

MURMULLOS

Filosofía que descubre la voz de la verdad Filosóficos

Argumentación
y cambio
de creencias



¿Falacias?
No, gracias
(anfibología)



De animales
a dioses



Lógica y
argumentación

UnAm
la Universidad
de la Nación

Año 6
Número 12
enero-junio
2017



MURMULLOS

Filosofía que descubre la voz de la verdad Filosóficos



DIRECTOR
Ángel Alonso Salas

EDITORA
María Isabel Gracida Juárez

SECRETARIO TÉCNICO
Mario Alfredo Hernández Sánchez

CONSEJO DE REDACCIÓN
Marco Antonio Camacho Crispín,
Paola María del Consuelo Cruz Sánchez,
Jorge Luis Gardea Pichardo,
Norma Hortensia Hernández García,
Sergio Rodrigo Lomelí Gamboa,
Mónica Adriana Mendoza González,
Alexandra Guadalupe Peralta Verdiguél.

COMITÉ DICTAMINADOR
Raúl Alcalá Campos (FES Acatlán, UNAM),
Ángel Alonso Salas (CCH, UNAM),
Blanca Estela Aranda Juárez (FES Acatlán, UNAM),
Alberto Arizmendi Rivera (IEMS),
Jorge Alberto Álvarez Díaz (UAM-X),
Aldana Arroyo (UNS, Argentina),
Roberto Arteaga Mac Kinney (CCH, UNAM),
Javier Balladares Gómez (UAM-I),
José Francisco Barrón Tovar (FFyL, UNAM),
Margarita Belandria (ULA, Venezuela),
Dante Evaristo Bello Martínez (CCH, UNAM),
Jonathan Caudillo Lozano (CENART),
Vanessa Caballero de Carranza Ayala (UAEH),
Marco Antonio Camacho Crispín (CCH, UNAM),
Jorge M. Carrillo Silva (CCH, UNAM),
José de Jesús Cazadero Echeverría (CCH, UNAM),
Marilú Cervantes Badillo (CCH, UNAM),
Francisco Javier Concha Leal
(Colegio de Bachilleres),
Iyasú Cosío Ramírez (UAM-I),
Maximiliano Gerardo Crespi (UNLP, Argentina),
Paola María del Consuelo Cruz Sánchez
(CCH, UNAM),
Israel de Cuesta Zavala (CCH, UNAM),
Josefina Díaz Guerrero (CCH, UNAM),
Gisela Noelia Fabbian (UNSM, Argentina),
Abel Nicolás Fernández Herrera (CCH, UNAM),
Blanca Estela Figueroa Torres (CCH, UNAM),
Lucio Sergio Flores Andrade (CCH, UNAM),
Roberto Gandarilla Sánchez (CCH, UNAM),
Guadalupe Hilario García Montoya (CCH, UNAM),
Lucía Guadalupe García Rocha (CECyT, IPN),
Jorge Luis Gardea Pichardo (CCH, UNAM),
María del Carmen Gómez Martínez
(FES Acatlán, UNAM),
Maharba Annel González García (CCH, UNAM),
Montserrat Lizeth González García (CCH, UNAM),
Leticia González Salas (CCH, UNAM),
Gabriela Guevara Reyes (UACM),
Norma Hortensia Hernández García (UAM-I),
Mario Alfredo Hernández Sánchez (UAT),
Joel Hernández Otañez (CCH, UNAM),

Contenido

EDITORIAL

4

PRESENTACIÓN

“Lógica y argumentación”
(Coordinadora del Dossier: Virginia Sánchez Rivera).

DOSSIER

Virginia Sánchez Rivera

5

INTRODUCCIÓN

“PRESENTACIÓN DEL DOSSIER”

Miguel Ángel Caballero Rojas

9

“RETOMANDO A LA DIALÉCTICA. LA DIALÉCTICA
EN LA ARGUMENTACIÓN CONTEMPORÁNEA”.

Ariel Félix Campirán Salazar

19

“ARGUMENTACIÓN Y CAMBIO DE CREENCIAS”.

Marco Antonio González Villa

31

“LÓGICA Y ARGUMENTACIÓN, SU CONSIDERACIÓN COMO
PROCESOS PSICOLÓGICOS SUPERIORES EN EL CCH. UN
ENFOQUE HISTÓRICO-SOCIAL”.

Gabriela Guevara Reyes

41

“LA EXPERIENCIA DE LOS TALLERES
DE ARGUMENTACIÓN EN LA UACM”.

Hubert Marraud

51

“¿FALACIAS? NO, GRACIAS (ANFIBOLOGÍA)”.

Francisco José Ochoa Cabrera

y Yolotzin Abigail Monroy Mendoza

59

“ALGUNAS CONSIDERACIONES SOBRE LA ENSEÑANZA
APRENDIZAJE DE LA ARGUMENTACIÓN”.

Jaime Roldán

71

“ENSEÑAR FILOSOFÍA ARGUMENTANDO
(EN EL BACHILLERATO)”.

Jesús Salinas Herrera, Javier Sánchez Pozos, 81
y Vladimir Camacho Moreno
“EL ARGUMENTO LÓGICO
Y LA INFERENCIA DE VERDADES”.

Alejandro Vásquez Guerrero 94
“EL ESQUEMA DE TOULMIN COMO
HERRAMIENTA EN LA DIDÁCTICA DE
LA ARGUMENTACIÓN Y LA PUBLICIDAD”.

Jesús Reyes Pérez 101
“CONSIDERACIONES EN TORNO A LA ENSEÑANZA
Y APRENDIZAJE DE LA ARGUMENTACIÓN”.

DE POLÍTICA Y COTIDIANEIDAD

Mario Santiago Galindo 111
“LOS MOVIMIENTOS SOCIALES ANTE EL
ADVENIMIENTO DEL ESTADO TOTAL: LO
POLÍTICO EN CARL SCHMITT”.

POIESIS

Alberto Luis López 123
“LUIS VILLORO, FILÓSOFO MEXICANO Y UNIVERSAL”.

MURMULLOS LITERARIOS

Camino Aparicio Barragán 129
“MIGUEL DE UNAMUNO: DEL HOMBRE AL FILÓSOFO”.

DE REBUS PHILOSOPHIAE

Edgar Ávila Ríos. Reseña 141
DE ANIMALES A DIOS. BREVE
HISTORIA DE LA HUMANIDAD.

Mariana Ibarra Hernández. Reseña 145
ENSEÑANZA DE LA FILOSOFÍA CON
NIÑOS Y ADOLESCENTES.

Luis Miguel Hernández Pérez (FFyL, UNAM),
Oscar David Herrán Salvatti (CCH, UNAM),
Renato Huarte Cuéllar (FFyL, UNAM),
María de la Luz Huerta Ramírez (CECyT, IPN),
Victor Carlos Hurtado Estrada (CCH, UNAM),
Rogelio Alonso Laguna (FFyL, UNAM),
Rodrigo Landa Reyes (FES Acatlán, UNAM),
Adriana Lamoso (UNS, Argentina),
Sebastián Lomelí Bravo (FFyL, UNAM),
Sergio Rodrigo Lomelí Gamboa (CCH, UNAM),
Marco Antonio López Ávila (CCH, UNAM),
José Luis López Velázquez (CCH, UNAM),
Alberto Luis López (FES Acatlán, UNAM),
Karina Elizabeth Luna Islas (FFyL, UNAM),
Clara Martínez Molina (UAM-I),
María Laura Medina (UNQ, Argentina),
Mónica Adriana Mendoza González (CCH, UNAM),
Pedro Javier Meza Hernández (UACM),
Nefatli Miranda Pineda (CCH, UNAM),
Victor Andrés Montero Cam (TELESUP, Perú),
Andrea Mora Martínez (FFyL, UNAM),
Fausto Antonio Moysén Lechuga (CCH, UNAM),
Jesús Nolasco Nájera (CCH, UNAM),
Nancy Núñez (UCV, Venezuela),
Francisco José Ochoa Cabrera (CCH, UNAM),
Agustina Ortiz Soriano (Universidad de la Ciénaga
del Estado de Michoacán de Ocampo),
Alexandra Guadalupe Peralta Verdiguél
(FFyL, UNAM),
Elia Soledad Pérez Neri (CCH, UNAM),
Ausencio Pérez Olvera (IEMS, DF, CCH UNAM),
Arturo Ramos Argott (FES Acatlán, UNAM),
Sonia Rangel Espinosa (CCH, UNAM),
Jorge Armando Reyes Escobar (FFyL, UNAM),
Jesús Reyes Pérez (CCH, UNAM),
Alejandro Romero Alamilla (CCH, UNAM),
Virginia Sánchez Rivera (CCH, UNAM),
Laura Severa Román Palacios (CCH, UNAM),
María Teresa Alicia Silva y Ortiz (FES Acatlán,
UNAM), José Gerardo Valero Cano (CCH, UNAM),
Ana María Valle Vázquez (FFyL, UNAM),
Mariana Silvana Vargas (UNSa, Argentina),
Gabriel Vargas Lozano (UAM-I),
Alfonso Vázquez Salazar (UPN),
Luis Antonio Velasco Guzmán (FES Acatlán, UNAM),
Fabiola Vethencourt (UCV, Venezuela),
Carlos David Zafra Reyes (CECyT, IPN),
Paola Elizabeth de la Concepción Zamora Borge
(CCH, UNAM).

DISEÑO Y FORMACIÓN
Jorge Flores Figueroa

CORRECCIÓN DE ESTILO
María Isabel Gracida Juárez
Andrea Gallardo Ocampo

Murmullos Filosóficos, año 6, número 12, enero-junio de 2017, es una publicación semestral editada por la Universidad Nacional Autónoma de México, Ciudad Universitaria, Delegación Coyoacán, CP 04510, en México, DF, a través del Colegio de Ciencias y Humanidades, lateral de Insurgentes Sur, esq. Circuito Escolar, 2o. piso, Ciudad Universitaria, CP 04510, Delegación Coyoacán, México, DF, teléfono 5622-0025.

URL: <http://www.cchunam.mx/comunicación/murmullos> Correo electrónico: murmullos.cch@gmail.com.

Editora responsable: María Isabel Gracida Juárez. Certificado de Reserva de Derechos al Uso Exclusivo del Título No. 04-2016-041813341600-203,

ISSN: 2448-8607 ambos otorgados por el Instituto Nacional del Derecho de Autor (INDAUTOR). Responsable de la última actualización de éste número: María Isabel Gracida Juárez, Escuela Nacional Colegio de Ciencias y Humanidades, Insurgentes Sur y Circuito Escolar s/n, Ciudad Universitaria, Delegación Coyoacán, CP. 04510, Cd. de México, Tel. 5622 0025. Fecha de última modificación noviembre 2016.

La responsabilidad de los textos publicados en *Murmullos Filosóficos* recae exclusivamente en sus autores y su contenido no necesariamente refleja el criterio de la Institución.

TODOS LOS DERECHOS RESERVADOS. PROHIBIDA LA REPRODUCCIÓN PARCIAL O TOTAL, INCLUYENDO CUALQUIER MEDIO ELECTRÓNICO O MAGNÉTICO, PARA FINES COMERCIALES.



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO

Dr. Enrique Graue Wiechers

RECTOR

Dr. Leonardo Lomelí Vanegas

SECRETARIO GENERAL

Ing. Leopoldo Silva Gutiérrez

SECRETARIO ADMINISTRATIVO

Dr. Alberto Ken Oyama Nakagawa

SECRETARIO DE DESARROLLO INSTITUCIONAL

Dr. César Iván Astudillo Reyes

**SECRETARIO DE SERVICIOS A LA COMUNIDAD
UNIVERSITARIA**

Dra. Mónica González Contró

ABOGADA GENERAL

Lic. Néstor Martínez Cristo

DIRECTOR GENERAL DE COMUNICACIÓN SOCIAL



ESCUELA NACIONAL

COLEGIO DE CIENCIAS Y HUMANIDADES

Dr. Jesús Salinas Herrera

DIRECTOR GENERAL

Q.F.B. Delia Aguilar Gámez

SECRETARIO GENERAL

Mtro. José Ruiz Reynoso

SECRETARIO ACADÉMICO

Lic. Aurora Araceli Torres Escalera

SECRETARIA ADMINISTRATIVA

Lic. Virginia Astudillo Reyes

**SECRETARIA DE SERVICIOS
DE APOYO AL APRENDIZAJE**

Mtra. Beatriz A. Almanza Huesca

SECRETARIA DE PLANEACIÓN

Dra. Gloria Ornelas Hall

SECRETARIA ESTUDIANTIL

Dr. José Alberto Monzoy Vásquez

SECRETARIO DE PROGRAMAS INSTITUCIONALES

Lic. María Isabel Gracida Juárez

SECRETARIA DE COMUNICACIÓN INSTITUCIONAL

M. en I. Juventino Ávila Ramos

SECRETARIO DE INFORMÁTICA

MURMULLOS

Filosofía que descubre la voz de la verdad Filosóficos

Instrucciones para autores:

Los textos recibidos serán sometidos a dictaminación y deberán contar con las siguientes características:

- La extensión de los artículos es de 5 a 10 cuartillas (ya sea para el *Dossier* o para alguna de las secciones: *Murmullos Literarios*; *De política y cotidianeidad* o *Poesis*). Deben estar escritos en Word, fuente Arial 12 puntos e interlineado a 1.5.

- En caso de que el texto incluya imágenes deberá contar con la autorización o licencia del gráfico, imagen, tabla, fotografía o mapa.

- Todos los textos deben ser inéditos y serán sometidos a dictaminación de doble ciego. En caso de que exista un dictamen a favor y uno en contra, será sometido a un tercer dictamen. La dictaminación se llevará a cabo en un plazo menor a 30 días. La recepción y revisión de un trabajo no implica ningún compromiso para su publicación.

- Los artículos deben incluir un resumen y palabras clave. Dichos datos deben ir en español e inglés, al igual que el título del trabajo.

- Además del archivo con el texto a dictaminar, se solicita un segundo donde se incluya una síntesis curricular que no exceda cinco líneas y un correo electrónico.

- La fuente de citas textuales deben indicarse con base en el sistema APA: el primer apellido del autor; el año de la publicación de la fuente y el número de página donde se extrajo la cita. Ejemplo: (Beuchot, 2009, p.23)

- Las referencias bibliográficas se anotarán al final del documento de la siguiente forma:

Beuchot, M. (2009). *La hermenéutica en la Edad Media*. México: UNAM, IIF.

- Las reseñas de libros deberán tener una extensión de 3 a 5 cuartillas y tendrán que ser textos recientes (al menos de tres años de antigüedad a la fecha de la publicación de la presente convocatoria) y el Consejo de Redacción es quien decidirá la pertinencia del texto para el número de la revista.

- Todos los textos deberán enviarse por formato electrónico al siguiente correo: murmullos.cch@gmail.com con atención al Dr. Angel Alonso Salas, director de la revista.

EDITORIAL

COMUNICACIÓN DIALÓGICA

El ser humano hace diversas aproximaciones hacia la verdad, hacia la vida, a través de intercambios comunicativos permanentes. Una de las formas más vivas, ricas y críticas de relación con el otro, es sin duda la argumentación, el *conjunto de razones o de pruebas en apoyo de una conclusión* de acuerdo con lo que plantea Weston.

La argumentación en las aulas se da de manera natural, en tanto espacio privilegiado como comunidad de búsqueda, en un ejercicio permanente de conocimiento, de crítica y autocrítica, de racionalidad que dota a las partes de un aprendizaje cooperativo. De acuerdo con Miranda Alonso, "la escuela ha de ser una comunidad de argumentadores que se esfuerzan en alcanzar acuerdos comunicativamente logrados, basados, solamente, en la fuerza de las razones aducidas".

El presente número de *Murmullos Filosóficos* tiene a la argumentación como eje temático. Distintos autores han trabajado, de manera rigurosa y crítica, diversas aproximaciones reflexivas relacionadas con esos *actos de habla* específicos que se ponen en juego en una comunicación que está hecha de gramática, pero también de semántica o pragmática, entre otras ciencias del lenguaje, para la relación con los otros.

La pluralidad de sentidos que se pone en juego durante una argumentación hace que este tipo textual sea de los más ricos con los que se puede caminar no sólo en la vida académica sino en el día a día de la vida social, puesto que hace de quienes practican esta forma de comunicación un elemento esencial para la consecución de un pensamiento crítico, de una conducta y un lenguaje analíticos y, a la vez lleno de sugerencias, de inferencias, que colocan a ambos lados de la comunicación en una posición privilegiada para entrar en el juego de la argumentación, mismo que requiere de participantes que suponen la construcción de un razonamiento suficientemente sustentado.

La argumentación pone a funcionar diversos niveles de la lengua que implican el dominio de un tema, la construcción de razones y pruebas; la valoración de los argumentos del otro, la detección de problemas y la elaboración de respuestas a distintas premisas que permiten la evaluación del sentido de lo que la contraparte dice o aporta.

Si argumentar es un diálogo basado en razones, lo expuesto en el presente trabajo fundamenta con ellas la necesidad de ser un instrumento privilegiado en la cotidianidad del aula, pero también en la discusión académica de mayor envergadura; el debate que se gesta en la relación entre profesionales de acuerdo con un propósito específico que se cumplirá a través del diálogo.

El conocimiento, la investigación, el debate, la conversación, los descubrimientos, garantizan razones suficientes para el intercambio con el otro en una discusión racional, académica, como a la que invita el presente número.

Dr. Jesús Salinas Herrera

Director General del Colegio de Ciencias y Humanidades

Presentación del Dossier

Por: Virginia Sánchez Rivera*
CCH Vallejo, UNAM

El presente dossier integra artículos que analizan la temática sobre lógica y argumentación desde una diversidad de enfoques. Dicha diversidad se encuentra en las exposiciones de temas lógicos (formal e informal), dialécticas y retóricas.

Los escritos expresan diferentes intereses: teóricos, filosóficos, epistémicos, prácticos, educativos, histórico sociales. Este número de la revista *Murmillos Filosóficos* posibilita el diálogo sobre esta pluralidad de enfoques e intereses. La comunidad del Colegio y en general de la educación media superior y superior conciben a la argumentación como una capacidad imprescindible en la formación del ciudadano actual.

Las teorías de la argumentación han originado diversos enfoques emanados de la obra de Aristóteles: el de la lógica, la retórica y la dialógica. Respectivamente sus fines los pensó el estagirita como complementarios: el de la demostración, el de la persuasión y el del diálogo argumentativo regulado. Prevalció durante siglos ese paradigma de la lógica deductiva como demostración y los otros dos enfoques se desarrollaron aparte.

Así, la historia de la lógica deductiva tiene larga data, baste citar, como ejemplos fundamentales, las obras de Tarski y Frege como expresión de un cambio de paradigma en la concepción de la Lógica como Lógica Formal. Así, se estudian los argumentos desde la perspectiva de la inferencia lógica correcta. Los argumentos son comprendidos como conjuntos estructurados de proposiciones. Los conceptos de consecuencia lógica y validez son los criterios para evaluar prescriptivamente los razonamientos. De manera que, ese es el enfoque lógico prevaleciente en las ciencias formales.

El artículo, el *argumento lógico y la inferencia de verdades*, aborda de manera sistemática, rigurosa y clara tópicos lógicos como el de consecuencia lógica desde el enfoque de la Lógica Formal y su importancia en la transmisión de verdad para el razonamiento correcto.



Fotografía: Archivo Histórico del Colegio de Ciencias y Humanidades. S.C.I. 2017

* Correo electrónico: virsanchezunamtdl@gmail.com

También, se ha desarrollado el enfoque de la Lógica Informal, disciplina lógica emergente, se la considera una rama de la lógica, que aborda el argumento y la argumentación en sus contextos de origen. Desde este enfoque lógico el estudio de la argumentación es entendido por Marraud de la siguiente manera:

La teoría de la argumentación estudia las prácticas argumentativas (es decir, de pedir, dar y recibir razones) integrando los métodos y perspectivas de la lingüística, la psicología, la dialéctica, la lógica, la retórica y la comunicación. (Marraud, 2016)

Ya no se trata del análisis del razonamiento lógico matemático propio de las ciencias, sino de la argumentación cotidiana en la cual el criterio de validez lógica es insuficiente. La argumentación es vista como una práctica dialógica basada en normas.

Se puede definir un argumento como un discurso en el que el autor expresa una opinión. El propósito de ese discurso suele ser la persuasión racional: tratar de persuadir al destinatario de que acepte la conclusión por las razones y consideraciones aducidas. (Marraud, 2013)

Los argumentos presentan razones para apoyar una tesis; el criterio de análisis y evaluación es el de la pertinencia, suficiencia y aceptabilidad.

Varios de los artículos integrados en este dossier abordan la argumentación desde el enfoque de la Lógica Informal y el de la dialéctica o dialógica.

De manera que en el artículo, *¿Falacias? No, gracias (Anfibología)*, se analiza críticamente el uso del tema de las falacias en la enseñanza de las habilidades argumentativas a través de manuales o catálogos que no se sabe bien si obstaculizan o permiten el aprendizaje de las habilidades argumentativas. Presenta el autor una línea de argumentación donde la capacidad de reconocer la “fuerza de los argumentos y cómo ponderarlos” para el diálogo, el debate y la deliberación con argumentadores que presentan oposición sería un trabajo más fructífero que descalificar al adversario con acusaciones de cometer falacias y ser un argumentador no confiable y con esto, cancelar el diálogo.

Se aborda en otro artículo, titulado *Retomando a la dialéctica. La dialéctica en la argumentación contemporánea*, su historia y su pertinencia para la argumentación en el contexto actual, más aún para la docencia. Una reflexión pertinente y además necesaria en nuestro contexto educativo.

Otro autor elabora un escrito sobre *Lógica y argumentación, su consideración como procesos psicológicos superiores en*

el cch. Un enfoque histórico-social, en él analiza la compatibilidad de las habilidades argumentativas con los principios del Modelo Educativo del Colegio, fundamentándose en autores como Vygotsky. Asimismo, plantea la formación de pensamiento crítico en la práctica docente en los salones de clase favoreciendo la abstracción que permite el desarrollo del pensamiento crítico y la capacidad argumentativa.

El autor del ensayo *Algunas consideraciones sobre la enseñanza aprendizaje de la argumentación* presenta la educación de las capacidades argumentativas como una vía y no sólo como una técnica para debatir, como una alternativa dialógica para resolver los conflictos que se enfrentan cotidianamente. Parte de una perspectiva filosófica que le permite examinar crítica y propositivamente tres preguntas problema y sus respectivas tesis. Da importancia a la argumentación filosófica como medio para formar una reflexión crítica en la vida cotidiana.

El escrito *La experiencia de los talleres de argumentación en la Universidad Autónoma de la Ciudad de México* es resultado de una investigación empírica con fundamento en un conocimiento riguroso y actual del estado de las teorías de la argumentación. La capacidad argumentativa se ve como una capacidad transversal y no solamente referida a la filosofía.

Otro artículo desarrolla una propuesta a partir de uno de los clásicos de la Teoría de la Argumentación, *El esquema de Toulmin como herramienta en la didáctica de la argumentación y la publicidad*. De manera clara y sencilla muestra la utilidad de la propuesta de Toulmin para la educación en el bachillerato.

Argumentación y cambio de creencias, un artículo que enfatiza cómo en las instituciones educativas, al educar en las habilidades argumentativas se da a la vez la transmisión de saberes y creencias no siempre justificadas racionalmente. Afirma la dimensión epistémica de la enseñanza aprendizaje de la argumentación en el cambio racional de creencias.

El autor del escrito *Enseñar filosofía argumentando (en el bachillerato)* presenta la experiencia de propiciar las habilidades y destrezas argumentativas en la secundaria y en el bachillerato español en referencia a nuevos planes de estudio que incorporan, paulatinamente y desde el enfoque del pensamiento crítico, aprendizajes transversales que apoyan la educación, en ciencias y específicamente, la filosófica que se dará en grados superiores de bachillerato. De manera clara, breve y precisa presenta un modelo de enseñanza, que si bien se funda en nuevas teorías y enfoques de la argumentación, no necesariamente tiene porqué ser contenido de aprendizaje en el salón de clase sino más bien de aplicación a través de textos filosóficos seleccionados.

El artículo, *Consideraciones en torno a la enseñanza y aprendizaje de la argumentación*, muestra, en un primer momento, un diagnóstico sobre algunos obstáculos epistémicos para la enseñanza aprendizaje de la argumentación, dificultades que son, unas de tipo contextuales, y otras, de tipo cognitivo. La segunda parte del escrito despliega una propuesta para lo-



grar de manera sencilla un método que implica problematizar, conceptualizar y profundizar. Alternativa a la enseñanza de métodos de evaluación de lógica formal, que complementa con un análisis de la bondad del enfoque de la lógica informal y del pensamiento crítico sobre la argumentación.

Para cerrar es importante recordar, como afirmé al inicio de este escrito, que el dossier expresa una pluralidad de enfoques existentes sobre la Lógica y la Argumentación que espero enriquezca nuestra capacidad de diálogo argumentativo.

Por último, agradezco a cada uno de los autores su compromiso, responsabilidad y seriedad intelectual con la edición de este número de la revista dedicado a estos temas de actualidad que espero fructifiquen en diálogos. También agradezco a la DGAPA que apoyó el Proyecto INFOCAB PB402216, Lógica Informal y Nuevas Teorías de la Argumentación, que nos permitió convocar a investigadores y profesores interesados en la enseñanza aprendizaje de la argumentación que produjeron algunos de los textos que se integran en este dossier. Así, los escritos de Hubert Marraud, Jorge Roldán, Gabriela Guevara, Jesús Reyes fueron también resultado de la participación en dicho proyecto INFOCAB Un reconocimiento a la revista *Murmullos Filosóficos* por haber abierto la posibilidad de compilar o integrar en un dossier la temática de la Lógica y la Argumentación.

Referencias

- Carrascal, B. (2005). *Teorías de la argumentación*. España: Universidad del País Vasco.
- Marraud, H, (2013). *¿Es lógic@? Análisis y evaluación de argumentos*. Madrid: Cátedra.
- MARRAUD, H. *Breve curso de teoría de los argumentos*.
https://www.academia.edu/8189164/Breve_curso_de_teor%C3%ADa_de_los_argumentos
- MARRAUD, H. *Breve curso de esquemas argumentativos*.
https://www.academia.edu/5709775/Breve_curso_de_esquemas_argumentativos
- Vega, L. (2013). *La fauna de las falacias*. Madrid: Trotta.
- WALTON, D. N. (1989), *Informal logic: A handbook for critical argumentation*. Cambridge: Cambridge University Press.

Retomando a la dialéctica. La dialéctica en la argumentación contemporánea

Retaking Dialectics: Dialectic in Contemporary Argumentation Theory

Texto recibido: 28 de noviembre de 2016
Texto aprobado: 16 de enero de 2017

Por: Miguel Ángel Caballero Rojas*
CCH Vallejo, UNAM

Resumen:

A continuación, se presenta un texto que describe una breve historia de la dialéctica, así como una justificación de su sentido y pertinencia para nuestro contexto contemporáneo. Además, puede utilizarse como una introducción al significado de la dialéctica filosófica, pues su contenido versa principalmente sobre el desarrollo de esta disciplina argumentativa. Finalmente, se argumenta porque es necesaria una dialéctica para la función docente, pues es el método argumentativo que más se acerca a una interacción y retroalimentación entre dos o más personas.

Palabras clave: Dialéctica, argumentación, enseñanza, historia, métodos.

Abstract:

This document is a text that explains a brief history of the dialectic, as well as a justification of its meaning and relevance for our current context. Also, it can be used as an introduction to the meaning of the philosophical dialectic, because its content mainly deals with the development of this argumentative discipline. Finally, it is argued why a dialectic is necessary for the teaching function, because it is the argumentative method that comes closest to an interaction and feedback between two or more actors.

Keywords: *Dialectic, argumentation, teaching, history, methods.*

Fotografía: Archivo Histórico del Colegio de Ciencias y Humanidades. S.C.I. 2017

* Profesor de asignatura interino en el Colegio de Ciencias y Humanidades del plantel Vallejo. Licenciado en Filosofía (2010), maestro en Docencia para la EMS en filosofía (2012) y maestro en Pedagogía (2015) por la Universidad Nacional Autónoma de México. Ha participado en congresos nacionales e internacionales sobre la enseñanza de la filosofía en el bachillerato y la ética aplicada en contextos escolares. Su línea de investigación actualmente es la ética profesional y la ética cívica relacionadas con la educación y los valores. Correo electrónico: caromian@hotmail.com.

I.- Bosquejo histórico y filosófico de la dialéctica

Dialéctica, Retórica y Gramática eran las tres disciplinas de las que se componía el *Trivium*, dejando a la Lógica como una parte de la dialéctica, y dado que la lógica solamente tenía un papel instrumental en los debates de aquel contexto escolástico, la dialéctica englobaba todo el arte del razonamiento. En efecto, aunque Aristóteles le quita a la dialéctica el estatuto platónico de ciencia suprema para redefinirla como el arte de la conversación, él mismo hace un tratado para establecer las reglas y situaciones de los lugares comunes en el arte de dialogar (Perelman, 1989, pp. 7-9).

Sin embargo, ya antes de Aristóteles la dialéctica se presentó como el método filosófico que ayudaba al intelecto humano a aspirar hacia el mundo de las ideas. Platón utilizó el diálogo para que las opiniones comunes se fueran perfeccionando, liberándolas de contingencias hasta llegar a la claridad conceptual con el fin de que las ideas pudieran dar cuenta y existencia a los objetos comunes y corrientes (Platón, 1998, 573a). Pero tampoco el filósofo ateniense fue el creador de tan sutil método.

La dialéctica platónica tiene influencia directa de la mayéutica socrática. En ésta Sócrates sostenía que todas las personas eran capaces de formular definiciones y conceptos, ya que este tipo de pensamiento alejaría gradualmente a la gente de la ignorancia y la maldad. La mayéutica parecía simplemente un interrogatorio, a veces molesto, con el fin de que la persona interrogada pudiera darse cuenta de sus capacidades y limitaciones a la hora de perseguir una verdad (Jaeger, 1962, p. 393). Si bien, Sócrates se enfrentó al relativismo de los sofistas, con la mayéutica se pensaba que desaparecerían el nihilismo, el escepticismo y la erística propios de los sofistas.

Es impreciso conocer quién inventó el método de pensar a través de la oposición de conceptos contrarios, pero tanto Heráclito como Parménides perfilaban ambos diferentes caminos para llegar al *logos*, y en definitiva, a la comprensión del Ser o la realidad. Heráclito, en el fragmento DK8 afirma que "Lo que se opone esconcorde, y de los discordantes se forma la más bella armonía, y todo se engendra por la discordia" (Mondolfo, 2007, p. 31), y en el fragmento DK53 que "La guerra es el padre de todas las cosas y el rey de todos, y a unos los revela dioses, a los otros hombres, a los

unos los hace libres, a los otros esclavos” (Mondolfo, 2007, p. 37). De este modo, Heráclito es un filósofo que gustaba de la lucha dialéctica para reflexionar qué sucedía en el mundo (Russell, 2009, pp. 88-89).

No se dice lo mismo de Parménides, filósofo que incorpora la ontología a la reflexión filosófica sobre la constitución del mundo o la realidad. En efecto, para éste existen dos caminos: el camino del Ser, que es el verdadero y el del No-Ser, que es lo falso. El problema que no llegó a solventar y que Platón analiza en el diálogo “El Sofista” es que puede que el No-Ser sea verdadero y el Ser puede ser falso (Russell, 2009: 93). Por eso, quizá Parménides haya sido de los primeros pensadores que indicaron que la lógica deviene en una ontología, y que finalmente, Platón retomó esto para crear un método que llegara a comprender la realidad dejando atrás a la reflexión natural y material de las cosas.

Regresando a Aristóteles, el desarrollo de su dialéctica consiste en desaparecer las pretensiones ontológicas de la misma, sustituyéndola por una lógica analítica instrumental que elimina toda interpretación vaga, bajo los criterios de la deducción (silogismo) y la inducción (observación), que van debilitando y relegando a la dialéctica dejándola como una disciplina que se encargaría de soslayar opiniones contrarias para concluir en respuestas más o menos probables.

La finalidad de este tratado es encontrar un método con cuya ayuda se pueda construir toda clase de silogismos sobre todos los géneros de cuestiones, partiendo de proposiciones probables y simples y que nos enseñe, cuando se sostiene una discusión, a no aseverar nada que sea contradictorio a nuestras aseveraciones. (Aristóteles, 2000, 100a)

A pesar de los intentos de San Agustín de dialogar consigo mismo y que la ciencia medieval se haya desarrollado mediante la dialéctica escolástica¹, objetando y disputando todo el tiempo, no se sabe mucho del desarrollo de la misma hasta entrada la modernidad (Russell, 2009, p. 398). A partir de ahí es cuando se establece de nueva cuenta el debate sobre el origen del conocimiento y una dialéctica filosófica que concluye con el sistema de Immanuel Kant, cuyo mérito consiste en recuperar el sentido de la dialéctica como método de las ilusiones racionales, pues al finalizar la primera de sus *Críticas* llega a concluir que las ideas puras de la razón son producto de los razonamientos dialécticos sin referencias a la experiencia sensible (Kant, 2004, b369-377).

1 Dicha dialéctica escolástica presentaba una serie de debates cuyo mecanismo central era la disputa, que consistía en la contraposición de muchas posturas filosóficas que se iban eliminando (*reductio ad absurdum*) hasta que la conclusión no tuviera rasgos contradictorios.

Fotografía: Archivo Histórico del Colegio de Ciencias y Humanidades. S.C.I. 2017



La historia del desarrollo filosófico de la dialéctica no puede pasar de largo sin las contribuciones de Hegel y Marx. El primero da cuenta del desarrollo histórico de la humanidad a través de un proceso *dialéctico* basado en contradicciones (tesis, antítesis y síntesis), que concluye con el paso del espíritu humano desde la conciencia hasta llegar al *Espíritu Absoluto*. Por otra parte, Marx desarrolla una idea de dialéctica basada en el materialismo histórico para explicar el fenómeno de la lucha de clases y su propia interpretación de la dialéctica del amo y del esclavo. Finalmente, los autores marxistas del siglo xx desarrollaron varios tipos de dialéctica para comprender los sucesos irracionales del capitalismo y la eventual caída del sistema socialista (Beuchot y Sobrino, 2003, pp. 63-70).

Dejando de lado el marxismo y dentro de la filosofía continental, en el ámbito de la filosofía de las ciencias sociales se gestan ideas sobre la dialéctica a diferencia de la filosofía anglosajona, cuyo énfasis por la lógica matemática elimina toda vaguedad que suponen los razonamientos dialécticos. A este respecto, tanto la hermenéutica de Gadamer como los horizontes discursivos e interpretativos de Ricoeur utilizan elementos de la dialéctica para comprender los sucesos sociales y políticos del siglo xx a partir de las experiencias de vida de las personas involucradas, ya que por una parte, la teoría filosófica da elementos de una interpretación exegética, y por la otra, las experiencias de vida enriquecen el discurso que da cuenta de una realidad contextualizada (Beuchot y Sobrino, 2003, p. 120).

Otra de las teorías que llegan a mencionar a la dialéctica es la Escuela de Frankfurt. A partir de la Dialéctica de la Ilustración se pone de manifiesto el avance y los abusos de la modernidad, perfilando la entrada hacia la postmodernidad y que hace necesaria una dialéctica que matice los discursos positivistas y objetivistas de la ciencia empírica y se relacionen para equilibrar el relativismo filosófico que caracterizó el siglo xx.

Varias posturas filosóficas confluyeron para conformar un conocimiento general que explicara la mayor parte de los fenómenos humanos extrapolados en ese siglo. Tanto Foucault como Habermas, y de algún modo las sociologías de Bourdieu, hacen énfasis en la *producción de conceptos* para establecer criterios de objetividad con el motivo de establecer una base teórica en las investigaciones de las humanidades y las ciencias sociales. En efecto, dentro del

terreno de las ciencias exactas hay cierto dominio de la lógica empírica y el paradigma matemático, así como en el terreno de las artes fue dominado por la retórica clásica. Hasta bien entrado el desarrollo de las metodologías cualitativas que indicaron la importancia de las experiencias personales y de los ambientes contextualizados se logró caracterizar un conocimiento intersubjetivo que se inclina hacia lo moral, lo político, lo religioso y lo social (Beuchot y Sobrino, 2003, p. 106).

Foucault analiza el modo como la cultura vive las semejanzas (analogías) y las relaciones entre las cosas. Es el orden del lenguaje y la realidad. Allí señala “el fin del sujeto” y el “fin de la historia”, entendiendo esto como el comienzo de nuestras concepciones fragmentarias del hombre. El marxismo, el existencialismo, el estructuralismo, el psicoanálisis (sobre todo lacaniano) son teorías parciales. Ellos crean y refuerzan las anomalías que se esfuerzan por erradicar. Mas, para ello, muestra cómo la episteme ha cambiado en los diferentes periodos de la misma historia europea. Estudia los *a priori* históricos que se dan en diferentes épocas. Lo que le interesa son las rupturas y las discontinuidades. (Beuchot, 2004, p. 48)

II.- El arte de la conversación en la enseñanza

Se puede decir que tanto la lógica como la retórica tienen finalidades similares. Con base en conceptos, ideas y definiciones se busca convencer mediante argumentaciones, a una comunidad para obtener nuevos conocimientos o nuevas formas de acceder a él. Ambas disciplinas tienen como objetivo sustituir las creencias personales subjetivas por creencias generalizadas y que sean compartidas por un gran número de personas. Ahí es donde reside su verosimilitud.

¿Qué sucede con la dialéctica? Vimos que, desde el diálogo platónico, la dialéctica enfrenta a las opiniones contrarias o contradictorias, valorando su veracidad para eliminar una de ellas o sintetizar a ambas en una postura que elimine cierto rango de error, con el fin de que se conciba una nueva opinión mucho más probable².

² Una diferencia entre lo contrario y lo contradictorio es el nivel o grado de negación que tienen ambos términos, mientras lo contrario indica la negación de una cualidad (negar el predicado), lo contradictorio es la negación rotunda a una posición o tesis (negar todo el enunciado).

Una de tantas finalidades de la dialéctica es demostrar al interlocutor una opinión concreta, convencándolo con argumentos probables y con base en contrastes. Para Aristóteles, la dialéctica trata de ir construyendo la opinión más sólida en función de una mayor generalidad (Aristóteles, 2000, 101b). Esto significa que la dialéctica es una especie de filtración de los errores argumentativos que poco a poco se van purificando hasta alcanzar un mayor rango de convencimiento, además de su verosimilitud y su falta de contradicciones internas. Sin embargo, tanto para Platón como para Hegel la finalidad de la dialéctica consistiría en fundamentar un conocimiento con pretensiones de universalidad mediante las contradicciones para así dejar fuera a lo falso, lo improbable o lo erróneo.

Como en la filosofía ecléctica, la dialéctica toma como premisas un relativismo metódico, para que a partir de opiniones más o menos fundamentadas, se construya un conocimiento más sólido a partir de las experiencias del mundo de la vida. Dichas opiniones y experiencias son contrastadas en todo momento teniendo como resultado una síntesis con cada vez mejores bases. De ahí que la conversación y el diálogo sean las actividades con las que se pueden formar conocimientos filosóficos con base en la dialéctica (Perelman, 1989, p. 146).

Debido a la importancia que la dialéctica pone en las opiniones y en las creencias tanto personales como las que se comparten en la sociedad, la dialéctica sería así la forma discursiva más cercana a una interacción práctica eficaz en la enseñanza, pues la dialéctica no intenta imponer una verdad mediante la demostración lógica ni la seducción persuasiva, sino que trata de negociar y llegar a acuerdos con base en el criterio de todas las partes en discusión. Una enseñanza basada en la democracia toma en cuenta la libertad de opinión de todos los participantes. Por tal motivo, una educación bajo los criterios dialécticos formaría para sustentar y contrastar opiniones de manera democrática.



Fotografía: Archivo Histórico del Colegio de Ciencias y Humanidades. S.C.I. 2017

El conocimiento filosófico es distinto al conocimiento científico y al poético literario, que mantienen sus formas discursivas bajo la lógica y la retórica respectivamente (Perelman, 1989, p. 160). El desarrollo de la lógica aristotélica mediante los silogismos dominó históricamente el conocimiento en general hasta el resurgimiento de la dialéctica trascendental de Kant. Sin embargo, el desarrollo de las ciencias sociales y las humanidades con la filosofía idealista alemana, mantuvo un énfasis por desarrollar metodologías en donde la opinión de las personas es lo que más cuenta a la hora de desarrollar investigaciones, aunque eso no significa que las ciencias sociales no utilicen la lógica para argumentar sus hallazgos. Finalmente, las formas de conocimiento basadas en entrevistas, encuestas y estudios de caso, muy requeridas para las investigaciones educativas, requieren de una dialéctica³ que es más pertinente para la construcción de conocimiento en las ciencias sociales y las humanidades (Perelman, 1989, p. 161).

Lo anterior nos hace reflexionar para que se retome a la dialéctica como un ejercicio pedagógico para la enseñanza si queremos educar ciudadanos reflexivos y propositivos. En el terreno educativo, la dialéctica sería más propicia para

³ Hay autores que señalan un acercamiento entre lo que históricamente se le denomina como dialéctica con las actuales metodologías cualitativas de las ciencias sociales, entre ellos Taylor y Bogdan (1994), Coffey y Atkinson (2003) y Steinar Kvale (2014).

que los alumnos desarrollen mejores capacidades para la comunicación, el diálogo, el debate, la resolución de conflictos, el logro de acuerdos y la garantía de una convivencia (Perelman, 1989, p. 496). Asimismo, promueve habilidades de pensamiento como el análisis, la síntesis y las conclusiones a partir de pensamientos opuestos. Esto último podría dar mayor apertura hacia las posturas eclécticas e igualitarias evitando los extremismos, radicalismos y fanatismos.

III.- El futuro de la dialéctica

En la actualidad, donde el positivismo y el cientificismo determinan la verdad de los discursos y las ideas derivadas de ella, la dialéctica no tiene relevancia mayor. Únicamente la filosofía la ha tratado de mantener con vida cuando los métodos lógico matemáticos en las ciencias y los discursos retóricos en las artes literarias y en la política han dominado a prácticamente todo el lenguaje. Hoy se reduce el campo de la dialéctica a los diálogos, debates y entrevistas, que si bien toman en cuenta algunos aspectos formales de la antigua dialéctica, están llenos de elementos retóricos cuyo objetivo no es producir conocimiento sino intervenir en el campo de las opiniones casuales sin pretender que éstas lleguen a la universalidad o a su validez.

Asimismo, en el ámbito educativo en donde el énfasis por la inteligencia lógico-matemática para desarrollar el conocimiento científico como único camino para el progreso humano ha impuesto la mayor parte de las metodologías didácticas, la dialéctica no tiene cabida a pesar de que algunos pedagogos y profesores de filosofía hayan rescatado la mayéutica socrática para desarrollar habilidades críticas y reflexivas. Finalmente, a algunas profesiones les es más conveniente desarrollar la retórica, como el derecho, el comercio, la publicidad y la misma docencia, que pueden tener como objetivo el convencimiento para un amplio sector de la población.



Fotografía: Archivo Histórico del Colegio de Ciencias y Humanidades. S.C.I. 2017

¿Cómo podría la dialéctica salir de su rezago? Es necesario restablecer la importancia de la dialéctica para el desarrollo de las futuras sociedades mediante un listado de beneficios que se podrían conseguir mediante su práctica. En primer lugar, la dialéctica desarrolla habilidades de negociación, en la que los involucrados llegan a establecer acuerdos justos para todas las partes (Perelman, 1989, pp. 182-183). También, establece vínculos interpersonales de comunicación dejando atrás el problema del individualismo, un mal propio de las sociedades liberalistas. De esta forma, puede ser empleada como metodología para investigaciones en donde se obtengan datos a partir de experiencias de vida, vivencias y opiniones para formar un tipo de conocimiento instalado dentro de las humanidades, ciencias sociales, religión, etcétera.

En conclusión, retomar la importancia de la dialéctica en la actualidad es conveniente porque hace falta un acercamiento de las personas mediante sus opiniones y la comunicación frontal debido a la acusada despersonalización de los entornos digitales y virtuales. Ahora, una persona pasa más tiempo en las pantallas interactuando lejanamente con los demás, siguiendo las últimas aseveraciones de Zigmunt Bauman (2007). Asimismo, en lo que respecta a la función docente, la implementación de metodologías y estrategias dialécticas llena ese vacío que existe entre la autoridad institucional del profesor y la masificación del alumno, creando un mayor vínculo académico entre estos dos actores. Finalmente, la dialéctica produce cierto tipo de conocimientos basado en opiniones, pero al mismo tiempo con mayor humanidad, personalidad, realidad y espiritualidad que los demás conocimientos organizados.

Referencias:

- Aristóteles (2000). *Tratados de Lógica. Tomo II*. Madrid: Gredos.
- Bauman, Z. (2007). *Vida de consumo*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Beuchot, M. y Sobrino, M. (2003). *Historia de la filosofía moderna y contemporánea*. México: Torres y Asociados.
- Beuchot, M. (2004). *Historia de la filosofía en la posmodernidad*. México: Torres y Asociados.
- Coffey A. y Atkinson, P. (2003). *Encontrar el sentido a los datos cualitativos. Estrategias complementarias de investigación*. Colombia: Universidad de Antioquía.
- Copleston, F. (2010). *Historia de la Filosofía*. Barcelona: Ariel.
- Hegel, F. (2006). *Fenomenología del Espíritu*. [Tr. Wenceslao Roces]. México: Fondo de Cultura Económica.
- Jaeger, W. (1962). *Paideia, Los ideales de la cultura griega*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Kant, I. (2004). *Crítica de la Razón Pura*. [Tr. Pedro Ribas]. México: Alfaguara.
- Kirk, C. y Raven, J. (1984). *Los filósofos presocráticos*. [Tr. Jesús Fernández]. Madrid: Gredos.
- Kvale, S. (2014). *Las entrevistas en la investigación cualitativa*. Madrid: Morata.
- Mondolfo, R. (2007) *Heráclito. Textos y problemas de su interpretación*. México: Siglo XXI.
- Perelman, C. y Olbrechts-Tyteca, L.(1989). *Tratado de la argumentación. La nueva retórica*. Madrid: Gredos.
- Platón (1998). *Diálogos. Tomo IV, República*. Madrid: Gredos.
- Russell, B. (2009). *Una historia de la filosofía occidental*. Madrid: RBA.
- Taylor, S. J. y Bodgan, R. (1994). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Barcelona: Editorial Paidós.

Argumentación y cambio de creencias

Arguing and the Change of Beliefs

Texto recibido: 26 de noviembre de 2016
Texto aprobado: 19 de enero de 2017

Por: Ariel Félix Campirán Salazar*
Universidad Veracruzana

Resumen:

La educación media superior y superior deben proporcionar a sus agentes epistémicos una visión y experiencia que les permita reflexionar sobre el cambio de sus creencias, tienen un compromiso epistémico clave: que sus agentes promuevan el cambio justificado de creencias. Esto cumpliría con el compromiso de formar una actitud analítica-crítica en sus agentes con respecto a las teorías establecidas. Una condición necesaria para llevar a cabo un cambio de este tipo es el argumentar, esto es, que detrás de todo cambio racional de creencias, hay al menos un argumento. Esto hace del argumentar una habilidad analítica de pensamiento especial. Por ello la enseñanza del argumentar es una condición clave para cumplir con la responsabilidad social que la educación superior tiene. Mediante el argumentar es posible sopesar la fuerza epistémica de las conclusiones con base en la fuerza de las premisas. Ello puede hacer factible un cambio racional de creencias. En este ensayo describo que puede hablarse de cambio como sustitución de una creencia. Cambiar una creencia importante podría ser a su vez una base para el cambio racional de teorías.

Palabras clave: argumentación, metacognición, cambio racional, creencia.

Abstract:

Higher education must provide to its epistemic agents a vision and experience that enables them to think about Change of their beliefs. It has a key epistemic commitment: that its



Fotografía: Archivo Histórico del Colegio de Ciencias y Humanidades. S.C.I. 2017

* Catedrático de la Facultad de Filosofía de la Universidad Veracruzana, Tiempo Completo Titular, 1985-2016. Coordinador de la Academia Estatal de Habilidades de Pensamiento Crítico y Creativo del AFBG-UV: (2013-2014; 2016-17). Director y Editor de la Revista de filosofía *Ergo*, Universidad Veracruzana. (1987-2016). Líneas de investigación: Habilidades de pensamiento crítico y creativo, Toma de decisiones y resolución de problemas. Correo electrónico: arielcamps@yahoo.com

agents promote the justified Change of beliefs. This would fulfill the commitment to outline a critical and analytical attitude in its agents with respect to the established theories. A necessary condition for carrying out such a change is to Argue, i.e. behind every Rational Change of beliefs, there is at least one argument. This make Arguing a special analytical skill. Therefore, the teaching of argumentation is a key condition to fulfill the social responsibility that higher education has. Through the process of arguying is possible to measure the epistemic strength of the premises. That can make possible to achieve a Rational Change of Beliefs. In this paper, I describe that it is possible to talk about the change as a substitution of a belief. The change of an important belief is a basis for the Rational Change of Theories.

Keywords: *argumentation, metacognition, rational change, belief.*

Introducción

La educación juega un papel social muy importante en la generación, aplicación y distribución del conocimiento, entendido éste como *creencias verdaderas justificadas*, o al menos verosímiles con algún tipo de justificación epistémica. Ello compromete a las instituciones a tratar con cuidado las *creencias* con las que ingresan los estudiantes, imprimiéndoles una re-significación a la luz de las *teorías*, entendidas éstas como sistemas integrados de conocimientos que permiten manejar un objeto de estudio. Por ello los estudiantes desde su ingreso a los niveles medio y medio superior perciben *la revisión de sus creencias*, muchas de ellas obtenidas en libros y cursos en donde la reflexión no está presente. De manera que muchas creencias actúan como prejuicios por carecer de una teorización.

Por otro lado, el compromiso social de las universidades incluye formar estudiantes con una *visión integrada de la realidad*, a sabiendas que la formación disciplinaria de alguna manera fragmenta dicha visión. Los agentes epistémicos¹ (docentes, estudiantes e investigadores) en general carecen de una dinámica transdisciplinar, por ello sus egresados no logran transferir lo aprendido en las aulas a entornos no académicos. Los lenguajes disciplinares requieren a menudo interfaces entre sí y suelen no incorporarse a los lenguajes naturales de uso cotidiano (Campirán, 2005b).

¹ Uso la expresión "agente" en vez de "sujeto" para evitar las objeciones mentalistas (Sánchez, 2014).

Una *visión integrada de la realidad* y un compromiso epistémico (y no sólo doxástico) son entonces dos elementos que tenemos que considerar cuando sostenemos que la argumentación es clave para lograr un pensamiento reflexivo que se precie de ser crítico y creativo. Por ello considero que la educación media superior y superior debe proporcionar a sus agentes epistémicos una visión que les permita reflexionar sobre el cambio de sus creencias, principalmente si éstas son fundamentales o base de su pensamiento (*background*/trasfondo), de sus métodos y de los criterios metodológicos que subyacen a éstos. En este sentido la educación superior tiene un compromiso epistémico clave: que sus agentes (docentes, investigadores y estudiantes) promuevan el cambio racional de creencias. Esto cumpliría con el compromiso de formar una actitud analítica y crítica en sus agentes con respecto a las teorías establecidas. Una condición necesaria para llevar a cabo un cambio de este tipo es el argumentar, esto es que, considero que: “detrás de todo cambio de creencias hay al menos un argumento”. Esto haría del argumentar una habilidad analítica-crítica especial. Por lo anterior está justificado visualizar la enseñanza del argumentar como una condición clave para cumplir con la responsabilidad social que la educación superior tiene.

Por varios años en la Universidad Veracruzana, como Academia hemos dedicado tiempo a observar, reflexionar y escribir acerca de las habilidades de pensamiento crítico y creativo HP-CyC (Campirán, Guevara y Sánchez, 2000). Posteriormente propusimos estrategias cognitivas y metacognitivas para promover un cambio actitudinal hacia la *revisión de las creencias*, pero también un cambio en la forma analítica de hacerlo. Nuestra propuesta fue que el análisis lógico y conceptual es necesario, pero más aún la **metacognición** del proceso mismo de pensar analíticamente (Campirán y otros, 2005a). De tal forma que cuando los estudiantes emiten juicios saben que es necesario ofrecer una argumentación correspondiente. La bitácora OP, por sus iniciales Orden del Pensamiento, es usada a la hora de presentar sus ideas. Ella consiste en un formato de 7 columnas con el siguiente orden: tema, problema, tesis, trasfondo, argumento, ejemplo y contraejemplo (Campirán, 2000, pp. 196-204). La columna de argumento lleva al estudiante a enfrentar dos aspectos del argumentar: el formal y el conceptual.

Cuando el estudiante es llevado a argumentar descubre el papel que juega la verdad (la garantía o la verosimilitud) en la justificación de la creencia. También se da cuenta de que al

argumentar sus ideas o exigir el argumento a otros ello cuenta como un *recurso para hacer factible un cambio racional de creencias*. Hay dos tipos de cambios racionales: a) el cambio que consiste en sólo dejar de creer algo (dejar de ser epistemista, y ser escéptico); y b) el cambio que consiste en la sustitución de una creencia por otra (lo cual supone el abandono de la que es sustituida). Este segundo tipo de cambio es a su vez una base para el cambio racional de teorías.

En este ensayo haré lo siguiente. Primero planteo la necesidad de promover el *cambio de creencias*, a través del hábito de argumentar, explicando el proceso de argumentar como una habilidad de pensamiento. Una analogía que ilustra qué es el trasfondo (creencias base) permite visualizar la pertinencia de dicho cambio. Posteriormente señalo que una estrategia para el *cambio de creencias con base en razones* es propiciar la metacognición de *creencias no justificadas*, a fin de promover su análisis y justificación. Finalmente, indico que usando el argumentar como estrategia enfrentamos una decisión importante: el cambio, ya sea de las creencias mismas, o de los métodos que empleamos en la reflexión teórica, o de aquellos criterios que han servido de guía para nuestros métodos.

Necesidad del cambio de creencias: una analogía. El hábito de argumentar

¿Por qué es necesario cambiar nuestras creencias? Responder esta cuestión permitirá responder también a los porqués respecto a los métodos y los criterios metodológicos. Tanto los métodos como los criterios que nos permiten justificarlos generalmente deben a su vez ser razonados y defendidos mediante creencias, pero si éstas no tienen un basamento, entonces ellos también están poco firmes.

El cambio de creencias podría no verse favorecido por muchos factores, psicológicos, culturales, etcétera, pero si el cambio está justificado debido a que la creencia juega un papel importante y ella no es clara, precisa y más aún se muestra como injustificada entonces vale la pena enfrentar dichos factores y tratar de encontrar una creencia que la sustituya.

El escepticismo de manera clásica procura que evitemos el compromiso epistémico cuando la duda trastoca el valor que le hemos dado a cierta creencia. Aunque, si bien podemos evitar creer, también es cierto que podemos elegir otra creencia que no presente tanta sospecha al escéptico racional. Algunas creencias son tan básicas que conforman

nuestro *trasfondo*, el cual la mayor parte del tiempo no ha sido adecuadamente analizado (Campirán, 1997, p. 57).

Algunas creencias básicas se relacionan estrechamente con la acción y con las concepciones más caras de nuestra vida: lo que existe, el bien y el mal, lo que es valioso, quienes somos y cuál es nuestro significado. Por ello, modificar una creencia no es tarea fácil, la reflexión o deliberación² puede ayudar, pero no es determinante. Miremos la siguiente analogía a fin de plantear la necesidad de revisar nuestras creencias y en su momento intentar cambiarlas.

En *Metacognición: metafilosofía y epistemología*, Arieta escribe:

Algunas personas tienen en su espíritu creencias que, sin su consentimiento, han crecido ahí como “plantas silvestres en el patio trasero de su conciencia”, desconocen su trasfondo por decirlo así, porque ni siquiera se imaginan que tienen uno. Más aún, ni siquiera conciben que éste pueda hacerse consciente y ser explicado, discutido, modificado y pulido, según sea el caso. Además, sus herramientas del lenguaje y de pensamiento son tan pobres y limitadas que no pueden “arreglar la maleza que ha invadido sus facultades” acostumbradas como se encuentran a funcionar así.

Otras personas poseen algo más que sólo opiniones, tienen creencias verdaderas –“bellas y exóticas plantas que adornan el traspatio de su espíritu”– incluso se preocupan por “abonarlas y regarlas” porque tienen una idea de la existencia e importancia de su trasfondo. Pero, estas plantas no las han sembrado ni cultivado ellos, aunque puedan disfrutar de la belleza y perfume de estas flores, degustar la frescura de sus frutos y aprovechar sus nutrientes, aún no son ni jardineros ni labriegos, sólo consumidores del trabajo de otros.

Están, por último, aquellas personas que con sus manos han arado la tierra, han sembrado la semilla y cultivado los frutos y las flores; son las que saben los porqués y los cómo y conocen el arte de la reflexión, la justificación y la clarificación conceptual; son las que poseen las herramientas indicadas para la “construcción del conocimiento”; ellas han hecho de su trasfondo “un campo fértil para sus ideas”³. (Arieta, 2001, pp. 27-28)

² **Deliberar**: considerar atenta y detenidamente los fundamentos de una creencia, con el fin de adoptar o no adoptar dicha creencia.

³ El subrayado es mío.

Cambiar o no cambiar, he ahí el dilema

Si cambio, *readapto* mi esquema de creencias: con o sin ayuda y enfrente las consecuencias.

Si no cambio, o bien me pasmo (no me muevo, entro en un *impasse*), o bien me quedo con lo previamente aceptado (queriendo olvidar el penoso asunto), o bien me entrego a las creencias de otro sin deliberar en sus fundamentos (me enajeno).

El hábito de argumentar

Ahora bien, si deseamos *deliberar* ello nos conduce a argumentar. La argumentación es el resultado de un proceso, o producto, de la habilidad de pensamiento denominada “argumentar”. El producto básico del argumentar lo llamamos *argumento* y un tren de argumentos puede ser un excelente tejido llamado argumentación.

Un *argumento* es un conjunto de proposiciones que en el mejor de los casos permite la expresión del conocimiento; la fuerza epistémica de las premisas conforma la fuerza epistémica de la conclusión. Es decir, mediante el argumentar es posible sopesar la fuerza epistémica de las conclusiones con base en la fuerza de las premisas. Ello puede hacer factible un *cambio racional de creencias*.

Son las conclusiones lo que afirmamos como conocimiento. De manera que tenemos la creencia en la conclusión porque creemos las premisas; nuestra creencia en la conclusión la consideramos verdadera en tanto ella hereda la verdad de las premisas (ellas son la garantía); finalmente, es por el hecho de ofrecer la conexión inferencial entre premisas y conclusión que asumimos que estamos justificados lógicamente en aceptar la conclusión. Entonces, por un lado, tenemos la estructura lógica inferencial de un argumento (si las premisas entonces la conclusión) y, por el otro, la confianza epistémica del contenido proposicional. Nuestra actitud de creer no es más que la relación que como agentes expresamos frente a la verdad de las premisas y la conclusión. Primero “creemos, después estamos seguros”.

El agente A conoce que “p” si:

1. A *crea* que “p”
2. “p” es verdad
3. A *está justificado en creer* que “p”.



Fotografía: Archivo Histórico del Colegio de Ciencias y Humanidades. S.C.I. 2017

Hay propósitos para argumentar y ello nos lleva a identificar los resultados: argumentos/argumentaciones. Si se trata de convencer, la argumentación es más de tipo analítico, si es de persuadir entonces es más de tipo retórico.

Para Luis Vega (2007, pp. 29-34) se pueden identificar tres **formas de argumentación**: la analítica, la dialéctica y la retórica. Hubert Marraud (2013, pp. 177-179) identifica y trabaja con **esquemas argumentativos**, los cuales, afirma, suelen usarse *de facto* en diferentes contextos con distintos fines [cognitivos y normativos]. Él propone elaborar organizadores visuales o “diagramas” de tales esquemas, para de esta manera no sólo analizar los argumentos sino también volverlos manejables en sus componentes. Podemos hallar además otras escuelas de pensamiento que destacan la importancia de los contextos de comunicación más que la importancia de la **argumentación** misma: se trata de identificar “formas de argumentar relevantes” para formatos de diálogo, de discusión y debate razonable (Van Eemeren & Grootendorst, 2004; Walton, 1989)⁴.

Para nuestros fines, la habilidad de argumentar es una habilidad de pensamiento que:

Consiste en el manejo relevante y útil de los datos, de la información clasificada, del flujo de la información y del conocimiento logrado hasta hoy, siguiendo el propósito de **convencer con razones**.

Los *ambientes de diálogo, discusión y debate* requieren el uso estratégico de esta habilidad. No siempre hay que argumentar, pero (inspirados en el título de la Obra de Vega): *Si de argumentar se trata* (disciplinar o transdisciplinariamente), conviene hacerlo bien”. (Campirán, 2016, p. 47)

4 Van Eemeren & Grootendorst (2004, pp. 9-10) conciben la argumentación bajo el supuesto de un *acto de habla complejo*, distinguen la argumentación normativa (de tipo lógico formal) de la descriptiva (de corte social y lingüístico). Véase: Walton (1989), principalmente los capítulos 1 (secciones 8, 9 y 10) y 2.

Esta habilidad se encuentra en relación con otras habilidades de pensamiento a la hora de procesar de manera analítica la información, ellas son, por ejemplo:

Habilidades analíticas de pensamiento (COL)
Autoobservar
Juzgar
Abstraer
Analizar: todo-parte Sintetizar: parte-todo
Inferir
Argumentar
Teorizar

Argumentar conlleva la experiencia de (con y sin aparato teórico):

- Visualizar premisas a partir de conclusiones y viceversa.
- Identificar la lógica subyacente del argumento.
- Hilar argumentos en argumentaciones que justifiquen y expliquen.
- Usar diagramas y esquemas argumentativos y formas lógicas válidas.
- Identificar y evitar falacias.
- Aceptar el compromiso epistémico como agentes.

Es importante evitar pseudo-argumentos, falacias, estratagemas y malos hábitos del razonamiento. Luis Vega nos muestra la variedad de casos que debemos evitar en su obra: *La fauna de las falacias*.

Generalmente, solicitamos a un estudiante que justifique (dé razones) o explique (dé pautas causales) un *dictum* en el cual se cree seguro. Le estamos pidiendo que construya un argumento, el cual será evaluado seguramente con rigor. Las habilidades de *inferir* y *argumentar* entran en juego: pensará en las premisas y en cómo ellas conducen falible o infaliblemente a la conclusión. Si la conclusión a la que quiere llegar (o apoyar) tiene términos que lo comprometen a un tipo de inferencia y a lógicas especiales entonces exhibirá mayor habilidad y conocimiento (términos modales aléticos, epistémicos, temporales, deónticos, por citar algunos).

Muchos argumentos, para soportar el análisis y la crítica, deben ser examinados con cuidado. Recomendamos seguir pasos de análisis de argumentos (construcción, reconstrucción) y evaluación de ellos; en México, Raymundo Morado (1999), Pedro Ramos (2011) y Leal Carretero (2015), tienen trabajos disponibles. Numerosos libros de *Critical Thinking*, de *Lógica* y de *Teoría de la argumentación* han enriquecido el material disponible para mejorar estas habilidades de pensamiento: para inferir bien y argumentar mejor.

Una estrategia para el cambio de creencias es propiciar la metacognición

Metacognición *qua* “Darse cuenta”, es un proceso de segundo orden en la observación. Algunos autores relacionan este proceso con el de auto-regulación, nosotros los separamos:

Darse cuenta es sólo el inicio de la aventura. Puedo darme cuenta que una creencia es falsa o sospechosa (dudosa), sin embargo, esto no basta para abandonarla. Tengo que juzgar metacognitivamente, quizá después tomar una decisión, atendiendo por supuesto al contexto en el que me encuentre. [...] Darse cuenta es sólo un paso necesario, pero no suficiente para el cambio racional de creencias, cambio actitudinal u otro cambio”. (Campirán, 2005a)

La metacognición propicia el cambio, ella constituye una tentadora invitación a tomar la actitud de revisar la creencia y correr el riesgo de que mediante una deliberación se tenga que adoptar una nueva creencia; más aún, la metacognición señala un camino, en el caso de la filosofía y las ciencias, que consiste en construir o reconstruir aquél argumento que dé cuenta del porqué de la creencia (docentes y estudiantes pueden aprovechar los procesos metacognitivos para vislumbrar cómo ser agentes de cambio y que la educación cumpla uno de sus objetivos más valiosos: formar agentes analítico-críticos).

El argumentar como estrategia para decidir el cambio/sustitución de creencias

Una actitud crítica de los agentes epistémicos con respecto a las teorías (creencias, métodos y criterios metodológicos) establecidas implica entre otras cosas:

- a) Estar atento a las creencias que conforman una teoría, pues están abiertas al análisis, a la discusión y, por tanto, a una deliberación constante. De modo que, *si fuera necesario o conveniente que una creencia deba ser sustituida por otra que responda mejor a su función explicativa, entonces habrá que hacer dicho cambio*; entendiendo éste como un **cambio** racional dentro de

la teoría. Lo anterior implica tener habilidades analíticas y críticas de pensamiento, en particular las de “analizar” y “argumentar”. Además, la intención de “deliberar” o discutir el *estatus* de una creencia, supone la habilidad de “teorizar”.

b) Estar atento a que *un cambio racional implica tener un argumento a la mano que lo justifique*. Es decir, una condición necesaria para llevar a cabo un cambio es el argumentar⁵.

c) Nota: El mismo razonamiento podemos emplear para el *cambio en los métodos y los criterios metodológicos*, pues ellos están conformados por creencias. Aunque en una teoría podemos distinguir una *creencia* de un *método*, y éstos también de los *criterios metodológicos* el cambio racional que hacemos en ellos es muy parecido: deliberamos cuando es necesario o conveniente y hacemos el cambio cuando hay buenos argumentos. Si no fuera así ¿qué justificaría que cambiáramos nuestra forma de pensar o de proceder metódicamente?

Argumentar no es una habilidad sencilla, la *parte formal* tiene hoy día muchas variantes según sea el *sistema lógico* que se emplea; en cuanto a *la parte no formal* se requiere una habilidad semántica y teórica respecto a las implicaciones conceptuales y al papel que juega en una teoría una creencia, un método o algún criterio metodológico.

Por ejemplo, afirmar (esgrimir una creencia) que *hay objetos en sí como constituyentes del mundo*⁶, supone aceptar las implicaciones lógicas y semánticas que se desprenden de semejante creencia sobre la ontología última. Un cambio racional de esta creencia requiere de un argumento que explique por qué es mejor pensar de otra manera, digamos, afirmar que *Todo “objeto” es un constructo teórico y no hay nada en sí como constituyente del mundo*.

5 Objeciones intuitivas a esto último sería pensar que *hay casos en donde por una amenaza abandonamos una creencia*; o cuando justamente para no reflexionar sobre el porqué creemos algo, optamos por modificar la creencia. De modo que, en estos casos, el argumentar no es condición necesaria.

6 La creencia en una “cosa en sí” puede servir de ejemplo aquí. Puede creerse que existe algo (una cosa) que es absolutamente independiente de consideraciones por parte de un agente epistémico: dicha “cosa” es “en sí”. Posiciones ontológicas realistas se nutren de esta creencia. Hay cosas que son o existen con independencia de un agente epistémico que las conciba (condición básica donde el agente racional interviene). [Véase, por ejemplo, el “agente epistémico” (Sánchez, 2014)].

Podemos argumentar que la ontología (“objetos”) es relativa a las disciplinas teóricas, ya que cada una de ellas o algunas en conjunción determinan “su objeto” para estudiar la parcela de lo real que más se ajusta a sus intereses, métodos y criterios metodológicos. Evitamos la consecuencia de tener que decir algo sobre la realidad última (evitamos hablar de cosas *en sí*), incluso podemos aceptar que quizá *no hay nada en sí* y creer que sólo hay un sinnúmero de relaciones que se entrecruzan cuando concebimos “un objeto teórico”. La consecuencia es *no* poder decir nada sobre los objetos *en sí*, entonces la creencia en tales cosas pierde fuerza.

Una **actitud** didáctica del docente y de aprendizaje para el estudiante es “la apertura” para analizar, discutir y defender –como lo hemos hecho aquí– **la relevancia de la argumentación en la educación**. Así, aprender a argumentar y modificar creencias cuando sea necesario o conveniente son una herramienta y una actitud imprescindibles para su formación, su vida cotidiana y la participación pública racional.

Algunos estudiantes en los niveles medio superior y universitarios miran con cierto aprecio que exista la posibilidad lógica y semántica de hacer nuevas construcciones epistémicas, en tanto que las ya existentes en las teorías no tienen por qué ser rígidas ni eternas. La “dureza” de algunas teorías radica quizás en que resisten más la crítica lógica y conceptual, pero su apertura a ella es la que cuenta, pues quizá cuando haya más información relevante como para argumentar a favor del *cambio*, entonces el *cambio* en alguna de sus creencias base nos permita uno racional para dar lugar a nuevas teorías.



Fotografía: Archivo Histórico del Colegio de Ciencias y Humanidades. S.C.I. 2017

Referencias

- Arieta, F. (2001). Metacognición: metafilosofía y epistemología. *Ergo, Nueva Época*, 11, 7-29.
- Campirán, A. (1997). El Trasfondo filosófico. En *Filosofía de la Existencia: la muerte, el sentido de la vida y otros ensayos* (pp. 59-63). México: Universidad Veracruzana.
- Campirán, A. (2000). Didáctica para mejorar la reflexión. En Obiols G. & Rabossi E. (comps.). *La enseñanza de la filosofía en debate* (pp. 191-205). Brasil: Ediciones Novedades Educativas.
- Campirán, A. (2005a). Autoobservación y metacognición. *Ergo, Nueva Época*, [Colección Temas Selectos], 1, 91-106.
- Campirán, A. et al. (2005b). Prefacio. En *Complejidad y Transdisciplina: acercamientos y desafíos* (pp. 11-17). México: Ed. Torres Asociados.
- Campirán, A. (2017). *Habilidades de pensamiento crítico y creativo. Toma de decisiones y resolución de problemas. Lecturas y ejercicios para el nivel universitario*. México: Universidad Veracruzana. (En prensa).
- Campirán, A., Guevara, G. y Sánchez, L. (2000). *Habilidades de pensamiento crítico y creativo*. México: Universidad Veracruzana.
- Leal, F., Ramírez, C. y Favila, V. (coords.). (2015). *Introducción a la teoría de la argumentación*. México: Universidad de Guadalajara.
- Ramos, P. (2011). La Tabla de orden en el pensamiento como herramienta de lectura de texto argumentativo. *Ergo, Nueva Época*, 27, 15-50.
- Sánchez, D. (2014). Agentes epistémicos: "el punto de vista" una condición clave. *Ergo, Nueva Época*, 67-84.
- Marraud, H. (2013). *¿Es lógic@? Análisis y evaluación de argumentos*. Madrid: Cátedra.
- Van Eemeren, F. & Grootendorst, R. (2004). *A systematic theory of argumentation: The pragma-dialectical approach*. USA: Cambridge University Press.
- Vega, L. (2007). *Si de argumentar se trata*. España: Ed. Montesinos.
- Vega, L. (2013). *La fauna de las falacias*. Madrid: Trotta.
- Walton, D. (1989). *Informal Logic: a handbook for critical argumentation*. New York: Cambridge University Press.

Lógica y argumentación, su construcción como procesos psicológicos superiores en el CCH. Un enfoque histórico-social

Logic and Argumentation, its Construction as Higher Psychological Processes in the CCH. A Historical-Social Approach

Texto recibido: 28 de noviembre de 2016
Texto aprobado: 23 de enero de 2017

Por: Marco Antonio González Villa*
CCH Naucalpan, UNAM

Resumen:

La Filosofía del Modelo Educativo del cch, a través de los principios de "Aprender a aprender" y "Aprender a ser", ligado a la priorización del pensamiento crítico dentro de las aulas reforzado a través de las Matemáticas y el manejo del lenguaje por parte de los docentes, favorecen la abstracción que se manifiesta en el desarrollo del pensamiento lógico y la argumentación en los alumnos.

Palabras clave: Argumentación, Lógica, enfoque histórico-social; Vygotsky, procesos psicológicos superiores, Modelo Educativo, cch.

Abstract:

The Philosophy of the Educational Model of cch, through the principles of "Learning to learn" and "Learning to be", linked to the prioritization of critical thinking within the classroom reinforced through mathematics and language management by Teachers, favor abstraction, which is manifested in the development of logical thinking and argumentation in students.

Keywords: Argumentation, Logic, Historical-social; Vygotsky, higher psychological processes, Educational Model, cch.



Fotografía: Archivo Histórico del Colegio de Ciencias y Humanidades. S.C.I. 2017

* Licenciatura en Psicología, especialidad en Competencias Docentes, pasante de Maestría en Psicología Soc.al de Grupos e Instituciones y maestro en Ciencias de la Educación. Es Orientador Educativo y Docente en preparatorias Oficiales del Estado de México. Editorialista revista Educ@rnos. Investigador y Psicoterapeuta. Asimismo, es profesor de asignatura de la Licenciatura en Psicología por parte de SUAYED en la FES Iztacala y profesor de asignatura de la materia de Psicología I y II en el CCH Naucalpan, con 10 años de antigüedad en el plantel. Correo electrónico: antonio.gonzalez@ired.unam.mx.

Introducción

Decir que el ser humano observa en su esencia una condición biopsicosocial es prácticamente un cliché hoy en día. No obstante, pese a esta consideración, lejos están los modelos educativos y diferentes teorías del aprendizaje de hacer un manejo consistente, en lo práctico, de dicho planteamiento.

Es evidente que lo referido a la interioridad humana cae en el dominio de lo biológico, centrándonos en lo neurofisiológico principalmente, mientras que todo aquello que alude a lo externo al organismo se encuentra dentro del campo de la Psicología (Alcaraz, 2009) y lo social. De tal forma que lo estrictamente psicopedagógico tendría que buscar sentar las condiciones que favorecieran el aprendizaje, pero considerando siempre la integración de las tres instancias referidas. La perspectiva histórico-social, del ruso psicólogo Lev Semionovich Vygotsky, plantea y considera dicha posibilidad.

El enfoque histórico social y los procesos psicológicos superiores

Cuando se hace referencia a la noción de procesos psicológicos superiores (Vygotsky, s/f) se alude directa y específicamente a aquellas habilidades cognitivas que no disponen de un carácter innato y que solamente se adquieren a partir de la enseñanza y el aprendizaje en un contexto sociocultural, pero también de la maduración y el desarrollo del propio sujeto. Considerando tal definición, básicamente podríamos establecer que cualquier habilidad cognitiva (análisis, reflexión, síntesis, lenguaje, memoria, pensamiento crítico, etcétera) es propiamente un proceso psicológico superior. No obstante, el lenguaje es el proceso que dispone de mayor relevancia desde un principio, porque es a través de él que el sujeto puede apropiarse del mundo y, específicamente, de las significaciones que su contexto cultural inmediato le proporciona. Por tanto, es un instrumento de comunicación que favorece la interacción con otros individuos. Algunos teóricos señalan que la memoria es una habilidad básica, sin embargo, en las primeras etapas de la vida, recordar sólo se logra cuando un estímulo captado sensorialmente asociado al hecho que se recuerda aparece en el ambiente. Víctor Manuel Alcaraz (2009) señala que esa situación desaparece con el lenguaje, dado que se convierte en medio para hacer permanente lo que se pierde cuando la actividad sensorial no se ejecuta.

Fotografía: Archivo Histórico del Colegio de Ciencias y Humanidades. S.C.I. 2017



Así, éste posibilita la conservación de información y la generación de ideas a partir de la abstracción de una de ellas; la escritura, posteriormente, permitirá conservaciones todavía de mayor duración.

De ahí que en la evolución histórica del lenguaje, tanto en la humanidad como a nivel individual, cambien la estructura del significado de los conceptos y su naturaleza psicológica; no hay una permanencia perenne del sentido de las palabras. El pensamiento verbal, que integra lenguaje y pensamiento, se eleva de las generalizaciones primitivas a los conceptos más abstractos. No cambia sólo el contenido de la palabra, sino el modo en que se generaliza la realidad y se refleja a través de la palabra (Vygotsky, 2013). El mundo se interpreta y se explica a través del lenguaje.

Entonces, podemos señalar que la lengua y el lenguaje permiten observar la capacidad humana de pensar abstractamente, aunque dirigido en muchas ocasiones hacia situaciones concretas.

¿Por qué hacia lo concreto? La respuesta es simple: es responsabilidad de la cultura. Ésta suministra sistemas simbólicos, patrones de comportamiento y comunicación, que se convierten en organizadores de pensamiento. Resulta obvio plantear, por tanto, que las funciones superiores del pensamiento se originan de las relaciones sociales, a través de la internalización mediada por la cultura, en la transformación dialéctica de la relación sujeto-sociedad.

Es necesario recordar que para Vygotsky todo proceso de aprendizaje pasa por dos planos: va del externo (primero es social) a lo interno (a una apropiación personal), de las interacciones sociales a las psicológicas. Existe la posibilidad de despertar procesos internos de desarrollo a partir de un proceso de socialización en ambientes culturales apropiados, como la escuela, pero sobre todo la familia en un inicio. El aprendizaje puede acelerar el desarrollo de todo individuo (Vygotsky, 1986).

Lógica, argumentación y CCH

La Lógica, como disciplina vinculada al conocimiento científico, favorece la resolución de problemas, la toma de decisiones con base en el razonamiento, presentar planteamientos argumentativos y la aplicación correcta de inferencias. La argumentación es la forma de expresión de dicho razonamiento y es un proceso psicológico superior que emplea también al lenguaje como herramienta; es un proceso complejo, por ser una actividad discursiva que implica necesariamente a otro, lo que demanda una toma de conciencia social que no se adquiere o desarrolla *per se*; no se da en un proceso natural, pese a lo que diferentes modelos educativos presuponen.

Jean Piaget (1991), por ejemplo, señala que a partir de la adolescencia existe una facilidad para desarrollar teorías abstractas, sobre la base del pensamiento concreto desarrollado en una etapa anterior, con los conocimientos adquiridos en la primaria que disponen de un sentido lógico-matemático básico.



De igual forma, el acuerdo 444 de la Reforma Educativa (2008), en el que se establecen las competencias genéricas que rigen al Sistema Nacional Bachillerato (SNB), presupone a un individuo que, al momento de llegar al nivel medio superior, dispone de toda una serie de habilidades cognitivas, señaladas como atributos que le permitirán el desarrollo, adquisición y consolidación de tales competencias. Dicho aspecto ha sido criticado y rechazado en diferentes ocasiones por catedráticos de la UNAM, ya que este enfoque de competencias busca solamente formar técnicos para el trabajo, al mismo tiempo que está en contra de la tradición humanística y de la promoción de las Ciencias Sociales, lo cual se contrapone a la Filosofía Educativa del CCH. Obviamente la autonomía, en su carácter esencial, ha sido otro factor determinante para no incorporarse al SNB.

Ambas propuestas presentan un claro error al concebir, sin diagnóstico previo, a un individuo ya formado desde los espacios académicos, al que puede seguir formando en un continuo educativo que se da de manera automática y progresiva, lo cual se encuentra lejos de la realidad de muchos jóvenes en las escuelas.

James Wertsch (2009) señala que los individuos manifiestan en muchas ocasiones soluciones o respuestas concretas, no a través de un razonamiento abstracto, sino mediante un pensamiento lógico concreto, que corresponde a las condiciones culturales, educativas, sociales y prácticas de la vida cotidiana. Es decir, no sólo la escuela dota de recursos psicosociales a los individuos en su proceso formativo, otras instancias sociales también tienen impacto. Sobre todo, por el nivel de significación que puedan poseer para un alumno, por encima de la institución educativa en muchas ocasiones. Es por eso que aunque las personas tengan acceso a formas altamente evolucionadas, más poderosas de funcionamiento conceptual, a veces no logran usarlas. Muchos de los alumnos de diferentes subsistemas educativos muestran una inteligencia práctica, proveniente en muchas ocasiones de la propia experiencia de vida, sin embargo carecen de argumentaciones que sean válidas ante situaciones específicas que demandan una explicación o justificación de índole racional, no propiamente por una ausencia del razonamiento como forma mental del pensamiento, sino producto de los aprendizajes sociales adquiridos en el seno familiar, o bien por sus vínculos sociales. Y es aquí que encontramos una

diferencia sustancial entre los alumnos del nivel medio superior de la UNAM con los de otras instituciones: evidentemente el alumno de la máxima casa de estudios también recibe influencias de su entorno inmediato, sin embargo, hay, de inicio, un sentimiento identitario y sentido de pertenencia que se observa en menor medida en estudiantes de otras escuelas. Hay también en ellos una estructuración temporal y proyección de su futura formación profesional la cual adviene si el alumno se compromete consigo mismo, con su formación y con la Universidad, lo cual le posibilita construir un proyecto de vida que se basará en su desempeño; continuar con sus estudios depende, en gran medida, de él, el cch es un tiempo de transición y un paso en y hacia su carrera. Por el contrario, el alumno de otra institución vive una suerte de incertidumbre al no haber claridad en cuanto a sus perspectivas futuras, lo que genera ansiedad, que en muchas ocasiones se traduce en falta de compromiso, desinterés por su preparación académica y un sentimiento de desesperanza al no tener garantizado el porvenir; el alumno entiende que su formación profesional depende de una gran serie de factores y no sólo de su desempeño. El medio superior podría ser su máximo nivel de estudios aún a pesar de sus deseos por seguir con su preparación.

Resulta también evidente y claro que esta tendencia del Modelo Educativo del Sistema Nacional Bachillerato se encuentra lejos de poder desarrollar un pensamiento lógico y la capacidad argumentativa, dado que en su afán y énfasis en las evidencias de los productos obtenidos, vinculado a la obligatoriedad del trabajo colaborativo, el empleo impuesto del uso de las TIC, la paulatina eliminación de la reprobación y la saturación de alumnos en las aulas, ha derivado en alumnos que solamente se dedican a recuperar información de diferentes recursos tecnológicos y de comunicación, sin que tengan que procesar necesariamente la información.

El Modelo Educativo del cch (s/f) por el contrario, sentó las bases para promover y estimular desde un inicio tanto el pensamiento lógico como la capacidad argumentativa. La filosofía de “Aprender a aprender” y “Aprender a ser” tienen en sus fundamentos la esencia misma del desarrollo de ambos procesos psicológicos superiores, dado que se busca ampliar el pensamiento crítico con el que tienen una relación sumamente estrecha. Las materias en las que puede implementarse son diversas: Filosofía, Psicología, Historia, TLRIID, por referir sólo algunas, ya que en realidad depende



más del escenario creado por cada docente; este enfoque puede aplicarse en todas y cada una de las áreas y materias, basta con apegarse al Modelo Educativo propuesto por el Colegio.

De hecho, diferentes implementaciones operativas han reforzado tal situación: la división de los grupos en materias de Ciencias Experimentales, Matemáticas, Inglés y Computación, permiten una atención mayor y específica a los alumnos, lo que favorece que sus habilidades matemáticas y de lenguaje se enriquezcan, incrementen y se logre un desarrollo de los alumnos en los planteles. Lógica y argumentación disponen igualmente de una base producto de esta forma de trabajo.

¿Por qué es importante el conocimiento matemático? De inicio por su relación estrecha con la Lógica, pero al mis-



mo tiempo porque su desarrollo y la invención del álgebra lograron un rompimiento con lo concreto al permitir la realización de operaciones simbólicas y con ellas el desarrollo de modelos virtuales, manipulables; cuando los fenómenos, en lugar de ser descritos en función de sus rasgos, fueron matematizados al basar las descripciones en cuantificaciones, visión cercana también al modelo computacional. Se trabaja así en todo momento el pensamiento abstracto, el cual tiene en el lenguaje y las matemáticas su principal material de apoyo y construcción, lo cual resultará de manera gradual en el establecimiento de la metacognición, esencia del “aprender a aprender” buscada en sus objetivos por el Modelo Educativo, en donde el desarrollo de la Lógica, mediante el razonamiento como forma de manifestación, resulta una consecuencia obvia.

Sin embargo, es el principio del “Aprender a ser” el que rubrica y le confiere mayor profundidad tanto al pensamiento lógico como a la argumentación misma. Para el desarrollo de un proyecto de vida es importante tomar en cuenta la corriente del pensamiento crítico, aspecto también central y pilar del Modelo Educativo; se puntualiza que la formación de los procesos reflexivos y las habilidades del razonamiento deben estar estrechamente unidos al desarrollo de los valores, promoviendo un pensamiento multilógico que consiste en pensar, de manera precisa e imparcial, en un contexto de puntos de vista y marcos de referencia opuestos o contradictorios que caracterizan la realidad de las relaciones interpersonales en la vida cotidiana (D’Angello, 2001). De esta manera el pensador reflexivo se caracteriza por su integridad moral y responsabilidad ciudadana, resumida en el concepto de persona crítica.

El pensamiento multilógico (D'Angello, 2001), que bien puede ser el resultado práctico del "Aprender a ser", se caracteriza principalmente por las siguientes cualidades, las cuales se describen sucintamente:

- Coraje intelectual, capacidad para enfrentar problemas complicados y enfrentar puntos de vista diferentes.
- Empatía intelectual, comprender a los otros.
- Integridad intelectual, aplicar juicios siendo consistentes en las normas aplicadas.
- Perseverancia intelectual, persistir en las dificultades y precisión en sus evidencias, la argumentación es una de ellas.
- Imparcialidad, razonamiento no prejuiciado, flexible.
- Confianza en la razón, desarrollo de razones adecuadas y pensamiento independiente, obviamente también ubicamos aquí al pensamiento lógico.

Esta caracterización permite observar que la lógica y la argumentación formarían parte de un individuo cuya esencia misma sería un comportamiento y proceder ético, con plena conciencia de sí mismo, pero también con el reconocimiento de los otros como parte de su entorno. La argumentación será siempre un discurso dirigido a otro para evidenciar una postura o patentizar un razonamiento lógico.

Una breve y lógica conclusión

El alumno del cch, en comparación con los alumnos de otros subsistemas educativos de nivel Medio Superior, dispone, desde una perspectiva histórico-social, de mejores condiciones para poder desarrollar tanto la lógica como la argumentación como procesos psicológicos superiores, independientemente de la influencia que pueda tener de otros contextos socioculturales en los que se encuentra inserto. Es claro que la adquisición de conocimientos, así como el desarrollo de habilidades tiene siempre un carácter multifactorial, no obstante, en las aulas del Colegio varios de estos factores se presentan y conjugan de tal forma que se fundamenta y asegura el surgimiento de ambos procesos como protagonistas de la vida social y académica del estudiante. Es un compromiso de todos.

Referencias

- Alcaraz R., (2009). Las razones de Alicia en el país de las maravillas o porque el gato de Chesire aún mantiene su sonrisa. Opus II. En *La perspectiva Histórico-cultural de Vigotsky y la Neurofisiología*. Argentina: Noveduc.
- D'Angello. (2001). El pensamiento en la Escuela Histórico-Cultural. En Arzate R., Cabrera F., González V. y Mendoza M., *Pensamiento*. México: UNAM, FES-I.
- Diario Oficial (2008). *Acuerdo 444 por el que se establecen las competencias genéricas que constituyen el marco curricular común del Sistema Nacional de Bachillerato* [21 de octubre de 2008]. México: Gobierno Federal.
- Leontiev, L., Luria, A. y Vigotsky, L. (1986). *Psicología y Pedagogía*. Madrid: Akal.
- Modelo educativo del CCH. México: UNAM. Recuperado de: <http://www.cch.unam.mx/sites/default/files/MODELO%20EDUCATIVO%20DEL%20COLEGIO%20DE%20CIENCIAS%20Y%20HUMANIDADES.pdf>.
- Piaget, J. (1991). *Seis estudios de Psicología*. España: Labor S.A.
- Vygotsky, L. (s/f). *Historia del desarrollo de las funciones psíquicas superiores*. Recuperado de: <http://www.papelesdesociedad.info/IMG/pdf/vygotsky-obras-escojidas-tomo-3.pdf>.
- Vygotsky, L. (2013). *Pensamiento y Lenguaje*. México: Ediciones Quinto Sol.
- Wertsch, J. (2009). El papel de la racionalidad abstracta en la imagen Vygotskyana de la mente. En *Piaget-Vygotsky: la génesis social del pensamiento*. Argentina: Paidós.

La experiencia de los talleres de argumentación en la UACM

Argumentation Workshops at UACM: an Experience

Texto recibido: 28 de noviembre de 2016

Texto aprobado: 8 de enero de 2017

Por: Gabriela Guevara Reyes*

Universidad Autónoma de la Ciudad de México



Fotografía: Archivo Histórico del Colegio de Ciencias y Humanidades. S.C.I. 2017

Resumen:

En este artículo presento tres propuestas para impartir un Taller de análisis de argumentos. Las tres están centradas en el aprendizaje de los estudiantes, haciendo uso de herramientas recuperadas de la lógica informal y del pensamiento crítico, pero tomando en cuenta investigaciones actualizadas sobre argumentación. Finalmente, expongo algunos aspectos y cuestionamientos para generar reflexiones que permitan mejorar la enseñanza de la argumentación.

Palabras clave: aprendizaje, argumentación, tabla orden del pensamiento, debate.

Abstract:

In this article I present three approaches on how to teach a workshop on analysis of arguments. The three proposals are centered on the students' process of learning, using tools from informal logic and critical thinking and also the latest research about argumentation. Finally, I explain some aspects and questions about argumentation that I hope invite some reflections that allow us to improve teaching of the topic.

Keywords: learning, argumentation, order of thinking, debate.

* Profesora Investigadora de Tiempo Completo, Universidad Autónoma de la Ciudad de México, Plantel San Lorenzo Tezonco. Tiene el grado de Licenciatura en Filosofía por la Universidad Veracruzana y es candidata a Maestra en Filosofía por la FFyL, UNAM. Correo electrónico: gguevarareyes@yahoo.com.mx.

Antecedentes

En la Universidad Autónoma de la Ciudad de México dentro del Colegio de Humanidades y Ciencias Sociales tenemos un semestre llamado de Integración, tres semestres de Ciclo Básico y, aproximadamente 5 semestres de Ciclo Superior. El Taller de Análisis de Argumentos forma parte de los cursos optativos que se puede elegir para el ciclo básico del Colegio que comprende las licenciaturas de Ciencias Políticas y Administración Urbana, Comunicación y Cultura, Arte y Patrimonio Cultural, Ciencias Sociales, Historia y Sociedad Contemporánea y Creación Literaria; pero también lo pueden cursar estudiantes de las carreras de Ingeniería o de Promoción de la salud.

Los estudiantes en general se inscriben al taller porque consideran que necesitan argumentar mejor: digamos que tienen alguna idea de lo que significa argumentar, pero reconocen que les hace falta pulirla. Por ejemplo, los futuros ingenieros que tienen que presentar proyectos consideran necesario argumentar en ellos; los de Promoción de la salud reconocen que lo necesitan para realizar campañas o bien en el trabajo de campo. Este principio es interesante pues supone haber tomado conciencia de que necesitan hacerlo bien. Pero ¿qué significa hacerlo bien? Es claro que un solo semestre no resulta suficiente, pues argumentar bien supone un don natural, un ejercicio constante o las dos cosas. Además, dependiendo de la disciplina a la que se pertenezca se requiere el manejo de algunas características o bien argumentativas o bien relacionadas con la argumentación, por ejemplo: el contexto.

En el ciclo superior de la carrera de FeHI¹ se imparte un Taller de Pensamiento Crítico que en el imaginario de los profesores que gestionamos el ciclo superior, esperamos ayude a seguir desarrollando lo aprendido en el Taller de Análisis de Argumentos, pero como ambos son optativos no se puede tener un seguimiento preciso y claro de lo anterior. Aunque en realidad en el Taller de Análisis de Argumentos hay habilidades del pensamiento crítico.

Seguramente tener un taller es lo ideal si se trata de aprender o mejorar la argumentación, pues no es una cuestión teórica sino un hacer, un “aprender-haciendo”. El papel del que dirige el taller es al principio el de: a) orientar o facilitar,

1 FeHI Licenciatura en Filosofía e Historia de las Ideas de la UACM

y, al término del mismo, b) lograr que los estudiantes integren algunos resultados del proceso. Esto podría sugerir que impartir el taller sea algo sencillo, pero en lo personal es un verdadero reto, el profesor no sólo tiene que tener en mente una gran cantidad de conceptos y distinciones que en momentos clave sean pertinentes señalar, sino también tener las habilidades de realizar análisis claros y sobre todo estar atento a las observaciones que van haciendo los estudiantes, saberlos escuchar y recuperar sus ideas, por un lado para analizar y por otro para crear, textos argumentativos.

El Taller de Análisis de Argumentos se imparte una vez a la semana en tres horas con un breve descanso intermedio. El modelo educativo nos pide realizar tres evaluaciones: al inicio del curso la que se llama diagnóstica, una o dos evaluaciones formativas durante el mismo y la última es la que corresponde a la certificación del taller.

Tres formas de impartirlo

Hay un programa general, pero por libertad de cátedra cada profesor que lo imparte tiene su idea de un programa adecuado. Así que los distintos profesores hacemos cosas diferentes en el taller, aunque como se verá también coincidimos en algunos puntos.

Recientemente dentro de un Seminario que tenemos con la profesora encargada del área de Desarrollo Curricular, la maestra Isabel Contreras, tres profesores hemos presentado nuestra última experiencia de impartición del taller. Las exposiciones fueron recogidas en una minuta de la cual citaré algunos puntos que pueden mostrar algunas diferencias y semejanzas. La exposición fue un poco informal, así que nadie presentó su programa ni explicó con precisión la manera de llevar el curso, pero lo que expondré puede dar lugar a propuestas, observaciones y plantearnos algunas interrogantes.

1. Profesor A: "Su intención principal es la de dotar a los estudiantes de herramientas para analizar discursos argumentativos e ir conformando un pensamiento crítico. Ha dado el curso desde el origen de la licenciatura y en la primera etapa trabajó lecturas de Bertrand Russell que constan de ensayos breves y claros para hacer el análisis. El texto era *Los Problemas de la Filosofía*. El desarrollo de habilidades de argumentación y del pensamiento crítico es básico en la formación filosófica. La herramienta (estrategia) que utiliza

es la Tabla Orden del Pensamiento, [...] acompañada de una bitácora de autorreflexión. Se revisa cómo están armados los argumentos y se hace una evaluación de la relevancia de las premisas. Actualmente y debido a que se inscriben estudiantes de filosofía y de otras licenciaturas, cada estudiante elige un texto y se analiza el trabajo que cada uno va desarrollando. Hacen una red argumental, identificando tesis central, problema y argumentos, razones de las razones, razones implícitas, identifican si es un argumento deductivo o no. Con esta estrategia los estudiantes logran identificar los argumentos de los textos [...] Se ponen en juego herramientas de pensamiento crítico. Alcanzan distinguir entre abducción, deducción e inducción. Aproximadamente a la mitad del curso inician su proceso de certificación" (Minuta del 27 de enero de 2016).

2. Profesor B: "Tuvo un grupo de 25 estudiantes y en su mayoría no eran de filosofía. Su intención fue crear un espacio en el que lo fundamental era desarrollar 'la habilidad de argumentar'. Empezó con el texto de Fray Alonso de la Veracruz para identificar argumentos y contraargumentos. La segunda parte del curso se dedicó a que cada estudiante desarrollara un argumento desde su propio campo, por ejemplo, un estudiante de Creación literaria eligió un cuento (en donde se daba un argumento), un estudiante de Promoción de la salud diseñó una campaña de educación sexual. Utilizaron como herramienta (estrategia) la Tabla Orden del Pensamiento, los estudiantes presentaban sus textos y los corregían en colectivo, esto resulta muy enriquecedor para ellos. La última parte del curso la dedicaron a la preparación del debate sobre una temática crítica de la UACM; utilizó reglas para el debate que la ONU definió" (Minuta del 27 de enero de 2016).

A continuación comentaré con más precisión mi trabajo del taller, pues es de lo que más puedo hablar:

3. En mi caso la evaluación diagnóstica consiste en presentarles un texto breve argumentativo en donde los estudiantes distingan con claridad el problema, la tesis, las razones, si es que hay ejemplos o contraejemplos. Las evaluaciones formativas son ejercicios donde se puede mostrar de manera más precisa la identificación del problema, la o las tesis, las razones, los ejemplos, etcétera; otra es participar en un

debate. La certificación consiste en un debate resolutorio, esta propuesta vino del profesor B, entendiendo por éste: plantear distintas posturas ante un mismo problema de manera que se llegue a una resolución, ésta deberá ser obtenida por argumentos, contraargumentos, aclaraciones y revisiones de posibles ejemplos. Se decide por medio de una Tabla Orden del Pensamiento el tema y el problema, se les pide que el día de la certificación traigan por escrito en una cuartilla las razones en forma de argumentos para defender la postura, es decir una argumentación, hay una ronda de exposición en donde se lee la redacción y otra para pedir aclaraciones o mejorar el o los argumentos intentando convencer a los demás de la propia postura, y por último en equipo deben llegar a una resolución en términos de acuerdos que sean resultado de algunas negociaciones. Esto supone una actitud de dejarse disuadir, que me parece es algo implícito en el intercambio dialógico.

Así, mi manera de llevar el taller está centrada en prepararlos para realizar debates argumentativos. El punto de partida consiste en analizar argumentos sueltos, algunos de los análisis pueden dar lugar a reconstrucciones con formas deductivas y es donde los invito a tomar el curso de Lógica, pero no hago hincapié en las formas porque la mayoría de los argumentos no responden a ellas; luego analizamos textos breves argumentativos, por ejemplo notas de periódico, en este momento intento hacer ver las maneras en que se presentan los argumentos, es decir, la argumentación; cómo se puede dar cierta tensión interna que hace que el texto argumentativo genere alguna controversia, y de ahí se comienzan a hacer ejercicios de debate. Me parece que la mejor forma de mejorar la argumentación es haciéndola y haciendo observar algunos detalles de cómo se hace y qué hace falta para mejorarla.

Sobre este último punto me gustaría profundizar. En mi experiencia la participación en los debates permite ir afinando una concentración en el propósito final que es generar una comunicación, hago énfasis en lo importante que es ser lo más claro y preciso para que los demás nos entiendan y a la vez escuchar a los otros compañeros para realmente generar un intercambio de creencias que incluso dé lugar a un cambio racional de ellas. En esto sigo a Dewey: "La comunicación que asegura la participación en una intelligen-

Fotografía: Archivo Histórico del Colegio de Ciencias y Humanidades. S.C.I. 2017



cia común es la que asegura disposiciones emocionales e intelectuales semejantes, como modos de responder a las expectativas y a las exigencias" (Dewey, 1998, p. 16). Pretendo que haya un compromiso con los integrantes y a la vez con sus propias ideas hasta donde sea posible mantener.

Algunos aspectos a considerar:

La argumentación no se puede ver como algo fijo, es decir, revisar formas de argumentos precisos puede ayudar a distinguir premisas y conclusiones, e incluso hacer un mapa de cómo éstos se presentan, pero para el momento del debate me parece que incluso puede paralizarlo, en cuanto que paraliza al argumentador por intentar estructurar de manera precisa sus argumentos. En este punto me gusta presentarles casi al final del curso los llamados Esquemas argumentativos que "son patrones de argumentación que permiten identificar y evaluar pautas comunes y estereotipadas de razonamiento. Una condición necesaria para optar tanto a la condición de esquema argumentativo como a la condición de falacia es ocurrir con alguna frecuencia" (Marraud, 2013, p. 177). Los esquemas me parecen idóneos porque no sólo dan pautas para reconocer argumentos de cierto tipo, sino que esas mismas pautas permiten reconstruir o construir algunos que son más cercanos a nuestras formas habituales de pensar, además al presentar las cuestiones críticas que son las preguntas que los acompañan; por un lado, nos dan elementos para poder criticar o mejorarlos, por otro lado, permiten indicar con claridad cómo se puede evitar cometer usos falaces de los mismos. De manera que permiten, las cuestiones críticas, agilizar los debates.

La argumentación no se puede controlar, es decir, es difícil predecir el curso de la misma en debates. Las maneras de argumentar pueden ser muy variadas y en ello radica la riqueza de los debates, en todo caso las pautas comunes como escuchar, ser pertinente, no perder el punto, deben ser la guía, pero los procesos de argumentación son muy variados. Por ejemplo, pueden depender del contexto, es decir debatir sobre algo que está en el ojo del huracán es más atractivo que de algo que ya ha pasado, aunque no deja de ser llamativo también, y estas situaciones pueden generar argumentaciones distintas, de manera que: el tiempo, el espacio y los argumentadores en conjunto hacen de un debate algo único. A partir de la experiencia es donde entra el hacerles ver qué está faltando, qué necesitan para no sentirse frustrados. Los estudiantes son argumentadores por naturaleza, todos tienen razones: buenas o malas, más o menos pertinentes. Claro que a veces hace falta información, pero entonces se investiga; en ocasiones hace falta tener claridad en decir lo que se quiere, así que se deja un tiempo para pensarlo. En un taller de tesis la estrategia

fue un poco distinta porque la finalidad es también distinta: cada quien presentó su tema, problema y tesis principal; acá el ejercicio de debate fue por cada propuesta y el principal asunto por resolver fue la poca claridad o precisión de los mismos, en algunos casos por la gran cantidad de lecturas que se habían realizado y en otras por la falta de las mismas; parece que al final se debe responder a un fino equilibrio. Pero este caso es distinto a un primer ejercicio de soltarse a argumentar.

Cuadro comparativo

Objetivo del taller	Estrategias básicas	Otras herramientas	Certificación
Dotar a los estudiantes de herramientas para analizar discursos argumentativos e ir conformando un pensamiento crítico.	Tabla orden del pensamiento. Bitácora de autorreflexión.	Red argumental. Identificación de tesis, problema, argumentos. Dentro de los argumentos localizar razones de las razones. Revisar la relevancia de las premisas. Formas argumentativas: deducción, inducción, abducción.	Entrega de un texto analizado.
Crear un espacio en el que lo fundamental sea desarrollar la habilidad de argumentar.	Textos modelo. Tabla orden del pensamiento.	Desarrollar un argumento en su propio campo. Corrección en colectivo. Preparación para un debate de acuerdo las reglas para el debate de la ONU.	Ejercicio de debate.
Mejorar la argumentación haciéndola y observar algunos detalles de cómo se hace y qué hace falta para mejorar.	Tabla orden del pensamiento. Textos modelo. Ejercicios de debate.	Ejercicios de debate cortos. Ejemplos de debate: películas <i>doce hombres en pugna</i> y <i>Controversia de Valladolid</i> . Esquemas argumentativos y sus respectivas cuestiones críticas.	Ejercicio de debate.

Como se puede ver, la estrategia de la Tabla Orden del Pensamiento es una en la que coincidimos (Campirán, 2001, pp. 24-34).

Explicaré algunos problemas a los que nos enfrentamos al dar el Taller de Análisis de Argumentos y cómo se intenta resolverlos:



Distintas visiones que se tienen sobre argumentación: No hay una teoría de la argumentación, sino distintas perspectivas sobre la misma, como profesores podemos acudir a la diferente literatura que hay y lograr una manera coherente de entenderla y aplicarla (ver referencias).

Argumentación, lógica informal, pensamiento crítico: La argumentación por la argumentación misma es un tema superado, se necesitan herramientas de la lógica informal y del pensamiento crítico, principalmente. Claro que hay distintas maneras de entender cada una de las disciplinas y, en todo caso, no se trata de teorizar sobre las mismas, sino reconocer su utilidad. Por supuesto, conocer la literatura que hay sobre cada una de las divisiones es importante.

Dominio del lenguaje en su función argumentativa: Esta parte es algo que sí se tiene que trabajar tanto en la escritura, es decir, la evaluación de la redacción, como en el

aspecto oral, puntualmente, la evaluación dentro del debate, para la primera se necesita investigar, escribir y trabajar la exposición, en la segunda es algo que se hace de manera natural y en conjunto durante los procesos de debate. Es interesante observar el proceso en el que algún estudiante se ve cuestionado, se ve constreñido a esforzarse por precisar, por aclarar, es decir pensar y al mismo tiempo observar lo que va a decir. Para mí éste es el momento más formativo. Todo en un intercambio dialógico.

Evaluación de los debates argumentativos: Hay algunas maneras de entenderlo, por ejemplo, si alguien convence a los otros parece que la evaluación es buena, aunque curiosamente podría ser falaz. Al no encontrar contraejemplos también parece que se dan buenos argumentos, pero tampoco es definitivo, simplemente en ese momento no se les ocurren. Las cuestiones críticas de los esquemas argumentativos intentan reparar en estos aspectos, entre otros. Pero el punto central es la contribución que se hace y la manera en que se hace. Finalmente, se les pide una síntesis donde se expliquen los argumentos a favor y los que están en contra, aunque también pueden darse algunos integradores, es importante que lo hagan en equipo y se considere todo lo que ha pasado durante el debate, se piden acuerdos y desacuerdos. Un aspecto básico es considerar el aspecto dialógico de la argumentación, qué tanto o qué tan bien escucharon y fueron pertinentes. Ser claros, ser pertinentes, ir al punto son elementos que norman y evalúan los debates.

Por último, quiero poner en la mesa algunos cuestionamientos para poder abrir reflexiones sobre ellos:

1. ¿Es útil tener un enfoque lógico de la argumentación en un taller de argumentación? Pensando en la lógica que normalmente se enseña tanto en el Nivel Medio como en el Superior puedo replantear la pregunta de la siguiente manera: ¿las herramientas lógicas ayudan a argumentar bien? Los cursos de lógica, en general, se toman de manera instrumental, un ejemplo claro es el manual de Lógica más conocido que es el de Copi, en donde en general se define a la Lógica como “el estudio de los métodos y principios usados al distinguir entre los argumentos correctos (buenos) y los argumentos incorrectos (malos)” (Copi, 2007, p. 15). Pero la lógica como disciplina tiene como tema central la noción de consecuencia. Todos los que hemos dado cursos de Lógica conocemos los límites de la misma, hablando de la deductiva. Me parece que ahora **la argumentación es la disciplina que ocupa el lugar instrumental que también cuida la inferencia argumentativa pero además el entorno social, con su función comunicativa.** La argumentación en cuanto actividad dialógica es una forma de comunicación, aspecto que la lógica no considera.
2. ¿Resulta útil revisar argumentaciones filosóficas en donde asisten estudiantes de distintas disciplinas?, ¿qué es lo mínimo que debe aportar la filosofía?, ¿qué es lo máximo? Vista la argumentación como un conjunto de habilidades que vienen

de la filosofía podemos encontrar que hay además otros elementos de ella que entran en juego, en algún sentido algo así como integrar un papel ético al argumentar y cuidar los aspectos retóricos. Es decir, argumentar bien también supone hacerlo con ciertos principios y en forma adecuada. Sin embargo, no creo que revisar sólo textos filosóficos sea útil. Los temas de los textos pueden y deben variar, los primeros un poco más sencillos y seguir con textos un poco más complejos argumentativamente o con temas más difíciles de tratar. Sí se necesita dar nociones básicas y sencillas para tener en cuenta como guía y ejemplificarlos.

3. ¿Las habilidades argumentativas sólo se aprenden en talleres de argumentación? No, la enseñanza de la argumentación se puede hacer de manera transversal.

Para finalizar, retomo a manera de cierre una cita del texto *Introducción a la Teoría de la Argumentación*: “argumenta de manera que tus intervenciones discursivas sean contribuciones que respeten los valores de la argumentación y faciliten nuevas contribuciones a los fines de la argumentación en su marco y contexto” (Vega, 2015, p. 272).

Referencias

- Boisvert, J. (2004). *La formación del pensamiento crítico: Teoría y práctica*. [Trad. de Ricardo Rubio]. México: FCE.
- Campirán, A. (2001). Enseñar a pensar: estrategias didácticas para el desarrollo de las habilidades de pensamiento. En Guerci de Siufi, B. (Comp.). *Filosofía: investigación y enseñanza en el NOA del 2001*. Argentina: Universidad de Jujuy.
- Copi, I. M. (2007). *Lógica simbólica*. México: CECSA.
- Dewey, J. (1998). *Democracia y educación. Una introducción a la filosofía de la educación* (3 ed.). Madrid: Morata.
- Fonda, H., Rose, R. (Productores) y Lumet, S. (Director). (1957). *Doce hombres en pugna* [Película]. EEUU: United Artists.
- Gómez, A. (1984). *El magisterio filosófico y jurídico de Fray Alonso de la Veracruz*. México: Porrúa.
- Marraud, H. (2013). *¿Es lógic@? Análisis y evaluación de argumentos*. Madrid: Cátedra.
- Russell, B. (1995). *Los problemas de la filosofía*. Barcelona: Labor.
- Vega, L. (2012). *Compendio de lógica, argumentación y retórica*. Madrid: Trotta.
- Vega, L. (2014). *La fauna de las falacias*. Madrid: Trotta.
- Vega, L. (2015). *Introducción a la teoría de la argumentación: Problemas y perspectivas*. Lima: Palestra.
- Verhaeghe, J-D. (Director). (1992). *La Controverse de Valladolid*. [Película]. Francia: FR3-LA SEPT-BAKTI-CLEAR-TBF.

¿Falacias? No, gracias (anfibiología)

Fallacies? No, Thanks (Amphiboly)

Texto recibido: 26 de noviembre de 2016

Texto aprobado: 3 de enero de 2017

Por: Hubert Marraud*

Universidad Autónoma de Madrid, España



Fotografía: Archivo Histórico del Colegio de Ciencias y Humanidades. S.C.I. 2017

Resumen:

Mantengo que los intentos de transmitir actitudes y aptitudes argumentativas enseñando a los estudiantes a identificar y detectar falacias son contraproducentes. En consecuencia, propongo deshacerse de los catálogos escolares de falacias.

Palabras clave: competencias argumentativas, credibilidad, falacia, paralogismo, sofisma.

Abstract:

I contend that any attempt to develop argumentative attitudes and skills through a training in fallacies is doomed to failure. Hence I propose to dispense with fallacy handlists.

Keywords: *argumentative skills, credibility, fallacy, paralogism, sophism.*

* Coordinador del Grado de Filosofía. Departamento de Lingüística, lenguas modernas, lógica y filosofía de la ciencia, teoría de la literatura y literatura comparada. Facultad de Filosofía y Letras, Universidad Autónoma de Madrid. Correo electrónico: hubert.marraud@uam.es

En España el diseño de los grados en Filosofía incluye una relación de las habilidades que deben adquirir los estudiantes. Muchas de esas habilidades tienen que ver con la argumentación. En mi Universidad, la Autónoma de Madrid, aproximadamente el 20% de las competencias del grado en Filosofía están directamente relacionadas con la argumentación. En concreto:

1. Analizar y sintetizar argumentaciones.
2. Identificar las cuestiones de fondo de un debate.
3. Saber dirigir un debate, facilitando la reflexión filosófica conjunta.
4. Organizar argumentaciones y estrategias para la crítica.
5. Participar de forma crítica y constructiva en un debate.
6. Reconocer con ecuanimidad la fuerza de conclusiones avaladas por una evaluación cuidadosa de los argumentos pertinentes.
7. Usar las técnicas del análisis lógico.
8. Evaluar con rigor los argumentos presentes en un texto.
9. Construir, sintetizar y analizar argumentos.
10. Usar las técnicas de la lógica formal para identificar argumentos formalmente correctos y construir modelos formales.
11. Formular y evaluar argumentos opuestos.
12. Reconocer errores, recursos retóricos, presupuestos implícitos, asunciones tácitas, vaguedad y superficialidad en los razonamientos.

La situación en las demás universidades españolas que imparten estos estudios es parecida, porque el diseño de los grados en Filosofía se inspira en un modelo común, que es el *Libro blanco del título de grado en Filosofía*, un documento de la Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación (ANECA).

Lo anterior es un indicio de que la adquisición de habilidades argumentativas es una parte importante de la formación de los filósofos, o por lo menos que así lo piensan los agentes (académicos, estudiantes, egresados, empleadores) involucrados en la titulación. Mi propósito en este artículo es discutir en qué medida el estudio y aprendizaje de las falacias puede facilitar u obstaculizar la adquisición de las habilidades enumeradas o de otras parecidas.

Para empezar, hay que repetir que no existe tal cosa como una teoría de las falacias. No existía en 1970, cuando Hamblin escribió *Falacias*, la obra que inaugura el estudio contemporáneo de las falacias –“No disponemos de ninguna teoría de las falacias, en el sentido en el que disponemos de teorías del razonamiento y la inferencia correctas” (2016, p.19)–, y seguía sin haberla 43 años después, cuando Vega Reñón escribe *La fauna de las falacias* –“En la actualidad, seguimos careciendo de una teoría cabal de la argumentación falaz” (2013, p. 12)–, por tanto, la pregunta que cierra la sección precedente no se refiere al estudio de alguna teoría de las falacias. Aunque no hay una teoría de las falacias, sí hay una historia de las falacias y, como dice Vega Reñón, es una historia interminable. Sin embargo, la pregunta tampoco se refiere a la historia de la formación y desarrollo de los conceptos de falacia y de argumentación falaz. Cuando hablo del estudio y aprendizaje de las falacias me refiero a un curso basado en el uso de algún listado de éstas y orientado a “debatir, dialogar, confrontar razonamientos falaces con objeto de crear habilidad para reconocerlos” (Herrera y Torres, 1994).

Según la definición estándar, una falacia es un argumento que parece válido, pero no lo es. Teniendo en cuenta que, salvo en circunstancias anormales, las cosas suelen ser lo que parecen, podríamos preguntarnos qué razones hay para pensar que un argumento que parece válido no lo es.

Creo que, de hecho, el principal motivo para sospechar que un argumento es falaz es que su conclusión resulta inaceptable. Daniel Cohen (2001, p.78) propone un principio de meta-racionalidad (PMR), que expresa “las asunciones fundamentales de la práctica de la argumentación”. Ese principio reza así: “Razonar racionalmente incluye razonar sobre la racionalidad”.

Ese principio justifica tanto la argumentación como la resistencia a aceptar argumentos desagradables. Esa resistencia se puede basar en lo que Cohen llama el “metaargumento para resistir los buenos argumentos” (MARGA por su acrónimo en inglés):

1. Este argumento parece convincente pero tiene una conclusión irrazonable.
2. Los argumentos convincentes no llevan a conclusiones irrazonables; por tanto,
3. Este argumento debe ser falaz, debe tener algún fallo, aunque no sepa aún cuál es ni cómo funciona.

Antes de proseguir tengo que justificar mi uso del adjetivo convincente para prever posibles confusiones. Según el DLE, convencer es, en su segunda acepción, “probar algo de manera que racionalmente no se pueda negar”. Por tanto, un argumento será convincente en este sentido si hace que su conclusión no pueda negarse racionalmente (es decir, por medio de razones). Así entendido, convincente puede servir como una categoría general de evaluación lógica que permite evitar el anglicismo cogente y el término formalmente sesgado válido.

La invocación de MARGA puede ser racional, mantiene Cohen, aunque especificar cuándo es complicado. La conclusión del argumento cuestionado es tenida por irrazonable en la medida en la que contradice alguna creencia previa del receptor o receptores. Que sea o no racional usar MARGA, sostiene Cohen, depende del equilibrio de dos factores: el grado de adhesión del receptor a la creencia con la que choca la conclusión del argumento propuesto y la fuerza de éste. Así, dice Cohen, es poco racional usar MARGA para defender una creencia débil de un argumento fuerte, y lo es bastante más usarlo para defender una creencia fuerte de un argumento débil.

La respuesta sugerida por Cohen necesita una elaboración mayor. Si el grado de adhesión a una creencia es independiente de las razones que el sujeto pueda aducir para justificarla, no parece que se pueda comparar con las razones que puedan aducirse en su contra (entre otras el argumento rechazado invocando MARGA). Simplemente la fe no es una razón. Si por el contrario, lo que cuenta a este respecto es la fuerza de las razones que justifican esa creencia, MARGA aparece como un principio de ponderación de razones opuestas (es decir, de razonamiento conductivo, en la terminología de Wellman 1971), que podemos denominar *principio de revisión cautelosa* (PRC): “Se debe seguir la razón más fuerte, a no ser que la diferencia entre las razones a favor y en contra sea pequeña y seguir la razón más fuerte nos fuerce a cambiar nuestras creencias”.

Este principio es problemático. Para empezar es de difícil aplicación, puesto que no está claro qué cuenta como una diferencia “pequeña”. Si la ponderación ya es un ejercicio costoso de resultado incierto (no en vano dice Leibniz que poseer una balanza de razones es “un arte mayor que la fantástica ciencia de conseguir oro”), PMR obliga a mostrar además que la diferencia de fuerza



o peso entre los argumentos comparados es grande. En segundo lugar, dificulta la resolución de cualquier diferencia de opinión (la finalidad de todo intercambio argumentativo, según la pragmatialéctica). Bastará con que los contendientes estén de acuerdo en que la diferencia entre las razones a favor y en contra no es grande para que cada uno pueda conservar su opinión inicial.

La mejor manera de evitar esas complicaciones es identificar el fallo en el razonamiento aparentemente convincente que sustenta una conclusión que no estamos dispuestos a aceptar. Para eso es para lo que sirven los “catálogos de muestras escolares y especímenes disecados de argumentos falaces” (Vega, 2013, p. 12).

Existen muchos catálogos de falacias, algo que no deja de ser admitido como un problema por los falacistas. En principio, y en igualdad de condiciones, si un catálogo es más completo que otro, es preferible. Un posible test de completitud es que una clasificación de las falacias será más completa cuantos más argumentos que parecen válidos pero tienen consecuencias irrazonables permita etiquetar. Así pues, un catálogo óptimo debería contener una etiqueta para cada argumento con una conclusión irrazonable y que parece convincente.

Como se trata de evitar el recurso a la ponderación, la irrazonabilidad de la conclusión propia de los argumentos falaces no descansa en ninguna razón específica que pueda aducir quien rechaza el argumento aparentemente convincente. Por tanto, podríamos decir que un catálogo óptimo de falacias para un sujeto S debe contener una etiqueta para cada argumento que a S le parezca convincente y con una conclusión poco razonable. De esta manera, la práctica de las falacias sirve para hacer inmunes nuestras creencias favoritas a la contraargumentación, y por tanto dificulta la adquisición y el ejercicio de las competencias 6, 8 y 11.

La experiencia de López y Vicuña en Chile en la década de 1990 confirma que ese es el efecto que tiene la enseñanza de las falacias: “en lugar de ser críticos con sus propias creencias, los estudiantes solían encontrar falacias en los textos que iban en contra de ellas, y de este modo reforzaban su propio dogmatismo” (2006, p. 213).

Pero los efectos negativos del falacismo no terminan aquí. La acusación de cometer una falacia supone normalmente una descalificación del oponente. Las falacias las cometen sobre todo los demás. Herrera y Torres escriben:

Estamos plagados de razonamientos falaces y resultaría pertinente conocerlos por dos motivos: uno, para descubrirlos en los discursos, los regaños, las moralinas o los debates; y dos, tomarlos en cuenta nos ayuda a replicar inteligentemente a quienes los utilizan; pero además, nos ayuda a poder evitarlos nosotros mismos y ser honestos aparte de claros en nuestros planteamientos. (1994, p.8)

Aunque admiten que también nosotros podemos, por descuido, ser falaces, parecen sugerir que el principal motivo para estudiar las falacias es evitar que los demás nos lleven al engaño. Una rápida búsqueda en internet confirma que las falacias las cometen los otros: la búsqueda de *cometí una falacia* arroja 297 resultados, mientras que la búsqueda de *cometes una falacia* y *comenten una falacia* arroja un total de 1.792. Más aún, no hay resultados para *incurrí en una falacia*, mientras que hay 8.510 resultados para *incurren en una falacia*. Es cierto que hay 345 resultados para *incurro en una falacia*, pero en todos los casos figura en frases como *no incurro en una falacia* o *tú dices que incurro en una falacia*. De esas frases mi favorita, y la más lúcida, es la primera que aparece al buscar: “Creo que incurres en una falacia al decir que yo incurro en una falacia”¹.

Se pueden distinguir dos especies de falacia: el sofisma y el paralogismo: “Un sofisma es un ardid o una argucia deliberadamente engañosa, mientras que un paralogismo constituye más bien un error o un fallo involuntario de razonamiento” (Vega, 2013, p. 25). Está claro que la acusación de recurrir a sofismas es una descalificación, ¿pero lo es también equivocarse? Para que algo se considere una falacia –ya se trate de un sofisma, ya de un paralogismo– es preciso que se trate de un abuso extendido, por lo que éste no es un simple error de razonamiento, sino un error arquetípico o de libro, como dice Gascón. Por consiguiente, acusar a alguien de cometer una falacia es hacerlo bien de intentar engañar a sus interlocutores, bien de ser un argumentador descuidado o incompetente.

Quien argumenta falazmente no es, pues, un argumentador fiable. Vega Reñón señala a este respecto que una falacia “representa una quiebra o un abuso de la confianza

¹Recuperado de https://foro.elhacker.net/foro_libre/sobre_los_negros-t424376.0.html;msg1976489.

discursiva, comunicativa y cognitiva sobre la que descansan nuestras prácticas argumentativas” (2013, p. 25). Van Laar (2007, pp.325-326) distingue dos dimensiones en la credibilidad: la competencia y la confiabilidad. Un argumentador fiable es el que sabe cómo argumentar –y por tanto no comete errores de bulto– y no hace trampas. Por ello, acusar a alguien de argumentar falazmente es señalarle como un argumentador no fiable y reclamar una sanción que puede llegar a su exclusión de la discusión crítica. Naturalmente habrá situaciones dialécticas en las que este tipo de acusación será legítima, pero son excepcionales.

La propensión a excluir del debate a quienes defienden posiciones que nos parecen irrazonables, al margen de los argumentos que aduzcan para justificarlas, parece difícilmente compatible con la dirección de un debate para facilitar una reflexión conjunta, o con una participación constructiva en el mismo. Boudry, Paglieri y Pigliucci (2015) van más allá, y señalan que la acusación de cometer una falacia a menudo no es más que un gambito retórico para evadir la cuestión, concluyen que:

Por desgracia la etiqueta “falacia” no sólo es superflua, sino incluso dañina para un uso constructivo del examen crítico. Lo mismo vale para toda la parafernalia habitual de la teoría de las falacias, con su abundancia de etiquetas altisonantes: su valor teórico es escaso, y su finalidad principal es amedrentar a los supuestos perpetradores de graves errores de razonamiento –que, como vimos, a menudo no son errores en absoluto. (2015, p. 453)

En la misma línea Gascón observa que “Cuando alguien, en medio de una discusión, exclama ‘¡falacia!’ (normalmente así, a palo seco, sin ningún tipo de explicación), la discusión se interrumpe y ya no hay modo de seguir argumentando” (2016).

Mi recomendación es que, para contribuir al desarrollo de las aptitudes y actitudes argumentativas de los estudiantes, en cualquier nivel educativo, nos deshagamos de los catálogos de falacias, y les enseñemos cómo reconocer la fuerza de los argumentos opuestos y cómo ponderarlos. Soy



Fotografía: Archivo Histórico del Colegio de Ciencias y Humanidades. S.C.I. 2017



Fotografía: Archivo Histórico del Colegio de Ciencias y Humanidades. S.C.I. 2017

consciente de que esta conclusión repugnará a muchos, que quizá concluyan por ello que mi argumentación es falaz. Para hacer más fácil su tarea he incluido una indicación en el título, lo que a su vez podría hacerme reo de la falacia de distracción (red herring).

Referencias

- Cohen, D. (2001). Evaluating arguments and making meta-arguments. *Informal Logic*, 21(2), 73-84.
- Gascón, J. (2016). *La falacia de las falacias*. Recuperado de <https://medium.com/@JAGascon/la-falacia-de-las-falacias->
- Hamblin, L. (1970). *Falacias*. Lima: Palestra.
- Herrera, A. y Torres, J. (1994). *Falacias*. México: Torres Asociados.
- Laar, J. (2007). Pragmatic Inconsistency and Credibility. *Argumentation*, 21, 317-334.
- López, C. y Vicuña, A. (2006). The pragma-dialectical ideal of reasonableness and an education for critical thinking and for the building of a moral community. En Houtlosser, P. & Rees, A. (Eds.), *Considering pragma-dialectics* (pp. 211-222). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Boudry, M., Paglieri, F. & Pigliucci, M. (2015). The Fake, the Flimsy, and the Fallacious: Demarcating Arguments in Real Life. *Argumentation*, 29, 431-456.
- Vega, L. (2013). *La fauna de las falacias*. Madrid: Trotta.
- Wellman, C. (1971). *Challenge and Response*. Carbondale: Southern Illinois University Press.

Algunas Consideraciones Sobre la Enseñanza-Aprendizaje de la Argumentación

Some Considerations About the Teaching-Learning of the Argumentation

Texto recibido: 27 de noviembre de 2016

Texto aprobado: 12 de enero de 2017

Por: Francisco José Ochoa Cabrera*

CCH Azcapotzalco, UNAM

Yolotzin Abigail Monroy Mendoza**

FFyL, UNAM

Resumen:

En la actualidad, dos problemas se presentan con mayor urgencia ante las sociedades. El primero, se refiere a la situación de extrema violencia que ocurre en todo el mundo y que exige a la gente a hacer públicas sus opiniones; el segundo, tiene que ver con la gran apuesta educativa que se está haciendo en favor del desarrollo de habilidades "argumentativas", sobre todo en los colegios de nivel medio superior. Ambas problemáticas parecieran estar desvinculadas cuando se deja de lado la teoría, para abrir paso a la práctica; más aún cuando el sujeto al que se dedican estos esfuerzos es un joven que no sólo tiene que aprender a ordenar su pensamiento para mejorar sus acciones, sino que debe formarse como un ciudadano en las nuevas sociedades democráticas, más plurales y abiertas. Por ello, el presente ensayo pretende ofrecer un posible enfoque a partir del cual la "argumentación", se convierta no sólo en una técnica para debatir, sino en una vía para reflexionar y, llegado el momento, resolver de la mejor manera los conflictos a los que nos enfrentamos diariamente.

Palabras clave: argumento, argumentación, diálogo, enseñanza-aprendizaje, límites, acuerdo, toma de decisiones, fundamentación, nivel medio superior.



Fotografía: Archivo Histórico del Colegio de Ciencias y Humanidades. S.C.I. 2017

* Egresado de la licenciatura en Educación Básica de la UPN. Licenciado en Filosofía y maestro en Docencia (MADEMS), por la UNAM. Profesor del Colegio de Ciencias y Humanidades, con categoría de definitivo B, desde 2003. Profesor del Colegio de Bachilleres de 2002 a 2009. Ponente en eventos nacionales e internacionales de Filosofía y educación. Correo electrónico: francisco_ochoacabrera@yahoo.com.mx.

** Estudió la carrera de Filosofía en la Facultad de Filosofía y Letras, UNAM. Ponente en diversos congresos nacionales e internacionales de filosofía. Correo electrónico: yolo_citlaxochitl@hotmail.com.

Abstract:

At present, two problems are presented more urgently to societies. The first refers to the situation of extreme violence that occurs throughout the world and leads people to make their opinions public; The second, has to do with the great educational commitment that is being made in favor of the development of "argumentative" skills, especially in upper secondary schools. Both problems seem to be disconnected when the theory is left aside, to make way for practice; Even more so when the subject to whom these efforts are dedicated is a young man who not only has to learn to order his thought to improve his actions, but must be trained as a citizen in the new, more plural and open democratic societies. For this reason, the present essay aims to offer a possible approach from which "argumentation" becomes not only a technique for debate, but also a way of reflecting and, at the moment, solving conflicts in the best way possible which we face daily.

Keywords: *argument, argumentation, dialogue, teaching-learning, limits, agreement, decision-making, grounding, upper intermediate level.*

En estos turbulentos días escuchamos frecuentemente expresiones como las siguientes: "Los mexicanos son corruptos" o "Los mexicanos son 'machos' proclives a la violencia". A pesar de ser falsas, estas generalizaciones se emplean en debates públicos, con el fin de defender o rechazar ciertas posiciones. En otras palabras, se pretende utilizarlas como premisas o "razones" que justifiquen ciertos puntos de vista.

Si las consecuencias no fueran tan graves, algunos de estos debates serían ejemplos del "humor negro" de nuestra sociedad. Sin embargo, el libre intercambio de ideas que transcurre en los debates nos exige analizar con mayor cuidado algunos asuntos. Visto así, las expresiones mencionadas se ubican en el marco de una justificada valoración que los miembros de las sociedades democráticas contemporáneas hacen sobre el aprendizaje y el uso de la argumentación, es decir, sobre la utilización de un instrumento con el que se defienden razonadamente ideas, se analizan de una manera crítica los planteamientos de los demás, se revelan los "argumentos de mala fe", se develan las manipulaciones y, de una manera muy importante, se puede aprender a resolver conflictos de intereses (Camps, A. y Dolz, J., 1995, p. 6).

En estos términos, primero ¿qué significa argumentar?, segundo ¿cuándo se discute utilizando "buenos argumentos"? y tercero ¿por qué resulta socialmente indeseable "abusar" de la argumentación? El propósito del presente documento consiste en exa-

minar, desde una perspectiva filosófica, algunas posibles respuestas a estas cuestiones, a partir del estudio de algunos modelos pedagógicos relacionados con la enseñanza-aprendizaje de la argumentación, empleados en la Educación Media Superior mexicana.

En esta dirección, el escrito está dividido en tres apartados: el primero, se dedicará a la exposición sobre qué es y qué significado tiene el término “argumentación”; el segundo apartado, estará enfocado a examinar algunas características que permiten distinguir entre los “buenos” y los “malos” argumentos; y finalmente, el tercero pretende identificar los límites de las técnicas argumentativas, para evitar abusos.

¿Argumento o argumentos?

Una sencilla manera de identificar qué es un argumento, consiste en situarlo como un fragmento del lenguaje que pretende ofrecer información para demostrar o apoyar una opinión o una idea. Más específicamente, la estructura de los argumentos muestra que éstos se dividen en dos elementos: premisas y conclusión. En este sentido, conforme con la definición de Capaldi, podemos señalar que:

Un argumento puede definirse como una serie de aseveraciones (oraciones, proposiciones), sea dentro de una oración más amplia o dentro de un grupo de oraciones gramaticalmente diferenciadas, que individualmente o en su conjunto dicen “apoyar”, “demostrar” o “dar prueba de” otra aseveración. La aseveración que resulta apoyada, demostrada o probada se denomina conclusión. Hay una sola conclusión para cada argumento. Pero puede haber toda una serie de aseveraciones de apoyo. Las aseveraciones que brindan apoyo, demostración o prueba se denominan “premisas”. (1990, pp. 22-23)

Ahora bien, conocer la estructura del argumento es condición necesaria, pero no suficiente para aprender a realizar una argumentación efectiva, es decir, a establecer un diálogo fructífero con base en razones. En otras palabras, la argumentación implica el manejo de varios argumentos entrelazados, cuya finalidad no sólo es persuadir, sino exponer y comprender, para aceptar, defender o rechazar otros argumentos. Es por ello que conviene mencionar, aunque sea brevemente, el origen histórico y las particularidades de la argumentación o el diálogo basado en razones.

Generalmente, se ubica el origen de la argumentación durante el periodo clásico griego, como una actividad práctica vinculada a la retórica y la política¹. Por ejemplo, los primeros

¹ Es importante considerar que entre los años del 500 al 200 a.C., los sabios chinos también desarrollaron un tipo de argumentación, basado en la noción de *Dao* (principalmente, “sendero, vía”, camino con el que las escuelas designaban su enseñanza sobre la conducta del hombre). Así, el sabio Mo Di (Mozi), proponía tres formas de probar un argumento o Tres Gnomones (en referencia al poste de altura fija que usa el astrónomo para medir la longitud y dirección de la sombra del sol a lo largo del día), a saber: a) encontrar la raíz de la afirmación; b) los elementos que la comprueban y c) para qué sirve (Graham, 2012, p. 65).

sofistas griegos –Protágoras de Abdera, Gorgias de Leontinos, Hipias de Elis y Pródico de Ceos–, al reflexionar sobre el lenguaje, llegaron a la siguiente conclusión: “aprender a hablar efectivamente era también aprender a pensar, y a aplicar el pensamiento de manera efectiva” (Hussey, 1991, p. 21). Asimismo, en el coro de su *Antígona*, Sófocles escribió que el hombre: “se enseñó a sí mismo el lenguaje y el alado pensamiento, así como las civilizadas maneras de comportarse” (Sófocles citado en Puig y García, 2011, p. 7).

En un sentido semejante, Aristóteles en su obra *Retórica*, abre su disertación estableciendo que la dialéctica y la retórica son artes correlativas, al menos en lo que respecta a dos elementos: primero, en los asuntos que ellas tratan y que abarcan prácticamente todo el saber, pero siendo ambas distintas de la ética; segundo, en que las dos son un saber de orden formal-lógico, del cual surge la disposición formal de los argumentos. Más adelante, se localiza un tercer elemento:

...que se refiere a los lugares comunes de la argumentación, los cuales son susceptibles de ser presentados tanto por una demostración como por una inducción, pues su arreglo es competencia del *rhétor*, ya que dispone de ellos en el plano del contenido como en el de la forma, y es este procedimiento uno de los fundamentos que comprueban por qué la dialéctica es antistrofa de la retórica. (Aristóteles, 1999, p. 25)

Lo anterior cobra mayor relevancia cuando se advierte que la comunicación oral no sólo era la piedra angular de la democracia ateniense, sino el factor central de la política. En efecto, el *polítes* (el ciudadano), era quien podía expresarse en la Asamblea, a condición de decir algo provechoso para el pueblo, pues la libertad radicaba en la posibilidad de hablar o de quedarse callado.

Por su parte, en el libro primero de la *Política* (Aristóteles, 1997, pp. 1-15), el estagirita estableció que el hombre es un animal social y basó su razonamiento en que éste es el único animal que posee el don de la palabra. A través de ella, el hombre manifiesta sus pasiones y sus dolores, pero también lo justo y lo injusto, lo bueno y lo malo, es decir, puede reflexionar sobre lo que le conviene o no. El individuo realiza estas operaciones epistemológicas sobre la base de su aprehensión del lenguaje. Ello conduce a la construcción de su casa y, posteriormente, de la polis, mediante una verdadera participación comunitaria.

En este contexto, parece correcto considerar que la enseñanza y el aprendizaje de las técnicas argumentativas pueden comenzar por un somero análisis del lenguaje y de la retórica. Probablemente, este análisis apoyaría la comprensión de los alumnos en torno a las reglas y usos pragmáticos del lenguaje, así como su relación con la comunicación y las distintas intenciones que se registran en los actos del habla.

En síntesis, si toda argumentación se construye con argumentos, inmediatamente debemos agregar que toda discusión racional debe caracterizarse por una apertura mental con respecto a cualquier tipo de objeciones y estar en disposición de abandonar las opiniones que se aprecian, cuando hay razones para abandonarlas. En este sentido, para Popper (1988), toda discusión racional debe sustentarse en tres principios básicos: a) *el principio de la falibilidad*: es probable que ambos interlocutores estén equivocados; b) *el principio de la discusión racional*: sopesar, de forma tan impersonal como sea posible, las razones a favor y en contra de una teoría o posición; y c) *el principio de aproximación a la verdad*: en una discusión que evite los ataques personales, casi siempre es posible acercarse a la verdad.

Estos principios implican, además, la voluntad de un aprendizaje mutuo, sustentado en el reconocimiento de los demás como sujetos potencialmente iguales a mí. La voluntad de incluir y reconocer como iguales a los demás, es una condición o requisito previo de nuestra disposición a discutir racionalmente.

Fotografía: Archivo Histórico del Colegio de Ciencias y Humanidades. S.C.I. 2017



¿Por qué argumentar y cómo hacerlo?

El sustento teórico de este ensayo se inscribe en la concepción de una enseñanza de la argumentación, basada en los principios del diálogo y la “racionalidad comunicativa” propuestos por Habermas (1994); principios que pretenden contribuir a la formación de un sujeto crítico, flexible y capaz de dominar las habilidades de oír/hablar y de leer/escribir. En otras palabras, se busca educar a ciudadanos activamente vinculados con las nuevas sociedades democráticas, plurales, abiertas y tolerantes, pero que al mismo tiempo están atentas contra cualquier tipo de autoritarismo y dogmatismo. En este punto, cabe estimar que la enseñanza-aprendizaje de las técnicas de argumentación, ante todo, ha de fomentar el reconocimiento de puntos de vista alternativos y, en ciertas ocasiones, completamente opuestos.

Por otra parte, es prudente mencionar, sin pretender un estudio exhaustivo, que las teorías que hemos considerado más destacadas en el estudio de la argumentación son las siguientes: la lógica, la nueva retórica y la pragma-dialéctica. Haciendo una síntesis forzada, mencionaremos algunas características centrales de cada posición:

- a) Desde la perspectiva lógica el propósito de la argumentación consiste en fijar estándares que permitan realizar juicios racionales, esto es, decidir sobre la validez formal o informal de conjuntos de proposiciones. En su aspecto teórico, el objetivo es establecer procedimientos algorítmicos de inferencias correctas para aceptar determinadas expresiones como conocimiento confiable.
- b) En la tradición de la Nueva Retórica, Perelman y Olbrechts-Tyteca, consideran que la finalidad de la argumentación es convencer con razones o persuadir mediante recursos afectivos. Para la Nueva Retórica, la argumentación es eficaz cuando logra la adhesión de la audiencia y provoca la acción propuesta o al menos crea una disposición para la acción (que se manifestará en el momento oportuno), para ello es necesario adaptar el discurso a la audiencia (Marafioti, 2005, pp. 96-105).
- c) Para la pragma-dialéctica, la argumentación tiene por objeto la solución de diferencias de opinión. El interés está en llegar a construir acuerdos con el antagonista y no solamente en la persuasión. En este enfoque, se trata de crear una actitud proclive a la discusión a través del análisis crítico de diferentes posturas, con la finalidad de lograr consensos en la toma de decisiones.

Cabe mencionar que frente a estas posiciones teóricas, entre los alumnos del nivel medio superior existe una percepción negativa, según la cual la argumentación se ubica como un conocimiento más cercano a la política, el derecho y la ciencia. En estos campos, los alumnos piensan que los conocimientos se producen bajo reglas de razonamiento estricto y, en apariencia, poco relacionadas con la vida diaria. Sin embargo, ellos también son sensibles a la práctica argumentativa, aparece en muchos de sus conflictos interpersonales cotidianos, por ejemplo: en el trabajo, la familia, las relaciones de pareja o amistad, etcétera.

Aunque en el transcurso de la vida social diariamente los alumnos y alumnas se enfrentan a los problemas mencionados, bajo la forma de desacuerdos o conflictos de opinión –los cuales muestran la conveniencia de enseñarles las bases de la construcción, organización y usos de la argumentación–, es común escucharlos decir que la práctica argumentativa es, simplemente, una manera de exponer prejuicios bajo una nueva forma. Por ello, muchas veces consideran que los argumentos no sólo son desagradables, sino inútiles.

Fotografía: Archivo Histórico del Colegio de Ciencias y Humanidades. S.C.I. 2017



En contraste con esta percepción, aquí entendemos que argumentar significa “ofrecer un conjunto de razones o pruebas en apoyo de una conclusión”. Por ello, argumentar no es sólo afirmar ciertas opiniones ni únicamente disputar. En este último sentido, los argumentos son intentos de acercamiento con base en razones, de donde no sólo no son inútiles, sino que, por el contrario, son herramientas de comunicación esenciales. Dicho con otras palabras, la argumentación es un recurso para negociar entre personas que, ante desacuerdos o conflictos de opinión, pretenden privilegiar la capacidad del entendimiento y el razonamiento, para llegar a consensos por encima de la violencia, el autoritarismo y la manipulación, esto es, frente a cualquier forma que adopte la coacción y el abusivo uso del poder.

Además, como señala Weston (1998, pp. 13-14), argumentar es esencial por varias razones: primero, porque es una manera de tratar de informarse acerca de qué opiniones son mejores que otras. No todos los puntos de vista son iguales, pues algunas conclusiones pueden apoyarse en buenas razones, mientras que otras tienen un sustento más débil. A menudo, desconocemos cuál es la diferencia. En estas condiciones notamos la importancia de aprender una técnica que nos permita construir argumentos en favor de diferentes conclusiones, para luego valorarlos y considerar su verdadera fuerza.

En segundo lugar, un argumento también permite indagar. Por ejemplo, algunos filósofos y activistas han argüido que el deterioro ambiental es producto del uso de la tecnología. Pero, ¿podemos estar de acuerdo con esta afirmación? No podemos aceptar o rechazar esta cuestión apelando sólo a nuestros prejuicios. Es decir, ¿podemos generar riqueza, para vivir socialmente en mejores condiciones, sin usar tecnología?, ¿son irrelevantes los beneficios que el uso de la tecnología ha proporcionado en la medicina, la agricultura y las comodidades cotidianas? Estas cuestiones necesitan ser valoradas con cuidado, porque sus respuestas no son claras de antemano y requieren investigación.

En tercer lugar, argumentar también es importante por otra razón, cuando hemos llegado a una conclusión bien sustentada, podemos explicarla y defenderla con argumentos. Por ello, un “buen argumento” no es reiterar las conclusiones, sino ofrecer razones y pruebas de tal manera que otras personas puedan formarse opiniones por sí mismas. Como hemos visto, en muchas situaciones cotidianas nos vemos obligados a formular argumentos, debido a que no existe una conclusión necesaria, como ocurre en el caso de las deducciones. De ahí, la importancia de explicar cómo llegamos a una conclusión, es decir, debemos aclarar las pruebas y razones que nos han convencido previamente, así como someterlas a un nuevo examen. En conclusión, al argumentar “no es un error tener opiniones. El error es no tener nada más” (Weston, 1998, p. 15).

Finalmente, un empleo cada vez más importante de la argumentación es la elaboración de ensayos escritos. En efecto, en muchas ocasiones no basta “copiar” lo que otros han dicho, sino que debemos buscar fundamentos para nuestras creencias y esto exige primero cuestionarlas, esto es, someter a prueba nuestros puntos de vista, así como las creencias ajenas. Esto es un buen ejercicio para aprender a explicar y defender nuestras conclusiones. Ahora bien, para probar los “buenos argumentos”, producto de una sólida investigación y de una atenta reflexión, debemos comenzar por establecer algunos acuerdos mínimos que regulen las discusiones, a saber:

1. Ninguna de las partes debe impedir a la otra presentar sus puntos de vista o exponer alguna duda considerada razonable sobre ellos.
2. La parte que presenta un punto de vista está obligada a defenderlo, siempre que la otra le solicite hacerlo.
3. El ataque de una parte a un punto de vista se debe referir exclusivamente al punto de vista que haya sido realmente presentado por la otra parte.
4. Cada una de las partes sólo puede defender su punto de vista, presentado una argumentación que esté relacionada y no rebase los límites de dicho punto de vista.
5. Ninguna de las partes puede presentar información falsa, como si fuera una premisa que quedó implícita por la otra parte, ni puede negar una premisa que haya quedado implícita.
6. Ninguna de las partes puede presentar falsamente una premisa como si fuera un punto de partida aceptado, ni negar una premisa presentada como un punto de partida aceptado.
7. Una parte no puede considerar un punto de vista como si hubiera sido concluyentemente defendido, si la defensa no ha tenido lugar por medio de un esquema argumentativo apropiado y, además, se haya aplicado correctamente.
8. En su argumentación, cada parte sólo debe usar argumentos lógicamente válidos o que puedan ser validados mediante la explicitación de una o más premisas.
9. La defensa fallida de un punto de vista tendrá por resultado que la parte que la presentó se retracte de ella y la defensa concluyente tendrá como resultado que la otra parte se retracte de sus dudas sobre el punto de vista en cuestión.
10. Ninguna de las partes debe emplear formulaciones que no sean suficientemente claras, o que sean confusas o ambiguas, asimismo se debe interpretar las formulaciones de la parte contraria tan cuidadosa y exactamente como sea posible. (Cademartori y Parra, 2004).



Fotografía: Archivo Histórico del Colegio de Ciencias y Humanidades. S.C.I. 2017

¿Hay límites en la enseñanza-aprendizaje de la argumentación?

¿Para qué argumentar? En el Epílogo de su libro, Bonnett (2014, p. 125), expresa que muchas personas piensan que la teoría de la argumentación los debe convertir en personas elocuentes, ricas y agresivas. Inmediatamente, dice que esa creencia es la noción, más bien lamentable, de que para ser tomado en cuenta: “Uno tiene que volverse egoísta, evasivo y estar preparado para salirse con la suya a cualquier precio”. Poco después, agrega su personal ambición con respecto a lo que los estudiantes deberían aprender de un curso de argumentación, sintetizada de la siguiente manera:

...el argumento no necesita ni deberá ser acerca de dominio o superioridad. El ideal del argumento en la academia ofrece un modelo alternativo. Dado que presenta al argumento como un proceso de aprendizaje, una forma de compromiso constructivo diseñado para guiar hacia el conocimiento y la iluminación, admitir que uno está equivocado y escuchar a los demás, son componentes integrales de este proceso. Lejos de representar signos de debilidad, indican la seriedad y el rigor... (2014, p. 126)

En este sentido, frente a las explicaciones realizadas sobre las teorías de la argumentación no debemos perder de vista que la actual violencia social tiene como trasfondo, entre otras razones, un radical etnocentrismo tendiente a imponer ciertos puntos de vista entre hablantes, pues siguiendo a Rorty: “ser etnocéntrico es dividir a la especie humana en las personas ante las que debemos justificar nuestras creencias y las demás. El primer grupo –nuestro *ethos*– abarca a aquellos que comparten lo suficiente nuestras creencia como para hacer posible una conversación provechosa” (Reyes, 2013, p. 100). En otras palabras, simulamos que dialogamos, con el propósito de someter, homologar y dominar, con su consentimiento, a otros.

Por el contrario, vivir sin violencia comienza por convencernos de que apoyar los proyectos de los demás, sin verlos como una amenaza para nuestro desarrollo personal, conlleva al éxito de una sociedad. Por tanto, condenar es la forma más sencilla de arruinar el bienestar social, o sea, toda discriminación afecta el modo de vivir de todos.

Conclusiones

Como hemos visto a lo largo de este ensayo, la argumentación es una herramienta poderosa y valiosa, pero no es la única de la que se vale la filosofía para promover la reflexión y la crítica. No entender esto último significa empobrecer el diálogo filosófico, así como la enseñanza-aprendizaje de la filosofía en la educación media superior.

Asimismo, hemos considerado que la práctica de la argumentación debe situarse en el amplio dominio del diálogo, entendido como una actividad que se aprende con el ejercicio, pero también con el deseo de incluir y no de sabotear los proyectos de vida de nuestros semejantes. Por estas razones, el diálogo no debe reducirse a un frío mecanismo de ataques y defensas, para ganar a los contrincantes. Por el contrario, dialogar debe sustentarse en la sana búsqueda de acuerdos –aun cuando esos acuerdos sean el sano respeto de las diferencias–, de superar las palabras, para encontrar las semejanzas escondidas entre las diferencias que nos hace ser mejores seres humanos.

Algunas personas piensan que el diálogo no depende sino de la voluntad de unos, los cuales “dialogan” para tutelar sus intereses de grupo o individuales, sin intentar escuchar las peticiones y necesidades de los otros. Este “diálogo

de sordos", se percibe en las políticas educativas que pretenden desaparecer la filosofía de los planes de estudios a todos niveles. En otros términos, la falta de materias como la ética (que nos ayuda a convivir); la lógica (que ayuda a desarrollar el pensamiento científico y crítico) o la estética (que permite gozar de la vida), sin ser la única causa, se reflejan en los asaltos y homicidios que ocurren cotidianamente en el transporte público y en las calles, les guste o no a nuestras autoridades educativas.

Referencias

- Aristóteles. (1999). *Retórica*. (trad. Quintín Racionero). Madrid: Gredos.
- Aristóteles. (1997). *Política*. (Julián Marías y María Araujo, trads.). Madrid: Centro de Estudios Políticos y Constitucionales.
- Bonnett, A. (2014). *Cómo argumentar*. (trad. Francisco Flores). México: Trillas.
- Cademartori, Y. y Parra, D. (2004). Reforma educativa y Teoría de la argumentación. *Revista Signos*, 33(48), 69-85. Recuperado de http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-09342000004800006
- Camps, A. y Dolz, J. (1995). Introducción: Enseñar a argumentar: un desafío para la escuela actual. *Comunicación, Lenguaje y Educación*, 25. Recuperado de file:///C:/Users/Docente%202/Downloads/Dialnet-EnsenarAArgumentar-2941554.pdf
- Capaldi, N. (1990). *Cómo ganar una discusión*. (trad. Inés Pardal). Barcelona: Gedisa.
- Graham, A. (2012). *El Dao en disputa. La argumentación filosófica en la China antigua*. (trad. Daniel Stern). México: FCE.
- Habermas, J. (1994). *Teoría de la acción comunicativa: complementos y estudios previos*. Madrid: Cátedra.
- Hussey, E. (1991). La época de los sofistas. En Vargas, A. (Comp.). *Los sofistas y Sócrates*. México: UAM-Iztapalapa.
- Marafioti, R. (2005). *Los patrones de la argumentación. La argumentación en los clásicos y en el siglo xx*. Buenos Aires: Editorial Biblos.
- Perelman, C. y Olbrechts-Tyteca, L. (2000). *Tratado de la Argumentación*. (trad. Julia Sevilla Muñoz). Madrid: Gredos.
- Popper, K. (1988). *Sociedad abierta, universo abierto*. Madrid: Tecnos.
- Puig, L. y García, D. (Edits.). (2011). *Retórica y argumentación. Perspectivas de Estudio*. México: UNAM.
- Reyes, J. (2013). *El lenguaje de la alteridad. Ensayo sobre hermenéutica, diálogo y lucha por el reconocimiento*. México: Fides Ediciones.
- Weston, A. (1998). *Las claves de la argumentación*. (trad. Jorge F. Malem-Seña). Barcelona: Ariel.

Enseñar Filosofía argumentando (en el bachillerato)

Teach Philosophy Arguing (in the High School)

Texto recibido: 26 de noviembre de 2016
Texto aprobado: 6 de enero de 2017

Por Jaime Roldán*
IES Almadraba, Tarifa, España

Resumen:

La presente contribución se centra en la enseñanza de la filosofía en el bachillerato desde un enfoque práctico, potenciando el aprendizaje de destrezas argumentativas más que centrándose en el dominio de contenidos sobre la teoría de la argumentación; sin embargo, éstos son necesarios como base para enseñar. En coherencia con el sistema educativo actual, este enfoque tiene una serie de ventajas y virtudes que convierte la asignatura Filosofía de primer curso en una propedéutica para el segundo y, sobre todo, proporciona unas competencias y habilidades al alumnado exportables a otras materias e incluso a la vida cotidiana.

Palabras clave: argumentación, filosofía, enseñanza, enseñanza de la argumentación en bachillerato, educación secundaria, competencias clave.

Abstract:

This paper focuses on teaching philosophy in high schools by means of argumentation. I propose an argumentative skill learning approach rather than a theoretical one. However, a theory is fundamental as a grounded basis. In compliance with the education system, my approach offers several advantages since it promotes the subject of Philosophy as an introduction and a key to History of Philosophy, the subject to be studied at the next stage. On the other hand, it especially provides basic skills and abilities which can lead to other subjects, even to ordinary life.

Keywords: argumentation, philosophy, teaching, teaching argumentation in secondary school, key competences.



Fotografía: Archivo Histórico del Colegio de Ciencias y Humanidades. S.C.I. 2017

* Licenciado en Filosofía por la Universidad de Sevilla, Máster en Lógica y Filosofía de la Ciencia en la Universidad de Salamanca (Premio Extraordinario 2013) y estudiante de doctorado en el mismo programa de la USAL. Profesor de Enseñanza Secundaria en IES Almadraba, Tarifa, España.

En el transcurso de mi carrera como docente he impartido todas las asignaturas relacionadas con la filosofía en la educación secundaria obligatoria y en el bachillerato¹. Los currículos de estas materias, desde muy reciente, inciden en la importancia de enseñar al alumnado no sólo los contenidos propios de la disciplina, sino además una serie de competencias clave como las sociales, cívicas y la comunicación lingüística; además, se pretende fomentar la autonomía personal, una actitud y un pensamiento críticos, y la argumentación. Los criterios de evaluación y los estándares de aprendizaje se dirigen, entre otras muchas cosas, a que el alumnado sea competente tanto en el análisis de argumentos como la elaboración de argumentaciones razonadas de sus ideas, opiniones y reflexiones.

Los contenidos teóricos de la argumentación están empezando a aparecer dentro de los currículos. Por poner un ejemplo, en la materia Filosofía de primero de bachillerato aparece como contenido transversal la “Composición escrita de argumentos de reflexión filosófica y de discursos orales manejando las reglas básicas de la retórica y la argumentación”. Hay un bloque en la misma asignatura dedicado a la filosofía y el lenguaje, denominado “La importancia de la comunicación y su relación con el lenguaje, la verdad y la realidad”. También otro dedicado a la lógica formal, que tradicionalmente sí aparecía en las legislaciones educativas anteriores a la actualmente vigente (LOMCE²), y por último aparece un núcleo temático dedicado a “La argumentación: reglas y herramientas del diálogo y la demostración de argumentos”.

1 En las comunidades autónomas de Castilla – La Mancha y Andalucía, éstas tienen transferidas parte de las competencias educativas respecto del Ministerio de Educación de España.

2 Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa.



Así, podemos concluir que en la enseñanza secundaria obligatoria y en el bachillerato en España además de potenciar el entrenamiento en las destrezas argumentativas, lo que nos acercaría a un enfoque próximo al pensamiento crítico, comienza a incluirse, aunque tímidamente el estudio de la argumentación, sin hacer referencia a la teoría de la argumentación o los tres enfoques o perspectivas de la argumentación, a saber, lógica, dialéctica y retórica (Wenzel, 1980, pp. 112-130). También podría entremezclarse cierta confusión en el uso de los términos en alguno de los contenidos citados anteriormente, como en el último, ya que la demostración, propia de la lógica deductiva formal, no se aplica a las demás perspectivas ni tampoco a otros sistemas lógicos, así como a la lógica informal. Para tener una clara visión de esto, es muy recomendable la lectura de la obra colectiva editada por Huberto Marraud y Paula Olmos *De la demostración a la argumentación* (2015).

Una consecuencia que puede desprenderse de lo anterior es que hay que diferenciar entre la enseñanza, por un lado, de la teoría de la argumentación como disciplina incipiente y en pleno desarrollo y, por otro, de las destrezas o competencias argumentativas que ha de adquirir el alumnado (Marraud, 2016). Mi contribución se centra más en la segunda. Así, quiere mostrar una manera posible de enseñar a argumentar y a adquirir destrezas, estrategias y técnicas

argumentativas. Dicho esto, planteo una cuestión relevante acerca de si es posible enseñar a argumentar sin necesidad de saber teoría de la argumentación. La respuesta obviamente parece ser que sí, aunque en el desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje inevitablemente van a utilizarse conceptos, elementos teóricos o estrategias del ámbito teórico que conviene tener presentes. La clave está en su tratamiento como aparato conceptual al servicio de las prácticas argumentativas o como contenidos teóricos que además de ser susceptibles de aplicación, estén enfocados a un estudio y reflexión prioritariamente teórica. Quede claro que mi postura es la primera en este caso.

Otra cuestión importante es la que surge acerca del papel de la argumentación en filosofía. El uso generalizado de argumentos en filosofía en el debate o las controversias tan frecuentes en nuestra disciplina, es razón suficiente para tomar partido a favor de un papel relevante de la argumentación en filosofía, sea en el grado que sea. Además, puede comprobarse un uso frecuente de ciertos esquemas argumentativos en los diálogos filosóficos como la regresión al infinito, la reducción al absurdo, los argumentos hipotéticos o las analogías. Por si fuera poco, resulta frecuente la metaargumentación en los debates filosóficos, donde, en un sentido amplio, se usan argumentos sobre otros argumentos para argumentar y contraargumentar, anticipar objeciones o simplemente para reforzar los argumentos aportados. En este sentido, numerosos autores como Gilbert Ryle (1946), Friedrich Waismann (1956), John Passmore (1961) y Alberto Vargas *et al.* (1986) sostienen la idea de la existencia de argumentos típicamente filosóficos, en contraste con los argumentos de las matemáticas o las ciencias experimentales. Dicho esto, en la presente contribución voy a exponer una manera de **enseñar filosofía argumentando** en la asignatura del mismo nombre en primero de bachillerato.



En filosofía hay que argumentar

Parto de esta tesis, que sirve de principio general y de guía a mi desempeño como docente en esta materia. Este principio aparece tanto en la planificación como en el desarrollo de todas y cada una de las unidades didácticas que trabajo en el aula. Podría surgir un debate sobre la adhesión o rechazo de dicha tesis, además de otras cuestiones sobre su sentido, su papel, sobre el tema de si hay argumentos genuinamente filosóficos, etcétera. Sin embargo, no es este el lugar para este debate. Asumo la defensa de esta posición y a continuación expongo cómo enseño filosofía argumentando.

A modo de ejemplo, en la primera unidad de introducción a la filosofía, explicando su origen como paso del mito al *logos*, insisto en el contraste entre el carácter acrítico del mito y la argumentación presente en las explicaciones racionales sobre el origen y formación del mundo. Además,

en la introducción, les propongo una analogía entre los comienzos de la filosofía y la metafísica como ejemplos de paso del mito a *logos*. La evolución progresiva de las explicaciones míticas del origen del mundo y de los fenómenos naturales hacia la explicación racional es análoga a la evolución de las explicaciones míticas de conceptos como alma, ser y Dios hacia formas de explicación racionales. Como ejemplos utilizo una comparación entre Gea en la *Teogonía* y el agua como *arjé* en Tales de Mileto, en la filosofía. En metafísica, la comparación puede realizarse entre un fragmento sobre la creación divina del universo y la vía del movimiento de Tomás de Aquino sobre el motor inmóvil. El alumnado aprende claramente la diferencia entre afirmar y argumentar.

De esta manera, en las clases dedico un tiempo importante a la presentación, análisis y comentario de los argumentos utilizados por los filósofos. Además, propongo ejercicios, actividades y preguntas de examen donde una vez elegida una respuesta o interpretación, han de justificarla con buenas razones. Este trabajo, sin entrar todavía en la teoría, se realiza durante todo el primer trimestre. Esto me sirve para ir comprobando el nivel de destrezas argumentativas y de las competencias lingüísticas. Otra razón para hacerlo así es porque el inicio del curso va a servir para adquirir un bagaje conceptual necesario para poder reflexionar, a la vez que van desarrollando las prácticas argumentativas de un modo intuitivo, preparando el terreno para el siguiente trimestre.

Cada unidad didáctica comienza con una introducción en la que analizamos o proponemos argumentos sobre el tema en cuestión. Ello se completa con el desarrollo del tema, donde se incorporan los argumentos clásicos relevantes. Por ejemplo, en la unidad sobre la metafísica, tratamos los diferentes argumentos a favor y en contra de la

existencia de Dios, o el argumento de Hume contra la causalidad. Este trabajo se realiza en grupo e individualmente. Los alumnos eligen cargos de responsabilidad que tienen asociadas unas tareas determinadas. Estos cargos o puestos, rotativos a lo largo del curso, sirven para desarrollar habilidades y competencias a la par que ayudan a asentar los contenidos teóricos de una manera eficaz y amena. Por ejemplo, la persona historiadora es la encargada de anotar en un diario de clase todo lo que ocurre, se dice, frases ingeniosas, anécdotas y un resumen de lo tratado en clase. Otros cargos son, sin extenderme demasiado explicándolos, el de reportero, redactor, tipógrafo y entrevistador, que forman el equipo de prensa, o el de realizador, “youtuber”, locutor de radio o artista. Uno de esos cargos es el de lógico, cuya misión es la de detectar y analizar los argumentos que surgen en cada clase, así como de profundizar e investigar sobre tales argumentos y elaborar los suyos propios. Este cargo se extiende a toda la clase en el momento en que comienza la unidad





didáctica dedicada a la argumentación, dividida en los apartados relativos a la lógica, dialéctica y argumentación. Este trabajo se completa con la propuesta de realización de trabajos monográficos sobre autores relevantes de la argumentación y exposiciones sobre todo ello. Como colofón, realizamos un debate previamente preparado donde tienen que poner en práctica las destrezas argumentativas estudiadas y trabajadas en el nivel teórico. Para ello conviene dedicar buena parte del tiempo a la preparación y los aspectos organizativos al respecto. Una buena guía para ello es la obra del Grupo Gorgias (2013), que puede servir de buena base y guía, teniendo siempre en cuenta las aportaciones de experiencias anteriores y una actitud abierta a la innovación.

El objetivo prioritario del grupo era trabajar con el alumnado el procedimiento del debate para fomentar y mejorar una práctica argumentativa poco valorada en el ámbito de la enseñanza secundaria. Se centra en las materias del currículo de 4º de la ESO y de

Bachillerato y, partiendo del modelo clásico de Cicerón, lo actualiza en un contexto educativo. Así, ofrece una serie de recursos lógico-dialécticos para mejorar la defensa del punto de vista propio valiéndose de buenas razones y para contraargumentar convenientemente las tesis contrarias. Además, contiene un catálogo de falacias y un conjunto de estrategias retóricas con muchos ejemplos significativos. Se trata de una guía que, más que un manual teórico para investigadores, está dirigida principalmente a profesores de Secundaria o a estudiantes universitarios que participen en concursos de debates y, de modo general, a cualquiera que desee profundizar en el tema. Es, en definitiva, un libro para aprender a enseñar a debatir a adolescentes.

Más que filosofía, se aprende a filosofar

En conclusión, el planteamiento y el trabajo con las destrezas argumentativas como metodología de trabajo centrada en la adquisición de competencias y habilidades, es coherente con el viejo principio kantiano según el cual, más que la filosofía, se aprende a filosofar. Entiendo que esta manera de trabajar supone una gran ventaja sobre otras formas, por varias razones. En primer lugar, prepara el terreno para la posterior adquisición de contenidos teóricos que van a trabajar en la asignatura del curso siguiente, *Historia de la filosofía*, con el añadido de que al aprender a filosofar siempre se están utilizando los conceptos filosóficos y se está haciendo referencia a las teorías y métodos de las distintas escuelas o corrientes filosóficas, lo cual contribuye doblemente a este objetivo de servir de propedéutica a la materia de segundo curso. En segundo lugar, contribuye a la adquisición de competencias y habilidades exportables tanto a las demás asignaturas como a cualquier ámbito de la vida cotidiana, ya que

dichas competencias, convertidas en hábitos, se convierten en poderosas herramientas intelectuales y cognitivas. En tercer lugar, es coherente con el sentido general de la ley educativa y sus desarrollos curriculares. Y, por último, convierte la tarea docente en un reto apasionante desde que su tarea consiste en enseñar a pensar, a expresarse razonadamente, a facilitar herramientas conceptuales y estrategias metodológicas que amplíen los horizontes cognitivos; reto que a su vez abre la puerta a divertirse enseñando y contagiar la pasión y amor por la sabiduría que caracteriza nuestra disciplina.

Referencias

- Grupo Gorgias (2013). *Enseñar a debatir: guía para el profesorado*. Murcia: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Murcia.
- Marraud, H. (2016). *Programación de cursos de argumentación en filosofía*. Recuperado de www.filosoficas.unam.mx/~Tdl/EIDL14DF/Marraud.htm.
- Marraud, H. y Olmos, P. (2015). *De la demostración a la argumentación. Ensayos en honor de Luis Vega*. Madrid: Servicio de Publicaciones de la Universidad Autónoma de Madrid.
- Passmore, J. (1961). *Philosophical reasoning*. London: Duckworth.
- Ryle, G. (1946). "Argumentos filosóficos". En Ayer, A.J. (comp.). *El positivismo lógico* (pp. 331-248). México: FCE.
- Vargas, A. et al. (1986). *Argumentación y filosofía*. México: UAM-Iztapalapa.
- Waissmann, F. (1956). "Mi perspectiva en filosofía". En Ayer, A.J. (comp.). *El positivismo lógico* (pp. 449-485). México: FCE.
- Wenzel, J. W. (1980). "Perspectives on argument". En Rhodes, J. y Newel, S. E. (eds.). *Dimensions of argument*, 112-133, Annandale (VA): Speech Communication Associations.

El argumento lógico y la inferencia de verdades

The Logical Argument and the Inference of Truths

Trabajo recibido: 25 de noviembre de 2016

Texto aprobado: 30 de enero de 2017

Por: Jesús Salinas Herrera*

Director General de ENCCH

Vladimir Camacho Moreno**

CINVESTAV / ENCCH

Javier Sánchez Pozos***

UAM-Iztapalapa

Resumen:

Tomando en cuenta que un argumento puede ser de distinta naturaleza (inductivo, por analogía, abductivo, entre otros), es importante considerar los argumentos lógicos como formas del discurso, ya que éstos nos garantizan la transferencia de verdad, no por lo que se está diciendo, sino por el cómo se dice.

Palabras claves: lógica, argumento, argumentación, deductivo.

Abstract: *Due to the fact that a argument, in its different nature (inductive, analogous, abductive, among other forms), it is important to also consider a logical argument as forms of discourse, since they guarantee us the transference of truth, not by what is being said, but by how it is being said.*

Key words: *logic, argument, argumentation, deductive.*



Fotografía: Archivo Histórico del Colegio de Ciencias y Humanidades. S.C.I. 2017

* Licenciado en física y matemáticas por la Escuela Superior de Física y Matemáticas (IPN). Maestro en filosofía de las Ciencias Naturales por la Universidad Autónoma Metropolitana (UAM) y Doctor en Ciencias con especialidad en Matemática Educativa por el Centro de Investigaciones y de Estudios Avanzados (CINVESTAV). Actualmente es Director General de la ENCCH. Correo electrónico: jesus.salinas25@gmail.com.

** Licenciado en Matemáticas, en la Universidad Autónoma Metropolitana (UAM). Maestro y Doctor en Ciencias con especialidad en Matemática Educativa, por el Centro de Investigaciones y de Estudios Avanzados (CINVESTAV). Actualmente es profesor de la ENCCH y Srio. Auxiliar del Área de Matemáticas. Correo electrónico: biónica_75@yahoo.com.

*** Cursó la Licenciatura, Maestría y Doctorado en Matemáticas y en Filosofía (doctorado en Lógica en 1979) en la Universidad Estatal de Moscú "M.V. Lomonosov". Ha sido miembro del Seminario Teórico de Lógica de la Academia de Ciencias de la hoy ex-URSS. Actualmente es profesor de tiempo completo de la Universidad Autónoma Metropolitana (UAM). Correo electrónico: sanpo@xanum.uam.mx.

Introducción

El debate que predominó en la teoría del conocimiento entre empirismo y racionalismo desde el siglo xvii al xx derivó en el reconocimiento del importante papel de la lógica formal como herramienta fundamental para el análisis del pensamiento filosófico y científico. La lógica aristotélica –escrita en el periodo del *Liceo* (335-322) y agrupada en una colección conocida con el nombre de *Órganon* (Aristóteles, 1982; 1988)– fue superada por una lógica simbólica, influenciada por el trabajo de Gottlob Frege (1972), publicado en 1872 bajo el título de *Conceptografía* (en alemán *Begriffsschrift*) en el marco del extraordinario desarrollo de la lógica matemática de los siglos xix y xx; en donde la dialéctica y retórica aristotélica, que se cultivó en la Edad Media y el Renacimiento, fue desacreditada y marginada hasta su resurgimiento en la segunda mitad del siglo xx. En este sentido los trabajos de Chaim Perelman fueron cruciales (Perelman y Olbrechts-Tyteca, 2016). Perelman recupera la distinción que formuló Aristóteles entre la lógica como ciencia de la demostración y la dialéctica y la retórica como ciencias de la argumentación. Mientras la ciencia se basa en la demostración, la retórica elabora pruebas plausibles que propician la adhesión. Así, ambas se complementan en un enfoque racional para abordar tanto cuestiones teóricas como prácticas.

Perelman y Olbrechts-Tyteca señalan que “para exponer bien los caracteres particulares de la argumentación y los problemas inherentes a su estudio, nada mejor que oponerla a la concepción clásica de la demostración y, más concretamente, a la lógica formal que se limita al examen de los medios de prueba demostrativos” (2016, p. 47). En este sentido, nos interesa presentar en este trabajo los aspectos centrales que caracterizan a una demostración, que en contraste con la dialéctica y la retórica que persiguen la adhesión de los individuos, aporta a una mayor comprensión de estos procesos racionales del razonamiento.

Cuando se estudia, enseña o investiga en distintas disciplinas, sociales, humanísticas o científicas, además de las habilidades que deberán cultivarse en cada una de ellas, será necesario desarrollar la capacidad de justificar o rechazar las aseveraciones que hacemos o se nos plantean, es decir, dar razones para nosotros mismos o los demás en favor o en contra de alguna afirmación o conjetura. En otras palabras, ser capaz de argumentar. Para hacer esto,

es necesario comprender las estructuras gramaticales y lógicas inherentes de las disciplinas –ya sea en un lenguaje natural o de otro tipo, por ejemplo, el de las matemáticas. Esto con la finalidad de poder aplicar de manera precisa y económica procedimientos y métodos que la lógica ha desarrollado, por ejemplo, para determinar si un argumento es correcto o incorrecto¹. Sin embargo, tal estudio puede tornarse complicado sin un lenguaje apropiado para dicha tarea. Para solucionar esto, el hombre ha creado lenguajes artificiales como los formales de la lógica, éstos tienen la particularidad de estar exentos y libres de ambigüedades por la naturaleza intrínseca de su construcción; característica, por cierto, que no poseen los lenguajes naturales. Con los lenguajes formales es posible traducir contenidos específicos, evidenciando aquellas estructuras inherentes a todo discurso, cuya intención sea argumentar. Posteriormente, es posible trabajar de manera sintáctica y en muchos casos suele ser más eficiente.

I. Lenguaje natural y lenguaje formal

La idea de poseer objetos primarios para construir estructuras más grandes es una idea que vemos reflejada en nuestra vida cotidiana, por ejemplo: los ladrillos, el cemento y la varilla son elementos que al ser combinados y utilizados de manera apropiada pueden generar, casas, edificios, etcétera. En nuestra lengua, las unidades primarias o fundamentales están contenidas en el vocabulario (léxico); y mediante las reglas de uso, además de las gramaticales, formamos estructuras más complejas que nos sirven para expresarnos y comunicarnos con otras personas, así:

El lenguaje natural es aquel que utilizamos cotidianamente, que nos sirve para expresar nuestros pensamientos, cuyo uso generalizado hace posible la comunicación entre los miembros de un cierto grupo social. Este lenguaje surge históricamente, se desarrolla de manera natural con la sociedad misma y es aprendido sin que exista necesariamente en el hombre un acto reflexivo. (Sánchez, 1993, p. 50)

¹ En la sección II definiremos argumento correcto e incorrecto.

Sin embargo, el hombre ha tenido la necesidad de crear lenguajes artificiales, éstos son el producto de una reflexión y fueron creados intencionalmente con una especificidad determinada para resolver problemas en diferentes esferas del conocimiento humano, por ejemplo: el lenguaje de la química, el de los circuitos eléctricos, el de la música, entre otros:

Lengua artificial es aquella que se utiliza para los enunciados teóricos de la ciencia, para la expresión de los razonamientos complejos y para expresar áreas del conocimiento que no se pueden explicar en lengua natural. Al igual que la lengua natural consta de elementos o unidades y reglas; los elementos o unidades deben estar bien definidos [...] tanto las matemáticas, como el braille son lenguas artificiales. (Luna, Vigueras y BaezPinal, 2005, p. 797)

En particular, la lógica ha desarrollado no sólo lenguaje artificial, sino lenguajes formales, para abordar el estudio de la consecuencia lógica (más adelante daremos la definición precisa del término). Para Sánchez, *el lenguaje formal* es un lenguaje artificial, convencional, elegido de manera consciente y cuidadosa para expresarse precisa, sistemática, rigurosa y unívocamente, por lo común dentro de un cierto campo del saber y con determinados fines. Los elementos estructurales básicos de un lenguaje formal son: a) Símbolos iniciales y b) Reglas de formación (1993, p. 50).

De esta manera, todo lenguaje formal está constituido por un conjunto de símbolos iniciales y reglas de formación; los símbolos iniciales son de tres tipos: símbolos descriptivos, constantes lógicas y símbolos auxiliares. Un ejemplo de lo anterior es el lenguaje formal de la lógica de enunciados, el cual está constituido de los siguientes elementos: en calidad de símbolos descriptivos, tenemos a las letras enunciativas que simbolizamos como P , Q , R ,... (último tercio del abecedario). Estas letras simbolizarán los enunciados² del discurso en cuestión. En calidad de constantes lógicas tenemos cinco conectivos: negación " $\neg$ ", conjunción "&", disyunción " $\vee$ ", condicional o implicación material " $\rightarrow$ " y bicondicional " $\leftrightarrow$ ".

En ocasiones se utilizan otras notaciones para los conectivos, por ejemplo: para la negación se utiliza una raya " $-$ " o tilde " $\sim$ "; para la conjunción " $\wedge$ " o " $\bullet$ "; para la disyunción " $+$ "; para el condicional " $\supset$ "; y para el bicondicional " $\equiv$ ". Es

² Entenderemos por enunciado, toda expresión lingüística de la cual puede decirse si es verdadera o falsa y no ambas cosas a la vez.

importante aclarar que, generalmente, se usan indistintamente y como equivalentes " $\rightarrow$ " y " $\Rightarrow$ " ó " $\leftrightarrow$ " y " $\Leftrightarrow$ ". Sin embargo, para un lógico existe una diferencia fundamental, puesto que tanto " $\rightarrow$ " como " $\leftrightarrow$ " están en el lenguaje objeto (es el lenguaje el cual es objeto de estudio), mientras que ' $\Rightarrow$ ' y ' $\Leftrightarrow$ ' pertenecen al metalenguaje (aquel lenguaje que utilizamos para estudiar el lenguaje objeto)³.

Como reglas de formación (R de F) tenemos las siguientes tres:

1. Toda letra enunciativa **P** por si sola es una forma enunciativa.
2. Si **A** y **B** son formas enunciativas entonces $(\neg A)$, $(A \& B)$, $(A \vee B)$, $(A \rightarrow B)$, $(A \leftrightarrow B)$, también son formas enunciativas.
3. Sólo aquello que se obtiene como resultado de una aplicación finita de los puntos anteriores (1 y 2) es una forma enunciativa.

El paso del lenguaje natural al formal no es tarea simple, pues no existe un camino o forma general que nos garantice la traducción correcta, mucho menos un procedimiento algorítmico para tal fin. Los distintos giros lingüísticos e interpretaciones que posibilita el lenguaje natural, hacen que sea todo un arte traducir enunciados al lenguaje formal. Sin embargo, la tarea es necesaria si el objetivo es utilizar los métodos que la lógica ha desarrollado a través de los siglos para determinar si un argumento es correcto o incorrecto.

II. Argumentos correctos e incorrectos

Los argumentos para justificar un mismo hecho pueden ser de diferente naturaleza, por ejemplo: inductivos, por analogía, abductivos, entre otros. Dentro de esta variedad de argumentos están los llamados argumentos lógicos, específicamente los deductivos. Para Copi y Cohen:

Un argumento en el sentido lógico, no es una mera colección de proposiciones, sino que tiene una estructura. Al describir esta estructura, suelen usarse los términos "premisa" y "conclusión". La *conclusión* de un argumento es la proposición que se afirma con base en las otras proposiciones del argumento, y estas otras proposiciones, que son afirmadas (o supuestas como apoyo) o razones para aceptar la conclusión, son las *premisas* de ese argumento. (2007, p.21)

3 Para el lector interesado en ahondar sobre la simbología lógica, fechas históricas y otros detalles puede consultar a Feys y Fitch (1980).



Nosotros utilizaremos el término enunciado en lugar de proposición. En este contexto, entenderemos argumento: como la sucesión finita de enunciados formada por las premisas y la conclusión. La estructura general de un argumento es:

$$\begin{array}{rcl}
 A_1 & \} & \\
 A_2 & \} & \text{Premisas} \\
 A_n & \} & \\
 \hline
 & \} & \text{Paso lógico} \\
 B & \} & \text{Conclusión}
 \end{array}$$

Las *premisas* son los enunciados tomados como punto de partida y la *conclusión* se obtiene como consecuencia lógica de las premisas. La raya o línea que separa a las *premisas* de la *conclusión* es el *paso lógico*, el cual simboliza el proceso o los pasos que nos permiten pasar de las *premisas* a la *conclusión*. En palabras de Alfredo Deaño "... el paso de las premisas a la conclusión la imprime –sólo podría imprimirla– una regla de inferencia, un dispositivo lógico que, a partir de unas premisas con una forma determinada, arrastra una determinada conclusión" (1990, p.133). En otras palabras, es lo que justifica cómo a partir de la forma lógica de las premisas y suponerlas verdaderas de manera necesaria e inexorable se obtiene la verdad de la forma lógica de la conclusión. Además, el *paso lógico* puede extenderse a varios pasos y ser complejo. Por estar fuera del alcance y los objetivos de este escrito, no desarrollaremos la teoría lógica correspondiente para analizar en detalle cualquier argumento, el lector interesado puede consultar los textos de: Mendelson (2010), Copi y Cohen (2007) y Deaño (1990).

A continuación, definiremos el significado de consecuencia lógica y argumento correcto e incorrecto:

Consecuencia lógica: Se dice que un enunciado **B** es consecuencia lógica de los enunciados **A₁, A₂,..., A_n** si y sólo si siempre que las formas lógicas de **A₁, A₂,..., A_n** son verdaderas, necesariamente la forma lógica de **B** también lo es; i.e. cuando no se puede dar el caso en que las formas lógicas de **A₁, A₂,..., A_n** sean verdaderas y la de **B** sea falsa.

Argumento correcto: Un argumento es correcto si y sólo si su conclusión es consecuencia lógica de sus premisas; es decir, cuando la suposición de la verdad de la forma lógica de sus premisas **A₁, A₂,..., A_n** implica necesariamente la verdad de la forma lógica de su conclusión **B**.

Argumento incorrecto: Un argumento es incorrecto si y sólo si no es correcto (si y sólo si su conclusión no es consecuencia lógica de sus premisas); es decir, cuando sí se puede dar el caso en que la forma lógica de sus premisas **A₁, A₂,..., A_n** sea verdadera y la forma lógica de su conclusión **B** sea falsa.

Argumento válido: Un argumento es válido si y sólo si el argumento es correcto y sus premisas son verdaderas. En otras palabras, la validez involucra corrección más verdad en las premisas.

Es importante aclarar que establecer la verdad o falsedad de las premisas en una cierta teoría o en cierto campo del conocimiento no le corresponde a la lógica, le compete determinar a la teoría o campo del conocimiento en cuestión. Lo que sí es el compromiso y lo garantiza la lógica es que, si las premisas son verdaderas y el argumento es correcto, es decir válido, entonces la conclusión será verdadera, inexorablemente. Por lo tanto, se predica verdad o falsedad sólo con respecto a los enunciados, corrección o incorrección será utilizada para los argumentos, y la validez para los argumentos correctos y con premisas verdaderas.

III. Ejemplos de argumentos correctos e incorrectos

A continuación, se dan algunos ejemplos de argumentos correctos e incorrectos. Para hacer el análisis de los argumentos se utilizan las categorías lógico-semánticas de la lógica de primer orden, específicamente la lógica de enunciados y no se examina si los enunciados involucrados en los argumentos son verdaderos o falsos, por lo mencionado al final de la sección anterior.

Ejemplo 1. Si Platón fue alumno de Sócrates entonces Platón difundió las ideas de Sócrates. Supongamos que Platón no difundió las ideas de Sócrates. Podemos concluir entonces que Platón no fue alumno de Sócrates.

Si quisiéramos clarificar el argumento liberándolo de ambigüedades y quedarnos sólo con aquellos momentos que plasmen claramente el esquema del argumento (*premisas y conclusión*) necesitaríamos un simbolismo adecuado para esto, y ese simbolismo es el lenguaje lógico.

Es decir, representar el razonamiento [...] mediante el simbolismo lógico supone “poner en limpio” a *posteriori* la forma implícita del razonamiento [...]. Al obrar así hemos realizado una especie de radiografía del razonamiento, un retrato de su osamenta (Deaño, 1990, p. 131).

Su formalización al nivel de la lógica de enunciados (sección I. Lenguaje natural y Lenguaje formal) sería:

$$\frac{P \rightarrow Q \quad \neg Q}{\neg P}$$

Donde P y Q (letras enunciativas) representan los enunciados P: Platón fue alumno de Sócrates; Q: Platón difundió las ideas de Sócrates.

A este argumento suele llamársele *modus tollendo tollens* (*modus tollens*). Dicho argumento es correcto, pues siempre que sus premisas las suponemos verdaderas, no puede darse el caso en que la conclusión sea falsa. Sin embargo, el argumento anterior con un ligero cambio sería ahora incorrecto, por ejemplo:

Ejemplo 2. Si Platón fue alumno de Sócrates entonces Platón difundió las ideas de Sócrates. Supongamos que Platón difundió las ideas de Sócrates. Podemos concluir entonces que Platón fue alumno de Sócrates.

La formalización ahora sería:

$$\frac{P \rightarrow Q \quad Q}{P}$$

El argumento, sin embargo, ahora es incorrecto, porque existe al menos un caso de valores de verdad para las letras enunciativas que hacen verdaderas las premisas y falsa la conclusión. Es decir, si tomamos P como falsa y Q como verdadera entonces ambas premisas $P \rightarrow Q$ y Q serán verdaderas, pero la conclusión P será falsa. Por lo tanto, el argumento es incorrecto.

Los argumentos lógicos pueden variar en extensión y complejidad, los siguientes ejemplos tomados de García Trevijano (1993) y de Mates (1987) ilustran lo anterior:

Ejemplo 3. Si la ciudadanía romana hubiera sido garantía de los derechos civiles, los ciudadanos romanos habrían gozado de libertad religiosa. Si los ciudadanos romanos hubieran gozado de libertad religiosa, no se habría perseguido a los primeros cristianos. Pero los primeros cristianos fueron perseguidos. Por consiguiente, la ciudadanía romana no puede haber sido garantía de derechos civiles (García, p. 47).

El argumento es correcto y su forma lógica es:

$$\begin{array}{c} R \rightarrow L \\ L \rightarrow \neg P \\ P \\ \hline \neg R \end{array}$$

En donde R: La ciudadanía romana es garantía de los derechos civiles; L: Los ciudadanos romanos tienen libertad religiosa; y P: Perseguir a los primeros cristianos.

Ejemplo 4. Si el retrato se parece al cliente, entonces él y el artista se sentirán insatisfechos. Si el retrato no se parece al cliente, su esposa se negará a pagar; y, si esto sucede, el artista se sentirá insatisfecho. Por lo tanto, el artista se sentirá insatisfecho (Mates, p.140). El argumento es correcto y su forma lógica es:

$$\begin{array}{c} R \rightarrow (C \& V) \\ (\neg R \rightarrow E) \& ((\neg R \rightarrow E) \rightarrow V) \\ \hline V \end{array}$$

En donde: R: El retrato se parece al cliente; C: El cliente se siente insatisfecho; V: El artista se siente insatisfecho; E: La esposa del cliente se niega a pagar.

La formalización del argumento anterior podría aceptar otra forma alternativa en su traducción, ya que la frase “y si esto sucede”, puede entenderse como si sólo hiciera referencia al enunciado “su esposa se negará a pagar” y no a todo el condicional, “Si el retrato no se parece al cliente, su esposa se negará a pagar”. Así, la forma lógica alternativa sería la siguiente:

$$\begin{array}{c} R \rightarrow (C \& V) \\ (\neg R \rightarrow E) \& (E \rightarrow V) \\ \hline V \end{array}$$

También con esta formalización alternativa obtenemos un argumento correcto.

Es posible analizar si el argumento es correcto en el primero y segundo ejemplo utilizando la semántica de los enunciados. Sin embargo, en el tercer ejemplo, apelar sólo al contenido para concluir la corrección o incorrección del argumento puede resultar más complicado; y que decir en el cuarto ejemplo, la complejidad va en aumento. No estamos afirmando que usar nuestras intuiciones, recurrir a la interpretación del contenido o a nuestros conocimientos de la disciplina sea inadecuado, sino que en algunos momentos son insuficientes. Por ejemplo, en el siguiente argumento, el cual es correcto y más complejo que los anteriores en su estructura lógica, se ilustra la conveniencia de no sólo usar el contenido para determinar su corrección.

Si el universo es infinito y no está en expansión, y si su materia está distribuida uniformemente, entonces el número de estrellas a cualquier distancia dada respecto de la tierra crece como el cuadrado de esa distancia. Ahora bien, la luz procedente de cualquier estrella en particular decrece como el cuadrado de esa distancia; y si el número de estrellas a cualquier distancia dada crece como el cuadrado de esa distancia, mientras que la luz que procede de cualquier fuente decrece en la misma proporción, entonces la luz que alcanza a la Tierra desde todas las fuentes a cualquier distancia dada, es igual a la que alcanza a la Tierra desde cualquier otra distancia estelar dada. Si el universo es infinito entonces si la luz desde cualquier distancia es igual a la que procede de cualquier otra, entonces el cielo nocturno no es oscuro, sino inundado de luz. Pero el cielo nocturno es oscuro. Así pues, hemos de inferir que, si el universo es infinito y si la materia está uniformemente distribuida, entonces el universo está en expansión (García, 1993, p. 48).

La estructura lógica del argumento es:

$$\begin{array}{c}
 (I \ \& \ \neg E \ \& \ M) \rightarrow C \\
 L \ \& \ (C \rightarrow T) \\
 (I \rightarrow (T \rightarrow \neg O \ \& \ M)) \\
 O \\
 \hline
 (I \ \& \ M) \rightarrow E
 \end{array}$$



Fotografía: Archivo Histórico del Colegio de Ciencias y Humanidades. S.C.I. 2017

Dónde I: El universo es infinito; E: El universo está en expansión; M: La materia del universo está distribuida uniformemente; C: El número de estrellas a cualquier distancia dada respecto de la tierra crece como el cuadrado de esa distancia; L: La luz procedente de cualquier estrella decrece como el cuadrado de esa distancia; T: La luz que alcanza a la Tierra desde todas las fuentes a cualquier distancia dada, es igual a la que alcanza a la Tierra desde cualquier otra distancia estelar dada; O: El cielo nocturno es oscuro; N: El cielo nocturno está inundado de luz.

Los argumentos expuestos hasta el momento se redactan de manera que en ellos están las partes representativas que constituyen el argumento (premisas y conclusión), es decir, están condensados los momentos argumentativos. Sin embargo, no siempre es así; en no pocas ocasiones es tarea del interesado identificar estos pasajes argumentativos, que son a su vez argumentos y que forman parte de otro argumento más grande que lo contiene. Por ejemplo, en Deaño se presenta un ejemplo de dicha naturaleza (1990, p. 354).

Conclusiones

Argumentar es parte del quehacer cotidiano de quien estudia, enseña o hace investigación en alguna disciplina. Los argumentos utilizados en dichas tareas pueden ser de distinta naturaleza. Sin embargo, a los *argumentos lógicos* (los deductivos) es importante y trascendental considerarlos y tenerlos presentes como formas de argumentación muy poderosas, pues uno de sus rasgos distintivos es garantizar la transferencia de verdad hacia la conclusión si y sólo si las premisas son verdaderas y el argumento es correcto, es decir, válido. En otras palabras, con los *argumentos lógicos* es posible garantizar la inferencia de verdades partiendo de premisas verdaderas, no por lo que se está diciendo, sino por el cómo se está diciendo. Por otra parte, evidenciar la estructura lógica de los argumentos brinda la posibilidad de aplicar los métodos que la lógica ha desarrollado a través de siglos para emitir un veredicto sobre la *corrección* o *incorrección de un argumento*. Esto no quiere decir que utilizar intuiciones sobre el manejo de los conceptos y apelar al contenido sea erróneo, sino que son insuficientes en ciertas situaciones, ya sea por la complejidad de la estructura o la semántica de los enunciados involucrados, en este sentido Epp menciona que "Ciertas formas de las declaraciones están abiertas a diferentes interpretaciones en el conocimiento informal, y el conocimiento del mundo suele determinar cuál interpretación aceptar dentro de una gama de posibilidades" (2003, p. 888).



Fotografía: Archivo Histórico del Colegio de Ciencias y Humanidades. S.C.I. 2017

Es importante señalar que los enfoques retórico-dialéctico y lógico se enriquecen y complementan. El primero, elabora argumentos plausibles que apelan a distintos recursos para la adhesión, por ejemplo: las creencias y analogías, cercanas a las intuiciones del interlocutor. Estos argumentos pueden convencer y explicar por qué a partir de las premisas se acepta cierta conclusión. Sin embargo, para tener la certeza que de premisas verdaderas se sigue de manera necesaria e inexorable la conclusión, el enfoque lógico es el que puede garantizar o rechazarlo (mediante un contraejemplo). De esta manera, el uso de ambos enfoques nos permite un análisis más completo y robusto.

Referencias

- Aristóteles. (1982). *Tratados de lógica (Organon)*. (Tomo 1) Madrid: Gredos.
- Aristóteles. (1988). *Tratados de lógica (Organon)*. (Tomo 2) Madrid: Gredos.
- Copi, I. y Cohen, C. (2007). *Introducción a la Lógica*. México: Limusa Noriega Editores.
- Deaño, A. (1990). *Introducción a la lógica formal*. Madrid: Alianza Universidad Textos.
- Epp, S. (2003). The Role of Logic in Teaching Proof. *The American Mathematical Monthly*, 110(10), 479-488.
- Feys, R. y Fitch, F. (1980). *Los símbolos de la Lógica Matemática*. Madrid: Paraninfo.
- Frege, G. (1972). *Conceptografía: un lenguaje de fórmulas, semejante al de la aritmética, para el pensamiento puro*. México: Universidad Nacional Autónoma de México.
- García, C. (1993). *El arte de la lógica*. Madrid: Técno.
- Luna, E., Viguera, A. y Baez Pinal, G. (2005). *Diccionario Básico de Lingüística*. México: Instituto de Investigaciones Filológicas.
- Mates, B. (1987). *Lógica matemática elemental*. Madrid: Técno.
- Mendelson, E. (2010). *Introduction to mathematical logic*. EEUU: Chapman & Hall/CRC.
- Perelman, C. y Olbrechts-Tyteca, L. (2016). *Tratado de la argumentación. La nueva retórica*. Madrid: Gredos.
- Sánchez, J. (1993). Forma lógica. Aspectos metodológicos. *Contactos. Revista de Educación en Ciencias Básicas e Ingeniería*, 10, 50-61.

El esquema de Toulmin como herramienta en la didáctica de la argumentación y la publicidad

(The Toulmin Scheme as a Tool in the Teaching of Argumentation and Publicity)

Texto recibido: 28 de noviembre de 2016
Texto aprobado: 18 de enero de 2017

Por: Alejandro Vásquez Guerrero
CCH SUR, UNAM *



Fotografía: Archivo Histórico del Colegio de Ciencias y Humanidades. S.C.I. 2017

Resumen:

El modelo propuesto por Stephen Toulmin constituye una eficaz herramienta para la didáctica de la argumentación. En el presente texto se sugiere una versión modificada del mencionado modelo, el cual se aplica al discurso publicitario en un afán de lograr una mejor comprensión tanto de éste, como de los elementos que son constitutivos de la argumentación en general.

Palabras clave: argumentación, Stephen Toulmin, publicidad.

Abstract:

The model proposed by Stephen Toulmin is an effective tool for the teaching of argumentation. The present text suggests a modified version of the mentioned model, which is applied to the advertising discourse in an effort to achieve a better understanding of both this and the elements that are constitutive of the argumentation in general.

Keywords: argumentation, Stephen Toulmin, publicity.

* Licenciado en Comunicación por la UNAM; maestro en Comunicación y Política y Doctor en Ciencias Sociales por la Universidad Autónoma Metropolitana. Profesor de Asignatura "A" definitivo del CCH, Plantel Sur, donde imparte las materias de TLRID y Taller de Comunicación. Correo electrónico: uterpandragon@hotmail.com.

Sin duda, uno de los personajes más importantes dentro del ámbito de la argumentación es Stephen Edelston Toulmin, de origen inglés, nació en 1922, fue doctor en filosofía por la universidad de Cambridge y posteriormente profesor en Oxford. Su obra más conocida es *Los usos de la argumentación*, publicada en 1958. Toulmin, siguió los planteamientos de la escuela de Oxford y se adscribió a la concepción lógico-retórica de la argumentación, donde la validez de un argumento se encuentra supeditada a la relación que existe entre la tesis que proporciona un enunciador y las razones que la sustentan, y es justamente en esa relación donde se observa la racionalidad de dicho enunciador. Se trata de un ejercicio de lógica, pero no formal, sino práctica, la cual es característica de la argumentación que se presenta de forma cotidiana y que se encuentra íntimamente ligada con los diversos foros donde se lleva a cabo. Pese a ello, en *Los usos de la argumentación*, Toulmin describe un modelo que puede aplicarse de forma invariable a la totalidad de campos. En dicho modelo se observan las diversas estancias por donde un enunciador debe transitar a fin de justificar una determinada afirmación, la cual, a su juicio, es una de las funciones primarias de los argumentos. Reygadas considera al modelo como un ejemplo de lógica mayéutica universal debido a que “se postula como invariante, como forma abstracta del proceso de discusión racional” (2015, p. 191), sin embargo, el funcionamiento concreto de los elementos del modelo se inserta en el campo de la argumentación. Según Marafioti (2003), muchos de los postulados propuestos por Toulmin fueron desestimados, pero su modelo trascendió y desde su publicación ha sido muy utilizado por los estudiosos en la materia.

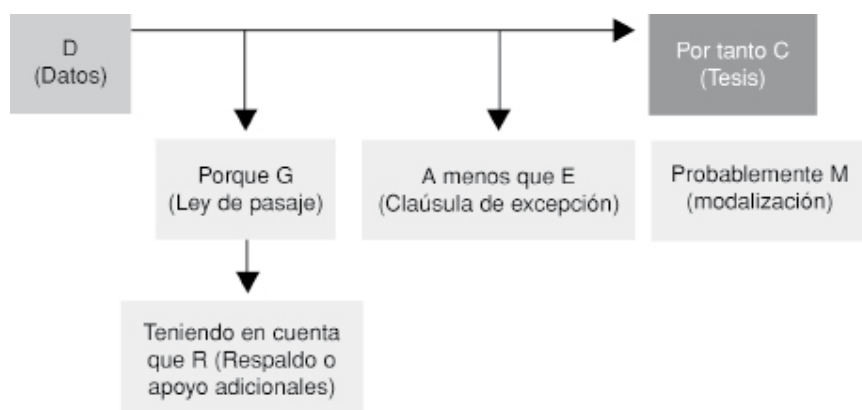
Los elementos que componen dicho modelo son:

1. *Claim* (C): La tesis o conclusión, una afirmación cuyo valor se intenta establecer.
2. *Data* (D): Un conjunto de Datos o Evidencias, los elementos justificatorios que se esgrimen como fundamento de la afirmación realizada. De acuerdo con Reygadas (2015), si fuera un diálogo respondería a la pregunta “¿en qué te fundas para sostener eso?”
3. *Warrant* (G): Garantía o *Ley de paso*, es la licencia para inferir. Ésta permite instrumentar la validez de D para pasar a C: “La garantía es, en cierto sentido, incidental y explicativa, pues su objetivo consiste en registrar explícitamente la legitimidad del paso dado, poniéndolo en relación con la clase más amplia de pasos cuya legitimidad se presupone” (Toulmin, 2007, p. 136). Recurriendo al diálogo, Reygadas (2015) sostiene que la garantía vendría a responder a la pregunta “¿cómo llegas a eso?” Para Toulmin, la garantía vendría a ser la premisa mayor en un silogismo clásico. Es importante señalar que la diferencia entre los datos y la garantía, es que a los datos

se apela explícitamente, mientras que a la garantía es implícitamente, además que estas últimas son generales certificando así la validez de todos los argumentos del tipo correspondiente.

4. *Backing* (R): El respaldo de garantía se encarga de apoyar la veracidad de los principios generales. Se trata de los principios mediante los cuales se valida legalmente lo expresado.
5. *Modal Qualifier* (M): Se trata de un “indicador de fuerza” que frecuentemente asume la forma de un adverbio modal como probablemente.
6. *Refutal* (E): Condición de Excepción o Refutación se trata de una clausula por medio de la cual se invalida la conclusión, y en el modelo es recurrente que aparezca con la expresión “a menos que”.

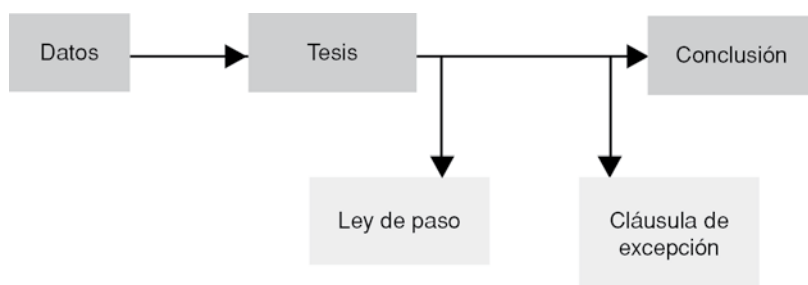
Tales elementos son interdependientes y en el esquema asumen la siguiente estructura:



Cabe subrayar, tal y como lo hace Marafioti (2003), que los nombres que se le adjudican a cada uno de los elementos del mencionado modelo varían de acuerdo con las diferentes traducciones que se hacen de la obra de Toulmin, así, por ejemplo, *claim* se ha traducido por tesis, opinión, pretensión u opinión; *warrants*, como garantías, ley de pasaje o licencia. Reygadas (2015), por su parte, llama a los datos como *fundamento*, y a la tesis como *pretensión*. Tales multiplicidades de términos pueden llevar a una inexactitud al momento de analizar un discurso. Considerando ello, y con fines didácticos, he decidido diferenciar la tesis de la conclusión, considerando la primera, como la pretensión general de verdad a la cual quiere conducir el enunciador a su auditorio, mientras que la conclusión vendría a ser un exhorto, implícito o explícito para

que dicho auditorio lleve a cabo una acción relacionada con la tesis, lo cual es característico de los mensajes publicitarios y propagandísticos. De esta manera, habría textos argumentativos donde no aparecería una conclusión, mientras que siempre habría una tesis.

Por otro lado, debe señalarse que en la didáctica de la argumentación es posible omitir algunos elementos del modelo de Toulmin; tal y como señala Plantin (1990) el corazón de la argumentación descansa en la triada: datos-ley de paso-conclusión. Así, entre los elementos de los cuales se puede prescindir con fines didácticos se encuentran los respaldos (*backing*), por ejemplo, pues es usual que los alumnos no tengan claro cuáles son aquellos que vienen a sustentar un argumento, debido a que para ello se requiere de una contextualización más a fondo del tema que se aborda en determinado discurso. Considerando lo anterior, he modificado el esquema, insisto, con fines didácticos, quedando de la siguiente manera:

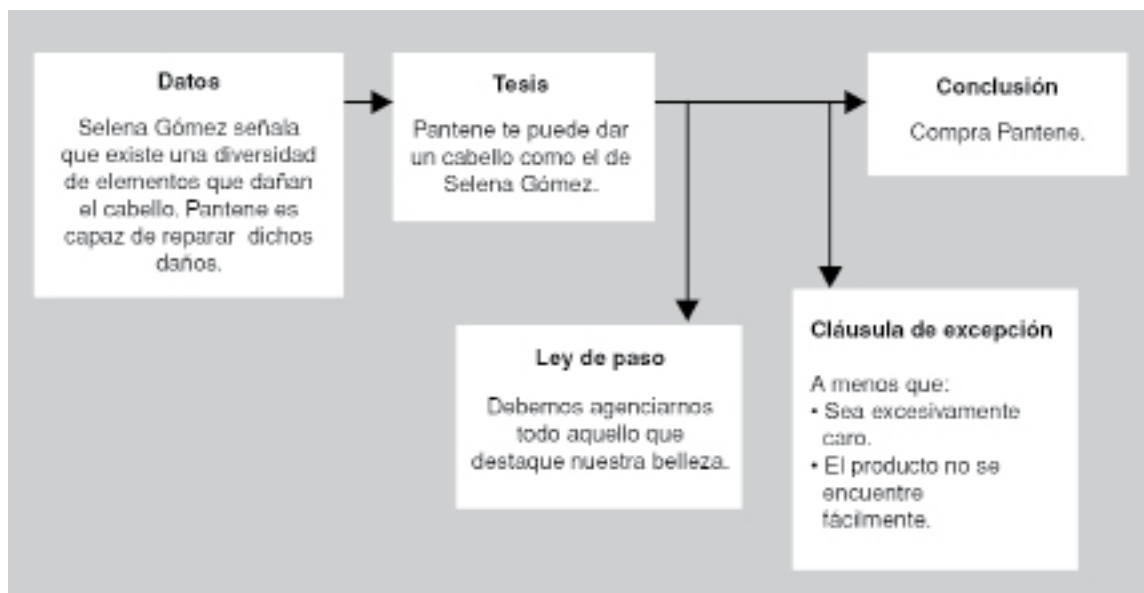


Del esquema anterior nótese que cuando se presenta una conclusión la ley de paso se relaciona con ésta y no con la tesis. Por otro lado, de los elementos de este modelo, considero de suma importancia hacer énfasis en el papel que cumple la mencionada ley de paso. Ésta corresponde a los estándares prácticos o cánones de argumentos y, como ya se había mencionado, permite llegar a una conclusión o a una tesis; como afirma Plantin (1990) con ella Toulmin redescubre el concepto de *topos* o lugar común característico de la antigua retórica. Así, identificar la ley de paso permite no sólo comprender de forma muy clara porque tanto enunciador como enunciatario pueden llegar a admitir una tesis o conclusión, sino también que argumentar no depende sólo de las habilidades del enunciador, sino que en gran medida es un ejercicio que se sustenta en un elemento social, por lo que la ley varía dependiendo el grupo donde se inserta el proponente y oponente de la argumentación, es decir, al igual que la garantía depende del campo argumentativo donde se utiliza, lo cual hace flexible y dinámico el modelo.

Tomando en cuenta los elementos de este último modelo modificado, los alumnos pueden aplicarlo en una diversidad de discursos, pero es recomendable el acercamiento a los mensajes publicitarios por diversas razones. En primera, se busca acabar con una creencia generalizada que ubica a la publicidad como un ejercicio de manipulación, siendo que en realidad se trata de un acto de persuasión plenamente sustentado en argumentos (esto independientemente si este tipo de discurso se inclina más hacia el *pathos* aristotélico). En segundo lugar, este tipo de mensajes, a diferencia de aquellos de tipo propagandístico, tienen la ventaja de ser sumamente simples con relación a su objetivo pues éste siempre es el mismo: que el enunciatario adquiera un producto o un servicio. Por ello, en el modelo la conclusión siempre se manifiesta de forma semejante. De igual modo, la ley de paso prácticamente siempre viene a ser la misma, considerando que es lógico que tratemos de obtener todo aquello que nos promete de alguna manera mejorar nuestro estándar de vida.



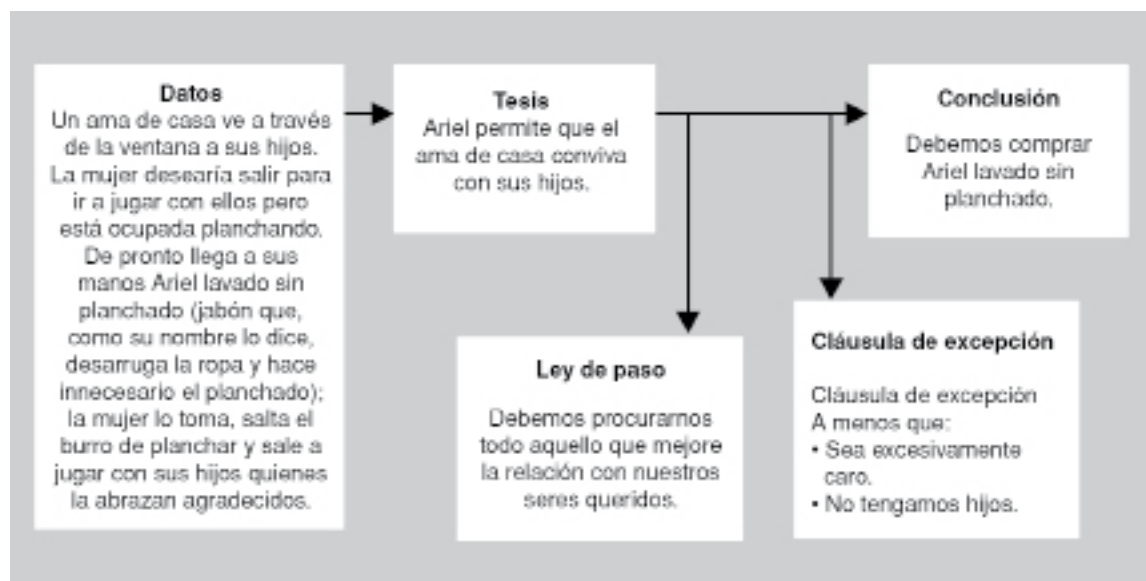
Fotografía: Archivo Histórico del Colegio de Ciencias y Humanidades. S.C.I. 2017



Así, aplicando el modelo modificado a un mensaje publicitario (sobre el shampoo Pantene) difundido por televisión se obtiene lo siguiente:

Nótese que, al abordar un mensaje publicitario con el modelo, la tesis se relaciona con la promesa, regularmente implícita sobre los beneficios que supuestamente proporciona el uso del producto en cuestión; por ello es conveniente poseer conocimientos de la connotación que se maneja en publicidad, antes de comenzar a hacer uso de este modelo.

A continuación, se presenta otro ejemplo de éste, ahora aplicado a un mensaje televisivo sobre un detergente (Ariel lavado sin planchado):



Debe observarse también que los elementos correspondientes a la cláusula de excepción regularmente escapan a las cualidades del producto en sí, mediante lo cual se ratifica que en la publicidad se presentan pocos elementos que nos lleven a refutar los argumentos que allí se muestran.

En suma, y como puede observarse, el modelo de Toulmin, pese a las objeciones que se le han hecho, constituye una herramienta sumamente valiosa en la didáctica de la argumentación debido a su ya mencionada flexibilidad y claridad; es decir, es posible abordar una multiplicidad de situaciones argumentativas y se muestra de una forma visualmente clara. En este sentido, al analizar mensajes publicitarios con dicho modelo es posible percatarse de las estrategias de persuasión que puede llegar a utilizar el enunciador de este tipo de mensajes, así como de los elementos en común que todos ellos comparten, lo cual, como se señalaba al comienzo, permite acceder al análisis de textos cada vez más complejos, a la vez que reflexionar sobre la publicidad –un fenómeno en el cual todos nos encontramos inmersos– y sus mecanismos de persuasión.

Referencias

- Marafioti, R. (2003). *Los patrones de la argumentación. La argumentación en los clásicos y en el siglo XXI*, Buenos Aires: Biblos.
- Plantin, C. (1990). *Essais sur l'argumentation. Introduction linguistique a l'étude de la parole argumentative*. Paris: Editions Kimé.
- Reygadas, P. (2015). *El arte de argumentar. Sentido, forma, diálogo y persuasión*. México: UACM.
- Toulmin, S. (2007). *Los usos de la argumentación*. Barcelona: Península.

Consideraciones en torno a la enseñanza y aprendizaje de la argumentación

Considerations About the Teaching and Learning of Argumentation

Texto recibido: 28 de noviembre de 2016
Texto aprobado: 17 de enero de 2017

Por: Jesús Reyes Pérez*
CCH Azcapotzalco, UNAM



Resumen:

Es indudable que en las sociedades democráticas es importante el uso de la argumentación, sin embargo, la mayoría de las veces ésta no es utilizada, pues se imponen las opiniones por otros medios como la fuerza. La enseñanza de la argumentación se da preferentemente en la escuela, y es aquí en donde se deben enfrentar ciertos obstáculos como la forma deficiente en que se conceptualiza, se infiere y la construcción incorrecta de argumentos; también la confusión entre Lógica informal y Argumentación, así como el utilizar ejemplos que no tienen nada que ver con la experiencia de los alumnos, que no se usan en clase. Se propone además de lo ya mencionado, estudiar la argumentación identificando sus funciones lingüística, dialéctica, retórica y lógica.

Palabras clave: concepto, inferencia, argumentar, Lógica, dialéctica, retórica.

Fotografía: Archivo Histórico del Colegio de Ciencias y Humanidades. S.C.I.I. 2017

* Profesor Titular "B" de Tiempo Completo. Realizó sus estudios de licenciatura y maestría en la UNAM, ha sido integrante de las comisiones de actualización de los programas de Filosofía I y II, así como de Temas Selectos de Filosofía I y II. Ha diseñado e impartido cursos y talleres dentro y fuera de la UNAM, participado en varios congresos Internacionales de Filosofía como ponente. Ha sido secretario general del Plantel Azcapotzalco y jurado en diversos concursos de oposición. Es consultor filosófico a nivel internacional. Correo electrónico: rejsus@yahoo.com.mx.

Abstract:

Certainly, the use of argumentation in democratic societies is important. However, most of the time it is not used because of the imposition of points of view by other means such as force. Argumentation is taught preferably at school; several obstacles must be faced: the poor way of conceptualizing and inferring it, and the mistaken construction of arguments. The confusion between Informal Logic and Argumentation, as well as the use of examples that do not mean anything to high school students, must be considered. A study of argumentation by identifying its functions (linguistic, dialectical, rhetorical and logical) is proposed.

Keywords: *concept, inference argue, logic, dialectic, rhetoric.*



Fotografía: Archivo Histórico del Colegio de Ciencias y Humanidades. S.C.I. 2017

Es indudable que en las sociedades democráticas, en donde se pondera la participación ciudadana y el respeto a los derechos de los demás, el uso de la argumentación en la toma de decisiones para beneficio de la colectividad tiene un papel fundamental. Sin embargo, sabemos que el uso de la argumentación no es precisamente algo prioritario en las relaciones que se establecen entre la mayoría de los seres humanos. A pesar de ello queremos y debemos construir otro tipo de relaciones en aras de una mejor sociedad. Es tarea de todos los que vivimos en este mundo realizar nuestro mejor esfuerzo para que el uso e intercambio de razones sea fundamental para zanjar diferencias y tomar acuerdos entre aquellos que viven en sociedad.

Este escrito no pretende dar una solución final a la problemática mencionada, tan sólo identificar algunas situaciones que impiden el aprendizaje y el uso de la argumentación no sólo en el ámbito escolar sino también en la vida cotidiana. Así como algunas líneas de trabajo para enfrentar el problema de la enseñanza y aprendizaje de la argumentación, pues no sólo es un deber de los docentes ayudar a generar espacios de comunicación y argumentación sino también enseñar y aprender a participar de manera argumentativa en los mismos. Señalaré de manera muy general algunos aspectos que a mi juicio impiden la creación y el buen uso de argumentos:

1. Por ejemplo, en nuestro país muchas de las decisiones que se toman no son producto de acuerdos e intercambio de argumentos entre los interesados, sólo



se beneficia a unos cuantos, no se toman en cuenta los intereses de la población; éstas son impuestas por medio de la fuerza y la falta de consideración hacia los otros, es bastante común. Los acuerdos, si es que existen, tienden a no respetarse y la corrupción, el engaño y otras formas de dominio político son usados por quien gobierna, generalmente esto ocurre también en muchas de las relaciones que existen en las diferentes clases sociales. Y, por supuesto, esto es lo que ven y viven los alumnos.

En suma, al parecer el intercambio de razones en una sociedad como la nuestra, no es algo que se practique muy a menudo entre la mayoría de los integrantes de la misma. Pero a pesar de todo esto tenemos que aprender a dar argumentos en las relaciones que establecemos con nuestros semejantes.

A pesar de lo ya mencionado, la necesidad de buenos entendimientos y acuerdos, de participación y una buena convivencia, nos lleva a que todos los ciudadanos utilicen la argumentación para defender sus ideas, sus derechos o para llegar a buenos acuerdos y lograr una mayor civilidad en nuestras sociedades. Sin embargo, es básicamente en la escuela “el único lugar” en el que se reflexiona y se enseña a argumentar de manera formal.

Así el alumno, tanto dentro como fuera de la escuela, se encuentra ante el problema de que el dar razones casi no funciona, pues el discurso dominante siempre es el de la autoridad: el padre, el que tiene dinero, el maestro que es el único que sabe y en ocasiones utiliza ese conocimiento para humillarlo. A todo esto también le podemos sumar que en ocasiones se tiende a confundir la enseñanza de la argumentación con la enseñanza de la lógica formal, entonces al “parecer” todo el esfuerzo para enseñar a los alumnos a argumentar se encamina hacia el fracaso.

2. Me parece que también otro de los elementos que no permiten que pueda ser posible enseñar a argumentar está dado por la manera en que muchos de los alumnos han aprendido a conceptualizar, pues generalmente lo hacen de manera deficiente y cuando utilizan estos conceptos en su razonamiento las inferencias que realizan generan errores de carácter lógico que impiden tener las bases de lo que puede ser una buena argu-

mentación. Esto es muy importante pues el razonamiento y la inferencia son procesos psicológicos que atañen solamente al alumno, la argumentación es un proceso comunicativo (Marraud, 2013).

Así pues, para argumentar tenemos primero que razonar a partir de un conjunto de inferencias para emitir juicios y construir argumentos. Por lo que:

Formular juicios comprendiendo el concepto requiere no sólo la interacción social, no sólo el convivir en el seno de normas y de cánones sociales de merecimiento (quién merece qué y por qué) lingüísticamente transmitidos; requiere además un gran logro intelectual y cognitivo por parte del niño, es decir, requiere un notable desarrollo de su capacidad para abstraer un conjunto de relaciones personales y/o bajo un determinado concepto; por supuesto, es necesario (aunque no suficiente) un buen potencial cognitivo. (De Bustos, 2014)

Así, podemos ver el caso de algunos de nuestros alumnos, que creen que el asistir a clase o que se hayan esforzado en la misma son elementos que les dan el derecho de acreditarla. Se puede afirmar entonces que están conceptualizando mal y por principio, sus juicios son erróneos. Esto les lleva a hacer malas inferencias, pues algunos consideran injusto que no se tome esto como único criterio de acreditación. Resulta frecuente escuchar inferencias como: “¿Pero siempre asistí a clase, no entiendo por qué reprobé?” o “¡Me esforcé mucho en su materia para que ahora me repruebe!”; esto lo expresan a través de argumentos como el siguiente: “Si asistí todo el semestre, entonces tengo que acreditar la materia y, por lo tanto, el hecho de no acreditarla es una acción injusta”. Así, podemos afirmar que nuestro alumno en su razonamiento, no infiere correctamente y no está dando un buen argumento para defender su calificación. Entonces, se puede ver que el punto de partida que es la conceptualización de lo justo ha sido elaborado erróneamente, de ahí que la inferencia y el argumento no sirvan.

Se puede afirmar que esta situación genera, entre otras, las siguientes problemáticas en su pensamiento:

- a) *Deficiencia cognitiva referente a la recuperación de información* correcta que se puede manifestar entre otras formas como: La conducta exploratoria del alumno es asistemática, no planificada e impulsiva.

La necesidad de precisión al reunir datos suele ser inexistente. Con frecuencia se da una carencia de los conceptos verbales que facilitan la discriminación, la codificación y el almacenamiento de la información.

- b) *Deficiencias cognitivas relacionadas con la elaboración de la información*, como el que: Apenas haga comparaciones de modo espontáneo. La selección de los indicios relevantes para la solución de un problema suele ser inexistente, las posibilidades de categorización de la información son muy limitadas, no es consciente de la manera en que realiza inferencias y sus construcciones conceptuales son muy pobres y son las que aparecen en sus creencias.
- c) *Deficiencias cognitivas relacionadas con la comunicación de la información*, por ejemplo: La forma de responder y ejecutar las tareas suele ser impulsiva y carente de planificación. El alumno carece con frecuencia de los elementos necesarios para comunicar lo que desea decir, se utiliza muy a menudo para responder una estrategia de ensayo y error, su comunicación es emocional y no argumenta, además tiene miedo de manifestar una posición clara, generalmente el compromiso ante una posición específica es rechazada por un buen número de estudiantes.

3. Finalmente, en el caso del Colegio, se privilegia la enseñanza de la Lógica Formal (tablas de verdad, demostración formal de argumentos por medio de leyes de implicación y equivalencia) dejando de lado la Lógica informal, pensamiento crítico, y otras formas de abordar la enseñanza de la argumentación que reducen el trabajo del docente a meras demostraciones matemáticas. Si bien es cierto que son importantes para trabajar ciertas habilidades lógicas, lo que se busca es el aprendizaje de la identificación, construcción y un uso adecuado de la argumentación para la escuela y para la vida.

Desde esta perspectiva, no debemos pensar que la enseñanza en el Colegio ha fracasado, más bien habría que enfocarnos en enfrentar problemas diferentes que han vuelto más compleja la experiencia de enseñar y aprender. Por lo que señalaré algunas líneas de trabajo que sería interesante explorar.



Una propuesta para tratar lo anterior, versa sobre aquello que es más elemental, identificando conceptos y procesos sencillos en el uso de inferencias en un trabajo colectivo, que puedan dar la pauta para un desarrollo más complejo del aprendizaje de los alumnos. Por lo que el aprendizaje de la Lógica y la argumentación es fundamental para adquirir

herramientas que les permitan desarrollar ciertas habilidades de pensamiento, después un trabajo de elaboración de argumentos de forma individual, tomando como ejemplo las discusiones en clase. Éstas no requieren una lectura especializada para que ellos identifiquen sus propios argumentos y examinen su pensamiento.

Es importante que previo a la identificación de argumentos y elaboración de los mismos, los alumnos desarrollen habilidades de pensamiento de carácter lógico que les permitan dar razones en su trabajo escolar así como en su vida personal. Para lograr lo anterior podemos seguir la propuesta del filósofo francés Oscar Brenifier, quien trabaja tres aspectos de las habilidades lógicas antes de analizar y construir argumentos: a) Problematizar, que consiste en analizar la manera en que usamos ciertas ideas, conceptos y ver si están bien contruidos; b) Conceptualizar, ante un conjunto de experiencias examinar la manera en que se nombran los fenómenos y como se generaliza a partir de un concepto; y c) Profundizar, que consiste en ir más allá de lo aparente, examinar y ver las concatenaciones entre ideas y a qué consecuencias nos llevan (Brenifier, 2011).



Otro elemento a considerar es que saber elaborar preguntas también es fundamental para poder responder y saber cuándo y cómo es pertinente responder para desarrollar otras habilidades como reformular, replantear, responder con argumentos o con otras maneras de dialogo, etcétera. Las preguntas definen las tareas, expresan problemas y delimitan asuntos. Impulsan el pensar hacia adelante, señalan inquietudes sobre aquello que no se sabe, preguntar hace más preciso el pensamiento.

Desde mi punto de vista el trabajo a realizar inicia, como ya lo he mencionado, por desarrollar en los alumnos la habilidad de conceptualizar y una serie de constantes ejercicios sobre la inferencia, éstos son fundamentales para cuando intente razonar y después construir argumentos sólidos.

El diferenciar el razonamiento de la inferencia y la argumentación son básicos para poder trabajar en la enseñanza y el aprendizaje de dar buenas razones; este trabajo inicia con el pensamiento del alumno y no es aconsejable que lo haga con discursos ajenos, pues este carece de interés para él y lo aleja de verse a sí mismo y su forma de razonar ante el mundo. Después es necesario que contraste con textos especializados y entonces vea la importancia de argumentar y hacerlo bien. Este trabajo previo, nos ayuda a facilitar la construcción de argumentos, pues aprender a hacer inferencias correctas ayuda a tener los elementos fundamentales para realizar juicios que, en tanto que afirmaciones de algo, tendrán que demostrar con argumentos.

Razonar e inferir son procesos psicológicos de revisión o conservación de creencias, planes o intenciones. Razonar es practicar inferencias y una inferencia es el paso de unas creencias a otras (Marraud, 2013).

Así como el razonamiento (bajo sus múltiples formas diferenciales) desempeña un papel central en nuestros sistemas cognitivos, la argumentación lo juega en el concepto de razón. Por decirlo así, la argumentación es una dimensión pública y comunicativa, posiblemente no la única, de procesos cognitivos inferenciales propios de la especie humana. Aunque los procesos cognitivos inferenciales en sí no son exclusivos de los seres humanos, lo es, en cambio, su exteriorización mediante la comunicación lingüística, su utilización en procesos sociales de constitución y modificación de creencias y de conducta. Por ello, para captar nuestro propio concepto de racionalidad, de utilización de la razón, es importante una correcta descripción de nuestro concepto de argumentación. (Marraud, 2013)

En clase los alumnos deben de aprender las diferentes maneras en las que se puede analizar un argumento dependiendo de cómo esté elaborado y de cómo queremos examinarlo.

Siguiendo la propuesta de Herbert Marraud la argumentación puede analizarse de la siguiente manera:

1. Como función del lenguaje que estudiaría la lingüística.
2. Como proceso cuyo estudio corresponde a la retórica.
3. Como procedimiento cuyo estudio compete a la dialéctica.
4. Como producto cuyo estudio corresponde a la lógica.

El enfoque lingüístico de la argumentación pretende describir la función argumentativa del lenguaje. Usamos el lenguaje con una multiplicidad de propósitos, a veces simultáneamente, y eso permite distinguir distintas funciones de él. Jakobson, por ejemplo, distingue seis funciones generales asociadas con los seis factores o dimensiones de la comunicación: 1) La función emotiva se centra en el emisor y consiste en usar el lenguaje para expresar sus emociones, sentimientos, estados de ánimo, etcétera; 2) La función conativa se centra en el destinatario y su propósito es influir en sus creencias, deseos, sentimientos o intenciones; 3). La función referencial se centra en el contenido y es propia de textos informativos, narrativos, etcétera; 4) La función metalingüística se centra en el código, puesto que su propósito es hablar del lenguaje; 5) La función fática se centra en el canal y su propósito es iniciar, prolongar, interrumpir o finalizar una conversación; y finalmente, 6) La función poética se centra en el mensaje e intenta producir un efecto especial en el destinatario, como goce, emoción, entusiasmo, etcétera. Pues bien, parece claro que una de las funciones del lenguaje es argumentar. La lingüística trataría de analizar las características propias de esa función y su relación con las demás funciones del lenguaje.

La retórica atiende a los procesos comunicativos inherentes a la argumentación, con los que se busca la adhesión del auditorio a las tesis defendidas. En consonancia, la perspectiva retórica se centra en los destinatarios de la argumentación. La retórica puede presentarse como un arte de la persuasión o de la argumentación eficaz (concepción argumentativa u oratoria) o como arte de la elocuencia, asociada con las figuras del buen discurso (concepción literaria).

La retórica se interesa por los procesos argumentativos, la dialéctica se interesa por los procedimientos argumentativos. Los intercambios argumentativos son formas de conducta cooperativa, orientada a la consecución de un fin compartido, y como tales están sujetos a reglas que posibilitan ese intercambio y regulan las intervenciones de los participantes. La dialéctica trata precisamente de esas reglas y procedimientos desde una perspectiva normativa. No se trataría tanto de describir los procedimientos argumentativos existentes como de proponer procedimientos ideales que promuevan la realización de los fines y valores que dan sentido a la práctica de la argumentación.

Finalmente, la lógica se ocupa de los argumentos entendidos como productos de la argumentación. Su objeto es formular y aplicar criterios de corrección argumental. La idea es que un argumento correcto es aquél que debería convencer a cualquier destinatario que se comportara racionalmente. Esa perspectiva supone pues una cierta abstracción de las circunstancias concretas en las que se propone el argumento evaluado (Marraud, 2013).

Esto no sólo nos ayudará a identificar las diferentes perspectivas de análisis de argumentos sino también como elaborarlos y la función que éstos tienen en los diferentes tipos de discursos.

Ahora bien, todo este trabajo debe de revisarse y someterse a crítica en clase y la mejor propuesta, me parece, es la de formar una comunidad de aprendizaje en la que todos someten y corrigen las diferentes expresiones, conceptos y argumentos que se utilizan por parte de los integrantes de dicha comunidad. Para tal efecto el uso del sentido común es un elemento de inicio muy valioso para detectar errores en el razonamiento y la argumentación, por lo que éste debe de ser usado de manera democrática por medio del voto, sugiero ver las propuestas de Filosofía para niños y la construcción de las denominadas comunidades de diálogo (Echeverría, 2011).



Fotografía: Archivo Histórico del Colegio de Ciencias y Humanidades, S.C.H., 2017.



El uso de los argumentos elaborados por los alumnos y aprobados por la clase deberán ser utilizados para justificar cierta toma de decisiones en el trabajo que se realice y las tareas que puedan sugerirse. Éstas deberán partir de propuestas hechas por los alumnos y aprobadas por medio de votación. Esto para evitar que haya un divorcio entre el conocimiento escolar y el uso que hacen los alumnos del mismo, pues en muchas ocasiones lo que aprenden ya no lo utilizan. Esto es lamentable, pues uno se pregunta: si muchas personas que pasaron por la escuela tienen la herramienta de la argumentación, ¿por qué no la usan? Una de las razones por la que tenemos que trabajar sin descanso, ya que nuestro trabajo aspira a que el intercambio de argumentos sea una práctica permanente en nuestras vidas.

Referencias

- Brenifier, O. (2011). *Filosofar como Sócrates*. Madrid: Diálogo.
- De Bustos, E. (2014). *Metáfora y Argumentación: Teoría y Práctica*. Madrid: Cátedra.
- Echeverría, E. (2011). *Filosofía para niños* (2a ed.). México: Aula nueva.
- Marraud, H. (2013). *¿Es lógic@? Análisis y Evaluación de Argumentos*. Madrid: Cátedra.
- Vega, L. (2015). *Introducción a la Teoría de la Argumentación*. Lima: Palestra.

Los movimientos sociales ante el advenimiento del estado total: Lo político en Carl Schmitt

The Social Movements Before the Advent of the Total State: The Political in Carl Schmitt

Texto recibido: 6 de diciembre de 2016
Texto aprobado: 2 de febrero de 2017

Por: Mario Santiago Galindo*
CCH Oriente, UNAM

Resumen:

El objetivo del artículo es buscar las categorías filosóficas-políticas para fundamentar teóricamente el surgimiento de actores políticos en el seno de la sociedad civil. Para ello se retoman los planteamientos hechos por Carl Schmitt en su libro *El concepto de lo político* sobre el *Estado total* y el criterio de amigo-enemigo por ser estas categorías las que abren caminos para la reflexión sobre el advenimiento de grupos sociales en el campo de lo político.

Palabras clave: lo político, la política, movimientos sociales, Estado total, sociedad, amigo-enemigo.

Abstract:

The objective of this article is to show for philosophical-political categories to theoretically support the emergence of political actors within civil society. This is followed by the proposals made by Carl Schmitt in his book *The concept of the political* on the total State and the criterion of friend-enemy as these categories open the way for the reflection on the advent of social groups in the field of the political.

Keywords: the political, the politic, social movements, total state, society, friend-enemy.

* Licenciado en Filosofía y Maestro en Docencia para la Educación Media Superior (MADEMS) en el área de filosofía por la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Nacional Autónoma de México. Profesor de Filosofía en el Colegio de Ciencias y Humanidades Plantel Oriente. Autor de varios artículos sobre Filosofía de la liberación, Ética y Filosofía política. Fundador del proyecto Filocafé Oriente en el Plantel Oriente. Actualmente cursa estudios de posgrado en Filosofía Política en la UAM-Iztapalapa. Correo electrónico: mariosantiago.unam10@gmail.com.



Fotografía: Archivo Histórico del Colegio de Ciencias y Humanidades. S.C.I. 2017

El presente artículo busca fundamentar teóricamente el surgimiento de los distintos movimientos sociales en el campo de *lo político*. Hasta mediados del siglo xx, éstos no figuraban como actores políticos, ya que todo lo social estaba disociado del ámbito de la política. Dicho advenimiento sólo fue posible con el debilitamiento del Estado en el siglo xix por parte del liberalismo, lo que generó las condiciones para que los distintos actores sociales, que no actuaban dentro de la sociedad política, lograran surgir como actores políticos en el seno de la sociedad civil.

Sin embargo, aunque estos actores sociales están presentes fácticamente en todas las luchas políticas en los diferentes países, no es así en los sistemas teóricos que aún los relegan al ámbito de la sociedad civil (en sentido restringido) sin lograr incluirlos totalmente en el campo político. Es por esto que el presente artículo retoma los planteamientos de Carl Schmitt sobre el *Estado total* y el criterio de amigo-enemigo por ser éstas dos categorías convenientes para fundamentar filosófica y políticamente a los movimientos sociales como actores políticos.

Se podría objetar a tal empresa que Carl Schmitt no es el mejor pensador político para justificar teóricamente a los movimientos sociales dada su relación con el III Reich nacionalsocialista. Basta con decir aquí que nos interesa el Schmitt de lo político, el teórico. No soslayamos la importancia que tiene el personaje para con las ideas; sin embargo, nos centraremos en el alcance de las categorías desarrolladas por él y los caminos que abre a la reflexión política.

El problema central que se abordará, es la relación entre estado-sociedad y el criterio de amigo-enemigo (que él postula como la esencia de lo político) en su texto *El concepto de lo político*. El interés del texto no es de carácter meramente interpretativo, lo que se busca es la posibilidad, desde los planteamientos schmittianos, de pensar en el entorno de lo político el advenimiento de los movimientos sociales, al menos eso se espera, para una comprensión de los temas que en la realidad política contemporánea resultan problemáticos.

El texto está dividido en dos apartados: en el primero, se expone el proceso de interpenetración recíproca entre el *Estado* y la *Sociedad* que dará origen, a lo que Schmitt llama, *Estado total*; en el segundo apartado, se analiza el criterio de *amigo-enemigo* que emplea para significar la esencia de *lo político*. Por último, a manera de conclusión

se reflexiona sobre la pertinencia de dichos planteamientos schmittianos para, a través de ellos, comprender el surgimiento de grupos sociales (que en siglos pasados no tenían un estatuto político) que en la actualidad han cobrado relevancia en los combates y debates en torno a *lo político*.



Fotografía: Archivo Histórico del Colegio de Ciencias y Humanidades. S.C.I. 2017

Surgimiento del *Estado total*

En este apartado se busca comprender qué relación guarda el estado y la sociedad con el surgimiento del *Estado total*. Así como las implicaciones teóricas que tiene en el ámbito de lo político el fin de la contraposición Estado-sociedad. Carl Schmitt (1888-1985), muestra que hasta el siglo XIX el Estado mantenía el monopolio de la política y se hallaba por encima de lo social, por lo que existía una paridad material y simbólica entre ellos. Sin embargo, el Estado y la política fueron conceptos relacionados hasta que el Estado tuvo el monopolio de lo político, pero ante la crisis del estado liberal se produjo una paridad entre estado y sociedad y una separación entre Estado y política. Lo que dio como resultado un Estado que permea todos los ámbitos sociales y una sociedad que invade el espacio estatal.

La cuestión estatal = político se vuelve incorrecta e induce a error en la precisa medida en la que Estado y sociedad se interpenetran recíprocamente; en la medida en que todas las instancias que antes eran estatales se vuelven sociales y, a la inversa, todas las instancias que antes eran “meramente” sociales se vuelven estatales, cosa que se produce con carácter de necesidad en una comunidad organizada democráticamente. Entonces los ámbitos antes “neutrales” –religión, cultura, educación, economía– dejan de ser naturales en el sentido de no estatales y no políticos. (Schmitt, 2014, p. 55)

De ahí que Schmitt plantee que en el siglo XX se da un proceso de expansión del Estado a todos los ámbitos sociales, en los que el Estado antes no estaba presente; sin embargo, y aunque podría parecer que dicha situación es algo positivo, para Schmitt la interpenetración del Estado y lo social ha propiciado el debilitamiento del estado moderno, además de ocasionar una pérdida de unidad en la identidad de *Estado y política*.

La época de la estatalidad toca ahora a su fin. No vale la pena desperdiciar más palabras en ello. Termina así toda una superestructura de conceptos referidos al Estado, erigidos a lo largo de un trabajo intelectual de cuatro siglos por una ciencia del derecho internacional y del Estado “eurocéntrica”. El resultado es que el Estado como modelo de la unidad política, el Estado como portador del más asombroso de todos los monopolios, el de la decisión política, esa joya de la forma europea y del racionalismo occidental, queda destronado. (Schmitt, 2014, p. 57)

Son dos hechos históricos los que llevaron al estado moderno a perder el monopolio del poder político: el fin del estado no intervencionista edificado por el liberalismo en el siglo XIX y el proceso de democratización de la vida política. Para el liberalismo el hecho de que se viva la presencia omnipresente del estado es un signo de *estatalismo* el cual lleva a las sociedades a una intervención del *Estado* sobre los derechos individuales. Sin embargo, para Schmitt es todo lo contrario, el que el Estado moderno se haya compenetrado con la sociedad, “como consecuencia de una diferenciación funcional de la sociedad, pierde efectivamente la fuerza de comprender y de estructurar políticamente la sociedad *como una totalidad* al modo de los antiguos imperios...” (Habermas, 2015, p. 211).

De ahí que la relación *Estado y política* se haya roto en el momento en que la sociedad en su conjunto se politizó y el *Estado* perdió la hegemonía política en aquellas comunidades organizadas democráticamente. De dicha compenetración, entre estado y sociedad, generó el *Estado total*, en el cual todos los ámbitos sociales se tornan políticos, y ello en virtud de que se desborda el *Estado* en lo **social** y lo social penetra los ámbitos estatales, es decir todo se vuelve susceptible de ser político:

Entonces todos los sectores hasta aquel momento “neutrales” –religión, cultura, educación, economía– cesan de ser neutrales en el sentido de no estatales y no políticos. Como concepto opuesto a esas neutralizaciones y despolitizaciones de importantes dominios de la realidad surge un *Estado total* basado en la identidad de Estado y sociedad, que no se desinteresa de ningún dominio de lo real y está dispuesto en potencia a abarcarlos todos. De acuerdo a esta modalidad de Estado *total* es al menos potencialmente político, y la referencia al Estado ya no está en condiciones de fundamentar ninguna caracterización específica y distintiva de lo “político”. (Schmitt, 2014, p. 55)



Para ejemplificar lo antes dicho, Schmitt traza una línea en el tiempo donde muestra que en el siglo XVIII lo que imperaba era el *Estado Absoluto*, en el XIX el *Estado Neutral* (liberal) y en el XX está presente el *Estado total* el cual es el resultado, por una parte, del proceso de interpenetración estado-sociedad y, por la otra, las comunidades organizadas de forma democrática que van eliminando todas las neutralizaciones que se presentaban en el siglo XIX con el liberal.

Por eso para Schmitt el *Estado total*, en el que nada escapa a lo político, es el que viene a eliminar la despolitización del siglo XIX, en el que la economía se mostraba apolítica y el Estado no intervenía en lo social. Sin embargo, en el siglo XX el estado se desborda en lo social y lo social interviene en lo estatal. Dicho proceso de interpenetración del Estado con lo social hace que el *Estado* vaya perdiendo su capacidad de acción política dejando espacios de poder que los grupos sociales irán ganando. De ahí que para Schmitt el *Estado* que interviene en todas las esferas de lo social se torna débil, ya que pierde el monopolio de la decisión última y se convierte en el instrumento de los diferentes poderes sociales que buscan defender sus intereses particulares.

Como se puede deducir de lo antes expuesto, Schmitt propugna por un estado fuerte, absolutista (a la manera de Hobbes) que logre mantener el poder para controlar a los diferentes grupos sociales que van diezmando al *Estado total*. Sin embargo, en este trabajo, a diferencia de Schmitt, la penetración del Estado en lo social y lo social en lo estatal se ve como una puerta (positiva) al surgimiento de otros actores políticos, los llamados *movimientos sociales* los cuales surgen a mediados del siglo XX. Éstos (luchas culturales, de género, sexuales, económicas) que se hallaban fuera de lo *político*, anclados en lo social, emergen entonces, siguiendo la interpretación de Schmitt, en el campo político desde el llamado *Estado total*.

Después de mostrar la debilidad de la política liberal, producto de la disparidad entre Estado y política, Schmitt se pregunta por la esencia de lo político. En el siguiente apartado analizaremos la categoría de *amigo-enemigo* que es el criterio que emplea para significar lo *político*.

La esencia de lo político amigo-enemigo

El fin de un contexto histórico que mantenía la contraposición entre estado-sociedad y el surgimiento del *Estado Total*, que vuelve potencialmente todo político, deja sin definición clara al campo de lo político. El problema que se le presenta, en este punto, a Carl Schmitt es ¿cuál es el sentido último que explica la actividad política, más allá de lo estatal?, ¿cuál es el criterio que define la esencia de *lo político*?, si existe dicho criterio ¿podrá revitalizar la esencia de lo político?, dado que después de la interpenetración recíproca entre estado y sociedad un problema práctico fundamental que se le presenta a Schmitt es ¿cómo mantener el núcleo autoritario del poder soberano bajo las condiciones de una democracia de masas secularizada? Y, por último, ¿realmente Schmitt aprehende la esencia de lo político con su distinción *amigo-enemigo*?

Él pensará en dos dimensiones la pregunta sobre el sentido último de la actividad política, por una parte, como un campo atravesado por fuerzas: “el campo de relaciones de lo político se modifica incesantemente, conforme las fuerzas y poderes se unen o se separan con el fin de afirmarse...” (Schmitt, 2014, p. 42) y, por la otra, con un criterio esencial de lo político: *amigo-enemigo*. Sin embargo, y pese a la imprecisión, lo que pretende es delimitar lo *político*.

Lo que busca Schmitt es un criterio último distintivo de lo *político* que lo caracterice y delimite la acción política. Schmitt dirá que así como en la moral lo propio es la distinción entre bien y mal; en la estético lo bello y lo feo; en lo económico beneficio o perjudicial. Así, también, deberá existir en el ámbito de lo político un binomio que lo caracterice: “pues bien, la distinción política específica, a la que pueden reconducirse todas las acciones y motivos políticos, es la distinción de *amigo* y *enemigo* (Schmitt, 2014, p. 59). Schmitt dirá que este binomio no proporciona una definición exhaustiva ni una descripción, pero sí una determinación del concepto como un criterio para distinguir a lo *político* de otro tipo de pensar y hacer.

Es muy significativo que plantee que su criterio de lo *político* puede sostenerse tanto en términos teóricos como prácticos. Para él, el criterio, en el nivel de la teoría, sigue el mismo patrón que otros conceptos, tales como lo moral, lo estético o lo económico y en el de la práctica, la distinción entre *amigo-enemigo* es independiente de

lo bueno, malo, bonito y feo que pueda ser el amigo o el enemigo. Lo que importa en dicha distinción es que el otro, el extraño, sea existencialmente distinto: “La objetividad y autonomía propias del ser de lo *político* quedan de manifiesto en esta misma posibilidad de aislar una distinción específica como la de *amigo-enemigo* respecto de cuales quiera otras y de concebirla como dotada de consistencia propia...” (Schmitt, 2014, p. 60).

Cabe resaltar que dicha distinción de amigo-enemigo posee un carácter esencial de lo *político*, en el que se muestra un grado de intensidad, de unión o separación, de asociación o disociación; sin embargo, no todos los antagonismos o conflictos pueden catalogarse de políticos, que estén politizados por acarrear consigo una confrontación hostil es otra cosa. Schmitt es muy claro al enunciar que por *enemigo* debe entenderse un conjunto de hombres que se oponen combativamente a otros, no en sentido moral, sino político. Es decir, el conflicto político es siempre grupal y el *enemigo* entonces será el enemigo público, nunca el privado. El *enemigo* es el que amenaza en términos existenciales al grupo.

Si para Schmitt lo esencial de lo *político* consiste en la distinción específica de *amigo-enemigo*, lo *político* en ese sentido está presente en toda la sociedad debido a que el antagonismo, el conflicto son los que posibilitan la distinción entre *amigo-enemigo* (características esenciales de lo político), dicha distinción no solamente se da dentro de la dimensión institucional del *Estado*, sino que permea todas las capas del cuerpo social; dado que todas ellas son susceptibles de que surja la relación de enemistad entre *amigos-enemigos*, es así que lo *político* abarca tanto lo estatal como lo social. De ahí que lo *político* se manifieste en cualquier esfera, y por lo tanto su especificidad no depende de la creación de un campo propio para desarrollarse. Por lo que desde este momento el estado y la sociedad serán la arena de actuación colectiva de lo *político*, en tanto espacio o unidad política del *Estado total* que permite la presencia de grupos antagónicos (*amigo-enemigo*) existentes dentro de sus límites.

Los conceptos de amigo y enemigo deben ser tomados en su significado concreto y existencial. Para Schmitt el liberalismo reduce el antagonista esencial de lo *político* a un simple competidor. Pero es una contradicción dado que los pueblos se agrupan alrededor de la dicotomía *amigo-enemigo*, si no lo hiciesen así dejarían de existir como cuerpo

político. La intensidad del conflicto define que tan política es la relación *amigo-enemigo*, para Schmitt la guerra será el grado extremo de desarrollo de lo *político* dado que ésta es la realización extrema de la hostilidad:

Los conceptos de amigo, enemigo y lucha adquieren su sentido real por el hecho de que están y se mantienen en conexión con la posibilidad real de matar físicamente. La guerra procede de la enemistad, ya que ésta es una negación óptica de un ser distinto. La guerra no es sino la realización extrema de la enemistad. No necesita ser nada cotidiano ni normal, ni hace falta sentirlo como algo ideal o deseable, pero tiene desde luego que estar dado como posibilidad efectiva si es que el concepto del enemigo ha de tener algún sentido. (Schmitt, 2014, p. 65)

Pero la guerra para Schmitt no es un fin para la política, sino que es su presupuesto que está presente como posibilidad real de manifestación de lo *político*. Schmitt descrea de las guerras por motivos puros, como por la religión, la moral o la economía, ya que en el fondo subsiste la distinción inscrita en clave de lo *político*.

Para él, el criterio esencial de lo *político* se aplica a las realidades ópticas en las que los pueblos, las colectividades, se agrupan como amigos y enemigos, como posibilidad real para todo pueblo que existe políticamente. Por ejemplo, se puede dar la dicotomía *amigo-enemigo* entre Estados:

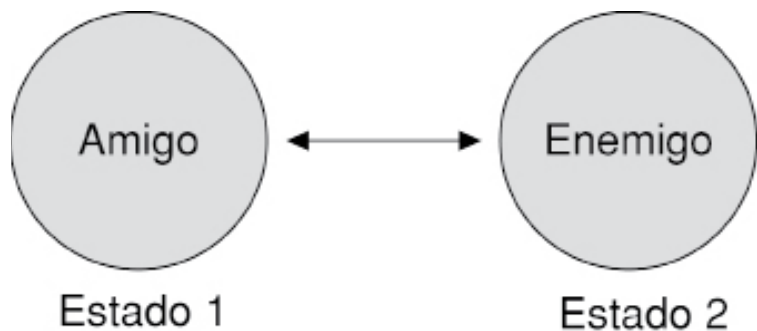


Figura 1. Antagonismo entre Estados.
Fuente: elaboración propia, 2016.

Por otra parte, el enemigo político siempre será necesariamente un enemigo público, ya que su configuración es invariablemente colectiva. No hay enemistad política entre dos individuos. Porque la constitución del amigo y del enemigo es pública, no individual. No se puede tener una relación política con el que mantengo una hostilidad privada:

Enemigo es sólo un conjunto de hombres que siquiera eventualmente, esto es, de acuerdo con una posibilidad real, se opone *combativamente* a otro conjunto análogo. Sólo es enemigo el enemigo *público*, todo cuanto hace referencia a un conjunto tal de personas, o en términos más precisos a un pueblo entero, adquiere *eo ipso* carácter *público*. (Schmitt, 2014, p. 61)

La relación *amigo-enemigo* no sólo se presenta entre los Estados sino que también se da al interior del mismo Estado entre grupos antagónicos. Cuando el *Estado total* pierde su fuerza al interior del estado, ya no puede controlar a los diferentes grupos sociales, las luchas antagónicas son evidentes: “Todo antagonismo u oposición religiosa, moral, económica, étnica o de cualquier clase se transforma oposición política en cuanto gana la fuerza suficiente como para agrupar de un modo efectivo a los hombres en amigos y enemigos...” (Schmitt, 2014, p. 68). Cabe recordar en este punto de la exposición, que el *Estado total* permea todos los ámbitos de lo social y lo social lo estatal, por eso se puede hablar de una política en el seno de lo religioso, de lo económico, de lo social, etcétera, en el propio Estado.

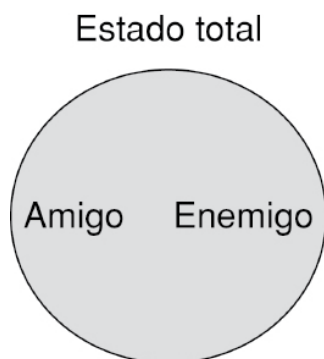


Figura 2. Antagonismo al interior del Estado.
Fuente: elaboración propia, 2016.

Hasta aquí el criterio de amigo y enemigo se aplica entre Estados y al interior de los mismos, pero para Carl Schmitt dicho criterio también se puede emplear en diferentes antagonismos que se dan en el seno religioso, moral, económico, étnico, etcétera. Por ejemplo:

Una “clase” en el sentido marxista del término deja de ser algo puramente económico y se convierte en una magnitud política desde el momento en que alcanza el punto decisivo de tomar en serio la *lucha* de clases y tratar al adversario de clase como verdadero enemigo y combatirlo, bien de Estado a Estado, bien en una guerra civil dentro de un mismo estado [...] Si se llegara a agrupar de acuerdo al criterio de amigo-

enemigo a la humanidad partiendo de la oposición entre burgueses y proletarios, formando Estados proletarios y Estados capitalistas, [...] el resultado sería que se pone de manifiesto la plena realidad de lo político que contenía estos conceptos en apariencia “puramente” económicos. (Schmitt, 2014, p. 69)

De lo anterior se puede inferir que el antagonismo al interior del *Estado*, sea de clase o de otro tipo, para que sea considerado como político debe buscar el poder político¹: “Si el proletariado se apodera del poder político dentro de un estado, habrá nacido un Estado proletario...” (Schmitt, 2014, p. 69). Por esa razón lo político puede estar presente en los ámbitos más diversos de la vida humana, por ejemplo en el ámbito religioso, económico, moral, etcétera, siempre y cuando tenga como fin la obtención del poder político del Estado. De lo anterior se deduce que lo político no tiene un campo propio, sino que se presenta donde haya un cierto grado de asociación y disociación entre los hombres.

En síntesis, como se vio anteriormente, con el advenimiento del *Estado total* el Estado y la sociedad son ahora el campo de acción colectiva de lo *político*. De ahora en adelante lo *político* no está más enmarcado por lo estatal, sino que la esencia de lo *político*, dirá Carl Schmitt, será el criterio de *amigo-enemigo*. Por lo que lo *político* está definido, teórica y prácticamente, por dicha relación. En la conclusión lo que se buscará es reflexionar sobre la pertinencia de los planteamientos schmittianos para comprender el surgimiento de nuevos sujetos revolucionarios colectivos que en siglos pasados no tenían un estatuto político, pero a la luz de los planteamientos de Schmitt, podrían cobrar teóricamente relevancia política.

A manera de conclusión

*Algunas ideas para pensar a los
movimientos sociales desde Schmitt*

Como se expuso en los dos apartados anteriores lo político ya no se juega en el ámbito del Estado sino que éste está presente tanto en el ámbito del Estado como en lo social, siempre y cuando el antagonismo se dé entre grupos que se originan

¹ En las luchas internas entre los distintos grupos, para que sean consideradas políticas, se debe tener a la obtención del poder político. Éste podría ser otro criterio de lo político que se puede deducir de lo expuesto por Schmitt; sin embargo, no sería tan general como el de amigo-enemigo porque estaría subscrito al interior del Estado. Dado que cómo se aplicaría el criterio de la obtención del poder político entre estados. Otra pregunta que surge de la anterior sería ¿todas las guerras buscan apoderarse de otros estados?

bajo el criterio de amigo-enemigo. En este apartado lo que haremos es utilizar el aparato conceptual de Carl Schmitt para ver si dichas categorías explican el advenimiento de los actuales sujetos colectivos. La pregunta que está presente a lo largo de este apartado es: ¿La esencia de lo político en Schmitt abre la posibilidad de pensar políticamente a los movimientos sociales?

De entrada diremos que sí, porque si partimos del surgimiento del *Estado total*, que plantea Schmitt, las acciones que realizan los *movimientos sociales* desde lo *social* se inscriben dentro de la esencia de lo *político* dado que remiten a una relación de *amigo-enemigo* en el seno del Estado o más allá de él. Pero ¿qué son los movimientos sociales? Son todas las formaciones colectivas que se generan dentro y más allá de los estados-nacionales como son los movimientos feministas, ecologistas, culturalistas, pacifistas, entre otros. Tienen la característica de que son demandas que se desenvuelven en el ámbito internacional, sin un arraigo a la estructura Estado-Nación. Por lo que, siguiendo la estructura amigo-enemigo, los movimientos sociales tendrían una presencia inter-Estado, como se muestra en la siguiente figura:

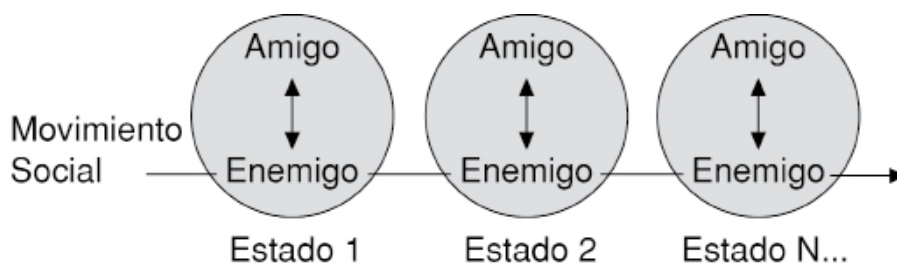
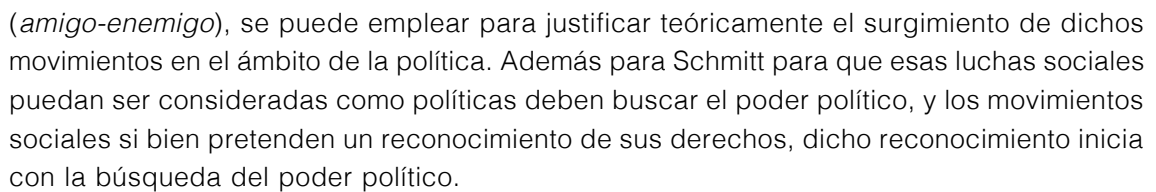


Figura 3. Antagonismo dentro y más allá de los Estados.
Fuente: elaboración propia, 2016.

Carl Schmitt utiliza un ejemplo del ámbito de la economía, para mostrar como un grupo social (como la clase) incide internacionalmente: “Si se llegara a agrupar de acuerdo al criterio de amigo-enemigo a la humanidad entera partiendo de la oposición entre burgueses y proletarios, formando Estados proletarios y Estados capitalistas, [...] el resultado sería que se pone de manifiesto la plena realidad de lo político que contenía estos conceptos en apariencia ‘puramente’ económico...” (Schmitt, 2014, p. 69). Asimismo, las acciones de los *movimientos sociales* son internacionales dado que crean una identidad, como en el caso del feminismo, que se halla presente a nivel mundial. En consecuencia, el criterio que postula Schmitt, sobre la esencias de lo *político*



Finalmente, después del recorrido conceptual, es posible concluir que las categorías filosóficas-políticas de *Estado total* y *amigo-enemigo* que desarrolla Carl Schmitt, como crítica a los Estados liberales, se pueden aplicar para reivindicar el carácter político de los grupos que surgen dentro del seno de lo social civil, los cuales antes del siglo xx no eran considerados como luchas políticas.

Arrighi, G.; Hopkins, T. y Wallerstein, I. (1999). *Movimientos antisistémicos*. Madrid: Akal.

Campderrich, R. (2005). *La palabra de Behemth: Derecho, política y orden internacional en la obra de Carl Schmitt*. Barcelona: Trotta.

Dussel, E. (2009). *Política de la liberación: arquitectónico*. Madrid: Trotta.

Dussel, E. (2006). *20 tesis de política*. México: CREFAL/Siglo XX.

Franzé, J. (2004). *¿Qué es la política? Tres respuestas: Aristóteles, Weber y Schmitt*. Madrid: Catarata.

Habermas, J. (2015). *Mundo de la vida, política y religión*. Madrid: Trotta.

Mouffe, C. (2011). *En torno a lo político*. Buenos Aires: FCE.

Schmitt, C. (2014). *El concepto de lo político*. Madrid: Alianza Editorial.

Schmitt, C. (2008). *El Leviatán en la doctrina del Estado de Thomas Hobbes*. México: Fontamara.

Serrano, E. (1998). *Consenso y conflicto. Schmitt y Arendt: la definición de lo político*. México: Cepcom.

Luis Villoro, filósofo mexicano y universal

Luis Villoro, Mexican and Universal Philosopher

Texto recibido: 20 de julio de 2016
Texto aprobado: 20 de agosto de 2016

Por Alberto Luis López*
FES Acatlán, UNAM



Fotografía: Archivo Histórico del Colegio de Ciencias y Humanidades. S.C.I. 2017

Resumen:

A lo largo del presente texto, se hará un recuento de las principales aportaciones de Luis Villoro Toranzo, como un homenaje a tres años de su muerte.

Palabras clave: Poder, crítica, vida, filosofía, política.

Abstract:

Throughout the present text, an account of the main contributions of Luis Villoro Toranzo will be made as a tribute to three years after his death.

Keywords: *Power, critical, life, philosophy, politics.*

* Profesor de Filosofía Moderna y Filosofía en México en la FES Acatlán. Doctor en Filosofía con *Mención Honorífica* por la Universidad Nacional Autónoma de México. Maestro en Filosofía por la Universidad de Barcelona (España) y Licenciado en Filosofía por la Universidad de Salamanca (España). Realizó una Estancia de Investigación Doctoral en el Trinity College de Dublín (2012). Miembro de la *International Berkeley Society* y del Seminario de Historia de la Filosofía del Instituto de Investigaciones Filosóficas-UNAM. Forma parte del Comité de Redacción de la revista *Scientia Helmantica* de la Universidad de Salamanca. Correo electrónico: albertograco@yahoo.com.mx.

Luis Villoro Toranzo (1922-2014) decidió dedicarse a la filosofía, según él mismo llegó a comentar, porque quería encontrar una respuesta al problema del sentido de la vida. Su inquietud no iba en la misma dirección que la de Albert Camus, pues no inquiría, como hizo el argelino en su magnífico ensayo *El mito de Sísifo* (1942), si la vida valía o no la pena de ser vivida. El sentido de la vida para Villoro tenía que ver, más bien, con cómo había que vivirla. Esta primera inquietud, que se convirtió en una importante inquietud filosófica, se enriqueció al ingresar a la Facultad de Filosofía y Letras, ubicada en aquel entonces en el edificio de Mascarones en la Ribera de San Cosme. En esos años conoció a quien señaló como su único y verdadero maestro: el “transterrado” José Gaos. En dicha Facultad, el futuro autor de *Los grandes momentos del indigenismo en México* (1950) formó parte del grupo *Hiperión*, bajo la tutela del propio Gaos y de Samuel Ramos. Este grupo desarrolló su mayor actividad entre 1948 y 1952 y tuvo como propósito central filosofar en español (Villoro, 2008), con el mayor rigor y la mayor originalidad posible, y hacerlo desde y sobre su realidad circundante, esto es, desde y sobre México. Los *Hiperión*, y entre ellos Villoro, creían que reflexionando con seriedad y rigor sobre los problemas mexicanos participarían en la transformación de la realidad nacional, objetivo que todos ellos asumieron como compromiso de vida.

Villoro decidió complementar su formación filosófica en Europa, específicamente en Francia y Alemania, y a su regreso a México el autor de *El proceso ideológico de la revolución de independencia* (1953) ya destacaba por ser un filósofo riguroso pero sobre todo lúcido, pues comenzó a escribir sobre autores tan diversos como Maquiavelo, Descartes, Marx, Husserl y Wittgenstein, a la par que se fue interesando cada vez más por áreas de la filosofía, aparentemente disímolas, pero para él complementarias como la ética, la teoría de la cultura, la filosofía política, la epistemología, la fenomenología, el historicismo, el marxismo o la filosofía analítica. Sus intereses filosóficos, sumados a su excepcional labor pedagógica, reconocida por generaciones enteras de alumnos que tuvieron la fortuna de ser sus alumnos, son descritos por Isabel Cabrera, su sobrina y otrora alumna, al escribir sobre él con motivo de sus 90 años:

Recuerdo sus clases sobre el *Tractatus*, un curso maravilloso que duró varios trimestres donde analizamos casi aforismo por aforismo (aunque saltamos algunos enredadamente lógicos). El primer Wittgenstein le fascinaba, y siempre prefirió el *Tractatus* a las *Investigaciones*, un libro más sistemático, ordenado y también ambicioso; se sentía atraído, especialmente, por la salida final hacia una suerte de mística atea, desligada de las rancias instituciones religiosas. Por aquel entonces –a finales de los años setenta–, Villoro ya poco hablaba de Husserl, estaba escribiendo *Crear, saber, conocer*, y era su época más analítica. (2013)

Además de todos estos temas, hubo uno especialmente importante en su vida, ya que de alguna manera incluía el conjunto de sus intereses filosóficos; ese tema fue el del poder que, junto con su preocupación por el sentido de la vida, constituyeron su gran motivación a lo largo de su longeva vida.

La manera en la que el autor de *La idea y el ente en la filosofía de Descartes* (1965) se acercó al tema del poder no fue a la usanza de muchos otros filósofos, que pese a interesarse por un tema en particular se sienten totalmente ajenos al mismo porque sólo lo ven como un objeto de estudio, que por más interesante que sea no hace falta comprometerse vitalmente con él. Luis Villoro, quien nació en Barcelona, por su parte, no sólo se interesó profundamente por la cuestión del poder sino que siempre lo hizo críticamente, pues desde pequeño, tal y como narra su hijo Juan en un artículo sobre su padre (Villoro, 2013), supo que el poder en un país como México había sido, y lo es, un medio de dominación, control, explotación y saqueo. Su actitud crítica frente al poder se reflejó en su rechazo a toda forma de ortodoxia, a toda forma de poder dominador, ya fuese político, religioso o incluso filosófico. Esta actitud suya, que –como he dicho– asumió vitalmente, es la que ha propiciado que muchos de los que han escrito sobre él, como es el caso de Guillermo Hurtado, lo hayan hecho en los siguientes términos:

Villoro ha cultivado un equilibrado pluralismo filosófico. Para él ninguna filosofía debe tomarse como la verdadera, ninguna debe convertirse en dogma. Sin embargo, él siempre ha insistido en que no cualquier cosa puede pasar por filosofía y mucho menos por buena filosofía. La filosofía genuina, según él, debe ser el ejercicio riguroso de una razón autónoma y, sobre todo, de una razón al servicio de la vida. (Hurtado, 2008).

El escritor de *Signos políticos* (1974) y *Estudios sobre Husserl* (1975) siempre se caracterizó por ser un hombre congruente que actuaba acorde a sus ideas, pues –reitero– no sólo criticó el poder como concepto filosófico-político sino que también lo hizo en su vida profesional y personal. Esto se ve reflejado en el artículo de opinión de Vilma Fuentes, quien al hablar sobre la estancia de Villoro en París, en la época en que fungió como embajador de México ante la UNESCO (1983-87) rememora sobre su comportamiento: “Sencillo, Luis prefería tomar el Metro y dejar el auto a Margarita, su mujer. Habría querido renunciar a los gastos de representación, pero creo que pusieron el grito en el cielo colegas escandalizados por este atentado contra los privilegios” (2014).

Su enorme interés por el tema del poder lo llevó a considerar que la filosofía debía adoptar una actitud “disruptiva” frente a él, ya que debía cumplir la función de romper con las creencias y el poder, desde luego, se basa éstas. En

su ensayo de ingreso al Colegio Nacional, pronunciado el 14 de noviembre de 1978 y titulado *Filosofía y dominación*, recuperó la cuestión del poder al argumentar lo siguiente:

La filosofía ha sido vista a menudo como un ejercicio corrosivo del poder. Desde Grecia, el filósofo genuino aparece como un personaje inconforme, cínico o extravagante, o bien desdeñoso de la cosa pública [...] Con frecuencia es tildado de corruptor, de disolvente, de introductor de peligrosas novedades. A lo largo de la historia, casi todo filósofo renovador ha merecido, en algún momento, alguno de estos epítetos: disidente, negador de lo establecido, perturbador de las conciencias, sacrílego o hereje, anárquico o libertino, reacio e independiente, cuando no francamente revolucionario. En efecto, la actividad filosófica auténtica, la que no se limita a reiterar pensamientos establecidos, no puede menos de ejercerse en libertad de toda sujeción a las creencias aceptadas por la comunidad: es un pensamiento de liberación. (Villoro, 1978, p. 226)

Para el autor de *Creer, saber y conocer* (1982) la actividad filosófica tiene que cuestionar las creencias adquiridas con el propósito de acceder a otras basadas en la propia razón, en ese sentido cada quien debe examinar por sí mismo los fundamentos de sus creencias. Por eso asumió que la transmisión de una verdad filosófica es lo contrario del adoctrinamiento, pues no se enseña, sino que cada uno, por sí mismo, debe alcanzarla. La filosofía, por lo tanto, no consiste en comunicar opiniones o en inculcar dogmas, sino en hacer ver las razones, los motivos, los porqués, en los que se funda una creencia, de tal modo que el otro haga suya cierta creencia si y sólo si los fundamentos en que ésta se basa se le imponen a su propio entendimiento. En otras palabras, para el autor de *El concepto de ideología y otros ensayos* (1985):

Comunicar una verdad filosófica consiste en abrir a la mente ajena para que ella vea, por sí misma, las razones en que se funda. [...] En efecto, frente al adoctrinamiento de las mentes por las voces exteriores, la actividad filosófica pretende despertar en cada quien su propio "maestro interior", como llamaba San Agustín a la voz de la propia razón. Así la reforma del entendimiento libera la mente de su sujeción a las creencias impuestas y la pone en franquía para aceptar las que vea por sí misma. (Villoro, 1978, p. 229)

Para el que fuera investigador emérito del Instituto de Investigaciones Filosóficas (UNAM) desde 1989, la filosofía debía emancipar a la razón de la dominación de las convenciones, en aras de romper con la sujeción de los aparatos conceptuales que reiteran el dominio sobre ella.

Su sempiterno interés por la vida aparece también en la mencionada alocución de ingreso al Colegio Nacional, en donde arguyó que la filosofía no estaba desligada de la búsqueda por la “vida buena”. Al leer esas palabras inmediatamente surge en el lector la pregunta por lo que sea esa vida buena. Seguramente para el Premio Universidad Nacional en Investigación en Humanidades (1989) no fue fácil responder esta interrogante, más aún porque cada filósofo ha dado una respuesta distinta sobre el asunto; pese a ello, y seguramente luego de años de reflexión, afirmó lo siguiente:

La búsqueda de la “vida buena” se inicia en un cambio de actitud: rechazo de valores y formas de vida usuales, y elección de otros valores no cumplidos cabalmente. La vida buena no se realiza siguiendo las convenciones reiteradas día con día, que mantienen unida a la sociedad y permiten la continuidad de un orden. Por lo general, la postulación de la “vida justa” deja de confirmar las creencias morales que justifican esa práctica social e implica la aceptación de una moral más alta, que rompe con usos y valoraciones establecidos. A menudo, ese cambio de actitud llega hasta una inversión de valores: en su límite, la vida buena supone la elección de lo otro, de lo distinto a la práctica reiterada en la sociedad establecida. (Villoro, 1978, p. 230)

Al parecer la vida buena tiene una relación de sinonimia con la vida justa, lo cual se va confirmando cuando el autor de *El pensamiento moderno. Filosofía del Renacimiento* (1992) argumenta que:

En una civilización enajenada por el lucro y la explotación, será el filósofo quien postulará de nuevo lo otro: un mundo futuro donde el hombre llegaba a ser hermano del hombre. Cualesquiera que sean las formas en que se presente la vida nueva, coinciden en un punto: es siempre liberación y autenticidad. La sociedad de dominación existente no realiza esa vida; para acceder a ella hay que romper con el conformismo de ideologías o morales convencionales. La “vida buena” se coloca, de algún modo, “fuera” de las prácticas sociales dominantes: se proyecta en un mundo de utopía, se refugia en una pequeña comunidad de sabios, se encierra en la altiva independencia del individuo o se concreta en un grupo o clase social impugnadora del dominio. La vida buena es lo otro en el seno de la sociedad existente. (Villoro, 1978, pp. 230-231)

Su interés por la sociedad y el sentido de la vida, así como su crítica al poder, pudieron conjuntarse gracias a la aparición del EZLN en 1994. Este movimiento, pues, unificó en la práctica sus dos grandes intereses teóricos, pues al actuar a partir de su propia Máxima “mandar obedeciendo” Villoro encontró nuevas y buenas aportaciones a la filosofía política, pues la democracia, tal y como los indígenas zapatistas

la ejercían, era verdaderamente representativa porque era directa, deliberativa y ejercida dentro de pequeñas comunidades (pueblos, gremios o barrios) en las que la asamblea tomaba decisiones por consenso, de ahí que en *Los retos de la sociedad por venir* (2007) asumiera, quizá como reflejo de su experiencia zapatista, que “la realización de la libertad individual tiene pues una condición: el respeto a la pertenencia del individuo a una comunidad de cultura, es decir a un pueblo” (Villoro, 2007, p. 161). Estas y otras lecciones las aprendió de los zapatistas y no de Rawls o Kymlicka, autores que estudió profundamente pero con quienes mantuvo ciertas diferencias, pues, pese a sus grandes aportaciones, sus ideas no podían aplicarse acríticamente en naciones multiculturales como México. Eso fue, en parte, lo que marcó sus diferencias con ellos.

El filósofo mexicano asumió a lo largo de su vida, fruto de sus lecturas filosóficas y sus experiencias de vida, que la filosofía era la actividad disruptiva de la razón, y por lo tanto debía tener como objetivo último reformar el entendimiento en aras de dismantelar las onerosas estructuras de dominio y exclusión, profundamente arraigadas en la razón humana. Sólo suprimiendo tales estructuras podría alcanzarse eso que llamó la “vida buena”, la “vida justa”. En cierta medida ése fue el propósito de toda su filosofía, el acercarnos, aunque fuera un poco, a tan hermoso ideal. Luis Villoro Toranzo, filósofo mexicano, filósofo de la vida, filósofo crítico del poder.

Referencias

- Cabrera, I. (8 de diciembre de 2013). Luis Villoro: nueve décadas y más. *La Jornada*, 979.
- Fuentes, V. (16 de marzo de 2014). Luis Villoro. *La Jornada*.
- Hurtado, G. (2008). Retratos de Luis Villoro. *Revista de la Universidad de México*, 49.
- Villoro, J. (8 de diciembre de 2013). La taquería revolucionaria. *La Jornada*, 979.
- Villoro, L. (1978). *Filosofía y dominación*. México: Colegio Nacional. Recuperado de <http://www.colegionacional.org.mx/sacscms/xstatic/colegionacional/docs/espanol/villoro_discing.pdf>
- Villoro, L. (2007). *Los retos de la sociedad por venir*. México: FCE.
- Villoro, L. (2008). Pensar en español. *Arbor*, 184(734).

Miguel de Unamuno: del hombre al filósofo

Miguel de Unamuno: from Man to Philosopher

Texto recibido: 2 de julio de 2016
Texto aprobado: 28 de agosto de 2016

Por: Camino Aparicio Barragán
FFyL, UNAM*

Resumen:

El predominio de la tradición anglosajona en la filosofía actual ha hecho que caigan en el olvido muchos importantes filósofos de lengua española. Ante este hecho, es necesario rescatar y dar a conocer –tanto a profesores como a alumnos– a estos autores, entre los que se encuentra Miguel de Unamuno. En el año 2014 se conmemoró el 150° aniversario de su nacimiento y, con ese motivo, se me presentó fundamental dar a conocer algunos de los datos más relevantes de la vida y la obra de este insigne filósofo español para difundir su pensamiento entre la comunidad académica y estudiantil.

Palabras clave: hombre, filosofía, muerte, teatro.

Abstract:

Due to the dominance of Anglo-Saxon tradition in contemporary philosophy, many important philosophers of Spanish language have faded into oblivion. Given this fact, it is necessary to recover and spread, for both teachers and students, these authors's works. Miguel de Unamuno is one of them. In 2014, his 150th birth anniversary was commemorated; for that reason, I considered fundamental to announce some of the most relevant information about his life and philosophy to the school community.

Keywords: man, philosophy, death, theater.



https://commons.wikimedia.org/wiki/File%3AMiguel_de_Unamuno_Meurisse_1925.jpg

* Licenciada en Filosofía por la Universidad de Salamanca, obtuvo una beca Séneca para estudiar en la Universidad Autónoma de Barcelona. Maestra en Filosofía por la UNAM y actual egresada del Doctorado en Filosofía también por la UNAM. Sus líneas de investigación son: Miguel de Unamuno, Filosofía Iberoamericana y existencialismo. Correo electrónico: kamino_18@hotmail.com.

“Si un filósofo no es un hombre, es todo menos un filósofo” (Unamuno, 1958, Vol. xvi, p. 141), nos dice Miguel de Unamuno; y añade: “lo que en un filósofo nos debe más importar es el hombre” (Unamuno, 1958. Vol. xvi, p. 129). Así pues, en el marco del 150º aniversario del nacimiento de don Miguel (1864-1936) que se conmemoró en 2014, quisiera seguir la propia indicación del pensador vasco y presentar algunos aspectos del hombre Miguel de Unamuno que nos permitan acercarnos a los aspectos más cotidianos y anecdóticos de su vida y, a su vez, nos permitan también entender mejor los principales aspectos de su obra y su filosofía.

Del hombre...

Uno de los acontecimientos más importantes de la infancia de Unamuno es sin duda el fallecimiento de su padre cuando él contaba con tan sólo seis años de edad. La falta del padre desde una edad tan temprana hizo que la influencia mayoritaria la recibiese Unamuno de su madre, una mujer profundamente abocada a la religión tras enviudar, que definió –en no poca medida– la peculiar y conflictiva religiosidad del Unamuno adulto.

Los escasos recuerdos que de su padre le quedaron marcaron, eso sí, dos aspectos de necesaria consideración: en *Mi visión primera de Méjico* (Unamuno, 1958. Vol. x, pp. 144-148) y *La biblioteca de mi padre* (Unamuno, 1958. Vol. x, pp. 425-428), confiesa Unamuno que el recuerdo más claro que le quedó sobre su padre es el de ver a éste en la sala de su casa hablando con otro hombre en una lengua extraña –francés–. Este impacto avivó desde la niñez el interés del escritor bilbaíno por aprender múltiples lenguas, lo que le permitió leer a la mayoría de los filósofos en sus lenguas originales y le llevó también a realizar no pocas traducciones¹.

Por otra parte, en estos mismos artículos, Unamuno hace mención del tiempo en que su padre vivió en México, concretamente en la ciudad de Tepic, y de los objetos que conservaba de este país. Así, Unamuno tuvo entre sus primeras lecturas a Clavijero y entre sus primeros héroes de infancia a aztecas, toltecas y chichimecas. Quiso, nos dice, aprender la lengua azteca y adoptar el calendario maya en su vida cotidiana (pero ambas tareas se le dificultaron mucho).

¹ Entre las que destacan: *El progreso: su ley y su causa* de Spencer, *Cuatro ensayos sobre España y América* de Humboldt o *Sobre la voluntad en la naturaleza* de Schopenhauer.

Niño sumamente inquieto y a la vez enfermizo, le recomendaron practicar gimnasia y dar paseos diarios para fortalecer su cuerpo y aplacar su espíritu; parece que el remedio fue efectivo, pues lo adoptó desde niño como una costumbre diaria que no perdonó un sólo día –salvo las últimas semanas de su vida, cuando estaba recluso en su domicilio tras proclamarse en contra del levantamiento de Francisco Franco.

Poco participativo en los juegos habituales de sus compañeros de escuela, se aficionó muy pronto al dibujo y a la *cocotología* –más conocida como papiroflexia. Se conservan todavía, en lo que fue su estudio, varios dibujos y múltiples figuritas de papel con las que entretenía a sus hijos y que le ayudaban, decía él, a combatir y retardar el reumatismo.

Dando un salto en el tiempo, es interesante mencionar que cuando se doctoró en Filosofía y Letras, en 1884, no acudió a la ceremonia de investidura, y se sospecha que esto se debe a que en dicha ceremonia, en aquel tiempo, era obligatorio jurar la fe en Dios y en la iglesia católica (Colete, 2009, p. 67). Este hecho nos muestra la religiosidad tan peculiar y compleja que profesó Unamuno y datos como éste es necesario tomarlos en cuenta al estudiar los aspectos religiosos de su obra para no caer en la simplificación de considerarlo nada más un católico devoto.

Ya de adulto, tuvo nueve hijos en dieciocho años. La muerte de Raimundo, su tercer hijo, por hidrocefalia a los seis años, la cargará Unamuno durante toda su vida en una calada pero honda tristeza que agudizará tanto sus personales angustias espirituales como sus constantes reflexiones acerca de la muerte en sus ensayos. Con una familia tan amplia, es comprensible que sufriera de constantes problemas económicos, los cuales enfrentó con puestos administrativos tanto en la Universidad de Salamanca como en la política, así como con sus trabajos de traducción y con una vastísima producción articulística (que era la actividad principal que le proporcionaba los ingresos extras tan necesarios).

Como filólogo hizo, entre otras, una importante y extensa investigación sobre vocablos propios de la región salmantina que ha quedado perdida porque, en su momento, ningún editor quiso publicarla debido a la poca rentabilidad de una obra tan especializada y dirigida a un público que consideraban muy reducido.

Interesado siempre en la política, participó activamente como concejal del ayuntamiento de la ciudad de Salamanca y como diputado de la II República Española. Como concejal

su mayor preocupación fue siempre combatir la corrupción, que en el ayuntamiento se manifestaba en el injusto reparto de las subsistencias entre los sectores menos favorecidos y en la falta de asistencia de muchos concejales a las comisiones y sesiones.

Como curiosidades paralelas cabe señalar que siempre estuvo pendiente de la limpieza de la ciudad y de los horarios en los que se realizaba la misma, del control de la velocidad de los automovilistas –que él consideraba excesiva–, y nunca faltaban sus intervenciones acerca del peligro que representaba para la Universidad el que sus profesores se habituasen a una vida de excesivas visitas a los bares, factor, en palabras del propio Unamuno, “de relajación de sus costumbres de estudio y su moral” (Colete, 2009, p. 402).

En general, es conocido su enfrentamiento intelectual con el también filósofo José Ortega y Gasset. Sin embargo, no es tan sabido que Ortega, cuando fue a estudiar a Alemania en 1905, lo hizo gracias a una carta de recomendación de Unamuno y que éste y el hermano de aquél, Eduardo Ortega, mantuvieron una estrecha amistad fortalecida por el mutuo exilio en Francia. Ortega le devolvería el favor a Unamuno años después recomendándolo para el Ministerio de Instrucción Pública –cargo que Unamuno terminó por rechazar.

En 1920, como antesala de su condena al exilio debido a las duras críticas con las que vituperaba al rey y al político –y posterior dictador– Primo de Rivera, Unamuno es juzgado por tres delitos de imprenta (correspondientes a sus tres artículos *El archiducado de España*, *Irresponsabilidades* y *La soledad del rey*) y condenado a dieciséis años y dos días de prisión mayor, y a una multa de mil pesetas².

A su vez, su esposa Concha –de quien Unamuno se enamoró desde que la conoció a los doce años– será arrestada años después, cuando en una de sus visitas a Francia, aprovechó para llevar a España algunos ejemplares de *Hojas Libres*, la revista de Unamuno y Eduardo Ortega que estaba prohibida en España. En realidad se conjetura que el acontecimiento fue un mero pretexto para retirarle a Concha no tanto la revista sino su pasaporte, y dificultarle así las visitas a su marido, que se mantuvo exiliado en Francia durante seis años.

De su exilio hemos de mencionar que fue por orden del dictador Primo de Rivera en Fuerteventura –isla perteneciente a las Islas Canarias–. Después de meses de exilio y

² Hay que señalar que finalmente nunca tuvo que cumplir esta condena.

temiendo las posibles represalias que podía sufrir debido a las insistentes protestas del mundo intelectual por esta condena a Unamuno, éste decide escapar a Francia y solicitar asilo político, pues estar desterrado en la propia España le hacía temer por su seguridad. Así, coincide que el mismo día en que Unamuno escapa de Fuerteventura hacia Francia, Primo de Rivera firma su indulto, enterándose Unamuno de la noticia ya en tierras francesas.

Éstas y otras muchas anécdotas y sucesos son los que constituyen la vida de Miguel de Unamuno, el catedrático, el decano, el rector, el concejal, el diputado, el miembro redactor de la Constitución del 31, el Doctor Honoris Causa por la Sorbona en 1934 y por Oxford en 1936, el nombrado Rector Vitalicio de la Universidad de Salamanca, el Alcalde Perpetuo de la Ciudad de Salamanca y el Ciudadano de Honor de la República.

Pero también son las anécdotas del hombre Miguel de Unamuno, el tercero de seis hermanos, el huérfano de padre, el esposo de Concha durante cuarenta y tres años, el padre de nueve hijos, el amante de la naturaleza, los paseos, la papiroflexia y las ciudades pequeñas; un hombre que no tomaba vino, un hombre que sufrió múltiples crisis espirituales a lo largo de su vida ante la angustia y el tormento de la muerte.

Fotografía: Archivo Histórico del Colegio de Ciencias y Humanidades. S.C.I. 2017



...Al filósofo

El hombre que acabamos de retratar a través de algunos de los más peculiares aspectos de su biografía fue, además, filósofo. Sus estudios, su profesión y sus escritos estuvieron marcados y dirigidos por un tema que inquietó, angustió y atormentó a Miguel de Unamuno a lo largo de toda su vida: la muerte. Qué otro tema encontramos más presente en su obra sino éste, el cual no sólo es una constante en sus escritos, sino que además constituye una especie de pilar sobre el que construyó y desarrolló gran parte de su pensamiento (algunos factores que hemos mencionado, como la temprana muerte de su padre y el posterior fallecimiento de su hijo Raimundo, o su peculiar religiosidad, influyeron notablemente en la insistencia con la que Unamuno reflexionaba acerca de este tema).

El filósofo bilbaíno problematiza la muerte porque, ante la afirmación de ser consciente de su propia existencia, le angustia la idea de que el hombre no pueda concebirse a sí mismo como un ser no existente. El propio Unamuno describe esta experiencia del siguiente modo: “Intenta, lector, imaginarte en plena vela cuál sea el estado de tu alma en el profundo sueño; trata de llenar tu conciencia con la representación de la no conciencia, y lo verás. Causa congojosísimo vértigo el empeñarse en comprenderlo. No podemos concebirnos como no existiendo” (Unamuno, 1958. Vol.xvi, p. 1465). El hombre no puede formarse la idea de su no existencia y esa no existencia es la muerte.



Fotografía: Archivo Histórico del Colegio de Ciencias y Humanidades, S.C.I. 2017

Esta imposibilidad, tan llamativa y tormentosa para Unamuno, va ligada a dos aspectos: por un lado, su preocupación inherente sobre la verdad última del ser del hombre –qué es en verdad este hombre concreto que no puede concebirse como no existiendo– y, por otro, su rechazo a la tradición racionalista. Este último le lleva a anteponer la existencia misma al pensamiento: frente a la teoría cartesiana, Unamuno se niega a aceptar que el pensamiento sea el estadio previo a la existencia y afirma, en oposición a Descartes, el carácter primigenio del *sum* sobre el *cogito*, en lo que podríamos formular como: *sum ergo cogito*.

Esta idea, si bien está presente en multitud de textos, es en *Del sentimiento trágico de la vida* donde Unamuno la explicita cuando, citando a Kierkegaard, nos dice: “ese ser que es idéntico al pensar, no es precisamente ser hombre” (Unamuno, 1958. Vol. xvi, p. 238), así pues, para el filósofo vasco la esencia del hombre, de cada individuo, es la existencia³.

Esta teoría Unamuno la refuerza siempre con una personal y muy peculiar interpretación que hace de uno de los filósofos que más le influyeron: Spinoza. La influencia del filósofo holandés sobre el español está presente a lo largo de toda la obra de este último. Unamuno toma, retoma y cita en muchos de sus textos a Spinoza, principalmente las proposiciones sexta, séptima y octava de la parte III de su *Ética* –las cuales aparecen mencionadas en varios escritos de Unamuno–, de las cuales el vasco deriva que si la esencia de un ser es perpetuarse en esa misma esencia y la esencia del hombre es su existencia, entonces la esencia del hombre es perpetuarse en su existencia.

La conciencia, que supone para nuestro autor la existencia misma, es aquello que lo constituye de forma más esencial y, sin lo cual, el hombre muere, se desvanece, deja de ser. La imposibilidad para todo hombre de vislumbrar o imaginar este estado de muerte, aunada a la conciencia primigenia de la propia existencia que cada quien tiene de sí –a través de la autoconciencia– es lo que lleva, en palabras de Unamuno, a un irremediable anhelo de inmortalidad y a un ansia de ser y de ser cada vez más⁴. “Tan gratuito es existir

3 Recordemos aquí que Unamuno es uno de los principales precursores del existencialismo europeo.

4 Dado que cada hombre no puede ser otra cosa que lo que en sí mismo es, este anhelo de ser cada vez más e incluso, de querer *serlo todo* –expresión de muy complejo significado en la filosofía unamuniana–, implica un pleno compromiso con su existencia, sintiendo y viviendo ésta con plenitud, esforzándose en alcanzar virtud y perfección, y dedicando la propia existencia a los otros.

como seguir existiendo siempre. No hablemos de gracia, ni de derecho, ni de para qué de nuestro anhelo, que es un fin en sí, porque perderemos la razón en un remolino de absurdos. No reclamo derecho ni merecimiento alguno; es sólo una necesidad, lo necesito para vivir" (Unamuno, 1958. Vol.xvi, p. 175).

En la necesidad de ser siempre más para no reducirnos a una nada que supondría la muerte, nace para Unamuno el deseo de *serlo todo*, y *serlo todo* implica ser también, además de uno mismo, todo lo demás. El impulso por *serlo todo* viene motivado por el deseo de dotar de contenido a un ser que, al estar más cerca de la nada que del todo –es más todo aquello que no somos, que lo que sí somos– se presenta ciertamente vacío. Ahora bien, el otro –que representa todo aquello que uno no es– anularía el propio ser, esto es, pretender ser algo más de lo que uno es, implica necesariamente dejar de ser entonces lo que en verdad se es, por eso decimos que el otro nos anula en lo que somos.

No obstante, si bien para Unamuno cada individuo tiende a querer ser el otro, no quiere a su vez dejar de ser él mismo. El connotado estudioso de la ontología de Unamuno, François Meyer, describió este problema de la siguiente manera: "Así la conciencia, el serse, implica necesariamente el límite, lo delimitado y lo finito; y la conciencia de sí mismo no se da sino en la conciencia de una distinción y de una oposición a aquello que no es uno mismo" (Meyer, 1962, p. 8) por lo que el otro viene a ser a su vez el garante de la conciencia de uno mismo. Pero a la par, continúa el francés, al reconocer los límites de nuestro ser la sustancialidad del mismo se viene abajo: "Efectivamente, la conciencia misma de nuestra finitud y de nuestra nada despierta en nosotros el dolor, y precisamente este dolor, que sentimos, nos hace, paradójicamente, experimentar que esta nuestra nada, a pesar de todo, existe, y que, de una o de otra manera, nosotros no escapamos ni al ser ni a la desdicha del ser" (Meyer, 1962, p. 44).

Por tanto, si nuestro ser se nos presenta en gran medida vacío –debido a todo aquello que descubrimos que no somos– pero como un ser que efectivamente es, que existe, lo que tenemos en realidad es un ser que inevitablemente quiere ser y cuya única salida es la de dotarse a sí mismo de contenido, la de crearse, llegando así al ente de ficción que Unamuno sostiene que cada uno de nosotros somos⁵.

⁵ Y que es, en mi interpretación personal, la propuesta más original y personal de Unamuno.

Cada uno se está creando y recreando sin descanso y sin otro fin que el de la muerte. La imaginación se convierte así en la propia voluntad de ser y el ser ficticio en el único ser concreto, esto es, el hombre de carne y hueso. Esta metáfora de la vida como autocreación y como narración de la propia existencia, deja en nuestro autor de ser metáfora para ser la realidad misma⁶. El individuo es como un personaje literario: somos personajes que, en la medida en que vivimos, nos vamos dotando a nosotros mismos de un ser, vamos “inventando” nuestra historia. Nuestra vida consiste en escribir una novela en la que nosotros somos el protagonista. “Persona, en latín, era el actor de la tragedia o de la comedia, el que hacía un papel en ésta. La personalidad es la obra que en la historia se cumple” (Unamuno, 1986, p. 44). La personalidad no es más que la vida que creamos y que se desarrolla en el tiempo. Así, el hombre, al representarse, está haciendo la historia.

Aunado a esto, encontramos que es a través de la conciencia como reconocemos tanto nuestro mundo interior como el mundo exterior, y aquélla no participa ni de uno ni de otro, sino que es ella misma conciencia del conflicto entre ambos. Al ser la conciencia, conciencia de un conflicto, es ésta el “lugar” donde se desarrolla el drama mismo de la existencia (Zavala, 1991). Es el escenario en el que representamos nuestro personaje interior, mientras que la sociedad es en el que representamos el exterior.

Ahora bien, el otro, como se podrá deducir, al interactuar con el individuo que somos, nos constituye en alguna medida, esto es, contribuye de alguna manera a nuestra creación, así como nosotros contribuimos a la suya. Por tanto, nuestra creación no depende sólo de nosotros mismos, sino que el personaje que somos se ve afectado también por el modo en que lo crean los otros que le rodean. De este planteamiento se desprenden, por tanto, dos aspectos complementarios de la obra de Unamuno: por una parte, que somos una ficción –en el sentido de algo que se va creando, pues no somos un todo desde el comienzo de nuestra existencia, sino una conciencia que, al tener conciencia de sí, puede ir creándose y llenándose de contenido. Y por otra, la idea de que los demás también interfieren en nosotros y en nuestra creación (Unamuno, 1968) dado que, no sólo estamos afectados por

6 Él mismo pasó su vida intentado crear a ese *personaje* inmortal que lo liberara de la angustia por la muerte. De ahí, como veíamos en la parte biográfica, que tuviera también tanto interés en destacar en diferentes ámbitos: como académico, como rector de la Universidad, como articulista, como político, etcétera.

los otros, sino que, en cierto sentido, necesitamos de los otros para completar nuestra creación.

Éste es el esbozo del camino recorrido por Miguel de Unamuno desde su personal y tormentosa angustia por la muerte –que lo acompañó en su vida más personal–, hasta la propuesta más original que el filósofo planteó, la del problema de la identidad del individuo. A lo largo de todo ese trayecto están insertos otros temas y problemas filosóficos propios del bilbaíno que darían pie a posteriores análisis: la religiosidad del hombre, el conflicto entre razón y fe, la sustancialidad de Dios, el problema de la soledad, la importancia de la familia y la mujer en los conflictos internos del hombre, la naturaleza y el mar, etcétera. Pero existe un último aspecto de la obra de Miguel de Unamuno que, a modo de conclusión, quiero exponer –por tratarse de una faceta muy desconocida– en esta presentación del filósofo vasco: su teatro.

Por varios años vengo estudiando la obra dramática de Unamuno y su contenido filosófico. Es un género muy desconocido y olvidado en lo que se refiere a los estudios sobre Unamuno y que no fue, sin embargo, menor. Dentro de la vasta obra del filósofo bilbaíno encontramos once obras de teatro originales⁷, una traducción de la *Medea* de Eurípides y los esbozos de múltiples proyectos dramáticos no realizados o no concluidos. Unamuno no sólo cultivó la escritura del teatro de forma constante a lo largo de toda su carrera sino que, además, escribió varios artículos sobre arte dramático y críticas e impresiones acerca del teatro de su época⁸, y tanto las biografías sobre el vasco como su correspondencia publicada muestran el claro y ferviente interés que tenía por ser reconocido como dramaturgo y ver representadas sobre el escenario sus obras (labor, ésta de la dramaturgia, con la que también esperaba aumentar sus ingresos).

En consonancia con este interés manifiesto, la lectura detallada de su teatro completo muestra que desde éste Unamuno explora un nuevo acercamiento a los temas recurrentes de su pensamiento. Si tomamos en cuenta que el filósofo vasco no fue nunca partidario de escribir obras monográficas, sino que los diferentes problemas que le ocuparon aparecen reiteradamente en todas sus obras –ya

7 *La esfinge* (1898), *La venda* (1899), *La Princesa Doña Lambra* (1909), *La difunta* (1909), *El pasado que vuelve* (1910), *Fedra* (1910), *Soledad* (1921), *Raquel, encadenada* (1921), *Sombras de sueño* (1926), *El otro* (1926) y *El hermano Juan* (1929).

8 *La regeneración del teatro español*, *Teatro de teatro*, *Las señoras y el teatro*, *De vuelta del teatro*, *El círculo vicioso teatral*, *Teatro y cine o Hablemos de teatro*, entre otros.

sean novelas, ensayos o poemas– es claro que para los intérpretes y estudiosos se nos hace necesario ir rastreando las diferentes aristas del mismo problema en las diversas obras para obtener una visión panorámica y completa del mismo. Es por ello que, al aparecer todos esos temas recurrentes en sus obras dramáticas, sostengo que el estudio de su teatro es fundamental para la correcta y completa comprensión del pensamiento unamuniano.

En todas las obras de teatro de Unamuno la trama se desarrolla en función de un hombre concreto; nuestro autor se sirve del género teatral para aprehender a este hombre de una forma más integral y directa de lo que lo puede hacer desde la novela o la poesía. Dado que el ser del hombre para Unamuno, como se ha visto, es algo en continuo proceso, es un constante hacerse a sí mismo, el teatro nos presenta, mejor que cualquier otro género, este hacerse:

Quedamos, pues –digo, me parece que hemos quedado en ello...– en que el hombre más real, *realis*, más *res*, más cosa, es decir, más causa –sólo existe lo que obra–, es el que quiere ser o el que quiere no ser, el creador. [...] Y de aquí, del choque de esos hombres reales, unos con otros, surgen la tragedia y la comedia y la novela y la nivola. (Unamuno, 1968, p. 16)

Unamuno pretende captar la realidad, la esencia del hombre, a través de sus personajes; captar, mostrar y él mismo entender al hombre y su conciencia.

El teatro no fue un género más. Si la totalidad de su obra responde al deseo de explicarse ideológicamente, será mediante el teatro donde puede Unamuno expresar su yo más íntimo. Y lo que es más importante. Será mediante el teatro donde pueda Unamuno revelarnos con mayor claridad su ontología. Ontología basada en la autocreación: el hombre como autor, actor y espectador de sí mismo. Creado por los demás y por sí mismo y creador de los demás y de sí mismo. (Zavala, 1991, p. 8)



Fotografía: Archivo Histórico del Colegio de Ciencias y Humanidades. S.C.I. 2017

El tema de la identidad del hombre, presente en *El pasado que vuelve* y en *Sombras de sueño*, los problemas religiosos presentes metafóricamente en *La Venda*, la búsqueda de gloria y reconocimiento de *La Esfinge* y de *Soledad*, el tema de la maternidad como genuino medio de realización de la mujer, presente también en *Soledad* y en *Raquel encadenada*, la multiplicidad de yos, la historia y la intrahistoria..., todos los temas unamunianos están presentes en sus obras de teatro, por lo que, para el completo y más certero análisis de su pensamiento, se presenta necesario tanto el estudio del hombre cotidiano que desarrolló dicho pensamiento –tal como él mismo señala y de lo que me hacía eco al comienzo de esta presentación– como el estudio de su obra completa, incluyendo el teatro, género que, a mi parecer, expresa su yo más íntimo de la forma más clara y sincera.

Referencias:

- Meyer, F. (1962). *La ontología de Miguel de Unamuno*. Madrid: Gredos.
- Rabaté, C. y Claude, J. (2009). *Miguel de Unamuno. Biografía*. Madrid: Taurus.
- Unamuno, M. (2008). *Del sentimiento trágico de la vida*. Madrid: Alianza.
- Unamuno, M. (1986). *La agonía del cristianismo*. Madrid: Alianza.
- Unamuno, M. (1968). *Tres novelas ejemplares y un prólogo*. Madrid: Espasa-Calpe.
- Unamuno, M. (1958). *Obras completas*. Madrid: Vergara Editorial.
- Zavala, I. (1991). *Unamuno y el pensamiento dialógico: M. de Unamuno y M. Batjín*. Barcelona: Ed. Anthropos.
- Zavala, I. (1963). *Unamuno y su teatro de conciencia*. Salamanca: Ediciones de la Universidad de Salamanca.

De animales a dioses. Breve historia de la humanidad (Reseña*)

Texto recibido y aprobado el
24 de noviembre de 2016

Por: Édgar Ávila Ríos**
CCH Azcapotzalco, UNAM

Somos más poderosos de lo que nunca fuimos,
pero tenemos muy poca idea de qué
hacer con ese poder.
Peor todavía, los humanos parecen ser más
irresponsables que nunca.
—Yuval Harari

Yuval Noah Harari es profesor de Historia de la Universidad Hebrea de Jerusalén, quién hizo su doctorado con una tesis sobre las memorias de los soldados medievales, nos presenta un trabajo de investigación y análisis para determinar los principales hitos o sucesos de la historia del *Homo Sapiens*, la única especie humana que prevalece hoy en día, desde su aparición hace 200 000 años hasta la actualidad.

Un estudio de este tipo lleva irremediablemente a señalar sólo los acontecimientos más relevantes, casi un resumen, de los milenarios periodos de evolución de nuestra especie, dejar largos periodos casi en blanco o vistos someramente y asignar un reflexivo espacio a la interpretación personal de los acontecimientos, a hacer una exhaustiva revisión de los mismos y a aportar conocimientos muy importantes para nuestro bagaje personal.

De igual forma, si quiere ganarse un amplio número de lectores aficionados a este tipo de lecturas, el autor hace gala de amplios recursos expositivos que combinan las abundantes lecturas con un lenguaje directo y desenfadado, lo que constituye sin duda uno de los principales atractivos de la obra.

Dividida en cuatro partes, el primer capítulo nos enfrenta con los orígenes del mundo y hasta del universo, los campos de la física, la química y la biología son desarrollados de una manera sucinta pero efectiva. Es aquí cuando aparece en nuestro planeta el género *Homo*, con su evolución a lo



<http://leroybrothers.com/yuval-noah-harari-on-big-data-google-and-the-end-of-free-will-harari-is-historian-and-author-of-best-sellers-sapiens-and-homo-deus/>

* Harari, Y. (2014). *De animales a dioses. Breve historia de la Humanidad*. México: Debate.

** Correo electrónico: edgaravila200@gmail.com.

largo de 2.5 millones de años, hasta llegar al triunfo del *Homo Sapiens* sobre otras especies humanas que quedaron extinguidas como el *Homo Erectus* y el de *Neanderthal*, además de grandes cantidades de animales que fueron aniquilados, muchos de ellos por el mayor depredador serial de la historia: el Hombre.

Es en este periodo cuando se produce uno de los sucesos más relevantes de nuestra evolución, la revolución cognitiva. El autor expone un ejemplo muy descriptivo, el humano en sus inicios, junto con ciertas especies animales como nuestros parientes simios, inclusive algunas aves, tienen la capacidad de comunicarse mediante sonidos. Ellos pueden identificar a un voraz felino y pueden exclamar: "Cuidado con el tigre", pero en ese sentido, el *Homo* aporta un elemento esencial para su supervivencia con la creación del mito, es decir, nuestra especie puede comunicar elementos que sólo existen en su imaginación.

Con todo esto se empieza a producir una "revolución cognitiva", (que comprende el aprendizaje, la memoria y la comunicación) que conlleva a la creación de un lenguaje ficcional como fundamento de su superioridad, es decir, el punto "en el que la historia declaró su independencia de la biología". Y así, es como van surgiendo las creencias que milenios más adelante, se van a institucionalizar como religiones. En un principio y durante la mayor parte de su existencia, el *Homo* había tenido religiones politeístas, y recientemente, hace apenas dos milenios, es cuando aparecen las religiones monoteístas.

Es en este momento cuando aparece en un principio el pegamento invisible con el que los seres humanos se van uniendo, se van unificando en una meta común y que sólo existe en su imaginación, la adoración a un dios. Más adelante este mismo factor nos serviría en nuestros días para aglutinar voluntades, el concepto nación.

La segunda parte trata de la revolución neolítica, aquí llamada "revolución agrícola", es decir, ese momento que transformó la sociedad de cazadores-recolectores nómadas en otra de agricultores y pastores sedentarios, hace unos 10 000 años.

Aquí se observa cómo este escalón del progreso humano se complementó con la aparición de organizaciones complejas para ordenar la producción y la distribución de los acrecentados bienes, lo que conllevó inevitablemente a la jerarquización de los grupos, de modo que las "clases superiores", como los reyes, sacerdotes, administradores, o los

grandes propietarios, tendieron a la discriminación y la opresión de las masas de trabajadores, y a su respectiva y paulatina marginación en la toma de decisiones.

Desde esta perspectiva, el autor abre un espacio para el estudio del patriarcado, es decir, del predominio del hombre sobre la mujer, que las sucesivas ideologías han tratado de legitimar como el “orden natural de las cosas”, que ni es orden ni es natural, sino una forma más del dominio histórico de los grupos más poderosos sobre los más débiles.

La tercera parte ya nos lleva a la Edad Moderna, al periodo de la primera globalización y de la aparición de los grandes imperios mundiales, como el español o el británico. Imperios que tienen su base en la ambición, es decir, en el oro primero y más tarde el dinero, por mucho que se disimule bajo la capa de la «pesada carga del hombre blanco» (Kipling *dixit*) de evangelizar, de civilizar o de democratizar a otros pueblos.

En este apartado se desarrolla aún más la idea de un largo y lúcido discurso sobre el papel de las religiones, en el que se hace una discreta apología de los politeísmos en las diversas culturas de la humanidad, con una abundante dosis de tolerancia, y se exclama contra el fanatismo de los monoteísmos insistiendo más, es cierto, en el cristianismo y en el Islam como redentores del fanatismo. De este modo, se abunda sobre la intolerancia para que los que no estén de acuerdo con ellos acepten su verdad única e inapelable: los antagonismos internos, las guerras santas, las diferencias políticas, etcétera. Con algún ejemplo verificable: los emperadores romanos mandaron menos cristianos a los leones en tres siglos que los cristianos a otros cristianos a la muerte en sólo 24 horas, con la Santa Inquisición incluida.

El último capítulo se dedica a la “revolución científica”, aunque no sólo se limita a este episodio situado tradicionalmente a partir del siglo xvii europeo, sino a todos los hallazgos de los últimos 500 años en el terreno de la ciencia. Esta flexibilidad conceptual le permite hacerse cargo igualmente de los grandes avances tecnológicos y especializados, desde los



Imagen: Dominio Público Pintura rupestre [www. Wikipedia .com](http://www.Wikipedia.com)

generados por la Revolución Industrial, con su respetivo desgaste en el medio ambiente, hasta los más recientes de la ingeniería genética, como la recreación de un cerebro humano dentro de un ordenador o la búsqueda, si no de la inmortalidad, sí al menos de la “amortalidad” implícita en el “Proyecto Gilgamesh” con otras posibilidades abiertas a los modernos *Frankensteins*.

De esta manera sería como el ser humano empezaría a competir con los dioses en un diseño inteligente de las diversas formas de vida. Existen, lamentablemente, limitaciones en este nuevo poder que el hombre va adquiriendo y acelerando como es el caso del deterioro climático, agrediendo su propio hábitat, donde encontramos un espécimen que se obsesiona por las cifras de la macroeconomía, por las nuevas tecnologías, pero al mismo tiempo se despreocupa de la felicidad cotidiana de millones de individuos.

Harari también señala que no abunda la literatura de la felicidad, que no hay muchos trabajos serios y relevantes sobre la historia de la felicidad y su continuo desarrollo, de cómo el hombre de ahora no sabe realmente si es más o menos feliz que hace milenios pareciera. Es imposible que nadie esté completamente de acuerdo con todas las afirmaciones de este libro, aparte del propio autor, quien pudiera herir algunas susceptibilidades con sus afirmaciones, sobre todo de fe y religiosidad.

Sin lugar a dudas, faltan algunos ingredientes, como la aportación del espíritu griego a la cultura universal, abundar un poco más en la relevancia de los sumerios, la influencia del Renacimiento en la génesis de la revolución científica en sentido estricto o, por ejemplo, el valor de las utopías, en muchas ocasiones subestimadas, como motores del progreso humano.

Hay acentos y énfasis que no todos podríamos compartir: la equiparación en la idealización de los mitos religiosos y la Declaración de los Derechos del Hombre, y la minimización de los conflictos bélicos actuales. Sin embargo, no se puede tener todo en un sólo trabajo, especialmente si se trata de un libro de 500 páginas sobre la historia universal.

Por el contrario, su ensayo resulta original y provocativo en numerosos aspectos y propone muchas cuestiones dignas de reflexión. Lo más sugestivo es quizá su relativismo, la inexistencia de verdades absolutas sustituidas por meras convenciones y su ateísmo implícito: todas las religiones son meras ficciones, la naturaleza es el reino de la crueldad y no de la ética, “la belleza de la teoría de Darwin es que no necesita suponer la existencia de un diseñador inteligente”, como lo es la belleza de la teoría de Laplace en relación con el universo.

La enseñanza de la filosofía con niños y adolescentes

Texto recibido y aprobado:
2 de septiembre de 2016

Por: Mariana Ibarra Hernández*
CCH Azcapotzalco, UNAM



Fotografía: Archivo Histórico del Colegio de Ciencias y Humanidades. S.C.I. 2017

En realidad yo no podría decir que escribí alguna palabra de este hermoso libro¹ o que trabajé arduamente como mis compañeros en su elaboración y coordinación. Es más, en el campo de la filosofía soy una simple y mortal novata. Lo que me trajo hoy aquí fue una curiosidad de niña por el título de un curso perteneciente a este proyecto que tomé hace ya algún tiempo. Y quiero contarles mi experiencia.

El título del curso era: “Filosofía en la educación. Arte y Poesía con niños”, sonaba maravilloso y no puede resistir ser una entusiasta asistente desde el primer día, aunque en realidad no sabía en lo que me estaba metiendo.

* Correo electrónico: mibarrah@yahoo.com.mx.

1 Ángel Alonso Salas (coord.). (2016). *La enseñanza de la filosofía con niños y adolescentes*. Ciudad de México: CCH, UNAM.

Fue entonces que conocí al ponente, Maximiliano López, mejor conocido como “Maxi” y empezó a hablar de “la palabra”, y que “la palabra muere”, de su “perspectiva trágica de la filosofía con niños” y citaba constantemente a un tal Antonio Porchia que decía: “Lo que dicen las palabras no dura. Duran las palabras. Porque las palabras son siempre las mismas y lo que dicen no es nunca lo mismo” (2006, p. 110). Me parecía más un juego mental difícil de resolver que algo parecido al arte y poesía con niños.

Pero poco a poco he ido entendiendo el significado de estas palabras. A juicio de López “un educador es alguien que enseña en el sentido de ofrecer signos [...] y que [...] la filosofía con niños es una intervención consciente y premeditada” (2008, p. 94).

La mayoría de nosotros cuando hablamos creemos que lo que decimos es LA verdad o LO que tiene el mayor sentido, porque es el resultado de nuestra experiencia o acumulación de evidencias en nuestra corta visión del mundo. Y entonces, cuando alguien nos contradice, la primera tendencia que tenemos es el rechazo a esas palabras.

Yo como docente no podría enseñar la materia de filosofía, porque soy química; sin embargo, puedo compartir experiencias de filosofía con niños (y no tan niños) en el aula porque su práctica no es algo que requiera conocimientos previos o que merezca una calificación del 1 al 10, es un guiar al otro hacia un encuentro con tantos signos externos que invitan a la reflexión y además esa guía se vuelve multidireccional sentándonos a todos en una misma comunidad en donde el pensamiento, la palabra y la escucha son los protagonistas, en donde ya no existe ese rechazo si no la apertura y reflexión. Y justo es sobre esto que habla el libro de *La enseñanza de la filosofía con niños y adolescentes*. Hablando de este texto, vale la pena decir que es un texto bilingüe, en tanto que tiene textos en lengua española y portuguesa.



Fotografía: Archivo Histórico del Colegio de Ciencias y Humanidades. S.C.I. 2017

Muchos de los que escriben en español participaron como ponentes o asistentes en los cursos de Filosofía con niños en 2014 y 2015, y Maximiliano López escribe la experiencia que tuvo al dar el curso al que se ha hecho referencia.

La experiencia de filosofía con niños es un acto de generosidad, de saber escuchar, de regalar la palabra, de dejarla morir cada vez que la pronuncio y dejo que el otro la transforme, de transformarme en otro y volver a mí retomando mi sentido de la palabra enriquecido con el sentido de él. Este espíritu se encuentra en los textos de David Sumiacher, Angel Alonso, Paola Zamora, Walter Kohan y Josefina Díaz. Pero volvamos a nuestro autor, López afirma que:

El fondo del mundo no es una mesa sobre la cual pueden ordenarse los pares categoriales mucho-poco, claro-oscuro, grueso-fino. El fondo del mundo es multiplicidad, envolvimiento complicación, implicación. El fondo del mundo es un sinfondo [...] La filosofía con niños no se ocupa de la relación entre las disciplinas académicas y sus contenidos específicos, sino de la relación entre el pensamiento y la cultura en un sentido amplio. Mientras que el saber se acumula o se

pierde, el sentido es un acontecimiento que nace y muere cada vez que una palabra es pronunciada, lo que en nosotros no deja de transformarse en otra cosa. (2008, p. 114)

A lo largo del texto y de los cursos de filosofía con niños, me percaté de que nosotros como docentes podemos convertir el salón de clases en un campo de batalla, o en cuatro paredes con mesas, sillas y personas todas aburridas, o podemos crear espacios de confianza, diálogo y reflexión, espacios en donde el tiempo se pausa para despertar, para ceder la palabra y dejarla morir, para valorar la palabra de cada persona como valoro la mía y darles tiempo, como escribe López: “las personas, como todos los seres vivos, crecen cuando se les da tiempo, cuando se les da valor” (2008, p. 94).

Quiero terminar mi participación con una invitación: aprendamos un poco más acerca de la filosofía con niños, ¿por qué? Porque no es una teoría, ni una actividad con, es un sentimiento que se avienta al centro de un círculo de personas, lo manosean, se impregnan de él, lo retomas, lo abrazas... lo apropias, lo dejas ir... pero alguien más lo atrapa y hace lo mismo.

La filosofía con niños es un regalo que este universo, planeta, continente, país, escuela, salón, casa, tú y yo, necesitamos para alimentar nuestro pensamiento y nuestro corazón. Y este texto nos permite recibir esa invitación y llevarla a cabo en nuestras aulas.

Referencias

- Alonso, A. (coord.). (2016). *La enseñanza de la filosofía con niños y adolescentes*. Ciudad de México: CCH, UNAM.
- López, M. (2008). *Filosofía con niños y jóvenes*. Buenos Aires: Editorial Noveduc.
- Porchia, A. (2006). *Voces reunidas*. Texas: Pre-textos