Gupta, A. y Elby, A. (2018). Taking an escape hatch: Managing tension in group discourse. *Science Education*, 102(5), 883-916. <https://doi.org/10.1002/sce.21448>
- Sommet, N., Darnon, C. y Butera, F. (2015). To confirm or to conform? Performance goals as a regulator of conflict with more-competent others. *Journal of Educational Psychology*, 107(2), 580-598. <https://doi.org/10.1037/a0037240>
- Stein, N. L. y Bernas, R. (1999). The Early Emergence of Argumentative Knowledge and Skill. En J. Andriessen y P. Coirier (Eds.), *Foundations of Argumentative Text Processing*. (pp. 97-116). Amsterdam University Press.
- Susi, T., Johannesson, M., & Backlund, P. (2007). Serious games – An overview (Technical Report HS-IKI-TR-07-001; IKI Technical Reports, p. 28). Institutionen för kommunikation och information / University of Skövde, School of Humanities and Informatics. <http://urn.kb.se/resolve?urn=urn:nbn:se:his:diva-1279>
- Tartas, V., Perret-Clermont, A.-N. y Baucal, A. (2016). Experimental micro-histories, private speech and a study of children's learning and cognitive development / Microhistorias experimentales, habla privada y un estudio del aprendizaje y el desarrollo cognitivo en los niños. *Infancia y Aprendizaje*, 39(4), 772-811. <https://doi.org/10.1080/02103702.2016.1221055>

Volóshinov, V. N. (2009). *El marxismo y la filosofía del lenguaje* (T. Bubnova, Trad.). Ediciones Godot. (Trabajo original publicado 1929)

Vygotski, L. S. (2009). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores* (M. Cole, V. John-Steiner, S. Scribner, y E. Souberman, Eds.; S. Furió, Trad.). Crítica. (Trabajo original publicado 1930–1935)

Vygotski, L. S. (2007). *La tragedia de Hamlet & Psicología del arte* (A. Álvarez y P. del Río, Eds.; V. Imbert, Trad.). Fundación Infancia y Aprendizaje. (Trabajo original publicado 1970)

Vygotski, L. S. (1993). Pensamiento y Lenguaje. En *Obras Escogidas II: Problemas de psicología general* (A. V. Zaporoshéts, V. V. Davydov, A. Álvarez, P. del Río, y A. Luque, Eds.; J. M. Bravo, Trad.; pp. 9–348). Visor. (Trabajo original publicado 1934)

Apéndice A- Notación de transcripción (basada en la síntesis de Isohätälä et al., 2018)

(.) → pausa corta, pero notoria

(0.6) → tiempo de pausa (>0.5s)

[...] → intervenciones sobrepuestas

() → discurso poco claro

(()) → información de contexto (gestos)

:: → palabras alargadas

* → risa

*