

**ARGUMENTAR, UNA CAPACITAT FILOSÒFICA
(SABER ARGUMENTAR PER PODER CONVIURE)**

Jordi Beltran del Rey
curs 2005-2006

Memòria de la llicència d'estudi

Volum I: Primera i segona parts

INDEX GENERAL

Presentació	3
Introducció	5
1. Justificació de l'estudi	
2. Pla del treball	
3. Nota sobre el marc teòric del professorat que investiga	

PRIMERA PART: ARGUMENTAR, UNA COMPETÈNCIA RECONEGUDA (LES INTENCIONS EDUCATIVES) ...

1. La importància educativa d'ensenyar a argumentar	11
2. L'argumentació al currículum de Catalunya: un estudi	15
3. Argumentació i competències bàsiques	24
4. Conclusions	28

SEGONA PART: .. PERÒ POC CONEGUDA I TREBALLADA (LA PRÀCTICA I ELS RESULTATS)

1. Una aportació empírica sobre el rendiment de l'ensenyament de la lògica en la competència d'argumentar.	30
2. Alguns ensenyaments de l'alumnat sobre l'aprenentatge de l'argumentació	39
3. Anàlisi d'una experiència: 8 de març	47
4. "S'ha produït un lamentable error". L'argumentació exculpatòria al full d'expulsions	54
5. Una revisió bibliogràfica i web sobre teoria i didàctica de l'argumentació.	66
6. Conclusions	77
Apèndixs	78

TERCERA PART: LA TEORIA DE L'ARGUMENTACIÓ, AVUI (LÒGICA, PRAGMADIALÈCTICA, ANÀLISI DE DISCURS)

Índex	122
1. Argumentació i conversa	123
2. Els arguments i els seus tipus	135
3. L'anàlisi i avaluació d'argumentacions	150

QUARTA PART: L'ENSENYAMENT DE L'ARGUMENTACIÓ

1. Els factors de l'argumentació	167
2. Una proposta: l'argumentació com a macrocompetència	172
3. La didàctica de l'argumentació	182
3. Materials d'aula	186

BIBLIOGRAFIA	226
---------------------	------------

Argumentar, una capacitat filosòfica (saber argumentar per poder conviure)

PRESENTACIÓ

L'escrit que presentem detalla el treball realitzat durant aquesta llicència retribuïda tot distribuïnt-se en quatre parts, que poden llegir-se independentment:

1. La primera està dedicada a la **recerca bibliogràfica**, i **web** en català, castellà, anglès, francès i italià. També fem una recerca de les intencions educatives de les autoritats del nostre país des del punt de vista de l'argumentació. La recerca **documental** finalitza amb unes conclusions que indiquen que les competències argumentatives són reconegudes, però de vegades inadequadament.
2. La segona part està dedicada al **treball de camp**: Com argumenten els joves, quines dificultats cal superar en l'ensenyament de l'argumentació, la utilitat de certes pràctiques per ensenyar a argumentar. Les conclusions palesen la pobresa de la didàctica de l'argumentació i la pobresa de materials i resultats.
3. La tercera part construeix una **teoria de l'argumentació** subdividida en tres apartats: el primer descriptiu, on s'explica com s'entenen avui els processos i els productes argumentatius. En el segon s'analitza el nucli de l'argumentació, els arguments, amb la novetat d'introduir en la nostra llengua molts esquemes d'arguments presumptius. El tercer dóna eines per **analitzar** i criteris per **avaluar** argumentacions. S'hi tradueixen per primera vegada al català les 10 regles per a una discussió crítica de la pragmadialèctica.
4. La quarta part de l'escrit està dedicada a la **didàctica** de les competències argumentatives. Comencem tot desenvolupant-ne la llista detallada, en una de les innovacions de la nostra proposta. Seguim amb una breu exposició dels factors d'aquestes competències de cara al seu ensenyament i donem algunes prescripcions generals sobre ensenyament i avaluació de l'argumentació. Acabem oferint **26 activitats** d'aplicació a l'aula que serveixen d'exemples d'aquesta didàctica.

La Bibliografia consultada figura al final. Cal tenir en compte que a l'apartat 4 de la segona part hi ha una selecció comentada de bibliografia i pàgines web recomanades.

A banda del que s'expressa al cos del treball, la nostra recerca ha comportat la realització d'altres activitats:

- Assistència al curs d'iniciació a la investigació educativa (Facultat de CE de la UB, darrer trimestre 2005)
- Assistència al curs d'introducció a la mediació educativa (Sant Cugat, novembre-juny 2006)
- Participació en l'elaboració del projecte de mediació de l'IES Angeleta Ferrer i Sensat i redacció del projecte definitiu (aprobat en la convocatòria de programes d'innovació educativa per al curs 2006-2007).
- Participació en la sessió final i presentació d'aportacions per escrit al Debat curricular a títol individual defensant aplicacions dels resultats del present treball:

http://xtec.net/e13_debatcurricular/docs/jbeltransc.pdf

http://xtec.net/e13_debatcurricular/docs/jbeltrandp.pdf

- Assistència a la lectura de la tesi doctoral *L'argumentació en l'aprenentatge del coneixement social*, de Roser Canals (facultat de CE de la UAB) 17-2-06.
- Presentació de la comunicació "Aprofitar l'alternativa" a la Jornada de Filosofia per nens organitzada per l'IREF a Girona, 12 i 13 de maig de 2006.
- Assistència i participació a la sisena conferència internacional de l'ISSA (International Society for the Study of Argumentation) a Amsterdam, del 27 al 30 de juny de 2006.
- Afiliació a la ISSA (International Association for the Study of Argumentation).
- Afiliació a la IASC (International Association for the Study of Controversies)
- Participació en la creació d'una secció de didàctica a la Societat Catalana de Filosofia.
- Entrevistes i contactes amb diversos estudiosos sobre el tema.

En el moment de donar per acabada la memòria no hem assolit els següents objectius del pla de treball:

- PWP sobre teoria de l'argumentació per al professorat
- El recull de tipus de discussions recordades per alumnes de 2n de batxillerat i de primer d'ESO, està en fase d'anàlisi de dades i no l'hem inclòs a la memòria. Hem utilitzat parcialment les dades en parlar de la incidència del gènere en el tipus de discussions (Quarta part, ap. 1)
- Per tal de fer més clara l'estructura final, no figura desenvolupada la posada en relació amb les capacitats filosòfiques de base senyalades per Tozzi (conceptualitzar, problematitzar, argumentar) ni amb una proposta de programa de didàctica de la filosofia.

Agraeixo el suport i l'ajut de Pere de la Fuente, Rosa Grau, Pere Montaner, Toni Roig, Chema Gutiérrez, Montse Sastre i del claustre de l'IES Angeleta Ferrer i Sensat, així com l'amable però incisiva supervisió de Josep Maria Tatger.

Jordi Beltran
La Floresta, setembre de 2006

INTRODUCCIÓ

Justificació de l'estudi

Tot membre adult de la nostra societat té suposada la capacitat de defensar el propi punt de vista i de formular objeccions al punt de vista dels altres mitjançant l'intercanvi argumental. La proliferació i l'èxit de les tertúlies als mitjans de comunicació es pot atribuir en part a l'interès que desperta l'intercanvi d'opinions. Les idealitzacions de la democràcia la consideren com l'àmbit del diàleg per a obtenir consens entorn d'allò que facilita la convivència. En l'àmbit de la socialització familiar i escolar es considera aconsellable argumentar aquelles conductes que s'esperen d'infants i joves. Fins i tot un àmbit que semblaria lluny de les pràctiques dialògiques, com és el de la omnipresent publicitat, no consisteix en el fons més que en arguments, es a dir raons que es donen en suport a una determinada compra o acció.

L'administració educativa, reconeixent la importància de l'educació per a la convivència, ha creat programes que requereixen habilitats argumentatives: el programa de mediació, el d'habilitats socials, campanyes com "Talla amb els mals rotllos, enraona", i altres.

L'argumentació és vehicle quotidià d'aprenentatge. Als centres, la majoria de vegades que demanen "per què?" estem demanant argumentacions¹. I demanem "per què?" en el desenvolupament dels continguts de les àrees i matèries, a les tutories, a les assemblees, quan demanem la justificació d'una decisió de l'assemblea de classe, en els processos disciplinaris. Responent a aquesta necessitat s'ha creat la línia de treball a l'ICE de la UAB² sobre el paper de les habilitats cognitivo-lingüístiques, entre elles l'argumentació, en els processos d'ensenyament-aprenentatge.

Malgrat aquesta rellevància, tant el currículum de secundària com les pràctiques a les aules donen una importància marginal a l'argumentació com a contingut. La seva evident transversalitat fa que l'atragat professorat de secundària el bandegi en favor de continguts més específics de l'àrea i més "avaluables" que un procediment complex com és l'argumentació. La seva formació també el porta tenir-ne una visió reduïda referida a les tipologies textuais (el de llengua) i a la lògica i les fal·làcies (el de filosofia). A l'ESO, es menciona de passada l'argumentació a llengua, encara que el professorat reconeix que hi dedica poc "perquè no té temps". On apareix reiteradament mencionada és a filosofia i ètica encara que es troben a la franja variable. A banda quedarien aquells centres que apliquen el programa Filosofia 6/18 que concedeix gran importància a les capacitats dialògiques. Cal esperar a la filosofia de batxillerat perquè l'argumentació aparegui amb cert pes curricular comú.

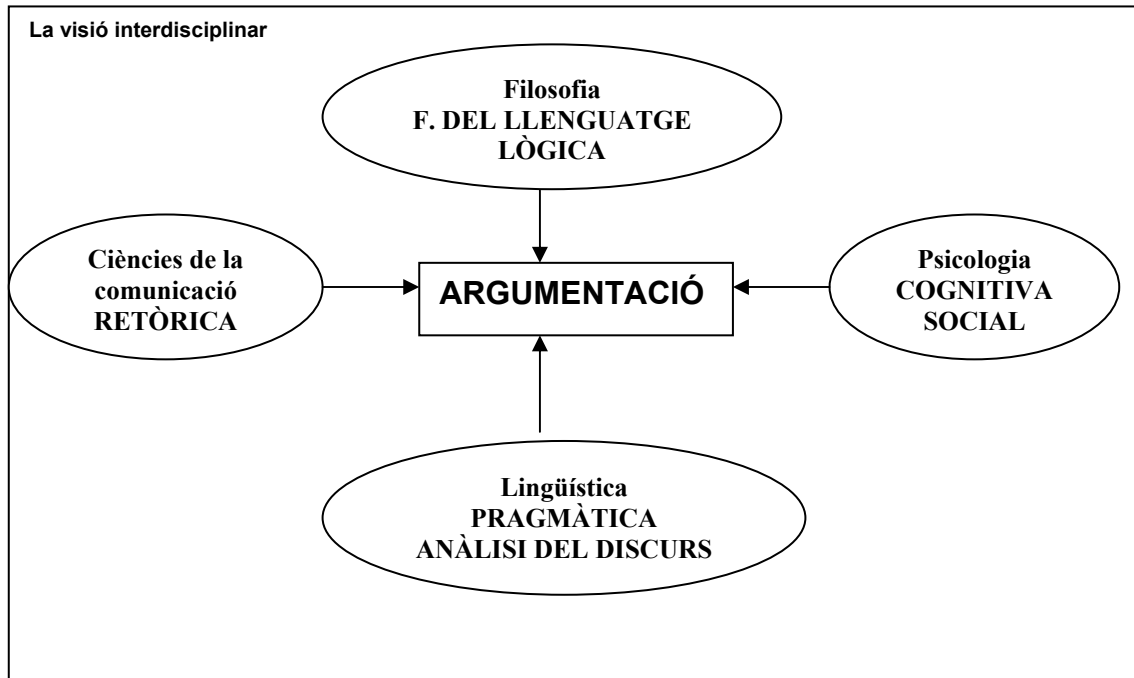
El desfasament entre la importància *de dicto* i *de facto* d'aquests continguts pot raure en què el bagatge per abordar el tema està relativament obsolet. D'una banda, front la idea que les capacitats argumentatives apareixen en estadis tardans de maduració intel·lectual, des dels anys 90 sembla prou ben establert que pot existir un aprenentatge precoç de l'argumentació³. D'altra banda, no s'han difós de manera suficient els

¹ De vegades la pregunta demana no una argumentació sinó una explicació. Vegeu apartat 4.

² Vegeu JORBA, J.; GÓMEZ, I.; PRAT, A. (eds.) (1998).

³ COTTERON, J. (1995:79) Article inclòs a un número especial de la revista *Comunicación, lenguaje y educación*, dedicat a "Enseñar a argumentar". Va ser coordinat per Anna Camps i Joaquim Dotl.

importants avenços que des dels anys 80 del segle passat ha generat la confluència de filòsofs, lògics, lingüistes, especialistes en anàlisi del discurs, psicòlegs, especialistes en dret, etc., i que té el seu paradigma en la fecunda trobada entre la lògica informal i la pragmadialèctica⁴.



© Jordi Beltran

Des punt de vista educatiu, la necessitat d'enfocament interdisciplinar ve també obligada pel fet que l'argumentació és una macrocapacitat, atès que és una activitat lingüística, però també de pensament, i que té a més d'aquests aspectes verbals i cognitius d'altres aspectes que són afectius i relacionals.

Volem inscriure el nostre estudi no només dins de l'àmbit de la filosofia o de la llengua, sinó entre els que volen treballar amb la perspectiva de la formació integral. L'informe DELORS (1995), va estimular en diversos països l'examen de l'educació no tant des del punt de vista de les disciplines com de les competències. Al nostre país, això s'ha concretat en el treball sobre les competències bàsiques. En temps de perpètua reforma cal, com diu COLL (2004), cercar criteris que ens permetin delimitar allò bàsic en la formació dels individus.

Per últim, com a professor de les matèries d'Ètica i filosofia a secundària i de didàctica de la filosofia a l'ICE de la UAB fa temps que treballo en el desenvolupament d'una didàctica de la filosofia que doni la deguda importància als seus aspectes procedimentals, un dels quals és l'argumentació⁵.

⁴ Com es pot comprovar en la important obra de Van EEMEREN Frans H.; GROOTENDORST, Rob; SNOECK HENKEMANS, Francisca (1996) *Fundamentals of Argumentation Theory*.

⁵ Vegeu TOZZI, Michel, BARANGER, Patrick, BENÔIT, Michèle, VINCENT, Claude (1992).

Pla del treball

Quan parlem d'argumentació ens podem referir a dos fets lingüístics diferents: un **tipus especial de conversa**, és a dir a una interacció actual entre interlocutors, o un **producte textual**, oral o escrit. Aquesta diferència requereix eines diferents de recull i anàlisi de la informació, per exemple registres audiovisuals, sonors o textuals, interactius o no i en contextos i àmbits determinats, o textos escrits, articles de diari, actes parlamentàries, fragments de llibres, etc. A més, aquesta realitat es pot abordar des d'un punt de vista **teòric i descriptiu**, en què considerem l'argumentació un gènere discursiu, com el narratiu, i ens centrem en els aspectes lingüístics, lògics, estilístics, retòrics, o en els processos psicològics implicats (aspectes cognitius, actitudinals, de representacions mentals, la influència interpersonal) o els aspectes socials (relació entre ús de l'argumentació i gènere, filiació ètnica, en àmbits determinats –polític, mèdic, jurídic, educatiu). També pot abordar-se des d'un altre punt de vista, el **crític i aplicat**. En aquest cas es tractaria d'establir normes o valors que permetessin jutjar d'una banda la qualitat de l'argumentació i l'adequació a aquestes normes i d'altra banda establir prescripcions per millorar determinats aspectes.

Per totes aquestes consideracions, el nostre treball consistirà en, tot manllevant aspectes dels diferents àmbits, organitzar en un únic marc les darreres aportacions teòriques i pràctiques que puguin donar base epistemològica a una didàctica de l'argumentació. Només volem dibuixar aquest panorama, sense pretendre fer aportacions a la teoria de l'argumentació i per això disculpi qui llegeix que no fem consideracions “penetrants o lúcides” com les que demana Vega⁶. També tractarem de fonamentar psicopedagògicament les propostes didàctiques.

En aquest marc farem un treball de camp que sotmetrem a anàlisi qualitativa i quantitativa sobre les concepcions i els usos de l'argumentació en joves. Aquest treball inclourà un estudi sobre el rendiment de l'ensenyament d'alguns continguts de lògica, un altre sobre les dificultats a l'hora de plantejar argumentacions i un altre sobre l'argumentació exculpatòria de l'alumnat.

La part aplicada del treball consistirà en una revisió d'algunes aportacions a la didàctica de l'argumentació i l'elaboració i ordenació per nivells i àrees d'activitats per ensenyar aquest procediment, tant en situació d'emissió com de recepció. També elaborarem una presentació en PwP del resum del treball de cara a formació del professorat.

⁶ (2003: 84), on critica l'obra de Weston (1994) i les produccions del *Critical Thinking*.

Nota sobre el marc teòric del professorat que investiga⁷

El marc teòric del professorat en general és diferent del de qui investiga en pedagogia, psicologia, teoria de l'educació o fins i tot en didàctica. Aquest marc té com a elements referenciadors primer la disciplina, segon les dificultats psicoafectives del alumnes per aprendre-la i tercer l'aplicabilitat dins d'unes pràctiques determinades. L'enfocament és doncs, pragmàtic. Per això el professorat com a tal per investigar no pot deixar l'aula i d'aquí les diverses línies metodològiques de la investigació-acció.

Des del punt de vista pedagògic, els requeriments de la quotidianitat de l'aula i de la vida escolar no permeten al professorat ajornar les respostes o suspendre els judicis, sinó que el condueixen a respondre amb la construcció d'una pràctica. En el cas de qui escriu, per exemple, l'investigador no és especialista ni en lògica, ni en retòrica, ni en pragmàtica ni en anàlisi del discurs. Disposa únicament dels **criteris disciplinars** provinents de la filosofia. D'altra banda, l'investigador tampoc no és pedagog ni psicòleg cognitiu, però la seva pràctica més o menys reflexiva li dona uns **criteris pragmàtics**. Afegim que el punt de partida disciplinar i metodològic ha de ser necessàriament eclèctic, no pot utilitzar el seu alumnat com a subjectes experimentals tant per deontologia professional (**criteris deontològics**: la seva obligació no és determinar si aprenen o no, sinó fer que aprenguin, dit més filosòficament, l'alumnat com a tal no és objecte, sinó subjecte), com per qüestions epistemològiques (**criteris epistemològics**: la resposta d l'alumnat ve determinada per la situació d'alumne o alumna, no de subjecte experimental). Però l'aspecte més diferenciador del professorat com a investigador és que el professorat està en situació, per la seva mateixa condició, d'aprofitar el potencial generador d'aprenentatge professional que sorgeix de les indicacions dels i les alumnes. No ens referim al *feed-back* que poden enviar-nos, sinó a l'autèntica regulació de l'activitat del professorat que sovint realitza l'alumnat quan aconseguim que l'aprenentatge sigui el nucli de l'activitat a l'aula.

El cas del professor de secundària en llicència d'estudis és tanmateix diferent. Sortim efectivament de l'aula durant un temps dilatat, però hi retornarem. Realitzem una aturada en la nostra activitat professional d'ensenyar a secundària per tal de reflexionar sobre la pràctica. El que es pretén llavors és **ordenar l'experiència**, respondre preguntes epistemològiques, pedagògiques i didàctiques que la nostra pràctica ens planteja amb la vista posada en el nostre retorn a la pràctica. De fet el que fem és un procés de depuració. Fruit d'aquesta reflexió i ordenació les nostres experiències es poden transformar no només en factors de millora de la nostra activitat futura, com succeiria en el cas de la investigació-acció, sinó que dotem les nostres pràctiques de **replicabilitat** gràcies a una generalització naturalista que traspasa els criteris a professionals de similar bagatge i experiència. Per això en aquest cas estarem construint la didàctica de la matèria.

No ens trobem amb una recerca especialitzada dins un marc teòric pur que cerca ampliar aquest marc amb criteris de veritat, sinó que hi ha un marc teòric compost on es produeix una recerca amb criteris pragmàtics. La pregunta són, "Com millorarà això les classes meves i les dels meus companys i companyes?", "això altre, ajudarà els meus i les meves alumnes a aprendre millor?" Així, el sentit de la nostra recerca no és l'ampliació de la teoria, sinó la **millora de la pràctica**.

⁷ Per a Mercè Izquierdo i Pilar Benejam de qui he après molt del que segueix.

Afegim unes notes personals que poden ajudar a donar sentit al que acabem de dir. Al cap i a la fi el que després de molts anys d'activitat ens motiva professionalment és ras i curt que a les nostres classes es realitzi un aprenentatge significatiu i funcional. Encara que soni a proclama programàtica, és producte d'una aplicació efectiva: la disposició a “perdre” hores dedicades a procediments, el “sacrifici” del programa, l'abandó de l'esquema explicació-colzes-examen, la renúncia a les notes com element de “motivació” i encara menys de “càstig”. També la nostra renúncia al *soi-disant* “rigor acadèmic”, la nostra rialla davant l'excusa “en sap molt, però no ho sap explicar”, la nostra convicció que saber la matèria és condició necessària però no suficient per a ensenyar. I la nostra perplexitat davant d'aquells professors o professores que es queixen del poc que saben els alumnes, anàloga a la que ens despertaria un metge que es queixés que la majoria de la gent que va a visitar-lo estan malalts. Tot això creiem que ens situa lluny de concepcions transmissores de l'ensenyament, fins i tot en les seves formes edulcorades, aquelles que consideren que l'educació és un remei, i que els continguts són la medicina amarga que cal endolcir gràcies a la didàctica. Tampoc combreguem amb constructivismes de pa sucats amb oli (amb perdó del pa i de l'oli) que fan el discurs de “fixeu-vos com aspectes de la nostra assignatura estan reflectits en la vida real”, quan qualsevol coneixement, per especialitzat, estrany o carrincló que sigui es pot avui trobar referenciat a aquesta realitat virtual a la que Google ens dona accés.

En resum, el procés dinàmic que és l'argumentació fa que puguem dir que quan s'argumenta no només es parla sobre la realitat, sinó precisament per la seva condició d'acte, es crea o construeix realitat. Argumentar és una multicompetència que s'usa en tot tipus de contextos. Té aspectes lingüístics, emotius, cognitius i prosocials característics. Millorar la capacitat d'argumentar, és a dir, de donar i rebre respectuosament raons pertinents i coherents i de formar-se criteris propis i adaptats al context per tal d'examinar les raons de l'altre, posa el fonament de la millora en la comunicació intel·ligible i productiva en els nostres intercanvis discursius i col·labora en la configuració d'un àmbit intel·ligent de discurs públic⁸. Per a això volem que serveixi el nostre treball.

⁸ VEGA (2003: 289-290).

PRIMERA PART:

**ARGUMENTAR, UNA COMPETÈNCIA RECONEGUDA ...
(LES INTENCIONS EDUCATIVES)**

1. LA IMPORTÀNCIA EDUCATIVA D'ENSENYAR A ARGUMENTAR

1. Argumentació i formació integral

La democràcia s'ha vinculat amb la capacitat d'establir diàlegs argumentatius. Ja en la vella democràcia grega la gestió parlada dels conflictes portà a Hippias a afirmar que “el llenguatge és un arma més forta que les llances”. I la sofística neix en el canvi de la polis arcaica a la clàssica a partir de la necessitat d'aprendre a parlar en públic, d'establir posicions i defensar-les.

En la nostra cultura dels *media*, del mòbil, d'internet, el domini del diàleg argumentatiu també pot ser una necessitat o, com li agrada predicar al professor Terricabras de la filosofia, és un arma d'autodefensa. De la mateixa manera que l'antiga democràcia atenesa patí sempre el perill de la demagògia, en l'actualitat, si volem educar ciutadans i ciutadanes conscients i lliures, cal fer-los capaços de rebre i produir discursos argumentatius de qualitat. Per tal de participar millor en la vida col·lectiva, però també per tal de resistir millor les manipulacions provinents dels mitjans “de persuasió” i per contrarestar, si és possible, la influència dels debats o les tertúlies que xifren la seva espectacularitat en el trencament de totes i cadascuna de les normes de la discussió crítica: els participants no s'escolten, es recorre a l'insult i al trencament d'aspectes essencials del dialogar (marxar, amenaçar-se)⁹.

Per la riquesa d'aspectes cognitius, verbals, actitudinals i relacionals que posa en joc, aprendre a argumentar formaria part vertebradora de l'“aprendre a fer”, un dels “*quatre pilars de l'educació*” de l'informe DELORS (1996: 75-85). Aquest “fer” seria també necessari per als altres tres: aprendre a conèixer, aprendre a viure junts, aprendre a ser.

Des dels anys 90 s'està destacant la importància de l'ensenyament de l'argumentació. Un dels punts d'inflexió d'aquest corrent al nostre país és el un número extraordinari de la revista *Comunicación, lenguaje y educación* dedicat a l'ensenyament de l'argumentació (1995), que recollia aportacions especialment des del punt de vista de la psicologia cognitiva i de l'ensenyament de la llengua. Des de la filosofia, citem per exemple Michel TOZZI (2003), qui ha destacat també la importància de la discussió tant com a part essencial del procés de socialització i com a mode col·lectiu d'elaboració de saber arrelat en la manera humana de ser.

Argumentar és una eina intel·lectual de primer ordre. Així ho palesa el reconeixement cada vegada més estès de les diverses concrecions del projecte de “filosofia per nens” liderat per Mathew Lipman (1991) que tenen en el diàleg argumentatiu una eina principal de la comunitat de recerca en què es constitueix un grup-classe. La línia de treball del departament de Didàctica i de l'ICE de Universitat Autònoma de Barcelona basada en les “capacitats cognitivo-lingüístiques” de JORBA i altres (1998) també reconeix la importància de l'argumentació en els processos d'ensenyament-aprenentatge en totes les matèries. Tant uns com altres destaquen que el diàleg argumentatiu és una

⁹ Caldria veure també l'evolució d'aquestes tertúlies i l'adaptació del model al mitjà, que les lliura dels defectes més palesos. Per resoldre el guirigai, la paraula ja no la retira un moderador, sinó que és la veu literalment que se li retira al que ha de cedir el torn gràcies als micròfons que desapareixen un cop consumit el torn.

manera de fer funcionals els coneixements i de millorar-los, així com una manera molt eficient de seleccionar informació.

Ningú millor que WALTON (2006: 4) per sintetitzar els beneficis formatius de l'argumentació des del punt de vista cognitiu: "En un diàleg, pot passar que cap participant aconseguixi canviar el punt de vista de l'altre com seria la fita d'ambdós. Però encara que ningú hagi assolit la seva fita, i no hi hagi part guanyadora ni perdedora, el diàleg ha tingut beneficis. Les mateixes participants poden haver après quelcom dels punts de vista de la persona opositora. Cadascuna pot haver aprofundit en el seu propi punt de vista sobre el tema. Això pot haver-se aconseguit de diverses maneres. Una pot haver articulat les seves raons en suport del seu punt de vista més clarament, tot responent a les objeccions i a les preguntes. Això ha fet més forta la seva base argumentativa. Pot haver hagut de tenir en compte els contraarguments de l'altra part. Això no només ha fet els seus arguments més forts, sinó que ha contribuït a polir el seu punt de vista, afegint-hi matisos i aclariments. I més important, tot intentant entendre les raons que contenen els arguments de l'altra banda, pot aprofundir en la seva concepció del tema i les seves ramificacions. Això fa més profund el seu punt de vista i esmola l'argumentació que li dona suport. A més, qui llegeix o presència el diàleg aprèn més sobre el tema, especialment si no hi havia pensat abans".

Argumentar també és important en la formació d'actituds i valors. L'estat actual dels nostres coneixements sobre la influència dels pensaments sobre les actituds no ens permet ser massa optimistes perquè, com recull MYERS (1995), en la formació d'actituds tenen molta més importància les accions que els pensaments (les actituds solidàries provenen de les accions solidàries, no dels valors sobre la importància de la solidaritat). Tanmateix, com diu CALA (2002: 328), la pràctica de l'argumentació no és neutral, perquè "es en los dilemas y debates donde las actitudes se manifiestan y desarrollan" i per això la construcció de versions i argumentacions té un valor educatiu. De fet la ja clàssica metodologia d'educació moral coneguda com "clarificació de valors"¹⁰ té com a eix vertebrador la capacitat de prendre posicions davant de polèmiques, fonamentar aquesta presa de posicions amb arguments i ser capaç de defensar-los.

Afegim un apunt de fonamentació ètica. VEGA (2003: 257-291) proposa, entre d'altres raons del deure de promoure la bona argumentació front la fal·laç o simplement la manca d'argumentació, que argumentar bé ens ajuda a conformar un àmbit intel·ligent de discurs públic que ens protegeixi de la manipulació i de l'abús de poder, on es puguin sentir veus diferents i on sigui a intel·ligència la que valgui en l'escrutini de les proves i els arguments. Aquest àmbit intel·ligent de discurs públic ens ha de permetre evitar tant el fanatisme com el cinisme. El fanàtic, segons MUGUERZA (1999: xi) és aquell a qui no hi ha cap argument que el pugui fer canviar de punt de vista. Però això també ha d'estar informat de valors com la racionalitat, la tolerància i l'empatia. Només així evitarem el cinisme, que se situaria en l'altre extrem del fanatisme: el cínic és qui

¹⁰ HOWE, L.W; HOWE, M.M. (1977). *Cómo personalizar la educación. Perspectivas de la clarificación de valores*. Madrid: Santillana.

defensa el seu punt de vista amb arguments que ni ell mateix és capaç de prendre's seriosament¹¹.

Per tot això s'ha considerat que l'argumentació és una competència bàsica que cal ensenyar. Des del punt de vista de la psicologia de l'aprenentatge, segons CORREA i altres (2003: 344), molts especialistes han destacat les possibilitats educatives de l'argumentació i han proposat la seva inclusió en el currículum escolar. Per la seva banda, VALLS (1997: 52) presentava l'argumentació com a exemple de procediment bàsic a primària i a secundària. Segons aquest autor, hi ha múltiples situacions escolars per posar en pràctica l'argumentació, des de la lectura de textos d'opinió a llengua, ètica o socials fins a la discussió on s'intenta convèncer altres dels significats i el compliment de les normes d'un joc a educació física, o la deliberació per realitzar alguna producció a plàstica. MONEREO (1999: 77) també inclou la participació en diàlegs argumentatius en els procediments importants i de forta naturalesa interdisciplinària. Un dels resultats de l'estudi de CALA (2002 i 2004) sobre raonament en adults és que els grups de major nivell educatiu són més sensibles a les peticions de coherència, tot anticipant les crítiques a la pròpia posició (2002: 342) i per tant són més capaços d'atendre a raons.

Aquesta importància com a macrocompetència, és a dir, competència que n'inclou d'altres, es reconeix en el “*decàleg per sobreviure en el segle XXI*” que proposen MONEREO I POZO (2001: 54).

Decàleg per sobreviure

1. **Cercaràs la informació** de manera crítica i selectiva, per poder prendre les decisions més adients
2. **Llegiràs** sempre tractant de comprendre, construint un context significatiu nascut de la confrontació del teu text (coneixement previ) amb el text escrit.
3. **Escriuràs** de manera **argumentada**, cercant de **convèncer** en tot moment amb raons
4. **Automatitzaràs** el rutinari i dedicaràs la major part dels teus esforços a pensar en allò pertinent.
5. **Analitzaràs** els problemes de manera rigorosa i conscienciosa per poder **expressar les teves opinions de manera raonada**.
6. **Escollaràs** amb atenció, tractant de comprendre el que et diuen per aconseguir **conversar amb propietat** i fer comprensible el que dius.
7. **Parlaràs** amb claredat, convenciment i rigor, intentant que els teus interlocutors **assumeixin les teves idees i sentiments**.
8. **Crearàs empatia** amb els altres de forma que puguis compartir sentiments, fins i estratègies.
9. **Cooperaràs** en el desenvolupament de tasques comuns com un mitjà per aconseguir també l'èxit individual.
10. **Et fixaràs fites** raonables que et permetran superar-te dia a dia.

Font: MONEREO i POZO (2001: 54)

¹¹ En els debats simulats a classe pot aparèixer aquesta actitud. Quan en el debat de la pena de mort l'alumnatriu davant l'argument que és més cara que la cadena perpètua no fa més que expressar que aquest argument a ell li sembla cínic.

Com es pot constatar en el quadre, quatre d'elles requereixen de l'argumentació, a banda que l'activitat complexa que és argumentar posa en joc la pràctica totalitat de la resta. Aquesta llista ha estat situada per COLL (2004: 83) entre aquelles que cal considerar a nivell tant nacional com internacional per a que els sistemes educatius reflexionin sobre allò que és bàsic. Amb la nostra anàlisi volem col·laborar en aquesta reflexió..

2. L'ARGUMENTACIÓ AL CURRÍCULUM DE CATALUNYA: UN ESTUDI

Per tal d'examinar el tractament de l'argumentació en el currículum hem fet una cerca de les ocurrences d' *opinió*, *argument*, *raó* i derivats entre el currículum comú d'ESO i Batxillerat¹². També hem considerat els crèdits variables tipificats de filosofia i els d'ètica. No reproduïm cada currículum en la seva totalitat però recollim alguns apartats per ajudar a contextualitzar les ocurrences.

ESO CURRÍCULUM COMÚ¹³

Llengua catalana i literatura

Llengua castellana i literatura

Introducció

Pel que fa l'ús de la llengua, es fa especial èmfasi en l'enfocament comunicatiu, i s'insisteix en els continguts relacionats amb els mitjans de comunicació i en la potenciació de la competència comunicativa: el comportament no verbal, l'ús de les rutines apropiades per al desplegament de la vida social. De la llengua escrita, cal destacar la tipologia textual: hom pretén fer veure que la llengua no solament produeix una única classe de textos, sinó que l'alumne/a està envoltat/ada d'un conjunt de missatges que, segons la intencionalitat comunicativa, poden ser classificats en una tipologia que s'ha revelat prou útil a l'ensenyament: textos narratius, descriptius, expositius, **argumentatius**, instructius, predictius, conversacionals i retòrics o literaris

Procediments

Ús de la llengua: rebre missatges i produir-ne.

- 1.1 Comprensió i producció de missatges orals i de textos escrits dels tipus següents: conversa, descripció i narració.
- 1.2 Comprensió i producció de missatges orals i de textos escrits dels tipus següents: exposició, **argumentació**, instrucció, predicció.

Primer cicle

Segon curs

Fets, conceptes i sistemes conceptuals

Ús de la llengua

1. Llengua oral i codi escrit.
 - 1.1 Llengua i comunicació. Elements de la comunicació.
 - 1.2 Tipologia textual. Conversa, narració, descripció.
 - 1.3 Tipologia textual. Exposició, **argumentació**, instrucció, predicció.
 - 1.4 Textos formals: carta, currículum, sol·licitud, correu electrònic.
 - 1.5 Propietats del text.

Objectius terminals

4. Resumir textos de **tipologia diversa** relacionats amb les àrees del currículum.
5. Participar en les manifestacions orals que es produeixen en l'entorn escolar d'acord amb les convencions socials d'aquesta mena de manifestacions: demanar la paraula, respectar els altres quan en tinguin ús, centrar-se en el tema, expressar l'opinió personal raonadament i modificar-la quan escaigui.
9. Produir textos descriptius, **argumentatius**, instructius i predictius, d'acord amb l'estructura textual corresponent.

¹² Els textos tractats s'han descarregat de <http://www.xtec.net/estudis/>. Els dels Crèdits variables tipificats d'ètica, tanmateix, no es troben informatitzats i els hem extret del DOGC corresponent, i fet la recerca sense cercador de paraules.

¹³ [DECRET 179/2002, de 25 de juny, pel qual es modifiquen el Decret 75/1992, de 9 de març, pel qual s'estableix l'ordenació general dels ensenyaments de l'educació infantil, l'educació primària i l'educació secundària obligatòria a Catalunya, el Decret 96/1992, de 28 d'abril, pel qual s'estableix l'ordenació dels ensenyaments d'educació secundària obligatòria i el Decret 75/1996, de 5 de març, pel qual s'estableix l'ordenació dels crèdits variables de l'educació secundària obligatòria.](#)

Segon cicle

Tercer curs

Fets, conceptes i sistemes conceptuals

7. Mitjans de comunicació audiovisuals i escrits: ràdio, televisió i premsa.

7.1 La ràdio: espais i gèneres.

7.2 La televisió: espais i gèneres.

7.3 Els gèneres periodístics de contingut històrico-informatiu: notícia, crònica i reportatge.

7.4 Els gèneres periodístics de caire **argumental**: carta al director, editorial i article d'opinió.

7.5 El text periodístic dialogat: l'entrevista.

Quart curs

Fets, conceptes i sistemes conceptuals

Ús de la llengua

1. Llengua oral i codi escrit.

1.2 Tipologia textual: conversa, narració, descripció (II).

1.3 Tipologia textual: exposició, **argumentació** (II).

1.4 Textos formals: currículum, sol·licitud, carta, correu electrònic.

1.5 Propietats del text: coherència i cohesió textuals; adequació al registre; correcció gramatical.

4. Funcions comunicatives bàsicament orals.

4.2 Expressió d'actituds morals (disculpar-se, perdonar, lamentar, agrair, demanar).

Objectius terminals

28. **Expressar opinions raonades** a propòsit de les comunicacions orals en què l'alumnat pugui tenir un paper receptor: tant si són procedents dels mitjans de comunicació social (televisió, ràdio, cinema, anuncis) com de la vida escolar, cultural i social.

29. Demostrar interès per les manifestacions orals d'altri que no estiguin estrictament vinculades a la vida escolar i que siguin d'iniciació a la vida adulta.

30. Produir missatges orals, especialment col·loquials, que expressin actituds emocionals (satisfacció-insatisfacció, interès, intenció) i morals (disculpar-se, perdonar, lamentar, agrair, demanar).

31. Interpretar i produir missatges dels diferents gèneres periodístics de contingut històricoinformatiu (notícia, crònica, reportatge), **argumental** (carta al director, editorial, article d'opinió) i dialogat (entrevista), de temes d'interès per als adolescents i d'altres d'abast més general.

Llengües estrangeres (exemples)

Objectius generals

10. Mostrar una **actitud** crítica, i alhora de respecte, **envers les opinions** i els punts de vista dels altres, la informació rebuda i les activitats i tasques de classe (pròpies i d'altri).

Continguts

Valors, normes i actituds

2. Respecte per la pluralitat cultural i valoració de la pròpia identitat.

2.1 Curiositat envers les altres realitats i interès per conèixer altres maneres de pensar, viure i organitzar la realitat.

2.2 Acceptació de l'alteritat i la diferència.

2.3 Superació dels prejudicis i estereotips sobre les cultures i els pobles.

2.4 Respecte envers els parlants de la llengua estrangera, independentment el seu origen, la seva raça o llengua materna, que propiciï l'apropament i l'eliminació de barreres en la comunicació.

2.5 **Respecte crític envers les diferències d'opinió** sobre temes d'interès.

Primer cicle

Primer curs

Fets, conceptes i sistemes conceptuals

Demanar i expressar opinions pròpies de forma rudimentària però entenedora

10. Mostrar una actitud crítica, i alhora de respecte, envers les opinions i els punts de vista dels altres, la informació rebuda i les activitats i tasques de classe (pròpies i d'altri).

Ciències de la naturalesa

Introducció

Al llarg de l'etapa, es proposen uns valors encaminats a la formació cultural i laboral. Es propi d'aquesta àrea el foment de les actituds de respecte envers la natura, de sostenibilitat en l'ús de recursos naturals i de promoció de sistemes de vida, individuals i col·lectius, saludables. També ho és promoure el valor dels **arguments racionals**, del rigor i de l'esperit crític.

Objectius generals

2. Valorar actituds científiques com la curiositat, l'objectivitat, el rigor, l'esperit crític, la perseverança i el treball en equip per **qüestionar-se les pròpies idees i conclusions, buscar evidències i utilitzar-les en l'argumentació**

5. Expressar oralment i per escrit les observacions realitzades i les explicacions generades tot aplicant adequadament les diferents tipologies textuais característiques de la comunicació científica, com són la descripció, la justificació, la definició **i l'argumentació**, i demostrar un coneixement de la terminologia científica i de la simbologia bàsica.

Ciències socials

Objectius generals

13. Opinar de manera fonamentada, en el nivell adequat a la seva situació i com a conseqüència de l'adquisició d'una memòria històrica i de sòlids coneixements geogràfics, sobre fenòmens actuals o passats, **argumentant les raons, opinions i punts de vista propis**.

Primer cicle

Segon curs

Objectius terminals

9. Crear, mantenir i interrogar bases de dades senzilles amb suport informàtic així com consultes a la xarxa (Internet) per tal de constituir reculls d'informació organitzada; i obtenir, tot analitzant-la i classificant-la, informació rellevant a partir de diverses fonts d'observació directa (treball de camp, enquestes, entrevistes, visites), d'observació indirecta (pel·lícules, vídeos, gravats, imatges, obres d'art) i de diferent tipus (documents escrits, gràfics, mapes, estadístiques, bases de dades), distingint les dades, opinions i **arguments** que proporcionen al voltant d'un tema.

Matemàtiques

Quart curs

Objectius terminals

7. Trobar relacions o propietats senzilles raonant-les a partir de la pròpia intuïció, fent ús de **mètodes inductius o de manera deductiva a partir d'unes premisses establertes**.

9. Mostrar una disposició a interrogar-se davant de situacions que es plantegin: formular hipòtesis, **buscar exemples o contraexemples** i fer comprovacions experimentals o raonades

CURRICULUM VARIABLE¹⁴

Drets humans i ciutadania

Objectius

5. **Opinar** sobre algunes qüestions límit, com per exemple l'obediència a la llei i la desobediència legítima, els drets individuals i dels col·lectivitats.

Procediments

4. **Exposició ordenada i fonamentada de les pròpies opinions** sobre temàtiques relatives al crèdit.

5. Preparació i participació en **debats** sobre els drets humans i la condició de ciutadà.

Valors, normes i actituds

1. **Contrastació de les opinions i informacions alienes abans d'acceptar-les**.

2. Disposició per comprendre les emocions i els sentiments dels altres per un procés d'identificació (**empatia**).

Els valors de la convivència

Objectius

¹⁴ Decret 15/1996, de 5 de març, pel qual s'estableix l'ordenació del crèdits variables de l'educació secundària obligatòria (crèdits d'ètica) ORDRE de 17 de juny de 1999, de modificació de l'Ordre de 3 de juny de 1996, per la qual es desplega l'organització i avaluació dels ensenyaments de l'educació secundària obligatòria (crèdits de filosofia).

1. Afirmar-se davant d'altri en les **pròpies opinions**, creences i afectes, de manera respectuosa i sense inhibicions.
4. Determinar diferències entre normes morals, socials i legals, tot **donant raons** per obeir-les o desobeir-les.
6. Resoldre amb **arguments** i de manera acceptable dilemes morals presentats en forma de situacions concretes o de qüestions límit.
7. **Fonamentar** alguna norma moral referent a la convivència en d'altres normes més generals, o en valors i principis, més enllà de la pura aprovació o desaprovació social.

Procediments

1. **Expressió de les pròpies opinions**, afectes o vivències.
2. Organització del diàleg en grup.
9. Realització **d'escrits argumentatius**

Fets, conceptes i sistemes conceptuals

4. L'**argumentació** moral
- 4.1 Enunciats descriptius, valoratius i regulatius

Ètica de la ciència i la tecnologia

Objectius

10. Prendre posició i **argumentar** en favor o en contra de determinades aplicacions de la ciència i la tecnologia.

Procediments

8. Participació en jocs de rols i en la simulació de la defensa d'**argumentacions** i presa de decisions.
9. Participació activa en **debats** de confrontació de valors amb l'elaboració de judicis fonamentats i explicitació de referències personals.

Valors, normes i actituds

7. **Exposició i defensa d'idees** amb riquesa conceptual i amb consciència de la pròpia opció de valors, no basant-se únicament en dades qualitatives.

Reflexió i argumentació ètica

Objectius

4. Adoptar una **posició reflexiva i crítica** davant les normes i els valors existents.
8. Reconèixer i formular problemes morals; analitzar-; proposar hipòtesis resolutives i **argumentar** a favor o en contra.
9. Apreciar la importància d'atendre **punts de vista diferents o alternatius** en l'anàlisi de problemes morals.

Procediments

6. Preparació i realització de **debats** sobre qüestions controvertides i dilemes morals, exposant opinions i judicis propis amb **argumentació raonada**.

Valors, normes i actituds

7. Adopció d'una actitud oberta i receptiva cap a punts de vista diferents o alternatius en l'anàlisi o resolució de problemes morals.

Coneix-te a tu mateix

Objectius

3. **Expressar, argumentar i contrastar les pròpies opinions amb les dels altres**, sobretot pel que fa referència als canvis, les noves preguntes i els interessos que apareixen durant l'adolescència.

Procediments

5. Participació en **debats** sobre la temàtica del crèdit, argumentant les pròpies opinions.

Pensar amb lògica

Millorar el pensament és un dels objectius principals en educació. Ara bé, millorar el pensament significa, en primer lloc, millorar el llenguatge i això implica la necessitat d'ensenyar a raonar. El raonament és l'aspecte del pensament que pot ser formulat discursivament, està subjecte a criteris d'avaluació —pot haver-hi raonaments vàlids i raonaments no vàlids— i pot ser ensenyat. Raonar implica, per exemple, fer inferències consistents, oferir raons convincents, detectar pressupòsits, establir classificacions i definicions, organitzar explicacions, descripcions i arguments coherents. En general implica una sensibilitat pels aspectes lògics del discurs.

Objectius

4. Identificar evidències i treure'n conclusions.
7. Identificar arguments: distingir-hi premisses i conclusió.
8. Diferenciar entre raonaments deductius i raonaments no deductius.
9. Diferenciar arguments correctes i incorrectes, i corregir arguments no vàlids (fal·làcies).
11. Millorar la capacitat de fer judicis i arguments.
12. Construir inferències correctes.

Procediments

1. Reconeixement de discursos informatius i argumentatius.
2. Formulació de raons com a suport d'opinions i d'accions.
3. Detecció d'inferències inductives i deductives.
4. Descoberta de les implicacions del que es diu, del que es llegeix i del que s'escolta.
6. Avaluació d'argumentacions, analitzant inferències vàlides i detectant errors lògics propis i dels altres.

Fets, conceptes i sistemes conceptuals

1. Consideracions sobre el llenguatge.
 - 1.2 Usos del llenguatge.
 - 1.3 Reconeixement d'arguments: premisses i conclusions.
2. Avaluació d'arguments.
 - 2.1 Definicions.
 - 2.2 Precisió, vaguetat i ambigüitat.
 - 2.3 Plausibilitat, rellevància i suficiència de les premisses.
 - 2.4 Veritat i validesa.
3. Raonaments deductius
 - 3.1 Inferències immediates: conversió, oposició i contradicció entre proposicions.
 - 3.2 Sil·logisme categòric bàsic: 1r mode de la 1a figura. Diagrames d'inclusió.
 - 3.3 Raonament condicional: *modus ponens* i *modus tollens*.
 - 3.4 Fal·làcies.
4. Raonaments no deductius.
 - 4.1. Raonaments inductius. Generalitzacions i estereotips.
 - 4.2. Raonaments analògics.
 - 4.3. Criteris, raons i justificacions
 - 4.4. Racionalitat i raonabilitat.

Valors, normes i actituds

2. Valoració positiva del fet de pensar amb ordre i d'aconseguir una expressió intel·ligible i acurada.
3. Reconeixement de la necessitat de donar raons com a fonament del que es diu i del que es fa i com a recurs que afavoreix l'autoreflexió.
4. Valoració positiva de les habilitats que permeten avaluar discursos informatius i argumentatius.
7. Respecte per les opinions dels altres.

Es pot comparar aquest currículum amb el proposat en resum presentat per membres de l'ACIREPh (Associació per a la creació d'instituts de recerca sobre l'ensenyament de la filosofia)¹⁵:

1. Les regles de la discussió racional: principi de pertinença, principi de càrrega de la prova, etc.
2. La paraula i el concepte; les distincions conceptuals; extensió i comprensió; ambigüïtat i imprecisió.
3. La estructura de l'argumentació: premisses i conclusió; judicis explícits i implícits.
4. Regles elementals de la lògica deductiva: les principals inferències vàlides; el raonament per l'absurd; errors freqüents (petició de principi, fals dilema, inferència errònia, etc.)
5. Els raonaments informals: generalització, raonament per analogia, raonament causal; errors freqüents (causalitat dubtosa, generalització injustificada, argument d'autoritat, argument *ad hominem*, etc.)
6. Modes de refutació.

Ètica del treball

Des d'aquest punt de vista, és important apropar l'alumne als aspectes morals i legals del treball i de la propietat, fer-lo reflexionar sobre les relacions laborals i el compromís de treballadors i empresaris, ajudar-lo a **prendre una posició argumentada** davant els conflictes inherents a totes les activitats productives.

BATXILLERAT¹⁶

CURRÍCULUM COMÚ

Llengua catalana i literatura

Llengua castellana i literatura

Fets, conceptes i sistemes conceptuals (Primer curs)

3. Tipus de textos orals (conversa, tertúlia, debat, conferència) i escrits: característiques. El text expositiu. **El text argumentatiu**. El text descriptiu. El text narratiu. El text instructiu. El text predictiu. El text retòric.

Filosofia I i II

Objectius generals

2. Dominar les habilitats lingüístiques, especialment la lectura comprensiva i **l'expressió raonada**, en temes propis de la matèria.
3. **Argumentar** de manera coherent els propis punts de vista en relació a temes filosòfics, i **contrastar-los amb altres posicions i argumentacions**.
4. Valorar les **opinions alienes** com un mitjà per enriquir, clarificar i posar a prova les pròpies conviccions.

¹⁵ VA (2004) "Proposition pour un programme de philosophie pour les séries technologiques" *Côtephilo*, revista online de l'ACIREPh, número 5, novembre http://www.cotephilo.net/article.php3?id_article=100.

¹⁶ [DECRET 182/2002, de 25 de juny, pel qual es modifiquen el Decret 82/1996, de 5 de març, pel qual s'estableix l'ordenació dels ensenyaments de batxillerat, i el Decret 22/1999, de 9 de febrer, pel qual s'adequa l'organització dels ensenyaments de batxillerat al règim nocturn.](#)

7. Analitzar textos filosòfics, o textos que suscitin problemes filosòfics, tot identificant el tema que plantegen, la seva **estructura i conclusions**, i **valorar els supòsits de què parteixen** i les solucions que proposen.

Procediments

5. Preparació i realització d'exposicions orals i **debats** sobre temes de la matèria, usant, si cal, mitjans tecnològics de presentació.
7. Argumentació dels propis punts de vista en relació a qüestions filosòfiques.

Valors, normes i actituds

2. Esperit crític i **racionalitat** en relació amb les creences, les valoracions i les accions.
3. **Respecte crític** per les idees d'altri i imparcialitat a l'hora **de jutjar les opinions** i les accions pròpies i alienes.
4. **Coherència i rigor** en l'anàlisi de fets, idees i accions, en l'expressió d'opinions i en la presa de decisions pràctiques.

Fets conceptes i sistemes conceptuals (Primer curs)

2 El coneixement.
2.3 L'estructura lògica del coneixement. **Argumentacions vàlides i fal·làcies**.

Objectius terminals

4. Comentar textos filosòfics, o que suggereixin temes filosòfics, des d'un punt de vista comprensiu i crític, identificant tema, tesi, estructura expositiva i **conclusions**, valorant els supòsits dels què parteixen i les solucions que proposen.
7. Analitzar les diferències o coincidències entre **dos o més opinions filosòfiques que tractin d'una mateixa qüestió**, en el mateix moment i al llarg de la història.
8. Preparar i realitzar exposicions orals i **debats** que fomentin l'escolta activa, l'intercanvi d'idees i l'argumentació sobre temes i problemes filosòfics, amb suport, si cal, de mitjans tecnològics de presentació.
9. **Argumentar els propis punts de vista**, oralment i per escrit, en relació amb qüestions d'interès suggerides per la matèria.
19. **Identificar premisses i conclusions, i analitzar la validesa d'argumentacions inductives i deductives**.
33. Valorar positivament el **debat** entre posicions contràries com a mitjà per practicar el respecte als altres i l'actitud raonable, dialogant i solidària.

Història

Objectius generals

5. Manejar el bagatge conceptual bàsic propi de la Història a fi de poder extreure informació històrica de fonts directes, valorar interpretacions historiogràfiques i realitzar algunes activitats d'indagació i síntesi de tal manera que es pugui **expressar raonadament visions pròpies** sobre alguns aspectes de l'evolució històrica de Catalunya i d'Espanya.
9. Valorar la situació personal com a individu social d'un temps i espai concrets per tal **d'adoptar posicions i actituds crítiques personals, argumentant les pròpies idees** sobre la societat i revisant-les a partir de les noves informacions, tot corregint estereotips i prejudicis.

Objectius terminals

2. Analitzar i exposar alguns fets i processos rellevants (polítics, socials, econòmics, institucionals i culturals) de la prehistòria i de la història antiga a l'àmbit territorial hispànic en general i català en particular, emfasitzant els diversos ritmes de continuïtat i canvi i **argumentant** les afirmacions i judicis amb diversos tipus de fonts.
4. Analitzar i exposar alguns fets i processos rellevants (polítics, socials, econòmics, institucionals i culturals) de les etapes medieval i moderna en l'àmbit territorial hispànic en general, i en l'actual àmbit territorial de la cultura catalana en particular, emfasitzant els diversos ritmes de continuïtat i canvi i **argumentant** les afirmacions i judicis amb diversos tipus de fonts.

Llengües estrangeres

Fets, conceptes i sistemes conceptuals

Primer curs

1. Aspectes pragmàtics: principals funcions comunicatives.

1.9 Argumentar donant opinions, raonaments i justificacions per tal de convèncer.

Segon curs

1.9 Argumentar i contra-argumentar donant opinions, raonaments i justificacions per tal de convèncer.

Objectius terminals

19. Contribuir activament a discussions o debats orals o per Internet, escoltant atentament i argumentant les pròpies opinions, respectant les convencions del gènere.

27. Redactar textos persuasius com ara un assaig, article o discurs, recorrent a l'argumentació i la contra-argumentació.

CONCLUSIONS

1. El manteniment i contrast d'un punt de vista fonamentat en arguments sigui per escrit o en un diàleg actual es troba mencionat com a contingut en diverses àrees i matèries, sense referir-nos a les activitats de tutoria o d'altres com educació per a la salut i relacionades. Això dibuixaria l'argumentació com un important **procediment transversal a les diverses àrees**.
2. Malgrat aquesta importància, creiem que l'encaix en el currículum és insuficient. D'una banda, a les àrees o matèries que tindrien més responsabilitat en ensenyar a argumentar, és a dir més instrumentals, com la filosofia i la llengua, curiosament apareix en l'apartat de fets, conceptes i sistemes conceptuais, en comptes de figurar en el de procediments¹⁷.
3. A l'ESO, els continguts més detallats sobre argumentació es troben en la franja variable de filosofia, cosa que no es correspon amb la importància declarada en els objectius generals de l'ESO.
4. En ambdues àrees (llengua i filosofia) es considera l'argumentació com a text, com a producte, tot menystenint la importància dels diàlegs argumentatius.
5. En filosofia es dona una importància excessiva als arguments deductius, amb molt poques mencions al raonament presumptiu, reduït a *Pensar amb lògica* a un apartat d'arguments "no" deductius.
6. No trobem, amb l'excepció sorprenent dels currículums de llengües estrangeres, un lloc on explícitament es puguin millorar les formes presumptives de raonament, que són les que més utilitzem tant en ciència com en la vida quotidiana.

Tot cercant una major coherència entre les intencions més generals i les concrecions curriculars, avancem que caldria resituar el lloc, als programes i a les pràctiques, dels aspectes relacionats amb l'argumentació, que provisionalment es poden resumir en els següents:

- L'argumentació és un procediment, que s'ensenyia practicant-lo
- L'argumentació és un procediment que serveix per aprendre
- Una de les maneres d'aprendre a argumentar és en el diàleg actual en els seus diversos tipus (vegeu més endavant la tipologia de Walton).
- Cal combinar les modalitats escrita-parlada-llegida i fer-les funcionals les unes amb les altres
- Cal centrar-se en l'argumentació presumptiva, que és la més utilitzada en la vida quotidiana.
- A més de l'exposició d'arguments i contraarguments cal tenir en compte que l'argumentació abasta altres de parla, com el plantejament de qüestions.

¹⁷ No és objecte d'aquest treball investigar les pràctiques. Però seria raonable formular la hipòtesi que la pràctica de l'argumentació a llengua es bandeja a favor de la narració o la descripció. No és fins el batxillerat que es tracta la qüestió però no tant com a procediment sinó com a part del sistema conceptual "Tipologies textuais", segons reconeixen diversos professors consultats. Es poden destacar intents meritoris de posar en pràctica efectivament la capacitat d'argumentar en diverses àrees a partir de la influència de la línia d'investigació sobre les capacitats cognitivo-lingüístiques (JORBA *et. al.* (1998). La recent tesi doctoral de CANALS (2006) sobre didàctica de les ciències socials és un exponent de la investigació en aquesta línia.

3. ARGUMENTACIÓ I COMPETÈNCIES BÀSIQUES

1. L'argumentació a la Conferència Nacional d'educació

El Departament d'ensenyament va promoure els cursos 2000 al 2003 un procés de reflexió sobre l'ensenyament al nostre país a través de grups de treball i de discussió. Un dels àmbits de reflexió va ser el de les competències bàsiques. Recollim els resultats en l'apartat de competències bàsiques, tot senyalant aquelles que considerem directament vinculades amb l'argumentació¹⁸.

Les competències bàsiques de l'àmbit lingüístic

Dimensió.: parlar i escoltar	Dimensió.: llegir	Dimensió.: escriure
1. Expressar i comprendre hàbilment les idees, els sentiments i les necessitats. 2. Ajustar la parla a les característiques de la situació comunicativa. 3. Emprar formes de discurs diverses en la comunicació. 4. Implicar-se activament en la conversa i adoptar una actitud dialogant. 5. Aprendre a parlar diferents llengües i a valorar-ne l'ús i l'aprenentatge.	6. Posar en pràctica les destreses necessàries per a una correcta lectura expressiva. 7. Posar en pràctica les destreses necessàries per a la comprensió del que es llegeix. 8. Llegir textos de tipologia diversa. 9. Implicar-se activament en la lectura.	10. Posar en pràctica les destreses necessàries per escriure les paraules correctament. 11. Posar en pràctica les destreses necessàries per compondre un text ben escrit. 12. Escriure textos de tipologia diversa. 13. Implicar-se activament en l'escriptura.

Les competències bàsiques de l'àmbit matemàtic

Dimensió.: resolució de problemes		
6. Presentar, d'una manera clara, ordenada i argumentada, el procés seguit i les solucions obtingudes en resoldre un problema.		

Les competències bàsiques de l'àmbit tecnocientífic

Dimensió.: consum	Dimensió.: medi ambient	
6. Valorar la relació qualitat/preu/necessitat en el consum.	7. Establir les característiques i la composició bàsica d'alguns materials i valorar-ne les possibilitats de reciclatge.	

¹⁸ Fem servir la versió en CD Departament d'Educació (2003).

Les competències bàsiques de l'àmbit social

Dimensió: habilitats socials i d'autonomia	Dimensió: societat i ciutadania	Dimensió: pensament social
1. Escoltar de manera interessada i tenir una actitud dialogant. 2. Valorar positivament l'establiment de relacions amistoses i complaents amb altres persones. 3. Conèixer-se a si mateix. 4. Mostrar una actitud positiva davant la vida. 5. Prevenir situacions problemàtiques de la vida quotidiana. 6. Tenir l'hàbit de treballar i solucionar problemes autònomament. 7. Treballar en equip. 8. Prendre decisions.	9. Identificar trets bàsics d'una societat. 10. Relacionar-se i conviure de manera participativa en una societat democràtica, plural i canviant. 11. Comportar-se adequadament segons els llocs i moments. 12. Respectar i defensar el patrimoni cultural propi, historicoartístic i mediambiental.	13. Acceptar el fet que hi pot haver punts de vista diferents sobre un mateix esdeveniment, fenomen o problema. 14. Copsar intencions, causes i conseqüències per explicar fets i problemes socials. 15. Utilitzar la crítica com a eina positiva.

Com es pot observar, en l'àmbit lingüístic i el social hi ha abundants referències a coneixements i habilitats relacionades amb l'argumentació. El mateix passa en l'àmbit matemàtic. En l'àmbit científic tecnològic només es fa referència a l'establiment de valoracions, si bé suposem que haurien de ser unes valoracions argumentades si més no amb arguments de relació entre cost i benefici o fins i mitjans. En l'àmbit laboral és l'únic on no hi ha referències directes a capacitats relacionades amb l'argumentació.

2. Argumentació i llistats de competències bàsiques

De manera paral·lela a la CNE, el Departament d'educació endegà una línia de treball sobre les competències bàsiques com aspectes prioritaris que ha d'assolir tot l'alumnat. El concepte d'argumentació tal com l'estem tractant té un aspecte competencial, com es pot veure en la definició:

“Per competència s'entén la capacitat de posar en pràctica de manera integrada, en contextos i situacions diferents, els coneixements, les habilitats i els trets de la personalitat adquirits. El concepte de competència inclou tant els sabers (coneixements teòrics) com les habilitats (coneixements pràctics o aplicatius) i les actituds (compromisos personals), i va més enllà del “saber” i “saber fer o aplicar”, perquè inclou també el “saber ser o estar”.

Competència vol dir capacitat d'usar funcionalment els coneixements i les habilitats d'una manera transversal i interactiva, en contextos i situacions diferents, i implica comprensió, reflexió i discerniment”¹⁹.

En els sis àmbits de competències podríem vincular-se a l'argumentació amb diversos nivells de complexitat. Es destaquen les referències a l'argumentació²⁰:

- La comprensió oral i escrita
- L'expressió oral i escrita
 - Referència a “exposicions orals, debats ... exposició oral i escrita de coneixements, idees, arguments”.
- La recerca i la reelaboració d'informació
- La utilització fluida de tècniques, estratègies i instruments de càlcul
- L'aplicació d'estratègies per a la comprensió i la resolució de situacions de la vida quotidiana.
 - “A través del raonament, la reflexió i el pensament crític”.

S'afegeix que “cal tenir presents tant els aspectes individuals com els aspectes socials de l'aprenentatge. Potenciar el raonament, la reflexió, la col·laboració entre els alumnes, el treball en equip, la reflexió compartida, els respecte i la valoració dels altres”.

3. Argumentació i informe PISA

L'argumentació està present en els tres àmbits de competències definits a l'informe PISA²¹:

¹⁹ DEPARTAMENT D'EDUCACIÓ (2005: 7).

²⁰ *Idem* (2005b: 847).

²¹ PISA (2001) *La medida de los conocimientos y destrezas de los alumnos*. Madrid: MEC. Pàgina 20.

Definiciones de lectura, matemáticas y ciencias en el proyecto PISA

Lectura

La capacidad lectora consiste en la **comprensión**, el empleo y la **reflexión** a partir de textos escritos, con el fin de alcanzar las metas propias, desarrollar el conocimiento y el potencial personal y participar en la sociedad.

Matemáticas

La formación matemática consiste en la capacidad para identificar, comprender e implicarse en las matemáticas y **emitir juicios con fundamento** acerca del papel que juegan las matemáticas como elemento necesario para la vida privada, laboral y social, actual y futura, de un individuo como ciudadano constructivo, comprometido y capaz de **razonar**.

Ciencias

La formación en ciencias consiste en la capacidad de emplear el conocimiento científico para identificar **preguntas y obtener conclusiones** a partir de pruebas, con el fin de comprender y ayudar a tomar decisiones acerca del mundo natural y de los cambios que la actividad humana produce en él

4. En conclusió

El fet que l'argumentació aparegui en varis àmbits i la diversitat d'aspectes vinculats creiem que fonamenta el considerar l'argumentació com una **macrocompetència**, que mereix que se li dediqui una atenció transversal en les diverses àrees. La importància que se li dóna en els documents consultats aconsella dedicar-hi més atenció didàctica.

4. CONCLUSIONS DE LA PRIMERA PART

1. Tant els teòrics provinents de la psicologia, la pedagogia, la filosofia, com els responsables de polítiques educatives han senyalat la importància de l'ensenyament de l'argumentació en la formació cognitiva, emocional i social i de ciutadanes i ciutadans tolerants, racionals i participatius. (Ap. 1)
2. Segons aquests teòrics, l'argumentació és un procediment que cal aprendre però també és un procediment per aprendre: és transversal a l'aprendre a fer, l'aprendre a conèixer, l'aprendre a viure i l'aprendre a ser. (Ap. 1)
3. Estudiar l'argumentació implica posar en relació diverses àrees de coneixement que molts cops no estan relacionades, tant a nivell universitari com d'ensenyament mitjà: la llengua des de la pragmàtica a les ciències de la comunicació, la filosofia especialment la lògica formal i informal, i la psicologia cognitiva. (Ap. 1)
4. El repàs dels currículums actuals de l'ESO i de les matèries comuns a Batxillerat revela que hi ha abundants referències a l'argumentació, encara que acostumen a figurar en l'apartat de fets, conceptes i sistemes conceptuals i no en el de procediments. La diversitat d'àrees i matèries en què apareix porta pensar que és un procediment transversal. Un estudi informal ens duu a presumir que no és objecte d'ensenyament sistemàtic. Els crèdits i matèries de filosofia se centren gairebé exclusivament en els aspectes lògics i deductius de l'argumentació en detriment dels dialèctics o retòrics i inductius o presumptius. (Ap. 2)
5. A l'hora de precisar les competències bàsiques, tant la CNE com els llistats del Departament i fins i tot informes com el PISA inclouen l'argumentació i les habilitats que depenen d'ella. L'argumentació és una important macrocompetència. (Ap. 3)

SEGONA PART:

**... PERÒ POC CONEGUDA I TREBALLADA
(LA PRÀCTICA I ELS RESULTATS)**

1. UNA APORTACIÓ EMPÍRICA SOBRE EL RENDIMENT DE L'ENSENYAMENT DE LA LòGICA EN LA COMPETÈNCIA D'ARGUMENTAR

1. Introducció

Les poques vegades que s'efectua una avaluació externa dels resultats educatius es produeixen interminables discussions. La presentació d'informes per part d'organismes d'avaluació estatals i internacionals origina tempestes polítiques i desqualificacions que en gran part palesen la desorientació de les autoritats a l'hora de determinar què i quant aprenen els alumnes. Hi ha qui acusa qui vol avaluar resultats educatius d'una concepció economicista de la tasca humanística que significa educar. Aquestes discussions en part estan originades per les dificultats que comporten l'avaluació d'aprenentatges complexos, per la manca d'adequació dels instruments de mesura, i per molts altres factors com la mateixa administració de les proves, que influeix sobre l'atenció que es dedica a un o altre contingut. Per això convé no caure en la ingenuïtat de pensar que el modest assaig d'avaluació que figura a continuació té resultats completament concloents i pot ser argument per a una política o una altra.

Uns quants anys d'ensenyament d'una lògica introductòria a Batxillerat ens feien preguntar-nos sobre el possible rendiment d'aquest ensenyament i a quins aprenentatges efectius podria donar lloc. La lògica serà formativa si permet identificar raonaments correctes i incorrectes i ajuda a construir arguments o refutacions efectives en un diàleg quotidià. Partíem d'una sospita sobre l'estesa convicció que l'ensenyament de la lògica millora la nostra forma de raonar i d'argumentar o, si més no, que presenta el model de com cal argumentar i el criteri d'acceptabilitat d'un argument. Aquesta sospita es trobava corroborada per la consideració de les investigacions en psicologia cognitiva a partir de Wason a V.A. (1995) i de les defenses de la lògica "informal"²². També intentava anar més enllà d'estudis com el de MIRANDA (1999) que al nostre parer seguien depenent del model de la lògica formal com a paradigma argumentatiu. Si l'argumentació era de tanta importància com esperem haver mostrat en apartats anteriors, calia veure, en la mesura del possible, l'eficàcia dels ensenyaments en l'única assignatura que hi dedicava un temps específic.

En síntesi, es tractava d'esbrinar el grau de competència en la solució de certs problemes i la influència dels estudis previs sobre aquesta competència

La predicció sobre els resultats era:

1. La majoria dels alumnes mostrarà la seva competència a l'hora de respondre algunes qüestions considerades bàsiques en l'ensenyament de la lògica i l'argumentació.
2. Aquesta competència serà superior en els estudiants que han cursat més temps matèries referides a argumentació i lògica.

2. Mètode

Es confeïren cinc preguntes que plantejaven diversos problemes que implicaven posar en joc conceptes i procediments relacionats amb la lògica i l'argumentació. Aquestes

²² Vegeu EEMEREN I GROOTENDORST (1996: 163-183)

preguntes s'incloïen en qüestionaris administrats a dos grups de subjectes: l'un d'alumnes de CAP de filosofia del curs 2005-06 i l'altre un grup d'alumnes de segon de Batxillerat humanístic d'un IES d'una ciutat mitjana de l'àrea metropolitana de Barcelona. Les cinc preguntes han estat considerades adients per professorat de filosofia de secundària. Es fan servir en llibres de text tant de secundària com d'universitat encara que la seva resposta no exigeix uns estudis previs específics.

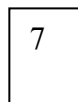
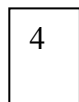
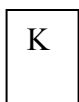
La taula següent recull, per a cada pregunta, comentaris i els criteris de correcció de les respostes.

Les qüestions sobre lògica i argumentació: criteris de correcció

18. Què és un argument?

Un enunciat (*conjunt d'enunciats, frase, quelcom*) que suporta (*prova, demostra, serveix per sostenir*) un punt de vista (*tesi, opinió, allò que penses*). Es dona per bo també “*Explicació raonable d'un pensament*” (subjecte 15)

19. Imagina que tens al teu davant unes targetes com aquestes:



Assenyala totes aquelles cartes i només aquelles que caldria girar per comprovar la regla:

“Totes les cartes que tenen una vocal en una cara tenen un nombre parell en l'altra”

És una de les versions del problema de Wason²³ que l'elaborà per estudiar la tendència a sobreentendre raonaments bicondicionals quan són condicionals. La fal·làcia de l'afirmació del conseqüent i la de la negació de l'antecedent provenen d'aquest mecanisme cognitiu, així com gran part del raonament prejudiciat.

Es senyala amb X les corresponents a la resposta correcta. Per resoldre una imprecisió en la formulació de la pregunta, atès que no s'explicitava la condició que totes les cartes tenien una lletra en una cara i un número en l'altra, hem donat per bones les respostes que a més de les indicades marcaven la carta on es veu “K”.

20. Què et sembla aquesta argumentació?

“Si hi hagués un gat invisible en aquest sofà, no es veuria. Jo no veig cap gat, per tant hi ha un gat invisible”

Es tracta d'una fal·làcia de l'afirmació del conseqüent²⁴. Prové d'una narració de T.S. Elliot. Hi ha un episodi dels *Simpsons* (“Mucho Abu y pocas nueces”) que juga amb la mateixa fal·làcia²⁵.

Calia respondre amb el nom de la fal·làcia i l'explicació de la seva estructura. També es podia acceptar un contraexemple qualsevol com per exemple: “Si és una noia d'aquesta classe (CAP), llavors no fa ESO. Ell (senyalant un noi de la mateixa classe) no fa ESO, per tant ell és una noia d'aquesta classe”. No s'acceptaren expressions que només manifestaven desconfiança davant la implausibilitat de la conclusió (“és una fal·làcia”; “és un non sequitur”).

²³ El “Wason selection task” data de 1966. Vegeu NEWSTEAD i EVANS, (Eds) (1995) .

²⁴ PERELMAN i OLBRECHTS (1989: 303 ss) anomenen arguments com aquest “argumentacions quasilògiques” perquè presenten premisses i conclusió com si tinguessin uns nexes de necessitat que en realitat hi manquen.

21. Què diries si se't presentés aquesta argumentació?

“No s’ha demostrat que Déu no existeixi, per tant no es pot dir que no existeixi. Llavors, si no és veritat que no existeixi, existeix”

És una argumentació *ad ignorantiam*, que Garcia Damborenea posa com a exemple de fal·làcia *ad ignorantiam*.

S’han donat per bones les respostes:

- Hi ha una inversió de la càrrega de la prova. Qui hauria de provar és qui afirma l’existència. Si no, es podria arribar a la conclusió absurda de què existeix tot allò que no està demostrat que no existeixi
- Amb el mateix esquema es podria arribar a demostrar la proposició contrària (contradictòria), tot començant per “No s’ha demostrat que Déu existeixi”, amb la qual cosa ens quedaríem, com a mínim en una posició agnòstica, que sembla que no és la de qui argumenta.
- També es podria partir de què no és veritat la premissa major (***“No s’ha demostrat que Déu no existeixi”***)

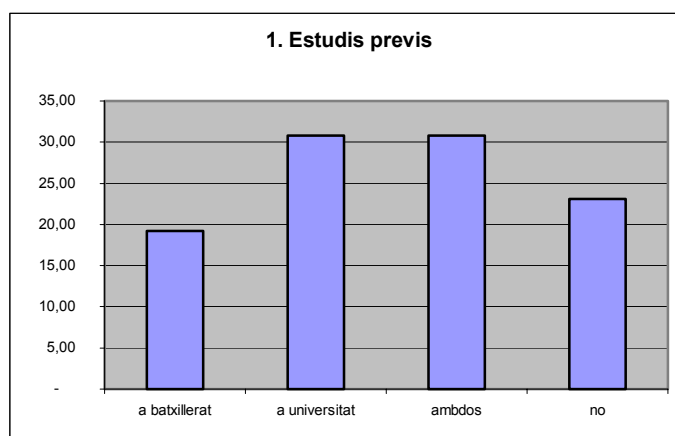
22. Que és la càrrega de la prova?

Expressió (provinent del llenguatge jurídic) que indica a qui correspon donar suport a una tesi. La càrrega de la prova correspon a qui presenta una tesi.

3. El grup: descripció i estudis previs

Han respost el qüestionari 27 estudiants dels 30 inscrits al CAP. 18 són llicenciats o estan en el darrer any de llicenciatura de filosofia i 7 són llicenciats en d’altres llicenciatures (2 no responen la pregunta). L’edat mitjana són 24 anys amb una desviació estàndard de 2. El 81% son noies i el 19% són nois. El 76% han estudiat continguts sobre argumentació (vegeu gràfic 1).

estudis previs	%
a batxillerat	19,23
a universitat	30,77
ambdós	30,77
no	23,08



El grup de segon de Batxillerat està compostat per 11 noies i 6 nois que cursaven segon de batxillerat Humanístic al curs 2005-2006 en un IES d’una ciutat mitjana de l’àrea metropolitana de Barcelona. La mitja d’edat era 18 anys. Excepte un repetidor, havien

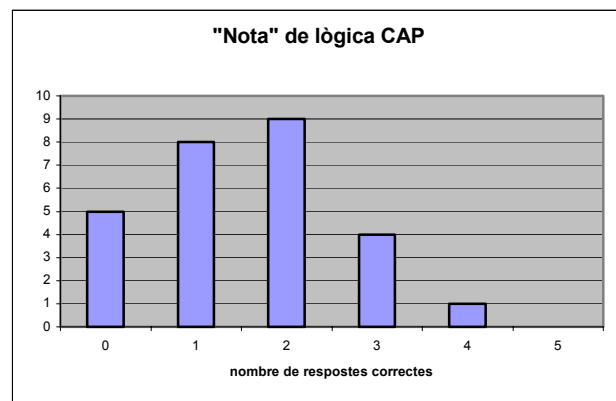
²⁵ Es discuteix l’efectivitat de les patrulles creades per espantar uns inexistents ossos. Lisa posa a Homer un contraexemple d’una pedra que serveix per espantar tigres, però Homer cau una altra vegada en la fal·làcia.

cursat primer amb l'autor del treball i havien dedicat unes 30 hores de classe als aspectes objecte de la investigació.

4. RESULTATS

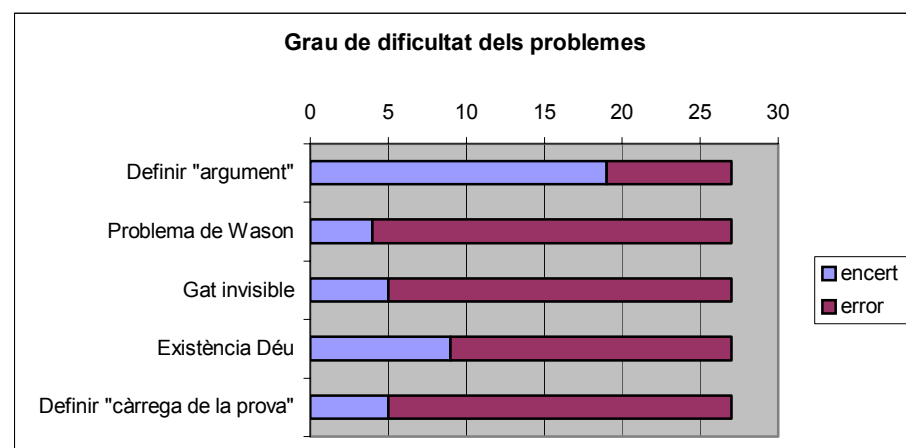
Es puntuava cada subjecte de 0 a 5 segons el nombre de respostes correctes. Presentem en primer lloc els resultats del grup de CAP i en segon lloc els del de Batxillerat. Els resultats corroboren amb escreix la sospita sobre el rendiments dels estudis de lògica: Les *notes* són excepcionalment baixes i en la mostra són fins i tot superiors en alumnes que no han fet filosofia. Vegem-ho en detall. Les notes obtingudes figuren en la taula i en el gràfic:

nota	frequència	%
0	5	18,52
1	8	29,63
2	9	33,33
3	4	14,81
4	1	3,70
5	0	0
total	27	



Només aprova, i amb nota baixa, el 18% del grup. No hi ha cap subjecte que hagi respost correctament les 5 qüestions. La major freqüència és entre els qui han respost una o dues preguntes correctament.

Hem analitzat el grau de dificultat de les qüestions. La més fàcil ha estat la definició d'argument i en la més difícil coincideixen pràcticament la segona, tercera i cinquena. Cal dir que l'única persona que defineix de manera completament satisfactòria "càrrega de la prova" és un alumne amb estudis de dret, i només respon correctament aquesta pregunta.



Però el més interessant potser estava en determinar si hi ha relació entre els estudis anteriors i el resultat en les proves. Cap resultat permet establir algun tipus de diferència entre els que declaren haver estudiat continguts referits a lògica i argumentació i els que no ho declaren. No es donen correlacions significatives entre els diversos aspectes: ni en la satisfacció trobada en analitzar arguments i discutir i la nota, ni entre aquestes activitats i els estudis de filosofia o altres estudis universitaris. Tampoc hi ha relació entre el tedi/diversió experimentats i la nota

Per interpretar les correlacions, cal precisar la magnitud amb què s'expressaven a la taula.

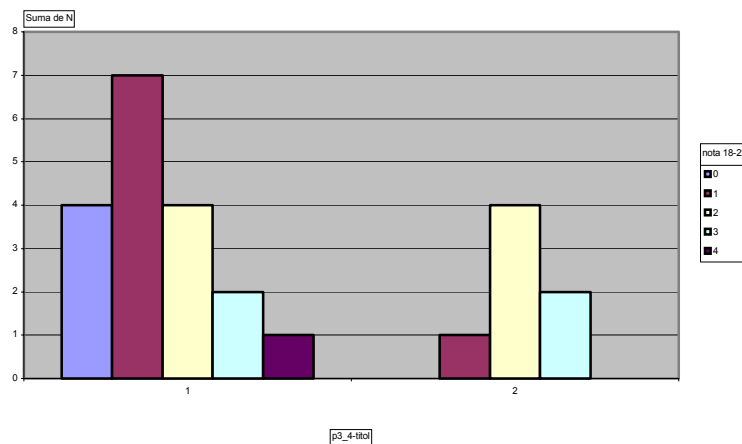
Nota: 0,1,2,3,4,5

Títol: Filosofia 1; Altres 2

Estudis previs: 1 Batxillerat
2 Universitat
3 Ambdós
4 No s'ha estudiat

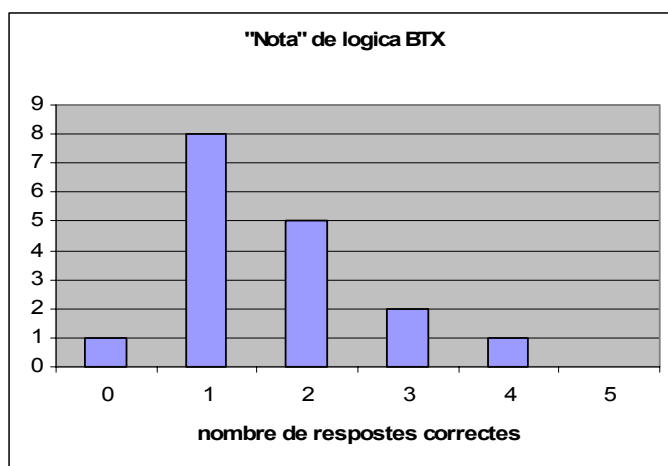
coef de correl analitzar i nota	
0,11145564	
coef de correl discutir i nota	
-0,25505185	

coef correl títol discutir	
-0,304727054	
coef de correl títol analitzar	
-0,043355498	



La gràfica que posa en relació la nota amb la titulació (1: filosofia; 2: altres) podria fer pensar algú que el grup de titulats en d'altres matèries té unes notes superiors a la dels de filosofia. Però la dimensió de la mostra no permet inferir aquesta conclusió, perquè essent la mostra tan petita, amb una altra mostra podrien aparèixer resultats diferents. En canvi, sí que es pot afirmar que el grup de Filosofia presenta una major variabilitat en les notes.

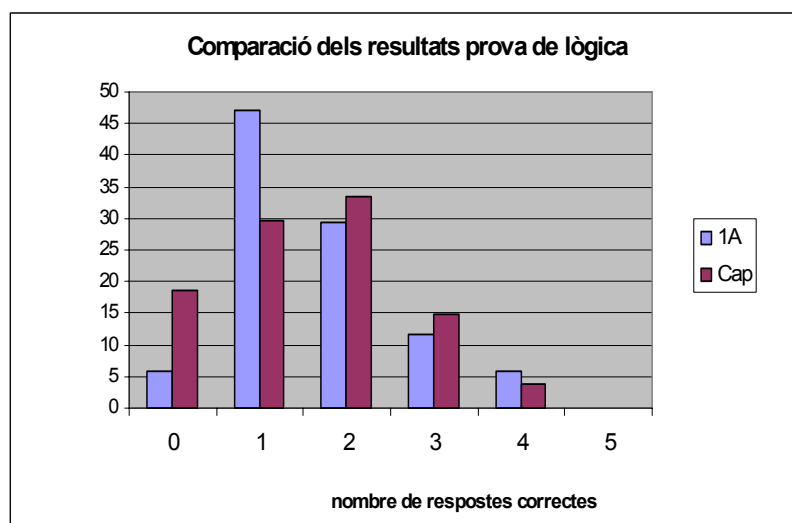
Els estudiants de batxillerat tenen uns resultats similars. Ningú respon correctament les cinc preguntes. Les notes són molt semblants a les obtingudes pels universitaris. Aprova el 17,64% (front el 18% en l'altre grup).



nota	frequència	%
0	1	5,88
1	8	47,06
2	5	29,41
3	2	11,76
4	1	5,88
5	0	0
total	17	

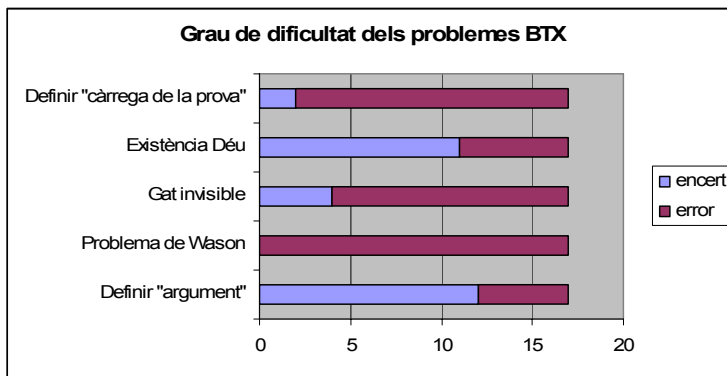
També els resultats poden ser decebedors, si tenim en compte que eren temes treballats el curs anterior. No són tan decebedors si considerem la poca diferència amb estudiants que han seguit estudiant, i tenint en compte a més que hi ha menys alumnes que obtenen un 0.

Per comparar els dos grups, podem observar el gràfic on hem expressat en percentatges el nombre de subjectes que treuen les notes respectives. Es comparen els alumnes de batxillerat (1A) i els universitaris (CAP)

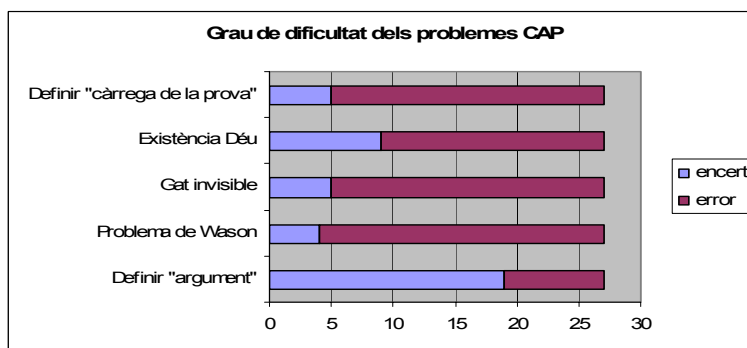


nota	BTX	CAP
0	5,88	18,52
1	47,06	29,63
2	29,41	33,33
3	11,76	14,81
4	5,88	3,70
5	0	0

Pel que fa a la dificultat de les preguntes, el problema de Wason, tot i que havia estat treballat el curs anterior, es revela com insuperable.



Si comparem amb la dificultat experimentada pels alumnes universitaris podem inferir que el grau de dificultat de les preguntes és similar, la qual cosa també contribuiria a validar la prova.



5. Discussió

El resultat principal és que no existeix relació entre els estudis previs i el rendiment en els problemes plantejats. Aquest resultat és contrari a la hipòtesi i encara que el disseny de la prova i la dimensió de les mostres no permeten establir-ho de manera concloent i generalitzable, sí que ha de ser matèria de reflexió i d'ulterior investigació.

Les baixes notes podrien ser produïdes per la manca d'adequació de la prova. Per defensar la idoneïtat de la prova, adduïrem en primer lloc que diversos professors de filosofia de secundària les han considerat pertinents i fins i tot les han fet servir en les seves classes com a proves d'avaluació. Des d'un altre angle, aquesta validació es reforça per la manera similar com es distribueixen les notes, així com les semblants dificultats respecte les preguntes en ambdós grups. En tot cas, caldria investigar més aquesta discrepància entre acceptabilitat per al professorat i el fracàs de l'alumnat.

No podem acceptar la hipòtesi que les baixes notes del grup d'universitaris fos deguda a qüestions d'autoconcepte, que fes que s'estimessin més no respondre les preguntes que fer-ho de manera imprecisa, perquè d'una banda hem donat per bones moltes respostes imprecises i de l'altra creiem que el nombre de respostes que estaven en blanc o hi figurava "no ho sé" era reduït: 22 respostes de les 135 possibles (el 16%). En el grup d'estudiants de batxillerat era lleugerament inferior: el 14% (12 de 85).

Si prenem només el grup d'universitaris per es reforça la tesi que no hi ha diferències significatives respecte els estudis previs. Tot i amb la limitació mencionada de la manca de significativitat estadística de la mostra, els resultats no semblen dependre de les titulacions de filosofia o d'altres (psicologia, dret, periodisme). Si una diferència es produeix és, contra el que caldria esperar, en una certa tendència a encertar menys en els subjectes que cursen o han cursat filosofia²⁶. Aquest aspecte caldria estudiar-ho amb més detall o, si més no, fer-ho amb una altra mostra i establir-ne la correlació.

La distribució de notes segueix en els dos grups la mateixa tendència. Si consideréssim que era impossible treure un cinc, tampoc no arribaríem ni en un grup ni en altre al 50% d'aprovats. Aquesta similitud en la distribució de les notes seria un altre factor de validació de la prova perquè lliuraria els resultats del biaix de dependre de qui l'ha posada (els alumnes de l'autor de la prova tendrien a treure notes millors, quan no és així).

Per tal de precisar la conclusió, que ens duria al poc plausible resultat que l'aprenentatge de la lògica no es manifesta en res, hem analitzat el metallenguatge, és a dir, l'ús de paraules tècniques a l'hora de respondre les qüestions. En aquest cas, es palesa una gran diferència en la riquesa lèxica. Hem destriat paraules que considerem pertanyents al lèxic tècnic, sense considerar mots limítrofes com: *enunciat, implica, se segueix, prova(r), veritat, correcte, lògica*. En la taula es relacionen els mots i la seva freqüència en ambdós grups.

terme	CAP	BTX
<i>Premissa</i>	6	0
<i>Conclusió</i>	5	2
<i>Necessari (ament)</i>	2	0
<i>Fal·làcia</i>	12	2
<i>(No existeix)</i>	1	0
<i>Validesa</i>	1	7
<i>Reduir a l'absurd</i>	1	0
<i>Deductiu</i>	1	0
<i>Deducció</i>	2	0
<i>Inferència</i>	1	0
<i>Non sequitur</i>	1	0
<i>Condicional</i>	3	0
<i>p->q; -></i>	2	4
<i>Argument ben construït</i>	1	0
<i>Tautologia</i>	1	0
<i>Dicotomia</i>	1	0
<i>Refutar</i>	0	3

La formació rebuda es palesa aleshores en la diversitat i quantitat lexical que no pas en l'encert de les respostes. Per exemple, utilitzen en la pregunta del gat invisible el terme

²⁶ Descartem interpretacions alternatives d'aquest baix rendiment com el que la nota de tall per cursar filosofia no selecciona els alumnes més brillants, com ho fa psicologia, per exemple, que tenen millors resultats, encara que en un nombre reduït.

fal·làcia però duts segurament per conflicte cognitiu entre la plausible falsedat de la conclusió i l'aparent correcció de l'argument. Crida l'atenció, tanmateix, que aquest domini lexical sigui tan poc funcional i significatiu que sàpiguen emprar *fal·làcia* però no sàpiguen definir *argument*. Remarquem que no es tractava de no saber què és sinó de tenir-ne prou consciència com per fer-ne una definició informal.

En el grup d'alumnes de batxillerat em dut a terme una investigació complementària sobre el record d'una definició complexa. Es tractava de la definició que dona Jesús Mosterín de “creure racionalment” a *Racionalidad y acción humana*, que creiem que és bàsica en la constel·lació conceptual referida a lògica i argumentació. Es demanava la definició i es qualificaven les respostes en tres grups:

Res a veure	2, 3, 5, 6, 8, 9, 14, 15, 16	9
Aproximada conceptualment o formalment	1, 7, 10, 12, 13	5
Fidel	4, 11	2

Com es pot observar, no arriba a la meitat l'alumnat capaç de definir “creença racional” malgrat haver-ho estudiat l'any anterior, tant en explicacions a classe, com per estar practicada memorísticament i demanada en un examen.

Conclusió

Els resultats apunten a relativitzar la importància que s'acostuma a donar als continguts actuals en lògica tant el Batxillerat com en la llicenciatura per assolir la competència de ser capaç de detectar i rebatre argumentacions invàlides.

Un ensenyament centrat en les competències cal que creï instruments eficaços d'aprenentatge i fiables i vàlids d'avaluació.

2. ALGUNS ENSENYAMENTS DE L'ALUMNAT SOBRE L'APRENTATGE DE L'ARGUMENTACIÓ

Introducció i mètode

Els qüestionaris a alumnes de CAP i de Batxillerat contenien preguntes de resposta oberta que cercaven construir un model de les concepcions de l'argumentar i el seu aprenentatge.

Es volia esbrinar el següent:

1. El contrast de l'opinió dels alumnes universitaris sobre els estudis cursats d'argumentació i lògica amb el seu rendiment efectiu
 - a. Grau d'interès i utilitat percebuts
 - b. Contrast amb el rendiment
2. Opinió sobre aprendre a argumentar (Universitaris i BTX)
 - a. Què ho facilita
 - b. Quines dificultats es perceben

Hem realitzat una anàlisi qualitativa de les respostes seguint el mètode de xarxa de Bliss: partir de les respostes literals i crear categories per anar agrupant-les, sotmetent el procés a revisió.

RESULTATS I DISCUSSIÓ

1. Opinió sobre els estudis cursats

A l'hora de precisar els estudis realitzats el grup de CAP recorda quan feia batxillerat, algunes classes de lògica, però sobre tot de comentari de textos. Es cita també un crèdit variable de retòrica. A la universitat, argumentació filosòfica, lògica i retòrica.

Analítica o Dialèctica? (ítems 13 i 14)

Es demanava que es comparés l'interès que despertaven d'una banda les activitats dialèctiques i d'altra les analítiques, més vinculades a la lògica:

Marca en l'escala				
13. Discutir et sembla	1	2	3	4
	Tediós		Divertit	
14. Analitzar la lògica del les argumentacions et sembla				
	1	2	3	4
	Tediós		Divertit	

Es confirma la predicció de què es troba més divertit discutir que analitzar, però ambdues activitats són valorades, en promig, amb aprovat.

	mitja	desv.est.
Discutir	3,15	0,86
Analitzar	2,56	0,85

El grau d'interès i d'utilitat percebuts (ítems 8, 9, 10)

Cal senyalar que 9 subjectes no van respondre perquè declararen no haver estudiat continguts referits a lògica i argumentació.

El més interessant	n	exemples
Les fal·làcies	7	<i>Distingir un bon argument d'una fal·làcia; Descobrir fal·làcies en textos que aparentment són correctes</i>
La dialèctica	7	<i>La pràctica de la discussió; Aprendre a defensar una idea davant d'altres persones</i>
Ordenar el propi pensament	3	<i>Pautes de construcció d'un discurs, adonar-me com és difícil verbalitzar el que es pensa</i>
La lògica formal	2	<i>La lògica de primer ordre</i>

Anotem entre les mencions positives a la participació en debats les dues referides a debats sobre la pena de mort, que no existeix al nostre país i que per tant seria esperable que no es destaquessin. Això es pot atribuir a què segueix essent un tema que desperta interès o a què s'ha fet servir un conegut joc de rol elaborat per Amnistia Internacional que promou l'activitat i la funcionalitat dels arguments.

El més útil	n	exemples
Eines d'anàlisi (orals o escrites)	9	<i>Detectar fal·làcies; Comentar textos; No deixar-me enredar tan fàcilment</i>
Eines de construcció	8	<i>Com trobar arguments que no coneixies; Ordenar els calaixos de les idees abans de parlar; La coherència</i>
Eines dialèctiques	5	<i>Dir millor el que vull dir sense embolicar-me molt; Haver d'enfrontar-me a xerrar amb gent que no conec i fer-ho amb argumentacions correctes, és a dir no de manera vulgar</i>

Considerant els dos grups de respostes de manera conjunta, podem observar que es destaquen per ordre d'importància tres aspectes: el primer és l'anàlisi i detecció de fal·làcies, el segon la composició d'argumentacions i el tercer algunes habilitats dialèctiques. Els dos darrers intercanvien l'ordre quan han de ser considerats més interessant o més útils. Els resulta més interessant l'aprenentatge de les habilitats dialèctiques que la composició d'argumentacions, de manera a correlativa a com han respost la qüestió anterior sobre el grau de satisfacció en discutir o analitzar.

El menys interessant	n	exemples
La manera en què es treballava l'anàlisi d'arguments	4	
L'anàlisi formal d'arguments	3	
Altres		<i>Defensar un punt de vista en què no creus (en debat simulats); Les taules de veritat; el llibre de Weston (aleshores, no ara)</i>

Remarquem que la manca d'interès és relativa, no absoluta, atès que es demanava “el menys interessant”

El més inútil	n	exemples
res	8	
formalització	3	
enfocament didàctic	3	<i>Classes magistrals avorrides i exemples poc originals; Algunes puerilitats</i>

Cal destacar les poques mencions a estudis menys interessants o inútils. Això ens fa concloure que hi ha en general una satisfacció amb els estudis cursats, que es reforça si tenim en compte que la pregunta demanava allò *relativament* poc interessant o inútil. Aquest fet sembla vinculat a la qualitat de macrocompetència de l'argumentació, que dotaria de funcionalitat i significativitat l'estudi de continguts diversos. A més, les mencions es refereixen en la seva majoria a aspectes de la docència concreta, que no semblen afectar als continguts cursats.

Aquesta significativitat i funcionalitat percebudes contrasten però amb el deficient rendiment en les preguntes que plantejaven problemes analitzades en l'apartat anterior. Encara que suposéssim que el grup de cinc preguntes sobre lògica i argumentació no mesura el rendiment dels estudis cursats, cosa que ja hem debatut en el seu moment, restaria la contradicció entre el declarar que és molt interessant i útil l'estudi de les fal·làcies però en canvi una vegada enfrontats a una fal·làcia “formal” (la del gat invisible, d'afirmació del conseqüent) i una altra de “material” (la de Déu, *ad ignorantiam*) resultaria que no són capaços de detectar-les.

La contradicció es referma si ens fixem que aquests resultats no són superiors als dels alumnes de Batxillerat, sinó que més aviat aquests darrers treuen una nota superior en la fal·làcia material i similar en la formal (vegeu les gràfiques sobre grau de dificultat dels problemes). Podria provar-se d'atribuir el mal resultat als 9 alumnes que declaren no haver estudiat mai continguts referents a lògica i argumentació, però d'una banda cal recordar que ells no pogut contestar que el més interessant i útil del seu estudi eren les fal·làcies perquè no han respost aquests ítems. D'altra banda, 7 d'aquests 9 eren de titulacions diferents de filosofia i han obtingut, com es pot veure en la gràfica corresponent, millors resultats que els de filosofia.

La pregunta sobre les causes de la discrepància ens duu a pensar que o bé l'ensenyament rebut és inadequat o que l'aprenentatge no és suficient. Podríem preguntar-nos si l'origen no és una docència massa centrada en presentar el professorat com a model. Aquest desplegaria davant dels iniciats el seu enginy i perspicàcia a l'hora de desvetllar les fal·làcies i aplicaria les fórmules per desmuntar màgicament els arguments de l'altre. Com que aquestes fórmules són transmeses per exposició més que per activitat els iniciats no sabrien transferir-les a noves situacions. Tot excusant-nos per les metàfores, afirmem que en tot cas caldria fixar-se en com els alumnes afirmen que aprenen, cosa en què coincideixen amb els coneixements bàsics de didàctica.

Factors percebuts com contribuint a l'aprenentatge eficaç de la capacitat d'argumentar

“Com (quines experiències, situacions, estudis) ha millorat la teva capacitat natural d'argumentar?”

Com ha millorat la teva capacitat CAP	n	exemples
La pràctica del debat Espontània Pautada	13 4	<i>Converses amb companys sobre temes filosòfics; Discutir noches y noches con amigos o conocidos sobre cualquier tema; Militància en un partit polític on hi havia un gran enfrontament entre els sectors ideològics</i>
Enfrontar-se amb dificultats	6	<i>El sorgiment de conflictes quan parles amb altres persones; Fer un treball acadèmic sense pautes prèvies</i>
Lectures	6	<i>Llegir molt</i>
Forjar-se conviccions	5	<i>Com més experiències i situacions has viscut més opinió pròpia t'has creat i per tant pots defensar amb més força allò que creus</i>
Haver estudiat filosofia	3	
Fixar-se en models	2	<i>Tenir persones al voltant que ens permeten veure la seva forma de treballar</i>
Altres		<i>Classes de lògica; Escriure; Aspectes teòrics; Viatjar</i>

Com ha millorat la teva capacitat BTX	n	exemples
La pràctica del debat Espontània Pautada	10 0	<i>Converses amb la família; Discutir amb persones que no pensen igual que jo; quantes més oportunitats tinguem per defensar una tesi, més fluides aniran sent les nostres argumentacions</i>
Enfrontar-se amb dificultats	3	<i>Quan després de defensar una idea durant molt de temps t'adones o et demostren que no és veritat o no té sentit; Haver de fer el treball de recerca t'obliga a enfocar un mateix tema des de diferents angles, ser més rigorós amb les opinions i defineix la teva manera de pensar, d'alguna manera et posiciona.</i>
Lectures	1	<i>Llegir molt</i>
Maduració (Forjar-se conviccions)	4	<i>Les situacions en què m'he trobat; Tot el viscut; la maduresa i l'aprenentatge de coses noves</i>
Haver estudiat filosofia altres matèries	8 2	<i>Llengües: saber escriure, redactar, vocabulari; Mates, Història, Ciències.</i>
Fixar-se en models	1	<i>Relacionar-me amb gent més gran que jo</i>
Altres		<i>Saber escoltar i pensar; Haver anat a un esplai des que era molt petita; Viatjar</i>

Malgrat que la pregunta ho suggeria (“... *estudis*”), menys respostes de les esperades mencionen els estudis com factors contribuents a millorar la capacitat d’argumentar, especialment en el grup d’universitaris.

El conjunt de les respostes en ambdós grups sembla reproduir un (bon) manual de didàctica: a argumentar s’aprèn, en primer lloc, a partir de l’aparició d’un problema, i aquesta funcionalitat de l’aprenentatge es palesa també en la convicció que aquest aprenentatge procedimental s’aprèn en marcs d’activitat, tant en contextos formals com informals.

Per a alguns, especialment els universitaris són útils les lectures, no només com a models sinó com a fonts per tal de recollir arguments que a models d’argumentació (més recerca i contrast d’arguments que models estil diàleg platònic o del personatge Sherlock Holmes). En aquest aspecte trobem diferències entre alumnes de BTX i de CAP: les lectures apareixen molt poc en els alumnes de BTX, i en canvi aquest grup menciona més les classes de filosofia (es menciona tant la Introducció com la Història). Atribuïm aquesta diferència a una major autonomia intel·lectual dels membres del grup universitari.

El grup de BTX no es refereix als debats pautats, perquè segurament no n’han fet.

La família es menciona només en el grup d’alumnes de BTX. A banda de correspondre amb el procés d’emancipació, creiem que cal destacar-ho perquè senyala un important ajut a l’hora de plantejar-nos la formació en la competència d’argumentar.

Els obstacles en l'aprenentatge de l'argumentació

“Quin et sembla el principal obstacle per argumentar bé?”

El principal obstacle per argumentar bé CAP	n	exemples
La perspectiva del proponent		
Manca de coneixement del tema	7	<i>Plasmar per escrit el que penso; Expressar clarament el que penso; No tenir imaginació per trobar arguments</i>
Dificultats expressió oral o escrita	6	
Ordenació deficient de les idees i arguments	4	
Aspectes emocionals (inquietud, inseguretat, impulsivitat, vergonya)	3	
La perspectiva dialògica		
No avançar les possibles objeccions i posicions contràries	7	<i>Trobar algú que no et vulgui escoltar; Tenir prou temps per saber què i com dir-ho; No caure en contradicció quan s'ha de respondre a les objeccions;</i>
Altres	4	<i>Defensar-se sense atacar l'altre (perquè l'interlocutor no es posi a la defensiva); No empatitzar amb com vol escoltar el missatge la persona a qui va dirigit</i>

El principal obstacle per argumentar bé BTX	n	exemples
La perspectiva del proponent		
Manca de coneixement del tema	9	<i>No tenir les idees clares o simplement no tenir-les; No tenir les idees ordenades dins del cap; El plantejament d'una argumentació; Ser coherent i ordenat</i>
Dificultats expressió oral o escrita	5	
Ordenació deficient de les idees i arguments	6	
Aspectes emocionals (inseguretat)	1	
La perspectiva dialògica		
Trobar-se amb oponents forts	3	<i>Si has d'argumentar quelcom davant d'experts en la matèria no podràs mentir o, si més no, serà més difícil i per tant no tenir un tema ben preparat o tenir dificultat a l'hora d'explicar pot ser un obstacle; Que l'altra persona tingui una capacitat de persuasió molt forta; Trobar algú que pugui refutar els teus arguments;</i>
Altres	2	<i>Molts cops creiem una idea perquè l'hem sentida moltes vegades o d'algú que sembla molt segur, encara que no ha estat provada. Com que moltes coses són relatives, la teva argumentació només serveix per a tu mateix i també als que pensen igual que tu.</i>

Hem agrupat les respostes segons dues perspectives que apareixen en dos moments evolutius consecutius, com recullen CORREA i altres (2003). Una perspectiva, més limitada i diríem que ingènua, sembla considerar l'argumentació com un procés unidireccional que depèn especialment de la percepció (subjectiva) de la fortalesa de la

posició pròpia. Té en compte especialment el suport al propi punt de vista. L'hem anomenat la *perspectiva del proponent*. La segona, que hem anomenat *perspectiva dialògica*, palesa la consciència que l'argumentació tant oral com escrita és un procés dialògic i, sense menystenir la importància de la construcció i fonamentació del propi punt de vista, se centra en la perspectiva de l'interlocutor: l'acceptabilitat dels arguments, l'atenció a les seves rèpliques o qüestions, el manteniment del diàleg, etc.

En aquest aspecte trobem una diferència remarcable entre ambdós grups. Hi ha més intervencions que consideren la *perspectiva dialògica* en el grup d'universitaris (11/5). En canvi, en el de BTX es manifesta menys el perspectivisme. A més, el tipus de respostes ens ha dut a crear subcategories diferents: "no avançar les possibles objeccions i posicions contràries" en el grup de CAP, *versus* "trobar-se amb oponents forts" en el de BTX. Els alumnes de BTX experimenten la trobada amb oponents forts com una dificultat en argumentar bé, cosa que pot suggerir l'anticipació de la sensació d'impotència que pot representar el quedar-se sense arguments o haver d'assentir davant l'altre amb la convicció de tenir raó però no saber aportar més arguments.

Encara que els alumnes menors i menys formats tenen plena consciència de la necessitat de suportar sòlidament la pròpia opinió, i per tant es pot dir que avancen la posició de l'altra persona, no s'arriben a plantejar com respondre a les seves reaccions i objeccions, mencionen poc la construcció d'arguments i menys la necessitat de fer intervencions no estrictament argumentals destinades a mantenir tipus de diàleg plenament cooperatius en el sentit de WALTON (2006: 1983).

Podríem preguntar-nos si aquestes diferències són producte de la diferència en l'edat (6 anys entre les mitjanes) o en la formació rebuda (universitaris o d'ensenyament secundari postobligatori). CALA (2002) ha analitzat discussions en grups d'adults d'alfabetització, amb graduat escolar i universitaris. Ha trobat diferències atribuïbles a la formació en desplegament argumental, el reconeixement de la perspectiva de l'altre, l'avenç de les objeccions i la preocupació per la coherència pròpia. Això ens suggeriria de manera provisional que les diferències són degudes a la formació, encara que caldria tenir en compte que la diferència d'edat en els dos grups que hem estudiat no és aquest cas no és lineal, sinó que es correspon amb diferents etapes psicosocials.

Tres respostes en alumnes universitaris front una en els de batxillerat es mencionen obstacles emocionals, però les mostres no ens permeten dilucidar si aquesta diferència és significativa. Un altre punt destacable és que uns quants alumnes de batxillerat tenen com a referència de situació argumentativa el treball de recerca, cosa que ens pot indicar la importància d'aquest en la formació de la competència d'argumentar

CONCLUSIONS

Les concepcions sobre l'argumentació varien en la seva complexitat; es fan servir més categories i es té més en compte el seu caràcter dialèctic a mesura que augmenta l'edat i la formació rebudes.

Es concep l'argumentar com una competència complexa que inclou moltes altres competències i s'adquireix sobre tot gràcies a la progressiva obertura a experiències i situacions que demanen crear-se una opinió pròpia. La presència de punts de vista oposats junt amb els contraarguments que els suporten i la capacitat d'avençar-los és l'element de contrast de les pròpies opinions. Com a procediment que és, s'aprèn practicant-lo. A aquest aprenentatge hi col·laboren, en l'alumnat més jove, les famílies i la filosofia de batxillerat.

La categorització dels obstacles per argumentar bé és més complexa i variada en el grup d'universitaris, sent més profunda pel que fa a la capacitat d'adopció de la perspectiva de l'altre. Una ulterior investigació que comparés el grup d'universitaris amb un altre no universitari de la mateixa edat podria ajudar-nos a esbrinar si aquesta concepció de l'argumentar depèn de l'edat o de la formació, encara que es pot avançar que depèn de la formació. No hem trobat en cap cas referències a la importància de les competències de l'argumentació per resistir les manipulacions, segurament degut a la formulació de les preguntes.

En el grup de CAP existeix una discrepància entre l'interès suscitat i el grau d'utilitat de l'estudi de les fal·làcies d'una banda, i de l'altra la capacitat efectiva de detectar-les. A banda de ser motiu d'estudis ulteriors, aquesta manca de funcionalitat dels estudis ens suggereix que el tipus de propostes didàctiques que fem sobre ensenyament de la competència argumentativa han d'estar centrades en la pràctica o, més precisament, que hem de fer propostes didàctiques considerant que l'argumentar és una activitat en una situació. I en el cas de l'alumnat més jove, aquest ensenyament ha d'aprofitar l'ajut de la família com una de les situacions.

3. UNA EXPERIÈNCIA: UN INSTITUT DISCUTEIX: 8 DE MARÇ, DIA DE LES DONES.

Per a tot el claustre i l'alumnat de l'IES Angeleta Ferrer i Sensat, i especialment per a noies com la Maite, que ens explicà que de petita creia que els nens no ploraven perquè tenien els llagrimalls fets de manera diferent que les nenes.

1. El repte

És obvi que l'avenç en la coeducació es fa en la pràctica quotidiana. Tanmateix, dies senyalats com el 8 de març han de servir per a qui es dedica a l'ensenyament de punts d'inflexió i suma de nous esforços per a aquesta pràctica. Hi ha maneres més o menys escolars de celebrar el dia, y més o menys vivencials. L'any anterior havíem optat per organitzar la celebració amb un grup d'alumnes de varis cursos i centrar-la entorn dos actes: una reflexió per classes sobre conceptes fonamentals com *feminisme*, *coeducació*, *patriarcat*, *sostre de vidre*, *visibilitat*, *treball domèstic*, *dobla jornada*, *igualtat i diferència*; i una lectura pública d'un manifest elaborat per un grup d'alumnes. Ens varem adonar que havia generat reflexió i fer avançar el debat, defugint del tractament victimista i d'altres tòpics. També evitava la deriva de la discussió vers una "guerra de sexes" on rèpliques i contrarèpliques eren únicament dictades pel sexe dels debatents. A més, havíem comprovat que ajudava a una reflexió del mateix professorat, que demanava informació per debatre en el seu grup, preguntava què era *sostre de vidre* o discutia com tractar *igualtat i diferència*.

2. Preparació

Febrer 2006, dia 20. La coordinadora de celebracions convoca una reunió oberta preparar la diada del 8 de març. Cares conegudes, alguna persona despistada, un grup de noies de tercer amb una tutora conscienciada ... Es fan propostes: conferència, acte pel carrer, enganxines, pancarta, temes per classes, discussions per classes, manifest, lectura, dia de la dona/de les dones ... Una nova reunió permet perfilar l'esquema: quelcom per classes abans de l'esbarjo i acte a l'esbarjo. Les noies de segon faran el manifest i qui escriu dissenyarà l'activitat per a les classes. Reunió per aprovar la llista de temes-pregunta: algunes semblen una mica complicades i caldrà acompanyar-les d'informació; el dia a dia s'ha menjat més de la meitat de les assistents a la primera reunió, però reapareixeran *arrimando el hombro* el dia 8. Primer de març: reunió amb delegades i delegats i gent interessada per passar-los la fitxa amb la pregunta que toca a la seva classe. S'anuncia l'activitat al taulell de la sala de professorat. Set de març: reunió de tutores i tutors per informar-los: el dossier de explicatiu de l'activitat s'havia perdut enmig d'una pila de papers a la sala de professorat²⁷. *Vale, vale*, d'acord. Es reparteix per tot el centre un full amb instruccions i motivador: "Les dones representen la meitat de la població mundial, realitzen gairebé dos terços de les hores de treball, reben la dècima part dels ingressos globals i posseeixen menys d'una centèsima part de la propietat del món ...". Es lliura amb un somris mut a qui pretén fer la broma "encara estic esperant que se celebri el dia de l'home".

Cada classe disposarà d'una fitxa amb la pregunta que haurà de respondre després de debatre les alternatives i els arguments. A més, la fitxa conté indicacions per aclarir el significat i sentit de la pregunta i algunes dades. Haurà de retornar-se emplenada amb la

²⁷ Vegeu annex

resposta de la classe, els arguments que li donen suport i els descartats. Caldrà que després s'elabori un pòster senzill amb la resposta que ha donat la classe. Aquest procés ha de ser conduït conjuntament per tutora i grup. Podia haver-se preparat en l'hora de tutoria de la setmana anterior, i preveure material per confeir el pòster.

PREGUNTES	INDICACIONS
1. La gelosia, és una mostra d'amor o de possessió?	Hi ha qui pren la gelosia manifestada per l'altra persona com una prova d'amor, però pot ser un inici de violència. La ràbia quan l'altra persona fa coses que un no vol que faci és una manera de no respectar l'altra persona. Hi ha moltes formes de demostrar interès i amor per una persona: alegrar-se dels seus èxits, de què tingui moltes amistats, cuidar-la ... No som mitges taronges, sinó taronges senceres que fem projectes en comú amb d'altres persones Estadística de dones mortes per violències sexistes http://gencat.cat/icdona/
2. Està bé que la majoria dels anuncis ens presentin les dones com a secretàries, objectes de desig, mares, mestresses de casa i obsessionades per la bellesa?	Recordem: Kinder, Alliance, les arrugues, la corporacion dermoestètica, sumsilk .. què és tota aquesta pressió vers uns estereotips determinats? Vegeu www.observatoridelesdones.org On són les altres dones? Cercar exemples d'altres rols
3. Caldria castigar els clients, no les prostitutes?	Hi ha qui diu "ni a uns ni a altres, tothom és lliure" Però llavors, com és que a l'Estat hi ha milers de dones, la majoria estrangeres, obligades a prostituir-se? Com es pot entendre que un home li sembli bé que pagant aconseguirà que una dona faci el que ell vulgui? És lliure una dona que sigui obligada a fer-ho o que simplement necessita els diners? www.redfeminista.org/prostitucion.asp <i>Prostitucion: número de clubes y víctimas</i> http://www.mtas.es/mujer:
4. Cal repartir el treball domèstic? Com? Per què?	Fer-se conscients del treball domèstic: fer una llista a la pissarra, des de cuidar el gos fins netejar el lavabo, cuidar els malalts o anar a l'entrevista amb la tutora. És un treball, encara que no sigui remunerat. El problema de la jornada interminable i del temps de descans, en el cas de les dones que no treballen fora de casa El problema de la doble jornada, en les que treballen, a més, fora de casa. Només es reparteix al 50% en el 10% de les llars. Conciliació de la vida familiar i la laboral. Enquestes sobre l'ús del temps www.cis.es. Graelles de <i>Sistema sexo género</i> o de <i>Drets humans i ciutadania</i>
5. Com és que la publicitat, presenta el cos de les dones com un problema?	Fem la prova de la simetria. Què passaria si els anuncis sobre cabells, arrugues, corporacions dermoestètica, fontvella tinguessin els homes com a protagonistes ... Cada cos és diferent, la tirania d'agradar, d'ajustar-se al model, una de les formes de mantenir la submissió Vegeu www.observatoridelesdones.org Crítica a anuncis a www.adbusters.org
6. Hi ha maneres de construir la masculinitat sense practicar l'homofòbia, la misogínia i l'agressivitat?	Es pot ser home sense haver de matxacar les altres persones? Homofòbia: por, que es pot expressar amb menyspreu, burla o violència als homes i a les dones homosexuals Misogínia: odi a les dones, que es pot manifestar de les mateixes maneres, o amb frases com "ves amb compte, que les ties et volen embolicar ..."
7. Les noies no juguen a les pistes de l'institut durant els esbarjos perquè no els agrada jugar o perquè no queda bé, o perquè no volen discutir amb	O perquè els agradarien altres jocs? Moltes noies diuen que deixen de jugar a futbol a l'esbarjo quan comencen a estudiar a l'IES Hi ha una veritable coeducació al nostre IES? Realment noies i nois tenen les mateixes oportunitats de fer servir els materials i serveis del centre, a tothom se li dedica una atenció adequada? Es valora

qui les ocupa o ...?	igualment l'aportació social i cultural de dones i homes? Es promou el trencament d'estereotips i es reconeix i respecta la diferència, sense amagar-la ni silenciar-la? Què caldria fer per millorar la situació? Es pot examinar si altres aspectes estan lliures de sexisme: el llenguatge que es fa servir en les comunicacions, les matèries, la composició dels òrgans de govern, qui fa de delegat i qui participa quan es tracta de muntar una venda de pastissos, etc.
8. S'haurien de modificar el llibres de text perquè hi sortissin més dones?	L'aportació de les dones a la història ha estat òbviament imprescindible. Les dones no han protagonitzat batalles i matances, sinó el contrari: la cura i la reproducció. A més, en totes les èpoques n'hi ha hagut que superant dificultats han sobresortit en tots els camps de les ciències i les lletres. A mesura que avança la historiografia feminista es palesa que la denúncia de la submissió ha estat en totes les èpoques. Malgrat tot això, sembla que hagin estat invisibles. Què les fa invisibles: que els historiadors són homes? Que, malgrat la seva importància, s'ha negat el reconeixement com una manera més de mantenir el domini del patriarcat? Es valora igualment l'aportació social i cultural de dones i homes? Es promou el trencament d'estereotips i es reconeix i respecta la diferència, sense amagar-la ni silenciar-la?
9. És veritat que, per <i>ser un home</i> , un noi no ha de manifestar els seus sentiments, ni ser capaç de demanar perdó, ni reconèixer les seves carències i necessitats?	Ser dur, no plorar o amagar-se per fer-ho, no reconèixer o dissimular els errors, haver de ser sempre el millor o qui ho fa bé o sinó sentir vergonya per no ser-ho, necessitar ser lloat per tot el que es fa ("mira mama!"), que li donin sempre la raó ... Pot haver maneres millors de ser noi? Quines?
10. Els estereotips masculins i femenins, fan mal o ens orienten sobre el que hem de fer i com hem de ser?	Un estereotip és un model rígid que no canvia sobre com ha de ser i comportar-se una persona com a membre d'un grup. Repasar els estereotips masculins i femenins i els rols (papers) que se'ls atribueix. Ens perjudiquen? Fan que les altres persones ens classifiquin i no ens vegin com a individus que som?
11. Per què tenir fills en general és un obstacle per a la carrera professional d'una dona i no ho és per a la d'un home?	Part del retard en tenir fills és degut a la incidència que té el cuidar un fill dins la carrera d'una dona, a no ser que l'home comparteixi al 50% tant els permisos com el treball domèstic que es genera. Excel·lir professionalment, per una dona ha estat a costa de tenir fills: la mitja de fills de les ministres és 0,6 i la dels ministres és 2.. Com fer-ho perquè no passi ? <i>Comparacion de solicitudes de permisos de maternidad/ paternidad. Participación demujeres en diversos órganos constitucionales.</i> http://www.mtas.es/mujer <i>Presència de les dones a la política.</i> http://gencat.cat/icdona/
12. Feminisme, és el contrari de masclisme?	Òbviament no. El masclisme és una forma de sexisme que serveix per mantenir el patriarcat, és a dir el sotmetre les dones als homes exercint la violència simbòlica o real i el mantenint que tots els homes han de tenir accés sexual a totes les dones, excepte aquelles que "són" d'un altre home. El feminisme és un moviment divers que denuncia aquesta situació, i que cerca maneres en què puguí existir igualtat i diferència. M. M. RIVERA "El pensamiento feminista". <i>El País</i>.
13. És veritat que el tribut a l'estereotip masculí són els accidents i la violència?	Un estereotip és un model rígid que no canvia sobre com ha de ser i comportar-se una persona com a membre d'un grup. Repasar els estereotips masculins i femenins i els rols (papers) que se'ls atribueix. Tothom volem adaptar-nos a l'estereotip No seria millor canviar d'estereotip, o millor que cadascú fos com fos sense perjudicar les altres persones?
14. És veritat que el tribut a	Un estereotip és un model rígid que no canvia sobre com ha de ser i

l'estereotip femení és la frustració acadèmica i professional i l'anorèxia?	comportar-se una persona com a membre d'un grup. Repasar els estereotips masculins i femenins i els rols (papers) que se'ls atribueix. Tothom volem adaptar-nos a l'estereotip No seria millor canviar d'estereotip, o millor que cadascú fos com fos sense perjudicar les altres persones?
15. La major part dels videojocs, fomenten la violència i la discriminació vers les dones?	Quants personatges masculins i femenins hi ha? Què hi fan les dones? I els homes? Les situacions són variades, o només són les de la "cultura mascle" sobre violència i domini? Quan són les dones que triomfen no és veritat que ho fan adquirint rols d'homes i són dones dissenyades amb mirada d'home, com a símbols sexuals per a homes? Els personatges femenins responen a tres models: Masoquista: passives i submises; Sàdic reproduïen l'arquetip viril, i amb atributs físics exagerats; Barbie: consumistes, superficials i decoratives. (TE 270 especial 8 de març)
16. L'institut podria millorar en coeducació? En quins aspectes?	Coeducar vol dir que hi hagi una real igualtat d'oportunitats per a tots i totes des de l'inici de l'escolarització, que l'educació que s'imparteixi valori igualment l'aportació social i cultural de les dones i els homes, promoure el trencament d'estereotips i es reconèixer i respectar la diferència, sense amagar-la ni silenciar-la? Què tenim a dir sobre això en: els continguts de les matèries, els delegats i representants al consell escolar, la participació en activitat del centre, el funcionament de les classes, l'atenció del professorat, el llenguatge, l'ús d'instal·lacions i material, de llibres i material escolar, les manifestacions d'afectivitat, la violència ...

Totes les preguntes eren complexes i implicaven conceptes, percepcions i valors. Malgrat això, es poden distingir preguntes sobre accions (3, 4, 6, 7, 9) sobre fets (1, 5, 7, 11, 15), sobre paraules (12) i sobre valoracions (2, 10, 13, 14). La formulació de les preguntes tenia dos objectius. El primer és que generessin polèmica, és a dir, que tinguessin alternatives de resposta representatives i per tant assumibles, i que poguessin donar lloc a preses de posició matisades. El segon era situar la polèmica en un terreny que pogués fer avançar els debats en la precisió dels seus punts de vista i el reforç dels arguments. Havien d'intentar partir dels debats dins el feminisme actual i ser significatives per al nostre alumnat. Calia fomentar la participació de tota la classe en l'activitat, evitar el diàleg purament erístic, les derives temàtiques i la pobresa d'arguments. Com que s'havien elaborat 16 preguntes i tenim 25 grups-classe vem poder distribuir-les tenint en compte les peticions dels representants de cada classe, tot vetllant perquè no hi hagués cap pregunta sense tractar: cercàvem també a varietat temàtica.

3. El dia D

Sona el timbre de l'hora abans de l'esbarjo. A la façana, la gran tela lila que anuncia *Dia de les dones*. L'han penjada l'encarregada de celebracions, la conserge i el professor de disseny: enguany no se'ns girarà pel vent, com l'any passat. Al pati, tres noies assagen la lectura del manifest i del fragment d'obra grega. L'encarregada d'audiovisuals munta els micros. El professorat va cap a la seva aula. Els tutors més despistats demanen on són els fulls de la seva classe i el material dels pòsters. Tothom sembla saber què ha de fer.

Passeig pels passadissos. Segons com, sembla haver més silenci que en hores de classe normal. Els grups s'han organitzat de maneres diferents. El full donava instruccions genèriques: motivació, organització del debat, repartiment de tasques. A dues aules es veuen alumnes asseguts per grups, tres escolten un panell de noies, en quatre més hi ha

una alumna acompanyada d'un professor o professora, en cinc el professorat perora o escriu a la pissarra, en altres cinc tothom està assegut formant un cercle. Misteriosament, a quart B tothom sembla estudiar; resulta que en aquell moment estan llegint la informació sobre el tema. Un substitut té problemes a l'hora d'organitzar la discussió; a l'aula molts parlen alhora i encara no s'ha pogut plantejar la tasca. Assegut en un racó, el professor que li tocava l'hora corregint exàmens. Grup de segon de batxillerat: un profe tertulieja prop de la porta de la classe; sembla que vol marxar i deixar-los discutir a ells: ja són grans (per adonar-se que al seu tutor li sembla que té coses més importants que fer). Vint minuts més tard i comencen a veure's grups abocats (alguns literalment) en l'elaboració del pòster.

Dos minuts abans de sonar el timbre de l'esbarjo comencen a aparèixer al vestíbul grupets amb cartolines escrites. Galtes vermelles i ulls brillants del treball intens en noies i nois, però també en el professorat. *No hem tingut temps d'acabar! tens celo? el full amb les respostes te'l dono demà!* són les frases més repetides. Una mirada als pòsters. Currats, amb dades, retalls de premsa, fotos retallades ... algú ha impulsat el treball previ. Enginyosos, cutres, altres a mig fer. Divuit pòsters de 25 cursos. Canya al patriarcat! Lectura del manifest, amb to de manifest (l'any passat va quedar una mica esmorteït) i del poema grec, amb to de poema grec. Bravo! El mateix dia, es deixa al caseller de tutoria un full amb un qüestionari per al professorat d'avaluació de l'activitat i, si volen fer còpies, un altre per a l'alumnat.

Tretze classes retornen el fulls –alguns extraordinàriament rebregats– amb la resposta del grup. Amb aquests elaborarem un document que representa el que seria l'opinió de l'institut. A més, tretze avaluacions de professorat i 118 avaluacions d'alumnes corresponents a set grups a segon cicle i BTX (els de primer cicle ja s'estan enfrontant al proper repte). Hem fet una activitat ordenada, amb un començament i un final en què tothom sembla haver participat. Ara bé, ha servit de res? Hi ha hagut prou discussió, s'han definit punts de vista? El nostre alumnat sap, pensa i sent més? Servirà per a la millora de la coeducació al centre?

Avaluació i conclusions

Annexem la transcripció de les respostes de les classes amb comentaris, i l'anàlisi de les avaluacions del professorat i de l'alumnat. De tot aquest material destaquem el següent.

L'èxit de qualsevol activitat global d'un centre depèn de la suma dels esforços de totes les persones que el componen. Quantes més complicitats es generen, millor. Aquí es comptava amb el professorat, gairebé amb la majoria de les noies i amb molts nois. En segon lloc, depèn que tingui un sentit compartit, que en el nostre cas es concretava en emplenar la fitxa i fer els pòsters, a banda del que cadascuna i cadascú li volgués donar. En tercer lloc, ha d'estar organitzada: s'han de coordinar les accions dels participants, en temps i espais, i disposar dels materials. L'organització era relativament simple, perquè es fonamentava en l'estructura de les tutories i del curs grup, organitzats com a grups de discussió. El pòster requeria poc material. I el més important: la pròpia essència de l'activitat demanava i estimulava la participació de totes i tots.

El millor, segons el professorat:

“La discussió tan interessant que es va generar entre els nois i les noies de la classe”.

Aquests moments en què ens sorprenem admirativament dels pensaments de l'altre són moments d'aprenentatge ferm, tant en alumnat (hi ha alumnes que afirmen que els va sorprendre admirativament *l'speech* de la seva professora, que mai havia opinat sobre coses fora de la matèria), com en professorat. El pitjor, un clàssic: la manca de temps (però *Lo bué si bre ...*). Tenint en compte a més que de vegades el bo és enemic del millor, podríem donar l'activitat com a bona des del punt de vista del professorat que respongué si la comparem amb d'altres activitats del centre segons l'interès, la participació, l'adequació a la diada i al centre. Potser caldria simplificar l'activitat a primer cicle o preparar-la en una hora de tutoria anterior.

El que més va agradar l'alumnat: la pròpia activitat de debatre, i no només la de donar la pròpia opinió, sinó sobre tot la de sentir la de les companyes i companys de classe, i que aquesta discussió es realitzés de forma ordenada.

"Les companyes de classe van mantenir molt bé l'ordre per parlar i no es van exaltar per cap circumstància o fet del debat",

escriu un noi de tercer. És a dir, el mateix que havia observat el professorat. Als efectes de la relació entre argumentació i convivència, cal subratllar que respondre majoritàriament que el més els va agradar fos el debat palesa que la discussió crítica viscuda amb sentit és una activitat essencialment plaent. És a dir, que l'activitat de discutir suposa una motivació intrínseca que es pot i cal aprofitar sistemàticament en didàctica.

Respecte a l'ús d'arguments sobre el tema i la possible estructura que adopten, hem de dir que és en general escàs i apareixen implícits o suggerits. Moltes vegades apareixen en forma del que manllevant terminologia aristotèlica podríem anomenar *topoi*, és a dir arguments la bondat (*soundness*) dels quals està pressuposada. Hem identificat els següents:

- La **reciprocitat**: si les dones són objecte sexual, els homes també poden ser objecte sexual.
- La **diversitat**: no es pot generalitzar estereotípicament perquè cada persona és diferent.
- El **relativisme cultural**: cada societat és diferent, i no es pot jutjar el que passa en una amb criteris de l'altra.
- La **simetria**: feminisme és l'oposat a masclisme.
- Versions de la teoria de la conspiració: les **multinacionals** actuen de manera oculta sobre la publicitat, el consum.
- Un altre *topos* acceptat és en del **determinisme social** front el biològic: el sexe no determina el gènere, desde petits ens han educat en fer el que ara fem.

Part de la discussió sobre el tema haurà d'examinar la bondat d'aquests supòsits. Només d'aquesta manera les opinions que expressen els nostres alumnes es faran més fortes. Per això caldria una segona fase de l'activitat que examinés més detalladament la fonamentació de les opinions, tot posant a prova les respostes individuals i examinant la fortalesa dels *topoi*.

No disposem d'un element de referència per veure si l'activitat ha tingut rellevància en el progrés de les competències argumentatives. En canvi, sí que hem pogut detectar algunes insuficiències importants, al menys amb els instruments de recollida de dades que hem fet servir. Per conduir una discussió crítica indagatòria o deliberativa com la

que es plantejava calia tenir unes habilitats que ni la majoria d'alumnat té ni alguns professors o professores han acabat d'adquirir:

- a. Dificultats en concebre alternatives diverses de resposta. En un cas es van expressar amb la protesta d'uns alumnes davant la tendenciositat de la pregunta, sense adonar-se que podia respondre's tant negativament com afirmativa.
- b. Dificultats en distingir els arguments dels punts de vista, les premisses i les conclusions, i de fer-los explícits. En algun cas, el positiu va ser que s'arribés a la consciència de la consciència de manca, com expressava un noi de tercer:
"Doncs la veritat és que no sé per què la publicitat presenta el cos de les dones com un problema, tampoc no és un avantatge, ni molt menys, jo diria que perquè els directors dels anuncis, a part de ser molt masclistes, es creuen que per treure una dona molt guapa a la televisió la gent ja farà cas del producte i el comprarà més, i la veritat no és així"
- c. Dificultats en avançar els contraarguments i les objeccions a la pròpia posició. No apareixen en cap cas, encara que es pot atribuir en part a l'instrument de recollida de dades.
- d. Alguns professors i professores van manifestar les seves dificultats en "fer parlar els alumnes" i van optar per explicar. El debat no és la forma normal de les classes.

Molts alumnes dels dos sexes afirmen haver-se adonat dels problemes i que l'activitat els serà útil per a la vida. Les noies perceben que els nois en general comprenen els problemes, però constaten que estan instal·lats en la comoditat de la seva posició. Els nois es sorprenen de comprovar que les noies de la classe, malgrat les maneres de ser diferents, coincideixen entre elles més que ells en els punts de debat. Aquesta sensació de complicitat i pertinença de les noies es manifesta també en respostes com la d'una noia de tercer d'ESO que tot i que el tema tractat era *Perquè la publicitat presenta el cos de les dones com un problema?* afirma:

L'activitat m'ha fet adonar de ... *"la importància de les dones"*.

I quan un noi de segon de batxillerat que respon rutinàriament intenta bromejar, sense adonar-se en fa un elogi:

Crec que les meves companyes de classe ... *"són revolucionàries i amb ganes de canviar la societat"*.

El seu esforç mereix el nostre suport.

Varem donar importància a les dones, es va crear un marc de participació en una convivència tolerant, i varem detectar algunes deficiències que com a professionals de l'educació haurem d'abordar. Aquestes deficiències mostren la necessitat de treballar en les diverses matèries les competències de l'argumentació i que cal la formació complementària de les habilitats docents que això implica.

Apèndix apartat 3 Una experiència ... (vegeu pàgina 78)

1. Presentació i proposta
2. Llistat de temes i granelles classes
3. Full d'avaluació alumnes
4. Full d'avaluació professorat
5. Resultats avaluació professorat
6. Resultats avaluació alumnat
7. Conclusions dels grups participants

4. “S’HA PRODUÏT UN LAMENTABLE ERROR”. L’ARGUMENTACIÓ EXCULPATÒRIA AL FULL D’EXPULSIONS

INTRODUCCIÓ

Objectius i metodologia

En el nostre estudi sobre rendiment de l’ensenyament de la lògica formal ens centrarem principalment en l’argumentació deductiva i ho fem en contextos d’ensenyament-aprenentatge. En el present ens fixarem en canvi en els arguments presumptius i en contextos de raonament quotidià, prenent com a base escrits de l’alumnat en la situació d’acceptar o exculpar-se de la sanció d’expulsió de classe. La informació que en puguem obtenir pot ser útil a la didàctica de l’argumentació per què precisarà un punt de partida per tal de millorar les seves habilitats argumentatives.

L’examen d’aquests escrits ens permetrà:

- Esbrinar si els nois i noies de l’ensenyament secundari empren espontàniament esquemes argumentatius.
- Determinar quins són i si hi ha models més freqüents.

L’anàlisi també ens permetrà posar a prova eines i categories per analitzar argumentacions, que es poden trobar explicades en la tercera part del nostre treball²⁸. En concret, fem servir l’esquema de TOULMIN (1999: 97-107) i els diagrames en arbre de BLACKBURN (1994: 118-165), especialment en la versió de WALTON (2006: 138-171) per tal d’esquematzar estructures lògiques d’argumentacions. Per ordenar els tipus d’intervencions, fem servir el concepte de divisió en fases de l’argumentació de van EEMEREN i altres (1996: 289); dels mateixos autors fem servir les regles per a la discussió crítica (2003: 187-196). Els arguments s’analitzen seguint la categorització d’esquemes d’arguments de WALTON (1996b) i la distinció entre diversos tipus de diàlegs argumentatius d’aquest mateix autor (2006: 172-191). Per a l’enfocament del treball sobre el material empíric hem pres com a model l’anàlisi de KIENPOINTER (2006). Finalment, en la interpretació general de cada escrit tindrem en compte el concepte de transformació de van EEMEREN i GROOTENDORST (2003: 100-110), que és la categorització de la cautela que proposaven PERELMAN i OLBRECHTS-TYTECA (1989: 302) en afirmar que un mateix enunciat pot interpretar-se amb esquemes argumentatius diferents. Remarquem que no tenim constància que hi hagi cap estudi sobre el tipus de material objecte del nostre treball i menys amb les eines categorials indicades.

La mostra s’ha extret d’un IES d’una població mitjana de l’àrea metropolitana de Barcelona. Es tracta de 207 fulls d’expulsió de classe recollits en el tercer trimestre del curs 2004-2005 (1-100) i en el segon trimestre del curs 2005-2006 (101-207).

La situació argumentativa

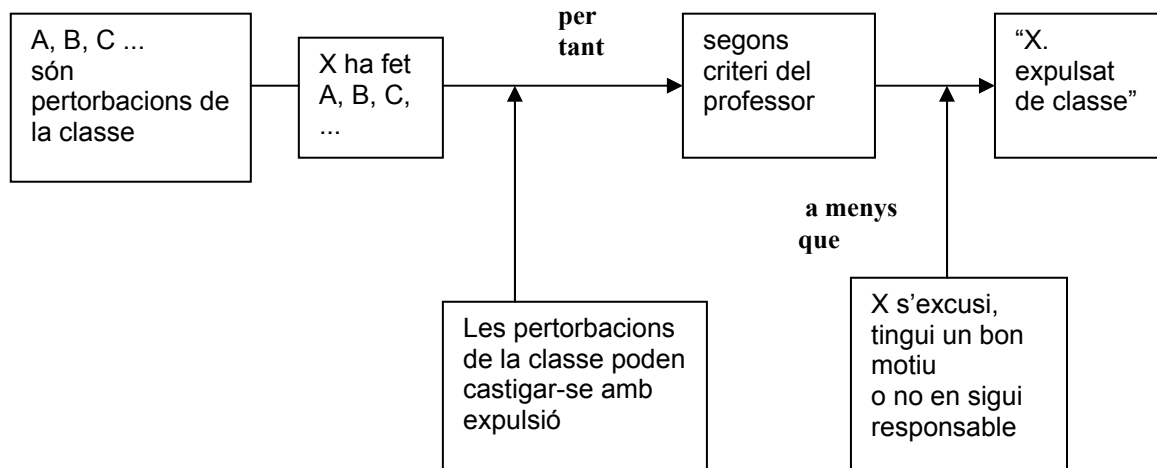
En alguns centres de secundària s’acostuma a demanar a l’alumne o alumna que ha estat expulsat de classe un breu escrit on pot donar les explicacions que cregui convenient, tot acceptant la sanció o exculpant-se, oferint reparació o protestant. De vegades aquest escrit és complementat pel professor o professora que ha pres la mesura. El full,

²⁸ “La teoria de l’argumentació, avui”. Senyalem les categories amb negreta.

supervisat per cap d'estudis, serveix per notificar la sanció a la família²⁹. Aquests escrits proporcionen, al nostre entendre, una bona mostra de textos argumentatius, amb un cert parentiu amb el debat forense, per la qual cosa els hem pres com a objecte d'estudi.

La sanció d'expulsar algú de classe es realitza a través d'un acte de parla declaratiu anàleg als de sentenciar, acomiadar o batejar, que moltes vegades es combina amb un acte directiu que ordena sortir de classe. L'alumne o alumna s'adreça a la sala de professorat i allà ha d'emplenar un full. Entre d'altres apartats amb dades, en aquest IES el full inclou un apartat titulat "Motiu de l'expulsió o de l'amonestació".

Des del punt de vista argumentatiu, la situació inclou diversos supòsits compartits en major o menor grau per tots els participants i un nucli argumentatiu que en termes toulminians podria representar-se de la següent manera:



Aquest esquema, més la consciència que serà llegit pel professorat de guàrdia, cap d'estudis i segurament per qui ha imposat la sanció són els elements més definitoris de la situació: l'alumne o alumna expressa el seu acord o discrepància amb la sanció ja

²⁹ No és aquí el lloc per jutjar la conveniència d'aquesta forma de sanció, però poden escaure's algunes precisions. En general una expulsió forma part d'un intent, no sempre reeixit, del professor o professora de continuar una sessió de classe el desenvolupament de la qual ha estat pertorbat. Erraria greument qui pretengués avaluar-ne el nombre i fer inferències sobre la disciplina en aquest o altres centres, o posar-les en relació amb l'època del curs. No es tracta tampoc d'esbrinar el que ha passat realment per tal d'establir el grau de *justícia* de la mesura, ni d'entrar en la veritat o falsedat de les afirmacions recollides, ni tan sols en la seva acceptabilitat, sinó en l'esquema argumental emprat. Pels impacients serveixi el següent exemple: una alumna de segon d'ESO (22) afirma haver estat expulsada: *Porque estaba sentada y he dicho "sí"*. El que ens interessa del cas és l'acusació d'arbitrarietat argumentada per manca d'aplicació de la norma i amb un argument *ad hominem* amagat i no la pertinença de la sanció, que només es pot aclarir versemblantment per l'explicació de la professora que l'havia expulsada: *En realitat s'estava pegant amb la K i xerrant i l'he expulsat. L'he tornat a deixar entrar amb la condició que no parlaria més i ha tornat a parlar*. Gràcies a aquest aclariment i plausiblement valorant més el testimoni de la professora, es palesa que l'alumna en aquest cas argumenta fal·laçment, perquè diu la veritat però no **tota** la veritat.

completa davant d'un tercer. Donada aquesta situació, qui està en desacord amb la conclusió, és a dir, amb l'expulsió, ha d'argüir en contra d'alguna de les premisses:

- A, B, C no són pertorbacions de la classe
- X no ha fet A, B, C
- No hi ha normes que castigui pertorbacions de la classe
- El professor no té criteri
- No s'han considerat les salvetats (X no s'ha pogut defensar)

Un darrer element de la situació que cal recordar és que el professor o professora és qui jutja sobre la pertinença o no de les al·legacions de qui és objecte de la sanció. Algunes intervencions d'alumnes aniran adreçades a aquest judici i ens permetran detectar els seus esforços per modificar el tipus de diàleg.

ANÀLISI DE DADES

Les acceptacions

Dels 207 escrits, n'hi ha 93 on la possible diferència d'opinió està resolta amb l'acceptació de la mesura. La resta conté al·legacions, protestes o atenuants. Examinem en primer lloc aquestes acceptacions.

El primer que cal destacar és que, com és d'esperar, moltes d'aquestes acceptacions contenen **arguments d'aplicació de la norma establerta**³⁰, és a dir que expressen que l'expulsió és conseqüència d'aplicar la norma establerta a un acte reconegut. En alguns casos³¹ trobem argumentació **convergent**, és a dir, arguments independents que condueixen a la mateixa conclusió, cosa que, des del punt de vista argumentatiu, reforça l'adequació de la sanció. En canvi, aquesta estructura convergent de diversos arguments no apareixerà en les exculpacions.

(41) *Contestar malament, per fer riure i fer perdre temps a classe, fent burla del professor* (3ESO)

(112) *Per estar tota la classe rient-me i estar repetint paraules continuament. I també perquè quan sortia de classe donar un cop de porta* (3ESO)

Alguns arguments aparentment convergents adopten en realitat la forma **coordinada (o lligada)** atès que sembla que l'expulsió és conclusió d'una conjunció de diverses circumstàncies.

(32) *Porque no he hecho las tareas y me he puesto a hablar y me he reído* (2ESO)

Sense més informació, hi ha casos que no queda clar si l'estructura és convergent o coordinada:

(38) *He arribat tard. M'he negat a fer classe amb una companya. He preguntat què era un "glutis"* (Classe d'EF, noi de 3ESO)

Un altre esquema d'argument sovintejat en les acceptacions és el de l'**argument del compromís**³²:

(16) *Ha dit que no parléssim i he parlat* (4ESO)

(150) *La professora a estat dient a la classe que callés i jo, no he callat i he parlat amb l'alumne que estava a la pissarra.* (4ESO)

³⁰ Recordem que les expressions en negreta corresponen a conceptes tractats a la tercera part del treball. Sobre els criteris de transcripció, vegeu l'apèndix.

³¹ 1, 5, 32, 38, 41, 50, 60, 112, 113, 193.

³² 15, 16, 150.

De vegades l'acord amb la mesura inclou una oferta de **reparació**, cosa que a més suposa un cert distanciament de la situació i correspondria a la fase de **clausura** del procés argumentatiu:

(3) *Per riure. Ho sento, R* [el professor]

En altres la reparació s'insinua en una **concessió** com una manera d'exculpar-se:

(149) *Un compañero ha dicho una broma y yo me he reído. A raíz de esto nos han expulsado. Bueno, me reí escandalosamente*

Cal remarcar que el ventall de conductes que han estat sancionades no és molt diferent en les sancions acceptades que en les que hi ha diferència d'opinió: parlar, arribar tard, riure, barallar-se, contestar, tirar guixos, no dur material, tirar avions de paper. Més pintoresques són “saltar incorrectament expressament”, “cremar una mica de tipecs”, “anar amb els pantalons abaixats”. Tenen un punt enigmàtic “perquè no em volia seure sola” o “tocarle el pelo al profesor”.

Les exculpacions

L'epígraf “Motiu de la sanció” suggereix respondre amb arguments. Tanmateix alguns escrits responen de manera que intenten situar la discussió en d'altres fases anteriors a la d'argumentació. N'hi ha que són actes de parla compromissoris que simplement expressen la discrepància, cosa que els situaria en la **fase de confrontació**:

(185) *Por molestar en clase “según él”*

El següent afegeix un argument **ad populum** que intenta canviar la càrrega de la prova vers la pregunta als companys:

(152) *Diu que no he fet els deures , y si que els he fet, ho sap tothom*

Hi ha dos fulls sense emplenar que podrien indicar una renúncia a entrar en un procés argumentatiu. Aquesta renúncia també es palesa en:

(186) *Porque me dijo que me quitara el gorro y etc. (4ESO)*

[Professora: Ha estat impertinent quan li he demanat que es tragués la gorra. Ha donat un cop de porta]

Com hem afirmat més amunt, un element de la situació és que qui imposa la sanció (el professor o professora) és alhora qui determina la pertinença de les intervencions que en discrepen. Alguns escrits³³ expressen protestes respecte aquest fet en forma del que podríem qualificar de conculcacions de la **regla 1** de la discussió crítica³⁴. Pretenen situar l'argumentació en la **fase d'obertura**. Sense més suport argumental, la seva acceptabilitat sembla bastant minvada si l'interlocutor és professorat atès que qüestionen la mateixa l'estructura de la sanció, que té com a objectiu principal resoldre una interrupció de la classe, i per tant requereix immediatesa, cosa que no s'aconseguiria en cas d'haver-se de fer torns d'intervenció per debatre la sanció. Malgrat tot, els escrits suposen un intent de reformular la situació en favor del sancionat.

(25) (...) *l'alumnat hauria de tenir dret a ser escoltat i a discutir al professorat si no comparteix el parer d'aquest. Ho dic perquè la professora ni ens ha donat opció a donar els nostres arguments. (...) (4ESO)*

³³ 24, 25, 58, 109, 171.

³⁴ “Les persones interlocutores no han d'impedir-se mútuament presentar una opinió ni llençar dubtes sobre el punt de vista de l'altra”.

(171) *Se m'acusa de llençar un rotulador a un professor. No m'ha escoltat per dir-li què ha passat i m'ha manat a cap d'estudis a fer un parte.*(2ESO)

La major part dels escrits que hem qualificat d'exculpacions contenen arguments i per tant podríem situar-los en la **fase d'argumentació**. Són actes assertius que exposen argumentació. Una primera manera de recolzar la pròpia innocència és al·legar desconeixement dels motius³⁵. El fet de no precisar la discrepància permet no argumentar i **traslladar la càrrega de la prova** a qui ha sancionat:

(174) *No ho sé* (2ESO)

Aquests arguments pretenen modificar la visió que es té de la persona (*ethos*) de qui al·lega. Tanmateix, les millors mostres d'**arguments ethòtics**, és a dir d'autopresentació positiva adreçada a augmentar la plausibilitat de l'exculpació són:

(194) *He arribat tard a classe. (Normalment no hi arribo)*(3ESO)

(81) *Porque yo prefiero estar fuera de clase que no dentro sin hacer nada* (1ESO)

L'autopresentació positiva també es manifesta en aquells que es defensen tot acceptant la infracció però al·legant que ha estat per una bona causa³⁶. Moltes insinuen una apel·lació a la benevolència de qui jutja

(2) *Hem arribat 20 minuts tard per ajudar a un company* (2ESO)

(43) *He arribat tard perquè he acompanyat una amiga a buscar l'agenda perquè l'havia perdut* (2ESO)

(188) *Por preguntar a un niño (que se había hecho daño en la pierna) si estaba bien.*(2ESO)

Aquestes apel·lacions a la benevolència prenen la forma típica de les apel·lacions a la pietat o argument ***ad misericordiam*** en altres escrits³⁷:

(206) *No he portat la calculadora a classe perquè a casa meva només tenim la calculadora y tenim que compartir-la* (1ESO)

(31) *Per parlar quan havia fet casi tota la feina* (2ESO)

La psicologia cognitiva³⁸ senyala que una capacitat bàsica dins les competències argumentatives és la capacitat d'adoptar la **perspectiva de l'oponent** per tal d'avençar les rèpliques i arguments i contraarguments. Aquesta característica de vegades apareix explícitament, com en aquests casos que ho fa per autopresentar-se positivament i donar força a l'argument que l'acompanya, que és un ***ad hominem***. El segon afegeix a més un argument **de manca d'aplicació de la norma**:

(143) *Hemos entrado en la clase de dibujo (la clase después de Ciencias Naturales (Laboratorio)). La profesora ya llevava, desde mi punto de vista un mal día, y a la primera de que me he levantado para ir a mi (cajon) para buscar la oja correspondiente y me ha dicho que estaba cansada de la actitud de la clase y me ha enviado aquí a hacer un parte* (1ESO)

(86) *La profesora, al veure que tothom feia soroll i molestava s'ha enfadat i al primer que ha vist a sigut jo que, no negaré que no parlés, és més, jo només he parlat quan li he preguntat al company un dubte sobre l'assignatura que s'estava fent en aquell moment. La profesora l'única explicació que m'ha donat sobre segons ella el meu mal comportament a classe ha sigut que estava fent sorollets "raros" i cares rares* (2ESO)

Observi's la millor qualitat argumentativa d'una d'aquestes dues alumnes de 2ESO. Expressa l'**adopció de la perspectiva** de la professora de tal manera que es presenta amb més equanimitat per tal d'induir acceptabilitat al seu **argument *ad populum***:

³⁵ 9, 172, 173, 174.

³⁶ 2, 44, 45, 48, 49, 128, 168.

³⁷ 31, 136, 159, 160, 188, 190, 199, 206.

³⁸ CORREA i altres (2003).

(11) *Estava mestagan un tap de boli i es pensava que estava menjant pipes i li he dit que era un tap i li he ensenyat i m'ha dit que ella sabia que eren pipes i que nosaltres també ho sabíem i era mentida* (2ESO)

(12) *Estavem a classe mossegant un tap de boli i la professora s'ha pensat que eren pipes i ens ha expulsat, li hem dit que no ho eren i més companys ho han dit però no ens ha cregut i ens ha dit que ja ho sabíem que eren pipes i hem marxat* (2ESO)

[Per cert, què feien mastegant un tap de boli alhora?]

El context porta a què la major part del discurs exculpori empri l'**argument de manca d'aplicació de la norma** i així passa en la nostra mostra: 29 escrits empen aquest argument³⁹. Presentats com un error en la percepció del professorat pel que fa al fet sancionable, de vegades insinuen un atac **ad hominem**. Destaquen els escrits que fan una descripció pretesament objectiva que porta implícit ambdós arguments:

(85) *Formar paraules amb només síl·labes tòniques i pronom febles i resitar-los en veu alta* [classe de català] (3ESO)

(6) *He parlat amb el company per demanar-li una goma per borrar una cosa que estàvem corregint a la pissarra i m'havia equivocat*

(72) *Estava esperant una professora de guàrdia* (1ESO)

Encara que alguns podrien ser acusats de **manca de pertinença (ignoratio elenchi)**, contenen esforços per tal de traslladar la càrrega de la prova a qui ha sancionat:

(175) *Mirar lo que havia en un cajon* (2ESO) [Era un calaix d'un laboratori on hi havia material]

Aquest trasllat de la càrrega de la prova podria esdevenir-se en un diàleg com el següent:

(p) - Tu saps en realitat per què has estat expulsada [la teva al·legació no és pertinent]

(175) - Yo sólo he mirado en un cajón

(p) - T'estaves distreguent/He dit mil vegades que no toqueu els calaixos/ ...

[Ha d'explicar i donar arguments per a la sanció, tot donant lloc a possibles noves exculpacions ... o recórrer *ad baculum* : ¡no contestes más o te envío al jefe de estudios!]

També argumenten per **manca d'aplicació de la norma establerta** aquells escrits que al·leguen que s'ha sancionat massa estrictament⁴⁰:

(89) *Estàvem jugant a handball i un dels atacants (jo era el porter) ha entrat a l'àrea i m'ha tirat la pilota a la cara expressament. Després jo l'únic que he fet és passar-li una mica forta i ja està. Res més* (2ESO)

(177) *Estava parlant i sense previ avís m'ha expulsat* (3ESO)

N'hi ha que argumenten tot negant que s'hagués fet res que pogués donar qualsevol motiu per a la sanció, ni tan sols motiu d'error⁴¹. Podriem incloure'ls en els de manca d'aplicació de la norma amb una insinuació d'acusació **ad hominem** més forta⁴²:

(8) *Estar a classe i no dir res* (2ESO)

(153) *Me preguntaron una pregunta y la contesté pero no hice nada* (3ESO)

Hem dubtat d'incloure el següent en la categoria anterior atès que juga, potser sense voler, amb **anfíbolia** (significats diferents):

(90) *No hacer nada* (1ESO)

³⁹ 6, 7, 11, 12, 18, 22, 26, 66, 72, 85, 93, 95, 96, 103, 108, 16, 122, 130, 144, 145, 146, 147, 156, 161, 167, 171, 175, 176, 179.

⁴⁰ 13, 20, 86, 89, 177, 195.

⁴¹ 8, 61, 73, 74, 75, 76, 77, 90, 97, 133, 153

⁴² "L'observador imparcial" conceptualitzat per primer cop per Adam Smith té alhora certs coneixements sobre la naturalesa humana que el farien desconfiar sobre l'al·legació.

El més sofisticat dels que neguen haver donat cap motiu és el que presenta l'argument de la inexistència de fets que puguin fer pensar a una sanció en forma de **sil·logisme disjuntiu**. L'efecte és un notable augment de l'acceptabilitat per comparació als altres (sense comptar amb la força *ad misericordiam* que produeix el to malenconiosament resignat suggerit pels punts suspensius):

(142) *Motivo desconocido, con los deberes echos, sin gritar ni nada, ... porque sí* (2ESO)

Els arguments **ad hominem** que hem vist insinuats es fan de vegades més explícits:

(107) *Decirle despierta mientras estaba durmiendo* (2ESO) [No s'hauria de castigar l'alumne, que simplement ha avisat el professor de què cometia una falta laboral]

(21) *Li he dit que tenia el llibre trencat i que si em podia posar amb algú. M'ha dit que ella no és responsable del meu llibre i jo li he dit que sí que es responsable de la meva ensenyança* (4ESO) [Idem]

L'anterior inclou tàcitament un argument del **compromís inconsistent**, que s'explicita en els següents:

(24) *Arribar tard. He arribat a la classe a les 12:53; és veritat que quan he arribat la majoria de la classe estava corrent, i admetria que he arribat tard, però la qüestió és que la professora ens ha dit que a partir de les 12:55 no volia ningú a la seva classe, i quan hem arribat no les eren. Llavors hem intentat parlar amb ella i ens ha dit que tot el que volguéssim dir-li que ho escrivíssim aquí*"(4ESO)

(203) *He preguntat si podia anar al lababo a la professora m'a respot SI i quan he tornat m'a dit q. e arribat tart* (2ESO)

Un alumne que aplega múltiples expulsions i que n'accepta la majoria⁴³ protesta en una ocasió tot emprant la **ironia** per acusar el professor de **compromís inconsistent i ad hominem**:

(135) *Per no entrar a classe quan se'm demana!* (2ESO)

[Parafrasejant: És un babau: em fa fora de la classe quan el que vol és que hi entri]

Per acabar amb aquelles intervencions que combinen arguments de manca d'aplicació de la norma amb un cert atac a qui ha decidit l'expulsió afegiríem aquells escrits que argumenten que s'han jutjat els mateixos fets amb dues mesures diferents, és a dir, que acusen de no tractar igualitàriament els alumnes (*dobles rasero*):

(28) *Perquè uns nens han picat a la porta i jo també i m'ha dit que baixi a fer un parte d'expulsió* (2ESO)

Hi ha escrits adreçats a justificar la conducta sancionada afegint el que podrien ser salvetats que haurien d'haver-se tingut en compte, si més no *a posteriori*. En primer lloc, tenim **arguments causals**, que presenten la conducta sancionada com inevitable i per tant eximirien o atenuarien la responsabilitat de l'alumne sancionat per la via de la manca d'intencionalitat⁴⁴, tot insinuant un argument *ad misericordiam*:

(127) *Tube un ataque de risa* (4ESO)

(159) *Per parlar inconscientment a classe* (4ESO)

L'**argument a partir de la situació per saber-ho**, en concret a la presentació de testimonis es fa servir en altres casos⁴⁵. Els dos primers aporten testimonis creuats:

(79) *Ens ha dit que jugàvem a classe i aquest cop només li estava passant un bolígraf* (2ESO)

(80) *Ens ha dit que jugàvem a classe i aquest cop només m'estava passant un bolígraf* (2ESO)

⁴³ Per no portar material, dur els pantalons abaixats, arribar tard, riure, barallar-se, picar la porta d'una aula, etc.

⁴⁴ 10, 109, 127, 114, 115.

⁴⁵ 61, 79, 80, 94.

(94) *He estat estudiant, parlant i escrivint quan no teniem classe y porque he llamado amistosamente por [con] un insulto a un compañero el cual no ha omitido [emitido] ninguna queja. El insulto ha sido hijo puta.* (2ESO)

Apel·lar a la majoria és una de les formes de l'**argument *ad populum***, sense que calgui que l'apel·lació es faci als sentiments⁴⁶:

(67) *Estava parlant amb un company. Però no ho entenc, perquè tothom estava parlant* (1ESO)

Algunes argumentacions destacables

Hi ha argumentacions destacables per diversos motius. Les primeres són les que afirmen haver-se expulsat a ells mateixos. Creiem que és un manera d'argumentar en favor de l'equanimitat de la pròpia persona, o si més no, sobre el propi *ethos*. El poc versemblant argument *ad hominem* de la primera d'elles podria ser fàcilment acusada de la **fal·làcia de l'espantaocells** (caricaturitzar indegudament el punt d'evista de l'altre):

(36) *He salido yo sola porque me quería dejar marginada* (1ESO)

En la següent es fa servir un argument *ethòtic* (vull millorar), *ad misericordiam* (tinc mala fama) seguits d'un acte hiperbòlic propi de *cartoon* que pretén evitar la sanció d'una manera poc adequada:

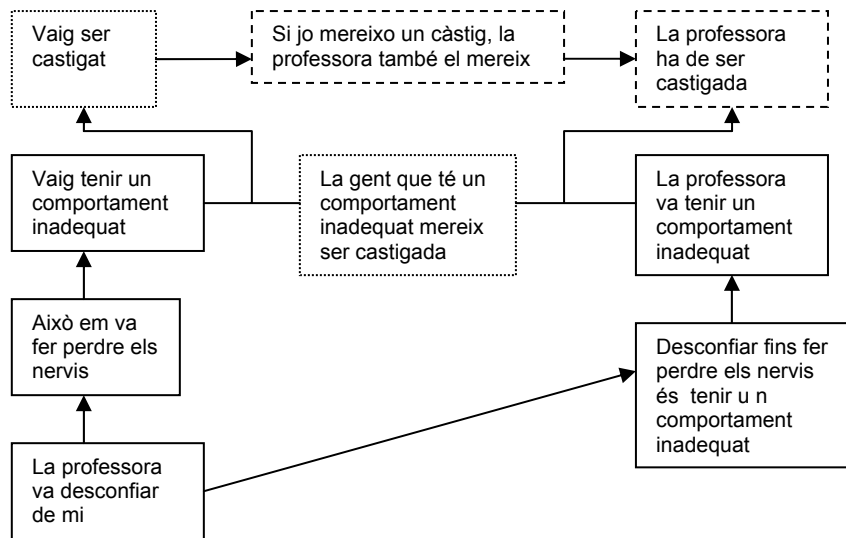
(71) *La classe estava cridant. Yo he sortit per esperar-la fora perquè tinc mala fama i vull millorar. M'ha vist me ha renyat i m'he expulsat jo sol* (1ESO)

La segona argumentació destaca per la seva complexitat en un escrit tan breu. Un noi de 4rt d'ESO s'exculpa amb un **argument causal** que a més d'eximir-lo de responsabilitat, fa responsable de la conducta sancionable a la professora tot realitzant una **inversió de la càrrega de la prova**. El conjunt queda reblat per un **argument *tu quoque***.

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

Esquemàticament, i fent una **transformació**, és a dir explicitant els implícits (allò suposat en línia de punts i allò insinuat en línia de guions) podria representar-se així:

⁴⁶ 28, 67, 68, 88, 109, 152, 181.



L'habilitat de l'alumne en traslladar la càrrega de la prova resideix en què l'única manera de seguir adequadament un diàleg argumentatiu, encara que sigui purament **erístic**, seria argumentant a la defensiva que la desconfiança no va ser inadequada i que el comportament de l'alumne (un noi de 4rt d'ESO sense incapacitats psicosocials conegudes) no és causat pel professorat.

La tercera argumentació a destacar és la d'un alumne de primer de batxillerat. Hi ha pocs escrits d'expulsions d'alumnes de batxillerat, cosa que s'explica perquè hi ha menys expulsions, especialment a finals del segon i al tercer trimestre i perquè alguns alumnes expulsats no baixen a la sala de professors. El noi fa convergir tots els seus arguments en un objectiu: una negociació sobre la seva nota que ell considera injusta per **manca d'aplicació de la norma**. Això ho fa admetent la sanció argumentant per **aplicació de la norma** però al·legant atenuants amb **argumentació causal**. Al mateix temps, fa servir aquesta admissió com a argument per aconseguir els seus fins, i els suporta a més en un **argument ad populum**:

(109) *El passat dimarts (en el moment d'escriure aquest text és dimecres catorze) se'ns va comunicar la nota de filosofia. Jo, tenint una mitja de 8,3 als exàmens, i havent fet bé dos dels tres treballs (el tercer no entregat), vaig tindre un 6, mentre que persones que a penes aprovaven els exàmens o que els suspenien tenien notes més bones. Aquest fet no hem va agradar i després de fracassar en un intent de dialogar amb el professor em vaig enfadar. Fruit d'aquella ira vaig mostrar un comportament indegut. Escric aquest text per a poder tornar a les classes de filosofia i discutir, juntament amb tots els altres alumnes insatsifets, la metodologia aplicada*



Aquest escrit s'adreça principalment a rebatre els arguments que podria adduir el professor. El professor podria negar-se a aplicar la regla 1 d'avenir-se a parlar, però és més difícil que ho faci coherentment si l'alumne ha complert la sanció. També podria al·legar que tot i acceptant que cal ser just, en aquest cas la nota ho és per d'altres consideracions de les exposades (o perquè el treball no presentat era molt important), però el fet que hi hagi més companys insatisfets reforça *ad populum* l'argument de la injustícia de la nota particular. L'alumne ha estat capaç d'avançar els arguments del professor tot adoptant la seva perspectiva. Es discutia sobre una nota de filosofia!

CONCLUSIONS

En l'argumentació emprada pels nois i les noies es fan servir diversos esquemes d'arguments, majoritàriament presumptius:

- argument d'aplicació de la norma establerta
- argument de manca d'aplicació de la norma establerta
- argument del compromís
- argument del compromís inconsistent
- argument *ad populum*
- argument *ethòtic*
- argument *ad misericordiam*
- argument *ad hominem*
- sil·logisme disjuntiu
- argument causal
- argument de la situació per saber-ho
- argument *tu quoque*

En general es presenten aïlladament, encara que molts cops acompanyats d'altres tàcitament o de forma insinuada. Quan s'expliciten apareixen sovint de forma coordinada i d'altres vegades de forma convergent, especialment en les acceptacions. Els escrits, tot i ser improvisats i breus, en ocasions s'organitzen argumentalment d'una manera prou complexa.

Els esquemes més comuns són, d'acord amb la situació d'haver estat objecte de sanció, els que argumenten sobre l'aplicació o no de la norma, i la resta són pertinents a la situació, encara que amb graus diferents d'acceptabilitat.

En la mesura que aquests resultats són generalitzables a tota la població, la didàctica podria treballar a partir d'aquesta varietat, per exemple:

- promovent el planteig del qüestionament de cada argument presentat a través de preguntes⁴⁷,
- demanant que s'expliciti més allò tàcit
 - el suposat
 - l'insinuat,
- estimulant la introducció de més arguments amb esquemes argumentals diversos,
- promovent una millor organització dels arguments,
- posant en joc eines retòriques que n'augmentin l'acceptabilitat.

L'existència d'esquemes argumentals en l'argumentació quotidiana de l'alumnat de l'IES, que hem detectat i descrit, té diverses virtualitats didàctiques. En primer lloc, proporciona el que en termes vigotskians diríem una zona de desenvolupament pròxim en la que promoure l'ensenyament-aprenentatge de les competències argumentatives. En segon lloc, possibilita que el sentir-se competents per millorar la racionalitat del seu discurs formi part del seu autoconcepte. El tercer lloc, el fet que els models proposats no només sorgeixin del discurs del professorat, sinó que ho facin també del de l'alumnat,

⁴⁷ Com expliquem a la Tercera part apartat 2, ens referim a les preguntes proposades per Hastings, A.C. (1963). *A Reformulation of the Modes of Reasoning in Argumentation*. Evanston, Illinois: Ph.D. Dissertation, Northwestern University.

facilita l'aprofitament de l'aprenentatge entre iguals. Una altra conseqüència pràctica suggerida és que una sanció és millor acceptada si s'argumenta bé⁴⁸.

Els aspectes diferencials no eren objecte del nostre treball. Però queda apuntat que sembla que l'alumnat més capaç d'argumentació complexa és el més gran, sense que això impliqui la conversa, és dir que els alumnes més grans mostrin més capacitat per argumentar. Respecte les diferències d'argumentació atribuïbles al gènere, simplement anotarem que hi ha 143 de fulls d'expulsió de nois front 64 de noies, cosa que pot explicar-se per una menor conflictivitat de les noies, però que també exigiria considerar la reincidència en les expulsions, cosa que segurament ens portaria a concloure que l'alumnat més conflictiu en aquest centre són nois, i no que els nois són més conflictius. També destacaríem que l'única reparació explícita és la d'una noia (3).

Finalment, respecte el rendiment les eines categorials, la distinció entre fases d'argumentació i tipus de diàleg ens ha ajudat a aclarir la pertinença de certes intervencions i situar-les. La noció d'esquema d'argument i els diversos tipus ens ha ajudat a entendre i analitzar els productes dels alumnes. Les estructures argumentatives i els diagrames esperem que hagin facilitat la comprensió de les argumentacions en la mateixa mesura que han estat útils per a l'anàlisi dels escrits a l'autor de l'estudi.

Apèndix apartat 4 Recull de dades (vegeu pàgina 113)

⁴⁸ No confondre “argumentar bé” amb “argumentar prolixament”. Aquesta darrera acostuma a generar un bloqueig en el diàleg que de vegades s'explicita en el “no em ratllis”.

5. REVISIÓ BIBLIOGRÀFICA I WEB

1. L'estat de la qüestió en teoria de l'argumentació

1. Disgregació i encontre. Uns apunts històrics

Quan es parla d'argumentació s'acostuma a entendre que ens referim a l'Analítica, la Dialèctica o la Retòrica. Aquestes són les disciplines de la tradició que d'una banda descriu com són les argumentacions i de l'altra prescriu com han de ser els bons arguments i les argumentacions convincents. Sovint es creu que la lògica (és a dir, el que els antics deien *analítica*) resideix en contextos acadèmics i pot dir molt poc sobre les discussions en la vida quotidiana, que la dialèctica se situa sempre en un context de competició i que la retòrica és sempre sofística o manipulativa. Part d'aquestes concepcions és atribuïble a una manca de coneixement dels estudis contemporanis en aquest camp. A llarg d'aquest treball tractarem de mostrar que els estudis recents hi ha una lògica aplicable a les discussions de la vida contemporània i que la dialèctica i la retòrica poden estar al servei d'una racionalitat cooperativa.

Els precedents d'aquestes tres disciplines es poden situar en l'antiga Grècia⁴⁹ en el pas de la cultura oral a l'escrita de la qual els diàlegs de Plató constituïrien la inflexió. Anterior a Plató es poden mencionar la tradició dels “discursos dobles”, exemplificada per Protàgoras⁵⁰ o el “mite fundacional”⁵¹ de la disputa entre els sicilians Corax y Tisias al 467 aC. Tanmateix, el precedent de qui es reclamen les diverses tradicions és Aristòtil. En les obres d'aquest filòsof agrupades sota el títol d'*Organon* trobaríem el tractament dels diversos aspectes de la lògica (*Categories, Sobre la interpretació, primers i segons Analítics, Tòpics*) i de la dialèctica (*Refutacions sofístiques*), mentre que l'art de la dissertació l'examina a la *Retòrica*. Ara bé, en la tradició posterior poques vegades les tres disciplines convergeixen: mentre que a la lògica li interessa la linealitat de les inferències deductives, la dialèctica es fixa en la contraposició i l'alternança de contraris (si és que no planteja una “lògica dialèctica” oposada a la “lògica de la identitat”). El que uneix lògica i dialèctica, el concepte normatiu de veritat, les separa al seu torn, de la retòrica. Si exceptuem el camp forense, on manté una certa autonomia i continuïtat, la retòrica és segregada de la filosofia sota l'acusació de no cercar la veritat sinó l'eficàcia manipuladora, seguint la condemna de sofistes i poetes feta per Plató, fent-la refugiar en la canònica literària i l'oratòria.

A mitjan segle XX es va iniciar el que podríem dir un nou programa d'investigació que pretenia unificar-les de nou, a partir del reconeixement de la importància de les respectives aportacions al complex fenomen de l'argumentació. Un exemple d'aquest plantejament interdisciplinar són les paraules de l'historiador de la lògica Luis Vega: “la perspectiva lògica nos ha deparado unos criterios o unos indicadores de diversas clases de buenos argumentos, los argumentos correctos, sólidos e incluso concluyentes; la perspectiva dialéctica nos ha provisto de reglas para argumentar bien o, al menos, para argüir de modo debido en el curso de una discusión; la perspectiva retórica nos ha

⁴⁹ Simplifiquem el punt de vista a la tradició occidental, i convé tenir present que les normes conversacionals poden ser diferents en diferents cultures; vegeu per exemple PINXTEN, BALAGANGADHARA (1988). Mencionem també l'interès despertat per altres formes d'argumentació com la budista, com es veu en el programa de la conferència de la ISSA de 2006.

⁵⁰ Segons CATTANI (2003: 19-27)

⁵¹ Com l'anomena PLANTIN(1998: 5-7).

deparado a su vez ideas y medios para persuadir o disuadir de algo a los demás y, en el mejor de los casos, lograr su convencimiento”⁵². Però el mateix autor segueix senyalant el problema axiològic de la impossibilitat de reconciliar qualitat i eficiència discursiva.

Les aportacions des dels tres àmbits poden resumir-se provisionalment en el quadre següent⁵³:

	Focus central	Model principal	Objectiu característic
LÒGICA	Arguments com a productes textuais	Demostracions ⁵⁴ Validesa i veritat	Determinació de la validesa o correcció, segons criteris semàntics lògic-formals o metodològics
DIALÈCTICA	Procediments d'interacció argumentativa	Debats raonables Convicció	Discriminació d'actuacions bones/dolentes (fal·lacies) mitjançant anàlisis pragmàtics i contextuais
RETÒRICA	Processos de comunicació personal	Discursos suasoris Persuasió i dissuasió	Catalogació dels recursos per induir creences, disposicions o accions

2. Vers una teoria de l'argumentació

El “gir lingüístic” en la filosofia del segle XX, d’una banda i el que podríem anomenar “gir pragmàtic” dels estudis sobre el discurs, amb l’eclosió de la lògica “informal” són el caldo de cultiu d’una proliferació vigorosa dels estudis sobre l’argumentació. Una primera onada es va produir a partir dels anys 1950, amb les obres de Toulmin i més tard Hamblin, que obren la perspectiva de la lògica formal deductiva. Perelman i Olbrechts-Tyteca, al seu torn, refunden la retòrica clàssica.

Una segona onada es produeix als anys 80 amb l’enfocament pragmadialèctic de l’escola d’Amsterdam liderada per van Eemeren i Grootendorst, que conflueix amb els canadencs Walton i Woods impulsors, junt amb els estudiosos dels Estats Units Johnson i Blair, de la lògica “informal”⁵⁵. A això es poden afegir els desenvolupaments retòrics de LoCascio, d’una banda, i d’Anscrombe i Ducrot amb el seu continuador Plantin de l’altra. La pràctica retòrica de l’omnipresent publicitat i del periodisme també impulsa una certa reflexió teòrica. Tot aquest impuls es desenvolupa en paral·lel amb la difusió de la teoria de acció comunicativa de Habermas i Apel i la seva divulgació en diversos àmbits, que contribueix a prestigiar la interacció dialèctica en la recerca de consensos que facilitin la convivència.

⁵² VEGA (2003: 179).

⁵³ Adaptat de VEGA (2003: 33 i 102), que al seu torn parteix de CALSAMIGLIA; TUSÓN (1999: 295).

⁵⁴ Demostracions: són proves racionals, o més precisament inferències vàlides amb premisses vertaderes i per tant conclusió vertadera. Vega (*op. cit.* pàgina 122) les defineix com lògicament concloents i epistèmicament cogents.

⁵⁵ El nom ha fet fortuna, malgrat que s’ha reconegut que “lògica informal” era un nom poc afortunat i s’ha intentat substituir per “lògica pràctica”, “quotidiana”, “aplicada”.

El que aquest autors i autores debaten són els papers que les disciplines tradicionals han de jugar en la construcció de la teoria de l'argumentació. Pel que fa a la lògica, el privilegiar un tipus d'arguments, els deductius, com a paradigmes de tota inferència porta, segons aquests, a diversos problemes, que esquematitzem a continuació.

- La formalització l'allunya dels contextos argumentatius quotidians. La dificultat que representa formalitzar argumentacions complexes fa difícil, si no impossible d'imaginar a un orador fent servir formalització lògica com usa gràfics o informació estadística.
- Aquesta manca de funcionalitat en contextos extraacadèmics s'agreuja per una altra limitació. La lògica clàssica s'aplica molt bé a les argumentacions deductives, però és insuficient per donar raó de les argumentacions probabilitàries i menys les plausibles. No permet les gradacions en raonabilitat que la pràctica argumentativa reconeix. És a dir, no pot donar raó dels arguments inductius, abductius o presumptius⁵⁶, que són la majoria dels que utilitzem en el nostre raonament quotidià.
- Dificultat en la definició de les argumentacions invàlides en contextos conversacionals. Els problemes van des de la consideració que té la lògica dels entimemes⁵⁷, fins els arguments inductius, que són invàlids deductivament, passant per la dificultat en classificar i determinar les fal·làcies. Si mantenim la norma lògica que només són vàlides les argumentacions en què la conclusió està inclosa en les premisses, no hauríem d'acceptar aquelles argumentacions que sovint fem servir que contenen premisses no expressades ("premisses entimemàtiques"). Tanmateix, els entimemes són arguments que poden fer-se vàlids afegint la premissa adient⁵⁸ i per això en contextos de diàleg es consideren racionalment convincents. Pel que fa a les fal·làcies, no ha calgut esperar a l'obra de Hamblin⁵⁹ per qüestionar-ne les diverses classificacions, cosa que ha fet dir a especialistes com Vega que són una "fauna indomesticable". En l'actualitat la majoria han passat a ser esquemes d'arguments presumptius racionalment legítims.
- Finalment, cal tenir en compte que l'argumentació té un necessari component verbal i dialèctic. En contextos dialèctics, la lògica pot deixar inermes al proponent davant un oponent no és prou racional. Tampoc no ens ajuda a construir estratègies argumentatives i no pot explicar altres intervencions pertinents en el curs d'una discussió com preguntes, aclariments o definicions. Finalment, no té en compte que fins i tot en una discussió entre agents racionals hi ha el desig de les persones interlocutores de guanyar la discussió en el sentit de què el seu punt de vista sigui acceptat⁶⁰.

La teoria de l'"acció comunicativa" de Habermas cerca fonamentar la racionalitat moral en la dialogicitat. Malgrat discórrer en paral·lel als estudis mencionats, hi té abundants confluències. Destaquem, entre d'altres, l'afirmació que la teoria de l'argumentació cal elaborar-se sota la forma d'una "lògica informal, atès que és impossible imposar un

⁵⁶ Podriem dir que els arguments abductius són un tipus de presumptius que es donen en el marc científic d'elaboració d'hipòtesis. Vegeu VEGA REÑON "abducción" al *Compendio de Epistemologia* publicat per Trotta.

⁵⁷ Adoptem el significat que s'ha fet usual, encara que, segons cersts estudiosos que reivindiquen un Aristòtil molt atent al raonament presumptiu, l'Estagirita es referia amb *enthumêma* a l'argument presumptiu. Vegeu BONS, J.A.E. (2002). "Reasonable argument before Aristotle" a Van EEMEREN; HOUTLOSER (eds.) (2002: 13-27)

⁵⁸ SLOB, Wouter H. (2002) "How to distinguish good and bad arguments", pàgina 180-182

⁵⁹ *Fallacies* (1970).

⁶⁰ EEMEREN; HOUTLOSER (2003: 391)

acord entre les qüestions teòriques o pràctiques-morals de manera deductiva ni mitjançant proves empíriques” (1985: 82).

Si la lògica planteja el problema de la manca d’aplicabilitat a les situacions de la vida quotidiana, la dialèctica planteja la diferència entre l’acceptabilitat d’un argument i la seva raonabilitat. L’interès dialèctic rauria en argumentar bé i no tant en la qualitat i bondat dels arguments. Això faria que en un diàleg actual un argument pogués ser acceptat o no independentment de la seva bondat. El concepte d’acceptabilitat (per no dir el de raonabilitat) és vist per molts com a sospitós de relativisme i desperta el temor que adoptant una teoria de l’argumentació que tingui en compte els aspectes dialèctics estem reconstruint una nova sofística. Però autors com BOGER (2005) es plantegen “l’acceptabilitat de l’acceptabilitat” i responen matisadament sense perdre el cos de coneixements de la lògica informal, la pragmadialèctica, la nova retòrica o els estudis de la comunicació. D’una manera més ingènua, però influent en l’ensenyament, aquest temor es reforça per la fantasia (en el sentit freudià de la paraula: realització de desitjos inconscients), que existeix un jutge que determina quina de les parts enfrontades en una discussió té raó. No cal senyalar la manca de fonamentació epistemològica (per no dir pragmàtica) d’aquesta posició. Això s’agreuja quan es posa com a únic model dialèctic la discussió cooperativa, on les parts adopten la disposició a reconèixer la força o debilitat dels arguments de la part contrària i per tant acceptar o renunciar a la seva opinió. Dos interlocutors cooperatius podrien acabar participant en una discussió trivial o improductiva⁶¹. La dialèctica, finalment, malgrat prescriure estratègies argumentatives legítimes i fiables podria deixar inerte una persona davant les temptatives de manipulació d’un interlocutor.

Quant a la retòrica, presenta un doble problema. D’una banda, la dificultat en la construcció de discursos convincents. Es pot construir un discurs admirable per la seva riquesa retòrica però que no sigui convincent. És un dels problemes que es plantegen en el món de la publicitat: un anunci apreciat per la crítica, però que no influeix en les vendes del producte. I suposant que és possible construir discursos que siguin convincents, apareix el problema deontològic de les relacions entre retòrica i veritat, encara que siguin concepcions dèbils de la veritat. Com a ensenyants, podem dir que és un èxit que una alumna o un alumne ens pregunti si és més aconsellable respondre a una qüestió amb el que ella o ell pensa o amb el que té més arguments?

L’estudi de l’argumentació no es pot basar unilateralment en la idealització (ja Toulmin criticava la “lògica idealitzada”) ni tampoc únicament en l’observació⁶². Al tombant de segle comença a haver un cos suficientment establert per poder començar a parlar d’una teoria de l’argumentació. Obres sintètiques com la de Walton: *Fundamentals of Critical argumentation* o la de van Eemeren i Grootendorst: *A systematic theory of argumentation* o la més escolar d’aquests autors i Francisca Snoek *Argumentation* assagen de divulgar el més recent de les seves investigacions⁶³. Cal reconèixer que gran part dels darrers

⁶¹ VEGA (2003: 145)

⁶² Van EEMEREN *et al.* (1996:275)

⁶³ Vegeu com a exemple d’aquesta confluència en un marc teòric comú l’extracte de la intervenció de Anthony Blair, al congrés sobre l’obra de Toulmin que es va fer al maig del 2005 "Argument and Its Uses": "The paper outlines a theory of argument and argumentation. Arguments are reasons for the acceptability of an attitude or an act. What makes something a reason is what warrants an inference. There are several different kinds of warrants, corresponding to argument schemes. Argumentation is the use of arguments. There are several different kinds of argumentation. The norms of argument are logical (formal and informal) and epistemological. Argumentation judges from the point of view of the assessor

avenços han estat impulsats pels membres de l'escola d'Amsterdam, que tenen un programa comprensiu que els permet integrar diverses aportacions., especialment de la lingüística, la lògica formal i "informal", i la pragmàtica, com palesa la llista d'autors que han estat premiats per l'ISSA (International Society for the Study of Argumentation)⁶⁴:

- 1990 - Douglas N. Walton (University of Winnipeg)
- 1991 - John H. Woods (University of Lethbridge)
- 1992 - Henry W. Johnstone Jr. (Pennsylvania State University)
- 1993 - Jean-Claude Anscombe (CNRS/CELITH)
- 1994 - Robert Newman (University of Iowa)
- 1995 - Manfred Kienpointner (University of Innsbruck)
- 1996 - Erik C.W. Krabbe (University of Groningen)
- 1997 - Sally A. Jackson (University of Arizona)
- 1998 - Scott Jacobs (University of Arizona)
- 1999 - Michael Leff (University of Memphis)
- 2000 - Ralph H. Johnson (University of Windsor)
- 2001 - Christian Plantin (GRIC-Université Lyon 2)
- 2002 - Daniel J. O'Keefe (University of Illinois at Urbana-Champaign)

3. Al nostre país

Finalment, un breu apunt sobre algunes veus al nostre país: a banda del magisteri de matriu holandesa de Teun van Dijk, podem mencionar Joaquim Dolz, com estudiós dels aspectes psicològics de la didàctica, i Carlos Saiz, que aborda el pensament crític des de la psicologia cognitiva, Anna Camps en didàctica de l'argumentació com a part de didàctica de la llengua, Anna Cros en l'estudi descriptiu de l'argumentació a les classes universitàries, el Grup 13 sobre argumentació a la UB. En el camp jurídic, Manuel Atienza, Garcia Damborenea, i Txetxu Ausín. Des de la Filosofia, els diversos grups d'inspiració lipmaniana com el projecte Filosofia 3/18 del Grup Iref o les aportacions de Tomás Miranda Alonso. El grup que ens sembla més important és el de la UNED liderat per Luis Vega Reñon i Jesús Álvarez. En diversos àmbits és molt utilitzat el manual de pensament crític de WESTON, encara que està molt centrat en la composició d'escrits. En la part de ciències de la comunicació podem citar que s'han interessat per la retòrica i l'argumentació Ferran Saez Mateu i especialment Xavier Laborda.

A manca d'altres indicadors, podem fixar-nos en la participació d'estudiosos del nostre estat en la sisena conferència internacional de la ISSA (International Society for the

(formulator or arguer, recipient or audience, or external judge) who is subject to norms of different perspectives: logical, dialectical and rhetorical. Analytic models of argumentation are different from types of argument, so that a single analytical model can in principle apply to more than one type of argumentation. The theory proposes to situate many of the topics and standpoints of recent theorizing in relation to a single coherent overall account." "Els arguments són raons per a l'acceptabilitat d'una posició o d'una acció. Quelcom és una raó si consisteix en una inferència garantida. Hi ha diferents classes de garanties, que donen lloc a diferents esquemes d'arguments. L'argumentació és l'ús d'arguments. Les normes que regeixen els arguments són lògiques (formals i informals) i epistemològiques. Qui avalua l'argumentació pot ser qui enuncia o argumenta, el receptor o l'audiència, o un jutge extern, i aplica normes des de perspectives diferents: lògiques, dialèctiques i retòriques. Els models analítics d'argumentació són diferents dels tipus d'arguments, per això un mateix model analític en principi pot aplicar-se a més d'un tipus d'argumentacions".

⁶⁴ Extreta de <http://cf.hum.uva.nl/issa/>

Study of Argumentation) celebrada a Amsterdam al juny de 2006. Entre 300 ponències acceptades de les 500 presentades només sis eren d'autors de l'Estat espanyol:

Jesús Alvarez (UNED): "The risk of arguing: from persuasion to dissuasion"

Lilian Bermejo Luque (Universidad de Murcia): "The justification of the normative status of argumentation theory"

Leire Urbieta; Begoña Carrascal (Universidad del País Vasco): "On circular arguments"

Luis Vega; Paula Olmos (UNED): "Enthymemes: the starting of a new life"

Txetxu Ausín; Lorenzo Peña (Instituto de Filosofía, CSIC): "The use of argument in bioethics"

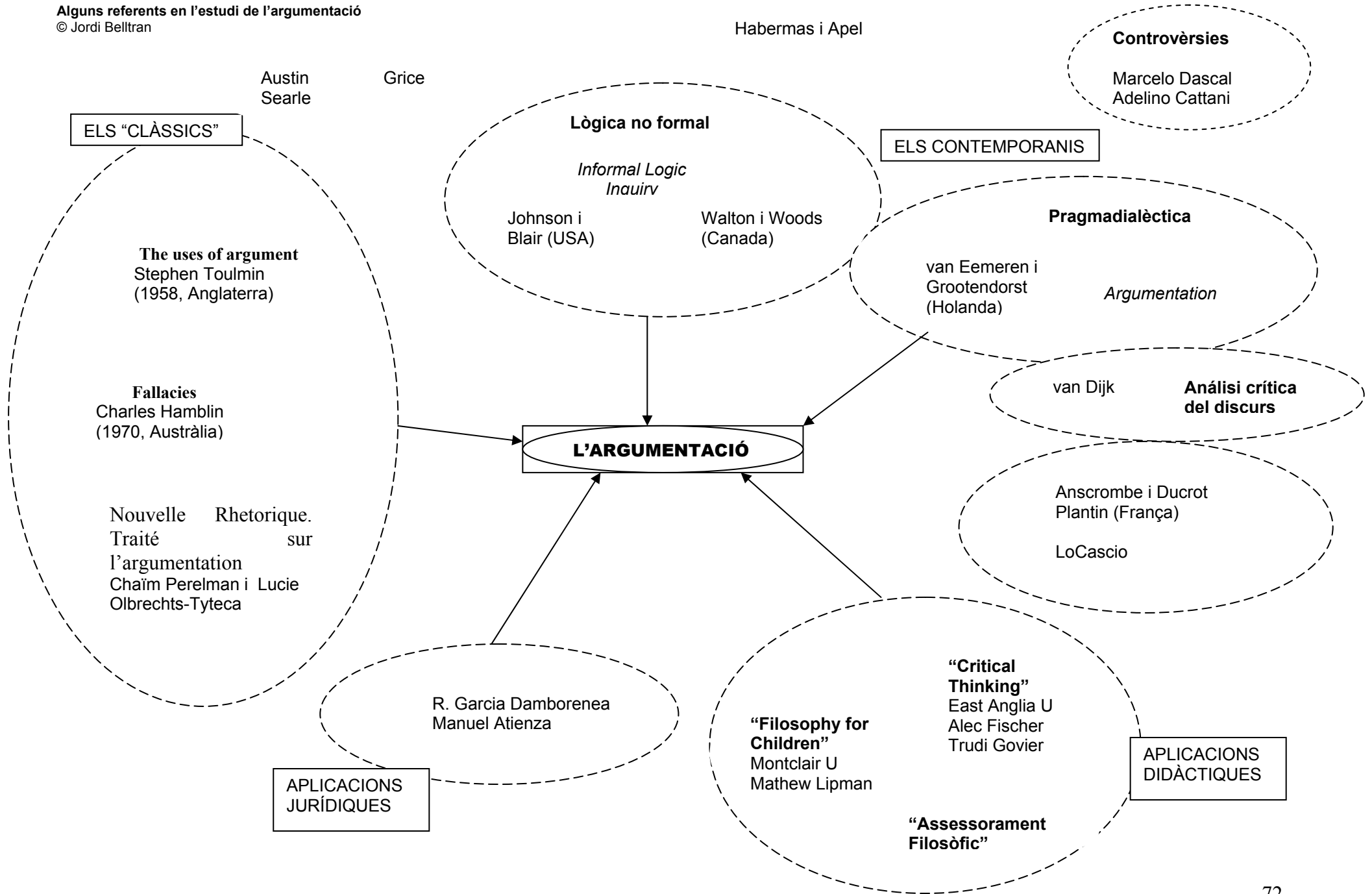
Jesús Alcolea-Banegas (Universitat de València): "Visual arguments in film".

No podriem qualificar el panorama de decebedor, però està lluny del vigor que es palesa en altres àmbits, fins i tot en el llatinoamericà. Pel que fa a la bibliografia, ens trobem que no hi ha traduccions de cap de les obres cabdals, a excepció de les clàssiques de Perelman i Toulmin (1958!). La classificació dels tipus de diàleg segons Walton es troba en castellà en una versió antiga en l'obra de CATTANI (2003: 73); no podem trobar una llista d'arguments presumptius més que reconstruint-la a partir d'una llista de les fal·làcies; les regles per a una discussió crítica d'Eemeren i Grootendorst només estan disponibles en castellà en una (mala) traducció a LoCASCIO (1998: 297). No és d'estranyar el tractament de les fal·làcies mancat d'una posada al dia perquè no ja la inexistent traducció, sinó l'original de l'obra de Hamblin, al maig del 2006 no es podia trobar a cap Biblioteca universitària catalana. Tampoc sabem de cap línia d'investigació ni en lògica informal ni de pragmatialèctica i l'única branca universitària que sembla seguir la dinàmica internacional és la psicologia cognitiva.

Per tot això ens sembla necessari fer una posada al dia en teoria de l'argumentació a través d'un recull de materials provinent especialment de la pragmatialèctica, la teoria de les controvèrsies, la lògica informal i el *Critical thinking*. L'objectiu de la tercera part del treball serà exposar aquest recull. Com a punts de partida vegeu els annexos següents. El primer es un diagrama que resumeix autors i tendències, el segon comenta eines informàtiques útils i el tercer selecciona i revisa bibliografia recent per a aquesta posada al dia.

Annexos

- I. Quadre sobre alguns referents en l'estudi de l'argumentació
- II. Eines informàtiques comentades
- III. Bibliografia seleccionada comentada



II Eines informàtiques comentades

Hem seleccionat els recursos informàtics que ens semblen de més qualitat i que poden conduir a altres recursos valuosos. El major inconvenient per al seu ús és l'idioma, tot i que hem descartat *Argunet* perquè és en alemany. Totes les pàgines ressenyades ofereixen activitats amb major o menor detall.

 http://www.humboldt.edu/~act/HTML/index.html	Des de la perspectiva de la lògica formal, conté exercicis tancats per fer <i>on line</i> sobre les formes més simples d'argumentacions vàlides i de fal·làcies. En anglès.
Ricardo García Damborenea USO DE RAZÓN http://www.usoderazon.com/	Un manual <i>on line</i> des del punt de vista del dret amb molt bons exemples. El millor llistat de fal·làcies en espanyol. Es pot descarregar en PDF.
 http://araucaria.computing.dundee.ac.uk/usermanual.pdf	Programa lliure per analitzar textos argumentatius. Permet anar retallant enunciats i ordenar-los formant l'estructura argumentativa. Lligat a les propostes de D. Walton.
 http://www.goreason.com/	Programa semblant a l'anterior més tutoritzat i d'ús més senzill. Té una versió de prova. Val 44\$.
Pensamiento Crítico: Actividades prácticas Emiliano Díez, Carlos Saiz y Ana Nieto http://pensamientocritico.edicionespiramide.es/restringido/principal.htm	Web complementària del llibre que és una adaptació dels manuals de Trudi Govier passant per la psicologia cognitiva. Conté exercicis i <i>links</i> escollides.
 http://www.criticalthinking.org/	Té diversos manuals descarregables interessants traduïts a l'espanyol. En la perspectiva del conegut manual de Weston.
Le texte argumentatif Document proposé par Stéphane FONTAINE http://www.lettres.net/cours/txt-argu.htm	Exposició clàssica des de la lingüística en francès.
http://www.santcugat.net/laborda/2005Argumentacio	Pàgina personal molt rica i activa de l'especialista en retòrica Francesc Laborda
 http://www.argumentum.ch/	Ambiciós projecte web en col·laboració de diverses universitats suïsses. Cal ser usuari registrat. Permet visitar algunes parts.
http://www.fallacyfiles.org/loadques.html	Exemples molt posats al dia
http://philosophy.lander.edu/~jsaetti/	Exercicis on line de lògica formal

III Bibliografia seleccionada comentada

Hem fet servir com a criteris de selecció d'una banda la representativitat i l'actualitat en teoria de l'argumentació segons el que em exposat al començament de l'apartat. D'altra banda, hem tingut en compte la qualitat dels aspectes didàctics. La selecció en català o castellà ha estat feta a partir de Pedro Fernandez Falagán (2004, 1997, 1996) "La enseñanza de la filosofía. Bibliografía española" a *Diálogo Filosófico*, números 34, 39, 58. Madrid; a més, hem partit d'una cerca d'ocurrències d'"argumentación" y "argumento" en castellà i català a la web de l'ISBN (<http://www.mcu.es/bases/spa/isbn/ISBN.html>) a matèries i títols fins maig de 2006.

ATIENZA, Manuel (1999). *La guerra de las falacias*. Alicante: Compás.

Recull articles publicats a diaris analitzant raonaments d'actualitat des de la lògica informal d'un divulgador del raonament jurídic. Cada article s'encapsala amb un breu comentari dels aspectes lògics. Pot ser molt útil per contrastar els propis coneixements de lògica i com a model d'anàlisi.

BLACKBURN, Pierre (1994²). *Logique de l'argumentation*. Saint Laurent (Québec): ERPI (Éditions du Renouveau Pédagogique Inc).

Manual d'anàlisi y comentari de textos argumentatius per a secundària superior, posat al dia. Conté abundants exercicis amb una orientació clàssica, resoltos o comentats a la guia que es pot demanar a la mateixa editorial. Conté amb una antologia de textos filosòfics de diverses èpoques i cultures. Dedica un petit apartat a la composició de textos.

CATTANI, Adelino (2003). *Los usos de la retórica* (traducció de *Botta e risposta. L'arte de la replica*, 2001). Madrid: Alianza.

En la línia de les estratagemes, estil el de Schopenhauer. Conté, que sabem, les úniques referències en castellà als tipus d'arguments i les regles per a una discussió crítica. No és d'ús immediatament escolar, però és de lectura agradable i entretinguda.

Van EEMEREN Frans H.; GROOTENDORST, Rob; HENKEMANS, Francisca Snoeck (1996). *Fundamentals of Argumentation Theory*. Mahwah (NJ): Lawrence Erlbaum Associates. Ambiciosa i aconseguida obra que serveix encara avui de guia gairebé completa, conceptual i històrica, del camp de l'argumentació: lingüística, retòriques noves i velles, fal·làcies lògica formal, lògica informal, *Critical Thinking*, pragmatialèctica, etc.

Van EEMEREN Frans H.; GROOTENDORST, Rob (2004). *A Systematic Theory of Argumentation*. New York: Cambridge.

Dibuixa de forma concisa la teoria de l'argumentació des del punt de vista inclusiu de la pragmatialèctica. Inclou el concepte relativament recent de *strategic maneuvering*.

Van EEMEREN Frans H.; GROOTENDORST; SNOECK HENKEMANS, Francisca (2002). *Argumentation*. New Jersey: Lawrence Erlbaum

Manual de pragmatialèctica que exposa amb exercicis els principals conceptes de teoria de l'argumentació a nivell de primers cursos universitaris.

FISHER, Alec (2001, 2005). *Critical thinking. An Introduction*. Cambridge: Cambridge.
La millor i més concisa introducció al *Critical thinking*, que és la primera orientació didàctica que va relacionar la lògica formal amb la informal. Conté exercicis i textos.
Del mateix autor, (1988, 2004). *The logic of real arguments*. Cambridge: Cambridge.
És un recull de textos científics i filosòfics diversos que són analitzats i que pot ser útil com a model.

HOUTLOSER, Peter; van REES, Agnes (eds) (2006). *Considering pragmadialectics*. Mahwah NJ: Lawrence Erlbaum.
Vint-i-sis contribucions dels i de les principals especialistes internacionals en el camp de l'argumentació serveixen per honorar Franz van Eemeren en el seu 60 aniversari. Contribucions novedoses i crítiques que dissenyen l'estat dels estudis i les línies de tensió d'aquest camp ara mateix.

PERELMAN, Chaïm; OLBRECHTS-TYTECA, Lucie (1989). *Tratado de la argumentación. La nueva retórica*. Madrid. Gredos. (Edició original 1958).
La monumentalitat de l'obra la fa tan citada com poc llegida. Té una importància històrica, i pot ser útil tenir-la a la vista per contrastar les múltiples cites que se'n fan i per tenir una font d'exemples clàssics.

VEGA REÑÓN, Luis (2003). *Si de argumentar se trata*. Barcelona: Montesinos.
Un historiador de la lògica pura i dura avença de manera rigorosa però al nostre entendre una mica poruga pels camps de la retòrica, la lògica deductiva, la pragmadialèctica, el *Critical thinking* i la lògica informal. L'obra prové dels materials d'un curs que l'autor imparteix a la UNED, cosa que la fa una mica irregular en el to. Sens dubte la millor introducció al camp de l'argumentació disponible en castellà. Plenament recomanable. Conté una àmplia bibliografia comentada part de la qual ha estat reproduïda a *Paideia*, número 71, pp 27-28.

WALTON, Douglas N. (2006) *Fundamentals of Critical Argumentation*. New York: Cambridge.
El manual més depurat, complet i posat al dia: el de més qualitat sobre el tema. Recull lògica formal, informal, pragmadialèctica. Centrat en l'argumentació de la vida diària, planteja exemples d'argumentacions científiques, polítiques, filosòfiques. El nivell és de primers cursos d'universitat. Destaca tant per la qualitat i abundància dels exercicis, com per la claretat, concisió i precisió de la part teòrica.

Llicències d'estudis

Hi ha dues memòries corresponents a llicències d'estudis que estan en la línia del que ha estat objecte de la nostra i poden consultar-se amb profit:

De la FUENTE CULLELL, Pere (1999-2000). *Lògica i pensament crític en l'ensenyament secundari. Organització de la I Olimpíada de lògica de Catalunya*.
MARTINEZ RIU, Antoni (2000-2001). *El pensament crític i el comentari de text en les matèries optatives tipificades del batxillerat : "Lògica i metodologia" i Sociologia". Materials i estratègies*.

6. CONCLUSIONS DE LA SEGONA PART

1. Els estudis empírics realitzats ens permeten extreure les següents consideracions per a la didàctica:
 - a. Tant en el Batxillerat com en la llicenciatura, cal relativitzar la importància que s'acostuma a donar als continguts de lògica per tal assolir la competència de ser capaç de detectar i rebatre argumentacions invàlides. (Ap. 1)
 - b. La pràctica de la composició, el diàleg i l'anàlisi de productes argumentatius tant en situacions acadèmiques com extraacadèmiques (familiars en els més joves) és bàsica per tal de millorar aspectes fonamentals com l'adopció de punt de vista, la de perspectiva, la invenció i presentació d'arguments pertinents, la modulació de les intervencions, etc. (Ap. 2)
 - c. Una activitat per a tot un IES que s'ha dut a la pràctica mostra que el debat cooperatiu i la consideració d'arguments, si se li dóna sentit, comporta un grau molt elevat de motivació intrínseca. Malgrat aquesta motivació, hem detectat dificultats, algunes d'elles referides a habilitats del professorat, que demanen una dedicació més gran a ensenyar les competències argumentatives (s'ofereix informació detallada per tal que l'activitat pugui replicar-se).
 - d. Ja des dels primers cursos de l'ESO, els nois i les noies fan servir espontàniament amb diversos graus d'organització i complexitat una varietat d'arguments especialment presumptius que poden servir de base a l'ensenyament de les competències argumentatives.
2. L'anàlisi bibliogràfic i web revela la pobresa d'obres posades al dia adreçades a disposar d'una teoria i una didàctica sobre l'argumentació en català i castellà. La teoria de l'argumentació és incompleta, manté la separació clàssica entre analítica, dialèctica i retòrica, no contempla els arguments de la vida diària. Didàcticament hi ha algunes aportacions, però són poc detallades. Atès el contrast entre la importància proclamada i la situació real, és aconsellable en primer lloc, dotar-se d'una teoria posada al dia a partir de l'examen, recensió o traducció de produccions recents.

De tot això ens ocuparem en la tercera i quarta parts del nostre treball.

APÈNDIXS DE LA SEGONA PART

Apèndixs apartat 3 Una experiència ...

1. Presentació i proposta	79
2. Llistat de temes i graelles classes	81
3. Full d'avaluació alumnes	98
4. Full d'avaluació professorat	99
5. Resultats avaluació professorat	100
6. Resultats avaluació alumnat	102
7. Conclusions dels grups participants	111
8. Recull fotogràfic posters (versió informàtica)	

Apèndix apartat 4 S'ha produït un lamentable error ...

Recull de dades	113
-----------------	-----

8 de març de 2006

Presentació

Les dones representen la meitat de la població mundial, realitzen gairebé dos terços de les hores de treball, reben la dècima part dels ingressos globals i posseeixen menys d'una centèsima part de la propietat del món.

A nostre país, malgrat la igualtat legal, encara hi ha moltes traves que impedeixen que es faci efectiva una igualtat real que al mateix temps respecti les diferències. Si no fem canviar les coses, una noia que surt del nostre institut segueix tenint:

- Menys possibilitats que un noi que trobar treball, encara que estigui més formada
- Més possibilitats que sigui un treball precari
- Més possibilitats de cobrar menys que un noi (18% a Espanya 2005)
- Menys possibilitats d'ascendir en la seva feina
- Si decideix tenir fills, l'afectarà negativament en la seva carrera professional (al 90%). A un noi no l'afectarà.
- Més possibilitats d'haver de fer-se càrrec ella sola del treball domèstic a la seva futura llar (només el 10% de parelles se'l reparteix al 50%)

Això és perquè l'estructura de les relacions laborals i familiars afavoreix aquestes situacions de discriminació real, que arriben en les seves manifestacions més extremes a la frustració personal i social i a la violència directa envers moltes dones.

Si creiem que totes les persones tenen dret a ser qui volen ser, a ser iguals i a recercar la felicitat, totes i tots hem de lluitar per tenir les mateixes oportunitats reals. Una manera de fer-ho és col·laborant en la reflexió sobre aquests aspectes i actuant en els àmbits on vivim (casa, institut,). Òbviament això pot generar resistències, perquè demana un canvi personal. Que ens adonem per un dia, al menys, que s'exigeix més a les noies de ser les assenyades, les que cedeixen, les que han de comprendre el punt de vista de l'altre, ... i que quan volen significar-se són objecte de estereotip o de sarcasme ("tu que tanta igualtat vols, perquè no ...").

Per això proposem que per celebrar el 8 de març de 2006 a tot l'institut fem un treball per cercar arguments i propiciar actituds positives envers una societat més lliure i igualitària.

Per cercar informació:
<http://gencat.cat/icdona/> Estadístiques
<http://www.mtas.es/mujer>
<http://www.nodo50.org/mujeresenred>
www.redfeminista.org
<http://www.ub.edu/duoda/>
www.sindicat.net
www.ccooensenyament.net
www.solidaries.org

Tot això amb els següents principis:

. defensa, revalorización de la vida y la experiencia de las mujeres.

- La búsqueda del sujeto invisible en los materiales escolares.
- La revisión del funcionamiento de los centros escolares a partir de la obligatoriedad del establecimiento de proyectos de centro coeducativos.
- Apoyar y fomentar el caso de "transgresión de roles".
- Conseguir que las mujeres tengan abiertas todas las posibilidades que ofrece la sociedad al igual que los hombres y ambos colaboren activamente en la consecución de un mundo más justo e igualitario.

Instituto de la mujer *Estudio Red2Red*

La Comissió organitzadora

1. Hora anterior a l'esbarjo, amb el professorat que li toqui: presentació de la activitat. Diàleg i recerca d'arguments i elaboració d'un pòster o quelcom que visualitzi els resultats de la discussió.
2. A l'esbarjo: penjar els pòsters a l'entrada, lectura del manifest. Cançó.
3. Creació si s'escau, de la comissió per a la igualtat

Activitat

1. **Presentació** (professorat o alumnes que s'ho hagin preparat) 10' max
 - a. 8 de març, diada de les dones, farem activitat a classe, pòster i activitat al pati
 - b. Llegir o visualitzar el primer paràgraf de la presentació
Llegir simplement
Tot l'alumnat de la classe representa tota la proporció mundial i es fa l'equivalència en els percentatges aixecant-se la proporció del treball, dels ingressos i la propietat
Algú ho dibuixa amb formatgets a la pissarra (gràfica inventada al XIX per Florence Nightingale –1820-1910)
 - c. Llegir o comentar la resta de la presentació
2. La pregunta a respondre (fins 30')
 - a. Prèviament es repartiran les **tasques** entre alumnes i professorat, si s'escau, per conduir l'activitat:
 - Moderadora: dóna paraules i condueix la discussió
 - Qui escriu la pregunta a la pissarra i els arguments en favor de la resposta de la classe
 - Qui empena el full amb el contingut de la pissarra per donar-lo empenat a un membre de la comissió.
 - b. Es tracta que entre tots i totes trobem **arguments** per respondre la pregunta que correspon a la nostra classe amb una discussió cooperativa i ordenada. No es tracta de fer un debat estil televisiu, no és qui crida més, sinó fer una recerca col·lectiva dels millors arguments
 - c. **Escriure-la a la pissarra** i fer una roda sobre què vol dir
 - d. Quines opcions de resposta hi ha? Determinar-les (si es parla poc, es pot estimular amb el "micro": un boli simbolitza un micro; qui el te parla, i després el passa a una altra persona.)
 - e. **Arguments** a favor i en contra
 - f. Cercar **l'acord en una resposta** possible: per exemple, "Els accidents i la violència són rel tribut a l'estereotip femení"; "L'institut ha de millorar la coeducació"
 - g. Fer la **llista** d'arguments que li dóna suport (apuntar-los en la pissarra)
3. Fer un **pòster** que expressi això: la tesi, els arguments, un dibuix. Es pot anar fent quan comencen a haver arguments.
4. **Escriure** la resposta que ha donat la classe i els arguments que li donen suport al full i donar-los a algú de la comissió coordinadora, que cercarà d'elaborar un escrit conjunt.

Material

Full proposta
Full presentació
Full amb pregunta
Cartolina. retoladors

8 de Març de 2006

Dia de les dones

Distribució dels temes

LLISTAT DE TEMES	Curs/grup
17. La gelosia, és una mostra d'amor o de possessió?	
18. Està bé que la majoria dels anuncis ens presentin les dones com a secretàries, objectes de desig, mares, mestresses de casa i obsessionades per la bellesa?	
19. Caldria castigar els clients, no les prostitutes?	
20. Cal repartir el treball domèstic? Com? Per què?	
21. Com és que la publicitat, presenta el cos de les dones com un problema?	
22. Hi ha maneres de construir la masculinitat sense practicar l'homofòbia, la misogínia i l'agressivitat?	
23. Les noies no juguen a les pistes de l'institut durant els esbarjos perquè no els agrada jugar o perquè no queda bé, o perquè no volen discutir amb qui les ocupa o ...?	
24. S'haurien de modificar els llibres de text perquè hi sortissin més dones?	
25. És veritat que, per <i>ser un home</i> , un noi no ha de manifestar els seus sentiments, ni ser capaç de demanar perdó, ni reconèixer les seves carències i necessitats?	
26. Els estereotips masculins i femenins, fan mal o ens orienten sobre el que hem de fer i com hem de ser?	
27. Per què tenir fills en general és un obstacle per a la carrera professional d'una dona i no ho és per a la d'un home?	
28. Feminisme, és el contrari de masclisme?	
29. És veritat que el tribut a l'estereotip masculí són els accidents i la violència?	
30. És veritat que el tribut a l'estereotip femení és la frustració acadèmica i professional i l'anorèxia?	
31. La major part dels videojocs, fomenten la violència i la discriminació vers les dones?	
32. L'institut podria millorar en coeducació? En quins aspectes?	

La gelosia, és una mostra d'amor, o de possessió?

- Hi ha qui pren la gelosia manifestada per l'altra persona com una prova d'amor, però pot ser un inici de violència.
- La ràbia quan l'altra persona fa coses que un no vol que faci és una manera de no respectar l'altra persona.
- Hi ha moltes formes de demostrar interès i amor per una persona: alegrar-se dels seus èxits, de què tingui moltes amistats, cuidar-la ...
- No som mitges taronges, sinó taronges senceres que fem projectes en comú amb d'altres persones

Resposta de la classe:

Arguments a favor:

Arguments descartats:

Està bé que la majoria dels anuncis ens presentin les dones com a secretàries, objectes de desig, mares, mestresses de casa i obsessionades per la bellesa?

Recordem: Kinder, Alliance, les arrugues, la corporacion dermoestètica, sumsilk .. què és tota aquesta pressió vers uns estereotips determinats?

Vegeu www.observatoridelesdones.org

On són les altres dones? Cercar exemples d'altres rols

Resposta de la classe:

34.

Arguments a favor:

Arguments descartats:

Caldria castigar els clients, no les prostitutes?

Hi ha qui diu “ni a uns ni a altres, tothom és lliure”

Però llavors, com és que a l'Estat hi ha milers de dones, la majoria estrangeres, obligades a prostituir-se?

Com es pot entendre que un home li sembli bé que pagant aconseguirà que una dona faci el que ell vulgui?

És lliure una dona que sigui obligada a fer-ho o que simplement necessita els diners?

www.redfeminista.org/prostitucion.asp

Resposta de la classe:

Arguments a favor:

Arguments descartats:

Cal repartir el treball domèstic? Com? Per què?

Fer-se conscients del treball domèstic: fer una llista a la pissarra, des de cuidar el gos fins netejar el lavabo, cuidar els malalts o anar a l'entrevista amb la tutora. És un treball, encara que no sigui remunerat.

El problema de la jornada interminable i del temps de descans, en el cas de les dones que no treballen fora de casa

El problema de la doble jornada, en les que treballen, a més, fora de casa. Només es reparteix al 50% en el 10% de les llars. Conciliació de la vida familiar i la laboral. Enquestes sobre l'ús del temps www.cis.es

Resposta de la classe:

Arguments a favor:

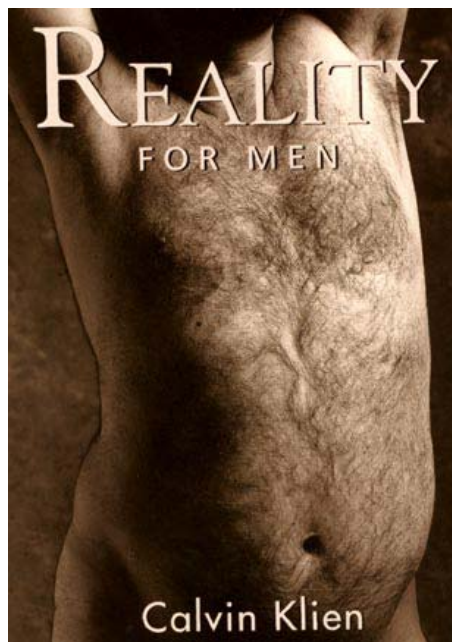
Arguments descartats:

Com és que la publicitat presenta el cos de les dones com un problema?

Fem la prova de la simetria. Què passaria si els anuncis sobre cabells, arrugues, corporacions dermoestética, fontvella tinguessin els homes com a protagonistes ...

Cada cos és diferent, la tirania d'agradar, d'ajustar-se al model, una de les formes de mantenir la submissió

Vegeu www.observatoridelesdones.org



www.adbusters.org

Resposta de la classe:

Arguments a favor:

Arguments descartats:

Hi ha maneres de construir la masculinitat sense practicar l'homofòbia, la misogínia i l'agressivitat?

Es pot ser home sense haver de matxacar les altres persones?

Homofòbia: por, que es pot expressar amb menyspreu, burla o violència als homes i a les dones homosexuals Misogínia: odi a les dones, que es pot manifestar de les mateixes maneres, o amb frases com “ves amb compte, que les ties et volen embolicar ...

Resposta de la classe:

Arguments a favor:

Arguments descartats:

Les noies no juguen a les pistes de l'institut durant els esbarjos perquè no els agrada jugar o perquè no queda bé, o perquè no volen discutir amb qui les ocupa o ...?

O perquè els agradarien altres jocs? Moltes noies diuen que deixen de jugar a futbol a l'esbarjo quan comencen a estudiar a l'IES

Hi ha una veritable coeducació al nostre IES? Realment noies i nois tenen les mateixes oportunitats de fer servir els materials i serveis del centre, a tothom se li dedica una atenció adequada? Es valora igualment l'aportació social i cultural de dones i homes? Es promou el trencament d'estereotips i es reconeix i respecta la diferència, sense amagar-la ni silenciar-la? Què caldria fer per millorar la situació?

Es pot examinar si altres aspectes estan lliures de sexisme: el llenguatge que es fa servir en les comunicacions, les matèries, la composició dels òrgans de govern, qui fa de delegat i qui participa quan es tracta de muntar una venda de pastissos, etc.

Resposta de la classe:

Arguments a favor:

Arguments descartats:

S'haurien de modificar el llibres de text perquè hi sortissin més dones?

L'aportació de les dones a la història ha estat òbviament imprescindible. Les dones no han protagonitzat batalles i matances, sinó el contrari: la cura i la reproducció. A més, en totes les èpoques n'hi ha hagut que superant dificultats han sobresortit en tots els camps de les ciències i les lletres. A mesura que avança la historiografia feminista es palesa que la denúncia de la submissió ha estat en totes les èpoques.

Malgrat tot això, sembla que hagin estat invisibles. Què les fa invisibles: que els historiadors són homes? Que, malgrat la seva importància, s'ha negat el reconeixement com una manera més de mantenir el domini del patriarcat?

Es valora igualment l'aportació social i cultural de dones i homes? Es promou el trencament d'estereotips i es reconeix i respecta la diferència, sense amagar-la ni silenciar-la?

Resposta de la classe:

Arguments a favor:

Arguments descartats:

És veritat que, per *ser un home*, un noi no ha de manifestar els seus sentiments, ni ser capaç de demanar perdó, ni reconèixer les seves carències i necessitats?

Ser dur, no plorar o amagar-se per fer-ho, no reconèixer o dissimular els errors, haver de ser sempre el millor o qui ho fa bé o sinó sentir vergonya per no ser-ho, necessitar ser lloat per tot el que es fa (“mira mama!”), que li donin sempre la raó ...
Pot haver maneres millors de ser noi? Quines)

Resposta de la classe:

Arguments a favor:

Arguments descartats:

Els estereotips masculins i femenins, fan mal o ens orienten sobre el que hem de fer i com hem de ser?

Un estereotip és un model rígid que no canvia sobre com ha de ser i comportar-se una persona com a membre d'un grup.

Repasar els estereotips masculins i femenins i els rols (papers) que se'ls atribueix.

Ens perjudiquen? Fan que les altres persones ens classifiquin i no ens vegin com a individus que som?

Resposta de la classe:

Arguments a favor:

Arguments descartats:

Per què tenir fills en general és un obstacle per a la carrera professional d'una dona i no ho és per a la d'un home?

Part del retard en tenir fills és degut a la incidència que té el cuidar un fill dins la carrera d'una dona, a no ser que l'home comparteixi al 50% tant els permisos com el treball domèstic que es genera.

Excel·lir professionalment, per una dona ha estat a costa de tenir fills: la mitja de fills de les ministres és 0,6 i la dels ministres és 2..

Com fer-ho perquè no passi ?

Resposta de la classe:

Arguments a favor:

Arguments descartats:

"Feminisme" és el contrari de "masclisme"?

Òbviament no. El masclisme és una forma de sexisme que serveix per mantenir el patriarcat, és a dir el sotmetre les dones als homes exercint la violència simbòlica o real i el mantenint que tots els homes han de tenir accés sexual a totes les dones, excepte aquelles que "són" d'un altre home.

El feminisme és un moviment divers que denuncia aquesta situació, i que cerca maneres en què pugui existir igualtat i diferència.

Resposta de la classe:

Arguments a favor:

Arguments descartats:

És veritat que el tribut a l'estereotip masculí són els accidents i la violència?

Un estereotip és un model rígid que no canvia sobre com ha de ser i comportar-se una persona com a membre d'un grup.
Repasar els estereotips masculins i femenins i els rols (papers) que se'ls atribueix. Tothom volem adaptar-nos a l'estereotip
No seria millor canviar d'estereotip, o millor que cadascú fos com fos sense perjudicar les altres persones?

Resposta de la classe:

Arguments a favor:

Arguments descartats:

És veritat que el tribut a l'estereotip femení és la frustració acadèmica i professional i l'anorèxia?

Un estereotip és un model rígid que no canvia sobre com ha de ser i comportar-se una persona com a membre d'un grup.

Repasar els estereotips masculins i femenins i els rols (papers) que se'ls atribueix. Tothom volem adaptar-nos a l'estereotip

No seria millor canviar d'estereotip? O millor, que cadascuna fos com fos sense perjudicar-se ?

Resposta de la classe:

Arguments a favor:

Arguments descartats:

La major part dels videojocs, fomenten la violència i la discriminació vers les dones?

Quants personatges masculins i femenins hi ha? Què hi fan les dones? I els homes? Les situacions són variades, o només són les de la “cultura masclé” sobre violència i domini? Quan són les dones que triomfen no és veritat que ho fan adquirint rols d’homes i són dones dissenyades amb mirada d’home, com a símbols sexuals per a homes? Els personatges femenins responen a tres models: Masoquista: passives i submises; Sàdic reproduïxen l’arquetip viril, i amb atributs físics exagerats; Barbie: consumistes, superficials i decoratives. (TE 270 especial 8 de març)

Resposta de la classe:

Arguments a favor:

Arguments descartats:

L'institut podria millorar en coeducació? En quins aspectes?

Coeducar vol dir que hi hagi una real igualtat d'oportunitats per a tots i totes des de l'inici de l'escolarització, que l'educació que s'imparteixi valori igualment l'aportació social i cultural de les dones i els homes, promoure el trencament d'estereotips i es reconèixer i respectar la diferència, sense amagar-la ni silenciar-la?

Què tenim a dir sobre això en: els continguts de les matèries, els delegats i representants al consell escolar, la participació en activitat del centre, el funcionament de les classes, l'atenció del professorat, el llenguatge, l'ús d'instal·lacions i material, de llibres i material escolar, les manifestacions d'afectivitat, la violència ...

Resposta de la classe:

Arguments a favor:

Arguments descartats:

Ens agradaria que avaluessis el que varem fer per celebrar el Dia de les dones. Si us plau, continua les frases següents.

Noia ☐ Noi ☐ Edat

1. Em va sorprendre
2. El que més em va agradar va ser
3. Em va servir per adonar-me de
4. Abans no sabia i ara sé
5. El pitjor va ser
6. Crec que em serà útil
7. Crec que les meves companyes de classe
8. Crec que els meus companys de classe
8. M'hagués agradat
9. La meva resposta a la pregunta que es va fer a classe és (escriu la teva resposta i explica el per què, és a dir els arguments)

Curs i grup:

Pregunta:
(no cal la formulació exacta)

Si us plau, avalua sense decimals entre 1 (poc) a 5 (molt) ↓

1. La pregunta, et va semblar adequada?	
2. Les instruccions de l'activitat a classe, eren prou clares ?	
3. Et va estar fàcil d'aplicar al teu grup?	
4. Vas trobar que l'alumnat estava ben disposat per a l'activitat?	
5. Van caldre moltes precisions perquè quedés clara la pregunta?	
6. La pregunta, va crear polèmica?	
7. Es van generar suficients arguments?	
8. En la discussió, va intervenir la majoria d'alumnes?	
9. La discussió es va desviar de la qüestió plantejada?	
10. Es va poder arribar a acords?	
11. Van ser d'ajuda els alumnes que havien preparat l'activitat prèviament?	
12. Va ser fàcil la confecció del pòster?	
13. Creus que les teves i els teus alumnes han après alguna cosa?	
14. Creus que les teves i els teus alumnes han quedat satisfets amb l'activitat?	
15. Valdria la pena repetir-la l'any vinent?	
16. En general, vas trobar diferent l'actitud de noies i noies respecte l'activitat?	
17. Observacions sobre els actes a l'hora de l'esbarjo?	
18. El millor de l'activitat	
19. El pitjor...	
20. Altres observacions, suggeriments ...	

Retorna-ho a Anna Figueras o Jordi Beltran

Moltes gràcies!

Avaluació 8 de març 2006: el professorat

El [full d'avaluació de professorat](#) tenia 16 preguntes que puntuaven de 1 (poc) a 5 (molt) diversos aspectes de l'activitat, i preguntes amb resposta oberta. Van respondre 13 tutors o tutores, que representaven 10 dels 16 temes (1, 3, 4, 5, 6, 7, 9, 12, 13 i 15). En la taula següent figura la seva valoració dels diversos aspectes ordenada de major a menor valoració.

L'AVALUACIÓ DEL PROFESSORAT	mitja	desv.
Valdria la pena repetir-la l'any vinent?	4,15	1,45
La pregunta, et va semblar adequada?	4,00	1,15
Van caldre moltes precisions perquè quedés clara la pregunta?	4,00	1,00
Et va estar fàcil d'aplicar al teu grup?	3,92	1,04
Creus que les teves i els teus alumnes han après alguna cosa?	3,92	1,12
Es va poder arribar a acords?	3,85	1,21
Creus que les teves i els teus alumnes han quedat satisfets amb l'activitat?	3,62	1,04
Les instruccions de l'activitat a classe, eren prou clares?	3,46	1,27
Es van generar suficients arguments?	3,46	1,27
En la discussió, van intervenir la majoria d'alumnes?	3,31	0,85
Van caldre moltes precisions perquè quedés clara la pregunta?	2,69	1,49
Va ser fàcil la construcció del pòster?	2,77	1,42
En general vas trobar diferent l'actitud de noies i nois respecte l'activitat	2,54	1,61
La pregunta va crear polèmica?	2,38	1,26
La discussió es va desviar de la qüestió plantejada?	2,23	1,48
Van ser d'ajuda els alumnes que havien preparat l'activitat prèviament?	1,69	1,25

És una activitat aprovada amb bona nota. Es mostren satisfetes i satisfets amb l'activitat, de tal manera que volen repetir-la l'any vinent (excepte dos). Els sembla adient el plantejar-la com una discussió a partir d'una pregunta. A les discussions hi va haver participació, s'hi van fer servir arguments i es van desviar poc de la qüestió plantejada. L'ajut d'alumnes no va semblar molt gran. Interpretem que s'opina això perquè es va sobreestimar la preparació prèvia que havien realitzat que com s'han mencionat al relat de l'activitat, es va limitar a l'assistència a una reunió.

Les respostes qualitatives, que en una altra ocasió podrien simplificar-se en un únic apartat d'observacions, poden resumir-se:

- Una hora és una mica escassa per a fer-ho tot, especialment els petits
- Cal programar-ho més detalladament a primer cicle i concretar més la pregunta.
- Podria haver-se treballat prèviament, encara que aleshores no aconseguiríem concentrar la participació de la majoria.
- Animar a repetir-ho.
- Millorar el lloc i la manera de penjar els pòsters (amb la humitat, a l'hora de dinar alguns ja penjaven deformats)

El millor: “La discussió tan interessant que es va generar entre els nois i les noies de la classe”. Aquests moments en què ens sorprenem admirativament dels pensaments de l’altre són moments d’aprenentatge ferm, tant en alumnat (hi ha alumnes que afirmen que els va sorprendre admirativament *l’speech* de la seva professora, que mai havia opinat sobre coses fora de la matèria), com en professorat. El pitjor, un clàssic: la manca de temps (però *Lo bue si bre ...*). Tenint en compte a més que de vegades el bo és enemic del millor, podríem donar l’activitat com a bona des del punt de vista del professorat que respongué si la comparem amb d’altres activitats del centre segons l’interès, la participació, l’adequació a la diada i al centre.

Una darrera observació sobre la pregunta que demanava si havien percebut diferències entre l’actitud de nois i noies respecte l’activitat de la discussió. Era la que generava respostes més polaritzades. Com a hipòtesis per explicar aquesta discrepància es podrien avançar el tema, l’edat dels alumnes o la pròpia mirada de la professora o professor. El full d’avaluació no recollia la variable gènere i per tant no podem considerar aquesta darrera. Si observem la taula sembla haver una lleu tendència a la percepció d’una actitud similar en els primers cursos d’ESO i els de BTX, mentre que en el segon cicle de l’ESO sovintea la percepció que hi ha actituds diferenciades depenent del gènere, encara que amb excepcions que podrien atribuir-se a la pregunta.

<i>En general vas trobar diferent l’actitud de noies i nois respecte l’activitat?</i> 1 poc diferent; 5 Molt diferent	Valoració i curs
1. La gelosia, és una mostra d’amor o de possessió?	1 ESO2
2. Està bé que la majoria dels anuncis ens presentin les dones com a secretàries, objectes de desig, mares, mestresses de casa i obsessionades per la bellesa?	3 ESO3
3. Caldria castigar els clients, no les prostitutes?	1 ESO4
4. Cal repartir el treball domèstic? Com? Per què?	1 ESO1
5. Com és que la publicitat, presenta el cos de les dones com un problema?	5 ESO3 1 BTX1
6. Hi ha maneres de construir la masculinitat sense practicar l’homofòbia, la misogínia i l’agressivitat?	5 BTX1
7.	
8.	
9. És veritat que, per <i>ser un home</i> , un noi no ha de manifestar els seus sentiments, ni ser capaç de demanar perdó, ni reconèixer les seves carències i necessitats?	4
10. Els estereotips masculins i femenins, fan mal o ens orienten sobre el que hem de fer i com hem de ser?	1 BTX1
11. Per què tenir fills en general és un obstacle per a la carrera professional d’una dona i no ho és per a la d’un home?	4 ESO4
12. Feminisme, és el contrari de masclisme?	3 BTX2
13. És veritat que el tribut a l’estereotip masculí són els accidents i la violència?	1 BTX1
14.	
15. La major part dels videojocs, fomenten la violència i la discriminació vers les dones?	3 ESO3
16.	

Avaluació 8 de març de 2006: alumnat

El [full d'avaluació d'alumnes](#) contenia 10 frases que calia completar. Es va emplenar una o dues setmanes després. Tenia com a objectiu servir de recapitulació de l'activitat i no ser la base empírica d'un estudi. A més, la proporció de respostes recollides (18% de l'alumnat) feia poc significatiu un estudi detallat que les relacionés amb l'edat, el gènere o el tema. Tanmateix, ens permeten detectar algunes regularitats i trobar alguns exemples que ens porten a reflexió.

Noia	Noi	Edat ...
Ens agradaria que avaluéssis el que vàrem fer per celebrar el dia de les dones. Si us plau, continua les frases següents		
10. Em va sorprendre		
11. El que més em va agradar va ser		
12. Em va servir per adonar-me de		
13. Abans no sabia i ara sé		
14. El pitjor va ser		
15. Crec que em serà útil		
16. Crec que les meves companyes de classe		
8. Crec que els meus companys de classe		
9. M'hagués agradat		
10. La meua resposta a la pregunta que es va fer a classe és (escriu la teua resposta i explica el per què, és a dir els arguments)		

El que més els ha sorprès ha estat la informació que se'ls ha proporcionat (dades estadístiques, alguna notícia de diari, definicions al diccionari fent servir la prova de la simetria). Aquesta informació anava destinada a palesar les dificultats per a una igualtat efectiva de dones i homes. També hi ha alumnes dels dos sexes que afirmen haver-se adonat de problemes i que els serà útil per a la vida. Les noies perceben que els nois en general comprenen els problemes, però que estan instal·lats en la comoditat de la seva posició. Els nois es sorprenen de comprovar que les noies de la classe, malgrat les maneres de ser diferents, coincideixen entre elles més que ells en els punts de debat. Aquesta sensació de complicitat i pertinença de les noies es manifesta també en respostes com la d'una noia de tercer d'ESO que afirma que l'activitat la va fer adonar de "la importància de les dones", tot i que el tema tractat era *Perquè la publicitat presenta el cos de les dones com un problema?* La majoria té la sensació d'haver canviat, d'haver participat en quelcom transcendent, cosa que es palesa en el record del tema i en respostes redactades.

Als efectes de la relació entre argumentació i convivència, l'aspecte que més destaca per la seva regularitat és allò que valoren com a més agradable: la pròpia activitat de debatre, i no només la de donar la pròpia opinió, sinó sobre tot la de sentir la de les companyes i companys de classe, i que aquesta discussió es realitzi de forma ordenada. "Les companyes de classe van mantenir molt bé l'ordre per parlar i no es van exaltar per cap circumstància o fet del debat", escriu un noi de tercer. Respondre majoritàriament que el més els va agradar fos el debat palesa que la discussió crítica viscuda amb sentit és una activitat essencialment plaent. És a dir, l'activitat de discutir suposa una motivació intrínseca que es pot i cal aprofitar sistemàticament en didàctica.

Les respostes a la pregunta diferien de la conjunta de la classe. En general no aporten arguments, cosa que es pot atribuir en part a la manca de treball previ sobre

argumentació i en altra part a la manca de sentit en la repetició de l'activitat. El que és positiu és que algunes respostes expressen aquesta consciència de manca d'arguments, com diu un altre noi de tercer:

“Doncs la veritat és que no sé per què la publicitat presenta el cos de les dones com un problema, tampoc no és un avantatge, ni molt menys, jo diria que perquè els directors dels anuncis, a part de ser molt masclistes, es creuen que per treure una dona molt guapa a la televisió la gent ja farà cas del producte i el comprarà més, i la veritat no és així”

Per que fa a la incidència de l'activitat en les opinions, podem examinar per exemple les respostes individuals d'un grup sencer a la darrera pregunta. Triem les d'un grup de 4rt d'ESO perquè la pregunta conté una terminologia específica:

Hi ha maneres de construir la masculinitat sense practicar l'homofòbia, la misogínia i l'agressivitat?

2 (noia)

El concepte que tenim de masculinitat és homofòbic, violent ... Llavors hauríem de canviar el nostre concepte

3 (noia)

No vam tocar massa aquest tema ja que érem molts i teníem moltes coses a dir.

5 (noia)

Existeix un model de masculinitat sense seguir l'home masclista. No perquè els homes tinguin una fisiologia diferent cal que hi hagi distincions entre aquests dos (sexes) i considerar-los com un model masclista.

6 (noia)

Crec que no té res a veure el concepte de masculinitat amb el fet de tenir una ideologia masclista.

7 (noia)

Sí que pot ser que existeixi un model de masculinitat com el que es va suggerir a classe. Tot i així, ens caldrien més dels que hi ha.

8 (noia)

Sí que existeix un home masculí i respectuós alhora.

11 (noia)

Jo crec que sí. Ja que la violència i l'homofòbia no tenen res a veure (amb la masculinitat). El mascle mai té que ser violent, que és el que la societat té per ara.

18 (noia)

Vam arribar a la conclusió que la masculinitat havia de ser només una diferència biològica, encara que no sigui així.

19 (noia)

Sí però no hi hauria de ser-hi.

22 (noia)

No m'enrecordo de la pregunta. Crec que era "Com hauria de ser la masculinitat?" Vem respondre que havia de ser un tret biològic i ja està. Ho sento no recordar més. però hem va agradar molt. S'hauria de repetir.

4 (noi)

Sí, perquè si no, hi hauria dones que serien mascles i viceversa. Mascles vol dir que biològicament té una estructura d'ADN física determinada.

9 (noi)

Es pot ser masculí sense ser masclista etc.

12 (noi)

Jo crec que sí que existeix aquest model, un home que fa les feines igual que la seva dona, que no té actituds masclistes no és un "macho ibérico español".

13 (noi)

És possible, tot i que la majoria dels nois no cedeixen en la seva posició mig "masclista".

14 (noi)

Si que existeix un model de masculinitat alternatiu, ja que "masculinitat" és un tema creat per la societat. Les úniques diferències entre sexes són (haurien de ser) biològiques i no s'haurien d'atribuir adjectius de superioritat, força i autoritat al terme mascle.

15 (noi)

No

16 (noi)

En algun lloc del món deu haver-hi algú que no segueixi l'ideal de l'home ibèric.

17 (noi)

No

21 (noi)

Si, existeix el model aquest (alternatiu al masclista), però es tardarà molt en aconseguir-lo.

23 (noi)

Si, està clar (que existeix el model alternatiu). Crec que a causa de les tradicions, religió, etc. Però no és impossible. Crec que és cosa de generacions i cap, molt de cap.

24 (noi)

Crec que si que existeix.

25 (noi)

Es pot ser masculí sense ser *macho ibérico*, masclista, etc

El nois que han respost els fulls 16 i 17 tenen unes respostes molt semblants. Es mostren sorpresos per la combativitat de les noies, i els va agradar el debat.

Es constata que les respostes es limiten a expressar un posicionament i en el millor dels casos a matisar-lo. L'únic argument en part implícit que donen (5, 18, 22 i 14) és que hi poden haver models alternatius perquè els models depenen de la societat. És a dir, fan servir els *topoi* de la diversitat, el del relativisme cultural front i el determinisme social front el del determinisme biològic. Creiem en canvi, que el més pertinent hauria estat justificar en primer lloc si és veritat que la masculinitat actual es construeix sobre l'homofòbia, la misogínia i l'agressivitat cercant exemples (com les bromes que es fan entre homes sols), i en segon justificar si són possibles altres models.

Conclusions dels grups participants en el debat del 8 de març de 2006: L'opinió de l'IES

Es transcriuen les respostes dels grups que van retornar la fitxa emplenada. La numeració correspon a la del llistat de temes, ordenades per nivells. Aquestes respostes es complementen amb les que donaren individualment l'alumnat que respongué al full d'avaluació que es repartí optativament a la sessió de tutoria de la setmana següent que es comenten a l'apartat [d'avaluació d'alumnes](#). Després de cada resposta afegim un comentari, que completem al final amb unes conclusions i recomanacions.

(4.) Cal repartir el treball domèstic (1rESOC)

Per què la dona ha de fer tot el treball de casa i no té temps lliure (Tània). La casa és responsabilitat de tots els que hi viuen (Eric). Si es reparteixen els diners també s'han de repartir les feines; la dona no és un robot que sols treballa (Jesús). Sembla que es crea un ambient de superioritat en l'home i no vol fer les feines que són avorrides, pesades i de vegades desagradables; ho han de fer els dos perquè l'altre no s'ha de salvar (Marc). La dona ha d'estar contenta i no s'ha de sentir una criada (Jordi). Hi ha dones que no estan contentes i no es divorcien perquè tenen por de l'home (Inuk). Si es fan coses a casa tota la família la mare veu que es fa un esforç per ella i se sent afalagada, li reconeixen la feina, se sent orgullosa. Si tot es reparteix se sent igual i estimada i com a persona que és li agrada sentir-se igual que nosaltres. Ara no es veuen diferències entre nois i noies, però i quan siguem grans? A les dones els pot passar el mateix que els passa ara.

Arguments descartats:

Hi ha dones que no estan contentes, però estan educades d'una manera que creuen que només ho han de fer elles. Elles són masclistes perquè s'han criat en una família masclista.

La dona que fa una feina a casa, com és una feina, la fa, però que cobri de l'estat uns diners.

La dona que està a casa ha de fer la majoria de feina. No seria just que quan l'home torni de treballar faci el mateix. Que ajudi, si.

Que hi hagi un pacte (molts el tenen): L'home que guanyi diners i ella que treballi a casa. Hi ha homes que poden estimar la seva dona com un entreteniment i perquè els faci la vida més fàcil i còmode.

Hi ha homes que creuen en el dret a pegar: perquè es creuen superiors; perquè la volen tenir controlada-dominada; perquè la volen tenir a seu costat i perquè no es divorciï li crea pànic; perquè el respecti i no li porti la contrària.

Valoració entre germans de diferent sexe

La meva germana no fa res i això que és més gran (noi)

Nosaltres som bessons i fem el mateix (noi)

A casa sempre ajudo jo; clar que tinc sis anys més que ell (noia)

La meva germana de 16 anys no fa ni el que li toca (noi)

Les darreres respostes no permeten destriar si es suggereix que no hi ha diferències de gènere o si la reprovació a la germana gran l'origina una major exigència de col·laboració vers les noies, i per tant de control.

Encara que hi ha consideracions de justícia, predominen els arguments sobre afectes. El treball domèstic sembla que només es considera un problema de les dones.

És una mica difícil presumir perquè s'han descartat arguments, si perquè han estat refutats, o perquè no han respost les objeccions o perquè no s'han considerat pertinents en la discussió.

(1.) La gelosia és un sentiment negatiu (2nESOA)

Qui la pateix se sent malament per poca que sigui. En alguns casos s'arriba a situacions extremes i límits per culpa de la gelosia. És un sentiment confús que ennuia la raó.

Arguments descartats:

La gelosia amaga l'amor. Darrere la gelosia hi ha amor

(1.) Una mica de gelosia pot ser amor, però molta és possessió (2nESOE)

Persona tancada li manca obrir-se. L'angoixa de perdre la persona estimada provoca la gelosia. La gelosia no és amor. Desconfiança en la parella. Cal acceptar com és l'altra persona. Tenir confiança en la parella, deixar fer.

Descartats:

Violència de gènere. Infidelitat. Desconfiança. Possessió.

És un alumne qui ha emplenat la fitxa. Es palesa bé la dificultat en posar de manera pertinent els arguments descartats.

(6.) Hi ha maneres de construir la masculinitat sense practicar l'homofòbia, la misogínia i l'agressivitat (2nBTXB)

Cal tractar la dona com una més. Un home pot ser masculí sense menysprear la dona. La masculinitat cal construir-la en pla d'igualtat amb la dona (no es construeix sotmetent la dona). Respectar la dona no implica perdre masculinitat.

Sembla fet des del punt de vista masculí. No s'argumenta sobre l'homofòbia.

(15.) La major part dels videojocs fomenten la violència i la discriminació no només contra les dones, sinó en general. (2ESOC)

La majoria de videojocs estan basats en pel·lícules o llibres anteriors i representen els mateixos personatges, però hi ha alguns que estan dissenyat únicament per aprofitar-se de la dona (Larry). Normalment els personatges més importants són homes.

Descartats

La majoria de personatges masculins i femenins són guapos i estan ben formats.
En alguns videojocs es permet escollir el personatge.

(15.) Els videojocs són masclistes i treballen amb estereotips (3ESOA)

L'heroi normalment és l'home. La dona surt estereotipada: plora i és dèbil. El videojoc normalment reflecteix la societat, un model de societat. Per tant, reforça aquesta idea masclista. Els videojocs estan fets per homes i per a homes.

Salvant la brevetat, podem veure que aquestes dues respostes difereixen bastant respecte l'orientació i que són complementàries. La de segon d'ESO dona més exemples i la de tercer generalitza i fa servir terminologia específica.

(5.) La publicitat presenta el cos de les dones com un problema (3ESOB)

Perquè la publicitat ens dona el que volem veure (model imposat per la societat). Des de petits ens eduquen en uns models. La dona queda reduïda al seu aspecte físic (alta, prima ..). Conscientment els homes donen més importància a l'aspecte físic. Gent feminista actua com a gent masclista. Les multinacionals guanyen diners, ja que saben que ens preocupem per la nostra imatge.

Descartat

Tot es remunta a fets històrics

En la publicitat tracten als homes en el "tema de la neteja" com si per ells fos una novetat.

L'argument de la simetria feminisme/masclisme sembla no pertinent. En la presentació es suggeria que el problema tenia una certa relació amb estratègies de dominació, però no ha estat considerat.

(5.) La publicitat presenta el cos de les dones com un problema (1BTXC)

Principalment podríem considerar-ho una estratègia comercial amb objectius econòmics. A més, també podem dir que es vol presentar la dona com un objecte. No obstant, aquests dos elements estan relacionats entre sí. Els anuncis publicitaris imposen un model de dona amb l'objectiu de vendre. Les cultures patriarcal tendeixen a mostrar-nos a les dones com a objectes d'aparadors. La dona ha d'estar guapa i atractiva per a l'home (la publicitat ho remarca). Aquesta visió de la dona com a objecte és històrica, i és tan culpable d'això l'home com la dona.

Les respostes sobre la publicitat donen la impressió de manca de profunditat. Contra el que s'hi diu, està clar que la publicitat no imposa un model, sinó que un anunci s'accepta perquè pot influir en les decisions de compra (que no necessàriament han de ser les dones, com passa amb els de perfums, que més aviat van dirigits a homes perquè els comprin per a dones) o perquè als executius de les empreses els agrada ... Vegem també que el *topos* de la simetria s'aplica també qui té la responsabilitat en la visió del cos de les dones. Però el punt de vista palesat per l'ús del femení ens indica que qui ha redactat és una noia

combativa (de les que un noi de BTX diu que “són revolucionàries i amb ganes de canviar la societat”) que veu que cal examinar tots els aspectes del problema.

(2.) No està bé que la majoria dels anuncis ens presentin les dones com a secretàries, objectes de desig, mares, mestresses de casa i obsessionades per la bellesa (3ESOC)

Perquè les presenta a la societat com si no tinguessin mentalitat i només ens ensenya una de les seves múltiples cares. Els homes també poden ser objectes sexuals, de desig. Les dones executives no haurien de ser l'excepció (no cal tenir un cartell penjat, les dones mestresses, els homes no mestresses). Agradar a un mateix i als altres no vol dir que només ho facin les noies; també ho poden fer els nois no depèn del sexe.

Es fan servir dos *topoi*: el de la reciprocitat (perquè no ambdós objectes de desig per a l'altre?) I el de la diversitat (les persones no es poden reduir a un estereotip).

(8.) S'haurien de modificar els llibres de text perquè hi sortissin més dones (4ESOB)

Normalment s'utilitzen els masculins i convindria posat també els femenins. En els llibres surten més imatges d'homes que de dones, convindria valorar la igualtat dels dos sexes.

Causes de perquè les dones no han fet història: la religió; el pensament *social*; *sobrefeina* (família). Es destaca l'església com una estructura patriarcal.

En aquest cas no s'ofereixen arguments i, contra la presentació que es feia de la pregunta, més aviat es reforça la idea de la manca d'importància històrica de les dones?

(9.) Ser home no vol dir no mostrar necessitats. Ambdós gèneres no han de demostrar prejudicis i han de mostrar els sentiments per igual (1BTXB).

Arguments a favor: CAP

En contra: Molts: No hi ha d'haver models de gènere. El poder que domina els pensaments, es pot acceptar o no. Els dos gèneres poden col·laborar en la igualtat. Intentem trobar l'equilibri. Les dones es comencen a qüestionar la desigualtat, perquè abans no tenia veu o li fallava.

La qüestió “És veritat que, per *ser un home*, un noi no ha de manifestar els seus sentiments, ni ser capaç de demanar perdó, ni reconèixer les seves carències i necessitats?” plantejava alguns aspectes de l'estereotip masculí i es respon, creiem que de manera no molt pertinent, amb els *topoi* de la simetria i el de la diversitat. Cal dir que s'adjunta un full amb notes que mostra que la discussió va ser molt més rica que el resultat. També es veu que l'estructura de la fitxa no ajudava a dilucidar entre arguments, tesi i contraarguments.

(10.) La majoria de la classe creu que hi ha uns estereotips marcats de l'home i de la dona (1BTXB)

Dona	Presumida
Dèbil	Madura
Sotmesa al marit	Obsessionada amb el físic
Objecte sexual	Home
Obligada a cuidar dels fills i la casa	Fort/Violent/Agressiu

Infidel
Possessiu
Obligat a demostrar la seva virilitat

Gelós
Pren les decisions més importants

Generalitzar és injust. S'han de valorar les qualitats personals de cadascú i no caure en jutjar les persones segons aquests estereotips.

Descartat

Tot i que moltes vegades aquests estereotips es compleixen, hi ha vegades en què no és així. Cada persona és diferent.

Destaca la precisió i concisió del treball que es demanava de determinar l'estereotip, però no es respon a la qüestió plantejada "És veritat que el tribut a l'estereotip masculí són els accidents i la violència?". Una vegada més, la graella no permet entendre la pertinença dels arguments descartats.

(12.) No és el mateix feminisme que masclisme (2BTXA)

Està clar que entenem com a masclisme tot el conjunt de fets que realitzen els homes sobre les dones amb una certa repressió i, en moltes ocasions, menyspreu. No és el mateix el feminisme, un pensament que pretén replantejar el paper de l'home i de la seva propietat per tal d'arribar a una igualtat de gènere.

S'han parlar de temes com:

- El caire de propietat que té l'home masclista sobre la dona
- El fet inconscient d'actuar com a masclista involuntàriament, sense ser conscient.
- Aquest masclisme en moltes ocasions ve donat per la cultura, per una religió que es troba en una determinada societat.
- Es pot arribar a posar a la mateixa altura feminisme i masclisme per:
 - o La similitud entre *...isme* dona a pensar que feminisme és el contrari que masclisme, no un pensament que cerqui la igualtat.
 - o En moltes ocasions, apareixen públicament les ocasions més radicals del feminisme, fet que dona a pensar que sigui a la inversa del masclisme
- Hem arribat a la conclusió que perquè no hi hagi diferència de gènere no s'ha de diferenciar en cap moment dona/home.

Masclisme

Poder
Possessió
Superioritat
Privilegis
Prejudicis
Incomprensió
Ignorància
Intolerància
Maltractament
Tradició cultural
Dolor

Feminisme

Igualtat
Drets
Llibertat
Felicitat

Justícia

Respecte
Comprensió
No és contra els homes
Compartir

Aquest és un dels dos cursos que han optat per emplenar la fitxa com una mena d'acta de la sessió. Això els ha permès expressar millor l'adopció de perspectiva, és a dir, el fet d'avençar la posició contrària per tal de rebatre-la millor: perquè es podria confondre una amb l'altra. Apareix entre els arguments un altre *topos*, el del relativisme cultural, de manera no molt pertinent al tema.

Conclusions i recomanacions

L'èxit de qualsevol activitat global d'un centre depèn de la suma dels esforços de totes les persones que el componen. Quantes més complicitats es generen, millor. Aquí es comptava amb el professorat, gairebé amb la majoria de les noies i amb molts nois. Ens segon lloc, depèn que tingui un sentit compartit, que en el nostre cas es concretava en emplenar la fitxa i fer els pòsters, a banda del que cadascuna i cadascú li volgués donar. En tercer lloc, ha d'estar organitzada: s'han de coordinar les accions dels participants, en temps i espais, i disposar dels materials. L'organització era relativament simple, perquè es fonamentava en l'estructura de les tutories i dels curs grup, organitzats com a grups de discussió. El pòster requeria poc material.

La fitxa, junt amb el pòster, va servir per donar sentit a l'activitat i per centrar el tema de cada classe, tot evitant reproduir els temes i arguments tòpics referits a la qüestió. Creiem que va promoure la riquesa de la discussió. Però la seva rigidesa segurament va que s'hi reflectís adequadament la discussió de la classe. Els cursos que han optaren pel format acta comuniquen més informació sobre la discussió. La fitxa millorada hauria de modificar com a mínim la part dels arguments descartats. Una proposta possible seria:

Davant la qüestió plantejada, la classe de pensa que:

Perquè
Pensa que no té raó qui diu
Perquè
Queda per resoldre

Tant la suma d'esforços com el disseny de l'activitat van permetre evitar les discussions purament erístiques, al menys en aquells grups que van respondre a l'avaluació. Això s'expressa en les avaluacions en una satisfacció generalitzada amb l'activitat.

Respecte a l'ús d'arguments i la possible estructura que adopten, hem de dir que és en general escàs i apareixen implícits o suggerits. Hem identificat el que manllivant terminologia aristotèlica podríem anomenar *topoi*, és a dir arguments la bondat (*soundness*) dels quals està pressuposada. Aquest són:

- La **reciprocitat**: si les dones són objecte sexual, els homes també poden ser objecte sexual.
- La **diversitat**: no es pot generalitzar estereotípicament perquè cada persona és diferent.
- El **relativisme cultural**: cada societat és diferent, i no es pot jutjar el que passa en una amb criteris de l'altra.
- La **simetria**: feminisme és l'oposat a masclisme.

Aquest darrer no s'ha de confondre'l amb el mecanisme de visibilització de desigualtats i d'opressió que consisteix en posar una persona de l'altre sexe en posició simètrica. Funciona en el llenguatge (home públic/dona pública) i en molts altres aspectes (sortir de nit un noi/una noia; tenir un fill un home/una dona).

Un dels objectius és l'adquisició i ús funcional d'un lèxic adequat. En les respostes s'usa més el genèric "la dona" front "les dones" en els primers cursos, degut segurament a que en referir-se al model familiar utilitzen la dona com per designar la de cada llar per la dona com l'universal que s'aconsella evitar i substituir per les dones.

No disposem d'un element de referència per veure si l'activitat ha tingut rellevància en el progrés de les competències argumentatives. Des d'aquest punt de vista, en canvi, sí que hem pogut detectar algunes insuficiències importants, al menys amb els instruments de recollida de dades que hem fet servir. Per conduir una discussió crítica indagatòria o deliberativa com la que es plantejava calia tenir unes habilitats que ni la majoria d'alumnat té ni alguns professors o professores han acabat d'adquirir:

- e. Alguns alumnes d'un grup van transmetre a la tutora que la pregunta (És veritat que, per *ser un home*, un noi no ha de manifestar els seus sentiments, ni ser capaç de demanar perdó, ni reconèixer les seves carències i necessitats?) era tendenciosa. Aquest comentari palesa molt bé la dificultat per de concebre que una pregunta té diverses alternatives de resposta. I per respondre tan sí com no calia posar en joc arguments, que és el que al nostre entendre el que manca en el procés educatiu d'aquests alumnes.
- f. Com hem dit, l'esquema de la fitxa no permetia posar els contraarguments. No permetia saber si els arguments s'havien descartat perquè havien estat rebutjats o perquè estaven mancats de pertinença. En algun cas semblen expressar punts de vista descartats, no arguments. Ara bé, això es podria atribuir no al sistema de recol·lecció de dades, sinó, i això és la nostra hipòtesi, a què no s'ha ensenyat de manera suficient la pràctica de la discussió crítica. Això fa que es confonguin punts de vista amb arguments, que es simplifiqui i es barregin arguments, hipòtesis, premisses conclusions, objeccions i contraarguments. En d'altres paraules, no es poden assolir les capacitats incloses en la d'argumentar en activitats puntuals, sinó que es requereix més treball previ.
- g. Alguns professors i professores van manifestar les seves dificultats en "fer parlar els alumnes" i van optar per explicar. El debat no és la forma normal de les classes. Caldria una formació complementària les habilitats docents que això implica.

APÈNDIX “S’ha produït un lamentable error....” Recull de dades

Transcrivim els escrits reproduint les faltes d’ortografia o girs especials, tot corregint-ne l’accentuació. Pel seu ús estès, en l’expressió “parte de faltes” no posem cometes al castellanisme “parte”.

Legenda:

n: nombre

s: sexe: 1 noia

2 noi

c: curs i grup

A: accepta la mesura la mesura, es conforma

E: s’exculpa, protesta

n	s	c	A	Transcripció del Motiu
1	2	1A	A	Per mal comportament i distreure els companys
2	2	1D	E	Hem arribat 20 minuts tard per ajudar a un company
3	1	3C	A	Per riure. Ho sento, R [el professor]
4	1	3C	A	Per riure
5	2	2B	A	Porque no he traído ningun material ni cartera
6	2	4B	E	He parlat amb el company per demanar-li una goma per borrar una cosa que estàvem corregint a la pissarra i m’havia equivocat
7	2	4B	E	M’han demanat una goma i li he dit que no en tenia i la profe m’ha vist i ens ha fet fora
8	2	2B	E	Estar a classe i no dir res
9	2	2B	E	No sé
10	2	4D		La desconfiança de la professora cap a mi em va fer perdre els nervis i respondre-li de manera inadequada, però no sol el meu comportament no va ser l’adequat
11	1	1D	E	Estava mestagan un tap de boli i es pensava que estava menjant pipes i li he dit que era un tap i li he ensenyat i m’ha dit que ella sabia que eren pipes i que nosaltres també ho sabíem i era mentida
12	1	1D	E	Estavem a classe mossegant un tap de boli i la professora s’ha pensat que eren pipes i ens ha expulsat, li hem dit que no ho eren i més companys ho han dit però no ens ha cregut i ens ha dit que ja ho sabíem que eren pipes i hem marxat
13	1	4D	A	Arribar a classe a les 9,27 [hora d’inici 9,15]
14	2	4C	E	Arribar aproximadament 3 minuts tard a classe
15	2	4B	A	Me ha dicho <u>reiteradas</u> veces que me calle
16	2	4B	A	Ha dit que no parléssim i he parlat
17	2	4D	A	Per arribar 10 min. tard
18	2	4A	E	Per tocar la flauta a classe d’ORFF
19	2	3B	?	Seure malament
20	2	3C	E	He arribat 2 minuts tard i el professor m’ha fet fora perquè he preguntat: “puc entrar?”. I m’ha dit que no era manera de parlar
21	2	4B	E	Li he dit que tenia el llibre trencat i que si em podia posar amb algú. M’ha dit que ella no és responsable del meu llibre i jo li he dit que sí que es responsable de la meva ensenyança
22	1	4B	E	Porque estaba sentada y he dicho “sí”
23	2	1A	A	Deixar-me el llibre
24	1	4A	E	Arribar tard. He arribat a la classe a les 12:53 [hora d’entrada 12:40]; és veritat que quan he arribat la majoria de la classe estava corrent, i admetria que he arribat tard, però la qüestió és que la professora ens ha dit que a partir de les 12:55 no volia ningú a la seva classe, i quan hem arribat no les eren. Llavors hem intentat parlar amb ella i ens ha dit que tot el que volguéssim dir-li que ho escrivíssim aquí”
25	2	4A	E	He arribat a la pista a les 12:49 i la professora m’ha dit que no fes classe. Deia que a partir de la 1 menys 5 (12:55) ningú entrava a la seva classe. Quan li he intentat dir que encara no eren les 12:55, que faltaven 5 minuts no m’ha escoltat i m’ha dit que tot això ho expliqués al full (que és el que estic fent). En teoria la classe comença a les 12,40, i necessitem uns minuts per canviar-nos. Ademés la classe anterior és variable, per tant certa gent podia tenir classe al tercer pis.

				<i>Per tot això crec que arribar a les 12:49 no és arribar excessivament tard. És per això que crec que aquesta “expulsió” no és justa, i que l'alumnat hauria de tenir dret a ser escoltat i a discutir al professorat si no comparteix el parer d'aquest. Ho dic perquè la professora ni ens ha donat opció a donar els nostres arguments. Tot i això, reconec que quan jo he arribat la majoria de la classe ja hi era.</i>
26	1	2D	E	<i>Estava girada per veure unes nenes que estaven rient i la G [la professora] m'ha dit que em girés cap a la pissarra i m'he girat per veure on era, aleshores m'ha dit que les hores de teatre me les guardés per un altre dia i que me n'anés a fora, he tancat la porta i ella ha tornat a obrir i m'ha dit que me n'anés a omplir un parte.</i>
27	2	4B	A	<i>Tocar l'instrument a deshora</i>
28	2	1D	E	<i>Per què uns nens han picat a la porta i jo també i m'ha dit que baixi a fer un parte d'expulsió</i>
29	1	3B	A	<i>He arribat cinc minuts tard a classe</i>
30	1	3B	A	<i>He arribat cinc minuts tard a classe</i>
31	1	2B	E	<i>Per parlar quan havia fet casi tota la feina</i>
32	1	2B	A	<i>Porque no he hecho las tareas y me he puesto a hablar y me he reído</i>
34	2	4D	A	<i>Arribar tard</i>
35	2	3C	A	<i>Cremar una mica de tipecs</i>
36	1	1B	E	<i>He salido yo sola porque me quería dejar marginada</i>
37	1	3B	A	<i>Perquè no em volia seure sola</i>
38	2	4A	A	<i>He arribat tard M'he negat a fer la classe amb una companya He preguntat què era un “glutis”</i>
39	2	1E	A	<i>He arribat tard</i>
40	1	1E	A	<i>Per arribar tard</i>
41	2	3B	A	<i>Contestar malament, per fer riure i fer perdre temps a classe, fent burla del professor</i>
42	1	3B	A	<i>Perquè no em volia seure sola</i>
43	1	2A	E	<i>Vaig tenir una urgència i vaig anar al lavabo entre classe i classe i vaig arribar tard</i>
44	1	2A	E	<i>Vaig arribar tard a classe perquè tenia una urgència</i>
45	2	3B		<i>Emplenat per la professora: Ha estat enredant tota l'estona, no ha fet res. Quan l'he fet fora ha agafat las cadira i també l'ha tret fora de la classe,</i>
46	1	3B	E	<i>Perquè he volgut perquè jo estava a la classe de la L., i ma dit que no podia estar i l'A. [al passadis] ma dit que fes un parte perquè sí.</i>
47	1	2C	A	<i>Perquè he estat parlant amb la del meu costat</i>
48	1	2A	E	<i>Perquè vaig arribar tard perquè una amiga havia perdut l'agenda i la vem anar a buscar a la classe de 1rB perquè havien estat allà abans que nosaltres</i>
49	2	2A	E	<i>He arribat tard perquè he acompanyat una amiga a buscar l'agenda perquè l'havia perdut</i>
50	2	1D	A	<i>No portar el llibre de lectura i no haver firmat un full</i>
51	2	1D	A	<i>No traer una nota</i>
52	2	1D	A	<i>Por llegar 5 minutos tarde</i>
53	2	1D	A	<i>Por llegar tarde</i>
54	2	1D	A	<i>Per barallarme</i>
55	2	1D	A	<i>Per barallar-me</i>
56	1	2B	A	<i>M'han fet fora per parlar</i>
57	1	2C	A	<i>Tenir un full de mates a la taula [a socials]</i>
58	2	4B	E	<i>Estava ajudant el meu company en veu baixa, la professora m'ha dit de em canviés de lloc. Llavors jo li he dit que l'estava ajudant i ella ha passat de mi. Llavors he parlat en veu alta jo tot sol sobre un altre incident relacionat amb la cadira que em vaig deixar baixada un dia [cal pujar les cadires en acabar la jornada], que per això tindria que venir un dimecres, i m'ha fet fora de classe.</i>
59				
60	2	3A	A	<i>Por hablar en clase y por mal comportamiento. I por tocarle el pelo al profesor [a]</i>

61	1	2D	E	<i>(Estava llegint els països del continent asiàtic(estava estudiant) i m'ha fet fora) Estava a la meua aula perquè primer estava a flexible amb el F., després ens havia donat permís per anar a baix ja que només érem dos a la classe. A baix estava el S, al pati, perquè com que els de l'A i el B de segon acabaven d'arribar tard, estaven jugant a futbol i no sé què més i com que estava aborrit i perdent el temps he pensat que em podria posar a estudiar a classe ja que hi havia profe de guàrdia en comptes d'estar perdent el temps</i>
62	1	3B		
63	2	1D	A	<i>Arribar tard a classe</i>
64	2	1B	A	<i>Por molestar</i>
65	2	3B	A	<i>Jugar amb una escombra</i>
66	2	1A	E	<i>Estava parlant amb un noi per la finestra, mentre netejava un got</i>
67	2	1E	E	<i>Estava parlant amb un company. Però no ho entenc, perquè tothom estava parlant</i>
68	2	1E	E	<i>Sense motiu aparent, a no ser que fora perquè estava parlant fluix amb el meu company quan els demés també estaven parlant</i>
69	2	1D	A	<i>Per parlar</i>
70	2	1D	A	<i>Parlar</i>
71	2	1D	E	<i>La classe estava cridant. Yo he sortit per esperar-la fora perquè tinc mala fama i vull millorar. M'ha vist me ha renyat i m'he expulsat jo sol</i>
72	2	1A	E	<i>Estava esperant una professora de guàrdia</i>
73	2	1A	E	<i>Sense motiu</i>
74	2	1A	E	<i>Sense motiu</i>
75	2	1A	E	<i>Sense motiu. No he hecho absolutamente nada</i>
76	1	2B	E	<i>No he hecho nada</i>
77	2	1B	E	<i>Por irme al lavabo</i>
78	2	1D	A	<i>Por reir</i>
79	1	2D	E	<i>Ens ha dit que jugàvem a classe i aquest cop només li estava passant un bolígraf</i>
80	1	2D	E	<i>Ens ha dit que jugàvem a classe i aquest cop només m'estava passant un bolígraf</i>
81	2	1D	E	<i>Porque yo prefiero estar fuera de clase que no dentro sin hacer nada</i>
82	2	1D	E	<i>Per res</i>
83	2	1D	E	<i>Per res</i>
84	2	1B	A	<i>Por levantarme sin permiso</i>
85	2	3B	E	<i>Formar paraules amb només síl·labes tòniques i pronomes febles i resitar-los en veu alta [classe de català]</i>
86	2	2D	E	<i>La professora, al veure que tothom feia soroll i molestava s'ha enfadat i al primer que ha vist a sigut jo que, no negaré que no parlés, és més, jo només he parlat quan li he preguntat al company un dubte sobre l'assignatura que s'estava fent en aquell moment. La professora l'única explicació que m'ha donat sobre segons ella el meu mal comportament a classe ha sigut que estava fent sorollets "raros" i cares rares</i>
87	1	2B	E	<i>Por hablar cuando toda la clase estaba hablando y haberle contestado</i>
88	1	3B	A	<i>Una alumna s'ha rigut de la professora i la profe li ha dit que si ella ho podria fer millor i jo li he contestat que potser si. Després m'ha dit que m'anés de la classe perquè si no, no feia classe i la resta de la classe m'ha demanat que em quedés, llavors que tardat en sortir a fora.</i>
89	2	2D	E	<i>Estàvem jugant a handball i un dels atacants (jo era el porter) ha entrat a l'àrea i m'ha tirat la pilota a la cara expressament. Després jo l'únic que he fet és passar-li una mica forta i ja està. Res més</i>
90	2	1C	E	<i>No hacer nada</i>
91	2	1D	E	<i>Per estar amb uns nens que han agafat un MP3</i>
92	2	1D	E	<i>Estabamos el E, el C y yo y nos encontramos un MP3, y cuando el M [professor] preguntó dónde estaba le dijimos que no sabíamos donde estaba pero luego se lo devolvimos.</i>
93	2	1D	E	<i>Perquè l'E el A nos ha dicho que lo cogemos y el G lo coge y el E se queda los reclaman y el G el MP3</i>
94	2	2D		<i>He estat estudiant, parlant i escrivint quan no teníem classe y porque he llamado</i>

				<i>amistosamente por [con] un insulto a un compañero el cual no ha omitido [emitido] ninguna queja. El insulto ha sido hijo puta.</i>
95	2	1D	E	<i>Per arribar tard perquè estàvem parlant amb cap d'estudis</i>
96	2	1D	E	<i>Per arribar tard perquè estàvem parlant amb el cap d'estudis</i>
97	2	1D	E	<i>Per res</i>
98	1	2B	A	<i>M'han expulsat per parlar</i>
99	1	2C	A	<i>Per barallar-me amb la meva companya cridant</i>
100	1	2C	A	<i>Per barallar-me</i>
101	2	3B	A	<i>He tirat un avió de paper</i>
102	2	2D	A	<i>Per parlar a classe</i>
103	2	2C	E	<i>Perquè e dit que el Miliki està forrat al Nil</i>
104	1	3D	A	<i>Per haver arribat tard a la classe de matemàtiques</i>
105	1	3D	A	<i>Per arribar tard a classe</i>
106	2	3B	E	<i>Voluntària</i>
107	2	2C	E	<i>Decirle despierta mientras estaba durmiendo</i>
108	2	2E	E	<i>Ma dit que tenqués la finestra, i tots els de la classe de EF i jo els he saludat y ma dit que fes un parte</i>
109	2	1A BTX	A E	<i>El passat dimarts (en el moment d'escriure aquest text és dimecres catorze) se'ns va comunicar la nota de filosofia. Jo, tenint una mitja de 8,3 als exàmens, i havent fet bé dos dels tres treballs (el tercer no entregat), vaig tindre un 6, mentre que persones que a penes aprovaven els exàmens o que els suspenien tenien notes més bones. Aquest fet no hem va agradar i després de fracassar en un intent de dialogar amb el professor em vaig enfadar. Fruit d'aquella ira vaig mostrar un comportament indegut. Escric aquest text per a poder tornar a les classes de filosofia i discutir, juntament amb tots els altres alumnes insatsfets, la metodologia aplicada</i>
110	2	2E	A	<i>He "molestat" al meu company</i>
111	2	3B	A	<i>Portava molta estona parlant i rient i la profe m'ha avisat i no li he fet cas</i>
112	2	3C	A	<i>Per estar tota la classe rient-me i estar repetint paraules contínuament. I també perquè quan sortia de classe donar un cop de porta</i>
113	2	4B	A	<i>Per parlar a classe i fer el "tonto"</i>
114	1	3B	E	<i>M'he rigut a classe perquè el M [AM] m'ha fet riure</i>
115	2	3B	E	<i>M'han fet fora de Català perquè l'A [114] m'ha fet riure perquè ha dit que als camps de concentració es dedicaven a donar menjar als presos</i>
116	2	2C	E	<i>Estava sentat a les taquilles i ella [la professora] em va dir que anés a la meva cadira i li vaig demanar si em podia quedar però ella em va expulsar</i>
117	2	2C	A	<i>No traer el libro y hacer caer a los bolis</i>
118	2	3B	A	<i>Tirar la pilota a una companya</i>
119	2	2D	A	<i>Por contestar a la profesora</i>
120	2	3B	A	<i>Per arribar tard a classe</i>
121	2	3B	A	<i>Arribar tard</i>
122	2	3D	E	<i>Le he preguntado al R [alumne] si lo entendía, tres segundos más tarde me ha hechao</i>
123	2	4A	A	<i>He tirat un llibre a un company de classe</i>
124	2	3B	A	<i>Saltar incorrectament expressament en un exercici d'EF</i>
125	2	2E	E	<i>Perquè la profe m'ha dit C aS i em dic CS sense la a i he dit que (no!)</i>
126	2	4D		
127	2	4D	E	<i>Tube un ataque de risa</i>
128	2	D	E	<i>Volia obrir una finestra, i m'he pujat a sobre una taula, perquè no tenia cap altra forma de fer-ho, i la professora de guàrdia m'ha vist</i>
129	2	3B	A	<i>He rigut d'un comentari, d'un company</i>
130	2	3B	E	<i>Estàvem a classe, he fet un comentari i he demanat per anar a buscar una carpeta i m'ha fet fora</i>
131	1	3C	A	<i>Cop a taula</i>

132	2	4A	?	<i>Per parlar sol</i>
133	2	2C	E	<i>No fer res</i>
134	2	2D	A	<i>Por tirar tizas</i>
135	2	2E	E	<i>Per no entrar a classe quan se'm demana!</i>
136	2	2E	E	<i>No he portat el llibre "La piel de la memoria" perquè no l'he pogut comprar</i>
137	2	2D	A	<i>Per parlar</i>
138	1	3D	A	<i>Per parlar a classe</i>
139	2	2E	A	<i>Per anar amb els pantalons abaixats</i>
140	2	2D	A	<i>Per portar els pantalons baixos</i>
141	2	2E	A	<i>Me a dicho que me levantara y le he dicho que xxx No. Dice que no ago nada cuando estoi enfadado</i>
142	2	2E	E	<i>Motivo desconocido, con los deberes echos, sin gritar ni nada, ... porque sí</i>
143	2	2E	E	<i>Hemos entrado en la clase de dibujo (la clase después de Ciencias Naturales (Laboratorio)). La profesora ya llevaba, desde mi punto de vista un mal día, y a la primera de que me he levantado para ir a mi (cajon) para buscar la oja correspondiente y me ha dicho que estaba cansada de la actitud de la clase y me ha enviado aquí a hacer un parte</i>
144	1	2C	E	<i>Entra classe i classe hem anat al lavabo i a continuació a la classe de 2nD. La seva professora (O) diu que ja ens havia avisat un cop, i la segona vegada que ens ha avisat ens a ordenat a unpli un parte, perque es pensava fen juerga i mullan el terra i en realitat estavem anant a la classe d'anglès ja que havia arribat a la classe</i>
145	1	2C	E	<i>Abans de començar Anglès estavem al lavabo i em sortit a buscar a unes companyes corrents perquè arribavam tard a classe i ens hem trobat a la O que s'ha pensat que estavem fent juerga i mullan el terra.</i>
146	1	2C	E	<i>Abans de començar Anglès estavem al lavabo i em surtit a avisar a unes companyes corrents perquè arribabem tard a classe i hem trobat a la O que estavem fent juerga i mullant el terra i en realitat estavem anant corrents a la classe d'anglès perquè la professora ja havia arribat.</i>
147	1	2C	E	<i>Entre classe i classe hem anat al lavabo i a continuació a la classe de 2nD. La seva professora ja ens havia avisat un cop, i la segona vegada que ens ha avisat ens ha ordenat que anem a omplir un parte perquè es pensava que estavem fent "juerga" i que estàvem mullant el terra. Quan en realitat anavem corrents a la classe d'anglès, ja que ja havia arribat a la classe</i>
148	2	4D	E	<i>He dicho una cosa a una compañera en la pizarra de broma, y un compañero se ha reído y nos han expulsado.</i>
149	2	4D	A	<i>Un compañero ha dicho una broma y yo me he reído. A raíz de esto nos han expulsado. Bueno, me reí escandalosamente</i>
150	2	4A	A	<i>La profesora a estat dient a la classe que callés i jo, no he callat i he parlat amb l'alumne que estava a la pissarra.</i>
151	2	3B	A	<i>Arribar tard</i>
152	2	3B	E	<i>Diu que no he fet els deures , y si que els he fet, ho sap tothom</i>
153	1	3C	E	<i>Me preguntaron una pregunta y la contesté pero no hice nada</i>
154	2	3B	A	<i>Llençar un avió de paper</i>
155	2	3B		<i>(No està emplenat)</i>
156	2	2C	E	<i>Demandar-li un boli a la LV</i>
157	2	2E	A	<i>Per no portar material</i>
158	2	1D B	A	<i>Portar un auricular a l'orella</i>
159	2	4A	E	<i>Per parlar inconscientment a classe</i>
160	2	1A B	E	<i>Por hablar en clase. Yo, CP, después de que el profesor de F me había visto hablar con el profesor de C en el pasillo por el motivo que llegué a clase retrasado y el profesor de F ya había mandado callar a la clase muchas veces, pero yo no me había enterado el cual al entrar al aula una compañera mía me preguntó de qué hablaba con el profesor de C y yo</i>

				<i>le respondí, porque aún toda la clase hablaba y el profesor me expulsó.</i>
161	2	3A	E	<i>Nos estábamos empujando en broma i nos ha expulsado</i>
162	2	3A	A	<i>Por estar jugando a empujarnos</i>
163	2	2D	A	<i>Por tirar tizas</i>
164	1	2D	A	<i>Perquè ma dit que em canviessi de classe i li e dit q no</i>
165	1	2D	A	<i>Expulsió de retard</i>
166		2D		<i>Per arribar tard: M,M,N,L,L</i>
167	2	4A	E	<i>Per consultar una pàgina web diferent a la que haviem de mirar [professora: estava avisat que no ho fes i ho va fer]</i>
168	2	4A	E	<i>Per defensar l'expulsió d'un company [professora: Per dir en veu alta "ets una dictadora". Després s'ha disculpat]</i>
169	2	4A	E	<i>Per estar a una pàgina web mentres feia el treball amb l'excel [professora: estava avisat que no ho fes]</i>
170	2	4A	E	<i>Per estar a una pàgina web ahora que feia el excel [professora: estava avisat]</i>
171	2	2E	E	<i>Se m'acusa de llençar un rotulador a un professor. No m'ha escoltat per dir-li què ha passat i m'ha manat a cap d'estudis a fer un parte.</i>
172	1	2D	E	<i>No ho sé</i>
173	2	2B	B	<i>No ho sé</i>
174	2	2B	E	<i>No ho sé</i>
175	2	2E	E	<i>Estabamos mirando material</i>
176	1	2E	E	<i>Mirar lo que havia en un cajon</i>
177	2	3D	E	<i>Estava parlant i sense previ avís m'ha expulsat</i>
178	2	3D	A	<i>He parlat i m'ha expulsat</i>
179	1	3D	E	<i>He anat a demanar una llibreta i m'ha expulsat de classe</i>
180	1	3D	E	<i>Porque me iban a dar la mano y eh dicho que no</i>
181	1	3D	E	<i>Per dir-li a una companya que em xoqués la mà (quan tothom parlava)</i>
182	2	3D	A	<i>Per parlar</i>
183	1	3D	A	<i>Per parlar</i>
184	1	3C	A	<i>Al sortir a fer una exposició oral, he fet el tonto</i>
185	2	4B	E	<i>Por molestar en clase "según él".</i>
186	2	4B	E	<i>Porque me dijo que me quitara el gorro y etc.[Professora: Ha estat impertinent quan li he demanat que es tragués la gorra. Ha donat un cop de porta]</i>
187	1	2E	A	<i>Estaba girada en la silla y ella me dijo que me sentara bien pero después me volví a girar.</i>
188	2	2E	E	<i>Por preguntar a un niño (que se había hecho daño en la pierna) si estaba bien.</i>
189	2	2E	E	<i>Por preguntar el día que era</i>
190	1	2D	E	<i>Perque no em volia sentar sola</i>
191	2	2D	A	<i>Arribar tard</i>
192	2	2D	A	<i>Al moti de l'expulcio es pe arribar tar</i>
193	2	3A	A	<i>No he prestat atenció a les explicacions que ha fet la professora i tampoc he participat en les activitats</i>
194	1	3A	E	<i>He arribat tard a classe (Normalment <u>no</u> hi arribo)</i>
195	2	3A	E	<i>Por llegar tarde cuando aun no estaba pasando lista</i>
196	1	2D	A	<i>Retraso</i>
197	1	2D	A	<i>Retraso</i>
198	2	2D	A	<i>Arribar tard a classe</i>
199	1	2D	E	<i>He anat al lavabo, i quan he turnat la classe estava tancada, perquè he fet tard</i>
200	1	2D	A	<i>Per arribar tard</i>
201	2	2D	A	<i>Per arribar tard</i>
202	1	2D	E	<i>Per arribar tard per motius ...</i>
203	2	2D	E	<i>He preguntat si podia anar al lababo a la professora m'a respot <u>SI</u> i quan he tornat m'a dit</i>

				q. e arribat tart
204	2	1C	A	No he portat la calculadora a la classe [2 mesos que s'ha demanat]
205	2	1B	A	Per no portar el material següent: calculadora
206	2	1D	E	No he portat la calculadora a classe perquè a casa meva només tenim la calculadora y tenim que compartir-la
207	1	1B	A	No he portat la calculadora

**ARGUMENTAR, UNA CAPACITAT FILOSÒFICA
(SABER ARGUMENTAR PER PODER CONVIURE)**

Jordi Beltran del Rey
curs 2005-2006

Memòria de la llicència d'estudi

Volum II: Tercera i quarta parts

TERCERA PART:

**LA TEORIA DE L'ARGUMENTACIO, AVUI
(LÒGICA, PRAGMADIALÈCTICA, ANÀLISI DE DISCURS)**

Índex de la tercera part

1. ARGUMENTACIÓ I CONVERSA

1. Definició d'argumentació
2. Les fases d'una conversa argumentativa
3. L'oral i l'escrit
4. Dues tipologies de converses argumentatives
 - 4.1 Walton: Tipus de *diàlegs*
 - 4.2 Dascal: Tipus d'*intercanvis polèmics*
 - 4.3 Comparació crítica
5. Esquema d'anàlisi de les converses argumentatives

2. ELS ARGUMENTS I ELS SEUS TIPUS

1. Definició d'argument
2. Tipus d'arguments
3. La qüestió de les fal·làcies
4. L'avaluació d'arguments
5. Alguns esquemes d'arguments presumptius i la seva avaluació

3. L'ANÀLISI I AVALUACIÓ DE DIÀLEGS ARGUMENTATIUS

1. L'ús de diagrames per representar argumentacions
 - 1.1 El diagrames de Toulmin
 - 1.2 Diagrames en arbre
2. Argumentacions incompletes
3. La transformació
4. Les preguntes
 - 4.1 Preguntes intencionades o carregades (*loaded*)
 - 4.2 Preguntes capcioses
 - 4.3 "I tu més!"
 - 4.4 En resum
5. Les regles d'una discussió crítica
6. La pertinença (*relevance*)
7. Aportacions de l'anàlisi crítica del discurs a l'anàlisi d'argumentacions
8. Estratagemes i diàleg argumentatiu

1. ARGUMENTACIÓ I CONVERSA

1. Definició d'argumentació

Hem vist que el punt de vista lògic, el dialèctic o el retòric són insuficients de forma aïllada per abordar l'argumentació. Hem vist que les línies d'investigació més fecundes fan confluïr els tres punts de vista. Per això tractarem d'elaborar un punt de vista que els integri i ens ajudi a respondre preguntes com aquestes: Què és argumentació? En què es distingeix argumentació d'argument? És el mateix que diàleg? Quina relació hi ha entre argumentació i persuasió?

Tothom sabem en general en què argumentar consisteix en donar arguments.

Comencem per una definició laxa:

(a) "L'argumentació és l'operació per la qual un enunciator cerca transformar el sistema de creences i representacions del seu interlocutor per mitjans lingüístics".⁶⁵

Segons Cuenca:

(b) "La estructura silogística (premisas-conclusión) y antitética (tesis-antítesis), por una parte, y el dialogismo (la confrontación entre un emisor actual y un receptor concreto o no, presente o representado textualmente), por otra, son las dos características fundamentales que explican y motivan el funcionamiento de los mecanismos lingüísticos y discursivos de la argumentación".⁶⁶

Per van Eemeren, Grootendorst i Henkemans:

(c) "L'argumentació és una activitat verbal i social de raó destinada a augmentar (o disminuir) l'acceptabilitat d'un punt de vista discutible per part de l'oient o el lector, mitjançant la presentació d'una constel·lació de proposicions adreçada a justificar (o rebatre) el punt de vista davant d'un jutge racional".⁶⁷

(d) En una obra posterior els mateixos autors fan una definició més precisa: "L'argumentació és una activitat verbal, social i racional destinada a convèncer un crític raonable de l'acceptabilitat d'un punt de vista tot presentant una constel·lació de proposicions que justifiquen o refuten la proposició expressada en el punt de vista".⁶⁸

Seguim a aquests darrers autor en la seva caracterització de l'argumentació:

- És una activitat necessàriament **verbal**, que s'acostuma a fer en llenguatge ordinari. Un parlant o escriptor que argumenta usa paraules i frases per afirmar, qüestionar o

⁶⁵ PLANTIN (1990: 145). Per veure com aquest autor analitza el camp semàntic de l'argumentació vegeu pàgina 125 i següents.

⁶⁶ CUENCA (1995: 27).

⁶⁷ Van EEMEREN.; GROOTENDORST; HENKEMANS (1996: 5): "Argumentation is a verbal and social activity of reason aimed at increasing (or decreasing) the acceptability of a controversial standpoint for the listener or reader, by putting forward a constellation of propositions intended to justify (or refute) the standpoint before a rational judge".

⁶⁸ Van EEMEREN.; GROOTENDORST (2004: 1): "Argumentation is a verbal, social, and rational activity aimed at convincing a reasonable critic of the acceptability of a standpoint by putting forward a constellation of propositions justifying or refuting the proposition expressed in the standpoint.

rebutjar quelcom i per respondre a afirmacions, qüestions, negacions. Encara que pot anar acompanyada de mitjans de comunicació no verbal, l'argumentació no pot ser substituïda per gestos sense desaparèixer com a tal. Sense parla no hi ha argumentació.

- És una activitat **social** perquè en principi està dirigida a altri. Això és palès en el discurs entre un o més interlocutors, però també es dona aquesta alteritat quan reflexionem o deliberem amb nosaltres mateixos⁶⁹. És l'alteritat implícita que ens permet avançar les objeccions i les qüestions que es podrien plantejar a les nostres tesis. La socialitat i verbalitat fan que l'argumentació adopti com a característica la forma diàleg, que requereix, segons Grice els principis de cooperació i caritat.
- És una activitat de **raó**. Qui es val d'un argument el que fa és mostrar que es pot donar compte racional (*lógon dídonai*) de la seva posició en el tema. Això no vol dir que els aspectes emocionals no siguin importants en l'adopció d'una posició, però no són rellevants ni, en cas d'intervenir, s'expliciten com a tals. Quan una persona argumenta, situa les seves consideracions en el domini de la racionalitat.
- En el discurs, l'argumentació sempre està vinculada amb un determinat **punt de vista** (posició, tesi, declaració, proclama, opinió, impressió ...). Però l'argumentació no s'inicia amb la mera exposició del propi punt de vista, sinó que és necessari que aquest sigui **discutible**, que sigui controvertit, en fi que aparegui davant la persona que manté un punt de vista una oponent que el qüestioni total o parcialment o que en mantingui un altre de diferent.
- La diferència d'opinió pot ser completament **explícita o implícita**.
- Podem argumentar sobre **fets**, sobre **valors**, o sobre **accions** (vegeu quadre). Notem que hi ha tradicions en què no es considera la deliberació, és a dir, l'argumentació sobre accions i en canvi es planteja com a possible objecte de discussió el significat de les **paraules**, en el que anomenen debat nominal. Vegeu per exemple Garcia Damborenea⁷⁰ un representant de la divulgació en la tradició forense. El debat sobre el significat de les paraules en general té un caire instrumental en la discussió sobre fets, valors o accions. BLACKBURN (1994: 77-105) fa una distinció paral·lela a aquesta dividint els judicis, segons el tema, en judicis **d'observador, d'avaluador i de prescriptor**.
- El punt de vista
 - pot ser més o menys clar
 - varia en fermesa, naturalesa, abast
 - pot ser sobre qualsevol tema
 - pot expressar-se en
 - enunciats afirmatius o negatius amb pretensions d'objectivitat
 - judicis personals
 - qüestions i imperatius
 - qualsevol proferència que sigui reconeguda com una presa de posició⁷¹. Només hi ha argumentació es veu un interlocutor compromès en una posició i pot ser requerit a defensar-la.

⁶⁹ El machadià "converso con el hombre que va conmigo" de *Retrato*.

⁷⁰ <http://www.usoderazon.com/conten/cuesti/estaes/marcoscuesti.htm>.

⁷¹ Això vol dir que els marcadors sintàctics que llisten els manuals serien inobservables en moltes converses. Per això en l'enfocament pragmàtic que adoptem tindria poc sentit corregir uns alumnes perquè no fan servir "crec", "penso", "al meu entendre".

L'objecte de l'argumentació i el punt de vista	Abast			
Naturalesa	Singular	Particular	Universal	Eines
Fets	<i>X no va faltar ahir a classe</i>	<i>Crec que hi ha algun cas de grip aviària al nostre país</i>	<i>L'escalfament global farà pujar el nivell del mar en els propers 50 anys</i>	El possible El probable El plausible El vertader
Qüestió conjectural				
Valors	<i>Avui ha estat el dia més maco de la meua vida!</i>	<i>Ja que m'ho preguntes, et diré que encara queden alguns polítics honestos</i>	<i>La història de la filosofia estàndard és l'expressió més depurada de la ideologia del patriarcat</i>	Criteris • d'utilitat • d'eficàcia • ètics • estètics • ...
Valoració				
Accions	<i>No ens mourem d'aquí fins que no ens tornin els diners</i>	<i>Ens hem de protegir de l'encomanament de la grip aviària</i>	<i>Avui per tu, demà per mi</i>	Adequació fins i mitjans
Deliberació				
Paraules	<i>Un gest no és un argument</i>	<i>Hi ha gestos que serveixen d'arguments</i>	<i>Argumentació és l'acció o art d'argumentar</i>	Definicions i estipulacions
Nominal				

© Jordi Beltran

- La finalitat de l'argumentar és **justificar** una opinió o **rebatre-la**. Una justificació argumentativa d'un determinat punt de vista pretén defensar-lo mostrant que expressa una proposició acceptable. En una refutació, es tracta d'atacar l'opinió mostrant que la proposició és inacceptable i que la seva oposada (contrària o contradictòria) és acceptable. L'expressió de punts de vista, així com la seva justificació o refutació argumentatives es realitzen expressant proposicions. Aquestes formen una **constel·lació de proposicions** que per la seva força justificativa o refutatòria tenen una funció comunicativa especial.⁷²
- Quan es vol justificar un punt de vista la constel·lació de proposicions parlem d'un o més **proarguments**; quan se'n vol rebatre es fan servir un o més **contraarguments**. En la pràctica, els interlocutors barregen arguments i contraarguments, essent ambdues eines complementàries per comprovar l'acceptabilitat d'una opinió.
- La finalitat de l'argumentació és **augmentar (o disminuir) l'acceptabilitat** d'un determinat punt de vista per part d'una persona oient o lectora. El que fa qui argumenta és transmetre la pròpia convicció⁷³. La constel·lació de proposicions presentada per qui argumenta està dissenyada per assolir aquesta finalitat convencent o persuadint l'audiència. Aquest convenciment o persuasió no només

⁷² Hi ha qui pensa que els actes de parla que constitueixen una argumentació tenen una força diferent de la pura força il·locucionària de qualsevol acte de parla, perquè el que fan, en el cas de l'argumentació convincent, és modificar el sistema d'actituds i creences de l'oponent.

⁷³ VEGA, *op. cit.*, pàgina 165.

depèn de la qualitat dels arguments en ordre a guanyar-se l'aprovació de l'audiència sinó també de la qualitat de l'audiència per a la seva avaluació. Quant més refinada sigui l'audiència, millor pot complir una funció crítica en posar a prova la força de l'argumentació a favor (o en contra) el punt de vista.

- Qui argumenta sotmet els seus arguments a l'examen de l'audiència. En principi, el sol fet d'argumentar implica una crida, per a millor o per a pitjor, a la racionalitat de qui escolta o llegeix. En una avaluació racional, és l'audiència qui determina fins a quin punt l'argumentació fa acceptable el punt de vista. La crida a la racionalitat seria inútil si no es pressuposés que l'audiència avaluarà l'argumentació com un **jutge racional**. Per assolir aquest requisit les persones destinatàries de l'argumentació han d'avaluar-la sobre la base de normes adients.
- A la pràctica, qui s'adreça a una audiència amb la finalitat de justificar o refutar una opinió suposa en general que hi ha certes **normes** per jutjar la qualitat de l'argumentació. També suposa que l'audiència aplicarà aquestes normes per avaluar la seva argumentació. Si no, la seva argumentació esdevindrà fútil. Per descomptat, les normes en què pensa qui argumenta no són necessàriament les d'un jutge racional, així com qui argumenta pot equivocar-se pensant que l'audiència comparteix les seves normes.
- En un diàleg argumentatiu el nucli són els arguments i l'estructura argumentativa, però també inclou, com veurem més endavant, intervencions altres que arguments.

Finalment, senyalem que la definició manté l'ambigüitat en l'ús ordinari del mot "argumentació", que es refereix a un procés però també a un producte. Ens podem referir a una argumentació com una activitat, i així es palesa en les definicions (a) i (c) o també com un resultat o un "text", com es pot veure a la definició (b), és a dir com un conjunt d'arguments estructurats. Aquesta ambigüitat queda palesa al *Diccionari de la Llengua catalana* de l'IEC, que repeteix l'entrada del Fabra: "Argumentació *f.* acció, art d'argumentar. *Una sòlida argumentació*". Quan ha de definir ho fa com una activitat, però a l'hora de posar-ne un exemple se li aplica un adjectiu, la solidesa, que no qualifica una activitat, sinó un producte. Aquesta alternança de significats propicia una certa confusió entre els enfocaments analítics, que considerarien les argumentacions com a textos o com a estructures de premisses-conclusió amb unes normes externes a la situació argumentativa que justifiquen o refuten una tesi, i els enfocaments pragmàtics, més atents al joc dialèctic d'intercanvi d'arguments, a les estratègies i les actituds dels interlocutors, a altres intervencions i als efectes de persuasió, convicció o abandonament de la discussió.

A efectes analítics, afegim que es pot estudiar l'argumentació: com un producte, un text acabat oral, escrit, amb elements icònics o no⁷⁴; com una acció social que s'esdevé actualment; com quelcom a construir sigui oralment o per escrit.⁷⁵

2. Les fases d'una conversa argumentativa

L'argumentació, com hem vist, s'esdevé en la conversa actual o virtual. Una conversa on hi ha argumentació té com a paradigma aquella en què es resol una diferència d'opinió entre parlants, que Walton anomena **diàleg persuassiu** (*persuasion dialogue*), van Eemeren i col·laboradors **discussió crítica** (*critical discussion*) i Dascal

⁷⁴ Sobre argumentació i publicitat audiovisual, vegeu SLADE (2002)

⁷⁵ També convé distingir entre "text" (l'objecte empíric considerat independentment de les seves condicions de producció) i "discurs" (l'objecte empíric amb les seves condicions de producció).

controvèrsia. Aquestes converses no són simplement argumentacions, és a dir conjunts d'arguments estructurats en ordre a donar suport a una tesi. Es componen de diverses intervencions característiques, com preguntes, peticions, assercions, arguments i qüestions que es distribueixen en quatre fases⁷⁶: confrontació, obertura, argumentació i clausura. Aquestes fases no indiquen moments temporals, sinó que són funcionals i marquen els diversos requisits perquè es doni efectivament la conversa argumentativa. Com ja Grice havia postulat de tota conversa, pressuposen una cooperació de les persones interlocutores, protagonista i antagonista⁷⁷. Cadascuna de les fases ve caracteritzada per diversos actes de parla⁷⁸:

Fases	Funció dels enunciat	Tipus d'acte de parla
Confrontació Es palesa la diferència de punts de vista	Expressió d'un punt de vista	assertiu
	Acceptació/refús del punt de vista, manteniment del refús	compromissori
	[Petició d'acte declaratiu	directiu]
	[Definició, precisió, amplificació, etc	declaratiu d'ús]
Obertura Les persones interlocutores decideixen discutir i acorden les regles	Invitació a defensar un punt de vista	directiu
	Acceptació del repte de defensar un punt de vista	compromissori
	Acord en les premisses i regles de la discussió	compromissori
	Decisió de començar una discussió	compromissori
	[Petició d'acte declaratiu	directiu]
	[Definició, precisió, amplificació, etc	declaratiu d'ús]
Argumentació Les parts expressen els arguments i presenten i responen objeccions	Petició d'argumentació	directiu
	Presentació d'argumentació	assertiu
	Acceptació o no acceptació de l'argumentació	compromissori
	[Petició d'acte declaratiu	directiu]
	[Definició, precisió, amplificació, etc	declaratiu d'ús]
Clausura Una part assoleix la seva fita, l'altra concedeix	Acceptació o no acceptació d'un punt de vista	compromissori
	Manteniment o retractació del punt de vista	assertiu
	Establiment del resultat de la discussió	assertiu
	[Petició d'acte declaratiu	directiu]
	[Definició, precisió, amplificació	declaratiu d'ús]

© Jordi Beltran a partir d'Eemeren, Grootendorst i Walton

⁷⁶ Vegeu EEMEREN i GROOTENDORST (1996:281-282); *idem* (2004: 59-68); WALTON (2006: 184).

⁷⁷ Per a les persones interlocutores o agents discursius emprem indistintament protagonista-antagonista (van Eemeren); proponent-oponent (Slob), defensor-oponent/opositor (Vega). En retòrica farem servir: inductor-receptor/induit (Vega), orador-audiència (Perelman i Olbrechts-Tyteca)

⁷⁸ Segons Searle (seguint Austin), els actes de parla poden ser:

- Assertius: afirmar, anunciar, predir, insistir ...
 - Directius: preguntar, demanar, prohibir, recomanar, exigir, encarregar, ordenar ...
 - Compromissoris: oferir, prometre, jurar ...
 - Expressius: demanar perdó, perdonar, agrair, felicitar ...
 - Declaratius: sentenciar, batejar, vetar, declarar la guerra, aixecar la sessió, cessar ...
- TUSON; CALSAMIGLIA (1999: 197).

Remarquem que argumentar o, més precisament, establir un diàleg argumentatiu no només és exposar arguments sinó que hi ha preguntes, respostes, arguments, contraarguments, rèpliques, contrarèpliques, i els papers d'antagonista i protagonista oscil·len amb la càrrega de la prova.

El quadre és útil en termes analítics, perquè ajuda a determinar i interpretar el procés d'una conversa argumentativa. També és heurístic en el sentit de permetre'ns examinar com es modulen les converses argumentatives i adopten diverses formes. Per exemple, la fase de clausura no suposa la fi de la conversa, sinó que pot donar pas a una nova conversa que s'iniciï quan una de les parts adopta una altra versió de la diferència d'opinió que acaben de resoldre. Eemeren i col·laboradors completen aquest esquema des del punt de vista prescriptiu amb les normes de la discussió crítica, que veurem més endavant.

3. L'oral i l'escrit

La importància i la freqüència de l'argumentació en la nostra conducta verbal i el seu aspecte dialèctic ens porta a tenir com a referència la llengua oral. Però el discurs argumentatiu també té moltes expressions escrites, molts gèneres, des de la carta al director, la instància, l'examen o el manifest fins el tractat filosòfic, la sentència judicial o el *paper*. Escriure i llegir suposen una comunicació *in absentia* i una interacció diferida⁷⁹. En la llengua escrita, la manca de presència de la persona interlocutora desdibuixa proponent i oponent i els transforma en persona lectora o escriptora. En aquest canvi adopta una categoria comunicativa diferent que seria el que PERELMAN anomena "audiència".

Fem un breu apunt d'algunes diferències segons van DIJK (2000: 23-24):

- En l'oral la interacció s'organitza segons canvis de torn
- La parla espontània és lineal i "en línia", i per tant té:
 - Pauses
 - Errors
 - Repeticions
 - Falsos començaments
 - Superposicions
 - Reparacions
- L'oral és més improvisat i l'escrit té més composició, és a dir, possibilitat de planificació, retrocés, revisió i reescriptura abans de la presentació.

Vist des de la tipologia textual, segons Adam citat per CUENCA (1995: 29), l'ordre de l'exposició argumentativa també acostuma a ser diferent en l'escrit i l'oral. Mentre que en l'escrit pot ser progressiu (premisses-conclusió) o regressiu (conclusió-premisses), l'ordre regressiu és característic de l'oral.

Aquestes diferències no són absolutes i hi ha gradacions: discursos que s'han escrit prèviament, pràctiques escrites sense composició, com emails i xats ... Monòleg o diàleg, escrit i oral, espontani o compost no plantegen diferències essencials pel que fa al discurs argumentatiu. En canvi sí que sembla ben establert que a efectes didàctics és més simple oral que l'escrit i tant en la recerca d'arguments com en la seva construcció

⁷⁹ Vegeu TUSON, CALSAMIGLIA (1999: 75)

cal basar-se en les intervencions cara a cara. En tot cas, farem servir com a paradigma de l'argumentació el diàleg argumentatiu i el que direm de l'oral s'aplicarà *grosso modo* a l'escrit.

4. Dues tipologies de converses argumentatives

Com hem dit, no tot diàleg és argumentatiu, encara que sovint es fa servir “diàleg” com a sinònim d’“intercanvi argumentatiu”. El següent és un diàleg però no conté arguments:

- Calla!
- Calla tu, imbècil!

Per què es produeixi un diàleg sigui argumentatiu cal que hi siguin presents⁸⁰:

- Una qüestió o tema
- Els punts de vista dels participants
- La cortesia⁸¹
- L'oposició de punts de vista
- L'ús d'arguments

Els diàlegs argumentatius, poden ser molt diferents⁸². No és el mateix l'intercanvi argumentatiu en un judici entre advocat defensor i fiscal, que el que s'esdevé en una taula de negociació entre sindicats i patronal, que el que podem sentir en una taula rodona sobre la clonació en humans entre persones expertes en clonació, o el debat sobre el mateix tema si hi afegíssim persones expertes en filosofia i membres de confessions religioses. Per caracteritzar els varis tipus de diàlegs argumentatius cal tenir en compte la seva macroestructura, cosa que requereix examinar-los des del punt de vista estratègic, és a dir de l'organització i articulació de les seves finalitats, mètode, actituds dels participants, etc. En concret, l'estratègia d'una argumentació té a veure amb:

- L'abast i el grau del desacord
- Contingut del desacord: actituds, preferències, fets, fets dins d'una teoria ...
- Mitjans per resoldre el desacord i grau en què es comparteixen: aparell conceptual, mètodes ...
- Finalitats dels contendents
- Actitud dels contendents: cooperació o competició

D'altra banda, els aspectes tàctics tenen a veure amb les intervencions concretes en un moment concret de la polèmica.

Ja sabem que qualsevol classificació té elements d'arbitrarietat, i de vegades les classificacions s'assemblen perillosament a la dels animals de l'emperador del conte de Borges. Els enfocaments més retòrics o lingüístics parteixen de l'anàlisi del camp lexical⁸³. Tanmateix, ens semblen més explicatives aquelles que tenen més en compte les situacions diverses on es dona diàlegs argumentatius. Es tracta de les proposades per

⁸⁰ WALTON (2006: 3-4 i 173).

⁸¹ No ens referim a la cortesia com a norma d'educació sinó com es considera en pragmàtica, com a element fonamental per preservar la funció interpersonal del llenguatge. Inclou estratègies com donar el torn. Vegeu CALSAMIGLIA; TUSÓN (1999: 161-164).

⁸² Ja ARISTÒTIL (Tòpics, 100a25-101a5) distingia, a nivell macroestructural, entre debats demostratius, dialèctics i erístics. A nivell micro (els arguments) entre filosofemes, epiqueremes i sofismes.

⁸³ CATTANI (2003: 65-85); LOCASCIO (1998: 63-68); PLANTIN (1990: 125-168).

de Douglas Walton i per Marcelo Dascal. La primera prové de la lògica no formal i és especialment aplicable a converses de la vida quotidiana, mentre que la segona forma part d'un intent de construcció epistemològica i s'exemplifica amb episodis de la història de la filosofia i de la ciència. Cercarem de fer-les commensurables, si més no com a manera de fer èmfasi en la importància dels elements contextuals i co-textuals és a dir, pragmàtics, de la discussió.

4.1 Walton: Tipus de diàlegs

Walton (2006: 215) distingeix sis tipus bàsics de diàleg argumentatiu, que es resumeixen en la taula següent:

Tipus de diàleg	Situació inicial	Fins del participants	Fi del diàleg
Diàleg persuasiu	Conflicte d'opinions	Persuadir l'altra part	Resoldre o aclarir una qüestió
Investigació	Necessitat de tenir proves	Trobar i verificar proves	Provar (o refutar) una hipòtesi
Negociació	Conflicte d'interessos	Aconseguir el que es vol	Assolir un acord
Recerca d'informació	Necessitat d'informació	Obtenir o donar informació	Intercanvi d'informació
Deliberació	Dilema o elecció pràctica	Coordinar fins i accions	Decidir el curs d'acció més adient
Eristic	Conflicte personal	Donar un cop verbal a l'oponent	Revelar bases més profundes del conflicte

Font: Walton (2006: 183)

Aquesta llista no es presenta com a exhaustiva. De fet, en obres anteriors, l'autor canadenc havia citat afegit altres tipus de diàlegs, com els recollits a *Informal Logic* (1989: 10):

Debat	Controvèrsia forense	Victòria verbal	Impressionar l'audiència
Educatiu	Ignorància	Ensenyar	Impartir coneixement

I a *Arguments from Ignorance* (1996: 190)⁸⁴ en consignava altres dos:

Entrevista	Curiositat per una posició	Exposar la posició del subjecte	Difusió d'informació
Consulta d'experts	Necessitat d'un parer expert	Decisió operativa	Coneixements de segona mà

Segons Walton, la primera llista enumera els tipus purs. Les altres afegixen tipus mixtes o subtipus. Per exemple, el **debat** té veure amb el diàleg **persuasiu** i amb

⁸⁴ Citat per CATTANI (2003: 73).

l'**erístic**⁸⁵. El que en pragmadialèctica anomenen **discussió crítica** és una subclasse del **diàleg persuassiu**⁸⁶.

Cada tipus de diàleg modularia de formes diferents les seves fases. Si ens fixem en la columna de la dreta (fi del diàleg) podríem veure que la fase de clausura és diferent en totes elles, quan no inexistent, per exemple en l'erístic. Un altre punt d'interès d'aquesta tipologia és que en el curs d'una conversa es pot passar d'un tipus de diàleg a un altre; d'un diàleg persuassiu es pot passar a l'erístic, a la fase de clausura d'una investigació no conclosa es pot passar a una negociació, etc. Vegem-ne un exemple:

“El cas del PC

Bill i Edith tenen problemes amb l'ordinador que fan servir per elaborar el seu projecte, i decideixen que la solució és comprar un PC nou. No coneixen molt les noves característiques dels ordinadors actuals i per això consulten un col·lega més jove, Brendt, que s'acaba de comprar un nou ordinador.

Hi ha un canvi des d'un diàleg deliberatiu a un de recerca d'informació.”⁸⁷

4.2 Dascal: Tipus d'*intercanvis polèmics*

Marcelo Dascal confessa que el seu interès en els intercanvis argumentatius prové del seu intent per tal de construir des de l'epistemologia i de la mà de la pragmàtica una teoria de la racionalitat més enllà de la postmodernitat⁸⁸. Per a això examina polèmiques en la història de la filosofia i de la ciència: Newton-Hooke i Huygens, sobre la descomposició de la llum blanca, Popper-Kuhn, sobre el desenvolupament de la ciència, Arnauld- Malebranche, Ricardo-Malthus i Searle-Derrida.

Segons l'autor israelià, en un extrem de les polèmiques o intercanvis polèmics se situarien les **discussions**, que serien aquelles polèmiques que tenen una solució, o podríem dir que la fase de clausura hi ha un perfecte acord en el fi, atès que els participants comparteixen criteris de veritat, mètodes, aparell conceptual i que els arguments finalment es presenten en forma de prova⁸⁹. En l'altre extrem se situarien les **disputes**, que són polèmiques que no tenen solució, l'únic que admeten és una dissolució, és a dir, que algú amb criteris externs determini qui té la raó: un jutge, o fins i tot en el cas de l'autoritat, algú que castigui algunes de les parts pel seu punt de vista. Cercant exemples que clarifiquin la distinció, Dascal afirma que les discussions són les polèmiques que hi pot haver entre científics que en terminologia kuhniana, comparteixen paradigma en períodes de ciència normal, mentre que les disputes són les que es produeixen en períodes de ciència extraordinària.

⁸⁵ WALTON (2005: 62).

⁸⁶ WALTON (2006: 215).

⁸⁷ WALTON (2005: 69).

⁸⁸ Segueixo l'exposició de DASCAL, Marcelo: “Types of Polemics and Types of Polemical Moves”.

⁸⁹ DASCAL, *op. cit.* 4.1 i 4.2.1. Crec que fa una definició inexacta de prova (*proof*), per distingir-la d'argument. Segons ell, la prova “estableix la veritat d'una proposició més enllà de tot dubte raonable”. Malgrat això, no considera que una prova diguem-ne concloent sigui una demostració (*demonstration*), perquè redueix les demostracions a les inferències deductives concloents. Aquestes concepcions plantegen, al meu parer, diverses dificultats: qui estableix en realitat la veritat d'una prova? Allò que és una prova, deixa de ser-ho per passar a ser argument, si hi ha algú que és capaç d'atorgar-li credibilitat? Sobre la distinció entre proves i arguments, vegeu VEGA (2003: 213).

Entremig de discussions i disputes hi ha les **controvèrsies**. Qui manté una controvèrsia acumula raons per creure en la superioritat de la seva posició, però alhora està preparat per admetre el pes de les de l'altra part si no reïx en aquesta acumulació. A diferència de les discussions, que admeten solució i de les disputes, que en tot cas es poden dissoldre, les controvèrsies admeten resolució per tres vies:

- 1) Acord amb una de les posicions (precisant més, perquè s'arriba a la fase de clausura amb l'acord de les parts en un mateix punt de vista respecte la qüestió),
- 2) Emergència de posicions acceptables per a ambdues parts,
- 3) Clarificació mútua de les diferències en joc

4.3 Comparació crítica

Fent una breu comparació d'ambdues, diríem en primer lloc que hi ha una certa commensurabilitat:

Walton	Dascal
Diàleg persuasiu	Controvèrsia 1)
Investigació	Discussió
Negociació	Controvèrsia 2)
Recerca d'informació	Controvèrsia 3)
Deliberació	*
Erístic	Disputa

* La deliberació podria ser un mixt entre la discussió i la controvèrsia.

El diàleg en recerca d'informació així com el diàleg pedagògic també es podria incloure el les discussions.

Sense menystenir el vigor epistemològic de l'esforç de Dascal, a banda del reconegut valor intrínsec de les seves reconstruccions històriques, preferim la de Walton que és més aplicable a l'hora d'entendre i analitzar els diàlegs argumentatius en la vida quotidiana. Per als nostres fins, la tipologia de Walton presenta l'únic defecte de la indefinició de les diverses formes, mentre que la de Dascal planteja més problemes, encara que cal remarcar que a diferència de la de primera, no té vocació didàctica.

Dascal, en l'obra citada, està més atent d'establir la tipologia que de justificar altres aspectes de la discussió, cosa que deixa obert el flanc epistemològic: és possible establir més enllà de tot dubte raonable, la veritat d'una posició en una determinada discussió? I si és possible, qui l'estableix? Si una de les parts no s'avé a donar la raó a l'altra, estem encara en una discussió o ja passem a una disputa i l'única manera d'establir una classificació és per els resultats de la discussió? Una discussió en què una de les parts no cedeix per ignorància, és una discussió o una disputa? El problema que es planteja, és una vegada més el problema normatiu de l'establiment del criteri que donarà la raó a proponent o oponent.

Per als nostres fins, que són examinar l'ús de l'argumentació d'un context educatiu, considerem que és possible la solució de polèmiques. Es poden fer servir criteris com la normativa de centre, la millor ciència disponible i els valors i finalitats establerts en el projecte de centre. Tanmateix, treballaríem amb la convicció que en la vida quotidiana

només es possible entrar en controvèrsies o disputes, i que no és possible establir discussions més que en contextos especials. En una discussió en la vida quotidiana de persones que no comparteixen un paradigma precís, no és possible l'establiment de la veritat més enllà del propi diàleg. A més, en un context de vida quotidiana, si algú que no comparteix coneixements bàsics de lògica formal comet una fal·làcia de l'afirmació del conseqüent no constitueix per a ell un argument argüir que està cometent una fal·làcia. L'única manera seria improvisar un contraexemple. Per això ens mostràrem més propers a la concepció exposada per Wouter Slob⁹⁰ que anomena **retòrica dialògica**, en què el criteri és l'acceptació d'una intervenció per part de l'interlocutor. Encara que aleshores el que es planteja és la qüestió del relativisme ... La classificació de Walton té l'avantatge en canvi de no abocar-nos a la discussió epistemològica sobre la veritat i la correlativa sobre convèncer-persuadir.

Encara afegiríem que hi ha diàlegs argumentatius on no ens trobem amb punts de vista oposats, sinó amb qüestionaments o dubtes sobre el que s'exposa. Segons interpretem Dascal això no seria una polèmica, sinó un dissens. En una disputa, el que cal fer és mostrar que la tesi de l'altre és falsa, mentre que en un dissens qui és qüestionat ha de resoldre els dubtes que se li han plantejat. Amb aquestes distincions afegides sembla que s'apunta a l'establiment de categories de diàlegs argumentatius que afegeixen una complexitat per als nostres fins injustificada.

5. Esquema d'anàlisi de les converses argumentatives

Segons EEMEREN i GROOTENDORST (2004: 218-122) i els mateixos autors més SNOECK HENKEMANS (2002) l'examen d'una conversa centrat en els aspectes argumentatius ha d'abastar els punts següents:

1. La diferència d'opinió
 - Segons el nombre de proposicions:
 - Simple: una sola proposició
 - Múltiple: varies proposicions
 - Segons el punt de vista
 - Únic (*non mixed*): es posa en qüestió un únic punt de vista
 - Contraposat (*mixed*): una part adopta un punt de vista i una altra l'oposat
2. La distribució de papers entre les parts (protagonista i antagonista)
 - Quan hi un únic punt de vista, la part que el defensa assumint-ne la càrrega de la prova és la protagonista i l'altra l'antagonista, que planteja qüestions, demana la càrrega de la prova i replica.
 - Quan hi ha punts de vista contraposats, les parts representen simultàniament el paper de protagonista defensant el propi punt de vista i d'antagonista atacant el de l'altra.
3. Els punts de partida de les parts
 - Referents a les premisses (que a l'IES el principal és estudiar, que les festes han de ser divertides, que tots els humans tenen igual dignitat ...)

⁹⁰ SLOB, Wouter H. (2002) "How to distinguish good and bad arguments: Dialogico-Rhetorical normativity".

- Referents a les regles de la discussió (que cal resoldre la diferència amb arguments, que si no ho resolem nosaltres haurem de recórrer a una mediació, ...)
4. Els arguments de cada part
 - Explícits
 - Premisses o conclusió
 - Suposades
 - No expressades
 - Implícits
 5. L'estructura de l'argumentació
 - Simple
 - Múltiple
 - Subordinada
 - Coordinada
 6. Els esquemes argumentals
 - Argumentació simptomàtica
 - Argumentació basada en comparacions
 - Argumentació causal

Prendrem com a model d'anàlisi aquest esquema, excepte pel que fa al punt 6. No tindrem en compte els esquemes argumentals, i en canvi afegirem un punt 4bis que es tractarà d'identificar els esquemes de cada argument detectat i plantejar-hi les qüestions adients.

2. ELS ARGUMENTS I ELS SEUS TIPUS

1. Definició d'argument

Hem vist que una argumentació es compon de diverses intervencions (actes de parla assertius, compromissoris, directius, declaratius d'ús) que es distribueixen en diverses fases. En aquestes fases, proponent i oponent proposen enunciats, exposen arguments i contraarguments, formulen i responen qüestions, repliquen o contrarepliquen. Qui en una discussió exposa un enunciat o tesi adquireix el compromís de la seva defensa, és a dir, s'obliga a assumir-ne la càrrega de la prova.

Arguments i contraarguments componen el nucli del diàleg argumentatiu des del punt de vista lògic. Des del punt de vista funcional proposem la següent definició:

“A és un argument només si consisteix en una sèrie d'assertions adduïdes en suport d'una altra assertió que tracta de donar resposta a una qüestió plantejada, teòrica o pràctica⁹¹”.

Alumnes de primer d'ESO⁹² oferien una definició intuïtiva que s'hi acostava:

“Motiu per creure una idea”

“Idea que serveix per defensar-ne una altra”

“Quelcom que serveix per fer creïble als altres el que defenses tu”

Si ens fixem en l'aspecte estructural, un argument es compon de diversos enunciats, anomenats premisses, que suporten un altre, la conclusió. Atesa la seva analogia estructural, sovint s'empren “argument” com a sinònim “d'argumentació”. En una argumentació, els arguments complirien el paper de premisses de la tesi o punt de vista mantingut, que correspondria a la conclusió. Tanmateix, convé distingir-los perquè, com veurem més endavant, les eines analítiques que s'hi apliquen poden ser diferents, per exemple, les qüestions específiques a cada esquema d'argument no es plantegen a les argumentacions, i en canvi els “deu manaments” de la discussió crítica s'apliquen a les argumentacions i no als arguments i al conjunt del diàleg argumentatiu. Finalment, els criteris de pertinença s'apliquen de diferents maneres a argumentacions i a arguments.

La definició tradicional d' “argument” com “l'expressió lingüística d'un raonament”, no té en compte l'aspecte dialèctic de controvèrsia de punts de vista i el fa equivalent a qualsevol inferència. Per això en el present treball reservarem el mot “argument” per a aquelles inferències que es donen en suport d'un punt de vista controvertit.

També cal distingir els arguments de les explicacions⁹³. Arguments, explicacions i justificacions són respostes a perquè i tenen estructura inferencial. Tanmateix, en una explicació no es posa en dubte la conclusió ni la manera d'extreure-la. Pel que fa a les justificacions, en el nostre treball provisionalment les reduïrem, depenent de la situació, a explicacions o a arguments⁹⁴. Per aclarir la diferència veiem un exemple. En determinats contextos, el següent és una explicació:

⁹¹ VEGA, *op. cit.*, pàgina 107.

⁹² Curs 2004-2005.

⁹³ Trobareu una exposició de la diferència entre explicacions i arguments a WALTON (2006: 75-82).

⁹⁴ Per a les distincions entre justificacions i arguments vegeu JORBA *et al.* (1998).

- Per què has posat x a la pregunta n de l'examen?
- Perquè és el producte de a^+

En canvi la següent resposta és un argument :

- Perquè era el que el professor volia que posés.
- o
- Perquè si no ho hagués posat, hagués tret un zero.

2. Tipus d'arguments⁹⁵

Els arguments poden ser de tres tipus

- Deductius
- Inductius
- Presumptius

Afanyem-nos a establir que els arguments pels que s'ha interessat la lògica eren els **deductius**, és a dir aquells en què la conclusió se segueix necessàriament de les premisses. Els arguments deductius vàlids el que fan és “preservar en la conclusió la veritat de les premisses”⁹⁶ Des de la sil·logística aristotèlica fins la lògica proposicional s'han estudiat aquestes formes vàlides de raonament i se n'han descrit diverses tipologies: els diversos modes i figures del sil·logisme en lògica quantificacional i en lògica proposicional el *modus ponendo ponens*, el *modus tollendo tollens*, el sil·logisme disjuntiu, l'hipotètic⁹⁷. Un argument deductiu es pot criticar de dues maneres: es pot qüestionar o argüir que la seva forma és invàlida o que una o més de les seves premisses són falses.

Els arguments **inductius** es fonamenten en la probabilitat, essent la seva conclusió més general que les seves premisses. Mentre que els deductius o són vàlids o no, els inductius admeten graus, i per això el lligam entre premisses i conclusió pot variar, tot mesurant-se amb probabilitat estadística.

Els arguments inductius es poden criticar examinant o qüestionant la força amb què les premisses porten a la conclusió, és a dir, la proximitat, en el càlcul de probabilitats, a la unitat. De vegades en la interpretació estadística es cometten errors d'inferència estadística:

Si les estadístiques diuen que les dones són més baixes que els homes si jo, que sóc un home, em trobo una dona, serà més baixa que jo.

Vegeu la crítica a un titular que anuncia una estadística:

“Esperit Escolar: 7 de cada 10 professors universitaris afirmen que tenen experiències espirituals.

Potser. El Chronicle of Higher Education d'avui informa d'un estudi a la UCLA (Universitat de Los Angeles California) sobre els 46.670 membres de 421 facultats i institucions. El seixanta-quatre per cent s'autodefinien com a

⁹⁵ Una aplicació informàtica per al tractament elemental del tema amb una certa interactivitat es troba a <http://www.humboldt.edu/~act/html>

⁹⁶ ALCHOURRÓN (ed.) (1995)

⁹⁷ Vegeu per exemple el manual de KOERTGE (1999) en la traducció i adaptació del qual hi va col·laborar l'autor.

religiosos, però només van respondre el qüestionari un 38%. Jo hauria resumit els resultats de manera diferent: el 38% del personal universitari està disposat a respondre a una enquesta sobre les seves creences espirituals. Qualsevol altre cosa és una conjectura.”⁹⁸

Els arguments deductius i, en menor mesura, els inductius han acaparat l'atenció dels lògics tant pel que fa a la investigació com a l'ensenyament. Tanmateix, els anomenats *lògics informals* han cridat l'atenció sobre el tercer tipus de raonaments: els **presumptius**. A aquest tipus corresponen la major part dels arguments que utilitzem en la vida diària. També són característics del raonament jurídic, de les deliberacions en situacions d'incertesa, del mètode dels filòsofs de tradició empirista (en oposició als racionalistes), del procedir dels científics en l'elaboració d'hipòtesis que donin resposta contrastable davant d'un problema⁹⁹, etc. No són un descobriment recent, perquè Aristòtil ja els havia tractat referint-s'hi com “dignes de crèdit”, o “opinions acceptades” (*tà endoxa*)¹⁰⁰.

Gran part del món durant 2004 i 2005 va estar discutint sobre aquesta argumentació, que conté varis arguments presumptius:

Hi ha informes secrets que diuen que l'Irak està fabricant armes de destrucció massiva, per tant, l'Irak està a punt de posseir armes de destrucció massiva: bomba atòmica, armes químiques i biològiques ... i quan les tinguí a punt les farà servir per als seus enemics de la regió. Atesa la seva situació estratègica i les reserves de petroli, una guerra a l'orient mitjà amb armes de destrucció massiva produiria una indesitjable desestabilització ... Per tant està justificada una guerra preventiva per apoderar-se violentament del poder en aquell país.¹⁰¹

Els arguments presumptius es fonamenten en la plausibilitat, és a dir en el fet que donades unes premisses vertaderes (o acceptables) la conclusió no se segueix deductiva o inductivament, sinó només com una presumpció raonable en unes circumstàncies i per a un cas donat, subjecte a retractació (*defeseable*¹⁰²) si aquestes circumstàncies variessin. El canvi de circumstàncies no té a veure amb les probabilitats, perquè no es té informació per determinar-ne la probabilitat¹⁰³. També s'han anomenat “per defecte”, “de sentit comú” o “no monòtons”¹⁰⁴. N'hi ha de diversos tipus i se n'han descrit molts esquemes, com veurem més endavant a l'apartat 5.

98 PARK, Robert L.: WHAT'S NEW. Friday, 10 Mar 06 Washington, DC <http://www.bobpark.org>

⁹⁹ PEIRCE proposà al 1878 anomenar aquesta manera de raonar “abducció” front la deducció i la inducció. Vegeu VEGA (2001).

¹⁰⁰ La cita dels *Tòpics* 100b18 prové de VEGA (2003: 121).

¹⁰¹ Vegeu la demoledora anàlisi crítica que fa Teun van DIJK (2005) del discurs d'Aznar sobre la guerra d'Irak basada en intervencions parlamentàries.

¹⁰² Traduim *defeasible* per “revocable” perquè ens sembla que “derrotable” també es pot referir aquelles inferències vàlides de les que podem mostrar que alguna premissa és falsa, en canvi, “revocable” recull millor el sentit de provisionalitat que té el mot anglès. Sobre el problema de traducció vegeu, per exemple, AUSÍN (2000: 7): “La traducció del vocablo inglés ‘defeasible’ no deja de resultar problemática. Atendiendo a la amable sugerencia de un relator, en este trabajo se ha optado finalmente por usar el término ‘derrotable’, en línea con la jerga de la filosofía analítica hispana. Una inferencia así es una que estamos habilitados para dar por buena en tanto en cuanto no se cumplan, o no sepamos que se cumplen, ciertas circunstancias que la anularían, cancelarían o derrotarían”.

¹⁰³ Vegeu WALTON (1996b: 13).

¹⁰⁴ En intel·ligència artificial, es denominen **no monòtons** aquells arguments on l'addició d'una premissa pot anular la conclusió. En les lògiques monotòniques, en canvi, una vegada establert el vincle entre premisses i conclusió, l'addició de noves premisses no pot canviar la conclusió.

Els arguments presumptius són els arguments en què la connexió entre les premisses i la conclusió és més dèbil, ja que depèn del pes de la prova. Les seves conclusions mai no són segures. Per tant mai s'han d'acceptar sense sotmetre'ls a crítica. Cal remarcar que "plausible" no té res a veure amb "possible" encara que tinguin un so semblant¹⁰⁵. Etimològicament "plausible" vol dir "digne de ser aplaudit". Però encara que siguin plausibles sempre cal parar atenció a noves dades o indicis que puguin refutar-lo, i per tant el nostre compromís amb aquests arguments ha de ser provisional.

Un exemple famós d'argument presumptiu és el cas atribuït a Córax i Tisias¹⁰⁶:

Es porta a judici un cas. Hi ha hagut una baralla entre dos homes, que s'acusen mútuament d'haver-se colpejat. No hi ha testimonis, per tant és la paraula d'un contra la de l'altre. Un és molt menys corpulent i fort que l'altre. Davant del tribunal, el petit es pregunta: "- Com podria ser que jo, que sóc el més petit i dèbil, hagi assaltat l'altre, que és gran i fort?" Però l'altre, davant d'aquest trasllat de la càrrega de la prova, respon: "- Creu el jurat que essent més fort i gran l'hagués atacat, sabent que seria el principal sospitós d'haver-ho fet?"

El segon home ha replicat el plausible argument del primer amb un altre argument igualment plausible. La plausibilitat rau en què qualsevol membre del tribunal es pot posar en el lloc d'un o d'un altre i pensar que, donada la informació present, cadascun té raó. La relació entre premisses i conclusió en aquests arguments és, com hem dit, sempre provisional. En estadis inicials d'investigació científica, quan no hi ha hagut prou contrastació empírica, les hipòtesis construïdes per abducció també tenen una força presumptiva.

Com a resum veieu el quadre següent.

¹⁰⁵ La confusió augmenta perquè "possible" s'acostuma a fer sinònim de "probable".

¹⁰⁶ Segueixo WALTON (2006: 69). Les fonts són PLATÓ, *Fedre*, 272d-273c i ARISTÒTIL, *Retòrica* 1402a17-1402a28.

Tipus d'argument	Deductiu	Inductiu	Presumptiu
Nexe premisses-conclusió	Necessitat	Probabilitat	Plausibilitat
Tipus d'inferència	Dedució	Inducció	(abducció)
La veritat de la conclusió depèn de	La veritat de les premisses (cogència epistèmica) ¹⁰⁷	El que s'acosta a la probabilitat 1	La verossimilitud amb les dades disponibles
Pertinença	probatòria		dialèctica
Força de l'argumentació	Catègorica	Graduable	Derrotable
Premisses i conclusió	no poden ser inconsistents	poden ser inconsistents	poden ser inconsistents
Relació p-c	suficiència	pertinença	acceptabilitat
Argument	Concloent	Probable	Convincent ¹⁰⁸
Monotonia/no monotonia	Monòton: la conclusió no varia encara que s'afegeixin noves premisses	Acumulant noves premisses es pot modificar la conclusió	Acumulant noves premisses es pot canviar la conclusió
La seva acceptabilitat depèn de	Si és convalidable i cogent	Rigor estadístic amb què s'hi ha arribat	Si respon satisfactòriament la crítica en una situació donada
Es construeix	Amb regles lògiques	Aportant dades pertinents	Descartant certes condicions
	Demostració Prova Catègoric		Causal analògic hipotètic
Aristòtil (<i>Tòpics</i> , 100) En retòrica	Filosofema Entimema	Exemple	Epiquerema Topos
Tipus d'argumentació	Probatòria	Probabilitària	Plausible
Validesa	Independent de la situació i dels interlocutors	Independent de la situació i dels interlocutors	Depenent de la situació i dels interlocutors

© Jordi Beltran

3. La qüestió de les fal·làcies

El mateix que hem observat en tractar dels arguments, la insuficiència del seu tractament únicament des del punt de vista deductiu i formal, s'esdevé amb les fal·làcies. Els manuals de lògica segueixen dedicant una secció al que Hamblin batejà com “tractament estàndard” de les fal·làcies¹⁰⁹: Primer es defineixen com “arguments

¹⁰⁷ Vegeu VEGA (2003: 33 i 102-103)

¹⁰⁸ Des de la pragmadialèctica pot ser concloent un argument presumptiu si és acceptat per l'oponent. Vegeu van EEMEREN; GROOTENDORST (2003: 150-151).

¹⁰⁹ Segueixo l'exposició de van EEMEREN; GROOTENDORST (2004: 158-184). Hamblin menciona com a representatius del tractament estàndard els manuals de Cohen i Nagel (1934), Black (1952), Oertleslee (1952), Copi (1953), Schipper i Schuh (1960) i Salmon (1963, 1984). Van EEMEREN *et al.* (1996: 56n) n'afegeixen vuit més.

que semblen vàlids però que no ho són”. A continuació es tracten les fal·làcies de forma aïllada, fora de l’intercanvi dialèctic i de la situació en què aquest es dona. Finalment, es fan assajos de llistar o classificar les diverses fal·làcies i se’n posen exemples que no enganyen ningú o, fins i tot, que en certs contextes són raonables. També s’assagen classificacions (*in dictione, extra dictionem*, de rellevància, formals, no formals ...) intents tots insatisfactoris que porten a autors com Vega a parlar de la “indomesticable fauna de les fal·làcies”¹¹⁰.

L’obra de Hamblin (*Fallacies*, 1970) va mostrar les greus deficiències d’aquest “tractament estàndard”, entre les que podem destacar:

1. El terme “semblen” introdueix un element de subjectivitat que no és adient a una definició rigorosa.
2. La reconeguda fal·làcia de la petició de principi, per exemple, és vàlida, perquè té la forma d’una tautologia (“A, perquè A”). Amb això es qüestiona el criteri de validesa o invalidesa proposat a la definició com a principal per determinar què és una fal·làcia¹¹¹.
3. Hi ha fal·làcies que no són arguments: la de la pregunta capciosa (o múltiple pregunta), per exemple : “Has deixat de drogar-te?”. En molts casos tampoc l’argument *ad hominem* no es presenta en forma d’una sèrie de premisses que porten a la conclusió.
4. Encara més, les fal·làcies *ad* (*verecundiam, populum, hominem* ...) només són fal·làcies depenent del contingut i el context. Si argumento que deixo de fumar perquè el metge m’ho ha aconsellat no estic cometent una fal·làcia *ad verecundiam*; si la gent diu que el lloc x és bo per anar a pescar i organitzo un dia de pesca en aquell lloc no actuo irracionalment ...
5. Els entimemes i inclús les fal·làcies formals com la de la negació de l’antecedent i l’afirmació del conseqüent es poden transformar en argumentacions vàlides si afegim les premisses adients.

El tractament estàndard dona lloc a inútils disquisicions essencialistes per classificar-les, arribant a donar per bones distincions com la de *paralogismes* i *sofismes* fonamentades en criteris tan discutibles com la bona o mala intenció de qui les comet¹¹².

En l’actualitat el tractament més adient de les fal·làcies ha de ser, segons el dit, no com a un capítol separat, sinó des d’una triple perspectiva. Hi hauria tres fonts de fal·làcies:

- Les intervencions inadequades (van Eemeren s’hi refereix com a “descarrilaments”) en el procés de resolució d’una diferència d’opinió a través d’una discussió crítica. Serien conculcacions de les regles que la governen, resumides en els “deu manaments” que veurem més endavant. Això vol dir que cal abordar-les dins de l’intercanvi dialèctic que es produeix en una situació determinada i per tant cal tenir en compte els aspectes lògics, però també els dialèctics i els retòrics de l’argumentació. Inclou arguments incorrectes, però també evadir la càrrega de la prova, fer preguntes no pertinents, etc.¹¹³

¹¹⁰ Pot ser il·lustratiu, i n, un passeig —en anglès— per una classificació:

<http://www.fallacyfiles.org/taxonomy.html>.

¹¹¹ Vegeu també VEGA (2003:218-219)

¹¹² Com fan VEGA (2003: 180-184) i PLANTIN (1990:201-204).

¹¹³ Vegeu una llista d’aquestes conculcacions a van EEMEREN *et al.* (1996: 304-306)

- Un altre grup provindria de la incapacitat de qui manté un argument presumptiu de respondre de manera acceptable les qüestions crítiques que s'hi oposen i que veurem més endavant.
- El tercer grup de fal·làcies s'origina en una conculcació del setè dels “manaments” citats més amunt. Es comet fal·làcia quan es presenten com a deductivament vàlides fal·làcies formals com la de la negació de l'antecedent, la de l'afirmació del conseqüent o la de la permutació de quantificadors.

4. L'avaluació d'arguments

En una discussió els arguments es poden criticar de dues maneres qüestionant-los o presentant contraarguments. La primera forma, que és una forma d'oposició més dèbil que la segona, posa objeccions a l'argument assenyalant els seus punts dèbils, però no proposa una tesi diferent. La segona expressa una oposició completa a l'argument¹¹⁴, de tal manera que les conclusions d'ambdós són inconsistentes.

VEGA (2003: 212) resumeix les característiques d'un bon argument:

Condicció de veritat: les premisses han de ser vertaderes

Condicció de justificació:

Pertinència de les raons

Validesa deductiva (per als arguments deductius)

Correcció: Inductiva, abductiva, o pràctica (per als arguments inductius o presumptius)

Segons aquest autor es tractaria de comparar, a través de la formalització, l'estructura de l'argument a avaluar amb esquemes d'arguments vàlids com els que figuren en el quadre. Però com veurem, la condició de veritat és discutible, a més de no establir criteris per al que anomena “correcció”.

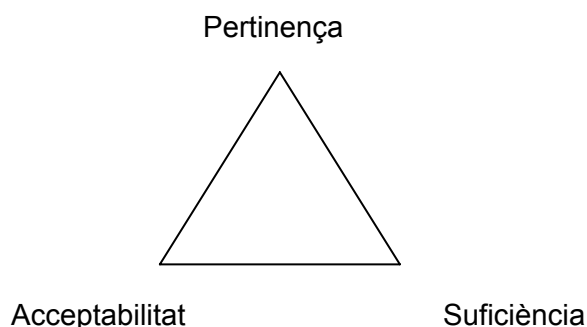
Alguns esquemes d'arguments deductius vàlids			
Modus ponens $\begin{array}{l} A \rightarrow B \\ A \\ \hline B \end{array}$ Si A, llavors B, A, Per tant, B	Modus tollens $\begin{array}{l} A \rightarrow B \\ \neg B \\ \hline \neg A \end{array}$ Si A, llavors B No B, Per tant, no A	Sil·logisme hipotètic $\begin{array}{l} A \rightarrow B \\ B \rightarrow C \\ \hline A \rightarrow C \end{array}$ Si A, llavors, B Si B, llavors C, Per tant, si A, llavors C	Sil·logisme disjuntiu $\begin{array}{l} A \vee B \\ \neg A \\ \hline B \end{array}$ A o B, No A, Per tant, B

La proposta de BURBIDGE (1990: 148) ajudaria a evitar el problema de la veritat de les premisses al·ludint al concepte de “fiabilitat” (*reliability*). Segons aquest autor, per avaluar un argument cal:

¹¹⁴ En funció d'aquest grau d'oposició Walton (2006: 36-40) i des d'un punt de vista macro, divideix els diàlegs amb opinions diferents en dissensions (*dissents* oposició dèbil) i disputes (*disputes* oposició forta).

1. Esquematitzar-lo
2. Considerar **fiabilitat** de les premisses
3. Determinar la conclusió i el tipus de relació amb les premisses
4. Examinar si les premisses proporcionen **suficient** suport a aquesta connexió particular.

Però el tractament més complet i sintètic és el de Johnson i Blair (1994)¹¹⁵ que afegeixen el concepte de pertinença, tot proposant el triangle RSA per tal d'analitzar qualsevol argument.:



Per avaluar un argument cal examinar en primer lloc l'acceptabilitat (*acceptability*) de les premisses, tant explícites com implícites. Acceptabilitat per als lògics informals és el correlat de la veritat per als lògics formals. L'acceptabilitat, en una paradoxa aparent, és un criteri més adient que el de veritat, perquè com Hamblin establí¹¹⁶, la veritat no és un criteri adequat perquè no és ni suficient ni necessari:

- La veritat no és suficient, perquè pot ser que una premissa sigui vertadera, però no ho sabem. I si no sabem que és vertadera no podem extreure'n cap conclusió.
- La veritat no és necessària, perquè en molts àmbits de raonament la mateixa idea de veritat es qüestiona. Per deliberar en situacions d'informació incompleta sobre cursos d'acció més eficaços, en discussions sobre problemes d'ètica aplicada, etc., la veritat de les premisses no és necessària perquè no podem qualificar-les com a vertaderes o falses.¹¹⁷

En segon lloc, cal determinar si les premisses són pertinents (*relevance*), és a dir s'atenen al tema (pertinença temàtica) i condueixen a la conclusió (pertinença probatòria). En tercer lloc, cal centrar-se en la relació entre les premisses i la conclusió: tenen força suficient (*sufficiency*) les premisses per establir la conclusió? Depenent dels diversos tipus d'arguments, serà necessària o no, més o menys probable i més o menys plausible.

¹¹⁵ Citat per EEMEREN *et al.* (1996: 178).

¹¹⁶ *Idem*, 179.

¹¹⁷ Obviament no estem proposant un relativisme on tot val, com es veurà en altres parts del nostre treball. No podem entrar en la discussió sobre les conseqüències epistemològiques d'aquesta posició. En tot cas, creiem que és adient a les concepcions contemporànies de la veritat, de Gödel als postmoderns, passant per Popper o altres filòsofs de la ciència. Una bona discussió d'alguns extrems del tema és a BOGER, George (2005): "Subordinating truth- Is *acceptability* acceptable?". *Argumentation*, 19: 187-238.

Hem de fer dues precisions al concepte de pertinença. En primer, lloc, cal diferenciar la pertinença “micro” és a dir, la dels components d’un argument, de la “macro”, que es refereix al marc del diàleg i que per tant inclou d’una banda l’estructura argumental o disposició dels arguments i contraarguments, i de l’altra cada acte de parla dins un diàleg argumentatiu¹¹⁸. Segon, no s’ha de confondre pertinença amb suficiència. Encara que tot allò suficient és pertinent, no tot allò pertinent és suficient. Per establir la conclusió, una premissa separada pot ser pertinent però no ser suficient. També cal recordar que certes fal·làcies, com la de l’espantaocells o de la tesi irrellevant (*ignoratio elenchi*) només es poden qualificar com a tals si es considera la pertinença com un concepte separat de la suficiència, i no com el mateix concepte, com sembla insinuar-se en la proposta de Burbidge exposada més amunt.

5. Alguns esquemes d’arguments presumptius i la seva avaluació

Són prou conegudes les formes d’arguments vàlids com les citades més amunt que poblen els manuals de lògica, així com les dels raonaments inductius i les taules d’inducció (de presència, d’absència, de graus). Però encara que els *Tòpics* d’Aristòtil contenen un bon recull dels arguments presumptius, les obres sobre argumentació, especialment les de lògica, han bandejat aquests tipus d’arguments. Fou Walton qui recollint diverses aportacions de la pragmatològica i de la lògica no formal els “formalitza” esquematitzant-los i examinant-los a *Argumentation schemes for presumptive reasoning* (1996b).

Tot cercant de pal·liar aquesta absència, hem considerat escaient exposar-ne uns quants¹¹⁹. Per a cada esquema s’ofereix una possible avaluació del contingut de cada argument a través de preguntes¹²⁰. És la resposta, acceptable o no, la que fa que l’argument emprat –no l’esquema– hagi de ser considerat plausible o fal·laç.

ARGUMENT A PARTIR DE LA SITUACIÓ PER SABER-HO

PREMISSA DE LA SITUACIÓ PER SABER-HO: *a* és en situació de saber si *A* és vertader o fals.

PREMISSA D’ASSERCIÓ: *a* afirma que *A* és vertader (fals)

CONCLUSIÓ: *A* és vertader (fals)

1. *a* és en situació de saber si *A* és vertader o fals?
 2. *a* és una font honrada (sincera, de confiança)?
 3. *a* va dir que *a* era vertader (fals)?
- *Aquest senyor m’ha dit que per anar a l’ajuntament cal agafar la línia 4.*
 - *Estàs segur que ho sap? No tenia aspecte de ser d’aquí.*

ARGUMENT A PARTIR DE L’APEL·LACIÓ A LA PERSONA EXPERTA

¹¹⁸ Vegeu el següent apartat L’anàlisi i avaluació d’argumentacions, punt 6.

¹¹⁹ Els traduïm tal com figuren a WALTON (2006:84-136 i 283-292). Hem afegit alguns exemples que mostren que la seva “validesa”, és a dir, la seva plausibilitat, depèn del seu contingut.

¹²⁰ Segons WALTON; REED (2003: 195), les qüestions provenen de la tesi doctoral de Hastings, A.C. (1963). *A Reformulation of the Modes of Reasoning in Argumentation*. Evanston, Illinois: Ph.D. Dissertation, Northwestern University. Vegeu la justificació completa a WALTON (2006).

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

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

CONCLUSIÓ: *A* plausiblement es pot considerar vertadera (falsa)

1. *Qüestió sobre la competència:* Quina és la credibilitat d'*E* com a font experta?
2. *Qüestió sobre el camp:* *E* és una persona experta en el camp on es troba *A*?
3. *Qüestió sobre l'opinió:* què va afirmar *E* que implica *A*?
4. *Qüestió sobre la veracitat:* *E* és fiable com a font?
5. *Qüestió sobre la consistència:* *A* és consistent amb el que afirmen altres experts?
6. *Qüestió sobre la fonamentació en les dades:* L'afirmació d'*E*, es basa en les dades?
 - *El premi Nobel de química Linus Pauling va afirmar que prendre grans quantitats de vitamina C disminueix el risc d'agafar refredats*¹²¹.
 - *Però li van donar el Nobel de química, no el de medicina.*

ARGUMENT A PARTIR DE L'APEL·LACIÓ A L'OPINIÓ POPULAR

PREMISSA DE L'ACCEPTACIÓ GENERAL: Tothom (una gran majoria) accepta que *A* és veritat.

PREMISSA D'ASSERCIÓ: Si tothom (una gran majoria) accepta que *A* és veritat, llavors hi ha una presumpció en favor d'*A*

CONCLUSIÓ: Hi ha una presumpció en favor d'*A*

1. Quin tipus de dades, com enquestes o apel·lacions al coneixement comú suporta l'afirmació que *A* és acceptat per tothom o una gran majoria?
2. Encara que tothom accepti que *A* és veritat, hi ha raons per dubtar que sigui veritat?

Vull visitar una mesquita. Veig que tothom es descalça abans d'entrar i deixa les sabates al costat. Penso que he de fer el mateix.

Tothom que ha anat a estiuejar al cabo de Gata ha tornat encantat. Deu ser un bon lloc per anar a estiuejar.

Ningú no vol la guerra, ni jo tampoc. (Però si t'ataquen t'has de defensar).

ARGUMENT DE L'ANALOGIA

PREMISSA DE LA SEMBLANÇA: En general, el cas *C*₁ és semblant al cas *C*₂.

PREMISSA BASE: *A* és vertader (fals) en el cas *C*₁.

CONCLUSIÓ: *A* és vertader (fals) en el cas *C*₂.

1. Hi ha diferències entre *C*₁ i *C*₂ que tendrien a minar la força de la semblança adduïda?

¹²¹ És l'única persona que ha obtingut dos premis Nobel en solitari, el de química al 1954 i el de la pau el 1962. A partir del 1970 proposà aquesta relació, en una fundació àmpliament subvencionada pels laboratoris Roche. Hi ha 16 estudis suficientment rigorosos i contrastats que estableixen que no hi ha cap relació.

2. A és vertader (fals) en el cas C_1 ?
3. Hi ha algun altre cas C_3 que també és semblant a C_1 , però on A és fals (vertader)?

Si els homes són capaços de netejar pulcrament el seu cotxe, per què no ho són de netejar la llar on viuen?

En la vida social impera la llei de la selva: Si no menges, et menges.

Una mala companyia és com una poma podrida en un cistell, que si no la lences podreix totes les altres.

ARGUMENT DES DE LA CORRELACIÓ A LA CAUSA

PREMISSA DE LA CORRELACIÓ: Hi ha una correlació positiva entre A i B .

CONCLUSIÓ: A causa B .

1. Hi ha en realitat una correlació A i B ?
2. Hi ha alguna raó per pensar que la correlació és més que una coincidència?
3. Podria existir un tercer factor C , que causés tan A com B ?

En les societats mediterrànies tradicionals hi ha menys incidència de malalties cardiovasculars (aquestes malalties estan relacionades amb la manca d'exercici i la dieta inadequada). Aquesta menor incidència és deguda a la dieta. cal menjar el que mengen les societats mediterrànies tradicionals (verdures, fruita, peix).

A la Xina i al Japó es consumeix molta més soja que a Europa. Les dones orientals tenen menys trastorns relacionats amb la menopausa que les europees. Això és degut al consum de soja.

ARGUMENT DE LES CONSEQUÈNCIES POSITIVES (*ad consequentiam*)

PREMISSA: Si es fa A , plausiblement s'esdevindran bones conseqüències.

CONCLUSIÓ: Cal fer A .

Si deixes de fumar, disminuirà el teu risc de patir diverses malalties, deixaràs de perjudicar les persones del teu voltant i faràs més bona olor (i tot això és desitjable).

ARGUMENT DE LES CONSEQUÈNCIES NEGATIVES

PREMISSA: Si es fa A , plausiblement s'esdevindran conseqüències dolentes.

CONCLUSIÓ: No s'ha de fer A .

Les tres qüestions següents són adients als arguments sobre les conseqüències tant positives com negatives.

1. Quin és el grau de probabilitat o plausibilitat que aquestes conseqüències s'esdevinguin?
2. Quines dades suporten l'afirmació que aquestes conseqüències poden esdevenir-se?
3. Hi ha conseqüències de valor oposat que han de tenir-se en compte?

ARGUMENT DEL PENDENT REL·LISCÓS

PREMISSA DEL PRIMER PAS: A_0 s'està considerant com una proposta

PREMISSA RECURSIVA: Fer A_0 conduiria, plausiblement (en circumstàncies donades, pel que sabem), a A_1 , que al seu torn conduiria plausiblement a A_2 , i així successivament $A_2 \dots A_n$.

PREMISSA DEL RESULTAT DOLENT: A_n és un resultat horrorós (desastrós, dolent)

CONCLUSIÓ: No s'ha de fer A_0 .

1. Quines proposicions que vinculen A_0 amb A_n es donen en realitat?
2. Quines altres passes es requereixen per tal d'omplir la seqüència d'esdeveniments i fer-la plausible?
3. Quins són els lligams més dèbils de la seqüència on s'han de plantejar qüestions crítiques específiques sobre si de veritat un cert esdeveniment portaria a un altre?

Es comença legalitzant l'avortament i s'acaba tolerant un nou holocaust.

El porro és l'avantsala d'altres drogadiccions.

Es comença demanant un Estatut i s'acaba com als Balcans.

ARGUMENT A PARTIR DEL SIGNE

PREMISSA ESPECÍFICA: A (un fet) és vertader en aquesta situació

PREMISSA GENERAL: B s'indica en general com a vertader quan el seu signe, A , es vertader.

CONCLUSIÓ: B és vertader en aquesta situació.

1. Quina força té la correlació entre el signe i l'esdeveniment que significa?
2. Hi ha altres esdeveniments que donarien millor raó del signe?

Em fan mal les articulacions per tant em penso que estic covant una grip.

Cel rogent, o pluja o vent.

ARGUMENT DEL COMPROMÍS

PREMISSA DEL FET DEL COMPROMÍS: En aquesta ocasió s'ha mostrat que a està compromesa amb la proposició A , segons consta pel ha fet o dit.

PREMISSA DE LA VINCULACIÓ ALS COMPROMISOS: En general, quan una persona argüeix que està compromesa amb A , es pot inferir que també està compromesa amb B .

CONCLUSIÓ: en aquesta situació, a està compromesa amb B ¹²².

1. Quines dades suporten l'afirmació que a està compromesa amb A , i s'inclouen dades contràries, que indiquen que a podria no estar compromesa amb A ?
2. Hi té cabuda el preguntar-se si en aquest cas existeix una excepció a la regla general de què el compromís amb A implica el compromís amb B ?

Si ets tan demòcrata com dius, cal que respectis totes les opinions, fins i tot les més oposades a la teva.

¹²² Una forma característica d'abús d'aquest argument és la fal·làcia de l'espantaocells: es caricaturitza una posició per fer més fàcil atacar-la i rebutjar-la per implausible.

Vosaltres els que creieu que no hi ha vida en el més enllà, tan se val que llenceu els morts a les escombraries, en comptes de fer-los un funeral i enterrar-los o incinerar-los.

ARGUMENT DEL COMPROMÍS INCONSISTENT

PREMISSA DEL COMPROMÍS INICIAL: *a* ha afirmat o indicat que està compromès amb la proposició *A* (en general o en virtut del que ha dit en el passat)

PREMISSA DEL COMPROMÍS CONTRARI: En aquest cas particular hi ha altres proves que mostren que en realitat *a* no està compromesa amb *A*.

CONCLUSIÓ: els compromisos d'*a* són inconsistents.

1. Quines dades mostren que *a* està compromès amb *A*?
2. Quines dades addicionals s'al·leguen en el cas per mostrar que *a* no està compromès amb *A*?
3. De quina manera les dades de 1 i 2 proven que hi ha un conflicte de compromisos?

Tan ecologista que ets, per què mai no agafes la bici i el transport públic?

ARGUMENT AD HOMINEM DIRECTE¹²³

PREMISSA DE L'ATAAC AL CARÀCTER: *a* és una persona de mal caràcter.

CONCLUSIÓ: l'argument d'*a* no s'ha d'acceptar.

1. Fins a quin punt les dades donen suport a l'al·legació feta en la premissa de l'atac al caràcter?
2. La qüestió del caràcter és pertinent en el tipus de diàleg on es va usar l'argument?
3. La conclusió de l'argument és que *A* ha de ser (absolutament) rebutjada, encara que s'hagin presentat altres proves per suportar *A*,? o la conclusió simplement és (l'afirmació relativa) que cal concedir a *a* una credibilitat menor com a mantenidor d'*A*, en relació al conjunt de dades disponibles?

No ens podem refiar de la declaració d'aquest testimoni, perquè ha estat condemnat anteriorment per perjuri.

ARGUMENT AD HOMINEM CIRCUMSTANCIAL¹²⁴

PREMISSA DE L'ARGUMENT: *a* defensa l'argument α , que té la proposició *A* com a conclusió.

PREMISSA DEL COMPROMÍS INCONSISTENT: *a* està compromesa amb l'oposat (negació) d'*A*, com mostren els compromisos palesats per les seves accions o circumstàncies personals.

¹²³ “Contra la persona”. “Directe” vol dir contra la manera de ser de la persona. També dit *ad hominem* abusiü, *ethòtic*, o contra el caràcter.

¹²⁴ És una cadena d'arguments que combina els arguments del compromís inconsistent amb l'*ad hominem* directe. També dit *ad hominem* de la situació.

PREMISSA DEL QÜESTIONAMENT DE LA CREDIBILITAT: la credibilitat d'*a* com a persona sincera que creu en el seu propi argument s'ha posat en qüestió (per les dues premisses anteriors).

CONCLUSIÓ: la plausibilitat de l'argument α d'*a* disminueix o es destrueix.

1. Es pot determinar que hi ha un parell de compromisos, que està provat que són compromisos d'*a*, que demostrin que α és inconsistent en la pràctica?
2. Una vegada es determina que la inconsistència pràctica és el focus de l'atac, podria resoldre's o explicar-se seguint el diàleg, mantenint d'aquesta manera la consistència dels compromisos en el diàleg de qui argüeix o mostrant que el compromís inconsistent d'*a* no dona suport a la manca de credibilitat d'*a*?
3. És pertinent la qüestió del caràcter en el diàleg, i més concretament, depèn l'argument d'*a* de la seva credibilitat?
4. La conclusió és l'afirmació més dèbil de què la credibilitat d'*a* està en qüestió o la més forta que la conclusió d' α és falsa?

*Tu que fumes m'estàs aconsellant que jo no fumi?
Si estàs contra la caça com és que no ets vegetarià?*

ARGUMENT DE LA CLASSIFICACIÓ VERBAL¹²⁵

PREMISSA INDIVIDUAL: *a* té la propietat *F*.

PREMISSA DE LA CLASSIFICACIÓ: Per a tot *x*, si *x* té la propietat *F*, llavors *x* pot classificar-se com tenint la propietat *G*.

CONCLUSIÓ: *a* té la propietat *G*.

1. Quines proves hi ha que *a* té de debò la propietat *F*, oposades a les proves que indiquen que caben dubtes sobre si s'hauria de classificar d'aquesta manera?
2. La classificació verbal en la premissa de la classificació està basada només en una definició estipulativa o esbiaixada de la que pot dubtar-se?

*La nàutica és un esport de pijos. En Pere practica la nàutica: En Pere és un pijo.
Aquest dibuix és un insult. Cal retirar-ne la publicació.
Aquest ciclista condueix amb un 0,6 de percentatge d'alcohol per litre a la sang. Hi ha una norma de tràfic que prohibeix la conducció de vehicles amb un percentatge d'alcohol a la sang per litre superior al 0,5%. Cal multar-lo. (El ciclista al·lega que la bicicleta no és un vehicle).*

ARGUMENT DE L'APEL·LACIÓ A LA POR

PREMISSA DE LA SITUACIÓ TEMUDA: Heus ací una situació temuda per tu.

PREMISSA CONDICIONAL: Si fas *A*, les conseqüències negatives que representa aquesta situació recauran sobre tu.

CONCLUSIÓ: No has de fer *A*

1. La situació és realment temuda per mi o el que es suscita és una por irracional?
2. Si no faig *A*, realment s'aturaran les conseqüències negatives?
3. Si faig *A*, quina probabilitat hi ha que s'esdevinguin les conseqüències negatives?

¹²⁵ Essent *a* una entitat individual, *x* una propietat que es distribueix per aquestes entitats i *F* una propietat.

Les campanyes per tal de reduir els accidents de tràfic que presenten la relació entre conducció perillosa i accidents, o les antitabac que relacionen fumar i diverses malalties. És un tipus d'argument de les conseqüències negatives.

ARGUMENT *AD BACULUM*¹²⁶

PREMISSA CONDICIONAL: Si no fas A, passarà la conseqüència B.

PREMISSA DEL COMPROMÍS: Em comprometo a fer que passi B.

CONCLUSIÓ: Has de fer A.

Hi ha dos tipus d'amenaçes, directes o indirectes. En l'amenaça indirecta no s'expressa la segona premissa, amb la qual cosa pren l'aparença d'un avís. Amençar i avisar són, tanmateix, actes de parla diferents.

1. Són molt dolentes les conseqüències?
2. Quina probabilitat hi ha que esdevinguin les conseqüències?
3. És creïble l'amenaça (està el proponent en situació de fer-la efectiva)?
4. És pertinent l'amenaça?

Una amenaça de vaga en una negociació entre sindicats i patronal. L'exigència d'un pagament perquè un grup mafiós "protegeixi" un negoci en un barri.

Walton (1996b) afegeix a les mencionades altres formes d'arguments pressumptius:

- Argument de l'exemple
- Argument des de les dades a la hipòtesi
- Argument de la causa a l'efecte
- Argument del malbaratament
- Argument de la popularitat
- Argument ethòtic
- Argument del biaix
- Argument de la norma establerta
- Argument del precedent
- Argument del gradualisme (del procediment per etapes)
- Argument de la ignorància

L'argument *ad misericordiam* (de l'apel·lació a la pietat) moltes vegades se'l qualifica de fal·làcia, però pot ser pertinent i acceptable. En un judici, al·legar que l'acusat és víctima de les seves circumstàncies personals no és pertinent a l'hora d'establir si ha comés el fet o no, i en canvi és plenament pertinent a l'hora de la qualificació del delicte i de l'establiment de la pena. Passa el mateix amb l'argument *ad ignorantiam*, que molts cops és rellevant, per exemple en el cas d'absolució per manca de proves.

¹²⁶ "Del bastó", que representa una amenaça.

3. L'ANÀLISI I AVALUACIÓ D'ARGUMENTACIONS

En l'apartat anterior hem mostrat eines d'anàlisi i avaluació d'arguments. En aquest apleguem eines d'anàlisi i avaluació de diàlegs argumentatius. En primer lloc exposarem les eines per tal d'examinar les estructures en què es poden distribuir els arguments. A aquestes estructures s'hi accedeix mitjançant un procés d'anàlisi anomenat transformació que inclou en primer lloc d'una banda, la detecció de l'implícit, que cal fer a partir de la situació en què es dona l'intercanvi dialèctic, i de l'altra l'examen de la relació entre els arguments, cosa per a la qual es proposen diagrames. En segon lloc examinarem altres elements del diàleg argumentatiu, com les intervencions o actes de parla no directament argumentatives, especialment les preguntes. Finalment, veurem com el conjunt d'intervencions més allò implícit que revela una situació concreta es pot avaluar de diverses maneres: segons la seva força argumentativa, segons el grau de compliment dels “deu manaments” de la pragmadialèctica, segons la pertinença o segons algunes aportacions de l'anàlisi crítica del discurs que detallarem. Aquesta avaluació inclou la detecció, en el seu cas, del pas d'un tipus de diàleg a un altre.

1. L'ús de diagrames¹²⁷ per representar argumentacions

Així com l'avaluació d'arguments incloïa la determinació de les premisses i la conclusió, la de les argumentacions inclou en primer lloc, com hem dit, la de les diverses intervencions, argumentatives o no, en una discussió. Ara bé, de vegades ens pot interessar centrar-nos únicament en els arguments que es presenten i la seva estructura: en casos de complexitat argumentativa especial o quan es vol preparar una dissertació, quan l'objecte és un article, una obra, o fins i tot si volem examinar la fase d'argumentació en la transcripció d'una conversa. Per això es fan servir diversos procediments diagramàtics, que tractarem a continuació.

1.1 El diagrames de Toulmin

A l'hora de tractar l'esquematització d'arguments es de cita obligada, com en tants altres aspectes de l'estudi de l'argumentació, la figura de Stephen Toulmin i especialment la seva obra de 1958 *The uses of argument*. Ja en el prefaci, aquest filòsof analític plantejava l'obra com un “atac a la inferència deductiva” com a forma única de raonament racionalment acceptable. Sense entrar a considerar altres aportacions, referides al concepte de racionalitat i de l'ètica, Toulmin està considerat com una fita essencial en la renovació dels estudis sobre l'argumentació. Segueix essent molt citat pels estudiosos de l'argumentació jurídica i té una gran rellevància en el naixement de la lògica informal. Un recent congrés¹²⁸ ha palesat aquesta importància històrica i la fecunditat permanent de les seves aportacions¹²⁹.

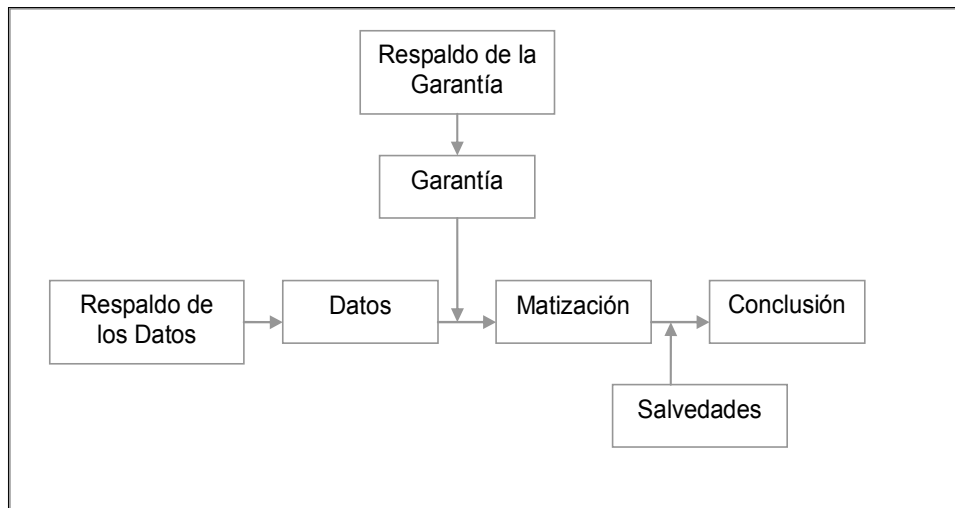
¹²⁷ Reservem el mot “diagrama” per a les representacions gràfiques, malgrat la dificultat de traduir formes verbals com *diagramming*. “Esquema” permetria formes verbals (“esquematitzar”) però el reservem per aplicar-lo com a sinònim d'estructura en expressions com “esquemes d'arguments” a l'anterior subapartat “Alguns esquemes d'arguments presumptius”.

¹²⁸ Organitzat per la Ontario Society for the Study of Argumentation (OSSA) al maig de 2005. Vegeu <http://ossa.mcmaster.ca/index.htm>

¹²⁹ Destaquem entre les intervencions la de WOODS (2005).

No repetirem aquí els exemples de Toulmin sobre un famós Harry nadiu de les Bermudes¹³⁰. Si que reproduïrem el famós esquema tal com apareix en una obra adreçada a estudiosos del dret. Dit molt sintèticament, el que vol palesar Toulmin és que en moltes ocasions la conclusió se segueix de les premisses amb un grau major o menor de seguretat, depenent de:

- El suport que tenen les dades
- El suport que tenen les garanties
- Els matisos
- Les salvetats



font: GARCIA DAMBORENEA, Ricardo (2005) *Uso de razón*. www.usoderazon.com

Com veiem, l'enfocament és retòric i no dialèctic, en el sentit que l'esquema prescriu com s'ha de preparar la intervenció i no té en compte l'activitat de la persona interlocutora, encara que la persona que argumenta pugui avençar les objeccions possibles. Té més aviat la utilitat pràctica de servir de model preparatori per compondre o avaluar una argumentació.

Ara bé, des del punt de vista de la seva claredat i aplicabilitat per millorar la capacitat argumentativa alguns autors¹³¹ han plantejat, entre d'altres, dificultats, la de distingir amb precisió què són dades i què garanties, amb els seus respectius suports. En els raonaments presumptius, les garanties serien en molts casos generalitzacions derrotables. Respecte a la seva utilitat (i no a les seves conseqüències epistemològiques), la distinció entre dades i garantia creiem que té el seu major interès en el món del dret, que sembla que era el que Toulmin tenia com a referència privilegiada. Aquesta distinció apareix clarament si apliquem la distinció que es fa en la nostra jurisprudència a l'hora de dictar les sentències, entre “fonaments de dret” i “fonaments de fet” correlativament a “dades” i a “garantia” i els seus suports respectius. En canvi, en d'altres contextos la distinció és un problema afegit a la dificultat d'establir l'esquema argumentatiu, cosa que ens fa desaconsellar fer-los servir en didàctica de l'argumentació a secundària.

¹³⁰ Vegeu TOULMIN (1958: 104) o VEGA (2003: 24).

¹³¹ Per exemple, Maria SIMOSI (2003). Malgrat aquestes objeccions projectes com el d'Eddo Rigotti fan servir amb profit una distinció del tipus toulminià <http://www.argumentum.ch/>.

Una dificultat addicional és la qüestió de les premisses implícites. En la major part de les argumentacions que se'ns poden presentar, cal conèixer el context per tal de descobrir les premisses implícites. Si no es coneix el context, no es pot entendre, per exemple, la racionalitat d'un acord en una negociació salarial ni de les discrepàncies o acords en una qüestió científica o filosòfica. Toulmin ja havia avençat¹³² la noció de “dependència del context” (*field-dependence*), però és insuficient.

1.2 Diagrames en arbre¹³³

Una argumentació pot consistir en varis arguments o en un únic argument. Els arguments funcionen com a premisses de la conclusió o tesi de l'argumentació (punt de vista, opinió). Per tant la tesi d'una argumentació pot tenir com a premisses arguments (composats per varis enunciats que conformen les seves premisses i la seva conclusió) i també enunciats.

La representació d'argumentacions mitjançant diagrames serveix per analitzar-los, cosa que és la base per a la seva ulterior avaluació. Inclou:

- Distingir arguments d'altres intervencions tant assertives com altres actes de parla (directius, compromissoris, declaratius i fins i tot expressius)
- Distingir premisses i conclusió
- Emplenar les llacunes en l'argumentació (explicitar l'implícit)
- Precisar significats
- Determinar les relacions entre els arguments i entre aquests i la conclusió.

Fer diagrames d'argumentacions és una capacitat que cal aprendre¹³⁴, tant en estudiants de secundària com en persones més formades. El pas del text a l'esquema es fa mitjançant un procés de transformació, el mecanisme intern que examinarem més endavant. En les argumentacions incompletes la transformació permet explicitar allò tàcit.

El seu origen és segurament Beardsley¹³⁵, i en aquest moments son prou estesos, tant en les seves versions escrites, com els programes informàtics que les fan servir. Respecte la manera d'esquematitzar, seguim Blackburn (1994), Fisher (2004), Walton (2006). Els programes informàtics són *Reasonable* i *Araucaria*¹³⁶. En la tercera part s'introdueix el mètode de Blackburn.

El quadre exposa en diagrames la tipologia de les diferents argumentacions. Les lletres on s'originen les fletxes corresponen a arguments o enunciats i el destí l'enunciat que constitueix la tesi de l'argumentació.

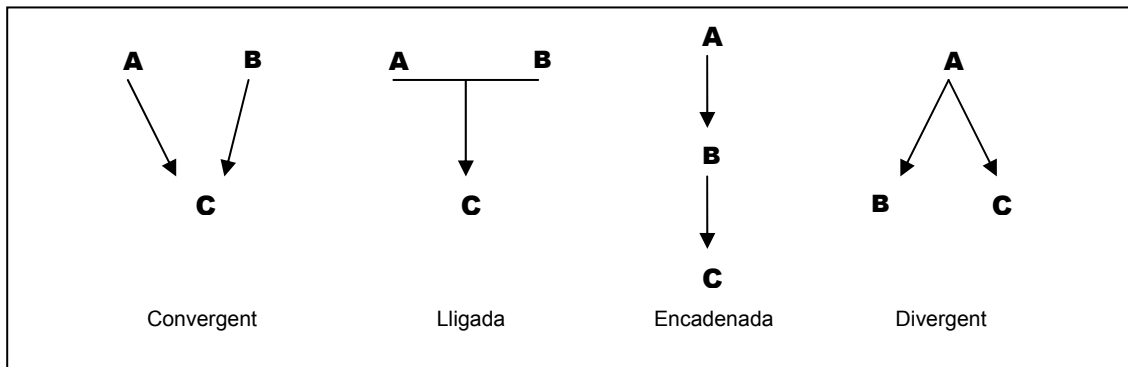
¹³² TOULMIN (1958: 15)

¹³³ Manlleu de Walton “diagrames” i “en arbre” de Blackburn (“*schémas en arbre*”).

¹³⁴ BLACKBURN (1994: Guide d'enseignement, 20) proposa dedicar-hi no menys de 9 hores

¹³⁵ Vegeu les referències a van EEMEREN *et al.* (1996:175).

¹³⁶ *Reasonable*: es troba a www.goreason.com. *Araucaria* a <http://computing.dundee.ac.uk/staff/creed/araucaria>. A banda dels manuals que inclouen, podeu consultar WALTON; REED (2003) i TARDY (2003).



Ja hem vist que la forma més simple d'argumentació és la que conté un argument amb una sola premissa que suporta una conclusió, per exemple, “La Marta té 16 anys, per tant és menor de 18 anys” (més endavant tractarem de les possibles premisses tàcites). En casos més complexos ens podem trobar amb les estructures següents:

Arguments (o premisses) convergents: En una argumentació convergent els arguments donen suport per separat a la conclusió o tesi. També es diu argumentació amb arguments **independents** o **múltiples**. No admetre un dels arguments o premisses no significa no haver d'admetre la conclusió, perquè podem admetre'n un altre. Els marcadors sintàctics “d’una banda, ... de l’altra ...”, “perquè ... i perquè ...”) acostumen a indicar-los.

Arguments (o premisses) lligats: També dits **dependents** o **coordinats**. Les diverses premisses unides són les que condueixen a la conclusió o tesi. Si ometem una de les premisses o arguments disminueix o desapareix la força del suport a la conclusió o tesi. Els arguments presumptius explicats són de premisses lligades, així com els sil·logismes, el *modus ponens*, etc.

Arguments (o premisses) encadenats¹³⁷ : En ells hi ha conclusions intermèdies, que serveixen com a premisses a nous arguments. Quan es pensa una jugada en escacs, per exemple, s'encadenen diversos raonaments, que s'expressarien amb arguments encadenats.

Arguments divergents: De la mateixa premissa o argument s'extreuen diverses conclusions o tesis, com en el cas “fumar provoca un greu dany per a la salut, per tant cal prohibir-ne els anuncis i avisar del perill en els paquets de cigarretes”.

Per distingir entre arguments convergents i divergents¹³⁸:

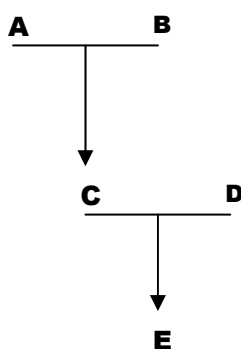
- Els marcadors sintàctics
- Trobar esquemes argumentatius coneguts
- La prova d'ometre una premissa o argument i examinar si el suport a la conclusió ha variat o no
- El context del diàleg, que indica com s'usa l'argument en el procés argumentatiu general.

¹³⁷ Traduïm *serial* per *encadenat*, atès que Blackburn els anomena *enchainés*. Són un tipus de *Sorites*.

¹³⁸ WALTON (2006: 151). Vegeu també un diagrama del procediment enfocat didàcticament a BLACKBURN (1994: 129).

No cal dir que les argumentacions poden ser més complexes encara i presentar-se en combinacions d'arguments encadenats, lligats o convergents. Vegeu-ne un exemple¹³⁹:

“(A) Els ocells fan una part important de les migracions durant la nit, damunt els mars, i no es perden. (B) Al mar no hi ha referències topogràfiques. (C) Les referències topogràfiques no poden ser per tant els indicis que fan servir els ocells per les seves migracions. (D) Hi ha tres elements que podrien fer servir els ocells per orientar-se: les referències topogràfiques, el camp magnètic terrestre o la posició de les estrelles durant la seva migració. (E) Els ocells es guien probablement, al menys en part, pel camp magnètic terrestre o per la posició dels astres durant la migració”.



2. Argumentacions incompletes¹⁴⁰

Quan intentem analitzar una argumentació molts cops ens adonem que hi ha elements no expressats. “Tu vols créixer i estar sa? Doncs menja fruita i verdura” es suposa en aquest cas que menjar fruita i verdura fa créixer i ser saludable. Sovint no s’expliciten tots els arguments o premisses perquè qui parla dona per suposada la seva existència. Altres vegades, en canvi, allò no expressat és amagat, perquè el proponent vol refusar-ne la càrrega de la prova. Per això en un diàleg cal explicitar tot el que haguem d’admetre per tal que quedi clar. “El lladre era baix, per tant no va poder ser en Joan” només pot ser acceptable com argument si sabem que en Joan és alt i podem donar per suposada la premissa que porta a l’exculpació d’en Joan. També en ocasions és la conclusió la que es deixa implícita. Tot això té a veure amb el compliment del cinquè “manament” que veurem més endavant.

D’altres vegades és la tesi la que està implícita, i part de l’anàlisi consisteix a explicitar-la o aclarir-la. Vegeu la reconstrucció d’un diàleg amb una classe de segon d’ESO (curs 2004-05):

Un grup d’alumnes es queixa que elles no poden pujar en l’ascensor, però els professors si. Responc que això vol dir que en realitat estan en contra de què els

¹³⁹ BLACKBURN (1994: 151).

¹⁴⁰ La tradició de la lògica clàssica els anomenava entimemes (*enthymema*).

professors agafin l'ascensor, però protesten escandalitzades que aquesta sigui la seva opinió.

- (Parla una alumna en to de queixa) Els professors tenen molta cara, resulta que perquè són professors, poden pujar en ascensor ... (murmuris d'assentiment)
- (El professor) Però reconeixeràs que no tothom hi pot pujar perquè no hi cabem, i que seria una mica estrany dedicar recursos a què els alumnes dels dos pisos poguessin pujar alhora en ascensor.
- (la mateixa) Crec que l'ascensor només haurien de fer-lo servir els que no poden caminar.
- Estàs d'acord en què s'ha de reservar l'ús de l'ascensor?
- Ja t'he dit que sí, un professor si està lesionat pot pujar.
- I si no ho està?
- ...
- Llavors, tu estàs en contra que pugin els professors
- Si estan lesionats, poden pujar.
- Però llavors ja pugen per estar lesionats, no per ser professors
- ...

En aquesta cas, no acaba d'explicitar-se el punt de vista, i hem de recórrer als elements contextuals: potser perquè la noia no vol quedar com a envejosa o perquè en el fons vol defensar els professors (el seu pare ho és).

En tot cas, quan analitzem argumentacions i les representem en diagrames s'ha d'explicitar l'implícit. Depenent del grau de profunditat que volem donar a la nostra anàlisi cercarem més elements tàcits. Quants més esquemes argumentatius coneixem, millor podrem detectar l'implícit. Observem que ens referim en tot moment a l'anàlisi lògica de les argumentacions, no a la interpretació psicològica, ni menys psicoanalítica. Els elements contextuals i cotextuals són essencials per a aquesta interpretació. Per exemple, potser que la successió de les intervencions en l'exemple mencionat estigués determinada pel tipus de diàleg. Mentre el professor es plantejava un diàleg pedagògic on la fita era mostrar que calia veure el que implicava allò que s'afirmava, l'alumna tractava de situar-lo en un diàleg erístic.

3. La transformació

L'operació de preparar un text i fer-ne el diagrama té aspectes interpretatius que configuren el que Eemeren i altres¹⁴¹ han anomenat la **transformació**. En el procés d'anàlisi operen quatre tipus de transformacions:

1. Supressió: treure les parts que no tenen a veure amb l'argumentació o són innecessàries per representar-la (descripcions, explicacions, etc.)
2. Addició: Detectar i afegir les premisses o conclusions tàcites.
3. Permutació: canviar l'ordre en què apareixen els enunciats (*l'ordo exponendi*) en el text per l'ordre lògic.
4. Substitució: Aclarir les funcions argumentatives que tenen les intervencions. Per exemple, les dites interrogacions retòriques encara que aparentin un acte directiu són en realitat actes assertius i compleixen la funció de premissa.

La transformació requereix habilitats no mecàniques d'anàlisi del llenguatge natural i rigor en partir de les dades textuals i contextuals.

¹⁴¹ EEMEREN et al. (1993) *Reconstructing Argumentative discourse*. Tuscaloosa: Univ. of Alabama Press. Seguim la versió que donen van EEMEREN; GROOTENDORST (2004: 108-110).

4. Les preguntes

Els arguments, que com hem dit constitueixen el nucli del discurs argumentatiu podem analitzar-los amb els instruments explicats a l'apartat 3 i també als propers apartats 6 i 7 d'aquesta tercera part. Però a més de les assercions que constitueixen els arguments, en un diàleg argumentatiu també s'acostumen a formular preguntes. A diferència d'una asserció o proposició, que compromet qui la fa perquè afirmar o negar quelcom implica establir-ho com a vertader o com a fals, una pregunta en principi és neutral. Qüestionar una asserció no compromet respecte la resposta possible és, repetim, neutral respecte la resposta, encara que no podem dir el mateix respecte l'asserció qüestionada perquè posar una pregunta a una asserció és de fet un atac que debilita aquesta proposició.

Hi ha molts tipus de qüestions¹⁴², per exemple

- Disjuntives (o d'elecció múltiple): “t'agrada el mar o la muntanya?”
- Si/no: “T'agrada el mar?”
- Per què?: “Per què vas votar socialista?”
 - o Petició d'explicació: Es vol saber els motius que van portar a una decisió
 - o Petició de prova: Es posa en qüestió que hi hagués motius suficients per a prendre una decisió
- Condicional: “Si haguessis estat en l'accident de l'avió als Andes, haguessis menjat carn humana?”.
- Qui?
- Quins?
- Deliberatives: “Què he de fer ara?”

Fer una pregunta implica com a parell adjacent el respondre, però no totes les respostes son igualment pertinents. Una pregunta es pot respondre o simplement contestar-la¹⁴³:

(Suposant que la pregunta és “per anar a M”?)

- **Resposta:** es dona la informació que la pregunta demana
 - o Directament: respon tota la pregunta (“agafi la primera a la dreta i tres travessies més enllà, trobarà una plaça, i a l'altra banda, un edifici blanc”)
 - o Indirectament: respon parcialment (“em sembla que és cap allà”)
- **Contesta:** s'agafa el torn sense respondre (“té foc?”)

Fer una pregunta implica diversos supòsits (que existeix X, que s'hi pot arribar, que aniràs de vacances, que hi ha diferències entre el mar i la muntanya ...). Respondre la pregunta implica compartir aquests supòsits, per la qual cosa és important ser conscients d'aquest supòsits, perquè en respondre-la sense qüestionar-los ens estem compromentent en l'afirmació d'aquests supòsits.

- Què vol dir somniar amb què surts de l'aigua?
- No ho sé; em sembla que néixer (qui respon accepta la suposició que els somnis tenen un significat ocult i traduïble)

¹⁴² Un llistat complet de les preguntes es pot trobar a David Harrah, “The logic of questions” a *Handbook of Philosophical Logic*, ed. D. Gabbay i F. Guenther, vol. 2 (Dordrecht: Reidel, 1984), pp. 715-164. Citat per WALTON (2006:192).

¹⁴³ Tractem de traduir la distinció de WALTON (2006: 196) entre *answer* i *reply*, encara que en català no és tan clara com en anglès.

Les preguntes també poden ser simples o complexes. Les preguntes complexes es componen de diverses preguntes. En molts casos, especialment si es tracta de procediments, no hi ha problema amb les preguntes complexes:

- Com puc fotocopiar a dues cares i grapat?

Però en d'altres poden haver problemes que requereixin aclariments

- Has mirat si hi havia missatges al contestador?
- No.
- No hi havia missatges? (semblaria irrellevant, perquè l'anterior resposta entesa estrictament és que no ho ha mirat)
- No.

En les preguntes complexes es poden presentar tres tipus de problemes:

1. L'estructura del diàleg no permet separar les preguntes: Una enquesta mal plantejada. O en certs protocols parlamentaris, en què es voten lleis conjuntament i algú votaria afirmativament una llei i negativament l'altra. A Espanya passa amb les lleis "d'acompañamiento" a la dels pressupostos generals de l'Estat.
2. La pregunta és tan complexa que és confudent.
3. Es combinen termes esbiaixats per descartar una de les possibles respostes. (Com respondre que no a "Seràs un bon noi i te n'aniràs a dormir ara?"?)

4.1 Preguntes intencionades o carregades (*loaded*)

Contenen termes valoratius que el respondent no té perquè compartir. Només són fal·lacies si no hi ha un compromís previ del respondent amb els termes valoratius.

- Per què l'eutanàsia és un atemptat contra la persona humana?

Respondre directament aquesta pregunta ("perquè ...) es compromet qui ho fa amb l'afirmació "l'eutanàsia és un atemptat a la persona humana" (de la mateixa manera que respondre a la del significat d'un somni suposa reconèixer que els somnis tenen significat). Per això és pertinent, a menys que s'hagi manifestat anteriorment l'acord en la proposició, respondre amb una altra pregunta que qüestionï la valoració o que manifesti el desacord amb els supòsits manifestats en els termes valoratius i que per tant traslladi la càrrega de la prova a l'altre. Cal utilitzar el recurs prudentment, perquè de vegades és contraproductiu. Està ben establert que les vives protestes davant d'una acusació porten a sospitar de la innocència d'una persona.

- Aquest rellotge és el que es va deixar a casa de X el dia del crim?
- És indignant! Com pot pensar que jo vaig ser el responsable del crim?

4.2 Preguntes capcioses (*tricky*)

Una pregunta complexa i intencionada es pot transformar en una pregunta capciosa. S'utilitzen per atrapar el respondent fent-lo admetre proposicions que el perjudiquen. L'exemple tòpic és:

- Has deixat de prendre drogues?¹⁴⁴

¹⁴⁴ Un altre exemple es troba a l'inici de la primera Catilinària: "Fins quan abusaràs, Catilina, de la nostra paciència?". També la "paradoxa del banyut", d'Eubulides està relacionada amb una pregunta capciosa: "Has perdut les banyes?".

En ser una pregunta que demana un sí o un no per resposta, qualsevol de les dues alternatives ens comprometem amb el fet d'haver pres drogues. Si es respon afirmativament, es reconeix haver-ne pres; i si, portats per un desig de defensar-nos responem negativament, encara és pitjor, perquè no només reconeixem haver-ne pres, sinó que en seguim prenent. La capacitat d'atrapar-nos d'aquestes pregunta prové en part de l'existència d'una doble negació, que dificulta respondre-la clarament. Per exemple, en un judici, per desacreditar una opinió d'un expert:

- No és veritat que el seu treball no és molt ben valorat pels seus col·legues?
El mateix fet de formular la pregunta ja insinua una baixa valoració i fa que el respondent hagi de rehabilitar-se davant l'audiència, amb l'agreujant que una resposta directa sigui afirmativa o negativa sembla confirmar la baixa valoració. Caldria sempre aclarir:
- No, no és veritat

Preguntes com les anteriors contenen implícit un atac *ad hominem* al respondent que a més, per la manera com es presenta, no requereix prova, perquè és una insinuació. Això fa que el respondent hagi de situar-se a la defensiva. En altres casos, intenten mostrar que el respondent és hipòcrita o incoherent:

- Per què em critiques que m'agradi caçar?
- Això de matar animals és indigne
- No menges carn, tu?

Si el respondent no és vegetarià la seva posició quedarà debilitada i caldrà que es defensi.

4.3 "I tu més!" (*tu quoque*)

Una altra manera molt comú de resposta a una pregunta que implica un atac *ad hominem* amb una altra pregunta que també impliqui un atac *ad hominem*. Es fa servir molt en política.

4.4 En resum

L'estratègia pertinent, és a dir productiva, davant d'una pregunta és

1. Detectar si conté afirmacions carregades i quins supòsits tenen
2. Qüestionar
 - a. Demanar que es fonamenti la valoració
 - b. Contraargumentar, si s'escau

- Què li fa suposar que he pres drogues alguna vegada?

També es pot qüestionar la pertinença de la pregunta:

- (En la inauguració d'una nova escola, un periodista demana al president Pujol)
- Què pensa fer el Govern fer davant del creixent malestar del professorat?
 - Miri, això ara no toca, eh?

Respostes no pertinents acostumen a ser

1. Contestes que responen a preguntes diferents de les que s'han fet.
2. Respondre a una pregunta condicional negant l'antecedent

3. Respondre amb una pregunta com a tàctica per distreure:
 - Per què no es va adonar que el meu fill no es sentia bé a classe?
 - Com vol que pugui ocupar-me de trenta-tres alumnes alhora?

5. Les regles d'una discussió crítica

Com hem vist, hi ha diversos tipus de diàleg on intervenen arguments: el diàleg persuasiu, l'erístic, la negociació, la deliberació, la recerca d'informació. D'entre ells, i per la seva importància en la racionalitat destaquem el diàleg persuasiu. “En una discussió que es desenvolupa segons un procediment de discussió pragmatialèctic, el protagonista i l'antagonista intenten esbrinar sistemàticament si el punt de vista del protagonista pot aguantar les crítiques de l'antagonista”¹⁴⁵. Des d'aquest punt de vista modelitzador aquests autors de l'escola d'Amsterdam han elaborat un conjunt de regles que prescriuen com hauria de ser una discussió crítica, en terminologia de Walton, un diàleg persuasiu, o, en d'altres paraules, què han de fer dues parts a punts de vista diferents quan volen resoldre efectivament una diferència d'opinió. Com recorda Lo Cascio, part d'elles estan inspirades en les de la bona producció dins la teoria dels actes de parla¹⁴⁶, i regulen els actes en cada fase de la discussió (confrontació, obertura, argumentació, clausura), la major part dels quals seran actes de parla.

Aquestes regles tenen una versió més tècnica i extensa en 15 regles amb diversos apartats i una altra sintètica que els agrada presentar sota el títol de “decàleg per a una discussió crítica” o “els deu manaments” o en termes menys bíblics, el “codi de conducta dels discutidors raonables”. Després de diverses vacil·lacions en obres anteriors, aquesta versió les presenta en forma de prohibicions¹⁴⁷:

Regla 1: Les persones interlocutores no han d'impedir-se mútuament presentar una opinió ni llençar dubtes sobre el punt de vista de l'altra.

El dret absolut a exposar, determinar i aclarir el tipus i abast de la diferència d'opinió obre el procés amb la fase de confrontació. El primer requisit per resoldre una diferència de punts de vista és que es pugui expressar, per la qual cosa prohibeix l'ús de força o les amenaces per fer callar l'altra part.

Regla de la llibertat.

Regla 2: La part que presenta una opinió no pot refusar defensar-la si se li demana.

Dóna el dret incondicional a desafiar una opinió i el deure d'assumir-ne la càrrega de la prova. Qui fa una afirmació, si l'altra part l'ha qüestionat, ha de presentar un argument la conclusió del qual sigui l'afirmació que ha fet. Aquesta regla defineix la distribució dels papers de protagonista i d'antagonista durant la discussió. L'acceptació de la defensa inicia la fase d'obertura encara que es pot tancar la discussió en aquesta fase finalitzant el diàleg o passant a altres formes de diàleg, sigui perquè una part es retracta o no entra en la discussió, o es posposa la discussió per manca de temps, o de preparació en aquell moment, o

¹⁴⁵ Van EEMEREN; GROOTENDORST (2003: 365-366).

¹⁴⁶ LO CASCIO (1991: 297n). Recordem que els principis de comunicació de GRICE estableixen que les intervencions en una conversa han de ser pertinents, precises i completes.

¹⁴⁷ Tant el “decàleg” com la versió tècnica de les regles han sofert diverses variacions. Per ser la més actualitzada, i al nostre entendre la més clara, concisa i precisa, hem seguit l'exposició que fan van EEMEREN; GROOTENDORST (2004: capítols 6 i 8).

es pot cancel·lar la discussió perquè no es comparteixen normes de discussió ni premisses. També es podria titular la regla del compromís.

Regla de l'obligació de defensar.

Regla 3: L'atac a una opinió no pot referir-se a una opinió que no hagi estat efectivament exposada.

No es pot resoldre genuïnament una diferencia d'opinió si protagonista o antagonista exageren o distorsionen el punt de vista de l'altre. L'incompliment de la regla suposa cometre la fal·làcia de l'espantaocells (o del ninot de fira).

Regla de l'opinió.

Regla 4: Les opinions no es poden defensar amb actes que no siguin arguments ni amb argumentació que sigui no pertinent.

Una opinió s'ha de mantenir pels mèrits dels arguments que la suporten. La regla demana que els arguments siguin congruents i productius¹⁴⁸. Al mateix temps, ens obliga a fer servir només *logos*, sense substituir-lo per recursos retòrics com *pathos* o *ethos*¹⁴⁹. Prohibeix per tant l'ús d'elements emocionals (per exemple l'apel·lació a la força –*argumentum ad baculum*) i l'ús no pertinent d'arguments *ad hominem*, o l'apel·lació a la pietat (*argumentum ad misericordiam*).

Regla de la pertinença

Regla 5: Les persones interlocutores no poden ni atribuir falsament premisses tàcites a l'altra part ni rebutjar la responsabilitat sobre les seves pròpies premisses no expressades.

Una diferència d'opinió no es pot resoldre raonablement sense explicitar totes les premisses que efectivament intervenen en l'argumentació i sense que se n'hagi assumit la càrrega de la prova. La regla és important perquè una gran part d'argumentacions en la vida quotidiana es presenten com a entimemes, és a dir, amb premisses implícites siguin suposades, presumides o amagades. La regla obliga a explicitar-les i a tractar-les igual que les expressades.

Regla de la premissa tàcita.

Regla 6: Les persones interlocutores no poden presentar falsament quelcom com a punt de partida acceptat ni negar falsament que quelcom és un punt de partida acceptat.

L'acceptació d'un punt de partida comú és essencial perquè la defensa o atac d'una opinió pugui arribar a ser conclouent. En d'altres paraules, “un argument exitós usat per la persona proponent s'ha de basar en premisses amb les que la responent estigui compromesa donat el que hagi quedat establert pel que ha dit abans¹⁵⁰”.

Regla del punt de partida

Regla 7: En una argumentació, el raonament que es presenta com a formalment conclouent no pot ser invàlid en sentit lògic.

La regla s'aplica a les ocasions en què les persones que discuteixen fan servir la lògica formal. En aquest cas, es requereix que només es tinguin en compte les premisses explicitades. L'aplicació d'aquesta norma és irrellevant si cal afegir

¹⁴⁸ Sobre els conceptes de congruència i productivitat de les intervencions, vegeu VEGA (2003: 66-73), comentant Plantin.

¹⁴⁹ L'*ethos* és aquell aspecte de la intervenció retòrica que depèn del caràcter de qui parla, la funció del qual és insinuar, produint una impressió en l'auditori (en llenguatge periodístic diríem la credibilitat). El *pathos* és el que depèn de la disposició de l'auditori la funció del qual és commoure. La distinció prové d'ARISTÒTIL, Retòrica, 1356a-b. Vegeu una exposició de la tradició sobre els tres aspectes a LINDELAUF, Nelly: *Savoir lire les textes argumentatifs*.

¹⁵⁰ WALTON (2006: 178).

premisses a un argument per fer-lo formalment vàlid fora de la situació comunicativa en què s'ha presentat.

Regla de la validesa

Regla 8: Les opinions no s'han de considerar defensades concloentment per argumentació no basada en raonament formalment concloent si aquesta defensa no s'ha fet mitjançant esquemes d'arguments adequats que hagin estat aplicats correctament.

Aquesta regla es refereix als arguments no presentats amb lògica formal, i per tant s'adreça especialment als inductius i sobre tot als presumptius. Les parts han d'acordar si els esquemes argumentatius són adequats i si han ben estat aplicats. Perquè pugui concloure una discussió crítica, protagonista i antagonista han de compartir els mètodes per determinar la legitimitat d'una conclusió donat l'acord amb la veritat de les premisses.

Regla de l'esquema de l'argument

Regla 9: Les defenses no concloents d'opinions no poden conduir al manteniment d'aquestes opinions, i les defenses concloents d'opinions no poden conduir al manteniment d'expressions de dubte respecte aquestes opinions.

El fracàs en la defensa d'un punt de vista ha de dur a la retractació de la tesi mantinguda i l'èxit a la retirada dels dubtes que s'hi ha presentat, amb la qual cosa la discussió arriba a la fase de clausura. El compliment d'aquesta norma no s'ha d'oblidar a l'hora de determinar si ens trobem amb una discussió crítica, és a dir, aquell diàleg que té com a fita el resoldre una diferència d'opinió, perquè no es pot donar per satisfactòriament resolta si no hi ha hagut retractació o es segueixen mantenint dubtes.

Regla de la clausura.

Regla 10: Les persones interlocutores no han d'emprar formulacions que no siguin prou clares o que siguin confonentment ambigües, i no han de malinterpretar deliberadament les formulacions de l'altra part.

S'aplica a totes les fases de la discussió crítica. Com que generalment les discussions són en llenguatge natural, cal expressar-se de la manera més clara i precisa possible.

Regla de l'ús del llenguatge

6. La pertinença (*relevance*)

La pertinença és un dels aspectes que cal tenir en compte en avaluar diàlegs argumentatius¹⁵¹. Es refereix en primer lloc a la relació funcional, sigui directa o indirecta, entre les parts d'un discurs o text. En segon lloc a l'adequació dels actes de parla en les diferents fases del diàleg. Finalment, pertinença en el seu significat més tradicional, es refereix a la funcionalitat de les parts o elements, implícits o explícits, respecte l'objectiu del diàleg. La manca de pertinença referida a les parts donaria lloc al que es coneix amb el macarrònic greco-llatí *ignoratio elenchi* (= no tenir en compte l'argument).

¹⁵¹ WALTON (2006: 266-298) l'enfoca des d'un punt de vista prou inclusiu, encara que arrelat en un enfocament avaluatiu de la pertinença. EEMEREN I GOOTENDORST ((2004: 69-94) proposen un enfocament **analític** des de la pragmàtica, que sintetitzi l'**avaluatiu** dels primers lògics informals i l'**interpretatiu** dels lingüistes. VEGA (2003: 109-112) considera la pertinença avaluativa dels lògics, encara que amb els concepte de congruència i productivitat (*idem*: 67-73, sobre un exemple de PLANTIN -1990: 342-343) apunta a un enfocament més ampli.

La pertinença probatòria, és a dir, la relació adient entre premisses, arguments o qüestions raonables respecte conclusions o tesis és la primera que es ressaltaria, però hi ha altres aspectes de la pertinença que cal tenir en compte. Segons la pragmatodialèctica, la pertinença té tres dimensions:

- Contextual: la fase del procés dialògic, la situació comunicativa
- Verbal: els actes de parla simples o complexos i seva la força comunicativa
- Relacional: relació dels actes de parla dels interlocutors

És essencial per jutjar la pertinença el tenir en compte el context, tant en els seus aspectes verbals com no verbals, de manera que es tinguin en consideració tots els aspectes que envolten la situació comunicativa (institucionals, personals, relacionals, socials ...). En una discussió a classe sobre un punt de la matèria, les intervencions estan sotmeses a uns criteris de pertinença que són diferents als que es donen en un debat legislatiu, un judici, una discussió entre amics o una negociació. Per exemple, no seria rellevant que en una classe en què es discuteix sobre el problema de la llibertat, davant de la no acceptació del determinisme metafísic per part del professor un alumne amenacés amb fer vaga. En canvi, en una negociació sobre l'ús de determinades instal·lacions per part dels alumnes sí que podria ser plenament rellevant un argument *ad baculum* com l'amenaça de vaga. D'altra banda, en la mateixa classe sobre el problema de la llibertat sí que poden convergir, per exemple els arguments en favor del compatibilisme, però en un judici, on l'economia de temps és més important que la riquesa d'arguments, una vegada establerts uns fets a partir dels testimonis, no s'acceptaran com a pertinents les preguntes de l'advocat que s'orientin a acumular indicis convergents.

De vegades determinades intervencions el que fan no és ser impertinents sinó que, si són acceptades, donen pas a un nou tipus de diàleg: d'un discurs deliberatiu a una negociació, quan un grup estable ha de prendre una decisió però no es té prou temps per debatre les alternatives i s'ajorna la discussió, o s'encarrega a algú consensuat que la prengui. De vegades la pertinença es pot transmetre d'un tipus de diàleg a un altre: per exemple en un diàleg persuasiu sobre un tema teòric en què es passa, per desconeixement d'algun aspecte, a un diàleg de recerca d'informació.

El context també és essencial per establir allò implícit, imprescindible per determinar la pertinença dels actes de parla. Recordem que pot ser implícit tant el tema, com les posicions, com les premisses, els arguments i les conclusions. També ho poden ser les intervencions, el repartiment de la càrrega de la prova, els significats, etc.

Un altre aspecte contextual que permet jutjar la pertinença és en quina fase de la discussió es dona l'acte de parla. Tornant al judici, mostrar que l'acusat és víctima de les seves circumstàncies és pertinent per establir atenuants o eximents, és a dir és pertinent en la fase de clausura, però en canvi seria rebutjat com a no pertinent en la fase d'argumentació de la seva culpabilitat o innocència.

Finalment, cal recordar que certs contextos institucionals deleguen en algú extern a la discussió la determinació de la pertinença de les intervencions i fins i tot dels arguments (persona moderadora d'una assemblea, presidenta d'un parlament, jutge ...).

Però també hem de tenir en compte els aspectes relacionals, més concretament, la relació entre les intervencions. Segons Eemeren i Grootendorst (2004: 81) els actes de parla tenen en una discussió crítica una estructura de “parells adjacents”, es a dir que un acte de parla va acompanyat necessàriament d’altres actes específics. Per exemple, l’acte d’expressar una opinió té com a parells possibles l’acceptar-la (parell preferit) o rebutjar-la (parell no preferit). L’acte de rebutjar una opinió té, al seu torn, com a parell la reparació (*repair*) que consisteix a exposar argumentació, que al seu torn, etc¹⁵².

A la pràctica apareixen altres problemes per determinar la pertinença, per exemple perquè el tema no està prou aclarit o els punts de vista no s’han precisat. També pot succeir que el tipus de diàleg sigui desconegut, o que hi hagi hagut un canvi que no detectem en el tipus de diàleg. Finalment l’abús d’algun tipus d’arguments com l’*ad hominem* pot enfosquir el tema, com la justificació del *trio* de les Açores de la invasió d’Iraq en l’acreditada crueltat de Saddam Hussein. En general, els parlants volen ser pertinents, i per tant el l’anàlisi d’argumentacions caldrà tenir-ho en compte en general abans de descartar una intervenció per impertinent.

Mencionem que l’enfocament estàndard classificava com a fal·làcies de la pertinença les següents¹⁵³:

- Genètica
- *Ad hominem* directa i circumstancial
- *Tu quoque*
- Enverinar el pou
- *Ad misericordiam*
- *Ad verecundiam*
- *Ad ignorantiam*
- *Ad baculum*
- A la por

Ja hem argumentat que aquests esquemes argumentals només són fal·laços si no es poden respondre satisfactòriament les qüestions que s’hi plantegen.

7. Aportacions de l’anàlisi crítica del discurs a l’anàlisi d’argumentacions

La lògica ens ha fet veure que certes estructures argumentatives són vàlides independentment del seu contingut. Més enllà de la lògica formal, hem vist estructures argumentatives que són plausibles i a les que s’aplica el concepte de pertinença. També hem vist com en una conversa argumentativa hi ha més actes de parla a banda de les intervencions. Ara l’anàlisi crítica del discurs crida la nostra atenció sobre aspectes majors: El discurs és una acció que té funcions socials polítiques o culturals dins de grups o institucions i ha de ser analitzat en relació amb aquestes característiques: “una conversació cotidiana informal puede ser parte de la pràctica social compleja de comunicar estereotipos étnicos, una pràctica que a su vez puede contribuir a la reproducció del sistema social del racismo” (van DIJK, 2000: 25). En aquesta anàlisi cal tenir en compte tant la interacció actual com la interacció en tant que membres de

¹⁵² Els parells adjacents són la forma d’intercanvi mínim més típica d’organització dels torns de paraula. Vegeu TUSON; CALSAMIGLA (1999: 35-37). Segons WALTON (2005: 10), han estat estudiats des del punt de vista lògic per JACOBS, S. i JACKSON, S. (1982). “Conversational Argument: A Discourse Analytic Approach”.

¹⁵³ ENGEL (1990: 186-187)

grups, en la mesura que diem allò que diem i interpretem allò que els altres diuen adaptant-nos a diversos rols o identitats.

Des d'aquesta perspectiva, i prenent com a referent els estudis sobre el racisme que han realitzat van Dijk i altres, apareixen certes estratègies conversacionals que es poden aplicar a altres casos i que per la seva forma típica convé tenir presents. Pertanyen al sistema de perpetuació del racisme, és a dir, de l'abús de poder sobre persones provenint d'altres societats o de minories¹⁵⁴. Aquesta manera d'analitzar els discursos argumentatius és important perquè ens fa veure com un discurs aparentment equànim amaga una presa de posició racista, esdevenint un discurs manipulatiu. Van Dijk i col·laboradors han identificat diverses categories típiques en el discurs sobre "els altres":

Temes focalitzats en :

- La diferència
- La desviació de la norma
- L'amenaça (invasió, cultural, problemes socioeconòmics)
- Destacar l'aspecte conflictiu de l'altre i disculpar o justificar els problemes que se'ls presenten

Semàntica específica:

- Negació aparent ("jo no tinc res contra els negres, però ...")
- Concessió aparent ("no tots els negres són criminals, però ...")
- Empatia aparent: presentar restriccions com a beneficioses per a les víctimes ("si estan millor al seu país")
- Transformació en el contrari ("és que hi ha un racisme negre")

Estratègies conversacionals:

- Polarització Nosaltres/Ells (Bons, innocents, demòcrates/Dolents, culpables, fanàtics)
- Autopresentació positiva ("sempre els he ajudat el que he pogut, però ...", "jo respecto totes les opinions, però ...")
- Presentació negativa de l'altre: és un problema, despersonalització

Anècdotes que s'usen com a arguments:

- Les narracions acostumen a tenir una fase típica de resolució. En les referides als "altres" resulta que desapareix aquesta fase. Les narracions aleshores es queden en la fase de complicació.

Estil:

- Ús de pronoms adreçats a distanciar, d'expressions com "aquesta gent" en comptes de "els meus veïns equatorians"
- Interrupcions del discurs en forma de dubtes cercant complicitats: "persones ... especials, de color ... morenets ..."

Això s'aplica també en la presentació dels mitjans de comunicació, del qual hi ha exemples quotidians: acompanyar les informacions negatives amb l'origen ètnic, desindividualitzar, etc. Va córrer per internet la comparació dels peus de dues fotografies de persones sortint amb l'aigua a la cintura amb queviures d'un supermercat

¹⁵⁴ Segons van Dijk "racisme" és un terme que té eufemismes com etnocentrisme, xenofòbia o eurocentrisme.

en les inundacions de Nova Orleans del 2006. El peu de la de la persona amb aspecte “chicano” *informava* dels saquejos mentre que la d’una parella de “blancs” en canvi ho feia de com s’espavilava la gent per tal d’aconseguir menjar. El dia 4 de maig de 2006 en dues pàgines consecutives s’informava a *El País* sobre una execució de la pena de mort als Estats Units i una altra a Somàlia. La segona s’il·lustrava amb la seqüència fotogràfica de l’execució.

8. Estratagemes i diàleg argumentatiu

Molts tractats sobre argumentació contenen exemples sovint enginyosos sobre argumentacions i rèpliques, i la seva lectura és interessant i pot ser formativa per tal de millorar la nostra capacitat argumentativa o dotar-nos d’eines que segurament al menys momentàniament, sorprendran els nostres oponents i debilitaran la seva posició. Com a exemple tenim obres com la de CATTANI (2001) o la més famosa i reeditada de SCHOPENHAUER (2003) que cal recordar que de fet és una versió dels *Tòpics* d’Aristòtil, especialment en el llibre VIII¹⁵⁵. Per la seva banda, des del 1999 Van EEMEREN i col·laboradors (2004: 96) han creat el concepte de *strategic maneuvering* per donar compte dels aspectes retòrics i estratègics d’un intercanvi dialèctic argumentatiu.

Al llarg de l’exposició hem anat mencionant les possibles estratagemes que òbviament caldria fer servir sense que l’oponent s’adonés:

- Utilitzar els esquemes argumentatius de manera inadequada
- Fer preguntes capcioses o que distreguin
- No quedar-se sense paraula
- Traslladar la càrrega de la prova a l’altra part
- Jugar amb l’ambigüitat o l’amfibologia dels mots
- Respondre amb preguntes
- No dir la veritat, o no dir tota la veritat, o no dir res més que la veritat.
- Negació o admissió graduals dels arguments de la part contrària
- Acceptar per rebutjar: acceptar parcialment la intervenció contrària per tal d’atacar-la: contribueix a una autopresentació positiva.
- Retorsió de l’argument del contrari:
 - Director: Per a mi, la nostra empresa és com una família
 - Sindicalista: Em permeto recordar al nostre director que ell, com a fill únic, desconeix l’experiència de la fraternitat (CATTANI (2001: 172)
- ...

Tanmateix, l’ús sistemàtic d’estratagemes porta a un diàleg purament erístic i no és aplicable als altres tipus de diàleg. En molts casos pot ser útil en la fase de confrontació, per tal de revelar el tipus i abast de la discrepància, encara que pot posar en guàrdia l’altra part i conduir-la a un diàleg erístic, per la qual cosa podria ser oportú en la fase d’obertura establir millor les regles. L’autor italià manté que hi ha un potencial formatiu en adonar-se que en tot hi ha arguments contraris i en practicar les diverses estratagemes. Ara bé, el que no està demostrat és que una pràctica cooperativa produeixi resultats formatius inferiors, sempre tenint present, per descomptat, que la preparació

¹⁵⁵ Vegeu l’estudi d’IMPERATO, E. (2000).

per defensar una tesi sempre inclou examinar la força de la posició pròpia tot avençant les objeccions i els arguments que s'hi poden contraposar.

Per bregar amb les estratagemes pot ser útil tenir en compte alguns aspectes tant de la retòrica tradicional com de la nova retòrica aplicada als *media*, la publicitat o la política:

“Hi ha rumors que diuen que A és vertader, però no seria elegant repetir-los perquè no puc provar que A sigui vertader. Ara bé, no deixaré de considerar-ho vertader a menys que es provi que és fals” (WALTON 2006-170)

També cal recordar que, segons Cornelia ILIE (van EEMEREN; GROOTENDORST (1996: 352), les funcions principals dels aspectes retòrics en els discursos polítics són:

- Manipulació de l'opinió defensant la posició de l'orador o atacant la de l'oponent.
- Facilitació de l'emmagatzemament del missatge en la memòria de l'audiència.
- Creació o manteniment de la unió (solidaritat, complicitat) entre orador i audiència.
- Inducció o reforç d'actituds negatives vers els oponents polítics.

La manipulació té segons van DIJK (2005b) tres aspectes:

- Discursius (autopresentació positiva, polarització ...)
- Cognitius: influir en el marc i en les creences compartides a través de la memòria immediata i la memòria a llarg termini
- Socials: manteniment de la dominació i l'abús de poder

Observem finalment que en teoria de jocs l'estratègia que es revela guanyadora és la de “*tit for tat*”, és a dir la de començar cooperativament i la de respondre a l'adversari amb el mateix que ha fet. Si ell fa intervencions productives i pertinents, respondre amb intervencions productives i pertinents. Si són distractives i no pertinents, es pot respondre de la mateixa manera. Altres aspectes a considerar són l'ús de l'humor¹⁵⁶ i l'estratègia de l'ordre de les intervencions.

Quedin com a objecte de reflexió l'aforisme nietzscheà:

“La manera més pèrfida de perjudicar una causa és defensar-la a posta amb arguments defectuosos” (*La gaia ciència*, 191)

I la frase cervantina:

“La mentira satisface cuando verdad parece y está escrita con gracia” (*Viaje al Parnaso*)

¹⁵⁶ Vegeu CATTANI (2001: 183-188) i SCHLEICHERT, Hubert (2004: 154-184).

QUARTA PART:
ENSENYAR A ARGUMENTAR

1. ELS FACTORS DE L'ARGUMENTACIÓ

Pel fet de ser una macro o *supercompetència*, l'argumentació té diversos factors dels que fem un breu repàs a continuació.

Factors cognitius

Argumentar bé suposa raonar bé, però raonar bé no suposa argumentar bé, especialment en contextos d'intercanvis cara a cara. Van EEMEREN *et al.* (1996: 310) afirmen que hi ha una certa independència entre els factors de comprensió verbal i de raonament general i les habilitats d'argumentació¹⁵⁷. Hi ha aleshores certs elements verbals que són essencials per a la capacitat d'argumentar.

D'altra banda, l'argumentació requereix un distanciament intel·lectual, que s'expressa en la capacitat d'adopció de perspectiva. Aquesta es concreta en diversos tipus del que podem denominar de perspectivisme¹⁵⁸:

- **Emocional**: entendre de mode empàtic que els sentiments dels altres poden ser diferents dels propis.
- **Espacial**: comprendre que les coses es veuen diferent segons els diferents punts de vista físics.
- **Informacional**: l'altre pot tenir informació diferent de la nostra.
- **Conceptual**: comprendre que pot concebre les coses d'una altra manera, tenir altres criteris, valors i idees.
- **Estratègic**: conèixer els objectius i plans de l'altre, els recursos i mecanismes que hi esmerça, i quan considerarà que els ha assolit.

En tercer lloc, per tal de promoure l'ensenyament precoç de l'argumentació, com proposa DOLTZ (1995), hem de recórrer al concepte vigostkià de *zona de desenvolupament pròxim* que utilitza per exemple Mathew Lipman¹⁵⁹.

Finalment, des d'un altre punt de vista, cal tenir en compte tots els aspectes que posen de relleu CARRETERO i GARCIA MADRUGA (1984): pel que fa al raonament proposicional, analògic, inductiu, etc. Destaquem entre d'altres elements el problema de Wason en psicologia del raonament condicional. Aquest publicà al 1966 els resultats de proposar a grups diversos de persones una tasca de comprovació d'una hipòtesi, tot detectant un error sistemàtic¹⁶⁰, que en tot cas cal tenir en compte en ensenyar processos argumentatius des del punt de vista normatiu. En el nostre estudi empíric sobre el rendiment dels ensenyaments de lògica hem emprat aquest problema.

¹⁵⁷ Aquesta diferència està limitada en l'estudi citat a l'augment en la identificació d'argumentacions després d'haver explicat conceptes com "argumentació", "argument" o "punt de vista",

¹⁵⁸ Vegeu RODRIGO i CORREA (1999: 85), citat per POZO (2001:67) i CORREA *et al.* (2003). El concepte de perspectivisme "estratègic" prové de MONEREO (2001: 72)

¹⁵⁹ Vegeu la recent *Aprender a filosofar con Vigotski* (2004).

¹⁶⁰ Una de les versions és la següent: Se li presenta al subjecte quatre targetes que tenen marcada en una banda A, K, 4, 7, respectivament i se li demana que digui aquelles targetes, i només aquelles, que cal aixecar per comprovar la teoria "Si una carta te una vocal en una banda, te un nombre senars en l'altra". La majoria del subjectes de totes les condicions responen que són la que té l'A i la del 7, quan en bona lògica són la que té l'A i la que té el 4. Vegeu V.A. (1995:44).

Factors emocionals i relacionals

En una discussió, tots ser volem raonables i guanyar, en una discussió cooperativa tots volem ser raonables, guanyar i preservar la relació. Per això acceptar, si s'escau, els arguments de l'altre inclou una mena de renúncia emotiva que no es pot donar fora d'una relació afectiva de certa confiança. Això vol dir que cal ser capaç de practicar l'assertivitat, és a dir, l'afirmació de la pròpia persona unida al respecte a l'altra. Caldrà per tant evitar no només la conducta agressiva sinó també la inhibida. Fins i tot en el diàleg erístic cal respectar certes convencions per al seu manteniment.

Seleccionem algunes de les habilitats socials que requeriria la pràctica de l'argumentació¹⁶¹: escoltar, participar en debats, formular preguntes, prendre decisions, presentar-se, començar, mantenir i acabar una conversa, convèncer els altres, demanar disculpes, autocontrolar-se, negociar, no entrar en baralles, formular i respondre a una queixa, afrontar una acusació, preparar-se per a una conversa difícil.

D'altra banda, cal introduir un cert distanciament emocional respecte el propi punt de vista i el de l'altra persona que ens permeti examinar-los racionalment. Aquesta actitud és complementària del perspectivisme abans esmentat i inclou també l'empatia o capacitat de posar-se en el lloc de l'altre. Això no vol dir que les expressions emocionals, realitzades en actes de parla expressius com insults, interrompin el diàleg (i menys quan són reparats). Fins i tot EEMEREN I GROOTENDORST creuen “qüestionable si s'ha de considerar una violació de les regles [de la discussió crítica] el fet de fer gestos de suport o amb altra rellevància argumentativa” (2004: 164).

Factors psicogenètics

Ja hem citat a DOLTZ (1995), que afirmava que tot i que els psicòlegs fixaven una aparició tardana de les habilitats argumentatives (cap als 16 anys), els didactes sostenien que era possible un ensenyament precoç de l'argumentació tot proposant seqüències didàctiques per alumnat des dels 8 anys. CORREA i altres precisen més. Referint-se especialment a les capacitats expressades oralment recullen (2003: 345) que vers el 6 anys els infants intueixen que per influir sobre els altres i convèncer-los és convenient suportar les creences sobre justificacions més raonables. La progressió segueix com es marca a la taula:

	10 anys	12-13 anys	14 endavant
Adopció de punt de vista	X	X	X
Justificació	X	X	X
Adaptació a l'audiència: Contraarguments ¹⁶²		X	X
Adaptació a l'audiència: Refutacions ¹⁶³			X

¹⁶¹ D'un curs de presentació del Programa de competència social (2000).

¹⁶² Contraargumentos: “Ideas que marcan los límites de la respuesta personal, es decir, las circunstancias en las que una propuesta puede dejar de ser válida acudiendo a puntos de vista alternativos. Ejemplo: “Tenemos que conservar la naturaleza (...) también es cierto que no podemos renunciar al progreso y al bienestar””. CORREA et al. (2003:248)

Aquesta seqüència coincideix en general amb la més detallada exposada per KLINE (1998). Afegim que les competències argumentatives es manifesten fins i tot en edats inferior, encara que fonamentades capacitats intel·lectuals limitades i un desconeixement de l'entorn. Vegeu alguns exemples recollits per BRUTIAN (2006):

- (9) Els fascistes, han estat enterrats prou fondo perquè no puguin sortir quan es reposin? (Ara, noia als 4 anys).
- (10) - No sé com fer-m'ho per no tenir malsons
 - No pensis en res
 - Però no pensar en res vol dir morir-se (Ara, als 8 anys)
- (11) (El petit Jordi ha tallat un cuc en dos)
 - Per què ho has fet?
 - El cuc estava avorrit. Ara són dos. Ara s'estan divertint.
- (12) - Quin dia et vas quedar embarassada?
 - No me'n recordo.
 - Hauries de recordar-te'n. Aquest dies cal celebrar-los com els aniversaris. (Ara, als 10 anys)

No hi ha molta distància entre aquests exemples i els d'explicacions dels accidents escrites en el petitíssim espai del comunicat a les companyies d'assegurances¹⁶⁴:

El peatón chocó contra mi coche y después se metió debajo
 Llevaba cuarenta años conduciendo cuando me dormí al volante y tuve el accidente
 Un coche invisible salió de la nada me dió un golpe y desapareció
 El tío estaba por toda la calle y tuve que hacer varias maniobras bruscas antes de darle.

Gènere i argumentació

També seria pertinent examinar la influència del gènere en l'argumentació per respondre preguntes com:

- Les noies argumenten millor que els nois?
- Justifiquen millor les seves opinions?
- Són més capaces de convèncer?
- Són més capaces de modificar les seves opinions? Quins s'n els aspectes cognitius o relacionals que intervenen en aquest canvi?

Algunes discussions recordades en l'estudi d'alumnes de batxillerat palesen que el canvi d'opinió pròpia es fa per preservar la relació i per tant podrien apuntar vers una incidència dels factors relacionals en els canvis d'opinió.

En tot cas, cal tenir presents els estudis de GILLIGAN (1982) que ens advertixen que, pel que fa al raonament moral i a la seva expressió en diàlegs argumentatius, les dones fan servir més arguments referits a conseqüències de les pròpies accions i de preservació de les relacions concretes, més que a principis abstractes de justícia.

¹⁶³ Refutaciones o respuesta al argumento: "Ideas que responden a los contraargumentos, modulando su importancia, para generalmente realzar el punto de vista propio. Ejemplo: "(...) pero si acabamos con la naturaleza, nuestro bienestar y progreso tampoco serán posibles"". (*Idem*)

¹⁶⁴ Revista *Época* 29-4-1991 citat per CALSAMIGLIA, TUSON (1999: 213-214).

CALA (2002 i 2004) apunta també a una diferència de gènere pel que fa a argumentació. En un estudi sobre la riquesa argumental en discussions sobre papers de dones i homes troba que les dones d'alfabetització justifiquen les seves afirmacions en major mesura que els homes del seu mateix nivell educatiu. En aquest cas, tanmateix podria ser per la pròpia posició en el tema de discussió, que era l'assignació del treball domèstic.

2. UNA PROPOSTA: LA MACROCOMPETÈNCIA D'ARGUMENTAR

1. Fonts

L'eina categorial que proposem ha estat feta servir en d'altres parts del treball. Com hem determinat més amunt (primera part, apartat 3), l'argumentació és una macrocompetència formada per diferents coneixements i habilitats. Ara, com a part de la nostra contribució, presentarem un llistat analític i sistemàtic de les competències que al nostre entendre estan incloses en la d'argumentar. Aquesta anàlisi és important per què d'una banda ens dota d'una categorització detallada a l'hora d'avaluar o simplement descriure pràctiques o productes argumentatius i detectar-ne la millora, i de l'altra ens permetrà dissenyar d'una manera més precisa les activitats d'ensenyament-aprenentatge. Som conscients que fem servir com a sinònims *competència*, *capacitat*, *habilitat* i fins i tot, en les llistes que presentarem, *estratègia*. Sigui'n permès deixar de banda si s'adquireixen o se'n disposa, si es mostren en la realització o són meres potencialitats. No creiem que aquest treball sigui el marc per aclarir unes confusions que sospitem que en part provenen de les diferents traduccions de les mateixes paraules, com per exemple *skill*.

Per elaborar aquest llistat hem partit dels resultats de l'anàlisi del currículum i de la relació de competències bàsiques. A més, tenim en compte les consideracions de CUENCA, (1995), KLINE (1998), MONEREO i POZO (2001), SAIZ (2002: 15-20). La nostra llista de capacitats per a l'anàlisi de textos suposa el concepte de *transformació* d'EEMEREN I GROOTENDORST (2004: 108).

DOLTZ i CAMPS (1995: 6), per la seva banda, enumeren algunes de les capacitats incloses en la d'argumentar que també recollirem en la nostra llista:

1. Reconèixer un tema polèmic i ser conscient dels diversos punts de vista que existeixen sobre ell.
2. Discutir els diferents punts de vista i els recursos argumentatius possibles per defensar-los.
3. Tenir la pròpia opinió sobre el tema discutit.
4. Valorar els arguments contraris.
5. Justificar el propi punt de vista amb un conjunt d'arguments adequats.
6. Utilitzar de manera rigorosa i conscient els arguments.
7. Desenvolupar estratègies per atraure els sentiments dels altres.
8. Reconèixer els arguments de l'oponent i saber-los refutar.
9. Acceptar i incorporar alguns dels arguments de la persona adversària com a concessions.
10. Saber negociar una posició de compromís.

Finalment, hem tingut especialment en compte la caracterització de la competència discursiva d'argumentar que fan CORREA *et al.* (2003: 344) per la seva precisió i claredat:

1. Adopció i explicitació d'un punt de vista.
2. Justificació o suport del punt de vista
3. Adaptació a l'audiència
 - Al·lusió a les tesis oposades
 - Contraarguments
 - Respostes
 - Refutacions

2. Criteris

Pel que fa als criteris d'ordenació, farem servir diversos eixos. En primer lloc, podeu consultar a la columna de la dreta de la taula següent la nostra interpretació de les **operacions discursives** que des de la retòrica clàssica es requereixen per construir un discurs¹⁶⁵:

Invenió	“Descobriments de coses vertaderes o versemblants que fan probable la causa”	Exemple Entimema Locus	Trobar vincles conceptuals, arguments, exemples, qüestions ...
Disposició	“Ordenació dels aspectes descoberts”	Exordi (agradar) Narració (demostrar) Confirmació (demostrar) Epíleg (commoure)	Articulació d'arguments, punts de vista, contraarguments i rèpliques
Elocució	“Acomodació de les paraules a la invenció”	<i>Estils:</i> Noble (digne; convèncer) Senzill (precís; provar) Temperat (anecdòtic; agradar) <i>Figures de:</i> Dicció (al·literació) Sentit o trops (metàfora) Construcció (el·lipsi) Pensament (ironia)	Anticipar l'actitud de l'oponent. Triar el registre escrit o el tipus de diàleg. Adoptar un to.
Memòria	“Recordar l'ordre i el sentit de les paraules”	Natural Artificial (llocs, imatges)	Recursos per recordar: guions ...
<i>Acció</i>	“Recitar el discurs amb la veu, el rostre i el gest”	Dicció (volum, fermesa, flexibilitat) Moviment del cos	

El segon eix el podria determinar la **situació** de comunicació: producció o recepció. Aquest eix podria combinar-se amb les modalitat escrita i oral.

Les modalitats del discurs argumentatiu	<i>producció</i>		<i>recepció</i>
Oral	Monòleg	Diàleg	Audiència
Escrit	Monòleg		Lectura

Encara que l'estructura i elements bàsics de cada modalitat és la mateixa, van DIJK (2000: 23-24) recorda que cadascuna d'elles permet posar un èmfasi diferent. D'una banda, la comunicació cara a cara estimula la *inventio* i ajuda a l'adopció de perspectiva, mentre que l'escriptura permet centrar-se en la composició. La lectura, que només trobem en situació de recepció, permet centrar-nos en l'anàlisi. Tot tenint present l'arrel comú dels aspectes cognitius, verbals i afectius, podríem distingir les capacitats argumentatives requerides en:

- Participació en **converses** argumentatives
- Escriptura** de textos argumentatius
- Lectura** de textos argumentatius

¹⁶⁵ Segueixo LABORDA (1993: 67).

Van Eemeren i altres divideixen el seu manual *Argumentation* (2002) en Anàlisi, Avaluació i Presentació.

El darrer eix ordenador vindria donat per les **fases** del diàleg argumentatiu¹⁶⁶:

1. Confrontació
2. Obertura
3. Argumentació
4. Clausura

El projecte internacional conegut com a “Filosofia per nens”, que en el nostre país re`el nom de Filosofia 3/18 liderat per l’IREF ha elaborat un llistat de capacitats bàsiques que anomenen “habilitats de pensament” que proporciona també un element de contrast per a l’elaboració de la nostra llista.

Les habilitats de pensament segons el projecte Filosofia 3/18

Habilitats de recerca

1. Endevinar
2. Esbrinar
3. Formular hipòtesis
4. Observar
5. Suposar i conjecturar
6. Buscar alternatives
7. Anticipar conseqüències
8. Seleccionar possibilitats
9. Imaginar, inventar, crear

Habilitats de conceptualització i anàlisi

1. Formular conceptes precisos
2. Posar exemples i contraexemples
3. Buscar semblances i diferències
4. Comparar
5. Definir
6. Agrupar i classificar
7. Seriar

Habilitats de raonament

1. Buscar i donar raons
2. Fer inferències
3. Raonar condicionalment
4. Raonar analògicament
5. Establir relacions de causa i efecte
6. Establir relacions part/tot
7. Establir relacions de fins i mitjans
8. Establir criteris

Habilitats de comunicació i traducció

1. Explicar: narració i descripció
2. Interpretar
3. Improvisar
4. Traduir de l’oral a mímica i a la inversa
5. Traduir de l’oral al plàstic i a la inversa
6. Traduir de l’oral al llenguatge musical i altres
7. Sintetitzar

¹⁶⁶ Tractades més endavant. Vegeu EEMEREN i GROOTENDORST (1996:281-282); *idem* (2004: 59-68); WALTON (2006: 184).

El darrer element de contrast és la llista de competències de pensament que provés de la investigació de la línia didàctica anomenada “Pensament Crític”.

Les 35 dimensions del pensament crític segons *The Critical Thinking Community*¹⁶⁷

Estratègies afectives

1. Pensar amb independència.
2. Superar tant l'egocentrisme com el sociocentrisme.
3. Practicar la imparcialitat de pensament (*fairmindedness*).
4. Explorar els pensaments subjacents als sentiments i els sentiments subjacents als pensaments.
5. Desenvolupar humilitat intel·lectual (reconèixer els límits del seu coneixement) i suspendre el judici.
6. Desenvolupar coratge intel·lectual.
7. Desenvolupar bona fe intel·lectual o integritat.
8. Desenvolupar perseverança intel·lectual.
9. Desenvolupar confiança en la raó.

Estratègies cognitives: Macrocapacitats

10. Depurar les generalitzacions i evitar les simplificacions.
11. Comparar situacions anàlogues tot transferint idees a nous contextos.
12. Desenvolupar la pròpia perspectiva: creació o exploració de creences, arguments o teories.
13. Aclarir qüestions, conclusions o creences.
14. Aclarir i analitzar el significat de paraules o frases.
15. Desenvolupar criteris d'avaluació: aclarir valors i normes.
16. Avaluar la credibilitat de les fonts d'informació
17. Qüestionar en profunditat: plantejar i resseguir problemes radicals o importants.
18. Analitzar o avaluar arguments, interpretacions, creences o teories.
19. Inventar o avaluar solucions.
20. Analitzar o avaluar accions o línies d'acció.
21. Llegir críticament: aclarir o criticar textos.
22. Escoltar críticament: l'art del diàleg silenciós.
23. Establir connexions interdisciplinàries
24. Practicar la discussió socràtica: aclarir i qüestionar creences, teories o perspectives.
25. Raonar dialògicament: comparar perspectives, interpretacions o teories.
26. Raonar dialècticament: avaluar perspectives, interpretacions o teories.

Estratègies cognitives

27. Comparar i contrastar els ideals amb la pràctica real.
28. Pensar sobre el pensar de manera precisa: ús de vocabulari crític.
29. Adonar-se de semblances i diferències significatives.
30. Examinar o avaluar supòsits.
31. Distingir els fets rellevants dels irrellevants.
32. Fer inferències, interpretacions o prediccions que siguin plausibles.
33. Donar raons i avaluar les proves i els fets al·legats.
34. Reconèixer contradiccions.
35. Explorar implicacions i conseqüències

3. Les subcompetències de l'argumentació

Aquestes fonts i criteris informen la nostra proposta de les distintes competències i subcompetències que configuren la macrocompetència d'argumentar. Les hem ordenat segons les tres situacions:

1. Participació en **diàlegs** argumentatius
2. Composició d'**escrits** argumentatius
3. Anàlisi i avaluació de **textos** argumentatius

¹⁶⁷ Traducció de l'autor a partir de la versió que es pot trobar a <http://www.criticalthinking.org/>

1. El punt de vista

- 1.1. Adoptar un punt de vista
- 1.2. Exposar-lo adequadament
- 1.3. Adonar-se que poden haver punts de vista diferents sobre un tema
- 1.4. Entendre un punt de vista contrari: perspectivisme emocional, espacial
- 1.5. Avançar altres punts de vista sobre la mateixa qüestió
- 1.6. Precisar-lo davant altres punts de vista
- 1.7. Coordinar-lo amb d'altres punts de vista
- 1.8. Autoafirmar-se assertivament: expressar oposició sense agressió
- 1.9. Escoltar: és més complex que explicar (cal haver adquirit opinió pròpia i comprendre la de l'altre)¹⁶⁸.

2. El suport al propi punt de vista

- 2.1. Seleccionar dades pertinents per accés a la memòria a llarg termini (MLT).
- 2.2. Generar i seleccionar arguments per accés a la MLT.
 - 2.2.1. Amb varietat d'esquemes
 - 2.2.1.1. Presumptius (sobre els causes, d'autoritat, analògics...)
 - 2.2.1.2. Inductius (generalitzacions pertinents)
 - 2.2.1.3. Deductius (MP, MT, sil·logisme hipotètic, sil·logisme disjuntiu)
 - 2.2.2. Pertinents
 - 2.2.3. El major grau d'acceptabilitat per part de l'oponent, és a dir, eficaços:
 - Escoltats pels altres participants
 - Donen lloc a interacció (no generen indiferència)
 - Susciten aprovació d'altres participants
 - Deixen l'adversari sense possibilitat de rèplica
 - Obliguen l'interlocutor a canviar de terreny¹⁶⁹
- 2.3. Exposició d'arguments, amb les modalitzacions adients (*estic segur, sembla*)
- 2.4. Detectar possibles contradiccions. Si són pròpies, evitar-les i si són alienes, explotar-les
- 2.5. Crear exemples o imatges

3. La perspectiva de l'altre

- 3.1. Avançar les objeccions
- 3.2. Rebatre les objeccions
- 3.3. Avançar els arguments de l'altre: perspectivisme informacional i conceptual
- 3.4. Entendre els contraarguments
- 3.5. Rebatre'ls
 - 3.5.1. Construir refutacions
 - 3.5.2. Crear contraexemples
 - 3.5.3. Retòrcer els arguments de la persona interlocutora (argument del compromís, reducció a l'absurd, ...)

4. Les intervencions

- 4.1. Modular-les estratègicament
- 4.2. Fer-les pertinents
- 4.3. Fer-les productives
- 4.4. Emprar, si cal, l'humor, l'autoavaluació i la reparació per mantenir el diàleg
- 4.5. Fer rèpliques i contrarèpliques

¹⁶⁸ És el "diàleg silenciós" a què es refereix l'habilitat 34 de la llista de *The Critical Thinking Community*.

¹⁶⁹ Elaborat a partir de DOLTZ (1994: 23)

- 4.6. Fer preguntes:
 - 4.6.1. Petició d'aclariments, limitacions i precisions
 - 4.6.2. Expressió de dubtes
 - 4.6.3. Pertinents
 - 4.6.3.1. A la situació
 - 4.6.3.2. A l'interlocutor
 - 4.6.3.3. A l'esquema dels arguments emprats
 - 4.6.3.4. A l'estructura argumentativa

5. L'implícit

- 5.1. Detectar l'implícit
 - 5.1.1. El suposat¹⁷⁰: les conseqüències que es deriven del que s'afirma o nega
 - 5.1.2. El pressuposat: allò que les persones interlocutores han d'admetre per entendre's
 - 5.1.3. L'amagat: allò suposat o pressuposat que s'evita fer aparèixer
- 5.2. No admetre supòsits (no assumir enunciats) que comprometin o debilitin la pròpia posició.
- 5.3. Perspectivisme estratègic: detectar estratègies de negació, concessió o empatia aparents¹⁷¹; conèixer els plans i objectius de l'altre.

6. Gestió del diàleg

- 6.1. Distingir en el tema de discussió entre fets, valors, decisions o significats
- 6.2. Negociar les condicions d'obertura
- 6.3. Acceptar la càrrega de la prova, en cas d'haver fet intervencions que comprometin amb ella.
- 6.4. Gestionar els torns adequadament¹⁷²
 - 6.4.1. Per autoselecció: cedir la paraula, no interrompre
 - 6.4.2. Per heteroselecció: obeir a qui modera
- 6.5. Negociar les condicions de la conclusió
 - 6.5.1. Resoldre la diferència d'opinió d'acord amb els mèrits dels arguments presentats
 - 6.5.1.1. Acceptar el punt de vista contrari
 - 6.5.1.2. Renunciar al propi punt de vista
 - 6.5.1.3. Modificar el propi punt de vista
 - 6.5.2. Estendre la diferència d'opinió
- 6.6. Mantenir diversos tipus de diàleg (persuasiu, d'investigació, negociació, debat ...)
- 6.7. Mantenir la relació:
 - 6.7.1. Capacitat de compartir fites amb les persones interlocutores
 - 6.7.2. Assertivitat
 - 6.7.3. Autocontrolar-se: no perdre els estreps

7. Els aspectes verbals

- 7.1. Seguir el procés del diàleg amb el mínim d'interrupcions possible
- 7.2. Emprar adequadament la gramàtica i el lèxic inclosos els marcadors metalingüístics ("això és una fal·làcia", "em sembla que et contradiu")

¹⁷⁰ VEGA (2003: 114-116) distingeix a més de suposicions i pressuposicions, les assumpcions.

¹⁷¹ En el sentit ja mencionat de van DIJK (2005: 5).

¹⁷² Els apartats 6.4 i 6.5 són els únics que llisten disjuncions excloents. Tots els altres dels tres grups inclouen disjuncions inclusives.

1. **El tema, la qüestió, el problema**
 - 1.1. Comprendre la seva naturalesa i abast
 - 1.2. Formular-ho com a pregunta
2. **Les alternatives de resposta**
 - 2.1. Ser conscient d'elles
 - 2.2. Formular-les precisament
3. **El punt de vista**
 - 3.1. Fer-lo precís i concís
 - 3.2. Expressar-lo clarament
 - 3.3. Fer els matisos pertinents
 - 3.4. Contraposar-lo i coordinar-lo amb d'altres
4. **El suport al punt de vista**
 - 4.1. Seleccionar dades pertinents per accés a la MLT i fonts d'informació externa.
 - 4.2. Cercar i seleccionar arguments pertinents i variats
 - 4.2.1. Per accés a la MLT
 - 4.2.2. A partir de fonts d'informació: lectures, entrevistes, cerca web ...
 - 4.2.3. Per invenció: Procediments d'estímul de la creativitat individuals i de grup (*brainstorming*, metàfores ...)
 - 4.2.4. Construir inferències bones (vàlides lògicament i amb premisses vertaderes)
 - 4.3. Dissenyar preferentment estructures argumentatives convergents
 - 4.4. Detectar i esmenar les possibles insuficiències de la pròpia argumentació
5. **La perspectiva de l'altre**
 - 5.1. Preveure objeccions
 - 5.2. Avançar les tesis contràries i els seus arguments (prolepsis)
6. **Recapitular, perorar**
7. **Planificar, revisar, reescriure**
 - 7.1. Planificar: fer esquemes, diagrames, prendre notes
 - 7.2. Revisar: contrastar allò expressat amb les intencions, llegir-ho amb ulls crítics
 - 7.3. Reescriure: fer servir l'escriptura per pensar
8. **Organitzar el text:**
 - 8.1. Ordenar-lo segons els objectius
 - 8.2. Donar-li estructura gràfica (títols, apartats ...)
9. **Monòleg oral**¹⁷³
 - 9.1. Dissenyar-lo: ordenar estratègicament les parts del discurs
 - 9.2. Realitzar-lo

¹⁷³ Pot fer-se servir qualsevol guió per a una exposició oral. El de la retòrica clàssica segueix essent suggeridor: Exordi (*captatio benevolentiae* i *partitio* –anunci del pla-); Narració; Confirmació; Epíleg (*posita in rebus* –resum- i *posita in affectibus* –apel·lació als sentiments). Vegeu LABORDA (1993:24).

- 1. Formulació i contrastació d'hipòtesis interpretatives per a la comprensió del text a partir**
 - 1.1. Del tema
 - 1.2. Dels enunciats
 - 1.3. De l'estructura formal (apartats, paràgrafs, marcadors – conjuncions; *primer, en segon lloc; ...*)
- 2. Determinar la tesi o tesis**
 - 2.1. Si hi ha diversos arguments, distingir les conclusions parcials de la conclusió general o tesi que suporten.
- 3. Identificar els diversos enunciats**
 - 3.1. Determinar si es tracta d'enunciats de fet, de valor o prescriptius
 - 3.2. Distingir arguments d'altres intervencions tant assertives com altres actes de parla (directius, compromissoris, declaratius i fins i tot expressius)
 - 3.3. Seleccionar les parts que no tenen a veure amb l'argumentació o són innecessàries per representar-la (descripcions, explicacions, exemples etc.). Determinar la seva funció.
 - 3.4. Detectar les ambigüitats conceptuals
- 4. L'implícit**
 - 4.1. Detectar i afegir les premisses tàcites
 - 4.2. Detectar i afegir les conclusions o tesis tàcites
 - 4.3. Distingir el suposat, el pressuposat, l'assumit i l'amagat
- 5. Determinar i avaluar els arguments**
 - 5.1. Distingir entre premisses i conclusió
 - 5.2. Identificar relacions entre les premisses i entre aquestes i la conclusió
 - 5.3. Detectar esquemes d'arguments:
 - 5.3.1. Presumptius
 - 5.3.2. Deductius
 - 5.3.3. Inductius
 - 5.4. Fer diagrames jeràrquics, com esquemes en arbre, per determinar l'estructura d'argumentacions.
 - 5.5. Establir de manera contrastada les relacions entre els arguments i entre aquests i la conclusió de l'argumentació o tesi.
 - 5.6. Adoptar criteris per determinar:
 - 5.6.1. La pertinença de les premisses
 - 5.6.2. L'acceptabilitat de les premisses
 - 5.6.3. La suficiència de les premisses
 - 5.6.4. El grau d'acceptabilitat de la conclusió: necessitat, probabilitat, plausibilitat.
 - 5.7. Detectar fal·làcies
- 6. Recapitular**

¹⁷⁴ L'anàlisi o el comentari de textos és pràcticament l'únic procediment considerat com a tal en Filosofia. Per això es poden trobar diverses concepcions i molts exemples de les activitats implicades en la lectura de textos argumentatius, de les més simples a les més complexes. Vegeu per exemple BELTRAN (1996) i BAIG, BELTRAN, CODINA i ROIG (2002: 210). Pels aspectes analítics ens hem inspirat en BLACKBURN (1994). També hem tingut en compte les recomanacions generals per a la lectura que CASSANY dona sota el títol de "vint-i-dues tècniques" (2006: 107-128).

- 6.1. Revisar l'anàlisi propi
- 6.2. Formular
 - 6.2.1. Preguntes
 - 6.2.2. Objecions
 - 6.2.3. Dubtes
- 6.3. Fer balanç

3. LA DIDÀCTICA DE L'ARGUMENTACIÓ

1. Alguns principis

Sintetitzem moltes de les idees que hem anat exposant fins aquí que creiem que cal tenir presents a l'hora de posar en pràctica l'ensenyament de l'argumentació.

1. **Interdisciplinarietat**: les diverses formes de diàlegs argumentatius, o la lectura o escriptura de textos que contenen argumentacions són procediments que es poden fer servir per a l'aprenentatge de qualsevol matèria i en qualsevol aula o espai. Cal descartar la idea que només s'argumenta sobre “temes controvertits” (diguem-ne la *tètrica* i els Ovnis).
2. Consciència dels diferents àmbits: es pot discutir sobre **fets**, sobre **valors**, sobre **decisions** o sobre **conceptes**. La idea de veritat que suposa cada àmbit és diferent, així com el tipus d'arguments que es poden aportar. També determinen diferents maneres de resoldre la diferència d'opinió.
3. Seriositat i rigor: el model no és el debat televisiu, sinó la **comunitat de recerca**. En la majoria de casos es discuteix no per vèncer, sinó per aprendre junts. Tots els membres de la classe han de sentir que la seva opinió és escoltada i que la seva persona és acceptada.
4. No tot val. De la mateixa manera que un bon entrenador no ha de promoure el joc brut, hem de penalitzar l'argumentació fal·laç o sense la informació suficient i ensenyar a prevenir-la, i a respondre-hi adequadament.
5. El context: la creació de **contextos** al màxim vinculats amb la realitat afavoreix la creació de perspectiva i la formació d'arguments i contraarguments¹⁷⁵. No abusar de les discussions simulades: l'aprenentatge cooperatiu de l'argumentació i a través d'ella ha de ser funcional i amb sentit, i per tant ha de crear situacions que facin efectiva la necessitat de l'escrit, llegit o parlat argumentat. Només grups amb una motivació intrínseca molt important quedaran satisfets amb discussions simulades¹⁷⁶.
6. Descartar algunes **fantasies** del professorat. Argumentar no sempre és prendre-s'ho amb calma, ni ser ordenats, ni ser *lògics*. Argumentar sense sentit pot ser una tasca extraordinàriament tediosa. L'argumentació no sempre convenç. I per descomptat, no genera alumnes més dòcils, sinó més *rebels*.
7. És un procediment, i els procediments s'aprenen practicant-los. Sense oblidar la importància de l'ensenyament-aprenentatge de conceptes a l'hora d'identificar arguments¹⁷⁷, cal tenir present que a argumentar s'aprèn **fent**-ho.
8. **Llibertat d'expressió**: cal que el professorat s'atreveixi a permetre que els i les alumnes discuteixin sobre qualsevol tema. Es requereixen però unes condicions:
 - a. Que els temes sorgeixin dels alumnes. La percepció que tenen els alumnes de certs temes debatuts és diferent de la del professorat. Si s'escolta la veu de l'alumnat és més possible que el tema adquireixi una dimensió adequada a aquest alumnat.
 - b. Hi ha valors que no es posen en qüestió i que cal respectar, a banda del de la llibertat d'expressió: la tolerància, la diferenciació entre les persones i els

¹⁷⁵ CORREA (2003: 345)

¹⁷⁶ Tot tenint present el que afirma VEGA (2003: 287): “nadie, por lo regular, alargará una discusión con alguien que adopta el papel de un mineral, una planta o una pared”.

¹⁷⁷ Ja tractat en l'apartat anterior. Vegeu EEMEREN *et al.* (1996: 310).

problemes, la racionalitat, el respecte, el diàleg. Un grup-classe ha de seguir essent una comunitat.

- c. El professorat ha de ser conscient que certes situacions de tensió no són idònies per a la discussió i per tant cal evitar-les¹⁷⁸. Cal ser completament directiu pel que fa a les formes i als valors del diàleg.
 - d. La neutralitat activa del professorat¹⁷⁹: en qüestions de valors, és cada alumne que ha de fer una tria, tot respectant els mencionats i depenent de les edats.
 - e. Pot ser que s'expressin contravalors com racisme o intolerància, però aquesta explicitació pot generar canvis, si es fa en un clima de confiança, respecte i reconeixement de la persona.
 - f. Cercar inspiració en la comunitat ideal de diàleg (Habermas).
 - g. De vegades cal que sigui el professorat qui plantegi les qüestions per tal de situar la discussió en un nivell que ultrapassi la conversa quotidiana. (Vegeu per exemple l'activitat de la primera part sobre el dia de les dones).
 - h. Cal preguntar-se fins a quin punt cal posar-ho tot en qüestió. Un exemple de problema moral: hi ha gent que creu que les penes depenen de la gravetat del pecat, del rang de l'ofès o de la malícia de la intenció, però des de Beccaria al s.XVIII s'ha anat instaurant en l'àmbit del dret que depenen del dany social produït¹⁸⁰. Fins quin punt facilitar la posada en discussió d'aquesta concepció moderna de les penes col·labora a difondre un tipus de pensament reaccionari, si se'ns permet l'expressió? A què es degut que un dels debats que es citen més com a exemple sigui el de la pena de mort, que no existeix al nostre país?
9. L'oral i l'escrit:
- a. Combinar-los sempre¹⁸¹.
 - b. Descartar tres idees incorrectes:
 - i. Cal ensenyar l'oral abans de l'escrit
 - ii. Cal llegir per aprendre a escriure (més aviat és a l'inrevés, escriure ajuda a millorar la lectura)
 - iii. L'oral és més simple que l'escrit
10. Si cal seleccionar temes, fer servir els criteris:
- a. Del simple al complex.
 - b. De l'immediat al mediat.
11. No només s'aprèn a classe. Les pràctiques d'argumentació persuasiva que han tingut infants i joves amb la família, el professorat i els iguals són predictives de les seves competències argumentatives¹⁸².

2. Les habilitats cognitivo-lingüístiques de l'explicació, la justificació i argumentació

¹⁷⁸ Un cas que marcà un abans i un després va ser reportatge televisiu de la periodista Nieves Herrero preguntant a companyes de les dues adolescents assassinades a Alcàsser què opinaven sobre la pena de mort.

¹⁷⁹ No es tracta d'una neutralitat absoluta, la impossible pretensió de la qual, segons Paco CASCON, amaga conscient o inconscientment postures conservadores i sustentadores del *status quo* (*Cuadernos de Pedagogía*, 287, p.74). Es tracta d'una neutralitat en la línia de la proposada per TRILLA, Jaume (1992). *El profesor y los valores controvertidos*. Barcelona: Paidós.

¹⁸⁰ Prenc les opcions de COLOMER, J. (1998). *El Utilitarismo*. Barcelona: Montesinos, pàgina 27.

¹⁸¹ "Cal exercir una varietat de gèneres argumentatius orals i escrits al llarg de tota l'escolaritat", BAIN, citat per DOLTZ (1994: 22)

¹⁸² KLINE (1998: 373).

Ja hem mencionat com el reconeixement de la importància de l'argumentació en l'ensenyament també s'ha fet en incloure-la entre les habilitats cognitivo-lingüístiques. JORBA i altres (1998) distingeixen 7 tipus d'habilitats cognitivo-lingüístiques: descriure, definir, resumir, explicar, justificar, argumentar i demostrar, habilitats que fem servir per aprendre. Aquestes habilitats donen lloc a 5 tipus de textos (orals o escrits): descriptiu, narratiu, explicatiu, instructiu, argumentatiu.

Tot valorant positivament l'enfocament de l'ensenyament per capacitats des de les diverses matèries que suposa aquesta línia de treball, caldria senyalar una certa debilitat en el detall pel que fa a l'argumentació o més en concret a la diferència entre explicació, argumentació i justificació. Part de l'aplicació didàctica de la proposta consisteix a ensenyar les diferències conceptuals entre les tres habilitats, i aquestes no estan clarament distingides, cosa que creiem que complica innecessàriament el problema, atès que és més difícil d'entendre l'eina que la manera d'usar-la. Explicar, argumentar i justificar inclouen la presentació de "raonaments o arguments" (1998: 45-51). Bé és veritat que les intencions o els resultats són diferents, però els mecanismes seria el mateix.

De fet aquest problema prové de l'ancoratge de la teoria en la tipologia textual, quan avui més aviat parlariem de gèneres que es distingirien per la situació de comunicació: el paper, l'examen, la carta de protesta, la redacció escolar, la instància, l'exposició del professorat a la classe de matemàtiques, a la de dibuix ... fins a infinitat de situacions.

3. Criteris per avaluar un material d'aula

Proposem un llistat de criteris que serveixin per jutjar materials d'aula existents i que seguirem en la nostra elaboració de materials.

1. Té en compte que l'argumentació té factors diversos.
2. És fàcil fer-lo funcional i donar-li un sentit.
3. S'adui amb l'edat.
4. Permet aplicar-ho a alumnat divers.
5. El pot fer servir professorat de diverses àrees.
6. És replicable: dóna resultats semblants en situacions semblants, sense dependre de la idiosincràsia de l'alumnat o del professor o professora.
7. Està validat: s'ha fet servir, prové d'una línia d'investigació didàctica fiable.
8. Permet autonomia: es pot usar aïlladament, encara que formi part d'un programa.
9. És compacte: És breu o es pot descomposar clarament en diverses activitats relativament independents.
10. És precís: s'adreça a l'ensenyament-aprenentatge d'habilitats concretes.
11. És antirelativista: Respecta el criteri que totes les opinions són dignes de ser escoltades, però valen més les millors fonamentades.

4. Com avaluar l'argumentació?

No podem realitzar en aquest treball una exposició exhaustiva dels aspectes de l'avaluació de l'argumentació. Només donar unes directrius generals i uns exemples. El de l'argumentació és un aprenentatge complex, que a més ha d'avaluar-se com a text, com a anàlisi de text o com a realització en un diàleg.

Hem de subratllar la importància de l'avaluació formativa, ja sigui en forma d'autoavaluació, o heteroavaluació per part d'iguals o del professorat. La major part d'elles activitats que proposem inclouen l'avaluació. Aquesta avaluació ha d'emprar les categoritzacions a partir de la llista que hem proposat a la primera part, apartat 4.

Pel que fa a l'avaluació sumativa, caldria evitar, en la mesura del possible, el que podríem anomenar la perspectiva cínica. S'expressa molt bé amb la pregunta d'un bon alumne que demana consell per a la pregunta d'opinió de l'examen de selectivitat de filosofia: "Què és millor, explicar el que tu penses o allò que has estudiat més?". Com a exemples de guies per aquesta avaluació sumativa oferim els següents.

1. Pertinència
2. Completesa
3. Precisió
4. Volum de coneixements
5. Organització del text

Font: VVAA (1999) *Parlar i escriure per aprendre*. ICE-UAB

AVALUACIÓ D'ESCRITS ARGUMENTATIUS

Condicions necessàries	si	no
Tema acordat		
Absència de plagi		
Assaig argumentatiu *		
Premisses obertes a qualsevol sense discriminació ("la Bíblia diu ...")		

Contingut	85%	Excel.	Not.	Bé	Insuf.	Absent
Tesi clara		5	4	3	2	N/A
Suport a la tesi		15	12	10	7,5	N/A
Cura de l'exègesi		15	12	10	7,5	0
Raonament crític		25	20	16,5	12,5	0
Objeccions i respostes		15	12	10	7,5	0
Originalitat		10	8	6,5	5	0

Mecànica	15%	Excel.	Not.	Bé	Insuf
Gramàtica		3	2	1	0
Ortografia		3	2	1	0
Extensió correcta		1	-	-	0
Impressió		1	-	-	0
Introducció		2	1	1	0
Ordre lògic		3	1	1	0
Distribució de paràgrafs		2	1	1	0

*Un assaig argumentatiu ha de reunir dues condicions:

Proposar una tesi

Donar com a mínim una raó rellevant per acceptar-la

Font : FARMER, Linda F.: "Grading argumentative essays"
Teaching Philosophy, 26:2, Juny 2003

4. MATERIALS D'AULA

Introducció

A continuació es presenta una mostra de 25 activitats. Només és una selecció d'aquells materials que al nostre entendre poden ser exemplars per la seva novetat o provada qualitat. Cada activitat està presentada en forma de fitxa. Totes requereixen que el professorat tingui en compte i posi en pràctica uns principis generals:

- Són activitats cooperatives. Cal treballar per donar-les aquest sentit. No es tracta de fer una cosa novedosa o divertida, sinó de col·laborar entre totes i tots en la creació d'aquestes situacions per tractar d'aprendre-hi.
- S'ha de crear un clima de confiança: fer escolta activa de les intervencions de tothom, demanar respecte pels torns, parafrasejar per comprovar la recepció, ...
- Cal ser directius: les activitats que requereixen la participació més activa de l'alumnat han d'estar ben plantejades, dirigides i regulades. Que no estiguem explicant no vol dir que puguem seure a fer altres coses mentre els alumnes treballen.
- Vetllar per un bon enteniment de les instruccions. Comprovar-ne la comprensió.
- Distribuir l'atenció entre tots els grups o alumnes individuals.
- Estar actiu i controlar la deriva de l'activitat. Si cal, prendre notes d'observador per al comentari i avaluació posterior,
- Si l'activitat demana la formació de grups, cal que no superin els tres o quatre membres, que es formin per tria aleatòria (cartes de colors a l'atzar, numeracions, etc) i que canviïn a cada activitat.
- En els jocs de rol, és preferible que els papers siguin induïts, és a dir, que els assigni el professorat. Caldrà preveure en finalitzar el joc una fase en què cada persona de forma oral o escrita pugui expressar el que pensa, a banda del paper que li hagi tocat.
- Un dels moments en què s'aprèn més en l'avaluació de l'activitat: ens obliga a recapitular, permet subratllar aspectes, ... No oblidar-la mai; és temps guanyat! Si el grup és molt nombrós (més de 16) pot ocupar molt de temps fer-la en roda oral i és millor que s'escrigui i que es pugui llegir, primer triant nosaltres qui ho ha de fer, després permetent que llegeixin la seva persones voluntàries i finalment que tothom hi pugui afegir comentaris.
- Es presenten seguint l'ordre de fases de l'argumentació. Aquest ordre, tanmateix, no es correspon amb l'ordre en què han de ser apreses. L'activitat Si/no, per exemple, és aconsellable fer-la quan ja s'han fet alguns debats.
 - Triar un tema
 - Adoptar la perspectiva de l'altre
 - Adoptar
 - i. un punt de vista
 - ii. una decisió
 - Suportar el propi punt de vista
 - Anàlisi de textos
 - Composició de textos
 - Debats
- S'indica el nivell preferent, encara que en molts casos és fàcil adaptar-les a altres nivells.

Objectiu	Temps	
Permetre disposar de temes per debatre, tant per al professor com per als alumnes que vulguin.	nivell	ESO BTX
Observacions	Material i aula	
Per tal de no acabar sempre demanant si t'estimes el mar o la muntanya per vacances, si està bé la prohibició de fumar o sobre la conveniència de posar màquines de preservatius als instituts convé disposar un llistat de temes que poden plantejar-se.	Capsa amb fitxes	
Font: a partir d'una idea de HOWE i HOWE (1977). <i>Cómo personalizar la educación. Perspectivas de la clarificación de valores</i> . Madrid. Santillana.		

Procediment

Cal construir un clàssic fitxer amb una fitxa per cada pregunta per tal de poder-les consultar o que els alumnes pugin seleccionar un tema. Recordem que es pot discutir sobre fets, sobre valors, sobre decisions, sobre paraules

1. És el mateix mentir que cometre un error?
2. Perquè enganyar és plaent?
3. Hi ha una edat per jugar?
4. Fa mal la mort?
5. Es pot viatjar sense moure's del lloc?
6. Què és millor, ser lliure o sentir-se lliure?
7. De què serveix ser lliures, si no som omnipotents?
8. Si el presoner ha confessat el crim, podem inferir que és el culpable? (WALTON, 1996b: 6)
9. Tindries un gat a casa?
10. Per què la majoria d'adults es creuen superiors a infants i joves?
11. Si estem segurs d'una cosa, podem dir que és veritat?
12. Què és pitjor, la mentida o l'error?
13. Els meus pensaments, són reals? I les meves emocions? (LIPMAN)
14. Per a què serveix la imaginació?
15. Aquest hivern ha plogut més que l'anterior?
16. Creus que no s'ha de dir "els alumnes" sinó "els i les alumnes"? I "els nanos"?
17. Si fumar és dolent, perquè hi ha gent que fuma?
18. És obligatori tenir una religió?
19. El patiment, serveix per a alguna cosa?
20. Ha progressat de debò la humanitat?
21. Una nació és quelcom més que els individus que la componen?
22. Podem entendre de veritat què sent un animal?
23. Estàs a favor que es prohibeixin les *corridas* de toros?
24. Els somnis signifiquen alguna cosa?
25. És veritat que aquesta frase és mentida?
26. A banda de matèria i energia, hi ha alguna cosa més a l'univers?
27. Ets responsable de totes les conseqüències dels teus actes?
28. (Les preguntes de l'activitat sobre el Dia de les dones a la primera part, apartat 7)
29. No s'haurien de controlar les faltes d'assistència
30. ...

Objectiu	Temps	
Millorar la manera en què un alumne pot plantejar una qüestió per a la discussió. Estimular la cooperació de tots.	nivell	ESO BTX
Observacions	Material i aula	
Convé fer-ho per torns: ordre alfabètic ...		
Font: a partir de LIPMAN (1989). <i>Recerca Filosòfica</i> . Bellaterra: UAB		

Procediment

L'alumne o alumna al que li toca el torn planteja una qüestió a partir d'un objecte. Per exemple, treu una moneda i planteja: "es pot comprar tot?", o senyala el rellotge i diu "dura el mateix l'alegria que l'enyor?" i el bolígraf i pregunta: "per què és important no fer faltes d'ortografia?".

Variacions

De manera improvisada, a la classe, se li demana a una alumna o alumne que presenti l'objecte. Els altres han de proposar qüestions, en forma de pluja d'idees. S'anoten a la pissarra i se'n tria una per votació.

SUMAR PREGUNTES

Triar un tema

Objectiu	Temps	30' mínim
Per planificar els temes de diverses classes.	nivell	ESO BTX
Observacions	Material i aula Graella amb les paraules i espai emplenar	
Indirectament, serveix perquè el professorat se situï en allò que pensen els alumnes i per tal de planificar activitats entorn el tema proposat.		

Procediment

1. El professor o professora reparteix la graella i proposa que escriguin una o més preguntes que els agradaria que es tractessin a classe sobre cada paraula (Dormir, Femení, Festa, Veritat, Animals, Fam ...)

Encoratja a fer les preguntes que a cada alumne o alumna se li acudeixen realment. No hi ha preguntes bones o dolentes, ni *LA* pregunta, sinó que es tracta d'acabar tenint-ne moltes i variades.

2. Es recullen i s'ordenen segons el temes. El fet de transcriure-les és cognitivament important, tant si ho fa el professorat com els i les alumnes.

Variacions

Objectiu	Temps	20'
Vivenciar simultàniament dues perspectives.	nivell	
Observacions	Material i aula Cadires mòbils, paper i boli	
Cal deixar clar que és una activitat per crear entre tots una situació on s'hi pugui aprendre. No s'ha de donar presses.		
Font: CASCON, Paco (2000) "Educar en y para el conflicto en los centros". <i>Cuadernos de Pedagogía</i> , 287, pàgina 61.		

Procediment

1. Asseguts en cercle, cada participant amb quelcom per escriure i un full en blanc.
2. L'animador dóna les instruccions:
 - "Es tracta de mantenir una discussió, per escrit, amb les persones que teniu a ambdós costats, en el que fareu dos papers diferents".
 - "La situació és" (Exemple: un adolescent torna de juerga divendres de matinada; ha marxat sense avisat; en tornar a casa es troba el seu pare o la seva mare esperant-lo). "Sóu el (proponent, en aquest cas el pare) de la persona que teniu a la dreta i el (oponent, en aquest cas el fill) del de l'esquerra".
 - "Que li diríeu al vostre ... (oponent, el fill en aquest cas) en aquesta situació? Escriviu-ho. Quan hagueu acabat, passareu el vostre paper a qui teniu a l'esquerra".
 - "Rebreu per tant un paper des de la vostra dreta. Llegiu-lo i responeu-hi fent el vostre segon paper (el fill). En acabar, el retorneu ...".
3. Tothom escriu. Les intervencions no cal que siguin molt llargues. En acabar el redactat de la intervenció, es passa al de l'esquerra. Rebrà al seu torn un paper de la dreta, que llegirà, respondrà per escrit i retornarà. Es juga uns minuts. Així tothom haurà mantingut dos diàlegs sobre el mateix tema amb dues perspectives diferents.
4. Roda d'avaluació: Com t'has sentit, què has viscut, què pensaves, les diverses derives de les converses ...

Variacions

Altres situacions possibles (sempre comença qui és proponent –p- i li respon l'oponent -o-)

- Una amiga (o), plorosa, et diu que ha de parlar en aquell moment amb tu (p). Estàs a punt d'entrar a l'examen de conduir, que has suspès dues vegades.
- Esteu fent una festa a casa teva i a les tres de la matinada et (p) truca el veí amic (o) dels teus pares.
- Ets professor i vigilant un examen descobreixes que un alumne amaga un paper amb els resultats d'una pregunta.
- Estàs cansadíssima i la teva amiga et demana que l'acompanyis a un concert.
- Has demanat una pizza i t'arriba molt més tard del normal.
- Pesques a un noi que està pintant un *graffiti* al mur de casa seva.
- Estàs estalviant diners per anar a un concert, però et demanen diners per un regal d'aniversari d'un bon company de classe.

Objectiu	Temps	60'
Adoptar la perspectiva del'altre Conèixer la feina d'una ONG	nivell	ESO BATX
Observacions	Material i aula	
El mitjà de pressió d'Amnistia Internacional més antic ha estat l'enviament de cartes a les autoritats per tal de demanar un tracte just a determinades persones (presoners de consciència, víctimes de la tortura, persones condemnades a mort). Aquestes cartes a les autoritats suposen el coneixement de la situació de la persona, del país, i de la legislació. Han d'estar redactades de forma cortès i han de fonamentar-se el més objectivament possible si és que no es vol que tinguin efectes negatius sobre les víctimes. Escriure una carta d'aquestes suposa un important procés d'adopció dels quatre tipus de perspectiva: s'escriu en nom d'algú a un altre interlocutor.	Butlletns recents d'A.I O aula d'informàtica per consultar la pàgina A.I: <i>Guia para escribir cartas de llamamiento</i> (7 pàgines descarregables) Paper, sobres (segells)	
Font: a partir d'una idea dels educadors d'AI-Catalunya		

Procediment

1. Presentació

Explicació del professor o professora: la tasca d'AI i

Proposta d'escriure una carta en favor d'algun cas adoptat per AI (es pot visitar <http://www.es.amnesty.org/>)

Divisió en grups per fer l'activitat

2. Una carta

- De les quatre activitats, triar *Una postal, una vida* de la pàgina <http://www.amnistiacatalunya.org/educadors/4p/cat/index.html>

[Els casos d'AI s'actualitzen periòdicament, perquè la situació de la persona ha canviat, i seria inútil i de vegades imprudent referir-se a situacions passades. Aquesta pàgina conté una actualització de casos de persones que per edat o altres circumstàncies estan prop dels nostres alumnes]

- Tria del cas pitjant *Casos concrets/Casos vigents*
- Lectura de la informació del cas.

1. Consulta de la guia

Descàrrega de la guia a <http://www.es.amnesty.org/rau/guiarau.shtm>

[Pot ser més pràctic disposar d'alguns exemplars en paper amb les 7 planes impreses]

2. Redacció de la carta

- Pot fer-se individualment o per parelles
- A mà o amb ordinador, segons el nivell de competència en el processador.
- Requereix llegir primer la informació i la consulta de la guia

3. Enviament

Convé que el professorat repassi les cartes i faci reescriure-les si l'alumne insisteix en enviar-les. També es poden fotocopiar perquè se'n guardin una còpia.

És instructiu fer una col·lecta per als segells o que cerquin segells els propi alumnes i les enviïn ells mateixos (al final, moltes es queden a casa ...)

6. Avaluació

Variacions

Fer les altres activitats: *Regala les teves paraules* o *Les catifes voladores*

Fer les cartes en anglès o en Francès, si es demana.

Objectiu	Temps	7'joc, a banda avaluació
Afavorir la capacitat d'afirmació davant d'una situació hostil	nivell	A partir dels 8 anys
Observacions	Material i aula Espai per restar dempeus, dues files oposades	
Dos grups de participants, un front l'altre, tracten d'afirmar-se en la seva opció. És aconsellable fer-la després que hagin hagut de defensar alguna opinió, per tal de fer-los conscients dels aspectes afectius de la confrontació argumentativa.		
Font: CASCON; MARTIN. <i>La alternativa del juego</i> , I, 1.2. Madrid: La catarata		

Procediment

1. Es formen dues files de participant i es posen aparellats cara a cada. Els d'una fila han de dir "Sí" i els de l'altre han de respondre "No", sense cap altra expressió verbal. Gest lliure. El to pot anar pujant fins arribar al crit i després es torna a baixar el volum.
2. Quan qui condueix l'activitat pica de mans, tots callen. Es permuta: ara qui afirmaven negaran i els que negaven afirmaran.
3. Avaluació:
 - Deixar que els participants expressin el que han sentit i els elements que els han ajudat a afirmar-se.

Variacions

Una vegada s'ha jugat i avaluat, es pot relacionar amb les maneres que tenim d'abordar els conflictes segos el Programa d'habilitats socials de Segura: agressió (hem necessitat pensar que l'altre és idiota, o fer gestos amenaçants), inhibició (hem deixat de mirar a la cara al nostre oponent ...), asserció.

Objectiu	Temps	1 h
Serveix especialment per dividir la classe segons les opinions, per prendre consciència del que uneix i distingeix els membre d'un grup.	nivell	
Observacions	Material i aula	
Cal haver preparat qüestions prèviament.	Espai per restar dempeus.	
Font: A partir de CASCON, MARTIN. <i>La alternativa del juego</i> , I, 4.14. Madrid: La Catarata		

Procediment

1. Es dibuixa una línia amb guix des de la pissarra pel terra fins al fons de l’aula. A la pissarra s’escriu en una banda “a favor” i a l’altra “en contra”.
2. Es demana que tothom es posi al damunt d’aquesta línia, en fila, amb un peu a cada banda. Hauran de situar-se en una banda o una altra depenent de la seva opinió.
3. Es formula la qüestió. Es poden situar més a prop o més lluny de la línia segons estiguin poc d’acord o en desacord o molt d’acord o desacord.
4. Cada participant pot exposar per què és o és o per demanar aclariments sobre la posició dels altres.
5. Una vegada tothom s’ha explicat, es permet canviar de posició.
6. Avaluació: Ha estat fàcil o difícil situar-se? Què hi ha afegir haver-se de posicionar físicament? És possible tornar-se proper d’una persona que té opinions diferents als nostres?

Variacions

Pot fer-se servir per agrupar persones segons les seves opinions, o per formar parelles d’opinions contràries, per exemple.

DEFINEIX-TE SOBRE LA VIOLÈNCIA

Adoptar un punt de vista

Objectiu	Temps	1 h
Es tracta d'introduir la temàtica de la violència i alguns punts de discussió, tot facilitant fer la pròpia opinió més complexa.	nivell	1r cicle ESO
Observacions	Material i aula Full amb llista Full o bandes en blanc	
No totes les respostes a les qüestions són dicotòmiques. De fet, en molts casos la resolució de la diferència d'opinió inclou la dissolució de la dicotomia.		

Procediment

1. Es reparteixen els fulls i es deixen 15 minuts per llegir la llista i escriure i decorar les bandes. Assegurar-se que tothom entén les instruccions:
 - Llegeix la llista i tria una frase amb la que estiguis molt d'acord.
 - Fes un rètol escrivint-la en una tira de paper (pots fer-ho amb lletres grans, o de colors, o decorades ...).
 - Prepara una explicació breu de com l'entens la frase i si és possible posa un exemple de situació on es podria aplicar la frase.
2. Es fa la posada en comú: cadascuna i cadascú té fins dos minuts per mostrar i llegir la seva frase, explicar com l'entén i posar l'exemple. Els altres escolten i anoten en la llibreta amb qui estan en desacord o d'acord
3. Finalment, la classe pot votar les que els ha agradat més

Variacions

Per a una altra sessió:

- a. Es repassa la llista sondejant l'acord o desacord amb les frases.
- b. Es reuneix la gent que està d'acord o en desacord amb les frases i se'ls demana que construeixin arguments.
- c. Es fa un debat (ordenat)

DEFINEIX-TE SOBRE LA VIOLÈNCIA

material

- Llegeix la llista i tria una frase amb la que estiguis molt d'acord.
- Fes un rètol escrivint-la en una tira de paper (pots fer-ho amb lletres grans, o de colors, o decorades ...).
- Prepara una explicació breu de com l'entens la frase i si és possible posa un exemple de situació on es podria aplicar la frase

1. La gent es pega perquè no té imaginació per pensar solucions més positives
2. Hi ha menys noies que fan servir la violència que nois
3. De vegades som violents perquè no hem aconseguit el que volem
4. Qui no es vol barallar mai és una persona covard
5. La violència ve de la por
6. S'aprèn a ser violent
7. Si no et defenses es creuen que ets tonto
8. Si un noi no es baralla mai, li diran marica
9. De vegades sento ràbia, però no per això faig mal o insulto
10. Ja estic tipa de cedir quan un altre vol el mateix que jo
11. He vist una agressió a una persona dèbil i no he sabut què fer
12. Ja estic cansat/da que m'empentin per l'esquena entre classe i classe
13. Si t'ataquen, t'has de defensar
14. Si t'ataquen, t'has de protegir
15. Admirar els nois que es barallen i guanyen col·labora a què segueixin fent servir la violència
16. A la millor algun dia et tens que barallar amb algú, però pot ser que això no passi mai
17. Hi ha professores i professors que no cal que s'enfadin i amenacin perquè la classe calli i treballi.
18. Burlar-se d'algú a la classe és una forma de violència
19. Els "matones" són uns noies que no saben destacar per res més
20. Mirar una baralla sense fer res per impedir-la és una forma de participar en la violència
21. De vegades si tots fan una cosa et fa tall no fer-la
22. Hi ha maneres no violentes d'enfrontar conflictes
23. La violència directa no és l'única que hi ha.

Objectiu	Temps	
Emprar taules de doble entrada per matisar conceptes o decisions, tot transformant dicotomies en elements més complexos.	nivell	2n cicle ESO BATX
Observacions	Material i aula	
De vegades hi ha diverses questions en una o una qüestió en suposa varies alhora. Aquest sistema facilita el desenvolupament..		

Procediment**1. Exemple:**

Per expressar que el problema de la veritat inclou un problema ontològic i un altre epistemològic podríem construir la taula següent:

Podem conèixer-la?

	Si	No
Existeix la veritat?	Si	
	No	

Això ens permet situar les següents posicions:

Absolutisme

Relativisme

Nihilisme

Agnosticisme

Escepticisme

Variacions

Poden fer-se servir els temes de l'activitat "calaix de preguntes".

Objectiu	Temps	3 h + ...
Que cada alumne aconsegueixi que la seva família accepti posar al costat del tub d'escapament del cotxe de casa (si n'hi ha) una enganxina que posi: “Jo col·laboro ... al canvi climàtic!” Estendre els diàlegs argumentatius com deliberacions o negociacions a l'àmbit familiar.	nivell	ESO BTX
Observacions	Material i aula	
És una activitat en la que pot participar tot el centre. Genera complicitat, com la que hi ha qua per carnaval es queda en dur un detall estrany. Es pot organitzar amb motiu d'alguna diada senyalada. És aconsellable (i positiu) informar-ne al Consell escolar i demanar-ne suport. Requereix treball dels alumnes fora de l'aula	Biblioteca, Internet Disseny i impressió d'enganxines	
Font: sobre una idea de www.adbusters.org		

Procediment

1. Primera sessió
 - a. Es proposa als alumnes i es demana el seu acord.
 - b. Es posa una condició: han de cercar el consens familiar, i cercar de convèncer-los
 - c. Repartiment de tasques
 - i. Encarregar el disseny de l'enganxina
 - ii. Pla de treball per recercar arguments
 1. Recull dels disponibles
 2. Com recercar més informació
2. Recerca d'informació, disseny de l'enganxina ...
3. Segona sessió
 - a. Tria del disseny i repartiment de tasques per a la seva impressió i distribució
 - b. Posada en comú de la informació
 - c. Depuració dels arguments i contraarguments
4. Tercera sessió
 - a. Repàs de l'argumentari
 - b. Assaig de conducta: com ho diràs, què diràs quan et diguin que no volen o que ho faran si tothom ho fa ...
5. Aplicació: es deixen dos o tres dies.
6. Avaluació: dificultats, vivències, reaccions ... què han après? Què han après altres membres de la família?

Variacions

Objectiu	Temps	1h i escaig
Hi ha molts tipus de jocs de rol, però els més adients en la millora d'elles competències argumentatives es concentren en viure de manera experimental una discussió. Comprendre els punts de vista i els arguments entorn una qüestió i fer-los funcionals. Percebre emocions. Observar un diàleg argumentatiu.	nivell	2n cicle BTX
Observacions	Material i aula Cadires mòbils Fulls amb instruccions de cada rol	
Cal crear sempre d'una situació de partida i donar la mateixa importància a tots els rols. No es poden improvisar. També poden preparar-los els mateixos alumnes tot examinant els arguments diferents sobre una qüestió. Depenent del que es vol representar, es pot ser més o menys detallat en les instruccions. Requereixen una bona cooperació de les persones participants per poder fer presents els diversos aspectes d'una qüestió.		
Font: adaptat de CASCON, MARTIN. <i>La alternativa del juego</i> , II, 6.13		

Jocs de rol en petit grup (3-4)

1. Preparar rols (dos mínim) que expressin punts de vista diferents davant alguna qüestió. Un tercer rol serà el de la persona que té un dilema i ha de decidir raonadament sobre la qüestió segons els arguments que s'hagin presentat. Cal preparar un full per a cada rol amb la descripció del rol i la llista d'arguments.
2. Explicar breument el sentit de l'activitat. Precisar la situació davant la classe i enumerar els rols. Tothom ha de complir el seu rol (ja hi haurà temps més tard per opinar) i qui té el rol de decidir ha de limitar-se a als arguments que s'hagin presentat i com s'hagi fet la presentació. Assignar-los tot repartint els fulls de cada rol (s'aconsella induir els rols, es a dir, assignar el rol contrari a l'opinió que sospitem que té el o la participant). El més difícil és el de qui ha de decidir. Per descomptat no s'han de donar exclusivament rols masculins als nois i femenins a les noies. Convé nomenar observadors, que no intervenen però que després ens faran el relat del que s'hagi esdevingut.
3. Es donen 10 minuts per preparar-se els rols, encara sense moure's del lloc on acostumen a seure. Una variant per a grups madurs és que es reuneixin els del mateix rol i se'l preparin col·lectivament. Els que tenen el rol de decidir hauran de pensar criteris per prendre la decisió (que sigui còmode, que no sigui una solució delictiva però que estigui d'acord amb els drets humans, etc.) i pensar preguntes.
4. Per dividir en grups pot fer-se de diferents maneres: per exemple qui ha de decidir tria un de cada altre rol, o la persona animadora els assigna, o els papers dels rols estan en colors diferents i indiquen a quin grup corresponen. Seuen en petits grups. Inici.
5. Quan qui ha de decidir creu que té prou arguments, dona la discussió per finalitzada. Es retira per redactar breument la seva resposta: "He decidit perquè"

6. Un cop han acabat d'escriure, es llegeixen, sense comentaris, les diverses decisions a tots els participants. Si el joc està ben dissenyat i s'hi ha jugat bé, les decisions seran diferents i els arguments també.
7. Roda d'avaluació: es fa un sol cercle amb els membres de tots els grups. Cada participant explica què ha sentit, què ha viscut ... És el moment d'opinar si el que decideix ho ha fet imparcialment o no. Al final, els observadors fan el relat objectiu del que han vist.

Jocs de rol en gran grup

1. El mateix plantejament que l'anterior, però cal dibuixar millor la situació
2. Cal nomenar un bon grup d'observadors, que es puguin reunir prèviament per repartir-se allò a observar.
3. La persona que anima el rol ha de ser més directiva en l'inici o el final. Pot interrompre el joc picant de mans: totes les persones participants han d'aturar-se en silenci, sense comentaris, observant-se a elles mateixes. Quan torna a picar de mans segueix el joc.
4. Avaluació
 - (1) Roda dels observadors: relat al màxim objectiu (sense interpretacions ni valoracions del que ha passat)
 - (2) Roda dels participants: com s'han sentit, què han viscut, què han après ...

Discussió “en peixera”

1. Com en el cas 1, però la discussió estarà feta per representants. De vegades, les deliberacions sobre decisions, és a dir, les negociacions no requereixen tant arguments, com compensacions: serà diferent un joc que plantegi una situació com el conegut de “La inundació”, d'un altre que demani la decisió d'un comitè, com el no menys conegut d'AI sobre la pena de mort (Vegeu BELTRAN (2000). *Drets humans i ciutadania*. Barcelona: Castellnou. Guia didàctica.)
2. En grups, es prepara la discussió.
3. Cada grup tria una o un representant.
4. Al centre de la classe es col·loca la “peixera”: cadires per als representants de cada grup, suficientment separats perquè hagin de parlar en veu alta. Darrera de cada representant els membres del seu grup.
5. Els o les representants discuteixen en el centre de la classe, mentre que les altres observen. Només es permet la comunicació per notes escrites i limitades (a dues, per exemple).
6. Si hi havia un rol que havia de decidir cal deixar-li temps per fer-ho.
7. Avaluació: com t'has sentit, què has viscut, quines han estat les dificultats dels representants, etc.

JOC DE ROL

Les tècniques de reproducció assistida

Material

Oferim els materials en brut per construir un joc de rol.

La **situació** (dues possibles):

- (1) (*Petit grup*) La dona d'una parella heterosexual ha descobert que té una malaltia hereditària lligada al sexe masculí. Si té un nen li transmetrà la malaltia, si té una nena no. Pensa en proposar fer una fecundació in vitro (FIV) mitjançant selecció d'espermatozous (eliminant els Y i preservant els X) o per selecció d'embrions (eliminant els XY i preservant els XX). La seva parella té unes fortes conviccions catòliques que inclouen la condemna moral de la FIV. Prepareu els rols a partir de la llista d'arguments (*dos rols més un observador*).
- (2) (*Gran grup*) Una comissió independent ha d'elaborar un informe aconsellant o no la legalització de la tria del sexe dels fills mitjançant FIV i selecció d'embrions. Reuneix experts diversos
 - Teòleg de la Academia de Ciencias morales y políticas
 - Feminista
 - Filòsofa
 - Home hemofílic que vol tenir una filla(*4 rols, més 3 mínim com a membres de la comissió, més dos o tres observadors*)

Cal que es preparin els papers cada rol i els arguments separats. Per això poden triar-se de la llista següent:

En contra	A favor
És antinatural Repugna a la naturalesa	La humanitat s'ha fet superant la naturalesa Conté una <i>petició de principi</i> : - El bo és el natural. - Per què? - Perquè allò natural és bo - Per què? - Perquè que el bo és el natural (però això és sobre el que ens preguntàvem per què) Conté la <i>fal·làcia naturalista</i> : lo que cal fer no es pot deduir de judicis de fet, sinó d'altres judicis de valor o de deure.
Cal resignar-se davant el fet de no poder tenir fills o de transmetre'ls una malaltia hereditària	Mentre no perjudiquem altres persones podem usar d'elles
La sexualitat està subordinada a la reproducció La única manera acceptable d'evitar la reproducció o los riscos de transmissió de malalties hereditàries es la abstinència sexual (<i>castedat</i>)	Pot acceptar-se que hi hagi persones per a s que la sexualitat sigui un fi en sí mateix Las tècniques de la FIV son mot més fiables que la invitació a l'abstinència que, por d'altra banda, no té cap mèrit

La maternitat y la paternitat biològiques, afectives, social y legal han de coincidir. L'adopció (no coincideix la maternitat o paternitat biològiques amb les altres) és un cas de força major, no és bona en si mateixa	Poden ser diferents, sempre que es respecti la filla o fill
De base religiosa La FIV suposa alterar la voluntat de Déu que cal respectar	Les objeccions religioses a la FIV només han de complir-les qui comparteixen les mateixes creences religioses. No han d'afectar altres persones que pensin moralment diferent. La llei ha de permetre e aquest cas que tant persones a favor o en contra convisquin, atesa la separació entre poder polític y poder religiós.
Feministes Las tècniques de reproducció assistida pressionen les dones a complir un paper tradicional. A més, posen les dones en situació de dependència de los homes, majoritaris en los llocs de decisió sanitaris	Feministes La maternitat es una de las múltiples opciones que pot contemplar una dona com a tal. Ha de ser lliure y rebre suport. La FIV permet prescindir de formar parelles amb homes.

Hi ha diversos jocs de rol construïts, a banda dels ja citats, especialment en el camp de l'educació per la pau. Destaquem per exemple el de Cecile BARBEITO (2002), en què tres treballadores d'una fàbrica, una cristiana, una musulmana i una jueva s'han de posar d'acord amb el director per triar un únic dia de festa. Aquest joc permet també distingir i posar el joc els arguments de les posicions davant la diversitat cultural (*Recull de ponències de la XVII edició de la Universitat Intrenacional de la Pau*. Sant Cugat del Vallès: Fundació Sant Cugat i altres. Pàgines 311-314).

Objectiu	Temps	1 h
Generar arguments sobre una qüestió. Aprofitar les aportacions de la classe per ampliar-los i millorar-los.	nivell	ESO BTX
Observacions	Material i aula Cadires mòbils	
Cal que les qüestions divideixin el grup en dues parts més o menys iguals. Els grups de més de 10 persones és difícil que funcionin. No es poden formar els grups gran fins que tothom ha escrit la seva resposta i els seus arguments.		

Procediment**En grup**

1. Donada una qüestió, (tot el grup se la planteja, el professor o professora la indiquen, algun alumne la suggereix, es consulta la llista de la fitxa **Calaix de preguntes ...**)
2. Es demana que cada membre del grup escrigui la resposta que ell o ella donaria i la justifiqui, també per escrit.
3. Es divideix la classe segons les respostes (per exemple, si era una qüestió de sí o no, agrupar-los segons hagin respost afirmativa o negativament)
4. Cada grup ha de posar en comú els arguments que individualment han aportat i fer un escrit on es formuli la resposta i es llistin els arguments..
5. S'intercanvien les llistes: ara cada grup afegeix arguments al llistat dels de la part contrària.
6. Si es vol, es fa un redactat final: cada persona redacta la seva opinió de nou fent servir els arguments, els contraarguments i les refutacions que hagin sortit a la classe. Necessàriament ha de ser millor redactat que la primera vegada, perquè ha d'incloure les respostes als contraarguments.

Variacions

Es pot fer una feina posterior de classificar els tipus d'arguments i contraposar-los.

PER TIPOLOGIES D'ARGUMENTS**Suportar un punt de vista**

Objectiu	Temps	1h
Individualment, cercar arguments en favor d'un punt de vista	nivell	BTX
Observacions	Material i aula	
“Perquè no pot ser i a més és impossible” pot revelar que no tenim molts arguments. La taula ens pot ajudar a trobar major variació.		
Font: Jordi Beltran a partir de TOZZI (2002 ⁵ : 130-131)		

Procediment

Donada una qüestió i una primera fonamentació, repassar la taula per cercar altres tipus d'arguments

opino a favor perquè	opino en contra perquè	Tipus d'argument
- serveix, funciona, és útil, eficaç, executiu, realitzable.	- és inútil, ineficaç, inadaptat, superat, impossible.	Tècnic
- és gratuït, econòmic, rendible, amb el millor preu, relació qualitat-preu, temps-cost.	- massa car, costós, amb dolenta relació esforç-resultats.	Econòmic
- és lògic, coherent, racional, contrastat, demostrat, verificat, compatible.	- il·lògic, incoherent, contradictori, indemostrable, inverificable, hipotètic, imaginari, il·lusori, inconsistent	Lògic
- moral, correcte, legítim, legal, un dret, un deure, una virtut, un coneixement.	- Il·legítim, il·legal, irrespectuós, injust, mancat d'equitat, dominador, explotador, alienant, egoista, un pecat, una infracció.	Ètic
- des de sempre, mai, antic, modern, clàssic, anàleg a, va passar i va tenir conseqüències excel·lents.	- des de sempre, mai, antic, modern, clàssic, anàleg a, va passar i va tenir conseqüències desastroses.	Històric
- molta gent opina, l'IDESCAT diu, s'acostuma, les majories, s'accepta, cada societat	- ningú no creu, es rebutja, no s'acostuma, és excepcional, les minories, no s'accepta, cada societat	Sociològic
- sento, sentim, això revela un tipus de persona	- sento, sentim, això revela un tipus de persona	Psicològic
- és veritat, probable, plausible, la millor ciència, categòric, concloent, cogent, pertinent	- fals, impossible, improbable, implausible, pseudocientífic, no pertinent	Epistemològic
- que no sigui pitjor el remei que la malaltia, respecta el principi de precaució, la menys dolenta de les possibles.	- és possible que tinguin efectes imprevistos, no està prou contrastat, cal esbrinar abans que s'hi amaga.	Prudencial
Bell, harmònic, simètric, conté unitat en la multiplicitat, impactant, sublim, original, emocionant	Lleig, mancat de ritme, monòton, disgregat, deixa indiferent, inharmònic, <i>kisch</i> .	Estètic
		...

Objectiu	Temps	
Emprar la llista bàsica d'esquemes d'arguments per donar varietat a la nostra argumentació.	nivell	2n Cicle BTX
Observacions	Material i aula	
Suposa un repàs dels principals esquemes d'arguments		

Procediment

Repassar la llista i cercar si són escaients

Pressumptius

1. Argument a partir de la situació per saber-ho
2. Argument a partir de l'apel·lació a la persona experta
3. Argument a partir de l'apel·lació a l'opinió popular
4. Argument de l'analogia
5. Argument des de la correlació a la causa
6. Argument de les conseqüències positives
7. Argument de les conseqüències negatives
8. Argument del pendent relliscós (del dominò)
9. Argument a partir del signe
10. Argument del compromís inconsistent
11. Argument *ad hominem* directe
12. Argument *ad hominem* circumstancial
13. Argument de la classificació verbal
14. Argument de l'apel·lació a la por
15. Argument *ad baculum*
16. Argument de la ignorància
17. Argument *ad misericordiam*
18. Argument de l'exemple
19. Argument des de les dades a la hipòtesi
20. Argument de la causa a l'efecte
21. Argument del malbaratament
22. Argument de la popularitat
23. Argument del biaix
24. Argument de la norma establerta
25. Argument del precedent
26. Argument del gradualisme (del procediment per etapes)

Deductius

1. *Modus ponens*
2. *Modus tollens*
3. Sil·logisme hipotètic
4. Sil·logisme disjuntiu

Objectiu	Temps	1 h
Guiar l'anàlisi de dos textos a través de preguntes que discuteixen punts de vista oposats en una qüestió.	nivell	ESO
Observacions	Material i aula Full am les dues cartes i les preguntes Criteris de correcció	
És la reproducció d'un ítem de comprensió lectora corresponent a un dels darrers estudis del PISA. Incloem els criteris d'avaluació com a guia o exemple. També es reproduïxen els resultats de la mostra per poder-los comparar amb el grup. És un dels pocs ítems en què la mostra de l'Estat espanyol obtingué puntuacions superiors a la mitja de la OCDE.		
Font: Programa PISA (2006). <i>Pruebas de comprensión lectora</i> . Madrid: INECSE, pp 23 ss		

Procediment

Es reparteixen els fulls i es respon individualment. El professor o professora els recull i els corregeix, seguint els criteris. Pot comparar-se la resposta de la classe amb les mitjanes europees.

Una variació és que avaluïn el companys o companyes del mateix alumnat. Per això caldrà repartir el full amb els criteris d'avaluació, on cada correctora o corrector marcarà quin criteri ha aplicat per puntuar. En retornar-los corregits i amb el full de criteris marcats, es pot establir una discussió sobre l'adequació de la puntuació.

Estoy indignada porque esta es la cuarta vez que han tenido que limpiar y volver a pintar la pared del colegio para quitar las pintadas. La creatividad es admirable, pero la gente debería encontrar otras formas de expresarse que no suponga gastos extra para la sociedad. ¿Por qué nos creáis esa mala reputación a los jóvenes pintando en lugares en los que está prohibido? Los artistas profesionales no cuelgan sus cuadros en las calles, ¿verdad? Lo que hacen es buscar quien les financie y hacerse famosos a través de exposiciones que sí son legales. En mi opinión, edificios, vallas y bancos de los parques son obras de arte en sí mismos. Es realmente patético estropear su arquitectura con graffiti y lo que es más, el método que se utiliza para ello destruye la capa de ozono. Realmente no puedo entender por qué estos artistas delincuentes se enfadan cuando les quitan sus “obras de arte” de las paredes una y otra vez. <i>Olga</i>	Hay gustos para todo. Nuestra sociedad está invadida por la comunicación y la publicidad. Logotipos de empresas, nombres de tiendas. Gran número de carteles ilegales pegados por las calles. ¿Es esto aceptable? Sí, en general sí. ¿Son aceptables las pintadas? Algunos dirían que sí y otros que no. ¿Quién paga el precio de las pintadas? ¿Quién paga al final la publicidad? Exacto. El consumidor. ¿Acaso los que instalan las vallas publicitarias te han pedido permiso? No. ¿Y los que pintan los graffiti sí tendrían que hacerlo? ¿No es todo una cuestión de comunicación, tu propio nombre, el nombre de las pandillas callejeras y las vallas publicitarias de las calles? Piensa en la ropa de rayas y cuadros que apareció hace algunos años en las tiendas y en la ropa de esquí. El estampado y los colores los habían copiado directamente de las floridas pintadas que llenaban los muros de cemento. Es bastante chocante que aceptemos y admiremos estos estampados y colores y que, en cambio, ese mismo estilo en graffiti nos parezca horroroso. Corren tiempos difíciles para el arte. <i>Sofía</i>
--	--

Les dues cartes anteriors van arribar per Internet y tracten de les pintades o *graffiti*. Les pintades o *graffiti* són l'escriptura o els dibuixos no autoritzats en les parets o en qualsevol altre lloc. Respon les preguntes prenent com a base les cartes.

Pregunta 11:

El propòsit d'aquestes cartes és

- A Explicar el que són les pintades o *graffiti*.**
- B Presentar una opinió sobre les pintades o *graffiti*.**
- C Demostrar la popularitat de les pintades o *graffiti*.**
- D Dir a la gent quant costa esborrar les pintades o *graffiti*.**

Pregunta 12:

Per què fa referència Sofia a la publicitat?

Pregunta 13:

Amb quina de les autores de les cartes estàs d'acord? Explica la teva resposta fent servir les teves pròpies paraules per referir-te al que es diu en una o ambdues cartes.

Pregunta 14:

Podem parlar sobre el que una carta diu (el seu contingut). Podem parlar sobre la manera en què una carta està escrita (el seu estil). Sense tenir en compte amb quina carta estiguis d'acord, quina de les dues autores et sembla que ha escrit millor la carta? Explica la teva resposta tot referint-te a la manera en què una o les dues cartes estan escrites.

Pregunta 11:

El propósito de estas cartas es

- A Explicar lo que son las pintadas o *graffiti*.**
- B Presentar una opinión sobre las pintadas o *graffiti*.**
- C Demostrar la popularidad de las pintadas o *graffiti*.**
- D Decirle a la gente cuánto cuesta borrar las pintadas o *graffiti*.**

Sub-escala: Interpretación

Respuesta correcta: B

Dificultad: 421

Aciertos: España 77,1%

OCDE 76,3%

Pregunta 12:

¿Por qué hace referencia Sofía a la publicidad?

1 punto: Respuestas que reconocen que se está haciendo una comparación entre graffiti y publicidad y que son consistentes con la idea de que la publicidad es una forma legal de graffiti. Por ejemplo:

- Nos muestran que la publicidad puede ser tan invasora como los graffiti.
- Porque algunas personas piensan que la publicidad es sencillamente tan fea como las pintadas.
- Está diciendo que la publicidad es sólo una forma de graffiti legal.
- Porque no te piden permiso para poner vallas [*La comparación entre publicidad y graffiti está implícita*].
- Porque los anuncios se colocan en la sociedad sin nuestro permiso, como los graffiti.
- Porque las vallas son como graffiti [*Respuesta mínima. Reconoce el parecido sin elaborar en qué consiste el parecido*].
- Porque es otra forma de anunciar.
- Porque los anunciantes ponen carteles en las paredes y ella piensa que también son graffiti.
- Porque también están en las paredes.
- Porque son igual de agradables o desagradables a la vista.
- Ella hace referencia a la publicidad porque es aceptable y los graffiti no [*La similitud entre graffiti y publicidad queda implícita al contrastar las actitudes hacia ambos*].

O BIEN: Respuestas que reconocen que referirse a la publicidad es una estrategia para defender a los graffiti. Por ejemplo:

- Para que podamos ver que los graffiti también son legítimos después de todo.

0 puntos: Respuestas que son insuficientes o vagas. Por ejemplo:

- Es un modo de presentar su opinión.
- Lo menciona como ejemplo porque quiere.

Es una estrategia.

Logos comerciales y nombres de tiendas.

O BIEN: Respuestas que muestran una comprensión inadecuada del material o son inverosímiles o irrelevantes. Por ejemplo:

Está describiendo los graffiti.

Porque la gente traza los graffiti sobre ellos.

Los graffiti son una forma de publicidad.

Porque los graffiti son publicidad de una persona o grupo *[La comparación se establece en sentido inadecuado: los graffiti son una forma de publicidad]*.

Sub-escala: Interpretación

Dificultad: 542

Aciertos: España 55,9%

OCDE 52,7%

Pregunta 13:

¿Con cuál de las autoras de las cartas estás de acuerdo?

Explica tu respuesta utilizando tus propias palabras para referirte a lo que se dice en una o en ambas cartas.

1 punto: Respuestas que explican el punto de vista del alumno refiriéndose al contenido de una o de ambas cartas. Puede referirse a la postura general de la autora (a favor o en contra) o a un detalle de su argumentación. La interpretación de esta argumentación debe ser verosímil. La explicación puede tomar la forma de una paráfrasis de parte del texto, pero éste no puede ser copiado en todo o en gran parte sin alteración o añadido. Por ejemplo:

Estoy de acuerdo con Olga. Los graffiti son ilegales y eso los convierte en actos de vandalismo.

Olga porque estoy en contra de las pintadas *[Respuesta mínima]*.

Sofía. Creo que es una hipocresía multar a los autores de graffiti y luego hacer millones copiando sus diseños.

Estoy de algún modo de acuerdo con ambas. Debe estar prohibido pintar en las paredes en lugares públicos pero se le debe dar a esta gente la oportunidad de hacer su trabajo en otros sitios.

Sofía, porque se preocupa por el arte.

Estoy de acuerdo con ambas. Las pintadas son malas pero también lo son los carteles y no quiero ser hipócrita.

Olga, porque a mí tampoco me gustan los graffiti, pero entiendo el punto de vista de Sofía y que no quiera condenar a ciertas personas por hacer algo en lo que creen.

1 Olga porque es una pena crear mala reputación a los jóvenes por nada *[Caso límite: hay cita directa pero insertada dentro de otro texto]*.

Sofía. Es cierto que se les roban los diseños y los colores a los que hacen pintadas y luego aparecen en tiendas y son aceptados por gente que las odia *[La explicación es una combinación de frases del texto, pero el grado de manipulación indica que se ha entendido correctamente]*.

0 puntos: El apoyo del punto de vista propio se limita a la cita directa (con o sin comillas). Por ejemplo:

Olga porque estoy de acuerdo con que la gente debería encontrar otras formas de expresarse

que suponga gastos extra para la sociedad.

Olga. ¿Por qué crear mala reputación a los jóvenes?

O BIEN: Respuestas que son insuficientes o vagas. Por ejemplo:

Sofía porque pienso que la carta de Olga no aporta razones para apoyar sus argumentos (Sofía compara sus argumentos con la publicidad, etc.) [*Responde en términos de estilo o calidad de los argumentos*].

Olga porque utiliza más detalles [*Responde en términos de estilo o calidad de los argumentos*].

Estoy de acuerdo con Olga [*No justifica su opinión*].

Olga, porque creo en lo que está diciendo [*No justifica su opinión*].

Ambas, porque puedo entender de dónde viene Olga. Pero Sofía también tiene razón [*No justifica su opinión*].

Sub-escala: Reflexión

Dificultad: 471

Aciertos: España 77,0%

OCDE 67,1%

Pregunta 14:

Podemos hablar sobre lo que una carta dice (su contenido). Podemos hablar sobre el modo en que una carta está escrita (su estilo).

Sin tener en cuenta con qué carta estés de acuerdo, ¿cuál de las dos autoras te parece que ha escrito la mejor carta? Explica tu respuesta refiriéndote al modo en que una o las dos cartas están escritas.

1 punto: Respuestas que explican la opinión con referencia al estilo o forma de una o ambas cartas. Deben referirse a criterios tales como el estilo de redacción, la estructura de la argumentación, la contundencia de la argumentación, el tono, el registro idiomático, o las estrategias de persuasión de los lectores. Los términos como “mejores argumentos” deben ser concretados. Por ejemplo:

Olga. Aporta muchos argumentos distintos y menciona el daño medioambiental que causan los autores de pintadas, lo que creo que es muy importante.

La carta de Olga fue eficaz por el modo en el que se dirige directamente a los autores de pintadas.

Pienso que la carta de Olga es la mejor de las dos. Creo que la de Sofía está un poco sesgada.

Pienso que Sofía aporta una razón muy fuerte pero que la carta de Olga está mejor estructurada.

Sofía, porque no se dirige realmente a nadie [*Explica su elección en términos de la calidad del contenido. La explicación sólo es comprensible cuando se interpreta como “No ataca a nadie”*].

Me gusta la carta de Olga. Impone muy bien su opinión.

0 puntos: Respuestas que enjuician en términos de acuerdo o desacuerdo con la postura de la autora, o que son simplemente una paráfrasis del contenido. Por ejemplo:

Olga. Estoy de acuerdo con todo lo que dice.

La de Olga es la mejor carta. Las pintadas son un desperdicio y salen caras, como ella dice.

O BIEN: Respuestas que enjuician sin explicación suficiente. Por ejemplo:

La carta de Sofía es la mejor.
La de Sofía es más fácil de leer.
Olga tiene mejores razones.

O BIEN: Respuestas que muestran una comprensión inadecuada del material o son inverosímiles o irrelevantes. Por ejemplo:

La de Olga está mejor escrita. Estudia punto por punto el problema y sobre esa base llega a una conclusión lógica.

Sofía porque se guarda su postura hasta el final de la carta. ofrece recomendaciones de salud.

Sub-escala: Reflexión

Dificultad: 581

Aciertos: España 52,6%

OCDE 44,7%

ARGUMENTES BÉ?

Qüestionar amb preguntes

Objectiu: criticar arguments	Temps	1 h
Millorar la competència en criticar arguments a través de preguntes Aclarir esquemes d'arguments presumptius	nivell	ESO BATX
Observacions	Material i aula Apèndix de l'apartat 4 de la segona part (recull de dades) Esquemes d'arguments (tercera part, apartat 3)	
Si amb aquesta activitat aprenen a excusar-se de manera més persuasiva ...		

Procediment

1. Es formen grups aleatoris de tres o quatre alumnes
2. Se'ls reparteix una mostra d'exculpacions del recull de dades i la llista dels esquemes d'arguments amb les preguntes per a cada esquema
3. Per a cada escrit han de :
 - a. Determinar l'esquema o esquemes argumentals emprats, explícits i tàcits
 - b. Cercar quines preguntes serien pertinents per tractar de rebatre'ls
 - c. Reformular els escrits de manera que es fessin més forts davant possibles preguntes
4. Dues alternatives
 - a. Si es treballa sobre els mateixos escrits, es posa en comú i es discuteix
 - b. Si són diferents,
 - i. cada grup tria el que el satisfaci més i
 - ii. el professor o professora tria un membre perquè l'exposi a la pissarra
 - iii. Es discuteix cada exposició i es posa la mateixa nota a tots els membres del grup.

Variacions

Es pot fer amb qualsevol altre escrit argumentatiu. Convé que sigui produït per alumnes

PREGUNTES PER AVALUAR UN ESCRIT

Anàlisi de textos

Objectiu	Temps	
Tenir un esquema d'anàlisi a qualsevol discurs argumentatiu, oral o escrit, tant en la recepció com en la composició.	nivell	2n cicle ESO BTX
Observacions	Material i aula	
Aplicar un model el full de preguntes per avaluar un raonament	Full amb preguntes	
Font: Traduit i adaptat de “Plantilla para analizar la lógica de un artículo” dins <i>Una mini guía para el pensamiento crítico</i> . 2003 Fundación para el Pensamiento Crítico www.criticalthinking.org . Pàgina 13.		

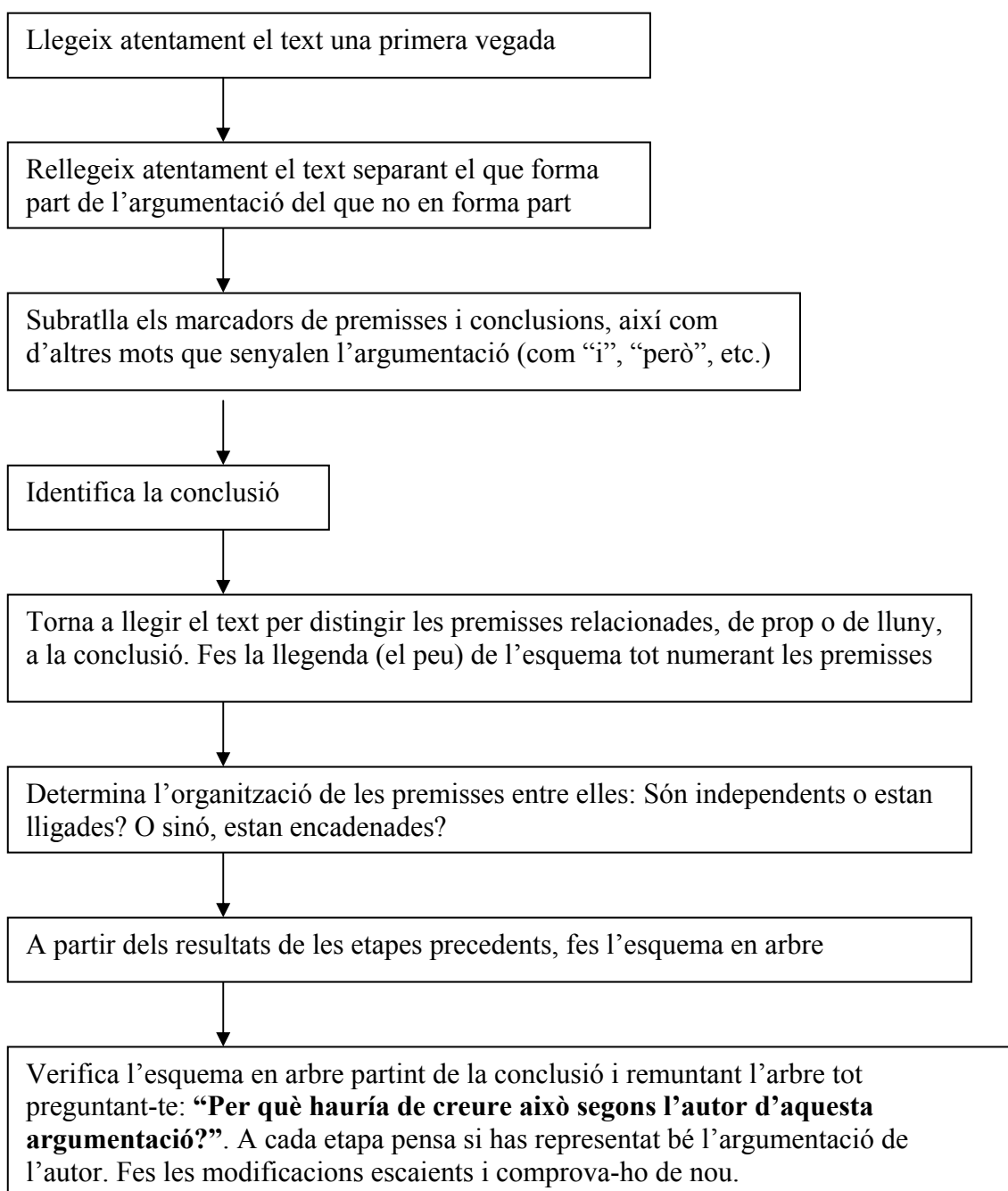
Procediment

Es pot aplicar a tot escrit argumentatiu. Abans de començar la lectura, cal fer un cop d'ull a la llista de preguntes, especialment la 1, la 2 i la 8. Després anar prenent notes de les respostes a partir de successives relectures. Pot ser útil fer servir tècniques de subratllat: enquadrar els conceptes clau, encerclar els marcadors sintàctics que indiquen inferències (*tenint en compte, com que, si ... llavors*)

La lògica en "(títol del text)"

- El **propòsit** principal d'aquest text és _____.
(Expresseu amb la major exactitud el la possible finalitat que va tenir la persona autora en escriure'l)
- La **pregunta** clau que l'autora tracta de respondre és _____.
(Determineu la pregunta clau en què devia pensar l'autora en escriure'l)
- La informació més **important** que conté aquest text és _____.
(Definiu los els fets, experiències y dades que fa servir la persona autora per suportar les seves conclusions.)
- Las **inferències**/conclusions d'aquest text són _____.
(Identifiqueu les conclusions principals a las que arriba l'autora y que presenta en el text)
- Los **conceptes** clau que es necessiten per entendre l'article són _____. El que la persona autora vol dir amb aquests conceptes és _____.
(Describiu les idees més importants que cal comprendre per entendre el raonament de la persona autora)
- Els **supòsits** de què parteix la persona autora són _____.
(Identifiqueu allò que l'autora dóna per fet [i que pot qüestionar-se]).
- Les **implicacions** que caldria afrontar si es pren seriosament el plantejament són _____.
(¿Quines conseqüències és probable que es desprenguin en cas de considerar-se el plantejament de la persona autora?)
 - Las **implicacions** que caldria afrontar si **no** es pren seriosament el plantejament són _____.
(¿Qué consecuencias son probables que se desprendan de ignorarse el planteamiento del autor?)
- Els **punts de vista** principals que es presenten en aquest text són _____.
(¿Des de quina perspectiva contempla l'autora la situació presentada?)

Objectiu	Temps	
Expressar els arguments d'un text, tant implícits com explícits, i les seves relacions de forma gràfica. Millorar l'examen de l'acceptabilitat de les premisses, de la suficiència de les conclusions i del tipus d'estructura argumental (convergent, encadenada o mixta).	nivell	ESO BTX, depenent dels texts
Observacions	Material i aula	
Aprendre a elaborar arbres requereix unes 9 hores. Pot utilitzar-se també per a compondre textos o preparar debats.		
Font: BLACKBURN, Pierre (1994 ²) <i>Logique de l'argumentation</i> . ERPI, Saint Laurent (Québec). pàgines 134, 160, 206		

Procediment


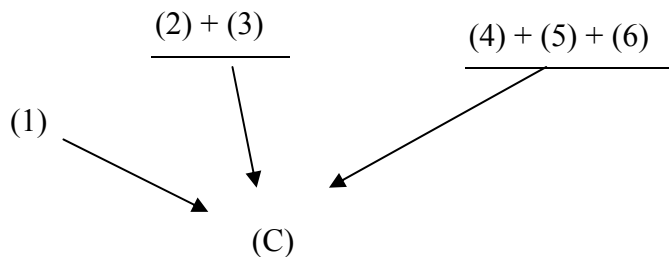
Exemple del procediment de diagrames en arbre

“És el sol i no la terra que sembla donar voltes. Si la terra donés voltes això provocaria vents violents. Però aquests vents no existeixen. A més a la Bíblia es diu que Déu ordenà al sol aturar el seu camí. Com que cal interpretar la Bíblia al peu de la lletra i tot el que hi és escrit és vertader, se segueix que és el sol qui dóna voltes, i no la terra”.

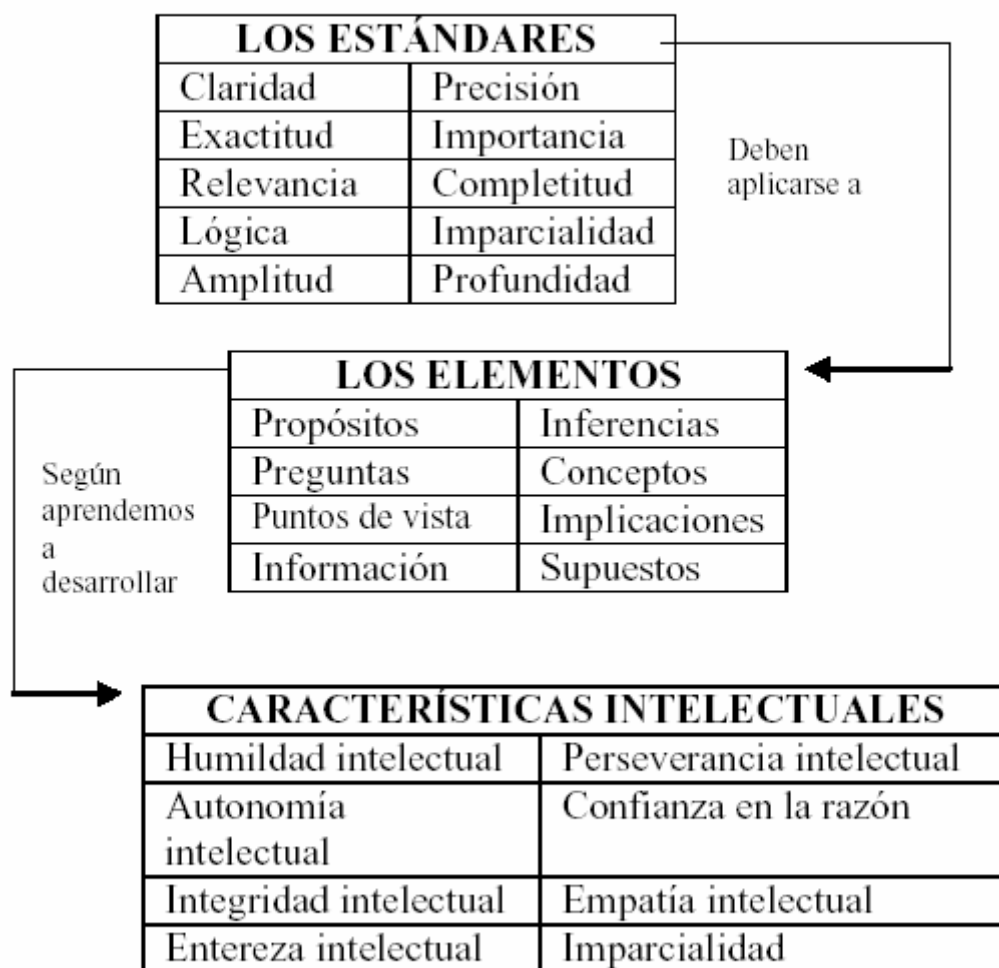
Nicolas Oresme (1320-1382)

Legenda:

- (1) És el sol i no la terra que sembla donar voltes
- (2) Si la terra donés voltes això provocaria vents violents
- (3) Aquests vents no existeixen
- (4) A la Bíblia està escrit que Déu ordenà al sol aturar el seu camí
- (5) Cal interpretar la Bíblia al peu de la lletra
- (6) Tot el que està escrit a la Bíblia és vertader
- (C) És el sol que dóna voltes, i no la terra



Los pensadores críticos aplican rutinariamente los estándares intelectuales a los elementos del razonamiento para desarrollar las características intelectuales.



UN EJEMPLO DE TEXT**Anàlisi de textos**

Objectiu	Temps	1 h
Un exemple de text no especialitzat per aplicar els diagrames en arbre, l'esquema sobre l'article o altres. Practicar la detecció d'esquemes d'arguments.	nivell	2n cicle ESO BTX
Observacions	Material i aula Full amb el text	
Conté algunes intervencions que no són arguments però que són rellevants en el debat.		

(El personatge Oliver es presenta al lector)

Hola, soy Oliver, Oliver Russell. ¿Un cigarrillo? No, supuse que no lo querría. ¿Le importa que fume yo? Si, ya sé que está comprobado que es malo para mi salud, por eso me gusta. Dios, acabamos de conocernos y ya se me echa encima como un desenfrenado comedor de cacahuets. Y además, ¿a usted qué le importa? Dentro de cincuenta años yo me habré muerto y usted será una lagartija vivaz que toma yogur con una paja, bebe agua de turbera y lleva sandalias anatómicas. Bueno, yo lo prefiero de esta manera.

Le cuento mi teoría? Todos vamos a tener un cáncer o una enfermedad cardíaca. Hay dos tipos humanos, básicamente, personas que reprimen sus emociones o personas que las dejan salir como un torrente, introvertidos y extrovertidos, si lo prefiere. Los introvertidos, como es bien sabido, tienden a interiorizar sus emociones, su ira y el desprecio por sí mismos y esta interiorización, es igualmente sabido, produce cáncer. Los extrovertidos, por el contrario, dan rienda suelta a sus emociones alegremente, se enfurecen con el mundo, desvían el desprecio por sí mismos hacia los demás, y este esfuerzo excesivo, por un proceso lógico, causa ataques cardíacos. Es una cosa o la otra. Da la casualidad que yo soy un extrovertido, así que si lo compenso fumando me mantendré como un ser humano perfectamente equilibrado y sano. Esta es *mi* teoría. Además, soy adicto a la nicotina, lo cual facilita el fumar.

Julian Barnes (1993) *Hablando del asunto*. Barcelona: Anagrama. p. 17-18

Objectiu	Temps	
Ajudar a analitzar els missatges publicitaris.	nivell	ESO BTX
Observacions	Material i aula Anuncis en diversos mitjans	
Hi ha sistemes més exhaustius d'anàlisi publicitari si es vol aprofundir. És un bon exercici per detectar l'implícit. Pot fer-se com a deure per a casa. Convé referir-se a anuncis dins les possibilitats de consum de l'alumnat.		
Font:		

Procediment

Explicació.

La publicitat pretén influir en l'audiència tot persuadint-los. Per això va servir diversos recursos retòrics, com l'autopresentació positiva (un banc que presenta la seva activitat com fer favors a la gent), el suggerir més que dir a través de la metàfora (un vehicle que quedarà el cap de setmana aturat a les cues d'entrada i sortida presentat solitari en un desert com ocasió d'aventura) i l'associació positiva (un telèfon mòbil que només el fer-lo servir ens proporcionarà una vida intensa), i la ironia. Hi ha gent que diu que la publicitat no li influeix, Suposant que això fos veritat, per a què serveix la publicitat?

Per a l'anunci emplena el quadre i després respon les preguntes.

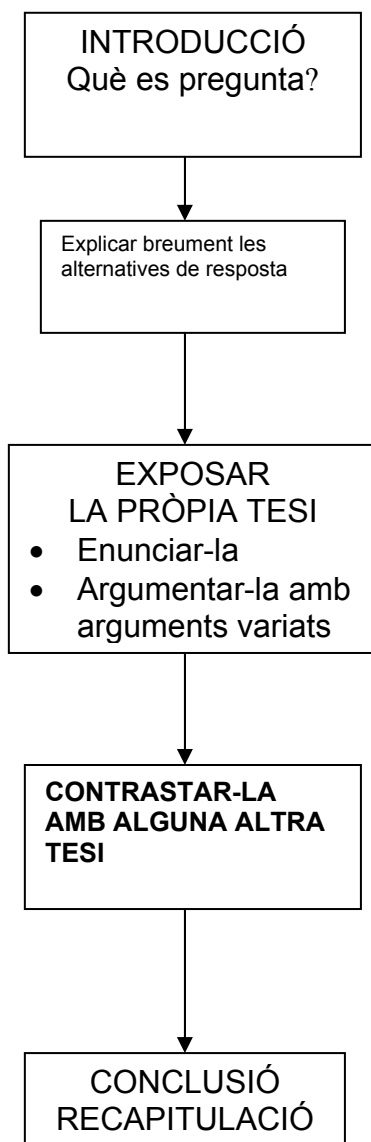
	DIU	SUGGEREIX
Imatge		
Música		
Veu		
Text		

1. Què necessito?
(moltes vegades canvien les nostres necessitats després d'estar persuadits per la publicitat)
2. Què ofereix aparentment?
3. Què ofereix en realitat?
4. Com millora la meva situació?
5. Anàlisi de costos/beneficis
(a quin preu em dona el que realment vull? *Cfr.* Presa de decisions CT)
6. En resum,
(parafrasejar el missatge, per exemple: "Diu que la gent que condueix aquest cotxe té la capacitat de sentir experiències espirituals refinades i intenses: pèls de punta ..." VEGA (2003: 279)

ESQUEMA DE RESPOSTA A UNA PREGUNTA

Composar argumentacions

(vegeu també G. Damborenea, darrer full)



Objectiu	Temps	20'
Trobar maneres de rebatre objeccions que aparentment no es presenten com a tals.	nivell	4 ESO BATX
Observacions	Material i aula	
Quan la classe ha de prendre una decisió que depèn d'altres persones, convé preparar-se per trobar-se oposició per fer-la fracassar. Es llisten 30 maneres de fer fracassar una idea.	Fulls amb la llista de frases. Cadires mòbils	
Font: la llista s'ha manllevat de Michel Bastien, que cita STARCHER i MALLARD: <i>El desafiament de la innovació a les grans empreses</i>		

Procediment

1. Explicació de la situació:

Has tingut una idea que creus que resol algun problema per al centre i la vas a presentar a (tutora, directora, Consell escolar ...). Has de convèncer-los que es posi en pràctica.

Exemples d'idees:

- Traslladar les taquilles dins/fora les aules perquè no apareguin obertes i buidades
- Celebrar el carnaval assistint disfressats a classe/fora d'hores de classe a una festa
- Recollir 1 € per alumne per ajudar la darrera catàstrofe humanitària/per fer-se soci col·lectiu d'una ONG
- Concentrar els exàmens dins d'una setmana/repartir-los en tres setmanes
- Fer el sopar de fi de curs dins de l'institut/fora de l'institut
- Fer el crèdit de síntesi al mar/a la muntanya.
- Fer samarretes amb el nom del centre per recollir diners per al viatge.
- Formar un equip de futbol mixt del centre per participar en un campionat.
- ...

2. Es formen grups de tres aleatòriament i es reparteix a cada membre una tercera part de la llista.

3. Per grups

a. Triar el tema i a qui s'exposarà entre els tres

- A la classe
- Al Consell escolar
- ...

b. Repartir-se els papers

- Qui fa la proposta: explica la proposta i la defensa
- Qui la rep: tria cinc de les frases que té per respondre-la
- Observador: pren notes

c. En acabar les cinc frases, s'intercanvien els papers. Es fa servir la mateixa proposta, perquè ara segurament caldrà defensar-la d'una altra manera.

Variacions

Per alumnes més joves pot ser millor fer que sigui una parella que defensi la proposta, és a dir, per grups de quatre.

1. Ja s'ha intentat
 2. No s'ha fet mai
 3. No cal, ens en sortim bé fins ara
 4. No està previst al pressupost
 5. No tenim el personal necessari
 6. No es beneficiarà la nostra classe
 7. Qui ho pagarà?
 8. Els riscos intangibles són massa grans
 9. Encara no estem preparats per això, però quan arribi el moment ...
 10. Està ben en teoria, però la meva experiència ...
-
11. Caldria que X estigués(ssin) d'acord, i estic segur que ho rebutjaran
 12. És una solució a llarg termini i el que ens interessa és per aquí i ara
 13. És una solució a curt termini, i el que volem és que sigui duradora
 14. Ja ho fem millor que certs col·legues ...
 15. Això és radicalment diferent dels que s'acostuma a fer a la nostra escola
 16. El director/ l'inspector no ho acceptaria mai
 17. És molt complicat i ningú no ho entendrà
 18. És contrari a la nostra política
 19. Això potser funciona a Amèrica, però no aquí
 20. Fa temps que hagués volgut fer-ho, però ...
-
21. Primer de tot volem pensar-hi llargament ...
 22. No és així com s'acostuma a fer a ...
 23. Si està tan bé, per què encara ningú no ho ha intentat?
 24. El dia només té 24 hores
 25. No ho aconseguireu mai mentre hi hagi aquest inspector
 26. Segur, amb números es pot provar el que sigui
 27. És un problema per a l'organització dels programes
 28. Sigues raonable!
 29. A un gos vell no se li poden ensenyar trucs nous
 30. Bona idea, creem una comissió!

Objectiu	Temps	40'
Enfrontar-se al certs tòpics, aprendre a replicar. Analitzar l'implícit	nivell	4 ESO BATX
Observacions	Material i aula	
Qui no ha s'ha quedat amb les ganes de replicar quan li han dit alguna d'aquestes frases! En alguns contextos poden ser acceptables, però altres vegades no. Totes elles són entimemes , és a dir argumentacions que tenen premisses implícites. Es tracta de detectar-les i podr així trobar les seves debilitats i revocar-les.	Es poden presentar les frases escrites en cartolines Cadires mòbils	

Procediment

1. Instruccions

Per grups aleatoris de grups de tres o quatre

- Analitzar la frase, cercar les premisses i esquematitzar-la amb la forma premisses-conclusió.
- Pensar en una situació on podria pronunciar-se
- Cercar maneres d'atacar-la
- Després un membre del grup l'haurà d posar en comú

2. A cada grup se li assigna una frase

- a) “No facis això, què passaria si tots féssim el mateix”
- b) “Això no ho hem de fer, perquè crearà un precedent”
- c) “A ell li vas fer el favor, a mi també me l'has de fer”
- d) “És llibertat contra seguretat”
- e) “Tothom té dret a equivocar-se. O és que tu no t'equivoques mai?”.(Vega 138-142, 171)
- f) “No, perquè és d'aquells que els dones la mà i s'agafen el braç sencer”
- g) “A tothom li arriba la seva hora”
- h) “Que cada palo aguante su vela”
- i) “I tu també”
- j) “I tu més”

..

3. Posada en comú

Un membre del grup (ha de poder ser qualsevol) llegirà la frase i dirà com l'han respost. Si cal, explicarà quines són les premisses o les conclusions tàcites.

Variació: un cop feta la posada en comú es demanen voluntaris per representar la seva frase en una situació i diàleg inventants.

4. Avaluació

CONTRAEXEMPLES

Atacar els arguments de l'altra

Objectiu	Temps	
Aprendre a construir contraexemples: arguments que tenen la mateixa forma lògica que el que es proposa, però que en partir de premisses vertaderes i arribar a conclusió falsa, demostrin que la forma de l'argumentació emprada no és vàlida.	nivell	2n cicle ESO BTX
Observacions	Material i aula	
Amb poques hores tot l'alumnat és capaç de d'aprendre'n, malgrat la seva dificultat inicial. La millor manera és aportar-ne molts de cada forma, i si algú no ho fa bé, demanar altres que ho reformulin. Pot facilitar-se tot complementant-ho amb algun sistema de detecció d'argumentacions invàlides, com els diagrames de Venn		

Procediment

La construcció de contraarguments o prova de la independència serveix per demostrar que un argument és invàlid (si és deductiu) o que les premisses no són suficients (si és presumptiu).

En un argument es pot distingir la **forma lògica** del **contingut** (vegeu l'apartat 2 de la segona part). El contraexemple es construeix:

1. Determinant la forma lògica
2. Canviant el contingut de manera que les premisses siguin vertaderes però la conclusió falsa.
3. Els contraexemples han de ser clars

	Argument original	Forma	contraexemples
1	Si hi hagués un gat invisible al sofà, no es veuria Aquí (al sofà que estem mirant) no es veu cap gat Per tant, aquí hi ha un gat invisible	<i>Si A, llavors B</i> <i>És el cas que B</i> <i>Per tant, A</i>	Si mengés un pastís, notaria un gust dolç V Ara (estic menjant un préssec) noto un gust dolç V Per tant, ara estic menjant un pastís pastís F
2	Tots els d'ETA són terroristes Tots els d'ETA són independentistes Per tant, tots els independentistes són terroristes	<i>Tots els A són B</i> <i>Tots els A són C</i> <i>Per tant, tots els B són C</i>	Tots els ocells són animals V Tots els ocells tenen ales V Tots els animals tenen ales F Tots els parisencs són europeus V Tots els parisencs són francesos V Tots els europeus són francesos F
3	Tots els amics teus són estrangers Alguns estrangers cometen delictes Per tant, alguns amics teus cometen delictes	<i>Tots els A són E</i> <i>Alguns E són D</i> <i>Per tant, alguns A són D</i>	... [substitueix A per "motos"; E per "vehicles" i D per "tenir 6 rodes"]
4	Hitler era favorable a l'eutanàsia Per tant, l'eutanàsia és rebutjable (www.fallacyfiles.org)	<i>X (algú moralment indigne) era A</i> <i>Per tant, A correspon a algú moralment indigne</i>	Hitler era vegetarià Per tant, ser vegetarià és rebutjable A H. Li agradaven els gossos Per tant tenir és rebutjable [Per què sigui acceptable cal que la relació entre alguna característica de X i la seva indignitat moral sigui plausible]
5	Els catalans no són italians Els italians no són grecs Per tant, els grecs no són catalans		

Objectiu	Temps	45'
Practicar i millorar les habilitats dialèctiques. Permetre els espectadors aplicar les regles de la discussió crítica.	nivell	ESO BTX
Observacions	Material i aula	
Cal fer-ho amb persones voluntàries. Es pot fer amb periodicitat.	Crear dos espais: el dels debatents i el del públic	

Procediment

1. Es reuneixen les persones participants en el debat, les espectadores i les observadores. No s'ha de conèixer prèviament la qüestió a debatre.
2. Es presenta la qüestió i s'assignen els punts de vista, tot deixant un temps (10-15 minuts) perquè els debatents es preparin.
3. Es nomena una persona moderadora. Presentarà la qüestió i els contendents, vetllarà pels torns de paraula, i donarà per finalitzat el debat quan es repeteixin els arguments. Ha d'intervenir mínimament, atès que una de les qualitats dels debatents és la cortesia. Si hi ha més de dos participants caldrà que intervingui més, especialment per atorgar la paraula
4. Avaluació: dues maneres
 - a. Els espectadors puntuen d'1 a 10:
 - i. El nombre i qualitat d'arguments
 - ii. La manera de presentar-los
 - iii. La manera de tractar els de la part contrària
 - iv. La intervenció globalment de cada contendent
 - b. Amb dues persones observadores

Durant la discussió:

 - i. Anoten els arguments, objeccions, les rèpliques ..
 - ii. Contrasten el compliment de les 10 regles per a la discussió crítica d'Eemeren i Grootendorst. (Tercera part, tercer apartat, punt 5)

Al final:

 - iii. Fan un informe sobre la discussió, oral o escrit

Variacions

No es fa entre dues persones, sinó que tothom hi pot participar. Cal que hi hagi una persona moderadora que posi regles i sigui estricta: donar torns, no permetre diàlegs simultanis, prohibir les intervencions repetitives.

Altres variants inspirades en l'"assessorament filosòfic" poden ser el que algú faci el paper de qüestionador.

Objectiu	Temps	1+1 hores
Celebrar la diada reivindicativa del 8 de març en tot un centre per promoure un canvi d'actitud i de pensament en alumnat i professorat a través d'una activitat de debat.	nivell	ESO i BTX
Observacions	Material i aula Fulls de presentació Fitxes pregunta Fulls avaluació Material pòsters Megafonia, si cal	
Les instruccions completes es troben a la font. És important respectar la formulació de les preguntes. L'aparent dificultat d'algunes permet situar la discussió en un pla més formatiu que d'altres preguntes que la conduirien a una indesitjable “guerra de sexes”.		
Font: <i>Argumentar, una capacitat filosòfica (Saber argumentar per poder conviure)</i> . Pàgines 79-110. El relat de l'experiència és a les pàgines 47-53.		

Procediment

- Creació d'una comissió organitzadora (alumnes, professorat, PND, famílies)
 - Fan propostes per al 8 de març
 - Repassen i modifiquen si cal la llista de temes
 - Difondran la informació
 - Dinamitzaran les classes
 - Elaboraran el manifest per ser llegit
 - Prepararan la informació per a cada fitxa
- Reunió de presentació i dinamització de l'activitat amb (full "Presentació i proposta"; distribució dels temes, fulls amb fitxes –pàgines 79-97, i informació)
 - Tutores i tutors
 - Alumnat delegat i interessat
- Realització de l'activitat
- Avaluació (pàgines 98-99)

BIBLIOGRAFIA

A continuació es detalla la bibliografia emprada al treball. Per a una recomanació de llibres i pàgines web, vegeu la selecció que hem fet a la segona part, apartat 5.

- ALCHOURRÓN, Carlos E. (ed.) (1995). *Enciclopedia Iberoamericana de Filosofía. Lógica*. Madrid: Trotta/CSIC.
- ATIENZA, Manuel (1999). *La guerra de las falacias*. Alicante: Compás.
- AUSÍN, Txetxu (2000). “Lógicas no-monotónicas y conflictos normativos: un análisis crítico”. *Revista de Filosofía*, 3.^a época, vol. XIII (2000), núm. 23, págs. 85-104. Servicio de Publicaciones, Universidad Complutense. Madrid.
- BAIG, Antoni; BELTRAN, Jordi; CODINA, Salvador; ROIG, Antonio (2002). *Filosofía I*. Barcelona: Teide.
- BELTRAN, Jordi (1996). « Alguns reptes dels nous programes a la didàctica de la filosofia ». *Butlletí del Col·legi de Doctors i Llicenciats*, número 96.
- BLACKBURN, Pierre (1994²). *Logique de l'argumentation*. Saint Laurent (Québec): ERPI (Éditions du Renouveau Pédagogique Inc).
- BLAIR, J. Anthony (2005). “Argument and Its Uses”. *The Uses of Argument: Proceedings of a conference at McMaster University, 18-21 May 2005*, Edited by David Hitchcock, editorial assistant Daniel Farr. Ontario Society for the Study of Argumentation, April 2005. Els resums es poden trobar a <http://ossa.mcmaster.ca/proceedings.pdf>.
- BOGER, George (2005). “Subordinating truth – Is *Acceptability* Acceptable?”. *Argumentation*, 19: 187-238.
- BRUTIAN, Lilit (2006). “Arguments in child language”. *Proceedings of the 6th ISSA Conference*. Amsterdam: Sic Sat.
- BURBIDGE, John (1990) *Within reason. A guide to non-deductive reasoning*. Peterborough (Ontario Ca): Broadview Press.
- CALA, María Jesús (2002). “Género, grado de escolarización y actitudes. Modos de argumentar y pensar”. *Cultura y Educación*, 2002, 14 (3), 327-342.
- CALSAMIGLIA, Helena; TUSÓN, Amparo (1999). *Las cosas del decir. Manual de análisis del discurso*. Barcelona: Ariel.
- CAMPS, Anna (1994). *L'ensenyament de la composició escrita*. Barcelona: Barcanova.
- CANALS, Roser (2006). *L'argumentació en l'aprenentatge del coneixement social*. Tesis Doctoral. Bellaterra: Facultat de Ciències de l'Educació.
- CASSANY, Daniel (2006). *Rere les línies. Sobre la lectura contemporània*. Barcelona: Empúries.
- CARRETERO, Manuel; GARCIA MADRUGA, J.C (1984) “Razonamiento: Introducción” a VA (1984). *Lecturas de Psicología del Pensamiento*. Madrid: Alianza.
- CATTANI, Adelino (2003). *Los usos de la retórica* (traducció de Botta e risposta. *L'arte de la replica*, 2001). Madrid: Alianza.
- COLL, César (2004). “Redefinir lo básico en la educación básica”. *Cuadernos de Pedagogía*, octubre 339/ 2004: 80-84.
- CORREA, Nieves; CEBALLOS, Esperanza; CORREA, Ana-Delia; BATISTA, Luisa (2003). “Efectos evolutivos y contextuales en la adopción de perspectiva y en la argumentación escrita”. *Cultura y Educación*, 2003, 15:4, 343-346.
- COTTERON, J. (1995). “¿Secuencias didácticas para enseñar a argumentar en la escuela primaria?”. *Comunicación, lenguaje y educación*, 26/1995: 79-94.
- CUENCA, Maria Josep (1995). “Mecanismos lingüísticos y discursivos de la argumentación”. *Comunicación, lenguaje y educación*, 26/1995: 23-40.
- CURTIS, Gary N. (2006). *Fallacy Files*. <http://www.fallacyfiles.org/index.html>

- DASCAL, Marcelo (2006). "Types of Polemics and Types of Polemical Moves" <http://www.tau.ac.il/humanities/philos/dascal/papers/pregue.htm>. 2-6-2006.
- DELORS, Jacques *et al.* (1996). *Educació: hi ha un tresor amagat a dins*. Barcelona: Centre Unesco de Catalunya.
- DEPARTAMENT D'EDUCACIÓ (2003). *Conferència nacional d'educació 2000-2002. Memòria i documentació*. CD
- (2005). *Competències bàsiques. ESO 1r cicle. Proves d'avaluació. Guia d'aplicació i correcció*. Servei de difusió i publicacions.
- (2005b). "II Currículum, 2 Competències bàsiques". a Resolució d'1 de juliol de 2005, que dona instruccions per a l'organització i el funcionament dels centres docents públics d'educació secundària de Catalunya per al curs 2005-2006. *Full de disposicions i actes administratius del departament d'Educació*, número 1060, pàgines 847-848.
- DOLTZ, Joaquim (1994). "La interacción de las actividades orales y escritas en la enseñanza de la argumentación". *Comunicación, lenguaje y educación*, 23/1994: 17-27.
- (1995) "La argumentación", *Cuadernos de Pedagogía*, 216.
- DOLTZ, Joaquim; CAMPS, Anna (1994). "Enseñar a argumentar, un desafío para la escuela actual". *Comunicación, lenguaje y educación*, 26/1995: 5-9.
- DOWNES, Stephen () *Stephen's guide to the logical fallacies*. <http://datanation.com/fallacies/>.
- Van DIJK, Teun (2005). "Contextualization in parliamentary discourse. Aznar, Iraq and the pragmatics of lying". www.discourse-in-society.org 23-01-2006.
- (2005b) "Discourse and manipulation". www.discourse-in-society.org 23-01-2006.
- Van DIJK, Teun (comp.) (2000). *El discurso como interacción social. Estudios sobre el discurso, II*. Barcelona: Gedisa.
- Van EEMEREN Frans H.; GROOTENDORST, Rob (2003). "A Pragma-dialectical Procedure for a Critical Discussion". *Argumentation*, 17, 365-385.
- (2004) *A Systematic Theory of Argumentation*. New York: Cambridge.
- Van EEMEREN Frans H.; GROOTENDORST, Rob; SNOECK HENKEMANS, Francisca (1996). *Fundamentals of Argumentation Theory*. Mahwah (NJ): Lawrence Erlbaum Associates.
- Van EEMEREN Frans H.; GROOTENDORST; SNOECK HENKEMANS, Francisca (2002). *Argumentation*. New Jersey: Lawrence Erlbaum.
- Van EEMEREN, Frans H.; HOUTLOSER, Peter (eds.) (2002). *Dialectic and Rethoric. The Warp and Woof of Argumentation Analysis*. Dordrecht: Kluwer.
- Van EEMEREN, Frans H.; HOUTLOSER, Peter (2003). "The Development of the Pragma-dialectical Approach to Argumentation". *Argumentation*, 17, 385-403.
- ENGEL, Morris S. (1990). *With Good Reason. An Introduction to Informal Fallacies*. New York: Saint Martin's Press.
- FARMER, Linda F. (2003). "Grading argumentative essays". *Teaching Philosophy*. 26:2, Juny.
- FISHER, Alec (1988, 2004). *The logic of real arguments*. Cambridge: Cambridge.
- (2001, 2005). *Critical thinking. An Introduction*. Cambridge: Cambridge.
- GARCIA DAMBORENEA, Ricardo (2005). *Uso de razón*. <http://www.usoderazon.com>
- GILLIGAN, Carol (1982). *In a Different Voice. Psychological Theory and Women's Development*. Cambridge (Ma): Harvard University Press.
- HABERMAS, Jürgen (1985). *Conciencia moral y acción comunicativa*. Barcelona: Península.
- HAMBLIN, Charles L. (1970). *Fallacies*. London: Methuen.

- HOUTLOSSER, Peter; van REES, Agnès (eds.) (2006). *Considering Pragmadiialectics*. New Jersey: Lawrence Erlbaum.
- IMPERATO, Elisabetta (2000). "Dialettica e argomentazione: aver ragione è ancora un'arte. Schopenhauer e Perelman". *Il Giardino dei Pensieri* - Studi di didattica teorica della filosofia. Luglio 2000. <http://ilgiardinodeipensieri.com>.
- JORBA, Joan; GÓMEZ, Isabel; PRAT, Angels (eds.) (1998). *Parlar i escriure per aprendre*. Bellaterra: ICE-UAB.
- KIENPOINTER, Manfred (2006). "How to Present Fallacious Messages persuasively. The Case of the "Nigeria Spam Letters". A HOUTLOSSER; van REES, (2006), 161-173.
- KLINE, Susan (1998). "Influence Opportunities and the Development of Argumentation Competences in Childhood". *Argumentation*, 12, 367-385, 1998.
- KOERTGE, Noretta (1999). *Curs de Filosofia de la ciència*. Barcelona: La Magrana.
- LABORDA, Xavier (1993). *De retòrica. La comunicació persuasiva*. Barcelona: Barcanova.
- LINDELAUF, Nelly (1990). *Savoir lire les textes argumentés : le scénario imaginaire, la problématique, le plan, l'affectivité*. Paris: Duculot.
- LIPMAN, Mathew; SHARP Ann Margaret; OSCANYAN, Frederick S. (1991). *Filosofia a l'escola*. Vic: Eumo.
- LIPMAN, M (2004). *Natasha: aprendre a pensar con Vigotsky*. Barcelona: Gedisa.
- LO CASCIO, Vincenzo (1991). *Gramática de la argumentación*. Madrid. Alianza.
- MAURI, Teresa (1997). "La argumentación como procedimiento básico". *Cuadernos de Pedagogía*, 250, septiembre.
- MIRANDA ALONSO, Tomás (1999). "Razonamiento y lenguaje cotidiano". *Paideia*, 48: 181-196.
- MONEREO, Carles (1999). "Enseñar a aprender y a pensar en la educación secundaria: las estrategias de aprendizaje" a COLL, C. (coord.) (1999) *Psicología de la instrucción: la enseñanza y el aprendizaje en la educación secundaria*. Barcelona: ICE-Horsori.
- MONEREO, Carles; POZO, Juan Ignacio (2001). "¿En qué siglo vive la escuela?". *Cuadernos de Pedagogía*, 298, 51-55.
- MUGUERZA, Javier (1999). "Prólogo" a ATIENZA (1999).
- MYERS, P. (1995) *Psicología General*. Madrid: Martínez Roca.
- PERELMAN, Chaïm; OLBRECHTS-TYTECA, Lucie (1989). *Tratado de la argumentación. La nueva retórica*. Madrid: Gredos. (Edició original 1958)
- PINXTEN, Rik; BALAGANADHARA, S.N. (1988). "Comparative Anthropology and Rethorics in Cultures. Reflections on Argumentation Theories and Forms of Life". A MAIER, Robert (ed) (1989). *Norms in argumentation*. Proceedings of the onference of norms. Dordrecht: Foris. Pàgines 195-212.
- PLANTIN, Christian (1990). *Essai sur l'argumentation*. Paris: Kimé.
- (1998). *La argumentación*. (traducció de *L'argumentation*, 1996). Barcelona: Ariel.
- POZO, Juan Ignacio (2001). "Escuchar para dialogar". *Cuadernos de Pedagogía*, 298, enero, 67-68.
- SAIZ Carlos (coordinador) (2002). *Pensamiento crítico. Conceptos básicos y actividades prácticas*. Madrid: Pirámide.
- SCHLEICHERT, Hubert (2004). *Cómo discutir con un fundamentalista sin perder la razón. Introducción al pensamiento subversivo*. Madrid: Siglo XXI.
- SCHOPENHAUER, Arthur (2003). *El arte de tener razón expuesto en 38 estratagemas*. Madrid: EDAF. (Edició original pòstuma de 1864)

- SIMOSI, Maria (2003). "Using Toulmin's Framework for the Analysis of Everyday Argumentation: Some Methodological Considerations". *Argumentation*, 17, 185-202.
- SLADE, Christina (2002). "Reasons to buy: the logic of advertisements". *Argumentation*, 16, 157-178.
- SLOB, Wouter H. (2002) "How to distinguish good and bad arguments: Dialogico-Rhetorical normativity", *Argumentation*, 16: 2002 pàgines 179-196.
- TOZZI, Michel (2003). "La discussion en éducation et en formation : problématique". *Les Cahiers du Cerfee* n° 19 : La discussion dans l'enseignement et la formation. <http://alor.univ-montp3.fr/cerfee>.
- TOZZI, Michel, BARANGER, Patrick , BENÔIT, Michèle, VINCENT, Claude (1992). *Apprendre à philosopher dans les lycées d'aujourd'hui*. Hachette/Centre Régional de Documentation Pédagogique de Montpellier.
- TOULMIN, Stephen Edelston (1999). *The uses of argument*. New York: Cambridge (Edició original 1958).
- TARDY, Charles (2004). "Argument Maps Improve Critical Thinking". *Teaching Philosophy*. 2004, 27:2, 95-116.
- VALLS, Enric (1997). "La argumentació como procedimiento básico. Referentes culturales y pedagógicos". *Cuadernos de Pedagogia*, 250. septiembre.
- V.A. (1995) *Perspectives on thinking and reasoning. Essays in honour of Peter Wason*. Hove: Lawrence Erlbaum.
- V. A. (1984). *Lecturas de psicología del pensamiento*. Madrid: Alianza.
- V. A. (2004). "Proposition pour un programme de philosophie pour les séries technologiques". *Cothephilo*, revista online de l'ACIPEPh, número 5, novembre http://www.cotephilo.net/article.php3?id_article=100
- VEGA REÑÓN, Luis (2003). *Si de argumentar se trata*. Barcelona: Montesinos.
- (2001). "Abducción", a V.A. *Compendio de epistemologia* Madrid: Trotta.
- VERLINDEN, Jay (). *Argumentation and Critical Thinking Tutorial*. <http://www.humboldt.edu/~act/HTML/>.
- WALTON, Douglas N. (2006). *Fundamentals of Critical Argumentation*. New York: Cambridge.
- (2005). "How to evaluate argumentation using schemes, diagrams, critical questions and dialogues". *ScomS: Argumentation in Dialogic Interaction*. 51-74. http://io.uwinnipeg.ca/~walton/p_and_p.htm. [Consulta 15-02-06]
- (2005b). "Justification of Argumentation Schemes". *Australian Journal of Logic*, (3) July 2005.
- (1996a). *Arguments from ignorance*. University Park, The Pennsylvania State University.
- (1996b). *Argumentation Schemes for Presumptive Reasoning*. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum.
- (1989). *Informal Logic. A handbook for critical argumentation*. New York: Cambridge University Press.
- WALTON, Douglas N.; REED, Chris (2003). "Diagramming, argumentation schemes and critical questions", a EEMEREN et al. (eds) *Anyone Who Has a View. Theoretical Contributions to the Study of Argumentation*, 195-211. 2003 Kluwer Academic Publishers. Printed in the Netherlands.
- WOODS, John (2005). "Eight Theses Reflecting on Stephen Toulmin" Comunicació al Congrés "The Uses of Argument", Hamilton (Ontario Ca), maig de 2005. www.johnwoods.ca