



El juego de roles como una propuesta para enseñar a argumentar en el aula a través de desacuerdos

Santiago Ramírez Moreno

Corporación Universitaria Minuto de Dios

Rectoría Sede Principal

Sede Bogotá D.C. - Sede Principal

Programa Licenciatura en Filosofía noviembre de 2024

El juego de roles como una propuesta para enseñar a argumentar en el aula a través de desacuerdos

Santiago Ramírez Moreno

Trabajo de Grado presentado como requisito para optar al título de Licenciado en
Filosofía

Asesor(a)

José Andrés Forero Mora

Doctor en filosofía

Corporación Universitaria Minuto de Dios

Rectoría Sede Principal

Sede Bogotá D.C. - Sede Principal

Programa Licenciatura en Filosofía

Noviembre 2024

Resumen

El objetivo de este trabajo es presentar una propuesta didáctica que utiliza el juego de roles como estrategia para trabajar la argumentación en el aula, abordando desacuerdos de diferentes niveles de profundidad. Para esto, en la primera sección se presenta una visión de la argumentación que la concibe como una actividad primordialmente encaminada a resolver desacuerdos o diferencias de opinión (la perspectiva pragmatialéctica) y se introduce el diseño de la actividad de juego de roles como una actividad para ejercitar las capacidades argumentativas de los estudiantes. En la segunda sección, se presenta una posible objeción a esta propuesta que surge de la existencia de desacuerdos que son en principio irresolubles por la vía de la argumentación (desacuerdos profundos), y se desarrollan dos aspectos de la discusión sobre desacuerdos profundos (los niveles de profundidad y la distinción entre resolver y administrar un desacuerdo) que ayudarían a mejorar (o enriquecer) la propuesta de juego de roles. Por último, en tercer lugar, se incorporan estos dos aspectos en la propuesta específica. Al trabajar con una variedad de desacuerdos, se busca que los estudiantes aprendan a construir argumentos buenos y convincentes, a evaluar tanto positiva como negativamente los argumentos de los otros y a negociar diferencias de opinión de manera constructiva.

Palabras clave: Argumentación, enseñanza de la argumentación, juego de roles, desacuerdos, desacuerdos profundos.

Abstract

The aim of this paper is to present a didactic proposal that uses role-playing as a strategy to work on argumentation in the classroom (preferably in higher grades), addressing disagreements of different levels of depth. For this purpose, the first section presents a view of argumentation that conceives it as an activity primarily aimed at resolving disagreements or differences of opinion (the pragmatidialectical perspective), and introduces the design of the role-playing activity as an activity to exercise students' argumentative skills. In the second section, a possible objection to this proposal arising from the existence of disagreements that are in principle irresolvable through argumentation (deep disagreements) is presented, and two aspects of the discussion on deep disagreements (namely the levels of depth and the distinction between resolving and managing a disagreement) that would help to improve (or enrich) the role-playing proposal are developed. Finally, in the third section, these two aspects are incorporated into the specific proposal. By working with a variety of disagreements, students are expected to learn to construct good and convincing arguments, to evaluate both positively and negatively the arguments of others, and to negotiate differences of opinion constructively.

Keywords: Argumentation, teaching of argumentation, role-playing, disagreements, deep disagreements.

Introducción

La capacidad de argumentar es una habilidad esencial en la comunicación humana y en la interacción social. Desde una edad temprana, las personas participan en discusiones y debates en diversos contextos, como el hogar, la escuela y la comunidad. Esta necesidad de expresar opiniones y defender puntos de vista parece intrínseca a nuestra naturaleza social (si bien esto no implica que sea la única). Argumentar no solo permite explorar diferencias de opinión, sino que también es una herramienta fundamental para resolver desacuerdos, promoviendo así un entendimiento común que es vital para la convivencia pacífica. En el ámbito educativo, enseñar a argumentar se vuelve aún más crucial. La argumentación fomenta el pensamiento crítico, ya que capacita a los estudiantes para analizar, evaluar y sintetizar información de manera efectiva, pero también permite comprender y convivir con otros que tienen puntos de vista diferentes. En este contexto, el juego de roles potencia estas habilidades específicas al proporcionar un entorno dinámico donde los estudiantes deben adoptar y defender posiciones diversas. Al asumir roles opuestos en un desacuerdo, los estudiantes no solo practican la argumentación, sino que también se ven obligados a analizar y evaluar los argumentos de sus compañeros, lo que enriquece su capacidad de pensamiento crítico.

Esta habilidad, la del pensamiento crítico, supone una mejora en la capacidad de los estudiantes para discernir entre buenos y malos argumentos, entre buenas y malas razones, mejorando su capacidad de comunicación, pero también su capacidad de deliberación, de toma de mejores decisiones y su convivencia con otros. Al aprender a expresar sus ideas de forma clara y argumentada, los estudiantes se preparan no solo para el éxito académico, sino también para tomar mejores decisiones, discutir con otros acerca de temas de importancia, evaluar sus decisiones y las de los demás con base en razones, entre otras cuestiones.

La importancia de la argumentación dentro de la formación escolar es algo que difícilmente se pone en duda. Sin embargo, aunque parece haber un acuerdo sobre este tema, la forma en la cual estas habilidades argumentativas se desarrollan dentro del aula es mucho más controvertida. No hay un acuerdo específico acerca de cuál es la mejor forma de desarrollar estas habilidades argumentativas, más aún teniendo en cuenta la amplitud del tema en sí mismo y las dificultades propias de los estudiantes según sus entornos. El objetivo de este

trabajo es presentar una propuesta didáctica que utiliza el juego de roles como estrategia para trabajar la argumentación en el aula, preferiblemente en grados superiores, abordando desacuerdos de diferentes niveles de profundidad. Lo óptimo será usar estos niveles de profundidad en los desacuerdos profundos para trabajarlos en un salón de clases, específicamente, en una clase de argumentación, Lo ideal, es en un primer momento, iniciar a trabajar con desacuerdos superficiales, hasta llevarlos descendentemente a desacuerdos más profundos. En la medida en que estos desacuerdos se hagan más profundos será más difícil implementarlos dentro del aula de clase al punto de que desacuerdos que tengan los grados más altos de profundidad probablemente ni siquiera puedan ser trabajados por los estudiantes en el aula. Lo que propongo es trabajar la enseñanza de la argumentación a través de desacuerdos por medio de la actividad del juego de roles evaluando los niveles de profundidad de los desacuerdos, de tal forma que no tratemos desacuerdos sumamente superficiales que se conviertan en un despropósito artificial (o sinsentido), pero tampoco desacuerdos que sean sumamente profundos, al punto de volverse intratables por los estudiantes en términos argumentativos.

Cabe señalar que aunque tampoco se argumenta que sea la mejor se distingue de otras estrategias, como el debate formal o la discusión en grupo, ya que el juego de roles permite a los estudiantes experimentar de manera activa y empática las diferentes posiciones en un desacuerdo. A diferencia de un debate, donde los estudiantes pueden centrarse únicamente en ganar un argumento, el juego de roles fomenta la comprensión y la exploración de múltiples perspectivas, lo que enriquece su capacidad de análisis crítico.

Además, en comparación con las discusiones en grupo, que a menudo pueden volverse caóticas y desorganizadas, el juego de roles proporciona una estructura clara que guía a los estudiantes en la defensa de sus posiciones asignadas.

La estructura del texto es la siguiente. En la primera sección presento una visión de la argumentación que la concibe como una actividad primordialmente encaminada a resolver desacuerdos o diferencias de opinión (la perspectiva pragmatialéctica) e introduzco el diseño de la actividad de juego de roles como una actividad para ejercitar las capacidades argumentativas de los estudiantes. En la segunda sección presento una posible objeción a esta propuesta que surge de la existencia de desacuerdos que son en principio irresolubles por la

vía de la argumentación (desacuerdos profundos), y desarrollo dos aspectos de la discusión sobre desacuerdos profundos (los niveles de profundidad y la distinción entre resolver y administrar un desacuerdo) que ayudarían a mejorar (o enriquecer) la propuesta de juego de roles. Por último, en tercer lugar, incorporo estos dos aspectos en la propuesta específica. Al trabajar con una variedad de desacuerdos, se busca que los estudiantes aprendan a construir argumentos buenos y convincentes, a evaluar tanto positiva como negativamente los argumentos de los otros y a negociar diferencias de opinión de manera constructiva.

1. Una propuesta para la enseñanza de la argumentación

1.1 ¿Qué es argumentación?

En primer lugar, quisiera realizar una distinción entre lógica formal y lógica informal, apoyado en las reflexiones de Perelman (2007). La lógica formal se centra en la *validez* de las inferencias deductivas, mientras que la lógica informal se ocupa de la *persuasión* dirigida a un auditorio particular, apelando a sus valores, creencias y emociones.

Nos centramos en la lógica informal para trabajar desacuerdos en el aula porque esta se centra en la persuasión y la comunicación efectiva, aspectos que son esenciales en la vida cotidiana y en la interacción social. A diferencia de la lógica formal, que se ocupa de la validez de las inferencias deductivas en un contexto abstracto, la lógica informal se adentra en el ámbito de la argumentación práctica. También se debe enfatizar que la lógica formal se enfoca en la estructura de los argumentos, lo que puede llevar a los estudiantes a perder de vista el contexto y la relevancia de los argumentos en situaciones del mundo real.

Además, la lógica formal tiende a simplificar la complejidad de los argumentos al reducirlos a estructuras abstractas. Esto puede resultar en una comprensión muy general de la argumentación, donde los estudiantes se centran más en cumplir con las reglas formales que en desarrollar habilidades críticas de análisis y evaluación. En un contexto educativo, es esencial que los estudiantes aprendan a aplicar sus habilidades argumentativas en situaciones cotidianas, donde los argumentos son a menudo más matizados y complejos. Finalmente, la lógica formal puede no ser accesible para todos los estudiantes, especialmente aquellos que tienen dificultades con el razonamiento abstracto. Esto puede crear una barrera en el

aprendizaje, limitando la participación y el compromiso de los estudiantes en el proceso de argumentación.

En la argumentación no se trata demostrar, como en la demostración, que una cualidad objetiva, como la verdad, pase de las premisas a la conclusión, sino si es permitido admitir el carácter razonable, aceptable de una decisión, a partir de lo que el auditorio admite ya, a partir de tesis a las cuales adhiere con intensidad suficiente (Perelman, 2007, P. 141).

Esta distinción nos introduce en un terreno donde la persuasión juega un papel fundamental. Si bien la lógica formal busca garantizar la validez de los argumentos desde una perspectiva puramente estructural, la lógica informal se adentra en el ámbito de la persuasión, donde la retórica y la dialéctica se convierten en herramientas clave. Tales herramientas serán tratadas, de forma breve, en los siguientes párrafos¹.

Hay que tener en cuenta que la argumentación puede ser analizada desde diferentes perspectivas, cada una con su propio enfoque y características, tradicionalmente se han distinguido tres: la retórica, la dialéctica y la lógica. La *perspectiva retórica*, la cual se centra en el arte de persuadir y en cómo se presenta un argumento para influir en la audiencia. Esta perspectiva considera no solo el contenido del argumento, sino también el contexto, el estilo y la relación entre el orador y el público. En este sentido, la retórica busca convencer a la audiencia a través de técnicas persuasivas, como el uso de emociones (*pathos*), credibilidad (*ethos*) y lógica (*logos*). La efectividad de un argumento retórico depende del contexto en el que se presenta y de la audiencia a la que se dirige. Además, la elección de palabras, la estructura del discurso y los recursos estilísticos son fundamentales en la argumentación retórica. Ejemplos de esta perspectiva incluyen discursos políticos, publicidad y presentaciones orales. (Hernández, 2020)

Por otro lado, *la perspectiva dialéctica* se centra en el diálogo y la interacción entre diferentes puntos de vista. Esta perspectiva busca la verdad a través de la confrontación de argumentos y la resolución de contradicciones. La argumentación dialéctica implica un intercambio activo de ideas, donde se presentan y refutan argumentos. A diferencia de la retórica, que se centra en la persuasión, la dialéctica busca llegar a una conclusión más objetiva y verdadera

¹ Es importante señalar que esta no es la única definición de lógica informal que se puede encontrar en la bibliografía. Sin embargo, puede tomarse como base para establecer de manera general el campo de la lógica informal como teoría de la argumentación o estudios sobre argumentación.

a través del debate. Esta perspectiva reconoce que los argumentos pueden ser complejos y que es necesario considerar múltiples perspectivas. Ejemplos de argumentación dialéctica incluyen debates académicos, discusiones filosóficas y el método socrático.

Finalmente, *la perspectiva lógica* se ocupa de la estructura y la validez de los argumentos. Esta perspectiva se centra en las reglas formales que determinan si un argumento es válido o no, independientemente de su contenido o contexto. La lógica evalúa si las conclusiones se derivan válidamente de las premisas, y un argumento es válido si la conclusión se sigue lógicamente de las premisas (si es imposible que la conclusión sea falsa a la vez que sus premisas son verdaderas). Se utilizan formas y símbolos lógicos para representar argumentos, lo que permite un análisis riguroso. La lógica se preocupa menos por el contenido persuasivo y más por la estructura del razonamiento.

Es importante ver que estas perspectivas no son tres formas completamente diferentes y contradictorias de entender a la argumentación, sino que ellas más bien se ocupan de un aspecto o perspectiva de la misma. Así, como afirma Vega (2003), un estudio completo de la argumentación debería incluirlas a las tres, debería preocuparse por *el resultado* de la argumentación en el auditorio (retórica), por *la fuerza* de los argumentos en una discusión o diálogo (dialéctica) y por *la estructura* misma de los argumentos usados en la discusión con el objetivo de persuadir (lógica).

Uno de los esfuerzos contemporáneos por integrar estas tres perspectivas (aunque no exento de crítica)² ha sido el de la pragmadialéctica propuesta por Frans van Eemeren y Rob Grootendorst (2013) quienes consideran que la argumentación es un acto de habla, con unas reglas y unos mecanismos propios, que está encaminado primordialmente a la resolución de desacuerdos o diferencias de opinión (2013). En primer lugar, es importante entender que: “(...) los desacuerdos no son meros errores que pueden ser subsanados a través de procedimientos preestablecidos. Más bien, implican diferencias profundas que abarcan no solo contenidos proposicionales, sino también cuestiones metodológicas y valorativas (...)” (Stisman, 2023, p. 81). La argumentación, en este sentido, busca resolver estas diferencias mediante un intercambio de razones. Este enfoque ve a la argumentación como una práctica en la que los participantes no solo expresan sus opiniones, sino también exploran las razones

² Para algunas críticas al enfoque de la pragmadialéctica ver Gensollen (2020, 2023).

que las sustentan, evalúan las de sus interlocutores y proponen soluciones compartidas, lo que puede llevar a una mayor comprensión mutua y, potencialmente, a la modificación de las posiciones iniciales de cada parte.

Desde esta perspectiva, la argumentación se evalúa no solo por su capacidad para persuadir, sino también por su conformidad con un conjunto de reglas que rigen el debate. Mientras que el enfoque de Perelman, enfatiza la persuasión como criterio de aceptabilidad, la pragmadialéctica propone que un argumento es aceptable cuando se ajusta a un modelo ideal de discusión crítica. Esto implica que la argumentación debe ser evaluada en función de su estructura y de las normas que la rigen, lo que proporciona un marco más objetivo para analizar las prácticas argumentativas.

La propuesta de van Eemeren y Grootendorst (2013) es pensar un modelo ideal de discusión argumentativa, con unas reglas que deben seguir los argumentadores ideales, y luego propugnar porque las prácticas argumentativas reales se acerquen cada vez más a ese modelo ideal. Stisman (2023) resume las etapas de esta situación argumentativa ideal de la siguiente forma:

1. Etapa de confrontación. En ella se da una diferencia de opinión que puede ser explícita o implícita.
2. Etapa de apertura. Aquí las partes examinan si hay alguna zona de acuerdo que pueda servir de punto de partida para la resolución de la polémica.
3. Etapa de argumentación. En ésta, quien propone una tesis, denominado protagonista, presenta sus razones con el propósito de satisfacer las dudas del antagonista o refutar las críticas de aquél; a su vez, el último escudriña si la argumentación presentada por el protagonista es o no aceptable.
4. Etapa de clausura. Aquí las partes indican cuál ha sido el resultado del intento de resolver una diferencia de opinión (p. 83).

Desarrollando un poco las etapas, en la etapa de confrontación se identifica una diferencia de opinión entre las partes. Esta etapa puede ser explícita (cuando las partes reconocen abiertamente el desacuerdo) o implícita (cuando el desacuerdo no se expresa de manera directa). En la etapa de apertura las partes examinan si hay alguna zona de acuerdo que pueda

servir como base para resolver la controversia. En esta etapa es donde se establece el contexto y se definen los términos del debate. La etapa de argumentación continua con el protagonista el cual presenta sus argumentos en defensa de su tesis, buscando satisfacer las dudas del antagonista. A su vez, el antagonista evalúa la argumentación presentada y puede plantear sus propias objeciones. Finalmente, en la clausura se determina el resultado del intercambio. De este modo, las partes indican si se ha llegado a un acuerdo o si persiste el desacuerdo, cerrando así el proceso de discusión.

Por otro lado, la naturaleza bidireccional de la argumentación en la resolución de desacuerdos es crucial. De este modo, en un intercambio argumentativo cada parte tiene la oportunidad de presentar sus razones y, a su vez, cuestionar las de su interlocutor. Este proceso no solo permite la defensa de las propias posiciones, sino que también abre la puerta a la posibilidad de que las partes lleguen a un entendimiento mutuo. La resolución de desacuerdos, por lo tanto, no se trata simplemente de ganar un debate, sino de alcanzar un consenso o, al menos, una clarificación de las diferencias en juego.

Se puede argumentar que la pragma-dialéctica de van Eemeren y Grootendorst se alinea más con una visión lógica de la argumentación, enfocándose en la estructura y las reglas del discurso argumentativo razonable, así como en la resolución de conflictos a través de un intercambio crítico de ideas. En este enfoque, la argumentación se considera un proceso normativo que busca alcanzar un consenso basado en la racionalidad y la razonabilidad.

A continuación, teniendo en cuenta lo anteriormente presentado introduciré una actividad didáctica que considero puede ayudar a desarrollar la argumentación en el aula de clase; se trata del “juego de roles”. Esta es una actividad que se encuentra conectada con la argumentación, dado que, la argumentación proporciona el marco necesario para que los participantes exploren y defiendan diferentes ideas o posiciones, mientras que el juego de roles se encarga de crear un entorno dinámico el cual fomenta la expresión de ideas. Como veremos, al asumir roles específicos en un contexto de juego, los estudiantes no solo se ven impulsados a articular sus argumentos de manera clara y coherente, sino que también experimentan la situación propuesta desde múltiples ángulos, lo que enriquece su comprensión del tema en discusión y de los argumentos de sus interlocutores.

1.2. El juego de roles para la enseñanza de la argumentación

La propuesta de juego de roles que presento aquí se alinea de manera significativa con una visión constructivista del aprendizaje. En el caso específico de la teoría del desarrollo cognitivo de Vygotsky se corresponde con el énfasis en la importancia de la interacción social y el contexto cultural en el aprendizaje. "Vigotsky sostiene que el aprendizaje se produce en un contexto social donde los individuos no solo asimilan conocimientos, sino que los construyen activamente a través de la mediación de otros, lo que implica que el desarrollo cognitivo está intrínsecamente ligado a la interacción social"(Bouzas, 2004) p.39.

En otras palabras, según Vygotsky, el aprendizaje ocurre en un entorno social donde los individuos construyen conocimiento a través de la mediación de otros, lo que claramente se refleja en la dinámica de los juegos de roles. "El juego, para Vigotsky, no es solo una actividad recreativa, sino un medio fundamental a través del cual los niños comienzan a internalizar las normas y valores de su cultura, permitiendo así la construcción de significados compartidos en un entorno colaborativo"(Bouzas, 2004) p.56

En esta actividad, los estudiantes asumen diferentes personajes y perspectivas, lo que les permite participar en un diálogo activo y colaborativo. Este proceso no solo fomenta la construcción de significados compartidos, sino que también promueve el desarrollo de habilidades argumentativas y críticas, ya que los estudiantes deben negociar y defender sus puntos de vista en un contexto de desacuerdo. Además, el juego de roles proporciona un espacio seguro para la exploración de ideas complejas y la práctica de la empatía, elementos clave en la zona de desarrollo próximo de Vygotsky, donde los estudiantes pueden avanzar en su comprensión a través de la interacción con sus compañeros.

Así, los juegos de roles no solo facilitan el aprendizaje de contenidos específicos, sino que también enriquecen el desarrollo social y emocional de los estudiantes, en consonancia con la visión vygotskiana de que el aprendizaje es un proceso intrínsecamente social y cultural.

Ahora sí, entrando en materia, un juego de roles es una actividad que funciona como una estrategia didáctica que puede servir para aprender a argumentar. Es importante destacar que el juego de roles no debe limitarse a una simple actividad, sino que constituye una estrategia integral y multifacética que combina aspectos técnicos y pedagógicos diseñados para desarrollar habilidades de pensamiento crítico y argumentación.

Según Antonio Matas (2008), el juego de rol incrementa el interés de las y los estudiantes por aprender, requiere una participación multidisciplinar del alumnado, demanda que las y los estudiantes tomen una decisión, y ofrece una perspectiva hacia el futuro, brindando la oportunidad de tomar decisiones sobre problemas reales y observar las consecuencias. El juego de rol permite trabajar el debate haciendo que las y los estudiantes reflexionen sobre sus opiniones, y expliciten diferentes actitudes y creencias, a la vez que mejoran sus conocimientos y fomentan sus habilidades argumentativas. (Hierrezuelo-Osorio et al, 2022, p. 2).

Un aspecto crucial de estos juegos radica en que los estudiantes pueden asumir ciertos roles determinados, que no necesariamente pueden coincidir con sus creencias. Las propuestas, que giran en torno al juego de roles para enseñar argumentación suelen ser recientes, de hecho, según A. Franco et al. (2020) “Los juegos de rol son actividades que se pueden plantear en torno a problemas que deben cumplir una serie de características: Que sean de actualidad y tengan relación con lo que queremos enseñar. Que sean controvertidos, con distintos puntos de vista en la sociedad. Que no estén resueltos. Y que la información disponible sobre el problema sea asequible a los alumnos/as” (p. 3).

La estructura general de los juegos de roles incluye varias etapas clave que facilitan la experiencia de aprendizaje y, sobre todo, permiten confrontar al estudiante con el reto de producir buenos argumentos para defender el rol que le ha correspondido. Hay que señalar que por la complejidad misma de la estructura que tienen los juegos de roles, estos pueden ser utilizados y aprovechados al máximo en contextos donde los estudiantes ya tienen unas nociones básicas de argumentación (al menos de para qué se argumenta, cuál es ese modelo ideal de argumentación, cómo se evalúan los argumentos del otro, etc.).

Profundizando en esto, los estudiantes deben ser capaces de identificar las partes fundamentales de un argumento, que incluyen la premisa (o premisas) y la conclusión. Por ejemplo, deben entender que un argumento como 'Si llueve, entonces la calle estará mojada. Está lloviendo, por lo tanto, la calle está mojada' sigue una estructura lógica que les permite evaluar su validez. También deben desarrollar la capacidad de evaluar la fuerza y la relevancia de los argumentos presentados por otros. Esto incluye identificar falacias lógicas, como la generalización apresurada o el ataque ad hominem. Por ejemplo, si un compañero argumenta que 'todos los estudiantes son perezosos porque vi a uno que no estudió', los estudiantes deben ser capaces de señalar que esta es una generalización inapropiada.

Es fundamental que los estudiantes conozcan las etapas de una discusión ideal, que incluyen la presentación de argumentos, la refutación y la síntesis. Por ejemplo, en un debate sobre el cambio climático, los estudiantes deben ser capaces de presentar su posición, y responder a los argumentos de la oposición y, finalmente, buscar un terreno común o una solución.

En este orden de ideas, considero que este tipo de actividades interactivas para la enseñanza de la argumentación son aprovechadas al máximo en casos en los que hay un conocimiento previo de argumentación (entre más conocimiento haya mucho mejor) por parte de los participantes.

El juego de roles permite enseñar argumentación por medio del desacuerdo porque desde su planteamiento mismo hay un desacuerdo; la situación planteada por el profesor involucra un desacuerdo y los roles que él le asigna a los estudiantes pertenecen a posiciones encontradas dentro de esa situación. Así, la actividad de juego de roles permite enseñar argumentación de manera práctica *motivados por el desacuerdo* porque implica que los estudiantes se esfuercen en argumentar de la mejor manera para defender las posiciones correspondientes a los roles asignados. En este caso se observa claramente la idea pragmatialéctica del propósito de la argumentación para resolver desacuerdos.

Antes de adentrarme en la estructura que considero debe tener el juego de roles para la enseñanza de la argumentación, tomaré un ejemplo presentado por Natallie Muller Mirza (2015) de un juego de roles llevado a cabo con sus estudiantes de un curso de psicología social en la universidad de Lausana (Suiza), en un programa de maestría en psicología donde participaron un total de 35 estudiantes. La actividad se desarrolló en torno a un caso específico y polémico protagonizado por Jane Elliot. Antes de explicar la actividad, expondré brevemente dicho caso.

Jane Elliot era una educadora estadounidense, la cual, en un audaz intento por visibilizar las implicaciones psicosociales de la discriminación racial, diseñó un controvertido experimento pedagógico a finales de la década de 1960, con sus estudiantes de primaria. Su estudio, llevado a cabo en un contexto marcado por las tensiones raciales en Estados Unidos, fue un hito en la investigación sobre los prejuicios y la construcción social de la identidad.

Elliot concibió un ejercicio que permitiera a sus jóvenes estudiantes experimentar de primera mano los efectos de la discriminación arbitraria. Dividió su clase en dos grupos, no basados en características biológicas o sociales preexistentes, sino en el color de sus ojos. A un grupo se le otorgó un estatus superior, mientras que al otro se le impuso una posición de inferioridad. (Bloom, 2021).

A través de una serie de dinámicas y asignaciones diferenciadas, Elliot logró inducir en sus alumnos de primaria una profunda internalización de los roles asignados. Los estudiantes que pertenecían al grupo de los "superiores" exhibieron actitudes de arrogancia y dominancia, mientras que los que pertenecían al grupo de los "inferiores" experimentaron sentimientos de inferioridad y marginación. Este experimento revelador demostró de manera contundente cómo las etiquetas sociales, incluso las más arbitrarias, pueden moldear las percepciones, las actitudes y los comportamientos de los individuos.

Con base en este caso específico, Muller Mirza (2015, p. 151) realiza una actividad en la que divide a los estudiantes en grupos de tres personas dentro de los cuales cada participante tiene un rol específico: un proponente (a favor del procedimiento de Jane Elliot), un oponente (en contra) y un moderador de la discusión. La actividad consistió en que cada grupo 1) debía *preparar una sesión de discusión* sobre el caso de Elliot para lo cual los participantes debían organizarse y leer bibliografía acerca de discriminación, categorización social, el caso mismo de Elliot, etc. 2) *Discutir argumentativamente* acerca del experimento de Elliot, de acuerdo con el rol asignado previamente. Y 3) *elaborar un informe colectivo* que resuma los principales argumentos y contrargumentos de la discusión (en este caso el rol del moderador es fundamental).³

Con base en este ejemplo intentaré plantear una estructura general del juego de roles para promover la enseñanza de la argumentación en el aula que dividiré en 5 partes y la cual se propone desarrollar en 4 sesiones de clase, que incluyen la evaluación de la actividad.

³ La autora incorporó en su actividad mediación tecnológica (un programa de IA) que le permitió recuperar toda la interacción argumentativa y que le sirvió de insumo (corpus) para su propia investigación sobre el desarrollo de habilidades argumentativas en ese grupo particular de estudiantes. No me detendré ahí pues se escapa del alcance de mi trabajo (ver, Muller, Mirza, 2015).

La parte 1 corresponde al *diseño de la actividad*. Para esto el profesor debe cuidadosamente seleccionar un tema, un caso histórico o un desacuerdo relevante que va a servir como motivador de la actividad. Es importante que sea un caso “polémico” de suerte que se puedan señalar las diferentes posiciones que entran en desacuerdo a propósito de él. Este tema debe ser presentado a los estudiantes junto con las principales posiciones que se pueden defender en él.

La parte 2 corresponde a *la conformación de grupos y asignación de roles*. Se recomienda dividir el curso general en grupos pequeños para que cada estudiante pueda tener un rol específico y luego participar en la discusión según su rol. Los estudiantes deben posteriormente estudiar sus personajes, incluyendo principalmente sus motivaciones, además de desarrollar los argumentos que defenderán durante el juego. Aquí deben ser guiados bibliográficamente por el profesor.

La parte 3 corresponde al *desarrollo del juego de roles* como tal, en ella habrá una discusión argumentativa que estará guiada por las indicaciones del profesor, pero cuyo buen desarrollo es responsabilidad exclusiva de los estudiantes. Durante esta etapa, los participantes interactúan entre sí, representando a sus personajes y utilizando los argumentos que han preparado, lo que puede incluir diálogos, debates y negociaciones. Para que esto se lleve a cabo de la mejor manera se recomienda que dentro del grupo de trabajo haya un rol específico de moderación de la discusión.

La parte 4 corresponde a un *informe colectivo* que deben presentar los miembros de cada grupo, evidenciando y evaluando cómo fue el desarrollo de la discusión, cuáles fueron las interacciones argumentativas durante la misma y cuáles fueron las conclusiones a las que llegaron frente al caso.

La parte 5 corresponde a una *discusión y evaluación* de todo el curso general, presentando cada grupo los resultados de sus informes colectivos, compartiendo la experiencia que tuvieron y abordando preguntas metacognitivas como ¿qué aprendieron?, ¿cómo se sintieron en sus roles? y ¿qué desafíos enfrentaron en el desarrollo de la actividad? Esta etapa también incluye una evaluación del proceso y del contenido del juego de roles, considerando aspectos como la comprensión del tema, la calidad de la argumentación y la participación.

En el siguiente cuadro presento un resumen de las principales etapas de la propuesta didáctica del juego de roles para la enseñanza de la argumentación.⁴

Etapas	Objetivo principal	Responsables	Duración
1. Diseño	Seleccionar tema polémico y presentar las posturas que conforman el desacuerdo	Profesor	1 sesión (de 1.5 horas)
2. Preparación	Conformar grupos de estudiantes, asignar roles según las posiciones en el desacuerdo y preparar argumentos y la discusión por grupos.	Profesor y estudiantes	1 sesión (de 1.5 horas) Trabajo autónomo de los estudiantes en la preparación de los argumentos.
3. Desarrollo	Realizar el debate y la discusión en grupos, guiada y supervisada por el profesor.	Estudiantes (cada grupo debe contar con un estudiante que oficiará como moderador de la discusión)	1 sesión (de 1.5 horas)
4. Informe	Evaluar el proceso y resultados a través de un informe grupal escrito.	Estudiantes	Trabajo autónomo de los estudiantes.
5. Evaluación	Presentar colectivamente los informes y reflexionar sobre la experiencia en la actividad.	Profesor y estudiantes	1 sesión (de 45 minutos).

Tabla 1: Desarrollo de la propuesta de juego de roles

Fuente: Elaboración propia

El planteamiento que quiero sugerir es que para el desarrollo específico de la parte 3 así como para el informe y para la evaluación colectiva de las partes 4 y 5 el profesor puede utilizar las etapas de la discusión ideal planteadas por van Eemeren y Grootendorst y revisadas en la sección anterior: confrontación, apertura, argumentación y clausura. Así, el profesor deberá dar las orientaciones necesarias para que durante el desarrollo del juego de roles se cumplan estas cuatro etapas y para que el informe colectivo luego dé cuenta de cómo se cumplieron y se haga la correspondiente evaluación de su desarrollo.

Como lo presenté hace unos párrafos, esta actividad presupone que los estudiantes tengan una adecuada formación en argumentación, lo cual incluye que tengan habilidades tanto para presentar argumentos como para evaluarlos. Incluso el ejemplo que presenté como modelo, la discusión en torno al experimento de Jane Elliot se realizó con estudiantes de posgrado. En principio no creo que esta actividad deba restringirse únicamente a estudiantes de posgrado o incluso universitarios, pero tampoco creo que pueda realizarse en toda su extensión con estudiantes de los primeros grados de educación, pues el éxito de las partes 3, 4 y 5 dependen mucho del conocimiento y habilidades que tengan los estudiantes. De la misma forma, el caso de motivación, propuesto por el profesor en la parte 1, debe ser un caso en el que haya un desacuerdo o sobre el cual claramente pueda plantearse un desacuerdo para que la discusión en realidad tenga un intercambio argumentativo. De esta forma, no solo es responsabilidad del profesor dirigir el caso adecuado, presentar las etapas en las cuales debe llevarse la discusión y dar las indicaciones adecuadas, sino que también hay una responsabilidad por parte de los estudiantes en asumir seriamente sus roles y tratar de formular los argumentos que consideren más adecuados y razonables para la discusión.

Sin embargo, hay un presupuesto que parece tener esta propuesta y que incluso se puede rastrear hasta la idea pragmatológica de que el propósito de la argumentación fundamentalmente es dirimir los desacuerdos, y es que *todos los desacuerdos pueden llegar a ser resolubles (o al menos tratables) racional o argumentativamente*. En la discusión contemporánea esta idea se ha puesto en duda señalando que hay algunos desacuerdos que no son resolubles racionalmente o que no son tratables mediante la argumentación, los *desacuerdos profundos*. Si esto es cierto, habría que introducir algunas modificaciones y restricciones a la propuesta del juego de roles. En la siguiente sección será examinada esta idea de los desacuerdos profundos y su resolución racional y luego se observará si esta noción implica alguna modificación de la propuesta que presenté aquí.

2. Los desacuerdos profundos y su resolución racional

2.1 ¿Qué es un desacuerdo profundo?

Cuando queremos hablar de desacuerdos profundos (DP de ahora en adelante) debemos recurrir al filósofo norteamericano Robert Fogelin (1985), quien introdujo tal noción. En general los desacuerdos, como se mostró antes, surgen cuando hay una diferencia de opinión

o de creencias. Tal como lo presupone la pragmadialéctica, dichos desacuerdo podrían ser resueltos o tratados por medio de la argumentación, dado que, una persona podría convencer a otra de que sus creencias o su posición son incorrectas. La argumentación debe ser llevada a cabo en un contexto argumentativo normal, tal contexto es normal cuando existen unas presuposiciones compartidas, de modo que, hay unas creencias básicas (sobre el mundo y la racionalidad), lo cual permite que la argumentación sea posible. (Fogelin, 1985, p. 85)

Como ejemplo de un desacuerdo superficial podemos imaginar una discusión de dos amigos, donde Juan afirma que Leonardo Castro es el mayor anotador de la liga actual de fútbol profesional colombiano, mientras que Andrés le atribuye dicho logro a Hugo Rodallega. Dicho desacuerdo es fáctico, y sencillamente bastará con revisar la tabla de máximos goleadores de la liga actual y con ello el desacuerdo estaría solucionado.

Sin embargo, Fogelin llama la atención sobre desacuerdos que se producen cuando el contexto no es normal, ni está cerca de serlo, lo cual quiere decir que la argumentación parece no ser posible, puesto que va más allá, y apela a un conjunto de creencias que cada persona tiene. A estos desacuerdos los denomina profundos y considera que no pueden ser resueltos a través del uso de la argumentación, dado que socavan las condiciones esenciales para argumentar (Fogelin, 1985, p. 94). Dicho conjunto de creencias previamente mencionado es llamado por Fogelin como: Propositiones estructurales. Tales proposiciones son las que sostienen un sistema de proposiciones que se apoyan mutuamente. Además de lo anteriormente mencionado, una característica de los DP es que son *genuinos*, lo cual quiere decir que las partes están realmente en desacuerdo, y no es solamente una disputa meramente terminológica, o un malentendido. También, otra de las características esenciales de los DP es que son *persistentes*, lo cual quiere decir que el desacuerdo se mantiene en el tiempo, y que además son *sistemáticos*, dado que el DP pone de manifiesto un conjunto de cuestiones en las que las partes están también en desacuerdo. Por lo tanto, el desacuerdo no se reduce únicamente a una sola proposición. Y, por último, cabe destacar que los DP también se caracterizan por ser *razonables*, lo cual quiere decir que ambas partes dan razones a favor de su posición. (Ranalli, 2021, p. 986)

Un claro ejemplo de un DP ocurre entre un creyente religioso y un ateo, supongamos, que Carlos y Manuel entran en desacuerdo sobre la existencia de un Dios (judeocristiano), cada

uno tendrá razones que favorezcan su posición, y ambos juzgarán también desde un criterio diferente. En un primer lugar, Carlos, como creyente, justificará su concepción acerca de la creación del universo en la Biblia, mientras que, Manuel, en su papel de ateo, creerá que el universo se creó a través de un proceso natural, sin la necesidad de un Dios. En un segundo lugar, Carlos creerá que Jesucristo es el hijo de Dios y que murió para salvar a la humanidad del pecado, en contraposición con Manuel, el cual puede creer que Jesucristo existió, pero para él, Jesucristo fue simplemente un hombre sabio que quizás enseñó importantes lecciones morales, pero que no era un hijo de Dios. Y, por último, en un tercer momento, Carlos puede creer que existe una vida después de la muerte, y que las personas, una vez juzgadas por Dios, son enviadas al cielo o al infierno, al tiempo que, Manuel no cree en la existencia de una vida después de la muerte.

El ejemplo anterior representa lo que es un DP, dado que, es genuino, porque no hay una confusión terminológica, y ambos están hablando del mismo Dios, también es persistente, debido a que la disputa perdura en el tiempo, y es sistemático, puesto que el desacuerdo no gira en torno a una única proposición, sino que tiene relación con cierto conjunto de proposiciones en las que tanto Carlos como Manuel pueden estar en desacuerdo.

Cabe acotar que, el problema que presentan los DP ante la propuesta previamente planteada radica en que, debido a la profundidad de tales desacuerdos puede llegar un punto en el que no sea posible trabajar con los estudiantes en términos argumentativos, lo cual podría dificultar la enseñanza de la argumentación en el salón de clases. Cuando un desacuerdo alcanza un nivel de profundidad significativo, las posiciones de los participantes pueden ser tan opuestas que la argumentación tradicional, que se basa en la lógica y la razón, se vuelve ineficaz.

Entonces, si los estudiantes se encuentran con desacuerdos tan profundos, puede ser difícil guiarlos hacia un debate o diálogo constructivo. Por lo cual, el aula puede pasar de convertirse de un espacio donde se pueden explorar diferentes perspectivas y desarrollar habilidades argumentativas a un espacio de confrontación y polarización, lo cual podría llevar a la frustración tanto de los estudiantes como del docente, dificultando de esta forma el aprendizaje.

Lo brevemente expuesto hasta aquí corresponde al acercamiento que se ha hecho a este tipo de desacuerdos desde la teoría de la argumentación. Aún así, desde la epistemología también se ha teorizado sobre desacuerdos que son irresolubles argumentativamente porque versan sobre los principios epistémicos con base en los cuales deberíamos resolver a los desacuerdos mismos. Michael Lynch (2016) sustenta esta teoría. Un principio epistémico es una regla o norma que guía la formación de creencias y la evaluación de la información. Estos principios pueden variar en su especificidad y aplicación, y pueden estar sujetos a revisión y modificación en función de la evidencia y el razonamiento. Como ejemplo podemos pensar en que Juan está considerando si debe creer en la existencia de vida extraterrestre. Según la regla de evidencia, decide investigar informes científicos, testimonios confiables y datos astronómicos para evaluar la probabilidad de vida en otros planetas.

En contraste, un principio epistémico fundamental es un principio que se considera como la base o fundamento último de nuestro sistema epistémico. Estos principios son vistos como criterios inamovibles y esenciales para la formación de creencias y la justificación del conocimiento. Los principios epistémicos fundamentales son considerados como criterios generales de fiabilidad que no pueden ser derivados de otros principios o argumentos. Se cree que son necesarios para sostener todo el edificio epistémico de una persona. Si un principio es fundamental, entonces “no puede demostrarse que es cierto sin emplear la fuente que el principio en cuestión avala como fiable” (Lynch, 2016, p. 250), de modo que, el único tipo de razón epistémica que habla a favor de un principio epistémico fundamental es epistémicamente circular. Para ejemplificar podemos pensar que, María cree en la existencia del mundo externo basándose en su percepción sensorial directa. Según el principio de confianza en la percepción, considera que sus experiencias sensoriales (ver, oír, tocar) son una base confiable para creer en la realidad objetiva fuera de su mente, y también porque basa su creencia en el mismo principio, además de que hemos visto que funciona previamente.

Este principio epistémico fundamental de confianza en la percepción es crucial para la formación de creencias sobre el mundo externo, ya que proporciona a María una base sólida para su convicción en la existencia de una realidad objetiva. Al confiar en sus experiencias sensoriales como medios confiables de acceso al mundo exterior, María adopta una postura

epistémica que prioriza la información sensorial directa como fuente de conocimiento sobre la realidad. Además, la referencia al principio de confianza en la percepción como base para creer en la existencia del mundo externo se ve reforzada por la constatación de que este principio ha funcionado previamente en la vida de María. La consistencia y la eficacia de sus experiencias sensoriales anteriores respaldan su confianza en este principio epistémico, fortaleciendo así su convicción en la realidad objetiva más allá de sus percepciones inmediatas.

Con los dos ejemplos presentados anteriormente se busca poner en manifiesto que, la regla de evidencia representa un principio epistémico que guía la evaluación de la información disponible sobre un tema específico (sea en este caso “vida extraterrestre”). Por otro lado, el principio de confianza en la percepción se presenta como un principio epistémico fundamental que subyace a la confianza en nuestras percepciones sensoriales básicas como fuente confiable de conocimiento sobre el mundo externo. Ambos principios juegan roles distintos en la formación de creencias y la justificación del conocimiento, siendo el segundo considerado como fundamental en la estructura epistémica de una persona.

En otras palabras, los principios epistémicos fundamentales son aquellos en los que se basan otras creencias y métodos epistémicos, y su validez no puede ser demostrada sin recurrir a la misma fuente que respalda el principio, es por ello que se vuelve circular. Centrándose en dichos principios epistémicos fundamentales Lynch dice que, aunque argumentemos, algunas disputas no pueden resolverse mediante razones epistémicas porque involucran principios epistémicos fundamentales en conflicto, creando de esta forma, un DP (Lynch, 2016). Para explicitar la teoría de Lynch podemos retomar nuestro ejemplo de Carlos (el creyente) y Manuel (el ateo).

En dicho ejemplo, Carlos siguiendo su creencia teológica defendería también una perspectiva creacionista, mientras que, Manuel al ser ateo sustentaría una creencia “científica”, argumentando que la tierra es mucho más antigua de lo que dice en el Génesis. De modo que, Manuel sostiene el siguiente principio epistémico fundamental:

Manuel: Para conocer el pasado debemos, recurrir al registro histórico y fósil

Mientras que Carlos sostiene un principio epistémico fundamental diferente:

Carlos: Para conocer el pasado debemos, necesariamente, leer la Biblia.

Tomando en cuenta lo anterior, Lynch concluiría que ni Manuel ni Carlos pueden ofrecer una razón epistémica para convencer al otro de que acepte su principio epistémico fundamental, por lo tanto, se trata de un DP y no es resoluble apelando a razones epistémicas. Lynch también sugiere que, si bien las razones epistémicas no pueden resolver el desacuerdo, las razones prácticas sí pueden hacerlo; lo que quiere decir que se pueden encontrar razones prácticas que respalden los principios.

Tales razones prácticas a las que se refiere Lynch en su análisis de los DP pueden incluir consideraciones que van más allá de la mera justificación y argumentación epistémica. Estas razones pueden estar relacionadas con aspectos pragmáticos, éticos, sociales o incluso emocionales que influyen en la adhesión a ciertos principios epistémicos. Manuel no cambió de opinión después de leer la Biblia porque no puede encontrar la historia del Génesis ni siquiera remotamente plausible, incluso si se acerca a la Biblia con una mente abierta y trata la información en ella al pie de la letra y no con cautela o sospecha. (Lavorerio, 2021)⁴.

Finalizando esta sección consideremos y resumamos que, según el análisis epistémico, los DP están sustentados por proposiciones estructurales que forman un sistema de creencias interrelacionadas. Esto significa que un desacuerdo profundo no se limita a una sola afirmación, sino que está vinculado a un conjunto más amplio de creencias y valores que son difíciles de cambiar. Por lo tanto, y volviendo a ponernos en sintonía con la propuesta presentada, al intentar enseñar argumentación, los educadores pueden encontrar que los estudiantes están tan arraigados en sus creencias que no están dispuestos a considerar otros puntos de vista, en consecuencia, si los estudiantes sienten que sus creencias fundamentales están siendo desafiadas, pueden ponerse a la defensiva o cerrarse a la discusión lo que dificulta el desarrollo de la enseñanza de la argumentación.

2.2 Resolución del desacuerdo profundo

De acuerdo con lo que hemos visto, el problema de los DP viene atado al problema de su resolución racional. Lynch y Fogelin parecen negar que existe una vía racional y epistémica

⁴ Existen más perspectivas acerca de los DP, pero, para efectos del trabajo nos centraremos en las que fueron presentadas previamente.

para resolverlos. Tal como lo expresa Fogelin (1985): “si los desacuerdos profundos pueden surgir ¿Qué procedimientos racionales pueden ser empleados para su resolución? El curso de esta discusión lleva a la respuesta NINGUNO. (P. 96) (sic)”. Ambos autores son “*pesimistas*” respecto a la resolución de estos desacuerdos; el pesimismo se puede caracterizar brevemente en las siguientes líneas.

Los pesimistas sostienen la postura de que *los DP no pueden resolverse de manera racional*, lo que implica que no hay un método o proceso que permita llegar a un acuerdo fundamentado en razones objetivas y compartidas. También suelen adherirse a un concepto fuerte de racionalidad, donde consideran que solo hay una actitud racional correcta que se debe adoptar frente a la proposición en disputa, lo que implica una visión más restrictiva de lo que se considera racional en comparación con los optimistas. En adición, los pesimistas enfatizan la idea de que los DP son intrínsecamente irresolubles racionalmente, lo que sugiere una postura más escéptica sobre la posibilidad de llegar a un acuerdo o consenso basado en argumentos racionales. De la misma forma, quienes defienden esta postura tienden a centrarse en la perspectiva de la primera persona, considerando que en un DP ninguna de las partes puede percibir la posición de la otra como racional desde su propio punto de vista. Y acostumbran a estar enfocados en la normatividad del lenguaje y la argumentación, argumentando que los DP desafían las normas tradicionales de racionalidad y consenso argumentativo (Forero-Mora y Frápolli, 2024).

Efectivamente, existe un inconveniente, y es que, si el pesimismo sobre los DP es correcto, la propuesta de juegos de roles como método para enseñar la argumentación se vería limitada. Primeramente, si los casos más polémicos, que son los que se pretenden abordar en los juegos de roles, son en su mayoría DP, entonces no se podría esperar que los estudiantes lleguen a un acuerdo a través de la argumentación, de hecho, ni siquiera habría un intercambio argumentativo pues, como dijimos antes, ambas partes del desacuerdo se cerrarían en su propia posición sin escuchar la de los otros. Esto significa que la actividad no cumpliría su objetivo de enseñar a los estudiantes a resolver desacuerdos mediante el diálogo y la razón. Un segundo punto para considerar es que las partes involucradas no pueden ofrecer razones epistémicas que convencan a la otra parte, lo cual limita la capacidad de los estudiantes para practicar habilidades argumentativas efectivas, dado que no hay un marco en el que puedan

intercambiar argumentos y evidencias de manera productiva. También, la percepción de que no hay posibilidad de llegar a un acuerdo puede llevar a una falta de interés en el proceso de argumentación, lo que socavaría el propósito educativo de la actividad.

No obstante, existe otra perspectiva que se conoce como *optimismo*, cuya postura se caracteriza por la creencia de que *es posible la resolución racional de los DP*. Argumentan que los DP pueden resolverse de manera racional, lo que implica la existencia de la posibilidad de llegar a un acuerdo fundamentado en razones objetivas y compartidas, a pesar de la profundidad del desacuerdo inicial. Suelen adherirse a un concepto débil de racionalidad, considerando que hay un conjunto de premisas a las que puede apelar un hablante con el fin de persuadir a su contraparte para adoptar una actitud específica frente a la proposición en disputa, lo que implica una visión más flexible de lo que se considera racional en comparación con los pesimistas.⁵ “Mientras que los pesimistas piensan en un sentido fuerte de resolución racional, los optimistas lo hacen en un sentido débil” (Forero-Mora y Frápolli, 2024, p. 159). Los optimistas creen que, a través de estrategias de persuasión racional, es posible que una de las partes en un DP cambie su posición inicial, lo que lleva a un proceso dinámico de argumentación y revisión de creencias.

"Hay diferentes vías o diferentes recursos que los optimistas han presentado como opciones para resolver racionalmente los DP; en todas ellas se observa que las partes pueden apelar o construir algunas premisas con el fin de persuadir al otro de algún error o inconsistencia interna en su posición" (Forero-Mora y Frápolli, 2024, p.158). De acuerdo con Forero-Mora y Frápolli (2024), el optimismo puede verse como una postura que considera la perspectiva de tercera persona al evaluar los DP, reconociendo que la posición de la otra parte puede tener una estructura racional y una justificación subjetiva, aunque no la compartan. Además, tienden a enfocarse en la posibilidad de alcanzar un consenso argumentativo a pesar de las diferencias iniciales, destacando la importancia de la argumentación racional y la apertura al diálogo como medios para resolver los desacuerdos.

Como afirma Diego Castro (2022), el optimismo no necesariamente considera que todos los DP son resolubles en el mismo sentido. Lo primero que realiza Castro es plantear una

⁵ En este texto no profundizaremos sobre lo que es racionalidad. Para efectos de este trabajo nos quedaremos con la concepción básica (intuitiva) de racionalidad.

diferenciación entre “*resolver*” un desacuerdo, entendido como “persuadir racionalmente a la contraparte” y, por otra parte, “*administrar*” un desacuerdo entendido como “utilizar otros procedimientos racionales para superar el desacuerdo” (Castro, 2022, p. 49).

En un primer lugar, Castro establece que, *resolver* un desacuerdo implica persuadir racionalmente a la contraparte, es decir, llegar a un acuerdo mediante argumentos convincentes (Castro, 2022). Imaginemos una situación en la que, Juan y María, tienen un desacuerdo sobre qué película ver en el cine. Juan quiere ver una película de acción, mientras que María prefiere una comedia romántica. Para *resolver* este desacuerdo, Juan y María deciden discutir sus preferencias y argumentar a favor de sus elecciones. Después de una conversación racional y persuasiva, logran llegar a un consenso y deciden ver una película de comedia o acción que ambos están dispuestos a disfrutar. En este caso, resolver el desacuerdo implicó persuadir a la contraparte a través de argumentos racionales para llegar a una solución que satisfaga a ambas partes; en otras palabras, *resolver implica que al final ambas partes acepten la misma proposición*⁶.

Por otro lado, en un segundo lugar, *administrar un desacuerdo* se refiere a utilizar otros procedimientos racionales para no necesariamente resolver, pero sí superar el desacuerdo, como la negociación, mediación, arbitraje o suspensión del juicio. Es importante destacar que la administración de desacuerdos implica buscar soluciones alternativas sin necesariamente llegar a un consenso absoluto, permitiendo así gestionar el conflicto de manera constructiva. En este orden de ideas, según esta visión la argumentación no se usa necesariamente para resolver un desacuerdo convenciendo a la otra parte de mi propia posición, sino que puede ser usada para negociar o incluso conocer la posición de la otra parte y al final mejorar la mía propia. Almagro y Villanueva (2022) parecen apuntar también a este punto con su idea de “cuidar los desacuerdos”. La argumentación no puede verse simplemente como un camino para que una parte del desacuerdo se imponga sobre la otra, sino que puede contribuir a que las partes involucradas en una disputa piensen conjuntamente sobre un asunto y tomen una decisión práctica sin necesariamente aceptar la misma proposición que la otra. Esto puede ser útil en casos donde es necesario tomar una decisión.

⁶ Cabe señalar que, este ejemplo planteado puede llegar a ser un DP porque, apela a un estándar a la hora de elegir una película.

(Holgado y Villanueva, 2022, pp. 87-88). En síntesis, mientras resolver implica convencer a la otra parte, administrar implica encontrar formas creativas de superar el desacuerdo sin necesidad de llegar a una resolución definitiva. (Castro, 2022).

Imaginemos una situación en la que dos filósofos, Sofía y Martín, tienen un desacuerdo profundo sobre la naturaleza de la realidad y la existencia del libre albedrío. Sofía sostiene una posición determinista, argumentando que todas las acciones humanas están predeterminadas por causas anteriores y que el libre albedrío es una ilusión. Por otro lado, Martín defiende la existencia del libre albedrío, sosteniendo que los seres humanos tienen la capacidad de tomar decisiones libres e independientes de factores externos. Ante este desacuerdo, en lugar de intentar persuadirse mutuamente o llegar a un consenso absoluto, Sofía y Martín deciden administrar el desacuerdo. Para ello, optan por organizar una serie de debates y coloquios en los que exploran en profundidad las implicaciones filosóficas, éticas y científicas de ambas posturas. Invitan a otros filósofos y expertos en el campo para enriquecer el diálogo y considerar diferentes perspectivas. Durante estos encuentros, Sofía y Martín se sumergen en discusiones filosóficas complejas, analizando argumentos, contraargumentos y posibles consecuencias de sus posturas opuestas. A pesar de que no logran llegar a un acuerdo definitivo, el proceso de administrar el desacuerdo les permite profundizar en sus propias posiciones, comprender mejor las razones detrás de las creencias del otro y enriquecer su pensamiento filosófico.⁷

La distinción entre resolución y administración planteada por Castro permite ampliar la idea pragmadialéctica de la argumentación como instrumento para resolver desacuerdos, pues tal vez la argumentación puede utilizarse no solo para intentar convencer al otro de mis puntos de vista sino como una herramienta para explicarle mejor mis puntos de vista o, incluso, para entender mejor su punto de vista. Si nos tomamos en serio la distinción planteada por Castro, la idea pesimista de que algunos desacuerdos (los DP) no pueden ser resueltos por vía argumentativa es menos peligrosa de lo que en un principio parecía, pues el objetivo de analizar un desacuerdo no necesariamente es resolverlo definitivamente (que las dos partes efectivamente acepten la misma proposición) sino que puede ser administrarlo. Esta es una

⁷ El desacuerdo es profundo porque, las posiciones de Sofía y Martín son diametralmente opuestas y se basan en concepciones filosóficas fundamentales que afectan su visión del mundo y de la condición humana.

cuestión que, como retomaremos en la sección 3, puede ser involucrada en nuestra propuesta del juego de roles para la enseñanza de la argumentación.

Antes de pasar a este asunto, sin embargo, trataré otro tema que está sugerido en la discusión de los DP presentada anteriormente y que puede también involucrarse en la propuesta de juego de roles.

2.3 Niveles del desacuerdo profundo

Una vez realizada la caracterización de lo que es un DP en conjunto con su posible resolución (o administración), quisiera retomar ciertas ideas de Duran, presentadas en su texto: “Levels of Depth in Deep Disagreement (2016)”. Considero que, deberíamos cuestionar si los DP son realmente homogéneos, o si existe alguna especie de jerarquización para ellos, dado que, si logramos distinguir unos niveles de profundidad creo yo que podremos incorporarlos de mejor manera a la propuesta. Duran en su texto no parece plantear (al menos de forma explícita) que existen ciertos niveles de profundidad en un DP, sino que da algunas señales de que *quizás* existen:

Los casos de desacuerdo profundo no son todos de la misma "profundidad". Por ejemplo, la cuestión de las atrocidades cometidas por el régimen militar introduce un desacuerdo muy profundo cuando las personas que las sufrieron se enfrentan a las que apoyaron al régimen. Las emociones tienden a ser extremadamente altas en este caso. Comparando esa situación con un debate sobre la participación del Estado en la economía, es posible ver que, si bien hay un profundo desacuerdo en esta instancia, el caso no alcanza el nivel emocional del anterior (Duran, 2016, p. 2)

Aunque el texto de Duran lleve por nombre “Niveles de profundidad en el desacuerdo profundo”, la verdad es que no especifica unos criterios para determinar si un desacuerdo es más profundo que otro. De la misma forma, aunque el texto parece una especie de crítica a Fogelin, por no dar suficientes “tips” para identificar cuándo estamos frente a un desacuerdo profundo, tampoco termina por brindar esas características diferenciadoras. Sin embargo, me parece que la idea de niveles de profundidad en los DP puede involucrarse en mi propuesta didáctica para identificar qué tipo de situaciones de desacuerdo presentarle a los estudiantes como motivadoras para los juegos de roles propuestos. Basándome en esta idea de Duran (2016) propongo los siguientes criterios donde la profundidad del desacuerdo aumenta en función a estos elementos que serán mencionados a continuación.

El primer criterio tiene que ver con si en el desacuerdo están involucrados *principios fundamentales* o no. A diferencia de Lynch, no creo que estos principios sean necesariamente epistémicos, sino que también pueden ser principios éticos, estéticos, etc. Cuanto más arraigados estén estos principios en las creencias y valores de las partes, mayor será la profundidad del desacuerdo. En segundo lugar, sugiero las *emociones* involucradas en el desacuerdo. Si ambas partes del desacuerdo presentan emociones reactivas negativas hacia la otra parte (por ejemplo, asco, miedo, odio) es probable que el desacuerdo sea muy profundo. Un tercer criterio que podemos tener en cuenta para establecer la profundidad del desacuerdo es analizar *el grado de incompatibilidad* entre las posiciones de las partes. Si las posiciones son diametralmente opuestas, es difícil encontrar consecuencias que ambas acepten, es probable que el desacuerdo tenga un nivel bastante profundo. Un cuarto elemento tiene que ver con la propia *duración y persistencia* del desacuerdo. Si se trata de un desacuerdo que lleva mucho tiempo y las partes no han logrado encontrar un terreno común o resolver sus diferencias y la disputa sigue, es probable que el desacuerdo sea muy profundo. Y por último, y no por ello menos importante, podemos evaluar cómo el desacuerdo *afecta las relaciones entre las partes*; cuantas más divisiones o conflictos interpersonales significativos produzca un desacuerdo, es probable que sea más profundo.

Se debe señalar nuevamente que estos elementos no son características definitorias de los desacuerdos profundos. Se presentan más bien como *criterios* que pueden ser tenidos en cuenta para evaluar el nivel o grado de profundidad de un desacuerdo. Como criterios pueden usarse (o no) para juzgar qué tan profundo es un desacuerdo y, en consecuencia, qué tan fácil es alcanzar una resolución o administración del mismo por medio de argumentos. Cuanto más de estos criterios se cumplan, más profundo podrá ser considerado el desacuerdo y más difícil de actuar argumentativamente dentro de él.

Estos criterios no son necesariamente acumulativos, ya que cada uno puede aportar información valiosa de manera independiente. Sin embargo, algunos criterios pueden ser más relevantes o tener un mayor impacto en la evaluación del nivel de profundidad del desacuerdo que otros, dependiendo del contexto y de las circunstancias específicas del desacuerdo. Por ejemplo, la incompatibilidad de las posiciones en conflicto y la persistencia del desacuerdo a lo largo del tiempo suelen ser indicadores clave de un desacuerdo muy profundo y en el

que los argumentos difícilmente trabajen. Si las partes mantienen posiciones extremadamente opuestas y han sido incapaces de encontrar puntos de acuerdo, a pesar de esfuerzos prolongados, es probable que el desacuerdo sea muy profundo. Asimismo, el impacto en las relaciones entre las partes y la intensidad de las emociones involucradas también pueden ser criterios significativos para determinar la profundidad del desacuerdo. Si el conflicto ha generado divisiones profundas, conflictos interpersonales significativos o emociones intensas y persistentes, es probable que se trate de un desacuerdo muy profundo.

Como ya se mencionó, tales elementos no son una “guía infalible”, sin embargo, podríamos considerarlos para evaluar la complejidad y la intensidad de un desacuerdo y así poder desarrollar estrategias efectivas para abordarlo y en el caso específico de la propuesta de este escrito poderlos incluir en las consideraciones del profesor para elegir el desacuerdo que motivará el juego de roles y la forma como la discusión sea llevada a cabo en la actividad.

3. El juego de roles en las profundidades del desacuerdo

Hasta aquí en este texto he: 1) presentado la propuesta pragmadialéctica según la cual el objetivo de la argumentación es la solución de las disputas o desacuerdos, 2) propuesto una actividad de juego de roles para enseñar argumentación, 3) examinado un posible problema que subyace a mi propuesta que tiene que ver con la existencia de desacuerdos que no son resolubles racionalmente y 4) presentado un par de sugerencias en torno al problema de los DP (distinguir con Castro (2022) entre resolverlos y administrarlos y proponer unos criterios para evaluar su grado de profundidad siguiendo la idea de Duran (2016)).

Según la sección anterior, la existencia de DP y más aún el pesimismo sobre los DP constituye un problema para la propuesta didáctica presentada porque, principalmente existen dos inconvenientes. Primeramente, la intratabilidad que existe dentro de los DP, dado que, tales desacuerdos no podrían resolverse por medio de la argumentación, entonces, si los DP son considerados intratables, la efectividad de la metodología se ve comprometida, ya que no se puede aspirar a resolver estos desacuerdos. Lo siguiente tiene relación con que los estudiantes no pueden ofrecer razones epistémicas que convenzan a la otra parte, esto limita la capacidad de los estudiantes para llevar a cabo la argumentación, porque no hay un marco en el que puedan intercambiar argumentos y evidencias de manera productiva. Y lo último responde a las actitudes de los estudiantes, y es que, si los estudiantes se enfrentan a desacuerdos que

son demasiado profundos y complejos, pueden sentirse desmotivados o frustrados, lo cual podría hacer que pierdan total interés por la actividad.

No obstante, considero que en lugar de ser un problema, la discusión sobre los DP se convierte en una oportunidad para afinar y mejorar la propuesta de los juegos de roles para la enseñanza de la argumentación. Específicamente las dos consideraciones presentadas sobre la distinción entre la resolución y la administración de los desacuerdos y los criterios para evaluar su grado de profundidad pueden ser involucrados dentro de la actividad.

Recordemos que la actividad de juego de roles propuesta tiene cinco partes: La primera corresponde al diseño de la actividad, donde el profesor selecciona un tema o caso polémico, y presenta las posturas que conforman el desacuerdo. La segunda etapa es la preparación, donde se lleva a cabo la división de los estudiantes en grupos y asignación de roles específicos, en esta etapa los estudiantes deben preparar sus argumentos. Una tercera etapa es el desarrollo de la actividad, donde se realiza una discusión argumentativa guiada por el profesor, donde los estudiantes interactúan representando a sus personajes. La cuarta etapa es la realización de un informe grupal escrito que dé cuenta de los resultados y procesos desarrollados en la actividad. Finalmente, se deben presentar colectivamente los informes, dando una reflexión final sobre la actividad.

Antes de entrar de lleno en el juego de roles y en los niveles de profundidad debemos recordar la diferencia entre resolver y administrar un DP, puesto que dichos conceptos son claves en mi propuesta. Cuando hablamos de resolver un desacuerdo tengamos en cuenta que implica persuadir racionalmente a la contraparte para llegar a un acuerdo definitivo. Entonces, la resolución busca que ambas partes acepten la misma proposición o conclusión a través de argumentos convincentes y un diálogo persuasivo. En este sentido, el objetivo es encontrar una solución que satisfaga a ambas partes, logrando un consenso claro y explícito. En contraste, administrar un desacuerdo se refiere a utilizar procedimientos racionales para manejar la situación sin necesariamente llegar a una resolución definitiva. Este enfoque se centra en la exploración y el entendimiento mutuo, permitiendo que las partes involucradas profundicen en sus posiciones y razones, sin la presión de tener que convencer al otro.

El punto central de la propuesta de juego de roles se encuentra en que se requiere un enfoque dual que combine tanto la resolución como la administración de estos desacuerdos, considerando los diferentes niveles de profundidad que pueden presentar.

Criterio	Descripción	Escala de evaluación	Puntuación
1. Principios fundamentales	¿El desacuerdo involucra principios éticos, estéticos, o filosóficos fundamentales?	0- No involucra 1- Leve 2- Moderado 3- Alto	
2. Emociones involucradas	¿Existen emociones reactivas negativas (asco, miedo, odio) entre las partes?	0- Ninguna 1- Leve 2- Moderada 3- Alta	
3. Incompatibilidad de las posiciones	¿Las posiciones de las partes son diametralmente opuestas?	0- Muy compatible 1- Compatible 2- Moderadamente incompatible 3- Muy incompatible	
4. Duración del desacuerdo	¿El desacuerdo ha persistido a lo largo del tiempo sin resolución?	0- Muy reciente 1- Reciente 2- Moderado 3- Prolongado	
5. Impacto en las relaciones	¿El desacuerdo ha generado divisiones o conflictos interpersonales significativos?	0- Ningún impacto 1- Leve 2- Moderado 3- Alto	

Tabla 2: Cuadro de evaluación de criterios de profundidad en un desacuerdo.

Fuente: elaboración propia

La tabla anterior sirve como guía para que tanto profesor como estudiantes definan qué tan profundo es el desacuerdo que quieren trabajar. De este modo, lo ideal sería usarla en dos fases: la primera fase, que corresponde a la fase de *diseño*, donde el profesor en compañía de los estudiantes puede definir “a priori” qué criterios y qué puntaje obtiene el desacuerdo que están a punto de trabajar. Posteriormente, podrían volverla a utilizar en la fase de *evaluación*, donde los estudiantes tienen la posibilidad de incluirla en el informe que deben presentar,

dado que durante el desarrollo de la actividad los criterios podrían cambiar o podrían modificarse la puntuación de algunos.

Por otro lado, también es importante que el informe presentado por los estudiantes reflexiones sobre la discusión misma distinguiendo si lo que se llevó a cabo fue una administración del desacuerdo o una resolución. Como vimos en la sección anterior, esta diferencia es importante porque en caso de desacuerdos muy profundos, aquellos que obtengan la mayor puntuación, podría pensarse en la administración del desacuerdo y el uso de estrategias dirigidas a comprender la posición del otro, enriquecer la propia y comprender el desacuerdo mismo antes que presionar una resolución por vía argumentativa.

Una vez explicado el uso de la tabla cabe añadir algunas consideraciones, lo primero es que, la existencia de desacuerdos no resolubles no debe desalentarnos a discutir sobre ellos, ya que el diálogo puede ser una herramienta valiosa para la comprensión mutua y el aprendizaje. Que algo no tenga solución no quiere decir que sea inútil aprender sobre esa cosa. A veces, la riqueza de aprender se encuentra en la búsqueda, no en su final.

Por otra parte, aunque esta actividad no es imposible de realizar, requiere una preparación adecuada, siendo ideal implementarla en cursos superiores donde los estudiantes ya poseen habilidades argumentativas más desarrolladas. Si bien el DP no imposibilita el uso de juegos de roles, es recomendable comenzar con desacuerdos menos profundos, que tengan una puntuación más baja en la rúbrica de evaluación, para facilitar la participación y el aprendizaje. De hecho, el grado de profundidad del desacuerdo puede ser considerado como inversamente proporcional al nivel educativo en el que se implemente la actividad; a medida que los estudiantes avanzan en su formación, pueden abordar desacuerdos más complejos y profundos, enriqueciendo así su experiencia educativa.

4. Conclusión

En este texto he presentado una propuesta de actividad didáctica para trabajar la argumentación en el aula. Tal propuesta se concreta en un juego de roles con cinco etapas en las que los estudiantes desarrollan y evalúan una discusión argumentativa a propósito de un desacuerdo previamente elegido y explicado por el profesor, y estudiado por los alumnos. De la misma forma he revisado una posible objeción a esta propuesta que viene del debate de

los desacuerdos profundos. Esta objeción plantea que, debido a la profundidad de tales desacuerdos, puede llegar un punto en el que existan desacuerdos que no sea posible trabajar con los estudiantes en términos argumentativos, lo que dificultaría la enseñanza de la argumentación en el aula. Cuando un desacuerdo alcanza un nivel significativo de profundidad, las posiciones de los participantes pueden ser tan opuestas que la argumentación tradicional, que se basa en la lógica y la razón, se vuelve ineficaz. No obstante, lo anteriormente mencionado no se tomó tanto como una objeción, y se desarrolló la distinción entre resolver y administrar el desacuerdo y los niveles de profundidad para implementarlas en la propuesta en los casos donde se presume la existencia de un DP.

Resolver un desacuerdo implica llegar a un acuerdo definitivo entre las partes involucradas. Esto significa que ambas partes aceptan una solución común y modifican sus posiciones iniciales para alinearse con un nuevo entendimiento o conclusión. Mientras que, administrar un desacuerdo implica manejar la situación de manera que se minimicen los conflictos y se mantenga una comunicación constructiva, sin necesariamente llegar a un acuerdo definitivo. Esta noción se centra en la gestión del desacuerdo en lugar de su resolución. De este modo, al elegir desacuerdos para el juego de roles, se pueden considerar aquellos que son más adecuados para la administración en lugar de la resolución, especialmente si se anticipa que son DP.

A lo anterior hay que sumarle el beneficio de que la propuesta brinda una flexibilidad en la enseñanza, porque se adapta a diferentes niveles de profundidad de los desacuerdos, lo que permite a los educadores ajustar la actividad según las necesidades y contextos de sus estudiantes, lo cual puede ayudar a mantener el interés y la motivación de los estudiantes en el proceso de argumentación. Además, la discusión sobre DP puede servir como una oportunidad para que los estudiantes reflexionen sobre sus propias creencias y valores, lo que puede llevar a un aprendizaje más profundo y significativo. Al trabajar con una variedad de desacuerdos (profundos y superficiales), los estudiantes pueden practicar cómo abordar y gestionarlos, incluso aquellos que llegan a un gran nivel de profundidad. Por último, al asumir diferentes roles, los estudiantes pueden desarrollar una mayor empatía hacia las perspectivas de otros, lo que puede ayudar a reducir la polarización y fomentar un ambiente propicio para el diálogo y la participación.

La propuesta de juego de roles presentada no solo busca fomentar las habilidades argumentativas de los estudiantes, sino que también promueve el desarrollo de competencias esenciales como la empatía, el pensamiento crítico y la resolución de conflictos. Al asumir diferentes roles en un debate sobre un tema controvertido los estudiantes se ven obligados a ponerse en el lugar del otro, comprendiendo las motivaciones y preocupaciones de diversas perspectivas. Esta práctica no solo enriquece su capacidad para argumentar, sino que también les ayuda a desarrollar una mayor sensibilidad hacia las opiniones ajenas, lo que es fundamental en un mundo cada vez más polarizado. Además, el pensamiento crítico se ve estimulado al evaluar y contrarrestar argumentos, lo que les permite discernir entre razonamientos sólidos y falacias. La resolución de conflictos se convierte en una habilidad práctica, ya que los estudiantes aprenden a manejar desacuerdos de manera constructiva, buscando puntos en común y soluciones viables.

Asimismo, es crucial conectar esta propuesta con la necesidad de desarrollar estrategias innovadoras para la enseñanza de la argumentación en el futuro. En un contexto educativo que enfrenta desafíos constantes como la desinformación y la falta de diálogo constructivo, es imperativo que los educadores implementen metodologías que no solo enseñen a argumentar, sino que también preparen a los estudiantes para participar activamente en la sociedad. La utilización de juegos de roles, debates y otras dinámicas interactivas puede ser una respuesta efectiva a la necesidad de formar ciudadanos críticos y comprometidos. Al integrar estas estrategias en el aula, se fomenta un ambiente de aprendizaje que valora la diversidad de opiniones y promueve el respeto mutuo, preparando a los estudiantes para enfrentar los complejos desafíos del mundo contemporáneo.

Referencias bibliográficas

- Almagro, M., & Villanueva, N. (2022). Desacuerdos profundos: operacionalización relacional del concepto y conexión con el aumento de la polarización. *Cuadernos de Filosofía* 40, 199-224.
- Bouzas, P. (2004). *El constructivismo de Vigotsky*. Longseller.

- Bloom, S. (2021). *Blue Eyes, Brown Eyes: A cautionary tale of race and brutality*. Oakland, California, University of California Press.
- Castro, D. (2022). Desacuerdo profundo: Desenredando la madeja. *Cuadernos de Filosofía*, 40, 47-68.
- Duran, Claudio, "Levels of Depth in Deep Disagreement" (2016). OSSA Conference Archive. 109.
<https://scholar.uwindsor.ca/ossaarchive/OSSA11/papersandcommentaries/109>
- Fogelin, R. (2019). La lógica de los desacuerdos profundos. *Revista Iberoamericana de Argumentación* 19, 84-99.
- Forero-Mora, J. A. y Frápolli, M. J. (2024) Optimismo racional. Desacuerdos profundos y expresivismo normativo. (pp. 151-176) En Gustavo Arroyo (ed.), *Desacuerdos profundos: debates y aproximaciones*. Buenos Aires: UNGS.
- Franco, A., Blanco, A., Hierrezuelo, J., & Ramos, E. (2020). *Juegos de rol para desarrollar el pensamiento crítico*. Obtenido de <https://dspace.unia.es/handle/10334/5606>
- Gensollen, M. (2023) *Argumentación y desacuerdo*. Guadalajara, Universidad de Guadalajara.
- Gensollen, M. (2020) ¿Oponentes o colegas? Desacuerdo y adversarialidad en la teoría de la argumentación. *Quadripartita Ratio: Revista de Retórica y Argumentación*, 5(10), 36-50.
- Hernández, G. (2020). Perspectivas en el campo de la Teoría de la Argumentación y su enseñanza. *LÓGOI Revista de filosofía* 38, 65-88.
- Hierrezuelo-Osorio, Manuel, López, María del Mar, y Franco, Joaquín, (2022). El juego de rol como estrategia para una educación crítica. Diseños de profesoras y profesores en formación inicial. *Congreso Internacional EDUCRÍTICA*, 1-5. Versión digital en: <https://riuma.uma.es/xmlui/handle/10630/25092>
- Lavorerio, V. (2021). The fundamental model of deep disagreements. *Metaphilosophy*, 52, 416-431.

- Lynch, Michael P. 2016. "After the Spade Turn: Disagreement, First Principles and Epistemic Contractarianism." *International Journal for the Study of Skepticism* 6, nos. 2–3:248–59
- 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, 145–166.
- Perelman, C. (2007). Lógica formal y lógica informal. *Praxis Filosófica* 25, 139-144.
- Ranalli, C. (2021). "What is Deep Disagreement?". *Topoi* 40: 983–998
- Stisman, A. F. (2023). Desacuerdos y argumentación: la visión pragmatialéctica (págs. 79-90). En Guadalupe Reinoso (ed.), *El poder de la argumentación: filosofía, desacuerdos y prácticas argumentativas*. Córdoba, Área de Publicaciones de la Facultad de Filosofía y Humanidades - UNC.
- van Eemeren, F. y Grootendorst, R. (2013). *Los actos de habla en las discusiones argumentativas*. Santiago de Chile: Ediciones UDP.
- Vega, L. (2003). *Si de argumentar se trata*. Madrid, Montesinos.

Anexo 1

En este anexo presento un ejemplo de aplicación de la actividad propuesta con un desacuerdo específico, organizado en las 5 etapas planteadas.

Desacuerdo propuesto: el caso de Terri Schiavo

Terri Schiavo fue una mujer estadounidense que, a la edad de 26, sufrió un daño cerebral severo debido a la falta de oxígeno después de que su corazón se detuvo por un momento. Schiavo estuvo postrada en una cama en estado vegetativo por 15 años y durante ese tiempo su esposo libró una batalla pública con sus padres en la que tomaron partido el presidente George W. Bush, el gobernador de Florida, congresistas, organizaciones pro-vida y de derechos civiles, e incluso el Papa Juan Pablo II. Su esposo, Michael Schiavo, abogó por remover los aparatos que por muchos años la mantuvieron respirando (en estado vegetativo) afirmando que ese sería su deseo. En el momento de su accidente cerebrovascular Terri pesaba apenas 49 kilos, producto de una dieta extrema que la había hecho bajar casi cincuenta en unos pocos meses. Y no se trataba solamente de la dieta, Michael había descubierto que después de comer, su mujer iba siempre al baño para vomitar. Esta rigurosa dieta la fue realizada por Terri con el ánimo de perder los kilos de más que le impedían obtener un tratamiento para poder tener un hijo. Según los médicos, la falta de oxígeno cerebral habría causado un daño completamente irreversible. Según su esposo, Terri le habría comunicado que si en algún momento estuviera en una situación como esa lo mejor sería que la desconectaran.

Los padres insistieron en que Terri nunca expresó tales opiniones a nadie y que la nutrición y apoyo artificial debería continuar, además argumentan que sus creencias religiosas católicas la harían aceptar el soporte artificial. El presidente y el Papa Juan Pablo II apoyaban a los padres afirmando que negarle agua, oxígeno y comida a alguien que lo necesita era un asesinato, un acto claramente inmoral a los ojos de Dios.

El caso fue llevado a la corte y en un corto período de tiempo ella fue desconectada y reconectada varias veces según las sentencias judiciales. Finalmente, murió unos días después de ser desconectada por una orden judicial. La autopsia demostró que el cerebro estaba gravemente atrofiado, con los ventrículos cerebrales enormemente dilatados.

Pesaba 610 gramos y no tenía capacidad cognitiva ni ningún tratamiento habría podido revertir su estado.

Reproducido con algunas modificaciones de Adams, D (2005) *Knowing when disagreements are deep*. *Informal Logic* 25(1): pp. 65-77.

Desarrollo de las sesiones

En este caso, los estudiantes no solo aprenderán sobre la argumentación, sino que también se verán confrontados con la complejidad de los desacuerdos profundos que surgen en situaciones de vida o muerte. Al asumir los roles del esposo y los padres de Terri, los estudiantes desarrollarán empatía al comprender las motivaciones y creencias de cada parte involucrada. Este ejercicio les permitirá reflexionar sobre cómo las creencias religiosas, los deseos expresados y las decisiones éticas influyen en la vida de las personas y sus familias.

Además, esta actividad fomentará el pensamiento crítico, ya que los estudiantes deberán evaluar los argumentos presentados por cada parte y considerar las implicaciones de sus decisiones. La resolución de conflictos se convertirá en un aspecto central de la discusión, ya que los estudiantes aprenderán a manejar desacuerdos que no tienen una solución clara, promoviendo un diálogo constructivo y respetuoso.

En la siguiente tabla se presenta una planeación, tentativa, para el Juego de roles basado en el desacuerdo de Terri Schiavo. Se presenta la etapa y el objetivo principal de esa etapa en concordancia con la tabla 1 presentada en el artículo. En dicha tabla aparecen los responsables y los tiempos previstos para cada etapa y por esta razón no han sido incluidos aquí.

Etapa	Objetivo principal	Descripción general
1. Diseño	Seleccionar un tema polémico y presentar las posturas que conforman el desacuerdo	El profesor estudia y selecciona el desacuerdo en torno al caso de Terri Schiavo. Se distinguen las posturas enfrentadas y se presentan a los estudiantes, con algunos de

		<p>los argumentos principales que han sido aducidos por cada una de ellas. Se hace especial énfasis en la fortaleza de los argumentos y la plausibilidad de cada una de las posturas.</p> <p>Es importante que el profesor intente presentar ambas partes lo más neutral posible, subrayando fortalezas y dificultades de cada una, sin mostrar su propia posición frente al desacuerdo.</p>
2. Preparación	Conformar grupos de estudiantes, asignar roles según las posiciones en el desacuerdo y preparar argumentos y la discusión por grupos.	Se conformarán grupos de 3 estudiantes. Uno tendrá el rol de Michael Schiavo, otro de los padres de Terri y otro que oficiará como juez o moderador de la discusión. Cada estudiante debe apersonarse de su rol, preparar los argumentos que dará y los posibles contraargumentos a las posiciones de la otra parte.
3. Desarrollo	Realizar el debate y la discusión en grupos, guiada y supervisada por el profesor.	Se lleva a cabo la discusión al interior de cada grupo siguiendo las etapas de la pragmadialéctica presentadas en el artículo (confrontación, apertura, argumentación y clausura). El moderador debe velar por que la discusión cumpla con estas etapas, se desarrolle dentro

		<p>del marco del respeto y que cada parte tenga garantizado su espacio para intervenir.</p> <p>Al final de la sesión el moderador debe realizar una retroalimentación de la discusión, evidenciando cuál fue el tratamiento y el resultado que después de la argumentación se le dio al desacuerdo.</p>
4. Informe	Evaluar el proceso y resultados a través de un informe grupal escrito.	Los estudiantes deben realizar un informe colectivo de la discusión, evidenciando cuál fue su desarrollo (si se cumplieron todas las etapas satisfactoriamente), cuáles fueron las interacciones argumentativas y cuáles fueron las conclusiones a las que llegaron frente al caso. Este es un informe escrito que debe presentarse por grupos.
5. Evaluación	Presentar colectivamente los informes y reflexionar sobre la experiencia en la actividad.	Se hace una socialización de los informes de cada grupo abordando preguntas sobre el aprendizaje y desafíos enfrentados, así como la complejidad de los desacuerdos en situaciones éticamente delicadas.