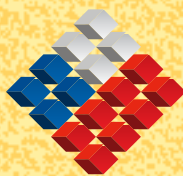


**Educación Media**  
**Formación Diferenciada Humanístico-Científica**

# Filosofía y Psicología

## Argumentación

**Programa de Estudio**  
**Tercer o Cuarto Año Medio**



GOBIERNO DE CHILE  
MINISTERIO DE EDUCACIÓN

Filosofía y Psicología

Argumentación

Programa de Estudio  
Tercero o Cuarto Año Medio

Formación Diferenciada  
Humanístico-Científica



GOBIERNO DE CHILE  
MINISTERIO DE EDUCACIÓN

Filosofía y Psicología / Argumentación  
Programa de Estudio, Tercero Cuarto Año Medio, Formación Diferenciada  
Educación Media, Unidad de Curriculum y Evaluación  
ISBN 956-292-061-5  
Registro de Propiedad Intelectual N° 130.728  
Ministerio de Educación, República de Chile  
Alameda 1371, Santiago  
www.mineduc.cl  
Febrero de 2003  
Impresión: GráficoAndes®

Santiago, enero de 2003.

Estimados profesores y profesoras:

EL PRESENTE PROGRAMA DE ESTUDIO de Tercer o Cuarto Año Medio de la Formación Diferenciada Humanístico-Científica ha sido elaborado por la Unidad de Currículum y Evaluación del Ministerio de Educación acorde con las definiciones del marco curricular de Objetivos Fundamentales y Contenidos Mínimos Obligatorios de la Educación Media, definido en el Decreto N° 220, de mayo de 1998. El mismo ha sido aprobado por el Consejo Superior de Educación, para ser puesto en práctica por los establecimientos que elijan aplicarlo, a partir del año escolar de 2003.

En los contenidos y actividades que propone, establece la expansión y/o profundización de aprendizajes que define la Formación General Humanístico-Científica, y al hacerlo va más lejos en su ambición formativa que ninguna definición curricular oficial previa para este nivel del sistema escolar. Requiere, por lo mismo, un interés y compromiso especial de parte de los alumnos y alumnas, que el proyecto educativo de cada establecimiento debe procurar cautelar e incentivar.

Su organización interna es similar a la del programa de Formación General, tanto de Tercer o Cuarto Año Medio como de los niveles previos. Cada unidad incluye numerosas actividades y ejemplos alternativos para el logro de los aprendizajes esperados. Su multiplicidad busca enriquecer y abrir posibilidades, no recargar ni rigidizar. En su orientación metodológica, el programa busca un equilibrio de enfoque pedagógico así como entre tradición y cambio: equilibrio entre la actividad grupal y la actividad individual; entre el trabajo de contenidos, el de habilidades y el de actitudes; entre las actividades de indagación y descubrimiento por los estudiantes y las actividades lectivas del docente.

La aplicación de este nuevo programa requiere de cada docente preparación y estudio, apertura y disposición al cambio, fe en la vocación formativa, y rigor en la gradual puesta en práctica de lo nuevo. Invito a cada uno a aceptar el desafío que ello plantea y confiar en los resultados del trabajo hecho con generosidad y profesionalismo.



MARIANA AYLWIN OYARZUN  
Ministra de Educación



Presentación	7
Objetivos Fundamentales	10
Contenidos Mínimos Obligatorios	11
Objetivos Fundamentales Transversales y su presencia en el programa	13
Cuadro sinóptico de las unidades, contenidos y distribución temporal	15
Unidad 1: Descripción, definición y explicación	18
Subunidad 1: La descripción	19
Subunidad 2: La definición	26
Subunidad 3: La explicación y la interpretación del sentido	36
Unidad 2: La argumentación y la resolución de controversias	44
Subunidad 1: Las controversias y los distintos contextos en los que se presentan	45
Subunidad 2: La fundamentación de los puntos de vista como vía para la resolución de las controversias	51
Subunidad 3: La presencia de la argumentación en otros procesos comunicativos: la controversia y la narración	55
Unidad 3: La argumentación y los actos de habla	58
Subunidad 1: El lenguaje y los actos de habla	60
Subunidad 2: La argumentación como un acto de habla complejo	65
Subunidad 3: Los criterios que permiten evaluar las argumentaciones	69
Unidad 4: Las falacias informales	76
Subunidad 1: Falacias de ambigüedad	78
Subunidad 2: Falacias de insuficiencia	83
Subunidad 3: Falacias de irrelevancia	87
Anexo 1: Sugerencias para la evaluación de aprendizajes	93
Anexo 2: Textos y materiales	105
Anexo 3: Bibliografía	173



## Presentación

EL PRESENTE PROGRAMA de Argumentación corresponde a uno de los módulos diferenciados que el marco curricular del sector Filosofía y Psicología contempla en la formación de los estudiantes de Tercero y Cuarto Año de Educación Media. Ambos módulos, (Argumentación y Problemas del Conocimiento) se orientan a lograr que los estudiantes agudicen su sentido crítico y su capacidad reflexiva. En el módulo de Argumentación, el logro de estos objetivos se persigue, en primer lugar, a través de la reflexión sobre las herramientas de que nos servimos para una comunicación eficaz y rigurosa, los factores que causan las disputas y las controversias públicas y el papel que juega la argumentación en la resolución de éstas. En segundo lugar, se busca incentivar el desarrollo del sentido crítico de los estudiantes a través del análisis de las argumentaciones cotidianas, la aplicación de criterios que les permitan evaluar la corrección o razonabilidad de éstas y el análisis crítico de las falacias más comunes, especialmente las que se encuentran cotidianamente en los medios de comunicación.

Las actividades de aprendizaje propuestas enfatizan el desarrollo de habilidades comunicacionales, como las de describir, definir y explicar con claridad y rigurosidad, adaptándose a las necesidades del contexto comunicacional de que se trate, y el desarrollo de habilidades de razonamiento, como las de distinguir, comparar, analizar y evaluar descripciones, definiciones, explicaciones y argumentaciones tomadas de la vida cotidiana, de textos literarios, de la prensa oral y escrita y de la publicidad. Enfatiza, además, el desarrollo de valores y actitudes favorables

a la convivencia democrática, tales como el respeto a las opiniones ajenas y la diversidad, la búsqueda de solución en los conflictos por medio del diálogo y la valoración de la honestidad en la elección de los medios de persuasión o en la capacidad de reconocer que se ha cometido un error de razonamiento o de admitir que la opinión que se sostenía era equivocada.

Hay que tener en consideración que los estudiantes han trabajado –o están trabajando paralelamente– estos temas en el subsector Lengua Castellana y Comunicación, en Tercer Año Medio. En dicho subsector, sin embargo, “la argumentación” se aborda desde una perspectiva fenomenológica: se describen sus características; se identifican sus propósitos y sus efectos en distintas situaciones; los estudiantes se ejercitan en el uso de la argumentación; reconocen los factores lingüísticos que sirven a la persuasión; comparan diferentes tipos de lenguaje desde el punto de vista de sus propósitos y de sus recursos. En cambio, en el Programa Diferenciado de Filosofía, el propósito es investigar y reconocer las condiciones que hacen válida o consistente una argumentación; identificar las distinciones lingüísticas que permiten un pensamiento riguroso y una comunicación eficaz, y reconocer las falacias en el discurso argumentativo. Es decir, se trata aquí de un ejercicio filosófico que, centrado en el lenguaje, explora las condiciones que requieren el discurso y el razonamiento para fundamentar y comunicar un pensamiento válido, consistente o verdadero. Estas diferencias entre los dos programas son importantes, y es conveniente relacionarlos para esclarecer los énfasis de cada uno.



El programa está organizado en cuatro unidades, tres de las cuales corresponden al marco curricular de Objetivos Fundamentales y Contenidos Mínimos. A éstas se agrega una unidad sobre la argumentación y los actos de habla (Unidad 3) en la que se incorporan distinciones útiles para el análisis de la argumentación.

La Unidad 1 introduce categorías sobre las herramientas fundamentales que usamos para expresar y comunicarnos: la descripción, la definición, la explicación y la interpretación. Los alumnos y las alumnas son estimulados a reflexionar sobre estas herramientas, que conocen desde que adquirieron el lenguaje, para que tomen conciencia de las diversas maneras que tenemos de emplearlas, las distintas funciones que cumplen y su adecuación a diferentes contextos.

La Unidad 2 se centra en la noción de controversia, orientándose a lograr que los estudiantes tomen conciencia del papel de las controversias en la sociedad actual, comprendan su origen y los distintos contextos en que se presentan y comprenden el papel de la argumentación para resolverlas de una manera razonable. Los contenidos del programa de Psicología de Tercer Año Medio proporcionan enriquecedores elementos para identificar factores afectivos y otros, constitutivos de la personalidad, que influyen en la posición que a veces se adopta en una controversia. De ahí que la distinción entre la simple expresión de una opinión y la argumentación, como expresión de un punto de vista acompañado de una fundamentación, resulta indispensable. Una vez adquirida esta distinción, los estudiantes son estimulados a reconocer la presencia de la argumentación en el contexto de la vida cotidiana y en el contexto literario.

La Unidad 3 la argumentación y los actos de habla, entrega herramientas de análisis que permiten lograr una mejor comprensión y reconstrucción de las argumentaciones, lo que prepara para la tarea de evaluación posterior. Mediante la distinción entre las funciones comunicativas e interactivas de los actos de habla, se hace posible comprender los significados implícitos e indirectos que pueden estar presentes en el acto de habla complejo de la argumentación y se la puede reconstruir más adecuadamente. Las actividades de aprendizaje propuestas familiarizan a los alumnos y alumnas con estas distinciones y su aplicación a la reconstrucción de la argumentación. Por último, en esta unidad se presentan los criterios que permiten evaluar la corrección de las argumentaciones y se les da la oportunidad a los estudiantes de analizarlos y aplicarlos.

La Unidad 4 las falacias informales, presenta un conjunto de falacias, agrupadas de acuerdo al tipo de error comunicacional que se comete al incurrir en ellas: falacias de ambigüedad, falacias de falsos supuestos y falacias de manipulación de las emociones. El estudio de las falacias es enfocado como un complemento necesario del estudio de la argumentación, que permite a los estudiantes adquirir una cierta práctica en aplicar los criterios de evaluación de las argumentaciones adquiridas en la unidad anterior y estar en guardia ante argumentaciones falaces presentes en distintas instancias de la vida cotidiana, en el discurso político y en la publicidad. Contribuye, además, a desarrollar una capacidad crítica que redunde en una habilidad para pensar con mayor claridad y evitar cometer las falacias que se han detectado en las argumentaciones criticadas.

En cada unidad del programa se define:

- los contenidos que deben abordarse;
- los aprendizajes que se espera los estudiantes logren como resultado del proceso educativo;
- las actividades genéricas que deben realizarse;
- ejemplos para realizar las actividades genéricas, que pueden aplicarse tal y como se indican o alterarse de acuerdo a la realidad escolar específica;
- indicaciones al docente, que son aclaraciones del sentido de la actividad o recomendaciones sobre los énfasis que se debe establecer.

En el caso de algunas de las actividades genéricas, se presentan gran número de ejemplos. Aunque todos los ejemplos apuntan a realizar la actividad correspondiente, es el profesor quien debe decidir cuáles son más apropiados e interesantes para sus alumnos. Podría estimar conveniente, además, readecuar la secuencia de los ejemplos, tomando en cuenta los conocimientos ya adquiridos por parte de los estudiantes. Podría influir en la selección y secuencia de los ejemplos a realizar, si los alumnos están cursando 3° Medio o 4° Medio, y si ellos han seguido el Programa Diferenciado de Problemas del Conocimiento, sector Filosofía y Psicología.

En el Anexo 1 se presentan sugerencias para la evaluación de alumnos. Un conjunto de textos especialmente seleccionados para la realización de los ejemplos de actividades se presentan en el Anexo 2. Todos son apropiados para su uso y trabajo por parte de los estudiantes; constituyen asimismo un material de apoyo para el docente. Cabe tener presente que el uso de estos materiales es opcional, y los mismos pueden complementarse o ser reemplazados por otros documentos juzgados más apropiados. Finalmente, en el Anexo 3 se presenta una bibliografía y sitios de internet como apoyo a las unidades del programa.

## Objetivos Fundamentales

Los alumnos y alumnas desarrollarán la capacidad de:

1. Identificar y aplicar herramientas básicas del proceso de razonamiento, como la definición, la descripción y la explicación.
2. Valorar la honestidad, el respeto y la tolerancia en la actividad intelectual.
3. Entender la argumentación como un modo de resolución de controversias y analizar argumentos en diálogos, conversaciones y narraciones.
4. Reconocer y analizar diferentes tipos de argumentos y determinar su legitimidad o su carácter falaz.

## Contenidos Mínimos

1. Descripción, definición y explicación
  - a. Diferentes modos de descripción de los hechos: descripción científica, fenomenológica y poética.
  - b. Las definiciones y el uso riguroso del lenguaje. Ventajas y desventajas de las diversas maneras de definir y sus criterios: definición estipulativa, definición descriptiva, definición por sinonimia, definición ostensiva, definición por género y especie.
  - c. La comprensión y la explicación de los hechos: explicación causal, funcional, genética, por medio de comparaciones y modelos. Comprensión e interpretación del sentido.
2. La argumentación y la resolución de controversias
  - a. El diálogo, la controversia y la necesidad de fundamentar las opiniones.
  - b. La argumentación en la conversación, la narración y otros procesos comunicativos.
  - c. Los diferentes contextos sociales en que se desarrollan las argumentaciones (vida cotidiana, discurso público, publicidad) y los distintos factores que influyen sobre ellas (emocionales, sociales, institucionales).
  - d. Estructura de las argumentaciones. Identificación de los puntos de vista (conclusiones) y las razones que las apoyan (premisas). Uso de claves lingüísticas que normalmente indican la presencia de argumentos (por ejemplo: "en consecuencia", "por lo tanto", "puesto que").

### 3. Las argumentaciones y las falacias informales

- a. Verdad y validez en los distintos tipos de argumentos: silogismos condicionales, analógicos e instrumentales.
- b. La falacia como una distorsión del conocimiento y un error comunicacional.
- c. Las falacias de ambigüedad. El uso de falacias de lenguaje en la vida cotidiana, en el discurso público y en la publicidad.
- d. Falacias de irrelevancia: ataque personal, caricaturización del adversario, apelación al temor, a la autoridad, a la ignorancia. El uso de falacias de irrelevancia en la vida cotidiana, el discurso público y la publicidad.
- e. Falacias de insuficiencia: conclusión apresurada, falso dilema, causa falsa y falsa analogía. Falacias en el uso de condicionales, falacias de parte y todo.

## Objetivos Fundamentales Transversales y su presencia en el programa

LOS OBJETIVOS FUNDAMENTALES TRANSVERSALES definen finalidades generales de la educación referidas al desarrollo personal y la formación ética e intelectual de alumnos y alumnas. Su realización trasciende a un sector o subsector específico del currículo y tiene lugar en múltiples ámbitos o dimensiones de la experiencia educativa, que son responsabilidad del conjunto de la institución escolar, incluyendo, entre otros, el proyecto educativo y el tipo de disciplina que caracteriza a cada establecimiento, los estilos y tipos de prácticas docentes, las actividades ceremoniales y el ejemplo cotidiano de los docentes, administrativos y los propios estudiantes. Sin embargo, el ámbito privilegiado de los OFT se encuentra en los contextos y actividades de aprendizaje que organiza cada sector y subsector, en función del logro de los aprendizajes esperados de cada una de sus unidades.

Desde la perspectiva señalada, cada sector o subsector de aprendizaje, en su propósito de contribuir a la formación para la vida, conjugan en un todo integrado e indisoluble el desarrollo intelectual con la formación ético-social de los alumnos y alumnas. De esta forma se busca superar la separación que en ocasiones se establece entre la dimensión formativa y la instructiva. Los programas están contruidos sobre la base de contenidos programáticos significativos que tienen una carga formativa importante, ya que en el proceso de adquisición de estos conocimientos y habilidades los estudiantes establecen jerarquías valóricas, forman juicios morales, asumen posturas éticas y desarrollan compromisos sociales.

Los Objetivos Fundamentales Transversales definidos en el marco curricular nacional

(Decreto N° 220), corresponden a una explicitación ordenada de los propósitos formativos de la Educación Media en cuatro ámbitos: Crecimiento y autoafirmación personal, Desarrollo del pensamiento, Formación ética y La persona y su entorno; su realización, como se dijo, es responsabilidad de la institución escolar y la experiencia de aprendizaje y de vida que ésta ofrece en su conjunto a alumnos y alumnas. Desde la perspectiva de cada sector y subsector, esto significa que no hay límites respecto a qué Objetivos Fundamentales Transversales trabajar en el contexto específico de cada disciplina; las posibilidades formativas de todo contenido conceptual o actividad debieran considerarse abiertas a cualquier aspecto o dimensión de los Objetivos Fundamentales Transversales.

Junto a lo señalado, es necesario destacar que hay una relación de afinidad y consistencia en términos de objeto temático, preguntas o problemas, entre cada sector y subsector, por un lado, y determinados Objetivos Fundamentales Transversales, por otro. El presente programa de estudio ha sido definido incluyendo los Objetivos Fundamentales Transversales más afines con su objeto, los que han sido incorporados tanto a sus objetivos y contenidos, como a sus metodologías, actividades y sugerencias de evaluación. De este modo, los conceptos (o conocimientos), habilidades y actitudes que este programa se propone trabajar integran explícitamente gran parte de los Objetivos Fundamentales Transversales definidos en el marco curricular de la Educación Media.

A través del diálogo y la reflexión sobre las herramientas que utilizamos para obtener

una metodología única, el desarrollo de habilidades analíticas, la discusión en grupo sobre controversias que afectan a la sociedad y alrededor de cada cual y la discusión de argumentaciones tomadas de distintos contextos y su evaluación, en el programa de Argumentación de Tercero Cuarto Año Medio tienen explícita presencia y posibilidad de desarrollo los Objetivos Fundamentales Transversales referidos a:

**Crecimiento y autoafirmación personal:**

- interés y capacidad de conocer la realidad, de utilizar el conocimiento y utilizar información relevante.

**Desarrollo del pensamiento:**

- las habilidades de investigación que tienen relación con la capacidad de organizar información relevante acerca de un tópico o problema; revisar planteamientos a la luz de nuevas evidencias y perspectivas; suspender los juicios en ausencia de información suficiente.
- las habilidades comunicativas, que se vinculan con la capacidad de exponer ideas, opiniones, convicciones, sentimientos y experiencias de manera coherente y fundamentada, haciendo uso de diversas y variadas formas de expresión.

- habilidades que permiten facilitar el abordar, de manera reflexiva y metódica y con una disposición crítica y autocrítica, tanto situaciones en el ámbito escolar como las vinculadas con la vida cotidiana a nivel individual, familiar y social.

**Formación ética:**

- respetar y valorar las ideas y creencias distintas de las propias, en los espacios escolares, familiares y comunitarios, con sus profesores, padres y pares, reconociendo el diálogo como fuente permanente de humanización, de superación de diferencias y de acercamiento a la verdad.

**La persona y su entorno:**

- valorar la vida en sociedad como una dimensión esencial del crecimiento de la persona y capacitarse para ejercer plenamente los derechos y deberes personales que demanda la vida social de carácter democrático.
- comprender y valorar la perseverancia, el rigor y el cumplimiento, por un lado, y la flexibilidad, la originalidad, la capacidad de recibir consejos y críticas y el asumir riesgos, por el otro, como aspectos fundamentales en el desarrollo y la consumación exitosa de tareas y trabajos.

## Unidades, contenidos y distribución temporal

### Cuadro sinóptico

Unidades			
1 Descripción, definición y explicación	2 La argumentación y resolución de controversias	3 La argumentación y los actos de habla	4 Las falacias informales
Sub-unidad 1			
La descripción.	Las controversias y los distintos contextos en los que se presentan.	El lenguaje y los actos de habla.	Falacias de ambigüedad.
Contenidos			
a) La argumentación como un reflejo de la diversidad de interpretaciones acerca de la realidad que es de naturaleza compleja. b) Las diferentes maneras de describir los hechos, sus funciones y su uso en diferentes contextos: <ul style="list-style-type: none"> <li>• Descripción científica</li> <li>• Descripción fenomenológica</li> <li>• Descripción poética</li> </ul>	a) El papel de la controversia en la sociedad actual. b) Los diferentes contextos en que se presentan las controversias. <ul style="list-style-type: none"> <li>• El debate público.</li> <li>• Las interacciones personales en la vida cotidiana.</li> <li>• La controversia a través de la historia.</li> </ul>	a) Los actos de habla. <ul style="list-style-type: none"> <li>• Función comunicativa</li> <li>• Función interactiva</li> </ul> b) Distintos tipos de actos de habla. <ul style="list-style-type: none"> <li>• Asertivos</li> <li>• Directivos</li> <li>• Compromisorios</li> <li>• Expresivos</li> <li>• Declarativos</li> </ul>	a) Falacias formales e informales. b) Deficiencias argumentativas que se originan en las ambigüedades del lenguaje. c) Distintos tipos de falacias de ambigüedad: <ul style="list-style-type: none"> <li>• Anfibología</li> <li>• Equivocación</li> <li>• Composición y división</li> </ul> d) Falacias del lenguaje ambiguo en la vida cotidiana, el discurso público y la publicidad.



Unidades			
1 Descripción, definición y explicación	2 La argumentación y resolución de controversias	3 La argumentación y los actos de habla	4 Las falacias informales
Sub-unidad 2			
La definición.	La fundamentación de los puntos de vista como una vía para la resolución de las controversias.	La argumentación como un acto de habla complejo.	Falacias de insuficiencia.
Contenidos			
<p>a) El valor de la definición para la claridad de la información.</p> <p>b) Diferentes maneras de definir y su uso en diferentes contextos.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Definición estipulativa</li> <li>Definición descriptiva</li> <li>Definición por sinonimia</li> <li>Definición ostensiva</li> <li>Definición por género y especie</li> </ul> <p>c) Las ventajas y límites de las diferentes definiciones.</p>	<p>Opinión y argumentación:</p> <p>a) La distinción entre la expresión de una opinión y la fundamentación de un punto de vista.</p> <p>b) La distinción entre punto de vista y razones.</p> <p>c) El papel de la fundamentación en orientar el diálogo para la resolución de las controversias.</p>	<p>a) Actos de habla simples y complejos.</p> <p>b) La argumentación como un acto de habla complejo.</p> <p>c) Función comunicativa e interactiva en la argumentación.</p> <p>d) La reconstrucción de una argumentación.</p>	<p>a) Deficiencias argumentativas que se originan en presupuestos falsos.</p> <p>b) Distintos tipos de falacias de falsos supuestos:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Generalización o Conclusión Apresurada</li> <li>Falso dilema</li> <li>Causa falsa</li> <li>Falsa analogía</li> </ul> <p>c) La presencia de falsos supuestos en la vida cotidiana, el discurso público y la publicidad.</p>

Unidades			
1 Descripción, definición y explicación	2 La argumentación y resolución de controversias	3 La argumentación y los estilos de habla	4 Las falacias informales
Sub-unidad 3			
La explicación y la interpretación del sentido.	La presencia de la argumentación en otros procesos comunicativos: la conversación y la narración.	Los criterios que permiten evaluar las argumentaciones.	Falacias de irrelevancia
Contenidos			
<p>a) Diferentes maneras de comprender los hechos: explicación e interpretación.</p> <p>b) El rol de los símbolos en la tarea interpretativa.</p> <p>c) La conciencia histórica como elemento de la interpretación.</p>	<p>a) La argumentación en el contexto de la vida cotidiana (conversación, discusión, diálogo).</p> <p>b) La argumentación en un contexto literario.</p>	<p>a) Razonamientos inductivos y deductivos.</p> <p>b) Silogismos categóricos, hipotéticos y disyuntivos.</p> <p>c) Criterios de validez y solidez formal en los argumentos deductivos.</p>	<p>a) Deficiencias argumentativas que se originan en falacias de irrelevancia.</p> <p>b) Distintos tipos de falacias de irrelevancia:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Dirigido a la persona, abusivo y circunstancial (ad hominem).</li> <li>• Caracterizar al adversario.</li> <li>• Apelación a la violencia o el temor (ad baculum).</li> <li>• Apelación a la autoridad (ad verecundiam).</li> <li>• Apelación a la ignorancia (ad ignorantiam).</li> <li>• Apelación a la misericordia (ad misericordiam).</li> <li>• Apelación al pueblo (ad populum).</li> </ul> <p>c) La presencia de las falacias en la vida cotidiana, el discurso público y la publicidad.</p> <p>d) La dimensión ética del uso de las falacias.</p>
Distribución Temporal			
7 semanas	10 semanas	10 semanas	12 semanas

## Unidad 1

### Descripción, definición y explicación

Esta primera unidad se propone introducir a los alumnos y alumnas en una reflexión sobre ciertas herramientas fundamentales de que nos servimos los seres humanos para conocer y comprender la realidad y para comunicarnos acerca de ella. Al hacernos más conscientes de las diversas formas en que usamos el lenguaje para describir, definir o explicar lo que percibimos, pensamos o sentimos, logramos un mejor dominio de ellas, lo que nos permite expresarnos y comunicarnos con mayor claridad y precisión.

Las tres subunidades que corresponden a esta unidad siguen un orden gradual de complejidad que responde a las necesidades que plantea el análisis de diferentes problemas. Así, por ejemplo, el describir los hechos puede responder a la necesidad de ponerse de acuerdo sobre determinados acontecimientos, mientras que una definición puede responder a la necesidad de delimitar un concepto y una explicación, a la necesidad de conectar diferentes hechos o eventos.

Es importante considerar que ninguna de estas herramientas es desconocida para los estudiantes, puesto que las han venido usando desde que comenzaron a adquirir el lenguaje. Sin embargo, de lo que se trata ahora es de que reflexionen sobre ese uso y sobre los distintos contextos en los que resulta más adecuado determinado tipo de descripción, definición, explicación o interpretación.

---

## Sub-unidad 1

### La descripción

Luego de introducir el programa sobre la argumentación a través de una actividad, la primera sub-unidad se centra en la diversidad de maneras que empleamos para describir el mundo y a nosotros mismos. Se justifica esta entrada al tema de la argumentación debido a la centralidad del lenguaje relativo a ésta; si no fuéramos seres lingüísticos, simplemente no habría argumentación, por lo mismo del tipo que nosotros reconocemos como tal. Más específicamente, la argumentación acerca de uno u otro tema ocurre, a veces, porque suponemos que las cosas son como las vemos, y por ende, como nosotros las describimos.

La descripción de los hechos es una tarea fundamental en el proceso de adquisición de conocimientos y en la transmisión de la información. En este caso –que denominamos descripción científica en sentido amplio–, su función se orienta a establecer una base común que permita acercarse a la comprensión de la realidad, buscando alcanzar un acuerdo entre las perspectivas de distintos observadores sobre un determinado suceso o acontecimiento.

La descripción cumple, además, otras funciones, como la de hacer comprensible, para alguien que no lo ha experimentado, un objeto o situación. Así, por ejemplo, un texto literario puede servir de la descripción para traer a la presencia del lector un determinado paisaje o las características físicas o psicológicas de un personaje. De manera semejante, empleamos la descripción para dar a conocer a otros nuestros propios estados de conciencia o el resultado de nuestra introspección.

### Contenidos

- La argumentación como un reflejo de la diversidad de interpretaciones acerca de la realidad que es de naturaleza compleja.
- Diferentes maneras de describir los hechos, sus funciones y su uso en diferentes contextos: descripción científica, descripción fenomenológica y descripción poética.

### Aprendizajes esperados

Los alumnos y alumnas:

- Se hacen conscientes de las distintas maneras que emplean cotidianamente para describir los sucesos y objetos, las personas y los procesos internos.
- Reconocen que algunos fenómenos son más o menos complejos de describir.
- Producen descripciones adecuadas a contextos que requieren diferentes grados de precisión.
- Discriminan entre distintos tipos de descripción.

## Actividades

### Actividad 1

Introducir el tema de la argumentación.

#### Ejemplo A

El profesor da cuenta a los alumnos una ocasión en la cual tomó parte en un argumento de importancia para él o ella, a fin de introducir personalmente el tema de este programa. Luego, en grupos, el curso contesta una serie de preguntas acerca de su propio entendimiento de la palabra "argumentación" y en qué contextos ellos "argumentan" o reconocen que otros lo hacen. Las preguntas a continuación pueden servir para la discusión:

- ¿En qué contextos argumentas? ¿Con quién (es)? ¿Cuál fue la última discusión que tuviste o una que recuerdas bien? ¿Sobre qué tema?
- ¿En qué ámbitos de la vida cotidiana o social (familia, escuela, trabajo, barrio, política, economía, etcétera) y del mundo de los estudios ("asignaturas") aparece con fuerza la argumentación? ¿Cuáles el valor de la argumentación en estos diferentes ámbitos?
- Cuando eres observador de una argumentación, ¿qué emociones sientes? ¿Siempre?
- Cuando eres una de las personas principales en la discusión, ¿cómo te has sentido en esa situación?
- ¿Qué tiene de particular, si acaso lo tiene, la argumentación filosófica, según tu experiencia con esta asignatura (para alumnos de 4° Medio, en particular)? ¿En qué consiste su valor particular?

Finalmente el docente pide a los alumnos, individualmente o en grupos, plantear por qué surgen las argumentaciones.

#### INDICACIONES AL DOCENTE

No sería del todo sorprendente si algunos alumnos suponen que la argumentación está relacionada con el conflicto y el desacuerdo y con emociones asociadas como el desagrado o rechazo. Particularmente en este caso, es de primera importancia sugerir que la argumentación puede ser comprendida de diferentes maneras, y que en el curso, no será concebida como una pelea o batalla, sino principalmente como el razonamiento que fundamenta una postura y su contraposición con otros razonamientos que, potencialmente incluso, fundamentan posturas contrarias sobre un solo tema. En este primer ejemplo, es prioritario involucrar a los estudiantes en la discusión, más que darle una sesión lectiva sobre la argumentación. Puede ser conveniente (en este y muchos otros ejemplos de este programa)

dividir a los alumnos en grupos pequeños -sobre todo si el curso es numeroso- con el fin de privilegiar la discusión y para que se sientan crecientemente cómodos compartiendo sus ideas en voz alta.

A través de los planteamientos de los estudiantes acerca de las argumentaciones, el profesor debe hacerse responsable de dejar en claro que muchas veces los argumentos a favor o en contra de alguna postura surgen porque la realidad es compleja. Las interpretaciones de la realidad son múltiples, diversas, plurales y hasta a veces contradictorias; y esta diversidad interpretativa se debe a que como personas somos diferentes unas relativas a otras en muchos términos, incluyendo experiencias previas, prejuicios, intereses y gustos. También el docente podría enfatizar que "vivimos en el lenguaje", a través del cual se acentúa o disimula, recoge o se ignora, diferentes aspectos de la realidad. Este contenido será trabajado a lo largo del programa, y se relaciona, de manera estrecha, con el Programa Diferenciado Problemas de Conocimiento, Unidad 2 en particular.

## Actividad 2

Describen objetos, personas, sucesos y emociones, y reconocen la diversidad reflejadas en las descripciones.

### Ejemplo A

Individualmente o en grupos, los alumnos y alumnas observan lo que se encuentre en su entorno próximo, posteriormente registran sus descripciones por escrito y las comparten con sus compañeros.

### INDICACIONES AL DOCENTE

Los alumnos podrían hacer este ejercicio en la misma sala de clase, en el patio o jardín de la escuela o en otro lugar cercano. Como alternativa, el profesor podría llevar a la sala un conjunto de objetos, conocidos y desconocidos por parte de los alumnos, a fin de que sea éste lo que los alumnos describan. Un conjunto podría incluir, por ejemplo, una caja de leche, la carátula de un video, un ábaco, un pedazo de madera y una foto familiar.

Se sugiere a los docentes presentar inicialmente la descripción como aquella actividad que consiste en especificar las características de las cosas y con ello poder diferenciarlas, destacando que mientras más características llegamos a conocer de una cosa, más determinado y preciso puede llegar a ser nuestro conocimiento del objeto en cuestión. El grado de detalle que esperamos en una descripción dependerá en parte de lo que esperamos de o haremos con ella. Algunas preguntas que podrían ayudar al docente a llevar a cabo la discusión posterior podrían ser:

- ¿En qué consistieron las diferencias y similitudes básicas entre unas y otras descripciones?
- ¿A qué se debe que diferentes personas describen las cosas de formas distintas?
- ¿Hay algunas circunstancias en las cuales es razonable pedir que nos describan un objeto de manera más o menos detallada?
- ¿Cómo condicionan tu conocimiento o comprensión de los objetos, las descripciones que has escuchado acerca de ellos?

### Ejemplo B

El profesor pide a los alumnos describir una persona, un suceso y luego su propio estado emocional. (Podría agregar a esta instrucción algunas condiciones, por ejemplo "una persona por la que tienes cariño", "un suceso que presenciaste en la mañana" o "las emociones que sentiste cuando salías de la escuela ayer"). Los estudiantes pueden escribir prosa, poesía o dibujar. Cuando hayan terminado, en grupos pequeños o pára entre alumnos que se sientan cómodos entre sí, comparten lo producido. Luego, el profesor pide a los grupos comparar la descripción de objetos del ejemplo anterior con las descripciones realizadas de personas, sucesos y emociones. Se pide a los alumnos plantear sus conclusiones grupales al curso.

#### INDICACIONES AL DOCENTE

Este ejemplo sirve para reforzar la idea que la descripción no es fácil, y que hay cosas, sucesos, personas y emociones que son difíciles de describir debido a que involucran muchos aspectos. Cuando estamos frente a realidades "simples", puede que nuestras descripciones sean también simples e incluso comunes entre personas. Al contrario, en la medida en que la realidad que intentamos describir sea compleja – sean éstas emociones propias o de otras personas, sucesos observados, etc. – la tarea de describir se torna también complicada y frecuentemente da lugar a resultados diferentes o discrepantes.

El profesor o profesora podría querer ampliar esta discusión con la ayuda de algunas de las siguientes preguntas:

- ¿Cuán difícil o fácil resulta describir lo que sentimos en comparación con la descripción de estados emocionales de otras personas? ¿Hay estados emocionales más o menos complejos para describir?
- ¿Se puede describir con palabras todas las emociones que sentimos?
- ¿Son las palabras una buena manera de describir estados de conciencia y emocional? ¿En qué consisten sus ventajas y límites?
- ¿Tiene sentido hablar de "mejores" y "peores" descripciones? ¿De qué debe depender la calificación de una descripción?
- ¿Son las descripciones en prosa siempre mejores que los dibujos o poemas? ¿Existe una "mejor" manera de describir cosas, sucesos, personas, emociones?



## Ejemplo C

Divididos en grupos, los estudiantes investigan sobre un tema acerca del cual existen diferentes puntos de vista. Cada alumno adopta un punto de vista relativo a éste. Luego los grupos elaboran breves dramatizaciones (alrededor de 5 minutos) en las cuales son manifestados los puntos de vistas de sus integrantes. Después de cada dramatización, el curso hace un análisis del discurso de sus personajes en términos del lenguaje utilizado, su claridad, su precisión y extensión.

## INDICACIONES AL DOCENTE

Se sugiere algunos temas a continuación y algunos "personajes tipo" que podrían ayudar a los alumnos en el momento de la dramatización.

## a) La brecha entre ricos y pobres.

Personajes tipo: un sacerdote, un economista, la dueña de una empresa pequeña, un indigente, un médico trabajando en África, una profesora de escuela rural, un esclavo en Atenas en el año 400 a.c.

## b) Los derechos de los animales.

Personajes tipo: un niño pequeño que le gusta ir al zoológico, un activista pro-derechos de los animales, Peter Singer (filósofo defensor de los derechos de los animales), un especialista en animales en cautiverio, Descartes, Aristóteles.

## c) La vida después de la muerte.

Personajes tipo: un católico practicante, un ateo, un budista, un hombre cuyo hijo menor de edad falleció accidentalmente, Sócrates, un paciente terminal.

Mientras se realizan las dramatizaciones, el profesor pide al resto del curso observar el lenguaje utilizado por cada personaje en cuanto a su claridad, precisión, uso de metáforas, lenguaje literal y su extensión.

## Ejemplo D

El profesor o profesora lee a los estudiantes descripciones seleccionadas de las elaboradas por ellos en el ejemplo A, y hace un análisis de las mismas en términos de criterios de claridad, precisión y punto de vista.

## INDICACIONES AL DOCENTE

Se sugiere que los docentes ayuden a los alumnos a ser cada vez más agudos en su observación de las palabras y el lenguaje, modelando esta mirada aguda. Más particularmente, su rol en este ejemplo es ayudar a los estudiantes a fijarse en las palabras empleadas, destacando aquellas descripciones que empleen el lenguaje de forma precisa o imprecisa, metafórica o literal; las descripciones que revelan mayor o menor cantidad de características de maneras más o menos efectivas.

### Actividad 3

---

Distinguen y analizan diferentes tipos de descripciones (científica, fenomenológica y poética).

#### Ejemplo A

Los alumnos, divididos en grupos, comparan las características que exhiben las descripciones presentes en textos literarios y otros, como por ejemplo, las que se encuentran en el Texto 1 (Anexo 2), contestando la pregunta ¿qué pretende esta descripción? en cada caso.

#### Ejemplo B

Los alumnos y alumnas analizan una descripción científica, una descripción fenomenológica y una descripción poética (Texto 2) y las contrastan a fin de comprender sus diferencias.

#### INDICACIONES AL DOCENTE

El docente debe proponer ejemplos claros, pero que, al mismo tiempo, muestren las complejidades de estas maneras de describir. En el Texto 2 A, la descripción entregada por el científico apunta a respaldar la última afirmación respecto del tamaño de las partículas. En el B la descripción del filósofo busca dar cuenta, en la forma más fiel y exacta posible, de la realidad que está presente en su conciencia. En el C, el poeta recurre a figuras retóricas para comunicar la sensación del pájaro volando grandes distancias.

#### Ejemplo C

Basándose en el ejemplo anterior, los estudiantes identifican las características de las descripciones fenomenológica, científica y poética.

#### INDICACIONES AL DOCENTE

Si la noción de descripción fenomenológica requiere de elaboración, el docente podría recurrir a la lectura de un texto corto de Merleau-Ponty sobre este mismo tema, incluido como Texto 3.

## Sub-unidad 2

### La definición

Esta segunda sub-unidad muestra la utilidad de clarificar los significados de ciertas palabras o expresiones para lograr una adecuada comunicación y la eventual resolución de disputas y controversias.

Es deseable que los estudiantes comprendan que con el lenguaje podemos hacer públicos nuestros pensamientos, comunicar experiencias, informar a otros lo que nos interesa o desagrada, saber lo que otros pueden relatarnos, expresar sentimientos, dar órdenes. Y que, si bien se suelen destacar como fines primarios del lenguaje poder expresarnos y comunicarnos, hay ocasiones en que dicha comunicación se ve entorpecida por la manera vaga o ambigua en que se expresa o comunica cualquier tipo de información o sentimiento.

Una buena comunicación ayuda a que las personas entiendan de la misma manera, o les asignen los mismos significados, a las expresiones que emplean. Si estas condiciones no se dan, se pueden producir disputas que parecen imposibles de resolver. Muchas controversias surgen precisamente debido a que las personas le asignan diferentes significados a una misma palabra o no logran ponerse de acuerdo en cuanto a lo que van a entender por ella. Algunas discusiones podrían evitarse o conducirse a una resolución en la medida en que se aclaren los términos empleados. El papel de la definición es precisamente el de establecer un principio que todos puedan comprender de la misma manera para evitar equívocos, malentendidos o ambigüedades que entorpecen la comunicación, el progreso del conocimiento y la resolución de los problemas.

Es posible que nos demos cuenta que la diferencia entre nuestros puntos de vista radica en las divergentes definiciones que asumimos como punto de partida; en ocasiones esta divergencia podría ser infranqueable por lo que no vamos a lograr ponernos de acuerdo. Pero incluso en estos casos puede ser considerado un avance en la discusión entre interlocutores poder identificar como divergencia la falta de consenso sobre la definición de un término clave.

### Contenidos

- a) El valor de la definición para la claridad de la información.
- b) Diferentes maneras de definir y su uso en variados contextos.
  - Definición estipulativa
  - Definición descriptiva
  - Definición por sinonimia
  - Definición ostensiva
  - Definición por género y especie
- c) Las ventajas y límites de las diferentes definiciones.

### Aprendizajes esperados

Los alumnos y alumnas:

- Identifican palabras o expresiones ambiguas, vagas o de significado incierto.
- Identifican diversas maneras de definir y producen definiciones para diversos contextos.
- Valoran las definiciones como forma de establecer una pauta común para la comunicación; reconocen y evalúan sus límites.

#### Actividad 4

Identifican palabras o expresiones que requieran de una aclaración del significado.

##### Ejemplo A

La profesora comienza con sus alumnos textos de diferentes índoles, a fin de que subrayen las palabras o expresiones que requieran una aclaración de su significado para una comprensión cabal de lo que quiere expresar el autor. Algunos ejemplos pertinentes se encuentran en el Texto 4.

Luego, habiendo traído a la sala diccionarios o llevando a los alumnos a una computadora conectada a internet, exploran hasta qué punto las definiciones de los diccionarios sirven para lograr un entendimiento cabal de las expresiones y palabras en cuestión, para finalizar con una discusión sobre las dificultades inherentes a la tarea de definir.

##### INDICACIONES AL DOCENTE

El profesor podría utilizar los textos sugeridos, o elegir otros más acordes con los intereses de sus alumnos. La selección de textos deberá ser variada, anticipándose a los distintos tipos de definición que se presentarán más adelante, de modo que los ejemplos puedan servir para ilustrar la función clarificadora de cada tipo de definición. Se sugiere, entonces, utilizar textos con palabras técnicas, textos con vocabulario rebuscado o poco usual, textos que incluyen expresiones que restringen o extienden su uso habitual, textos que refieren a objetos que no se conocen.

En el caso del Texto 4 A, la definición de "placebo" dado en este mismo es clave para el entendimiento de lo que sucede en la investigación. En el caso B, los estudiantes podrán apreciar cómo se enriquece para el lector el significado de la cita si se aclara que "invitación délfica" se refiere a la frase escrita a la entrada del templo de Delfos: "conócete a ti mismo". Sin saber la referencia a la condenación de Fausto en la expresión "caída fáustica", es sumamente difícil entender lo que afirma el autor. El texto C juega con el significado de "sombrero" y "serpiente boa", en cuanto a extensión se trata. Y en el D lo que se puede entender por la palabra "Nadie" -utilizada inusualmente como nombre- hace difícil sino imposible y poco útil la definición.

Una vez identificados los términos pocos claros, los alumnos podrían buscar definiciones de éstos en uno o varios diccionarios. Los estudiantes podrían traer diccionarios a la sala o la clase podría hacerse donde hay una computadora conectada a internet (en cuyo caso se recomienda conectarse al sitio <http://www.rae.es/>). El énfasis debe ser puesto en cómo las definiciones nos pueden ayudar a entender, destacando los casos en que no basta con recurrir al diccionario para obtener la aclaración de un significado. Esta parte de la actividad sirve para introducir los diferentes tipos de definición, sus fortalezas y límites.

## Ejemplo B

El docente escribe sobre el pizarrón: "reptil", "mamífero", "ave", "anfibio" y "dinosaurio" en un listado. En otro, "tiempo", "amor", "maldad" e "infinito". Pide a los estudiantes explicar por qué podría ser difícil definir estos términos.

## INDICACIONES AL DOCENTE

La idea de este ejemplo es incentivar la discusión sobre las dificultades de la definición. Se espera que los alumnos reconozcan que el grado de conocimiento o desconocimiento puede influir en la dificultad que tenemos en un momento dado en definir este mismo; que algunas expresiones son ambiguas; y por qué es difícil determinar lo que algunas cosas son.

## Ejemplo C

El profesor presenta textos de diferentes ámbitos, en los cuales se aclare el significado de una expresión. (Por ejemplo, un texto científico en el cual se introduce una palabra técnica y se la define; un texto en que se habla de una región que no se conoce y se la señala en un mapa; un texto en el cual un concepto se delimita frente a otros conceptos similares). Los alumnos podrán discutir como curso en su totalidad o en grupos más pequeños el contenido de cada texto y comparar el método utilizado en cada uno para la aclaración del significado del término central. El Texto 5 contiene tres pasajes pertinentes.

## INDICACIONES AL DOCENTE

Cuando los estudiantes discutan las definiciones elaboradas en estos textos, es aconsejable que el docente incentive a identificar las circunstancias en las cuales disponer de estas definiciones podría eliminar o reducir posibles malentendidos. Por ejemplo, el profesor podría sugerir que sin tener claridad acerca de diferentes patrones de crianza (Ver Texto 5A) sería difícil realizar una encuesta en la escuela sobre el tipo de formación en familia que los alumnos han recibido o intentar comparar la crianza de hoy con la de dos décadas atrás; si no fuera aceptada la definición de este autor, para realizar este tipo de indagación sería necesario partir con algún entendimiento común, susceptible de ser utilizado en la investigación. El profesor podría explorar con los alumnos si los patrones de crianza definidos son nítidamente diferenciados y delimitados.

Junto con desarrollar la conciencia de que las definiciones son útiles para la comprensión de los fenómenos y como punto de partida de posteriores discusiones, se espera que este ejemplo abra algunas preguntas sobre la naturaleza de la definición en general. Es posible que surja en la discusión de manera natural la idea que las características incluidas en las definiciones no son necesariamente esenciales, en el sentido aristotélico, a los fenómenos que describen; podrían ser consideradas parte del esquema cognitivo, del lenguaje o del modelo supuesto por sus autores. El profesor podría aquí relacionar la discusión con los contenidos del programa diferenciado de Filosofía, Problemas del Conocimiento (Unidad 2). Para incentivar la discusión crítica, podrían considerar con los alumnos algunas de las preguntas que siguen a continuación:

- ¿Cuáles son las diferencias centrales entre la definición que se encuentra en un diccionario y aquella recién leída?
- ¿Hasta qué punto son las definiciones leídas una identificación de características inherentes a los fenómenos en cuestión? ¿Hasta qué punto dependen del esquema cognitivo, lenguaje o modelo de su autor?
- ¿Qué implicancias tiene la última respuesta respecto de lo que podemos razonablemente exigir de una buena definición?

### Actividad 5

---

Reconocen algunas causas de la falta de claridad: ambigüedad y vaguedad en el lenguaje.

#### Ejemplo A

El profesor o profesora explica lo que es la ambigüedad y la vaguedad en el lenguaje. Alternativamente podría leer con los alumnos los tres textos incluidos en el Texto 6, relativos a la ambigüedad y la vaguedad.

#### Ejemplo B

El docente expondrá casos en que el uso vago o ambiguo de algunos términos produce disputas verbales, malentendidos entre personas, chistes, bromas, obras de arte y discusiones filosóficas (Texto 7). Luego de analizar en conjunto con los estudiantes algunos casos, pedirá que expliquen por qué se producen las disputas, y que determinen qué sería necesario para solucionarlas; de igual manera pedirá a los alumnos imaginar lo que se perdería si se pudiera eliminar del lenguaje la ambigüedad y la vaguedad.

#### INDICACIONES AL DOCENTE

La ambigüedad y la vaguedad son características inherentes a todos los lenguajes naturales. Pueden ser consideradas la causa de malentendidos entre personas y responsables de una gama de disputas de todo orden. Pero también pueden ser vistos de manera mucho más positiva en cuanto son usadas para producir expresiones humanas de orden artísticas y lúdicas. Esta actividad tiene como objetivo incentivar a los alumnos a discriminar entre unos y otros casos y así poder identificar cuándo sería apropiado buscar aclaraciones y cuándo no. Su éxito dependerá, en parte, de la variedad de casos que se ponga a disposición de los estudiantes.

### Ejemplo C

El profesor o profesora pide a los alumnos que en grupos pequeños realicen una exposición donde el uso ambiguo o vago de ciertos términos genera una disputa verbal. Luego los mismos grupos podrían ser responsables de proponer soluciones o, como alternativa, podría hacerle el resto del curso.

#### INDICACIÓN AL DOCENTE

El profesor podría sugerir que sean considerados casos de su experiencia personal vivida, además de los provenientes de sus conocimientos adquiridos en las diferentes asignaturas, por supuesto, en la filosofía. En la medida que el tiempo lo permite, es conveniente que todos los alumnos identifiquen situaciones y propongan soluciones.

### Actividad 6

---

Identifican algunas características de la definición y las evalúan críticamente.

#### Ejemplo A

El profesor o profesora comparte un texto sobre las características y requisitos de la definición (Texto 8). Cuando terminan de leerlo, pide a los alumnos aplicar las reglas al listado de afirmaciones que se entrega a continuación y que señalen si son "correctas" o "incorrectas" como definiciones según el texto. Luego comparten sus conclusiones y realizan un análisis de los aciertos y límites de la definición según las reglas sugeridas.

¿Son correctas o incorrectas las siguientes definiciones?

- a. El triángulo es una figura plana cortada por tres rectas.
- b. El hombre es un mamífero.
- c. El hombre es un animal racional.
- d. La psicología es un acercamiento a la explicación del ser humano.
- e. El río no es una isla.
- f. Las cuatro estaciones son las estaciones en que se divide el año.
- g. Un prefacio es un prólogo en obras literarias o filosóficas.
- h. La botánica es una ciencia que estudia los vegetales.



## INDICACIONES AL DOCENTE

Este enfoque sobre la definición tiene sus aciertos y limitaciones que el docente debe ayudar a los alumnos a descubrir. Mientras que algunos estudiantes reconocerán los problemas inherentes a este enfoque sobre la definición durante la misma lectura del texto, otros lo visualizarán más bien cuando intenten aplicar las reglas sugeridas:

- a. Correcto (siempre y cuando se lo que es una figura plana y una recta)
- b. Incorrecto según regla 5 (¿ser matemático es esencial?)
- c. Correcto (siempre y cuando se entiende claramente "racional")
- d. Correcto (siempre y cuando se entiende "acercamiento a la explicación del ser humano")
- e. Incorrecto según regla 4
- f. Incorrecto según regla 2
- g. Incorrecto según regla 1
- h. Correcto (siempre y cuando se entiende lo que es un "vegetal")

Las siguientes preguntas podrían ayudar a centrar la discusión posterior:

- Las definiciones consideradas correctas del listado recién visto, ¿apuntan a la esencia de las cosas?
- ¿En qué consiste la relación entre la vaguedad, la ambigüedad, y los intentos de definir?
- ¿En qué dominios o ámbitos podrían imaginarse que las definiciones que cumplen con las reglas sugeridas podrían ser un apoyo o ayuda al buen entendimiento? ¿Cuándo o en qué circunstancias podrían resultar insuficientes o innecesarias?

## Ejemplo B

El docente pide a los estudiantes elaborar, en parejas o pequeños grupos, definiciones breves de "religión". Se confecciona una lista de todas las definiciones elaboradas, a la cual el profesor podría agregar algunas definiciones como las señaladas a continuación.

1. "un sistema solidario de creencias...y de prácticas relativas a cosas sagradas." (Emile Durkheim)
2. "creencia en espíritus" (Edward Tyler)
3. "lo sagrado" (Mircea Eliade)
4. "lo que alivia la ansiedad y mejora la integración social" (Bronislaw Malinowski)
5. "elopio de las masas" (Karl Marx)
6. "la última preocupación" (Paul Tillich)
7. "una serie de formas simbólicas y actos que relaciona al Hombre a las condiciones últimas de su existencia" (Robert Bellah)
8. "la moralidad movida por la emoción" (Matthew Arnold)

Luego, en grupos pequeños, distinguen las correctas de las incorrectas aplicando las reglas; y exploran hasta qué punto "correcto" e "incorrecto" es relevante en este caso.

#### INDICACIONES AL DOCENTE

Una versión alternativa de la actividad es pedir a los alumnos investigar en diccionarios, libros especializados, sitios web y otras fuentes, la definición de religión. Se podría realizar el mismo ejercicio con otros conceptos como familia, filosofía, historia o juego.

El ejercicio podría dar lugar a una conversación en torno a las preguntas siguientes:

- ¿Respetaron las reglas de la definición los autores de las citas (las clásicas y las elaboradas por los mismos alumnos)?
- No respetar estas reglas, ¿condena la definición como punto de partida de una discusión?

#### Ejemplo C

Se lee con los estudiantes un pequeño recuento de cómo se elabora un diccionario (Texto 9). A la luz del texto, identifican el tipo de caso en el cual las definiciones del diccionario son fundamentales para entender una palabra o expresión, y en qué tipo de casos, sería necesario o aconsejable recurrir a otras fuentes de información especializada.

### Actividad 7

Identifican diferentes tipos de definiciones y evalúan las fortalezas y debilidades de cada uno.

#### Ejemplo A

El docente lee con los alumnos el Texto 10 sobre diferentes tipos de definición.

#### INDICACIÓN AL DOCENTE

Existe una variedad de clasificaciones que podrían ser útiles en el momento de reflexionar sobre la definición. El Texto 10 distingue cinco diferentes tipos de definición, uno de los cuales es la definición ostensiva y el resto definiciones que en algunas clasificaciones se llaman "verbales". A algunos docentes podría serles útil exponer en primer lugar la diferencia entre la definición ostensiva y las verbales para luego abocarse a los tipos subsumidas en este último. Se incluye como Texto 11 un corto suplemento acerca de las definiciones ostensivas y definiciones verbales para el uso del profesor.

En cuanto a la definición por género y diferencia, puede ser útil relatar a los alumnos y alumnas la historia del intento de Platón por definir al hombre como un bípedo implume. Es decir como un animal de dos patas (género) que no tiene plumas (diferencia específica). Más tarde Aristóteles

afirmaría que la diferencia específica es la razón. De ahí la clásica definición de hombre como animal racional.

En general es conveniente hacer presente a los estudiantes que cada vez que se introduce un nuevo término en una conversación, tratado científico o en cualquier otro contexto, quien introduce la nueva palabra debe precisar el significado de dicha palabra si desea ser comprendido.

#### Ejemplo B

Los estudiantes, divididos en grupos, analizan definiciones entregadas por el profesor o profesora y determinan a qué tipo de definición corresponden, según la clasificación estudiada, fundamentando su respuesta. Luego comparan sus conclusiones.

#### Ejemplos

- a. El perro es un animal mamífero.
- b. El unicornio es un caballo con un cuerno en el centro de la frente.
- c. "La poesía es simplemente el modo más hermoso, imponente y efectivo de decir las cosas." (Matthew Arnold)
- d. La montaña es un cerro "así" (gesto de amplitud) de grande.
- e. La libertad de elección es la capacidad humana de elegir libremente entre dos o más alternativas o posibilidades genuinas, elección que estará siempre limitada por el pasado y por las circunstancias del presente inmediato.

#### INDICACIONES AL DOCENTE

El objetivo de este ejemplo en primera instancia es distinguir entre los tipos de definiciones; pero en segundo lugar explorar hasta qué punto es válida la clasificación misma (tema que será profundizado en el siguiente ejemplo). No sería del todo raro que un estudiante reclamara que "estas definiciones son estipulativas".

Se supone que (a) es un caso de definición por género próximo y diferencia específica, considerando que mamíferos pertenecen al género "animal". El ejemplo (b) es un ejemplo de definición por sinonimia, en el sentido de definir lo desconocido (unicornio) en términos de lo conocido (caballo con cuerno). (c) es un ejemplo de definición descriptiva o argumentalmente estipulativa mientras que (d) es un caso de definición ostensiva. Uno podría imaginar un conferencista filosófico afirmando (e) al comienzo de su charla, un caso de definición estipulativa.

## Ejemplo C

Basándose en las definiciones de ejemplo B, u otras que el profesor les pide buscar en diversas fuentes, los alumnos identifican los aciertos y los límites de cada tipo de definición.

Si el docente desea, podría introducir este ejemplo con la lectura de algunos pasajes cortos de Wittgenstein (Texto 12); se advierte, sin embargo, que su lectura no es imprescindible para que resulte el ejemplo.

## INDICACIONES AL DOCENTE

Las preguntas a continuación podrían orientar la discusión acerca de los tipos de definición estudiados:

## Definiciones estipulativas

- ¿En qué circunstancias podría ser clave en el entendimiento de un texto, la solución a un problema o el avance en una discusión? ¿Existen situaciones en las cuales no es necesaria introducir nuevos términos e incluso, estimar que podrían complicar aún más el entendimiento de un fenómeno? El profesor podría sugerir ejemplos de nuevas herramientas (computador, taladro) o procedimientos (datación por carbono 14, cirugía láser) hasta el descubrimiento de algo hasta cierto momento desconocido (VIH, DNA, fotones, trastorno bipolar, autismo) que fueron definidos de manera estipulativa en algún momento.
- ¿Qué tiene que suceder para que una definición estipulativa se convierta en descriptiva? ¿Pone en duda la diferencia entre ambos?

## Definiciones descriptivas

- Si es cierto que el uso social de una palabra o expresión cambia a través del tiempo, ¿cuán tajante es la definición descriptiva? ¿Para qué sirve un diccionario etimológico?

## Definiciones ostensivas

- ¿La definición más usada? ¿la menos clara? ¿Puede todo ser apuntado con el dedo o con un ejemplo? El profesor podría sugerir que según algunos, la ostensiva no debería llamarse una definición.

## Definiciones por sinonimia

- ¿Cuántas veces pedimos a nuestros profesores o amigos decimos qué significa una palabra, y nos contestan con un sinónimo? Sin embargo, ¿tienen todas las palabras un sinónimo? ¿Cuán exacta puede ser la definición por sinonimia?

## Definiciones por género próximo y diferencia específica

- ¿Podrían ser utilizadas para distinguir colores (naranja-amarrillo-rojo), por ejemplo? ¿Podría definirse de esta manera "existente", "objeto", "ser", "sustancia"?

### Sub-unidad 3

## La explicación y la interpretación del sentido

Esta subunidad se propone estimular a los alumnos y alumnas a reflexionar sobre las distintas maneras que empleamos para alcanzar un conocimiento de los hechos o de las conductas de las personas o, en general, del funcionamiento de las cosas.

“En un sentido general, y ateniéndose a su etimología, el término “explicación” designa el proceso mediante el cual se des- envuelve lo que estaba envuelto, se hace presente lo que estaba latente. Al explicar algo lo desplegamos ante la visión intelectual, con lo cual lo que aparecía oscuro y confuso aparece claro y detallado”. (J. Ferrater Mora, Diccionario de Filosofía).

El término “explicación” seguramente hará que los alumnos lo relacionen inmediatamente con la explicación científica, y que entiendan como tal aquella que da cuenta de fenómenos naturales a partir de sus causas. Resulta conveniente, entonces, señalarles que esta manera de explicarnos siempre resulta satisfactoria cuando se trata de explicar las conductas o fenómenos propios de humanos. La explicación científica utilizada por las ciencias de la naturaleza da cuenta de los fenómenos a partir de ciertas leyes. Sin embargo, intentar explicar lo propio de humano, sus conductas, con el mismo método podría parecer inadecuado: cada hecho humano es único y, en consecuencia, rebelde a ser puesto en una legalidad como puede efectuarse con los fenómenos naturales. De ahí la necesidad de contar con un método diferente, que no deje de lado lo único y lo particular -aquello que caracteriza a los fenómenos humanos. Esta manera de acercarse al conocimiento de la realidad propia de humana es conocida como “comprensión”. Comprender, en sentido amplio, es encontrar que las cosas tienen sentido. Nos parece que comprendemos la conducta de una persona cuando entendemos sus motivaciones, las metas que se ha propuesto alcanzar o sus sentimientos más profundos. En estos casos, hablamos de una interpretación del sentido. Así, por ejemplo, a veces el comportamiento de un personaje literario sólo resulta totalmente comprensible en el contexto de la narración completa y el comportamiento heroico de una persona que sacrifica su vida por una causa sólo resulta comprensible por referencia al ideal que se ha propuesto como forma de vida. Una interpretación del sentido sería, así, la que incorpora este contexto más amplio y que, al mismo tiempo, exige del lector u observador una acción de vinculación de los elementos presentes y la agregación de otros ausentes, para dotar de un sentido al todo.

### Contenidos

- Diferentes maneras de comprender los hechos: explicación e interpretación
- El rol de los símbolos en la tarea interpretativa
- La conciencia histórica como elemento de la interpretación

### Aprendizajes esperados

Los alumnos y alumnas:

- Identifican situaciones que requieren explicación.
- Distinguen diferentes maneras de explicar.
- Discriminan entre situaciones que requieren ser explicadas y situaciones que requieren ser interpretadas.
- Valoran la diversidad de interpretaciones que pueden darse a los símbolos, y la universalidad de algunos de éstos en las culturas humanas.

## Actividad 8

---

Reconocen diferentes tipos de explicación y las aplican en distintos contextos.

### Ejemplo A

El profesor o profesora presenta varias situaciones susceptibles de ser explicadas de diversas maneras y estimula a los estudiantes a hacer conjeturas sobre ellas.

#### *Situación 1*

Un avión, objeto pesado, se eleva por los aires. ¿Cómo puede explicarse este fenómeno?

#### *Situación 2*

Una manzana madura cae de un árbol. ¿Cómo puede explicarse este hecho?

#### *Situación 3*

Un alumno no estudió mucho para una prueba y, sin embargo, obtuvo una excelente calificación. ¿Cómo podrá explicarse?

#### *Situación 4*

Un automóvil con neumáticos anchos consume más combustible que otro similar pero con neumáticos angostos. ¿Cómo se explica este fenómeno?

### Ejemplo B

El profesor indicará a los alumnos y alumnas que una de las características distintivas de las explicaciones es que son una respuesta a la pregunta ¿Por qué?, por medio de la cual se intenta determinar de manera precisa las razones por las cuales se produce el hecho. Le señala a los alumnos, con la ayuda de un texto corto basado en Hempel, (Texto 13 A) el modo tradicional de la explicación (causal o deductiva). Luego, introduce otras maneras de concebir la explicación - la genética, la funcional y la probabilística. (Texto 13 B)

### Ejemplo C

En pequeños grupos, los estudiantes analizan situaciones de la vida cotidiana como las que se presentan a continuación, a fin de aplicar el conocimiento de los tipos de explicación aprendido en el ejemplo anterior. ¿Cuáles es el tipo de explicación que consideran apropiado en cada caso?

Algunas situaciones que podrían ser utilizadas son las siguientes:

- El colegio tiene la bandera puesta. ¿Por qué?
- Arriba de los 3000 metros, muchas personas sufren de "apunamiento". ¿Por qué?
- Los bancos están en el pasillo, fuera de la sala. ¿Por qué?
- El director reparte diplomas en una ceremonia. ¿Por qué?
- Chile es un país cuya tasa de natalidad es superior a la de algunos países europeos. ¿Por qué?
- Durante 2002 la selección nacional tuvo un rendimiento deficiente. ¿Por qué?
- Murió una planta en el patio. ¿Por qué?
- La contaminación del aire de Santiago aumenta durante el invierno. ¿Por qué?

El docente debe señalar a los alumnos que lo extraño, lo desconocido, es aquello que nos hace comprensible la ocurrencia del fenómeno. Si hay tiempo se sigue directamente con el ejemplo siguiente.

Ejemplo D

Los estudiantes discuten en grupos hasta qué punto coinciden o difieren en el tipo de explicación que dieron a cada uno de los casos del ejemplo anterior. ¿Uno u otro tipo prevalece o debe hacerlos?



## Actividad 9

Distinguen entre situaciones y hechos que requieren ser explicados de aquellos que necesitan una interpretación.

### Ejemplo A

El profesor entrega a grupos de alumnos y alumnas un poema o parte de un poema y les pregunta por su significado. Cada grupo discute y luego expone lo que ellos consideran que el autor quiso expresar.

#### INDICACIONES AL DOCENTE

Una variante de este ejemplo sería dividir un poema en estrofas, y entregarlas al azar a la mayoría de los grupos y el poema entero al grupo restante. ¿De qué manera influye en la interpretación tener una vista del conjunto? ¿En qué medida varía cuando sólo se tiene una parte (estrofa)? Si adopta esta variante, es una buena plataforma para algunas de las lecturas posteriores acerca de la hermenéutica contemporánea.

### Ejemplo B

Los alumnos comparan el ejercicio sobre el poema anterior, y el ejemplo sobre las explicaciones a fin de identificar las diferencias básicas entre la explicación y la interpretación.

### Ejemplo C

A partir de las actividades anteriores, el docente analiza con los estudiantes las diferencias entre explicación e interpretación en términos filosóficos.

#### INDICACIONES AL DOCENTE

Las diferencias entre la explicación y la interpretación han sido motivo de discusión y debate filosófico por lo menos desde hace unos cien años, por lo que no se espera sortear todas las dificultades inherentes a su clara distinción. Desde luego es posible diferenciar estos conceptos a partir de los casos relativamente simples que se presentan. El Texto 14 provee de algunos elementos que pueden ayudar al docente y a los alumnos a un mejor entendimiento de la comprensión como un modo diferente y más adecuado para conocer los fenómenos humanos.

Hay muchos fenómenos, acontecimientos, acciones y obras que para ser comprendidos requieren una interpretación de parte del observador. Cuando estamos frente a una obra de arte, leyendo un poema, intentando comprender la cara de inquietud de un amigo, es probable que realicemos una interpretación. A diferencia de las explicaciones, es terreno común de las interpretaciones que varían de persona a persona. Incluso puede ser considerado razonable que haya interpretaciones

hasta contradictorias, debido a diferentes "lecturas" que hacen personas de puntos de vista diferentes sobre un mismo fenómeno. Frente a una novela, poema, o película, es razonable esperar que diferentes personas ofrezcan interpretaciones muy variadas.

Ahora bien, si tomamos la interpretación como si fuera una explicación verídica de los hechos (en vez de una entre muchas otras posibles formas de interpretar estos hechos) es posible que sea el motivo de conflictos y malentendidos. Aquí radica la importancia, dentro de este programa, que los alumnos logren distinguir los dos conceptos. La hermenéutica contemporánea pone de relieve la conciencia que en la actualidad se tiene de esa diversidad interpretativa. En caso que se desee profundizar en este punto, véase el Texto 15 de Gadamer.

### Actividad 10

Reconocen el simbolismo como un elemento de la interpretación y analizan la relación entre ésta, la cultura y los valores.

#### Ejemplo A

El profesor pide a los alumnos conformar pequeños grupos que deben identificar algún personaje nacional por el cual sientan respeto o admiración, para luego señalar cuáles son las características, cualidades o virtudes que hacen de este personaje nacional una persona respetada o admirada. Posteriormente los grupos exponen al resto del curso el personaje elegido y las características identificadas. Se puede concluir con una discusión acerca de la universalidad o no universalidad de las características, cualidades y valores identificados en aquellos personajes nacionales.

#### INDICACIONES AL DOCENTE

El ejercicio tiene como objetivo que los alumnos y alumnas reconozcan que existen ciertas características, virtudes o cualidades que cada cultura estima como positivas y que suelen simbolizarse a través de algún personaje. Examinado desde el punto de vista simbólico estos personajes no hablan por sí solos; su comprensión requiere una lectura o una tarea de interpretación, en este caso, de parte de los estudiantes. Aunque en algunos casos los alumnos podrían estar de acuerdo sobre el carácter virtuoso de algún personaje identificado, también podría ocurrir lo contrario, en cuyo caso conviene preguntarse acerca de las razones que motivan las diferentes lecturas. En segundo lugar, a pesar de la diversidad de personajes elegidos, son símbolos todos ellos de los valores, virtudes, o características estimadas positivas. Una vez más, asociar el personaje con estas cualidades requiere de una lectura interpretativa.

Se sugiere que a partir de esta discusión se motive la lectura del Texto 16 de Umberto Eco, Apocalípticos e integrados. En éste se incluye parte del análisis que este autor hace del conocido personaje de cómics Superman, como símbolo contemporáneo del heroísmo, entre otras cosas.

### Ejemplo B

El profesor o profesora pide a los estudiantes separarse en grupos y les da algunos minutos para imaginar que son parte de una cultura distinta (en cuanto al lugar o al tiempo). En este contexto los alumnos deben otorgar a distintos objetos y conductas un sentido o valor propio de la comunidad que representan. Luego, en una cartulina cada grupo dibujará aquellos objetos y conductas a las que le ha asignado un sentido especial. Posteriormente cada grupo expondrá sus dibujos indicando el significado que le han atribuido y por qué. Se sugiere como conclusión, que los estudiantes reflexionen acerca de algunos objetos y algunas conductas de su propia cultura que tienen un significado especial.

#### INDICACIONES AL DOCENTE

El ejercicio tiene como finalidad que alumnos y alumnas puedan vivenciar que cada grupo humano asigna especiales significados a los objetos y conductas que les son propias. De esta manera adquirirán conciencia que muchos objetos y conductas dejan de ser sólo eso y pasan a convertirse en símbolos. La dimensión simbólica es parte importante en la comprensión de diferentes culturas. Por una parte, se encuentra que hay culturas con símbolos totalmente distintos y, por otra, se halla símbolos que se repiten en distintas culturas. Un ejemplo de esto último se puede encontrar en el Texto 17 de Mircea Eliade, *Lo sagrado y lo profano*, relacionado con el símbolo "Madre Tierra".



## Unidad 2

### La argumentación y la resolución de controversias

El propósito de esta segunda unidad es proporcionar a los alumnos y alumnas algunas herramientas básicas de análisis que les permitan identificar las controversias que surgen en el medio social y comprender las distintas posturas que se enfrentan en cada caso. Es necesario comprender que las controversias se producen porque hay distintos puntos de vista frente a un mismo hecho, distintas proposiciones de acción en vista a un mismo fin o distintas apreciaciones de los fines y valores. Para poder decidir entre estas diferentes perspectivas que compiten por convencernos, debemos desarrollar la capacidad de considerar y sopesar las razones que se ofrecen en su apoyo.

La tarea específica de evaluar las razones se desarrollará en las dos unidades siguientes. En la presente unidad el interés se centra primero en discriminar claramente entre una simple opinión y una argumentación (un punto de vista y las razones ofrecidas en su apoyo) y valorar el papel de la fundamentación para permitir un diálogo que pueda conducir a la resolución de la controversia. En segundo lugar, se centra en los distintos contextos en que se presentan las controversias.

## Sub-unidad 1

### Las controversias y los distintos contextos en los que se presentan

El propósito básico de esta sub-unidad es crear conciencia en los estudiantes sobre lo importante que es para el desarrollo del pensamiento la presencia de las controversias. Para ello, los alumnos tomarán contacto con las expresiones controversiales que les resultan más cercanas, así como también revisarán algunas que han tenido lugar en la historia. Se trata de familiarizarlos con las diversas formas y contextos en que las controversias tienen lugar, y cuando resulte pertinente, apliquen las nociones aprendidas en la unidad anterior para evaluar la calidad de las argumentaciones de las partes discrepantes. En particular la descripción deficiente, la ambigüedad y la vaguedad se conectan de forma directa con la generación, desarrollo y posible resolución de controversias.

#### Contenidos

- El papel de la controversia en la sociedad actual.
- Los diferentes contextos en que se presentan las controversias.
  - El debate público
  - Las interacciones personales en la vida cotidiana
  - La controversia a través de la historia

#### Aprendizajes esperados

Los alumnos y alumnas:

- Identifican las formas que adquieren las controversias en distintos contextos.
- Reconocen algunas controversias en su entorno social y cultural.
- Investigan sobre una controversia histórica resuelta.
- Reconocen algunos factores sociales, emocionales e institucionales involucrados en las controversias.
- Utilizan correctamente algunos términos básicos de la argumentación.
- Evalúan el papel de la controversia en la sociedad actual.

## Actividades

### Actividad 1

---

Identificar controversias que se presentan en nuestro medio social actual.

#### Ejemplo A

Como clase o en pequeños grupos, los alumnos y alumnas describen y definen "controversia". Luego comparten ejemplos de controversias que se han generado en el ámbito escolar, nacional, internacional, por un lado; y controversias que conocen de los otros sub-sectores de aprendizaje y de la filosofía misma, por el otro.

#### INDICACIONES AL DOCENTE

Esta iniciación al tema de la controversia debería ayudar a los estudiantes a caracterizarla como un desacuerdo entre puntos de vistas que, por lo menos durante una etapa, no se consideran compatibles. Aunque algunas controversias parecen no ser posibles de resolver a través de la argumentación y el diálogo, otras tantas sí pueden resolverse y, de hecho, hay ejemplos de muchas que lo han sido y son resueltas de estas maneras.

#### Ejemplo B

Los alumnos y alumnas buscan en los medios de prensa informaciones y comentarios que manifiestan la existencia de diferencias de opinión frente a un mismo problema o curso de acción. A partir de los ejemplos aportados, exploran la distinción entre una simple opinión, que refleja una preferencia personal y un punto de vista, que está fundamentado y aspira a ser aceptado por todos. En otras palabras, se introduce la diferencia entre afirmar algo (un punto de vista) y argumentar algo (la fundamentación de una conclusión).

#### INDICACIONES AL DOCENTE

El profesor o profesora podría guiar a los estudiantes sugiriendo los lugares donde pueden encontrar controversias. Las secciones en los medios de prensa escrita más adecuadas para encontrar ejemplos de controversias son las de "Cartas al Director", aunque también se pueden encontrar en entrevistas, editoriales y columnas de opinión. De igual manera se podría buscar en los medios nacionales e internacionales, a través de internet. Algunas direcciones son:

<http://foros.terra.cl>

<http://www.elpais.es/diario/opinion/>

### Ejemplo C

Es recomendable que el docente introduzca un vocabulario filosófico relativo a la argumentación, incluyendo los términos siguientes: premisas, conclusiones y argumentación o razonamiento. Para este fin le puede servir el Texto 18. El profesor o profesora podría dirigir la lectura en conjunto de uno o más de los textos de éste; y/o podría pedir a los alumnos, a la luz de la búsqueda que han realizado en el ejemplo anterior, distinguir premisas y conclusiones, opiniones de puntos de vista fundamentados.

#### INDICACIONES AL DOCENTE

Se elaborará en la sub-unidad 2 la diferencia entre una opinión y la fundamentación de un punto de vista. No obstante, podría ser oportuno señalar a los estudiantes que la mera presentación de una conclusión fundamentada (que aspira a ser aceptada por los demás) no asegura que sea razonable aceptarla. Los criterios de aceptación de un argumento se estudiarán en la Unidad 3, sub-unidad 3.

### Actividad 2

Identifican los temas que los hacen discrepar con o jóvenes.

#### Ejemplo A

Organizados en grupos pequeños, los alumnos y alumnas elaboran un listado de temas que más los hacen discrepar entre ellos. Luego sintetizan las posiciones de las diferentes partes y señalan si esas posiciones son opiniones o puntos de vista, y por qué.

#### INDICACIONES AL DOCENTE

Algunos temas controversiales pueden surgir en relación a sus grupos musicales favoritos o figuras y equipos deportivos destacados. Es importante que el docente destaque la distinción entre una simple opinión, que refleja una preferencia personal y un punto de vista fundamentado, que aspira a ser aceptado por todos.

#### Ejemplo B

Los alumnos identifican temas que los hacen discrepar con las generaciones mayores. Hacen cuestionarios para representantes de ambas generaciones- que les permitan obtener respuestas que clasificarán después como opiniones o puntos de vista fundamentados. Hacen la investigación en parejas. Luego comparten los resultados y los analizan en común.



## Ejemplo C

Organizados en grupos pequeños, los alumnos y alumnas elaboran un listado de temas municipales o regionales, nacionales y globales que propician discrepancias. Luego sintetizan las posiciones de las diferentes partes y señalan si esas posiciones son opiniones o puntos de vista, y por qué.

## INDICACIONES AL DOCENTE

Podría ser necesario que el profesor ayude a los alumnos a visualizar controversias en uno o más de estos ámbitos o niveles. A modo de incentivar la discusión entre estudiantes podría sugerir algunos ejemplos de controversias en cada ámbito. Por ejemplo, en el ámbito municipal o regional, podría ser objeto de disputa el manejo del agua, la electricidad o la basura; en el nacional, algún proyecto de ley relativo a la salud, la educación, la pesca o la agricultura, la conservación de bosques nativos o la recaudación de impuestos; y al nivel de controversias internacionales, el calentamiento de la tierra, la destrucción de la capa de ozono, los refugiados, la pobreza o el hambre.

## Actividad 3

Identifican controversias a lo largo de la historia y evalúan su rol en ésta.

## Ejemplo A

Los alumnos y alumnas identifican, con la ayuda del docente, controversias que a lo largo de la historia han preocupado a los seres humanos y que hoy se consideran superadas (por ejemplo, si la tierra es o no el centro del universo, si los indígenas americanos tenían o no alma, si las mujeres son inferiores a los hombres). Luego de realizar una investigación, hacen presentaciones grupales en que describen los términos de la controversia investigada; se explora la influencia de factores sociales, económicos, políticos, en la resolución o conclusión de la controversia; y se evalúan las implicancias para las personas, con unidades o la humanidad en sí que ha tenido la controversia y su resolución.

## INDICACIONES AL DOCENTE

El propósito de esta actividad es motivar una reflexión integradora a partir de lo que los alumnos ya saben, que se podría proyectar a una actividad interdisciplinaria. Para motivar la reflexión inicial, se han incluido en el Texto 19 algunas sugerencias de materiales para algunos de estos temas, aunque tanto estos recursos como los mismos temas podrían ampliarse o ser modificados de acuerdo a los intereses de los estudiantes. El docente debe mantener en primer plano, eso sí, la condición de que las controversias sobre las cuales trabajen los alumnos deben ser consideradas hoy en día "resueltas" o "superadas", a fin de poder indagar acerca de los efectos de las controversias a través de la historia.

Las preguntas que se encuentran a continuación podrían orientar la investigación y posterior presentación de los grupos.

- ¿En qué consistían los argumentos de los dos (o más) lados de la controversia? Más allá de los argumentos propiamente tales, ¿qué otros factores –sociales, emocionales, económicos– estaban en tela de juicio y surgieron durante la historia de la controversia?
- Mirando testimonios de protagonistas de la controversia, ¿mostraban seguridad y confianza en que su postura era la correcta? ¿Cuándo tendían a dudar de ella? ¿En qué consiste la conexión, si es que la hay, entre el convencimiento y la argumentación por el otro?
- ¿Cuál es el rol de las emociones en las controversias y en la argumentación? ¿En qué sentidos pueden facilitar pero también obstaculizar la formulación de los argumentos y la resolución de las controversias? ¿Cómo se manifestaron las emociones en el caso de la controversia estudiada? ¿Qué emociones en particular estaban presentes?
- ¿Jugaron algún papel importante en la generación de la controversia la ambigüedad o la falta de claridad sobre el problema o conflicto en cuestión?
- ¿La resolución de la controversia pasó por una aclaración de algunos términos claves del debate? ¿Qué o quién suscitó esta aclaración y en qué circunstancias?

#### Ejemplo B

Los alumnos y alumnas leen una selección de J.S. Mill acerca del rol de las controversias en términos de los individuos, de la búsqueda de la verdad y del conocimiento, presentada en el Texto 20. Luego, con el liderazgo del profesor, se entabla una discusión sobre el valor positivo de las controversias, reconociendo también sus costos o peligros.

#### INDICACIONES AL DOCENTE

Algunos de los aspectos que podrían ser calificados de positivos son los siguientes: formulación y expresión de puntos de vistas diversos y formas de vida y de relaciones sociales diversas; perfeccionamiento de puntos de vista para responder a objeciones puestas en su contra; modificación de punto de vista a la luz de argumentos y objeciones presentados por otros; reconocimiento social de la existencia de más de un punto de vista sobre un tema o un problema; una forma de identificar problemas que requieren de una solución social pacífica; crecimiento personal de los individuos participando en la controversia y, de forma indirecta, de aquellos que la observan.

Algunos de los aspectos que podrían ser calificados de negativos son los siguientes: conducir a quiebres en relaciones personales o sociales; llevar a conflictos violentos y bélicos.

Se podría, por último, pedir a los alumnos reflexionar y evaluar el papel de las controversias en el desarrollo personal y social, a la luz de las controversias históricas, coyunturales y personales que han estudiado. En otras palabras, que pongan en el balance los aspectos negativos y positivos para emitir un juicio acerca del rol de las controversias.

### Ejemplo C

El docente presenta algunos casos de controversia en el ámbito de las ciencias naturales o sociales y plantea el papel de ésta en el avance del conocimiento (por ejemplo, el desarrollo de los modelos atómicos; distintas maneras de medir la inteligencia; o el debate acerca de la influencia de la genética y la cultura en el comportamiento humano). Contrasta esto con situaciones político-culturales de ausencia de controversia y sus efectos sobre el conocimiento. Se identifica y evalúa la influencia de factores sociales, económicos, políticos, en la resolución o conclusión de la controversia.

#### INDICACIONES AL DOCENTE

Este ejemplo centra la atención del alumno o alumna en la búsqueda del conocimiento y la influencia de las controversias en ésta. El elemento novedoso es la reflexión acerca del contraste entre contextos en los que las controversias están presentes y aquellos en que están ausentes. (Las razones detrás de la ausencia pueden ser de índole muy diverso, por ejemplo, familiares, grupales, culturales, políticas, sociales, etc.).

## Sub-unidad 2

### La fundamentación de los puntos de vista como una vía para la resolución de las controversias

Luego de identificar la controversia y los tipos de argumentos con que las partes sostienen sus posiciones, los estudiantes deben entrar a una reflexión sobre la importancia de fundamentar razonadamente las opiniones que se presentan cuando conversamos con otros, ya sea para compartir sus puntos de vista o para discrepar de ellos. De este modo, en esta situación de encuentro y diálogo, en la que emergen como tales los puntos de acuerdo y desacuerdo, se reconocen las opiniones de otros y, a través de esto, se enriquece la información e interpretación que se tiene sobre las cosas, relaciones, o sentidos sobre los que se discute.

#### Contenidos

- La distinción entre la expresión de una opinión y la fundamentación de un punto de vista.
- La distinción entre punto de vista y razones.
- El papel de la fundamentación en orientar el diálogo para la resolución de las controversias.

#### Aprendizajes esperados

Los alumnos y alumnas:

- Distinguen entre la simple expresión de una opinión y la argumentación como la fundamentación de un punto de vista.
- Discriminan entre punto de vista (conclusión) y razones (premisas).
- Comprenden la importancia de la fundamentación para la resolución de las controversias a través del diálogo.

#### Actividad 4

Distinguen entre la expresión de una opinión y la fundamentación de un punto de vista.

##### Ejemplo A

Los estudiantes se dividen en dos grupos: uno de los grupos se divide, a su vez, en dos más pequeños. Estos dos iniciarán un debate sobre un tema controversial que afecte a los jóvenes (pueden escoger alguno de las actividades de la sub-unidad anterior), tomando cada grupo una posición distinta. El otro grupo observará y distinguirá aquellas instancias en que sólo se ha expresado una opinión y aquellas en que se ha intentado argumentar (fundamentar un punto de vista por medio de razones). Al final, este grupo da cuenta de sus observaciones al resto de sus compañeros.

##### INDICACIONES AL DOCENTE

Después de la actividad, el profesor debe guiar a los alumnos y alumnas a establecer una clara distinción entre las opiniones carentes de fundamentación y los puntos de vista que se apoyan en razones, insistiendo en la distinción entre la expresión de una preferencia personal y un punto de vista que aspira a ser aceptado por todos. Sólo es posible un diálogo fructífero que pueda conducir a la resolución de una controversia cuando en apoyo de una opinión se expresan razones que pueden ser libremente examinadas por cualquier persona. A algunas maneras de expresar una simple opinión son: "Me gusta...", "Yo creo...", "Yo pienso...", "Estoy convencido que..." etc. A algunas maneras de expresar un punto de vista que aspira a ser aceptado por los demás son: "Es necesario que...", "Se debería...", "Hay que aceptar que...", etc.

##### Ejemplo B

El docente pide que los estudiantes reiteren lo que entienden por "premisas" y "conclusiones". En grupos pequeños o en parejas los alumnos hacen ejercicios en los cuales se deben identificar premisas y conclusiones en argumentos escritos. (Texto 21)

##### INDICACIONES AL DOCENTE

Para facilitar el trabajo, el docente podría querer revisar el Texto 22 (Claves y conectores lingüísticos) con los alumnos, que es un listado de expresiones con las que se señalan la presencia de razones o premisas, por un lado, y conclusiones, por el otro. Como alternativa, podría compartir esta información con los estudiantes cuando ya han intentado hacer algunos de los ejercicios. En este caso, podría ser interesante que reflexionen acerca de su uso (u ausencia) en controversias cotidianas, filosóficas, académicas, sociales e históricas.

### Ejemplo C

Trabajando sobre algunos de los materiales controversiales recolectados en ejemplos anteriores, artículos breves (Texto 23) u otros medios de comunicación, los estudiantes distinguen en ellos entre expresiones de opinión y argumentaciones (puntos de vista apoyados por una fundamentación), con especial énfasis en la identificación de las razones ofrecidas (premisas) a favor de una conclusión.

#### INDICACIONES AL DOCENTE

En un primer momento, es preferible trabajar con la prensa escrita, con el fin de poder distinguir claramente en el texto las simples opiniones, los puntos de vista (conclusiones) y las razones (premisas). Si los recursos lo permiten, se puede trabajar con videos o grabaciones de programas radiales. En este caso, el análisis se puede presentar también en forma oral.

Aunque seguramente es preferible ajustar el artículo a los intereses de los alumnos y alumnas del curso, a modo de ejemplo se han incluido dos modelos. El primero, "El gas es el puente de oro..." contiene más de un argumento y, por ende, los alumnos pueden descubrir más de una conclusión. Algo semejante podría ocurrir con "Estudiantes". Esta característica es frecuente en los artículos de prensa y ayudará, adicionalmente, a que los alumnos se fijen en que los argumentos no suelen ser formulados aisladamente; van entrelazados, ligados entre ellos, y requieren de esfuerzo de parte del lector para identificarlos y analizarlos como tales.

### Actividad 5

Analizan un modelo de resolución de controversia a través del diálogo.

### Ejemplo A

Los estudiantes leen un fragmento de un Diálogo de Platón (Texto 24) que muestra cómo, a través de un diálogo en que se fundamentan posiciones, se puede llegar a un acuerdo. Luego evalúan críticamente el rol del diálogo en la resolución de conflictos de diversa índole, identificando factores que pueden influir en este camino.

#### INDICACIONES AL DOCENTE

De forma complementaria podrían investigar algún tema de debate de la actualidad nacional o internacional en el cual a través del diálogo se ha podido llegar a un acuerdo. En resumen, el fin es que alumnos y alumnas tomen contacto con modelos de resolución de controversias a través del diálogo.

Algunas de las siguientes preguntas pueden servir para orientar la discusión posterior:

- ¿Cuáles son las condiciones necesarias para entablar una discusión?, ¿y para que sea fructífero un diálogo? ¿En qué consisten los obstáculos que pueden impedir que a través del diálogo se solucionen los conflictos?
- ¿En qué se parece y en qué se diferencia el diálogo de Platón y un diálogo que tú conoces en la cotidianidad? ¿Están presentes todas las condiciones de un diálogo exitoso en el de Platón?

#### Ejemplo B

En grupos pequeños, los alumnos elaboran un listado de todas las instituciones formales y espacios informales en los cuales el diálogo es el modo para la resolución de problemas, controversias y conflictos. En el caso de uno o dos de los espacios o instituciones que han identificado, discuten cómo afectan las emociones de sus actores y presiones de diversos tipos (sociales, económicos, autoridades) en la resolución de conflictos y de problemas a través del diálogo.

#### INDICACIONES AL DOCENTE

Podría ser conveniente resaltar que "diálogo" se entiende como una conversación entre dos o más personas.

Es probable que los estudiantes piensen en espacios escolares, comunitarios, y/o nacionales para ilustrar cómo el diálogo es utilizado para resolver conflictos y controversias. Si es del interés de los alumnos, la profesora puede incentivarlos a investigar sobre formas de resolución de controversias dialogadas en la cultura mapuche u otras.

#### Ejemplo C

Se lee en conjunto el Texto 25 sobre el concepto de "isonomía", determinante para el surgimiento de la democracia ateniense. En grupos pequeños, los estudiantes cuestionan hasta qué punto la falta de igualdad entre pares puede ser un obstáculo a la resolución de conflictos a través del diálogo.

### Sub-unidad 3

## La presencia de la argumentación en otros procesos comunicativos: la conversación y la narración.

#### Contenidos

- La argumentación en el contexto de la vida cotidiana (conversación, discusión, diálogo).
- La argumentación en un contexto literario.

#### Aprendizajes esperados

Los alumnos y alumnas:

- Reconocen la argumentación y distinguen sus elementos en diversas formas de comunicación cotidiana.
- Identifican los fragmentos argumentativos en distintos textos literarios.



## Actividad 6

---

Reconocen la presencia de la argumentación en el diálogo y en las conversaciones cotidianas.

### Ejemplo A

Reproducir un diálogo o una conversación cotidiana, real o ficticia, que contenga una argumentación especificando qué parte del discurso constituye la argumentación.

#### INDICACIONES AL DOCENTE

Otras partes del discurso pueden ser la descripción, la expresión de emociones, la definición, órdenes, preguntas, exclamaciones, por ejemplo.

### Ejemplo B

Identificar, en algún tipo de documento que registre un diálogo o una conversación cotidiana (vídeo de un programa de TV., fragmento de una entrevista, etc.) la parte del discurso que constituye una argumentación.

#### INDICACIONES AL DOCENTE

De acuerdo con las capacidades y motivación de los estudiantes, el profesor o profesora puede considerar preferible llevar a la clase un documento ya seleccionado por él mismo, con el fin de que sirva de modelo paradigmático. Podría utilizar aquellos que han sido recopilados en el Texto 26.

### Actividad 7

---

Reconocer la presencia de argumentación en textos literarios.

#### Ejemplo A

El docente comparte unos fragmentos de obras literarias con los estudiantes (el Texto 27 incluye uno) pidiendo que en grupos o parejas identifiquen las argumentaciones contenidas en ellos. Alternativamente se les puede pedir que busquen en el texto de literatura que están leyendo en ese momento, fragmentos que contienen argumentaciones. Luego realiza una explicación comparativa entre la argumentación en la literatura y en otros contextos ya estudiados.

#### INDICACIONES AL DOCENTE

Para la selección de textos conviene tener presente que la argumentación aparece especialmente en las interacciones de los personajes de novelas o cuentos policiales y obras de teatro. Es importante que los textos seleccionados representen ejemplos nítidos de argumentación. Sería deseable que los fragmentos escogidos provinieran de obras conocidas por los estudiantes.

¿Las argumentaciones en la literatura cumplen con el mismo fin que en la vida cotidiana?

#### Ejemplo B

Los alumnos y alumnas crean un relato de ficción (un fragmento, un episodio o una escena) en el que se desarrolle una argumentación.

#### INDICACIONES AL DOCENTE

Este ejemplo podría servir para evaluar los aprendizajes logrados.

## Unidad 3

### La argumentación y los actos de habla

El propósito de esta tercera unidad es proporcionar a los alumnos y alumnas algunas herramientas básicas que les permitirán analizar las argumentaciones presentes en diferentes ámbitos, incluyendo el cotidiano. En las unidades anteriores se ha puesto de relieve el papel fundamental que tiene la controversia en la vida social contemporánea y la importancia de la argumentación en este proceso. Sin embargo, además de identificar las controversias y las argumentaciones presentes en las distintas posturas, es necesario disponer de criterios que permitan evaluar adecuadamente cada argumentación, con el fin de poder tomar una posición razonada y contribuir eventualmente a la resolución de una disputa o controversia. Para ello se requiere una mirada más atenta y cercana al proceso de la argumentación, que permita comprenderlo como un fenómeno complejo en el cual se articulan diferentes funciones y que consta de varias partes. Reconstruir estas partes e identificar estas funciones es una tarea previa para poder evaluar los méritos de cualquier argumentación. Esta tarea no es fácil, porque en el lenguaje cotidiano las argumentaciones se presentan envueltas en un ropaje retórico, entregando información que no es relevante para la argumentación misma, cumpliendo funciones que no son propiamente argumentativas o dejando muchos elementos implícitos que, si bien se omiten para darle mayor fluidez a la comunicación, es necesario que el interlocutor los comprenda.

Con el propósito de ayudar a realizar el necesario proceso de reconstrucción de la argumentación para poder posteriormente evaluarla, en esta unidad se introduce la teoría de los actos de habla. Gracias a esta teoría es posible precisar el significado de un enunciado a partir del contexto en el cual se usa. Así, por ejemplo, el enunciado "Hace frío" en determinado contexto puede significar "Cierro la ventana". Comprender lo que el hablante quiere decir requiere atender al uso de sus expresiones en un determinado contexto. Muchas veces una interpretación literal del significado de las palabras o expresiones es insuficiente para lograr esta comprensión. Las distinciones aportadas por la teoría de los actos de habla constituyen así una herramienta fundamental para la reconstrucción de las argumentaciones.

Por otra parte, el área específica a evaluar requiere también conocer los criterios que permiten identificar una buena argumentación. Se puede distinguir entre criterios formales e informales. Una argumentación es formalmente correcta cuando se ajusta a un patrón establecido, por ejemplo, a una de las figuras del silogismo, pero también puede ser correcta desde una perspectiva informal, si satisface los criterios de relevancia, suficiencia y aceptabilidad. En el primer caso, su corrección es independiente del contexto, pero, en el segundo, depende de él.

A pesar de que algunos autores establecen una separación tajante entre los dos tipos de criterios de corrección, otros prefieren mantener los criterios formales como un ideal al cual toda buena argumentación debe aspirar (todo buen argumento informal debería poder ser reconstruido como un argumento formalmente correcto). Este ideal es difícil de alcanzar en la práctica, porque no siempre es posible deducir a partir del contexto cuáles serían las premisas implícitas que habría que complementar para reconstruir un argumento formalmente correcto. Sin embargo, es pedagógicamente conveniente mantener este ideal porque enfatiza que el proceso de la persuasión descansa en la fuerza de las razones y aleja el peligro de las falacias.

Para los estudiantes los "actos de habla" no van a ser una novedad, debido a que como tema ha sido tratado, en conjunto con otros relacionados con los discursos argumentativos y persuasivos, en Lengua Castellana y Comunicación. En Primer Año Medio la identificación de algunos actos de habla básicos forma parte de los contenidos mínimos en comunicación oral; y en Tercer Año Medio, se realiza el análisis de situaciones de interacción comunicativa oral de tipo argumentativo (debates, polémicas y otros) con el fin de percibir la estructura de los discursos (supuestos, argumentos, conclusiones) y sus procedimientos (tipos de argumentos, validez de ellos, y los resultados y efectos). En Cuarto Año Medio una parte importante de los contenidos de comunicación oral están relacionados con la argumentación. Por ejemplo, un contenido de éste es la participación como auditor de variados discursos en situaciones públicas de comunicación oral para percibir, entre otras cosas, a) la estructura y elementos constitutivos de éstos, b) los diferentes tipos de acto de habla y los recursos verbales y no verbales que se utilizan para captar y mantener la atención de la audiencia e influir intelectualmente en ella y c) la adecuación, pertinencia y validez de los discursos en cuanto a la información que proporcionan, la consistencia argumentativa y la solidez ética. Si bien se podría estimar que los contenidos de este programa de estudio se superponen sobre aquellos recién mencionados, es de esperar que en éste, la mirada y enfoque a la argumentación y a los actos de habla sea más rigurosa y filosófica.

Los profesores de Filosofía deben tomar en cuenta, sin embargo, los conocimientos que los alumnos han adquirido o están en proceso de adquirir fuera de las clases de Filosofía, y en particular, los que están estrechamente vinculados con los contenidos de las primeras dos sub-unidades. Esta sensibilidad por los conocimientos adquiridos por los estudiantes podría sugerir utilizar mayor o menor tiempo en aula para cubrir las actividades sugeridas y entablar una conversación con los docentes de Lengua Castellana y Comunicación a fin de coordinar acciones docentes. Esta es una buena oportunidad para el trabajo interdisciplinario.

## Sub-unidad 1

### El lenguaje y los actos de habla

El propósito de esta sub-unidad es introducir dos de las distinciones que presenta la teoría de los actos de habla: la distinción entre la función comunicativa y la función interactiva, por una parte, y de los enunciados y la distinción entre los diversos tipos de actos de habla, por otra.

Cuando hablamos o escribimos nos servimos de palabras o expresiones que cumplen ciertas funciones mediante las cuales nos comunicamos e interactuamos con otras personas. Desde una perspectiva comunicativa, estos enunciados pueden ser afirmaciones, preguntas, promesas, órdenes y otros. Desde una perspectiva interactiva, pueden conducir a una solicitud de mayor información, a una respuesta, a una sonrisa de satisfacción u otros gestos, miradas y reacciones. Al expresar de esta manera nuestras intenciones, cuando hablamos o escribimos realizamos distintos tipos de actos de habla. A diferencia de las oraciones aisladas, los actos de habla son unidades básicas o mínimas de la comunicación lingüística que se dan en un contexto determinado que les otorga significado. Cuando alguien realiza un acto de habla lo hace para que otra persona lo entienda y reaccione a él. Estas son las funciones comunicativa e interactiva de los actos de habla: el efecto comunicativo esperado es la comprensión del interlocutor, el efecto interactivo es su reacción. Así, por ejemplo, el acto de habla directivo: "Súbete al árbol grande" tiene una función comunicativa que el interlocutor puede comprender (me está pidiendo que me suba al árbol grande) y una función interactiva que puede o no aceptar, es decir, la comprensión del significado de la orden es independiente de la aceptación o rechazo a ejecutarla.

### Contenidos

- Los actos de habla:
  - Función con unificativa
  - Función interactiva
  
- Distintos tipos de actos de habla:
  - Asertivos
  - Directivos
  - Expresivos
  - Declarativos

### Aprendizajes esperados

Los alumnos y alumnas:

- Comprender los actos de habla con o unidades básicas de comunicación.
- Discriminar entre la función con unificativa y la función interactiva de un enunciado.
- Identificar los distintos tipos de actos de habla atendiendo a su propósito específico.
- Producen diálogos que ilustran distintos tipos de actos de habla.

## Actividades

### Actividad 1

---

Identifican los actos de habla como unidades básicas de comunicación.

#### Ejemplo A

Dada una lista de enunciados, los alumnos y alumnas determinan diferentes contextos posibles en que podrían darse y los significados diferentes que tendrían en cada caso. Por ejemplo: "Me gustaría tomar un helado de fiambuesa con crema"; en el contexto de un restaurante puede significar una orden al mazo equivalente a "Tráiganme un helado de fiambuesa con crema", en el contexto de estar acampando por varios días en la cordillera y tener pocos víveres, podría significar solamente la expresión de un deseo. O bien: "¿Me puedes decir la hora?" en un contexto puede significar una petición de información y en otro contexto puede significar un reproche indirecto a alguien que llega atrasado.

#### Ejemplo B

Organizados en grupos pequeños, elaboran por escrito situaciones que ilustran contextos diferentes en los que un mismo enunciado tiene significados distintos. Luego comparan los distintos resultados y discuten. Por ejemplo, "Me gustaría que me regalaran un anillo para mi cumpleaños" se puede ilustrar en un contexto de una persona sola (en que sería la simple expresión de un deseo) o en un contexto de una conversación de una pareja de enamorados (en que sería una sugerencia casi equivalente a una orden).

#### INDICACIONES AL DOCENTE

El profesor o profesora procurará que los alumnos y alumnas se den cuenta de que el enunciado tiene un significado incompleto si se toma fuera de contexto y que el acto de habla comprende el enunciado más el uso que se le da en el contexto. Así, un mismo enunciado significa cosas diferentes en diferentes contextos.

## Actividad 2

---

Distinguen las funciones comunicativa e interactiva de los actos de habla en distintos enunciados.

### Ejemplo A

El docente explica la diferencia entre las funciones comunicativa e interactiva, ilustrándola con ejemplos. Luego, presenta ejemplos sencillos en que las funciones comunicativa e interactiva sean claramente discernibles. Los alumnos realizan la distinción.

- a) "¿Me podrías pasar un vaso de agua?"
- b) "Mañana te invitaré al cine".
- c) "La comida vegetariana es la más sana".
- d) "¡Me alegro tanto de que hayas venido a visitarme!"

### Ejemplo B

Previo explicación del docente, alumnos y alumnas buscan ejemplos en los que se aprecien las funciones comunicativa e interactiva en diversos textos.

"Ya sabrá", me dijo el propietario, "que tengo los precios más baratos de la zona".

"Bueno, bueno", respondí, "ayer mismo paré en otro local donde el café cortado era 100 pesos más barato".

"Sí, claro, pero ¿cuál era la calidad del café?" dijo el propietario. "No es ninguna ganga si el café no es el mejor".

*Michael Gilbert, "Cómo convencer".*

### INDICACIONES AL DOCENTE

El profesor o profesora guiará a los alumnos y alumnas, sugiriéndoles los lugares adecuados donde buscar dichos ejemplos. En general, los textos que contienen diálogos se prestan mejor para mostrar las diferencias entre las funciones comunicativa e interactiva de los actos de habla.



### Actividad 3

---

Distinguen entre diferentes tipos de actos de habla de acuerdo a su propósito específico.

#### Ejemplo A

El docente clasifica diversos tipos de actos de habla (Texto 28), en un listado de enunciados presentados, destacando en su explicación el papel que cumple el propósito de los actos de habla para su diferenciación. Por ejemplo, el propósito de un acto de habla directivo, como una pregunta, es obtener una respuesta; en cambio, el propósito de un acto de habla expresivo, como una felicitación, es expresar un sentimiento.

#### Ejemplo B

El profesor o profesora selecciona ejemplos como los siguientes para que los alumnos clasifiquen los enunciados de acuerdo a la explicación anterior.

- a) Puedo asegurar que mañana es un día feriado. (Asertivo)
- b) Me gustaría que te retiraras de la sala. (Directivo)
- c) Si terminan sus trabajos a tiempo, tendremos un paseo de curso (Compromisorio)
- d) ¡Felicitación a los alumnos que colaboraron en la Semana de la Solidaridad! (Expresivo)
- e) Se declara abierta la sesión del Centro de Alumnos. (Declarativo)

#### Ejemplo C

Los alumnos y alumnas crean diálogos o conversaciones en que se ilustren diferentes tipos de actos de habla.

## Sub-unidad 2

### La argumentación con o un acto de habla con plejo

El propósito de esta sub-unidad es aplicar el análisis de la argumentación a la distinción entre las funciones comunitativa e interactiva de los actos de habla, estudiada en la sub-unidad anterior. En primer lugar, es necesario notar que la argumentación es un acto de habla con plejo, puesto que se compone de diversos enunciados, cada uno de los cuales es un acto de habla simple. La función comunitativa de la argumentación apunta a lograr que el interlocutor comprenda que uno o más enunciados –que llamamos razones o premisas– se ofrecen en apoyo de otro enunciado –que llamaremos punto de vista o conclusión. La distinción entre punto de vista y razones ya fue mencionada en la Unidad 2. La función interactiva de la argumentación apunta a lograr que el interlocutor acepte el punto de vista sobre la base de la aceptación de las razones, es decir, que se convenza de la aceptabilidad del punto de vista al considerar las razones ofrecidas en su apoyo. A sí, por ejemplo, la argumentación: “Mipapá no debería tomar clases para aprender a manejar, porque ya tiene 65 años, se asusta fácilmente y, además, nunca podrá comprar un auto con lo que obtiene de jubilación”, está compuesta del acto de habla simple: “Mipapá no debería tomar clases para aprender a manejar” que constituye el punto de vista, y de los actos de habla simples: a) “ya tiene 65 años”, b) “se asusta fácilmente” y c) “no podrá comprar un auto con lo que obtiene de jubilación”, los que tomados en conjunto constituyen las razones que son utilizadas para apoyar el punto de vista.

La función comunitativa de este acto de habla con plejo es lograr que el interlocutor comprenda que cada acto de habla simple que hemos identificado como una razón cumple la función de apoyar al acto de habla simple que hemos identificado como el punto de vista. La función interactiva, en cambio, es lograr que el interlocutor acepte el punto de vista en atención a las razones ofrecidas como su justificación.

Esta distinción es importante, ya que permite notar que se puede comprender la función comunitativa de la argumentación (identificar el punto de vista y las razones que se ofrecen en su apoyo) y, a pesar de eso, no aceptarla (considerar que las razones no justifican el punto de vista). Es decir, el efecto interactivo esperado por la persona que presenta la argumentación puede no cumplirse, aunque se cumpla el efecto comunitativo. Siguiendo a eso también expuesto, podría razonarse que las ganas que tiene mi papá para aprender a manejar revela que importa poco que ya tiene 65 años; con la experiencia adquirida con las clases, su nivel de susto irá bajando; y que el hecho que no tenga dinero para comprar un auto no debe impedir que aprenda, considerando que una de sus razones para querer aprender a manejar es justamente poder compartir la tarea cuando va de viajes largos en auto con su mejor amigo quien sí tiene auto.

Esto implica que hay dos niveles de análisis: uno en que nos preguntamos de qué nos quieren convencer (cuál es el punto de vista) y cómo quieren hacerlo (cuáles son las razones ofrecidas en su apoyo) y otro en el que nos preguntamos si las razones ofrecidas ameritan el que nos dejemos convencer por ellas. En el primer nivel de análisis –trabajado en esta sub-unidad– se requiere poder distinguir claramente entre punto de vista y razones. Para ello en algunas instancias las claves lingüísticas trabajadas con los alumnos en la unidad anterior pueden ser útiles, como será indagar sobre premisas implícitas. En el segundo nivel de análisis y que será el tema de la sub-unidad siguiente, se deben introducir los criterios de aceptabilidad de la argumentación.

### Contenidos

- Actos de habla simples y complejos
- La argumentación como un acto de habla complejo
- Función comunicativa e interactiva en la argumentación
- La reconstrucción de una argumentación

### Aprendizajes esperados

Los alumnos y alumnas:

- Reconocen la argumentación como un acto de habla complejo.
- Aplican a la argumentación la distinción entre función comunicativa y función interactiva de un acto de habla.
- Reconstruyen la estructura de las argumentaciones identificando punto de vista y razones, con ayuda de herramientas específicas (uso de claves lingüísticas, explicitación de elementos implícitos, reinterpretación de actos de habla de acuerdo al contexto).

#### Actividad 4

---

Discriminan entre la función comunicativa y la función interactiva de la argumentación.

##### Ejemplo A

Organizados en grupos, distinguen la función comunicativa e interactiva de un conjunto de argumentaciones breves presentadas.

##### INDICACIONES AL DOCENTE

El profesor o profesora guiará a los estudiantes para que reconozcan la distinción entre la función comunicativa de la argumentación (lograr que el interlocutor comprenda que las proposiciones presentadas están ofrecidas en apoyo de un punto de vista) y la función interactiva de la argumentación (lograr que el interlocutor acoja las razones presentadas como una justificación de la aceptabilidad del punto de vista). Como el efecto interactivo esperado siempre es el mismo: la aceptabilidad por parte del interlocutor de la justificación del punto de vista, es importante escoger ejemplos claramente aceptables y otros claramente no aceptables, para que los estudiantes aprecien las distintas funciones. Por ejemplo, contrastar "Juan tendrá éxito en la universidad, porque siempre ha mantenido un buen promedio en sus calificaciones", con "Juan tendrá éxito en la universidad, porque todos sus hermanos han tenido un buen desempeño en la universidad".

##### Ejemplo B

Los alumnos y alumnas buscan en la prensa oral y escrita ejemplos de argumentaciones breves y las analizan distinguiendo la función comunicativa de la interactiva.

##### INDICACIONES AL DOCENTE

Es preferible que esta actividad sea dada como tarea para la casa y luego discutida en clases.

## Actividad 5

Identifican y reconstruyen la estructura de las argumentaciones, usando indicadores o "claves" lingüísticas, explicitando elementos implícitos e interpretando el significado de los actos de habla de acuerdo al contexto.

### Ejemplo A

Analizan ejemplos de argumentaciones propuestas por el docente (y que reflejen las controversias del momento), estructurando las argumentaciones como una cadena de razones que apoyan un punto de vista.

### Ejemplo B

Buscan ejemplos de argumentaciones en la prensa escrita y luego reconstruyen su estructura discriminando entre razones y punto de vista.

### Ejemplo C

Crean argumentaciones que recojan sus posturas frente a controversias actuales o recientes, utilizando las claves lingüísticas aprendidas. Las presentan al curso para ser analizadas.

#### INDICACIONES AL DOCENTE

Debido a que la tarea de reconstrucción puede ser bastante difícil, el profesor o profesora deberá proporcionar los elementos fundamentales que permitan reconstruir una argumentación. Entre ellos el uso de "claves" lingüísticas para la identificación del punto de vista y las razones, vistas en la unidad anterior. Así, las expresiones "por lo tanto", "en consecuencia", "por ende", "luego", introducen el punto de vista. En cambio, "porque", "ya que", "puesto que", "además", introducen razones. Otro elemento importante es poder hacer explícito lo que ha quedado implícito en la argumentación. Lo que ocurre más frecuentemente es que se deje implícito el punto de vista. Por ejemplo, en el aviso comercial "Zapatillas PLUMA, cómodas, elegantes, resistentes y flexibles. Las preferidas de los atletas más famosos", se ha dejado implícito el punto de vista: "Ud. debería comprar zapatillas PLUMA". Un tercer elemento importante es la interpretación adecuada de los actos de habla de acuerdo al contexto de la argumentación. Un caso recurrente es el de las preguntas retóricas, en las que un acto de habla directivo (pregunta) realmente equivale a un acto de habla asertivo (afirmación). Por ejemplo, "Me pregunto: ¿Están las autoridades realmente interesadas en controlar la contaminación?" en realidad significa "las autoridades no están realmente interesadas en controlar la contaminación".

## Sub-unidad 3

### Los criterios que permiten evaluar las argumentaciones

En esta sub-unidad se presentan a los alumnos los criterios fundamentales que se emplean para evaluar las argumentaciones. En la sub-unidad anterior se distinguió entre la función comunicativa y la función interactiva del acto de habla complejo de la argumentación y se aclaró que esta última consiste en buscar convencer al interlocutor. Pero, ¿cómo podemos darnos cuenta de que una argumentación amerita que nos dejemos convencer por ella? Para poder responder a esta pregunta se necesita disponer de criterios que permitan evaluar la argumentación.

#### Contenidos

- Razonamientos inductivos y deductivos
- Silogismos categóricos, hipotéticos y disyuntivos
- Criterios de validez y solidez formal en los argumentos deductivos

#### Aprendizajes esperados

Los alumnos y alumnas:

- Distinguen argumentos deductivos de argumentos inductivos.
- Comparan la naturaleza de la deducción y la inducción y las dificultades de cada uno.
- Distinguen la verdad y la validez en la argumentación; la falsedad y la invalidez en una argumentación.
- Emplean correctamente los términos: verdadero, válido y sólido.
- Identifican argumentos que contienen errores en el sentido formal y explican su defecto.
- Evalúan su propia capacidad argumentativa y la importancia de ésta en distintos ámbitos (personal, familiar, escolar, laboral, social).

## Actividad 6

Reconocen dos grandes tipos de argumentación: deducción e inducción.

### Ejemplo A

El docente ejemplifica la inducción y la deducción a través de ilustraciones simples. Pide a los estudiantes generar sus propios ejemplos, a partir de los cuales realizan una comparación entre estos dos tipos de razonamientos.

#### INDICACIONES AL DOCENTE

Seguramente los alumnos notarán la similitud entre ambos tipos de argumentaciones –contienen premisas y conclusiones y, por lo tanto, alguna estructura lógica. Una diferencia de peso que podría ser algo más difícil vislumbrar sin la ayuda del docente es la siguiente: mientras que las conclusiones de los argumentos deductivos son de carácter necesario, las conclusiones de los argumentos inductivos son probabilísticas. Esta diferencia puede ser considerada importante en el camino al entendimiento de la invalidez en la inducción y la validez en la deducción.

Las conclusiones de los argumentos deductivos son de carácter necesario, en el sentido de que una vez aceptadas las premisas de un argumento deductivo no es posible, lógicamente hablando, llegar a ninguna otra conclusión. Es decir, si se acepta que “todos los PCs son defectuosos” y si además se admite que “este computador es un PC”, entonces la conclusión necesaria es que “este PC es defectuoso”. Las premisas de este argumento contienen toda la información para llegar a esta conclusión necesaria. Los alumnos fácilmente reconocerán la fuerza de las conclusiones, justamente, de naturaleza necesaria.

Cuando utilizamos o elaboramos un argumento inductivo, por otro lado, nuestra conclusión aporta algo nuevo que no está contenido en las premisas. Entre las premisas y la conclusión realizamos un poco de gimnasia lógica, conocido como el “salto inductivo”. Después de observar que al ser calentados, los metales 1, 2, 3, 4, 5, etc., se expanden con el calor, arriesgamos la afirmación de que “todos los metales se expanden al ser calentados”. El “salto” realizado en esta ocasión es asumir que hemos observado suficientes casos de metales que responden de esta manera para que sea legítimo concluir que “todos los metales reaccionan así. ¿Puedo saber con certeza que en cada rincón del mundo, no sólo en el presente sino también en el futuro, sea necesariamente el caso? No. Sólo puedo afirmar que es así si supongo que en todas partes del mundo, desde el pasado remoto al futuro infinito, es así. Pero, ¿cómo justifico este supuesto? Diciendo que hasta el momento estas cosas siempre han sido así. Pero el que hasta el momento haya sido así no me dice que necesariamente tengan que seguir siendo así. De hecho, en el momento de encontrar un metal que no se expanda con el calor, tendré que modificar mi conclusión original. Las conclusiones de los argumentos inductivos tienen un carácter probabilístico.

Vale agregar que la distinción entre argumentos inductivos y deductivos es relevante para muchas actividades del Programa Diferenciado de Filosofía, Problemas de Conocimiento. Esta conexión podría manifestarse si el docente pide a los estudiantes pensar en las actividades que han estado haciendo en otros sectores del aprendizaje –ciencias, historia, matemática, por ejemplo– a fin de que exploren en éstos el uso de la deducción y la inducción.

**Ejemplo B**

Los alumnos y alumnas clasifican como argumentos deductivos o inductivos una serie de ejemplos entregados por el profesor (Texto 29).

**Ejemplo C**

Leen una selección de David Hume sobre el problema de inducción. (Texto 30). Discuten y evalúan los aciertos y dificultades de la inducción.

**INDICACIONES AL DOCENTE**

Las siguientes son ejemplos de preguntas que pueden servir para guiar la discusión acerca del texto de Hume.

1. Hume no acepta que sea necesaria la conclusión a partir de hechos en el mundo susceptibles de ser percibidos por nosotros (como la consistencia, color, peso, etcétera del pan). ¿Por qué?
2. "De un cuerpo de color y consistencia semejantes al pan esperamos el sustento y la nutrición correspondientes. Pero indudablemente, se trata de un paso o avance de la mente que requiere explicación". Hume no acepta que sean necesarias las conclusiones a partir de hechos en el mundo susceptibles de ser percibidos por nosotros (como la consistencia, color, peso, etcétera del pan). ¿Por qué?
3. ¿En qué consiste la relación entre esta cita y el llamado "salto inductivo"?
4. ¿Cuáles la razón (lógica) por la cual Hume sugiere que no podemos esperar que el futuro sea semejante al pasado?
5. Si aceptamos que Hume tiene razón respecto a la inducción, ¿tiene consecuencias para nuestros razonamientos cotidianos? ¿Qué ocurre con los argumentos de los científicos?



## Actividad 7

Distinguen silogismos válidos de inválidos.

### Ejemplo A

El profesor o profesora explica a los estudiantes que los silogismos son argumentos deductivos y que, como tales, para evaluar su validez se debe observar su estructura o forma (y no el contenido de sus premisas y su conclusión). Luego de mostrarles con ejemplos de silogismos categóricos las razones por las que son consideradas válidas o inválidas distintas estructuras argumentativas, pide al curso generar sus propios ejemplos.

#### INDICACIONES AL DOCENTE

Frecuentemente los estudiantes encuentran difícil de entender que la validez de un argumento —término que se refiere a su estructura o forma— es independiente del valor de verdad de sus premisas y conclusión (o sea, si éstas son verdaderas o falsas). El Texto 31 está compuesto de ejemplos simples, todos relativos a silogismos categóricos universales afirmativos, para que esta distinción quede de relieve. Además introduce un tercer concepto —la solidez—, útil para distinguir argumentos que son válidos pero cuyas premisas son falsas, de argumentos válidos cuyas premisas son verdaderas. Podría estimarse conveniente ayudar a los alumnos a convertir argumentos con palabras en argumentos con símbolos, tal como ha sido indicado en este texto, o viceversa. Valdría recalcar con ellos, sin embargo, las dificultades inherentes a la conversión de argumentos escuchados o escritos en la vida común y corriente, en argumentos de corte silogístico y formal. Aunque es posible realizar estas conversiones, las dificultades que deben ser confrontadas podrían ser consideradas un interesante punto de conexión entre los temas relacionados con el lenguaje vistos anteriormente (por ejemplo, ambigüedad, vaguedad, interpretación, explicación) y aquellos que están siendo revisados en esta unidad, en particular los actos de habla.

### Ejemplo B

El docente explica a los estudiantes en qué consiste un silogismo hipotético y las reglas de validez que incumben a este tipo de argumento (Texto 32) y examina algunos casos. Luego, pide a los alumnos generar ejemplos de silogismos hipotéticos que son evaluados por su validez formal.

#### INDICACIONES AL DOCENTE

Para evitar una clase puramente lectiva, podría pedir que en grupos pequeños (de 2-3 personas) generen los ejemplos y que los escriban uno por uno en trozos de papel. Luego los intercambian, resolviendo si los argumentos escritos (por otros grupos) son o no válidos.

## Ejemplo C

El profesor o profesora explica a los alumnos que hay dos interpretaciones de los sígismos disyuntivos (interpretación excluyente o "fuerte" e incluyente o "débil"), y las reglas de validez para cada uno (texto 33). En grupos pequeños, los alumnos generan ejemplos de sígismos condicionales válidos e inválidos.

## INDICACIONES AL DOCENTE

La misma dinámica utilizada en B podría repetirse en este ejemplo.

Se recomienda que antes de cenar esta actividad, los estudiantes reflexionen primero acerca de la deducción como forma de razonamiento, explicitando los problemas de conocimiento inherentes a ella. Podrían realizar una comparación entre las dificultades de la inducción y de la deducción. Luego sería pertinente reflexionar sobre los criterios de validez formal de los argumentos: ¿generalmente y hasta qué punto, según su experiencia en clases, éstas son evidentes e intuitivas?

## Actividad 8

Evalúan la capacidad personal para la argumentación y los roles que su presencia y ausencia juega en el buen vivir de las personas y la comunidad.

## Ejemplo A

Discuten en grupos pequeños acerca de sus propias capacidades argumentativas, tomando en consideración tanto su actuación dentro de la sala de clase de Filosofía como más generalmente en la escuela, en la vida cotidiana, entre compañeros y en sus familias.

## INDICACIONES AL DOCENTE

Variadas son las estrategias que un profesor podría utilizar para facilitar esta discusión. Podría introducir la com entando algunos personajes públicos o filósofos que han leído, que sirven de modelos de una buena y no tan buena capacidad para argumentar. En seguida podría pedir a los alumnos calificarse a sí mismos y a sus compañeros en una escala de 1 a 10 (de menor a mayor capacidad argumentativa) o utilizar términos cualitativos (excelente, bueno, regular) para este mismo fin, justificando en toda ocasión sus respuestas. Alternativamente, los alumnos o alumnas podrían com partir evaluaciones escritas de Filosofía o de otro sector de aprendizaje en las cuales han tenido que elaborar una argumentación. Algunas preguntas como las siguientes podrían orientar la discusión posterior: ¿Qué actitudes tienen y qué comportamientos manifiestan las personas que son buenos argumentadores? ¿Y los argumentadores regulares? ¿Qué ventajas para las relaciones interpersonales y las relaciones sociales acarrea aprender a argumentar bien?

### Ejemplo B

Se lee en conjunto con los alumnos un texto corto sobre diferentes maneras de "ser imbécil" (Texto 34). ¿Cuáles la relación, si existe una, entre hacer planes de vida y saber lo que uno quiere (hacer, ser), por un lado, y ser dispuesto y capaz de razonar correctamente, por otro? ¿Existe alguna relación entre la razón y la ética? En otras palabras, para el actuar correcto, para ser persona recta o éticamente virtuosa, ¿habrá que tener una buena capacidad para razonar?

### INDICACIONES AL DOCENTE

Las conexiones entre la razón y la ética, como la capacidad argumentativa y la tolerancia, son múltiples. Algunas de éstas son elaboradas o insinuadas en el programa de Filosofía y Psicología, Formación General 4° Medio, por lo que podría ser un buen momento en el curso para ayudar a los alumnos a hacer una síntesis (siempre y cuando estén en 4° Medio, por supuesto). La lectura que pueden haber hecho ya, de Ética para Amador de Fernando Savater, Fundamentación de la metafísica de las costumbres de Immanuel Kant o Sobre la libertad de JS Mill son apropiados en este contexto.



## Unidad 4

### Las falacias informales

El propósito de esta cuarta unidad es familiarizar a los alumnos y alumnas con ciertas formas de argumentación engañosas que se conocen desde la antigüedad y que reciben el nombre de "falacias" (del latín "falax" = mentiroso, engañoso). Se trata de argumentaciones que violan algunas de las normas de una buena argumentación y que, no obstante, pueden resultar muy persuasivas para un interlocutor desprevenido. Si las analizamos de acuerdo a los criterios establecidos en la unidad anterior, vemos que no satisfacen alguno o más de alguno de ellos.

El estudio de las falacias es un complemento necesario del estudio de la argumentación cuya función consiste en desarrollar la habilidad de estar prevenidos ante este tipo de argumentaciones. No basta con conocer los principios de una argumentación razonable sino se adquiere la práctica de aplicarlos correctamente a la evaluación de las argumentaciones que ocurren en la vida cotidiana. Nuestra sociedad actual se caracteriza por requerir constantemente nuestro asentimiento o aprobación frente a las más diversas materias, por ejemplo, adquirir un producto, apoyar una causa, oponerse a una política, votar por un candidato. Reconocer los errores que pueden tener las argumentaciones puede servir para no adherir a postulados u opiniones que creemos correctos y que en realidad no lo son. Familiarizarse con las falacias es familiarizarse con modelos de argumentación engañosa que se reiteran con variaciones mínimas dadas por el contexto. Una vez que se aprende a reconocer el modelo, se está en mejores condiciones para evaluar las argumentaciones que siguen ese modelo.

Desde muy antiguo ha habido un interés por clarificar las falacias con el fin de buscar criterios generales que permitan introducir un orden y lograr una mejor comprensión de la multiplicidad de falacias que se han identificado a lo largo de la historia. El criterio seguido en esta unidad para clasificar las falacias se orienta por un interés pedagógico y consiste en considerar que las falacias se producen por una mala comunicación, lo que origina falacias de ambigüedad (en la que un uso ambiguo o poco preciso del lenguaje produce interpretaciones equívocas), falacias de falsos supuestos (en las cuales el dejar implícitos ciertos supuestos permite ocultar su falsedad) y falacias de manipulación de las emociones (aquellas en que un lenguaje dotado de un fuerte contenido emocional logra persuadir sustituyendo las razones por las emociones).

Sobre la base de este criterio, la presente unidad se compone de las siguientes tres subunidades:

Subunidad 1: Falacias de Ambigüedad

Subunidad 2: Falacias de Insuficiencia

Subunidad 3: Falacias de Irrelevancia

Al final de la tercera sub-unidad se encuentran ejemplos que resumen y profundizan algunos contenidos relativos a los tres tipos de falacias informales estudiadas anteriormente. Algunos profesores podrían estimar conveniente darles a éstas un especial énfasis en términos de tiempo y dedicación, debido a su carácter global. Si es el caso, valdría la pena dedicar el tiempo dedicado, por ejemplo, a la búsqueda en la prensa u otros medios, de ejemplos de falacias de cada tipo por separado; esta búsqueda y las discusiones que pueden ser llevadas a cabo posteriormente pueden ser realizadas una sola vez, con el objetivo expreso que los alumnos identifiquen ejemplos de los tres tipos de falacias estudiados en este programa en una única ocasión.

Podrían haber profesores que echen de menos algunas falacias que pueden ser observadas con frecuencia en la cotidianidad, la discusión pública y la publicidad, que no han sido incluidas en este programa. A modo de ejemplo, la apelación al pueblo (*ad populum*) y a la misericordia (*ad misericordiam*) son falacias que son fáciles (y útiles) de identificar, una vez que hayan sido distinguidas lingüísticamente. La inclusión de estas falacias adicionales podría enriquecer la reflexión crítica acerca de la ética de la argumentación (ver sub-unidad 3).

---

## Sub-unidad 1

### Falacias de ambigüedad

Esta primera sub-unidad se centra en un conjunto de falacias que se producen por el empleo de un lenguaje ambiguo, es decir, que permite que lo que se afirma pueda ser interpretado al menos de dos maneras diferentes. La posibilidad de esta doble interpretación es lo que permite a la persona que presenta la argumentación manipular uno u otro sentido según su conveniencia. Por ejemplo: "Sólo los hombres son seres racionales. Ninguna mujer es un hombre. Por lo tanto, ninguna mujer es un ser racional". Esta argumentación juega con el doble significado de la palabra "hombre", que en un caso refiere al género humano (y en consecuencia incluye a las mujeres) mientras que en el otro se refiere a las personas de sexo masculino. Una vez que se pueden distinguir los dos significados se puede ver claramente que las razones ofrecidas se vuelven irrelevantes o inaceptables. Así, si en la primera premisa se reemplaza "hombre" por "miembro del género humano", quedaría: "Sólo los miembros del género humano son racionales", con lo que la segunda premisa (que establece que ninguna mujer es un hombre) resulta irrelevante. En cambio, si se reemplaza "hombre" por "varón", queda: "Sólo los varones son racionales", con lo que esta premisa resulta inaceptable.

El estudio de las falacias de ambigüedad permite no sólo identificar las argumentaciones engañosas que se basan en ella, sino también evitar cometer este tipo de errores en la propia manera de argumentar. Se trata que los estudiantes tomen conciencia de la importancia de expresarse en un lenguaje claro y preciso para lograr una buena comunicación y persuadir razonablemente.

### Contenidos

- Falacias formales e informales
- Deficiencias argumentativas que se originan en las ambigüedades del lenguaje
- Distintos tipos de falacias de ambigüedad: equivocación o equívoco, anfibología, énfasis o acento, partes/todo (con posición y división)
- Falacias del lenguaje ambiguo en la vida cotidiana, el discurso público y la publicidad

### Aprendizajes esperados

Los alumnos y alumnas:

- Comprenden la distinción entre falacia formal e informal.
- Identifican argumentaciones que emplean expresiones ambiguas y discriminan entre distintos tipos de falacias de ambigüedad.
- Reconocen la presencia de las falacias de ambigüedad en la vida cotidiana, la prensa escrita, el discurso público y la publicidad.



## Actividades

### Actividad 1

Reconocen las falacias como argumentos incorrectos que dificultan la comunicación.

#### Ejemplo A

El profesor o profesora pide a los estudiantes traer a la clase revistas y diarios. Sentados en grupos pequeños, hojear los materiales a fin de identificar titulares y avisos publicitarios que a primera vista les parece que:

- se basan en una argumentación incorrecta; o
- merecen una pregunta aclaratoria para que su sentido sea claro; o
- distorsionan el conocimiento o el mensaje transmitido, de cualquier manera.

Cuando encuentran ejemplos de argumentaciones incorrectas, el profesor les pide explicar a qué se debe el error.

#### INDICACIONES AL DOCENTE

Este ejemplo tiene como fin introducir las falacias informales de una manera intuitiva, eso es, sin recurrir a las distinciones académicas. Es muy probable que muchos alumnos sean capaces de identificar falacias en esta etapa, sin poder formular el defecto que contienen. Este ejemplo debe servirles como motivación para los aprendizajes que vienen a continuación, sobre todo aquellos que implican identificar tipos de falacias particulares. Los ejemplos identificados por los estudiantes pueden ser archivados, a fin de utilizarlos en actividades más adelante.

El docente debe circular por la sala mirando en conjunto con los alumnos los ejemplos identificados por ellos, para atestiguar el tipo de falacias que están siendo encontradas. (Nombrar muchas más las falacias informales que las formales.) Basándose en los ejemplos particulares observados, el profesor o profesora explica que las falacias formales son argumentos inválidos debido a que su estructura formal defectuosa (tal como ya ha sido estudiado en la sub-unidad 3 de la unidad anterior); mientras que las falacias llamadas "informales" las son porque a) sus premisas ocultan una premisa falsa o no probada -es el caso de las falacias de insuficiencia; b) porque el lenguaje en el cual se desarrolla el argumento es ambiguo -es el caso de las falacias de ambigüedad; o c) porque las premisas o razones dadas a favor de la conclusión no son relevantes para arribar a la conclusión sostenida -las falacias de irrelevancia.

El profesor podría pedir a sus alumnos (y a sus colegas también?), con mucha anticipación, juntar revistas y diarios que serán de gran apoyo en la implementación de esta unidad. Si en el colegio es posible grabar videos de un televisor o si algunos estudiantes pueden hacerlo en sus casas, los avisos publicitarios de diferentes canales de televisión constituyen otro material relevante. Las grabaciones de avisos publicitarios y programas radiales de discusión también son recursos didácticos apropiados.

## Ejemplo B

En conjunto con el profesor o profesora para tarea en la casa, los alumnos y alumnas leen el Texto 35: "Las distorsiones en la argumentación" y "Las normas de la comunicación", en el cual el autor insinúa por qué las falacias pueden ser vistas como una distorsión en el conocimiento y como errores comunicacionales. Basándose en la lectura y en su experiencia con algunas falacias concretas observadas en la prensa (en el ejemplo anterior), los alumnos dan por escrito u oralmente sus opiniones sobre la pregunta "¿Se puede justificar, éticamente hablando, la utilización consciente de argumentos incorrectos?" Se volverá al tema de la utilización de argumentos falaces y la ética al final de la unidad.

## INDICACIONES AL DOCENTE

El Texto 35 contiene una serie de premisas acerca de la argumentación en un contexto comunicativo e interactivo que podría ser calificado de "ideal" o "utópico". Si un grupo de estudiantes manifiesta especial interés en esta lectura de texto, una serie de reflexiones sería idónea: ¿Se dan las condiciones señaladas en el texto en algunas circunstancias cotidianas? ¿Por qué se dan con relativa infrecuencia? ¿Son algunos de los defectos comunicacionales más perniciosos que otros? ¿Cuáles? ¿Han observado casos en la publicidad de productos o servicios (incluyendo los públicos) en que estas condiciones se cumplan? ¿Qué implicancias tienen las conclusiones anteriores para los consumidores de productos, por un lado, y de ideas, por el otro?

## Actividad 2

Reconocen las ambigüedades del lenguaje más recurrentes en la argumentación.

## Ejemplo A:

El docente revisa el concepto de ambigüedad (ya visto en la Unidad 1). Explica que en el contexto de la argumentación, a partir de la ambigüedad surgen diferentes tipos de falacias; luego, con la ayuda de explicaciones cortas e ilustraciones concretas, los alumnos y alumnas distinguen entre las falacias de equivocación o equívoco, anfibología, énfasis o acento y las falacias de composición y división.

## INDICACIONES AL DOCENTE

El profesor o profesora podrá usar las explicaciones e ilustraciones contenidas en el Texto 36. Podrá leerlas con sus alumnos, contestando preguntas y pidiendo ejemplos adicionales; alternatively los estudiantes pueden sacar los ejemplos de falacias encontradas en revistas y diarios (Actividad 1, ejemplo 1), separando aquellas en que la falacia radica en la ambigüedad del lenguaje. Si se opta por esta segunda alternativa, una vez que hayan identificado las falacias cuyo origen es el lenguaje am-

biguo, el profesor introduce los distintos tipos de ellas, pidiendo a los alumnos en última instancia clasificarlas en las falacias de ambigüedad distinguidas. En este caso, el ejemplo B se estaría haciendo simultáneamente con el ejemplo A.

#### Ejemplo B

El profesor pide a los alumnos y alumnas buscar ejemplos de falacias de ambigüedad en la prensa escrita (periódicos y revistas) y clasificar cada ejemplo según su tipo -anfibología, equivocación, etc.

#### Ejemplo C

En grupos pequeños, crean diálogos de la vida cotidiana, avisos publicitarios para productos y servicios conocidos o imaginarios (para la prensa escrita, la radio o la televisión) o discursos del ámbito público, que contienen falacias de ambigüedad.

---

## Sub-unidad 2

### Falacias de insuficiencia

En esta sub-unidad se analiza un conjunto de falacias que se producen porque se da por supuesta una conexión que no está bien fundada. Por ejemplo, en la argumentación: "Es mejor que no invite-mos a Regina al paseo, porque cada vez que la invitamos llueve", el hablante supone erróneamente que la lluvia es provocada por el hecho de que Regina los acompañe al paseo. Sin embargo, no hay nada que justifique esta suposición. No existe una suposición razonable entre el que una persona vaya o deje de ir a un paseo, y el hecho de que haya llovido anteriormente cada vez que Regina asistió al paseo es una desafortunada coincidencia. Este tipo de argumentaciones puede engañarnos debido a que la conexión que se establece generalmente se deja implícita. Una vez que se la hace explícita, se pone de manifiesto su falta de fundamento. En este ejemplo, lo que se da por supuesto es una conexión causal. En otros casos puede darse por supuesto que dos situaciones son comparables sin que realmente lo sean o que una norma se aplica en un caso al que no es aplicable o a diversas variantes de estas posibilidades.

Poder hacer explícitos los supuestos es una tarea fundamental para ayudar a identificar este tipo de falacias, ya que al hacerlo se puede mostrar que las suposiciones carecen de fundamento. Esto no significa que haya que explicitar siempre toda la información. Para que la comunicación sea fluida generalmente dejamos muchas cosas implícitas, que no es necesario mencionar porque todos las comprenden. Explicitar lo implícito sólo se justifica cuando puede dar origen a una interpretación errónea o a que un falso supuesto pase desapercibido, como en el ejemplo mencionado.

### Contenidos

- Diferencias argumentativas que se originan en presupuestos falsos
- Distintos tipos de falacias de falsos supuestos (o falacias de insuficiencia): generalización o conclusión apresurada, falso dilema, causa falsa, falsa analogía
- La presencia de falsos supuestos en la vida cotidiana, el discurso público y la publicidad

### Aprendizajes esperados

Los alumnos y las alumnas

- Comprender lo que se entiende por falso supuesto.
- Identifican argumentaciones que contienen falsos supuestos y discriminan entre distintos tipos de falacias de falsos supuestos.
- Reconocen la presencia de falacias de falsos supuestos en la vida cotidiana, la prensa escrita, el discurso público y la publicidad.

### Actividad 3

---

Reconocen lo que se da por supuesto de manera infundada en la argumentación.

#### Ejemplo A

El docente revisa la relación entre premisas y conclusión, razones y puntos de vista. Explica que en el contexto de la argumentación, a partir de los supuestos o premisas falsas o infundadas, surgen diferentes tipos de falacias; luego, con la ayuda de explicaciones cortas e ilustraciones concretas, los alumnos distinguen entre las falacias de insuficiencia: generalización o conclusión apresurada, falso dilema, causa falsa y falsa analogía.

#### INDICACIONES AL DOCENTE

El profesor o profesora podrá usar las explicaciones e ilustraciones contenidas en el Texto 37. Podrá leerlas con sus alumnos, contestando preguntas y pidiendo ejemplos adicionales.

#### Ejemplo B

El profesor pide a los estudiantes generar algunos ejemplos propios de la falacia causa falsa o considerar algunos incluidos en el Texto 38, a fin de comprender las condiciones de validez de los argumentos instrumentales.

#### INDICACIONES AL DOCENTE

Según algunos autores, una forma de catalogar a los argumentos según su estructura es en argumentos sintomáticos, instrumentales y analógicos. Los argumentos instrumentales proveen razones que sirven como un medio para permitir llegar a una conclusión y, más precisamente, constituyen una causa que la provoca. Es en este sentido que los argumentos instrumentales están estrechamente relacionados con la falacia de causa falsa.

### Ejemplo C

El docente pide a los alumnos generar algunos ejemplos propios de la falacia de falsa analogía o considerar algunos incluidos en el Texto 39, a fin de comprender específicamente las condiciones de validez de los argumentos analógicos.

#### INDICACIONES AL DOCENTE

Los argumentos analógicos son utilizados muy frecuentemente en el discurso cotidiano y el público. Cuando la analogía es correcta o razonable, estos argumentos pueden considerarse potentes en cuanto a su capacidad persuasiva. Sin embargo, frecuentemente la analogía propuesta no es razonable y se incurre en una falacia de falsa analogía.

### Ejemplo D

Los alumnos y alumnas buscan ejemplos de falacias de insuficiencia en argumentaciones tomadas de la prensa oral y escrita y de su experiencia cotidiana.

---

### Sub-unidad 3

#### Falacias de irrelevancia

En esta tercera y última sub-unidad se analiza un conjunto de falacias que tienen como característica común el sustituir las razones por una manipulación de las emociones del interlocutor o de la audiencia. Esta maniobra resulta eficaz porque las emociones despertadas son tan fuertes que inhiben la capacidad crítica del interlocutor. Generalmente apelan a los prejuicios, afectos, resentimientos o anhelos muy profundos de la audiencia, por lo cual las deficiencias argumentativas pasan desapercibidas. Por ejemplo: "Todas las personas que apoyan la idea de formar un sindicato se darán cuenta de su error al momento de renovar su contrato". En esta argumentación no se entregan razones que justifiquen la inconveniencia de formar un sindicato, sino que se recurre a una amenaza velada ("Al que apoye la idea de formar un sindicato, no se le renovará el contrato"), es decir, se intenta convencerlos mediante la manipulación de su temor a perder el empleo.

Las falacias de manipulación de las emociones generalmente se agrupan por referencia a la emoción específica que se intenta manipular. Muchas de ellas se conocen desde muy antiguo por sus nombres latinos. Así, por ejemplo, se habla de "apelación al temor" (*argumentum ad baculum*), como en el ejemplo recién mencionado, "apelación a la simpatía", "apelación a la piedad o misericordia" (*argumentum ad misericordiam*), "apelación a la ignorancia" (*argumentum ad ignorantiam*), "apelación a las masas" (*argumentum ad populum*), "apelación a la autoridad" (*argumentum ad verecundiam*), es decir, la apelación al sentimiento de humildad que experimentamos ante los expertos o famosos, "contra la persona" (*argumentum ad hominem*), es decir, descalificar a una persona en virtud de ciertos prejuicios sociales contra el grupo al cual pertenece, etc.

El estudio de las falacias emocionales permite hacernos conscientes de que nuestra capacidad racional puede ser fácilmente sobrepasada cuando se despiertan emociones que permanecen ocultas en nosotros. Esto nos muestra que la habilidad para argumentar bien requiere tomar distancia de nuestras emociones, con el fin de poder tener una mirada imparcial para juzgar los méritos de las razones. Familiarizarse con el análisis de este tipo de falacias estimula, además, en los estudiantes el desarrollo de un espíritu crítico que le permitirá estar en guardia ante argumentaciones engañosas que son las más usadas por la propaganda comercial y el discurso político.



### Contenidos

- Diferencias argumentativas que se originan en falacias de irrelevancia
- Distintos tipos de falacias de irrelevancia: dirigido a la persona, abusivo y circunstancial (ad hominem); caracterizar al adversario; apelación a la violencia o el temor (ad baculum); apelación a la autoridad (ad verecundiam); apelación a la ignorancia (ad ignorantiam); apelación a la misericordia (ad misericordiam); apelación al pueblo (ad populum)
- La presencia de las falacias en la vida cotidiana, el discurso público y la publicidad
- La dimensión ética del uso de las falacias

### Aprendizajes esperados

Los alumnos y alumnas:

- Comprenden los mecanismos que hacen posible las falacias de irrelevancia en la argumentación.
- Identifican argumentaciones que recurren a distintos tipos de falacias en ocasiones.
- Reconocen la presencia de falacias de irrelevancia en la vida cotidiana, la prensa escrita, el discurso público y la publicidad.
- Evalúan desde el punto de vista ético el uso de las falacias en distintos ámbitos.

#### Actividad 4

---

Reconocen distintas falacias de irrelevancia en la argumentación.

##### Ejemplo A

Previa presentación y explicación de ejemplos dados por parte del docente, analizan un conjunto de argumentaciones breves, identificando los casos de manipulación de las emociones que presentan.

##### INDICACIONES AL DOCENTE

Para este ejemplo, podrá ser utilizado el Texto 40.

##### Ejemplo B

Previa explicación del docente, buscan ejemplos de falacias de irrelevancia en argumentaciones tomadas de la prensa oral y escrita o de su experiencia cotidiana.

#### Actividad 5

---

Evalúan la utilización de falacias de irrelevancia en diferentes ámbitos.

##### Ejemplo A

El profesor divide el curso en grupos pequeños. La instrucción es de discutir si es ético o no apelar a las emociones de las personas para persuadirlos de un punto de vista o conclusión. Cada grupo debe llegar a una propuesta un punto en común. A unos grupos les pide discutir esta pregunta en el ámbito de venta de productos y servicios a través de la publicidad. A otros grupos el ámbito designado es la utilización de falacias de irrelevancia en las campañas públicas (por ejemplo, sobre la seguridad ciudadana, la vida sana sin drogas, etcétera) o de solidaridad (por ejemplo, la Teletón, Techo para Chile, etc.). A otros grupos el ámbito de discusión debe ser la vida cotidiana, por ejemplo, discusiones entre familiares, amigos, miembros de un club o asociación. Finalmente, pide al resto de los grupos contestar la pregunta pensando en las discusiones públicas de carácter político, social o económico.

Cuando las conclusiones y sus fundamentos hayan sido formulados dentro de los grupos, se organiza un debate sobre una de las siguientes afirmaciones u otras idóneas al tema, propuestas por parte de los mismos alumnos:

- Es inmoral persuadir a la gente apelando a sus emociones.
- El fin justifica los medios: lo que convence es aceptable.

#### Ejemplo B

El profesor pide a los alumnos diseñar y realizar proyectos cuyo tema central son las consecuencias prácticas y éticas del uso de argumentos falaces en las discusiones del ámbito público, en la publicidad o en el discurso cotidiano. Cada grupo de trabajo debe, primero, elegir el ámbito de su interés y, luego, diseñar su proyecto, con el propósito de mostrar de manera clara, creativa y coherente, su punto de vista al respecto. (Bienvenidos sean los grupos cuyos miembros tengan opiniones discrepantes, el proyecto tendrá un especial valor crítico.) A modo de ejemplo, pueden componer canciones de rap, realizar dramatizaciones, etcétera.

#### INDICACIONES AL DOCENTE

El docente debe ayudar a los estudiantes a reflexionar sobre todas las posibles fuentes de información a la cual podrían tener acceso (familiares, otros profesores del establecimiento, internet, etc.) incluyendo personas e instituciones fuera de la escuela (periodistas del diario local, consejeros municipales, biblioteca, agencias de publicidad y otras).

## Actividad 6

---

Exploran la conexión entre las emociones y la argumentación en la persuasión política.

### Ejemplo A

El profesor o profesora pide a los alumnos imaginar la siguiente situación. El escenario es una campaña presidencial, y las calles están llenas de afiches y volantes. Unas alumnas están haciendo un proyecto para su curso de Argumentación, por lo cual recogen volantes de los dos candidatos opositores. Utilizando una fotocopidora de color, al volante del candidato A le dejan su foto pero al reverso copian el programa del candidato B; de igual forma, al volante del candidato B, le dejan su foto pero le cambian la información relativa a sus promesas al de aquellas del candidato A. La pregunta es: ¿Quiénes de Uds. creen que a primera vista se darán cuenta del truco y quiénes piensan que no? En el ámbito específico de la política, ¿cuáles es el peso relativo de los argumentos válidos, por un lado, y la manipulación de las emociones, a través de palabras, fotos, música, etcétera, por el otro? Si de antemano alguien está persuadido que el candidato A es superior al B, ¿cuán difícil o fácil les resultará cambiar de parecer? ¿Qué le haría cambiar de opinión, si es que hay algo? ¿Qué debería hacerle cambiar de opinión?



## Anexo 1 Sugerencias para la evaluación de aprendizajes

### A. Comentarios generales

El objetivo primordial del Programa de Argumentación es desarrollar el pensamiento crítico por medio de habilidades prácticas que permitan discutir y reflexionar de manera clara y coherente, con atención a las argumentaciones propias como ajenas. Este enfoque sugiere la importancia tanto en el aprendizaje como en la evaluación de ésta que haya un equilibrio entre las actividades teóricas –por ejemplo, la adquisición de las distinciones lingüísticas básicas de la argumentación– y las prácticas, como la aplicación de los conceptos aprendidos, la redacción de un diálogo, la presentación de una dramatización u otras. Sería inaceptable desde el punto de vista de los aprendizajes esperados evaluar exclusivamente el dominio de los conceptos teóricos a través de pruebas escritas, sobre todo si éstas fueran en todas las ocasiones de selección múltiple.

Los contenidos, destrezas y habilidades cuyo desarrollo y perfeccionamiento son incentivadas a través de este programa, pueden ser evaluadas de múltiples maneras, incluyendo formas escritas y orales; individuales y grupales. Es el profesor quien debe elegir el tipo de instrumento que conviene utilizar en cada ocasión, atendiendo al principio que a lo largo del año es recomendable ofrecer instancias de evaluación diversas, que permitan a los alumnos con estilos de aprendizaje diferentes demostrar o manifestar el nivel de logro que han alcanzado.

Cabe destacar que no todas las actividades de evaluación deben traducirse en notas; incluso, en determinados casos, alificar puede ser contraproducente, especialmente cuando los estudiantes no han tenido la oportunidad de adquirir todavía los aprendizajes involucrados.

En determinadas ocasiones, es útil pedir que cada alumno realice una auto-evaluación de su desempeño, a fin de darse cuenta de su progreso relativo a los objetivos fundamentales del programa. También la evaluación hecha por sus pares –por ejemplo, de un trabajo escrito o su participación en un debate– puede ser una manera formativa y estimulante para que los alumnos se den cuenta de los aprendizajes adquiridos y de lo que les falta por alcanzar.

#### MODALIDADES QUE PUEDE TOMAR LA EVALUACIÓN :

Discusiones en grupos pequeños en que se evalúa, por ejemplo: la participación activa; la expresión clara y coherente de argumentaciones; la capacidad de escuchar y dialogar con puntos de vistas ajenos, con vista a sus fundamentos.

Trabajos escritos en que se evalúa, por ejemplo: la competencia lingüística, la estructura y la redacción; la comprensión de los contenidos y el uso de ejemplos pertinentes; el reconocimiento de puntos de vistas alternativos a los propios y la evaluación propia de estos.

Pruebas escritas en que se evalúa, por ejemplo: el dominio de contenidos y conceptos; y la aplicación de contenidos a situaciones concretas.

Análisis y comentarios de textos y argumentaciones orales en que se evalúa, por ejemplo: la identificación de la argumentación y sus elementos; la formulación de un punto de vista propio relativo a las conclusiones contenidas en el texto; y una evaluación crítica de esta.

Debates organizados en clases en que se evalúa, por ejemplo: la participación activa; la coherencia en la argumentación; la atención a los argumentos de otros y el hacerse cargo de ellos; la aplicación a situaciones concretas de conceptos y distinciones lingüísticas adquiridas.

Presentaciones grupales en que se evalúa, por ejemplo: la pertinencia del desarrollo del tema; la efectividad de los medios utilizados para comunicar las ideas; claridad y coherencia de la argumentación; creatividad de la propuesta; pensamiento crítico.

Esta lista de sugerencias no debe considerarse exhaustiva. Se reitera que son los profesores quienes deben adecuar la evaluación de aprendizajes a las actividades pedagógicas realizadas.

### B. Ejemplos de actividades de evaluación

A continuación se presentan, a modo de ejemplo, algunas actividades destinadas a evaluar el logro de los aprendizajes esperados en las diferentes unidades del programa. El propósito fundamental de estos ejemplos es ofrecer un modelo de formas en que se puede diseñar la evaluación, considerando los aprendizajes esperados y definiendo los indicadores de logro de tales aprendizajes.

El docente debe señalar al alumno los criterios que utilizará para evaluar y, una vez efectuada la evaluación cuáles fueron los aspectos logrados y aquellos que requieren un trabajo adicional por parte del alumno. De esta manera la evaluación contribuirá en forma significativa al proceso de aprendizaje.

---

## Unidad 1 Descripción, definición y explicación

### Ejemplo A Trabajo escrito

En forma de ensayo, los estudiantes responden a una pregunta del listado siguiente:

1. "Es más fácil describir con claridad a los objetos y sucesos que las emociones propias o ajenas". Comenta críticamente la afirmación.
2. ¿De qué maneras condicionan tu conocimiento o comprensión de un suceso, las descripciones que has escuchado acerca de éste?
3. ¿Cómo puede la definición precisa de ideas ayudar en la resolución de un malentendido entre interlocutores? Si siempre definiéramos nuestros términos básicos, ¿se acabarían las discusiones?
4. ¿En qué consisten los peligros de confundir ocasiones en que se requiere de una explicación de hechos y una interpretación de ellos?
5. ¿Hasta qué punto estás de acuerdo que es más difícil ponerse de acuerdo en nuestras interpretaciones que en nuestras descripciones?

#### Aprendizajes esperados

Los alumnos y alumnas:

- Reconocen las características de las descripciones / definiciones / explicaciones / interpretaciones.
- Reconocen las dificultades inherentes a la descripción / definición / explicación / interpretación.
- Evalúan el rol de la descripción en la transmisión de conocimientos y la comunicación entre personas.
- Evalúan el rol de las definiciones en la comunicación entre personas.
- Identifican las consecuencias de confundir explicación e interpretación.

#### Criterios de evaluación

- Estructura del ensayo y claridad de ideas.
- Conexión de contenidos y su desarrollo coherente.
- Utilización de ejemplos apropiados.
- Expresión de un punto de vista fundamentado de manera coherente.



## Ejemplo B Análisis de texto

Los alumnos y alumnas analizan un texto que contiene descripciones, definiciones y explicaciones, respondiendo a las siguientes preguntas:

1. Señale las partes del texto que corresponden a descripciones, las que corresponden a definiciones y las que corresponden a explicaciones o interpretaciones.
2. Señale por lo menos dos expresiones o palabras de significado ambiguo o vago contenidas en el texto, y explique por qué son vagas o ambiguas.
3. Utilizando las reglas de definición, construya una definición de uno de los términos señalados en (2).
4. Si pudiera hacer sugerencias para el mejoramiento del texto para que las ideas contenidas en él fueran más efectivamente comunicadas, ¿incluiría que el autor mejorara algunas definiciones?

### Aprendizajes esperados observables

Los alumnos y alumnas:

- Identifican descripciones, explicaciones y definiciones en un texto.
- Identifican palabras o expresiones de significado ambiguo y vago.
- Construyen definiciones correctas, aplicando las reglas de la definición.
- Evalúan el rol de la definición en la comunicación de ideas.

### Criterios de evaluación

- Reconocimiento de las características de las descripciones, definiciones y explicaciones.
- Identificación de palabras o expresiones ambiguas o vagas.
- Conocimiento de las reglas de la definición.
- Aplicación de las reglas de la definición.
- Evaluación personal de los límites de las reglas de definición.

---

## Unidad 2 La argumentación y la resolución de controversias

### Ejemplo A Trabajo escrito

Los estudiantes escriben un ensayo sobre alguna controversia de su elección (encontrada en los medios de comunicación, en algún hecho histórico estudiado, en algún texto literario o en actividades del sector Ciencias). Para desarrollar el ensayo deben tener en cuenta las siguientes indicaciones:

- Identificar respecto de qué trata la controversia.
- Identificar las posiciones en conflicto.
- Estructurar las argumentaciones de cada parte, señalando cuáles son las premisas que fundamentan el punto de vista o conclusión.
- Identificar palabras o expresiones vagas o ambiguas si las hay, e indicar cómo influyen en la calidad de la argumentación.
- Evaluar ambas posiciones de acuerdo a su consistencia.

#### Aprendizajes esperados

Los alumnos y alumnas:

- Reconocen situaciones que plantean controversias.
- Reconocen los componentes básicos de la argumentación.
- Aplican los conceptos aprendidos a situaciones concretas.
- Expresan con claridad y coherencia los fundamentos de su posición.
- Conocen y aplican la estructura de un ensayo.

#### Criterios de evaluación

- Estructura del ensayo y claridad de ideas.
- Corrección de contenidos (formulación del objeto de controversia, las posiciones en disputa, la estructuración de las argumentaciones) y su desarrollo coherente.
- Expresión de un punto de vista fundamentado respecto del grado de consistencia de las posiciones.

## Ejemplo B Presentación grupal

En grupos pequeños, los alumnos eligen e investigan acerca de una controversia de índole nacional, regional, municipal o internacional de su interés. El objetivo de la presentación es la identificación de las argumentaciones que fundamentan las diferentes posiciones al respecto; la exploración de los factores extra-argumentativos involucrados en la controversia y su posible resolución; y la toma de posturas por parte de los miembros del grupo que presenta. Los profesores y profesoras deben incentivar a los estudiantes a elegir controversias que son de su real interés. Las presentaciones deben durar 20 minutos aproximadamente, dejando tiempo para preguntas del curso.

Las presentaciones podrían incluir como recursos comunicativos pequeñas dramatizaciones, diálogos planificados, debates, videos breves, entrevistas grabadas, afiches, etcétera. En otras palabras, no debe haber restricciones sobre los medios que pueden ser utilizados. (Se debe sí prohibir la mera lectura en voz alta de un texto escrito en casa).

### Aprendizajes esperados

Los alumnos y alumnas:

- Reconocen e investigan acerca de alguna controversia del ámbito local o global.
- Exploran factores sociales, emocionales o institucionales involucrados en la toma de posturas relativo a la controversia en cuestión.
- Evalúan las diferentes posturas y toman una posición, fundamentándolas.
- Comunican efectivamente ideas propias e información recogida a través de la investigación.

### Criterios de evaluación

- Claridad y coherencia de la información presentada.
- Efectividad de los medios utilizados.
- Fundamentación de la(s) postura(s) tomada(s).
- Identificación de factores extra-argumentativos involucrados en la controversia.

### Unidad 3 La argumentación y los actos de habla

#### Ejemplo A Comentario de un debate en la televisión o la radio

Los estudiantes graban un debate de algún programa de televisión o de la radio, a fin de analizar las argumentaciones utilizadas. Luego escriben un comentario en el cual contestan las siguientes preguntas: ¿Hasta qué punto expresaron los interlocutores opiniones y puntos de vistas fundamentados? ¿Qué rol juegan en tu evaluación del ganador y perdedor factores formales, informales y éticos? De acuerdo a lo aprendido en esta unidad, ¿es coherente que así sea?

#### Aprendizajes esperados

Los alumnos y alumnas:

- Distinguen entre opiniones y puntos de vistas fundamentados.
- Identifican argumentaciones válidas y sólidas y las distinguen de argumentaciones inválidas.
- Evalúan la calidad de las argumentaciones utilizadas en el debate.
- Reflexionan acerca del impacto en su apreciación de la argumentación ganadora, de factores formales, informales y éticos.
- Reflexionan acerca del rol de la argumentación válida en la resolución de controversias y conflictos.

#### Criterios de evaluación

- Estructura del comentario y claridad de expresión.
- Conocimiento y aplicación de la distinción entre opinión y punto de vista; argumentación válida e inválida; criterios formales e informales para la evaluación de argumentaciones.
- Reflexión acerca de las relaciones entre la argumentación correcta, los criterios informales para su evaluación y la ética.

## Ejemplo B Prueba escrita

### I. SEÑALA SI LAS ARGUMENTACIONES A CONTINUACIÓN SON VÁLIDAS, SÓLIDAS, O INVÁLIDAS Y POR QUÉ.

1. Si esta medicina es eficaz, me curo pronto  
Es así que esta medicina es eficaz  
por lo tanto  
Me curo pronto
2. Todos los alumnos de este colegio son inteligentes  
Yo soy inteligente  
Yo soy de este colegio
3. O la sociedad o el delincuente son culpables  
Es así que no lo es la sociedad  
por lo tanto  
El delincuente es culpable
4. Si los noticieros fueron objetivos, sabríamos quiénes son responsables de la pérdida de fondos  
Los noticieros no son objetivos  
Por lo tanto  
No sabemos quiénes son responsables de la pérdida de fondos
5. Todos los marcianos son capaces de comunicarse de forma telepática con sus congéneres  
Blip es un marciano  
Por lo tanto  
Blip es capaz de comunicarse de forma telepática con sus congéneres

### II. COMENTA CRÍTICAMENTE UNA DE LAS SIGUIENTES AFIRMACIONES.

1. Para evaluar una argumentación, debe primar la observación del contexto en el cual se presenta.
2. "Digo, entonces, que, incluso después de haber tenido experiencia de las operaciones de causa y efectos, nuestras conclusiones, realizadas a partir de esta experiencia, no están fundadas en el razonamiento o en proceso alguno del entendimiento..." (David Hume)
3. Para ser una persona éticamente recta, es imprescindible razonar y revisar las argumentaciones que fundamentan las acciones que se toman.

### Aprendizajes esperados

Los alumnos y alumnas:

- Distinguen entre argumentaciones válidas e inválidas, sólidas.
- Evalúan el rol del contexto en la argumentación.
- Identifican el problema de la inducción y exploran su naturaleza.
- Reflexionan acerca de la relación entre ética y razón.

### Criterios de evaluación

- I.
  - Identificar correctamente los ejemplos válidos, inválidos y sólidos.
  - Explicar las razones que fundamentan su respuesta.
- II.
  - Estructura del comentario y claridad de expresión.
  - Corrección de contenidos (o conocimiento del rol del contexto de la argumentación en su evaluación; del problema de la inducción según Hume; de la relación atribuida por Savater entre razón y ética) y su desarrollo coherente.
  - Expresión de un punto de vista fundamentado y crítica relativa a la afirmación.

## Unidad 4 Las falacias informales

### Ejemplo A Creación/Presentación grupal

El docente explica a los alumnos y alumnas que ahora que son expertos en el tema, necesita de su ayuda para preparar materiales sobre los distintos tipos de falacias para ser utilizados con las próximas generaciones de estudiantes del colegio. En grupos pequeños, los alumnos diseñan proyectos para la elaboración de recursos didácticos (afiches, dibujos o cómics, programas de radio o televisión, juegos, poemas o canciones que contienen falacias o sobre las falacias, crucigramas u otros) que, una vez aprobados por el profesor o profesora, son llevados a cabo (en la sala de clases o como proyecto para la casa). Se sugiere que se monte una "exhibición" simultánea de los materiales, el día de su entrega, organizada de tal manera que los grupos tengan la oportunidad de contestar preguntas de sus pares, y presenciar todos los trabajos. El docente podría considerar invitar a otros profesores u otros alumnos del establecimiento, dando un carácter de importancia y festejo a la entrega de los proyectos.

#### Aprendizajes esperados

Los alumnos y alumnas:

- Idean un proyecto logrando consenso entre los miembros del grupo.
- Aplican los conceptos aprendidos sobre falacias a situaciones o contextos concretos.
- Crean y construyen materiales didácticos susceptibles a ser usados por otros.

#### Criterios de evaluación

- Participación activa en la toma de decisiones grupales.
- Claridad y coherencia del diseño de proyecto.
- Número y corrección de las falacias incluidas en el material presentado.
- Complejidad del material presentado.

## Ejemplo B Ejercicio sobre las falacias

Esta prueba podría ser aplicada permitiendo el uso de cuadernos y documentos entregados previamente por el docente.

Señala en cada caso, la falacia informal involucrada en la argumentación. Justifica la respuesta.

1. Juan vive en un edificio enorme, así que su departamento debe ser grande.
2. "A ti te gusta la carne, las papas y los porotos verdes, así que te encantará este guiso de carne, papas y porotos verdes".
3. Está por la razón o por la fuerza.
4. Debido a que no puedes probar que no existen, deben existir los fantasmas.
5. Los científicos no han comprobado el calentamiento global, así que no ocurrirá.
6. El que robó mi bicicleta era de comuna "X", así que todas las personas que viven ahí son ladronas.
7. Tú podrías argumentar todo lo que quieras en contra de la existencia de Dios pero eres un pobre idiota.
8. La psicóloga de renombre Susana Cabeza recomienda que compres la tina Relájate Fácil (no es experta en el tema de tinas).
9. (La esposa de un reo declara lo siguiente cuando sale de la cárcel su esposo): Ahora ya podemos confiar en el sistema judicial.
10. Jorge Castañeda, interrogado por periodistas que le señalan los pocos logros de una gira en Estados Unidos, dice que los periodistas críticos no leyeron el New York Times "por no saber inglés".
11. Un político, después de ser acusado de no cumplir con promesas realizadas durante su campaña sostiene que "mis críticos son perros que ladran".
12. Un grupo del partido X señala la creciente inseguridad en la ciudad Y. El gobierno Y los acusa de no tener "calidad moral" para criticarlos.
13. Según Tomás Mojano (político mexicano): "O estás a la derecha (capitalismo) o estás a la izquierda (socialismo), en política no hay centros, es como una canchero: no puedes ir por el medio".
14. Vota por mí y la libertad o vota por el obscurantismo.
15. Todas las culturas deben envejecer, puesto que los seres humanos envejecen y son ellos los que componen las culturas.
16. Los diamantes son abundantes en Costa Rica porque los diamantes son piedras y las piedras son abundantes.
17. La mayoría de la gente con educación sabe que es preferible la utilización de bolsas de papel en comparación con las plásticas.
18. Todo el mundo sabe que la tierra es plana, así que, ¿por qué insistes tanto?
19. Cigarrillo X, posiblemente el mejor del mundo.
20. Siempre ganas cuando argumentas. ¿No me puedes dejar ganar por una vez?



### Aprendizajes esperados

Los alumnos y alumnas:

- Reconocen los diferentes tipos de falacias informales aprendidos.
- Justifican la aplicación de conceptos aprendidos en ejemplos dados.

### Criterios de evaluación

- Identificación de falacias.
- Utilización correcta de vocabulario preciso relativo a las falacias.
- Coherencia y corrección de la justificación.

## Anexo 2: Textos y materiales

### Texto 1

#### *Tipos de descripción*

#### A

Los monos del Nuevo Mundo son arborícolas y poseen miembros largos y esbeltos que les facilitan el desplazamiento en los árboles. Muchos tienen cola prensil capaz de asirse a las ramas. Algunos monos del Nuevo Mundo tienen el pulgar más pequeño, y en algunos casos está del todo ausente. Su anatomía facial es distinta de la propia de los monos del Viejo Mundo, porque su nariz es aplanada y las narinas se abren en forma lateral, es decir, los orificios nasales están muy separados (por esta característica se les denomina platirinos: de nariz aplanada). Viven en grupo y presentan conducta social. Entre los platirinos, restringidos a América Central y del Sur, se incluyen monos aulladores, monos ardillas y monos arañas.

Villée, Biología, "Evolución de los primates".

#### B

La casa de Diego Laínez, una inmensa casona de piedra en el pueblo de Vivar, medio fortaleza, medio casa de campo, tratando de mantenerse fría a fuerza de piedra, levanta sus líneas duras y precisas, su adusta majestad en medio de un sueño de piedra.

Piedra. Piedra. Piedra. He aquí la casa de Diego Laínez. Casa de silencios de piedra, de sueños de piedra, de palabras de piedra, de honradez de piedra, de sentimientos de piedra (¿quién ha dicho que las piedras no tienen sentimientos?; ph, error!), de energías de piedra, de hombres de piedra.

¡Casa señalada por el dedo de piedra del Destino!

Vicente Huidobro, Mito del Campesino.

## Texto 2

### Descripción científica, fenomenológica y poética

#### A . DESCRIPCIÓN CIENTÍFICA

A ctualmente sabemos que ni los átomos, ni los protones y neutrones, dentro de ellos, son indivisibles. A sí la cuestión es: ¿cuáles son las verdaderas partículas elementales, los ladrillos básicos con los que todas las cosas están hechas? Dado que la longitud de onda de la luz es mucho mayor que el tamaño de un átomo, no podemos esperar "mirar" de manera normal las partes que forman un átomo. Necesitamos usar algo con una longitud de onda mucho más pequeña. Como vimos en el último capítulo, la mecánica cuántica nos dice que todas las partículas son en realidad ondas, y que cuanto mayor es la energía de una partícula, tanto menor es la longitud de onda de su onda correspondiente. Así, la mejor respuesta que se puede dar a nuestra pregunta depende de lo alta que sea la energía que podamos comunicar a las partículas, porque ésta determina la pequeña que la escala de longitudes a la que podemos mirar. Estas energías de las partículas se miden normalmente en una unidad llamada electrón-voltio. (En el experimento de Thomson con electrones, se vio que él usaba un campo eléctrico para acelerarlos. La energía ganada por un electrón en un campo eléctrico de un voltio es lo que se conoce como un electrón-voltio). En el siglo XIX, cuando las únicas energías de partículas que la gente sabía cómo usar eran las bajas energías de unos pocos electrón-voltios, generados por reacciones químicas tales como la combustión, se creía que los átomos eran la unidad más pequeña. Más recientemente, hemos aprendido a usar los campos electromagnéticos para que nos den energías de partículas que en un principio eran de millones de electrón-voltios y que, posteriormente, son de miles de millones de electrón-voltios. De esta forma, sabemos que las partículas que se creían "elementales" hace veinte años, están, de hecho, constituidas por partículas más pequeñas.

Stephen W. Hawking, Historia del tiempo.

#### B . DESCRIPCIÓN FENOMENOLÓGICA

Concentremos la atención en esta mesa. Para la vista es ovalada, oscura, brillante: para el tacto, pulimentada, fría y dura; si la golpeo, produce un sonido de madera. Cualquiera que vea, toque la mesa u oiga dicho sonido, convendrá en esta descripción; pero desde el momento en que intentamos ser más precisos en pieza la confusión. Aunque yo creo que la mesa es "realmente" del mismo color en toda su extensión, las partes que reflejan la luz parecen mucho más brillantes que las demás, y algunas aparecen blancas a causa de la luz reflejada. Sé que si me muevo, serán otras las partes que reflejarán la luz, de modo que cambiará la distribución aparente de los colores en superficie.

Bertrand Russell, Los Problemas de la Filosofía.

## C . DESCRIPCIÓN POÉTICA

Él con sus alas era  
la energía,  
la dirección, los ojos  
que vencieron  
sol y sombra:  
el ave  
resbalaba en el cielo

Pablo Neruda, Oda a un Albatros Viajero.

## Texto 3

*La descripción fenomenológica*

¿Qué es la fenomenología? Puede parecer extraño que aún nos formulemos esta pregunta medio siglo después de los primeros trabajos de Husserl. Y sin embargo está lejos de haber encontrado satisfactoria respuesta. La fenomenología es el estudio de las esencias y, según ella, todos los problemas se resuelven en la definición de esencias: la esencia de la percepción, la esencia de la conciencia, por ejemplo. Pero la fenomenología es asimismo una filosofía que re-sitúa las esencias dentro de la existencia y no cree que pueda comprenderse al hombre y al mundo más que a partir de su "facticidad". Es una filosofía trascendental que deja en suspenso, para comprenderlas, las afirmaciones de la actitud natural, siendo además una filosofía para la cual el mundo siempre "está ahí", ya antes de la reflexión, como una presencia inajenable, y cuyo esfuerzo total estriba en volver a encontrar este contacto ingenuo con el mundo para finalmente otorgarle un estatuto filosófico. Es la ambición de una filosofía ser una "ciencia exacta", pero también, una recensión del espacio, el tiempo, el mundo "vivos". Es el ensayo de una descripción directa de nuestra experiencia tal como es, sin tener en cuenta su génesis psicológica ni las explicaciones causales que el sabio, el historiador o el sociólogo puedan darnos de la misma.

Maurice Merleau-Ponty, *Fenomenología de la Percepción*, Ediciones Península, Barcelona, Tercera Edición, 1994.

#### Texto 4

##### *¿Qué requiere ser aclarado?*

A

Supóngase que un laboratorio farmacéutico desea efectuar pruebas de un nuevo medicamento para saber si mejora o no la memoria en ancianos con trastornos de esta función cerebral. A fin de probar el medicamento, la compañía solicita la cooperación de médicos que atienden a dichos pacientes. El médico administra una prueba de memoria y luego prescribe el fármaco a 500 pacientes durante dos meses. Al cabo de tal lapso, se administra otra prueba de memoria y se observa que los pacientes experimentan un aumento de 20% en su capacidad para recordar. ¿A caso el laboratorio farmacéutico puede sacar en conclusión en forma legítima que su hipótesis es correcta, o sea, que el medicamento sí mejora la memoria en ancianos? Podría haber otras explicaciones. Por ejemplo, la atención prestada a los pacientes podría haber estimulado en ellos una actitud más atenta.

A fin de evitar objeciones de este tipo, los experimentos deben tener controles. Un segundo grupo similar de pacientes debe recibir un placebo, o sea, una tableta inocua de azúcar con tamaño, forma y sabor similares a las tabletas del medicamento de prueba. Ni uno ni otro grupo de pacientes debe saber qué tipo de tableta se le da, la del medicamento o el placebo.

Villée, Biología: "Un vistazo a la vida".

B

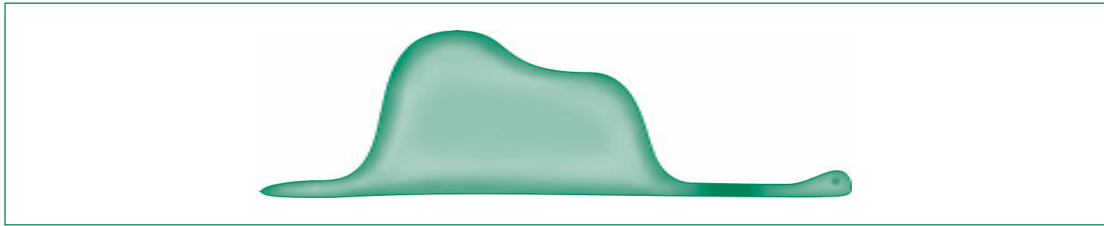
Yo no participo de la invitación délfica de conocerse a sí mismo, yo creo que uno es sí mismo todo el tiempo. En ese sentido uno no tiene que conocerse pues está siendo todo el tiempo y no tiene preexistencia. (...) La vida es un devenir, de manera que todo intento de conocerse a sí mismo es un intento de detener ese devenir, lo que es en cierta manera la caída fáustica. En el momento en que Fausto dice: "¡Momento, detente!", se condena, y Mefistófeles se lo lleva al calor de su hogar.

Humberto Maturana, El Sentido de lo Humano.

C

En el libro se afirmaba: "la serpiente boa se traga su presa entera, sin masticarla. Luego ya no puede moverse y duerme durante los seis meses que dura su digestión".

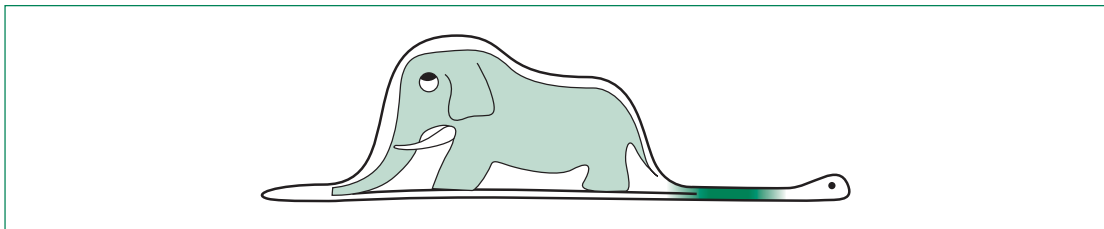
Reflexioné mucho en ese momento sobre las aventuras de la jungla y a mi vez logré trazar con un lápiz de colores, mi primer dibujo. Mi dibujo 1 era de esta manera:



Enseñé mi obra de arte a las personas mayores y les pregunté si mi dibujo les daba miedo.

- ¿Por qué habría de asustar un sombrero? - me respondieron.

Mi dibujo no representaba un sombrero. Representaba una serpiente boa que digiere un elefante. Dibujé entonces el interior de la serpiente boa a fin de que las personas mayores pudieran comprender. Si en estas personas tienen necesidad de explicaciones. Mi dibujo número 2 era así:



Antoine de Saint-Exupéry, El principito.

D

¿Con quién te encontraste en el camino?, preguntó el rey de Haighte, extendiendo la mano en demanda de sus frijoles.

- Con Nadie -contestó el mensajero.
- ¡Muy bien! -dijo el rey satisfecho- Esta señorita lo vio también, de modo que es evidente que Nadie camina más despacio que tú.
- Hago lo que puedo -contestó el mensajero enfadado- De lo que estoy seguro es de que Nadie camina más rápido que yo.
- No puede ser -dijo el rey- Si así fuera hubiese llegado aquí antes que tú.

Lewis Carroll, A Través del Espejo.

## Texto 5

### *Distintos tipos de descripción*

#### A :TRES PATRONES DE CRIANZA

Aunque muchos avances en el desarrollo social son incitados por la interacción con los semejantes, los patrones de crianza de los padres también moldean las actitudes sociales de sus hijos. La psicóloga Diana Baumrind (1971, 1980) encontró que los estilos de crianza caen en tres categorías especiales. Los padres autoritarios son rígidos y punitivos y valoran la obediencia incondicional de sus hijos. Tienen normas estrictas y desalientan las expresiones de desacuerdo. Los padres permisivos dan a sus hijos una dirección relajada o inconsistente y, aunque afectuosos, les exigen poco. Por último, los padres con autoridad son firmes y establecen límites para sus hijos. Conforme los hijos crecen, estos padres intentan razonar con ellos y explicarles las cosas. También establecen objetivos claros y fomentan la independencia de sus hijos.

Robert S. Feldman, Psicología.

#### B :LA NATURALEZA DE LOS VIRUS

Los virus no son celulares, no pueden desplazarse por sí mismos y no realizan actividades metabólicas de manera independiente. Todas las formas de vida celulares contienen tanto DNA como RNA, pero un virus sólo contiene uno de los dos, pero no ambos. Los virus carecen de ribosomas y de las enzimas necesarias para la síntesis de proteínas. Pueden reproducirse, pero sólo dentro del complejo ambiente de las células vivas a las que infectan. En cierto sentido, los virus sólo pueden vivir cuando infectan a una célula. Están muy bien adaptados para su modo de vida parasitario.

Dado que no son celulares y no pueden realizar actividades metabólicas por sí solos, los virus no se clasifican en ninguno de los cinco reinos de los seres vivos. Además, hasta la fecha no existe consenso acerca de un sistema de su clasificación, debido a que se conoce muy poco acerca de sus relaciones evolutivas. Aunque se ha propuesto un sistema para subdividirlos en familias y géneros, ese sistema no es universalmente aceptado. En la actualidad suele agruparseles según cuatro criterios principales: (1) tamaño, (2) forma, (3) presencia o ausencia de envoltura externa y (4) tipo de ácido nucleico (DNA o RNA) que contienen, y si éste es monocatenario o bicatenario. A algunas veces también se les clasifica conforme a los tipos de enfermedades que causan o su modo de transmisión.

Villée, Biología, "Los virus y el reino Prokaryotae".

## C :SO LIPSISTAS

Si tratas de argüir que debe haber un mundo físico externo, pues de no ser así no verías edificios, gente ni estrellas, a menos que hubiera allí cosas que reflejaran o enviaran luz hacia tus ojos y te causaran así experiencias visuales, la respuesta es obvia: ¿cómo sabes eso? No es más que otra pretensión sobre el mundo externo y tu relación con él, y tiene que basarse en la evidencia de tus sentidos. Pero sólo puedes confiar en esa prueba específica sobre cómo las experiencias visuales tienen lugar sólo si se puede confiar, en general, en que el contenido de tu mente te informe sobre el mundo externo; y eso es precisamente lo que se cuestiona.

Si tratas de demostrar la veracidad de tus impresiones apelando a tus impresiones, estarás razonando en un círculo vicioso y no llegarás a ninguna parte.

La conclusión más radical que se puede sacar de lo anterior sería que tu mente es lo único que existe. Este punto de vista se llama solipsismo. Es una idea muy solitaria; no mucha gente la ha sostenido. Como podrás inferirlo de este comentario, yo tampoco la sostengo. Si yo fuera solipsista, probablemente no habría escrito este libro, pues no creería que hubiese alguien más que lo leyera. Por otro lado, tal vez lo escribiría para hacer más interesante mi vida interna, al añadirle la impresión de ver publicado el libro, que otras personas lo leyeran y me contaran sus reacciones, y así por el estilo. Incluso podría tener la impresión de las regalías, de tener suerte.

Quizás tú seas solipsista. En tal caso, considerarás este libro como producto de tu propia mente, el cual surge a la existencia a través de tu experiencia cuando lo lees. Obviamente, nada que yo pueda decir te demostrará que en realidad existo, ni que el libro existe como objeto físico.

Por otra parte, concluir que eres lo único que existe es más de lo que las pruebas garantizan. No puedes saber, basándote en lo que hay dentro de tu mente, que no hay mundo fuera de ella. Tal vez la conclusión correcta sea más modesta: que no sabes nada más allá de tus impresiones y experiencias. Puede haber un mundo externo o no, y si lo hay, puede ser o no ser completamente distinto de como te parece. No hay forma que lo sepas. Este punto de vista se llama escepticismo acerca del mundo externo.

Thomas Nagel, ¿Qué significa todo esto?



## Texto 6

### *Ambigüedad y vaguedad como características del lenguaje*

#### A . AMBIGÜEDAD Y VAGUEDAD

La ambigüedad y la vaguedad se parecen en que ambas son muestras de lenguaje impreciso. Sin embargo, hay una diferencia entre ellas. Palabra o expresión ambigua es la que tiene más de un significado. Palabra o expresión vaga es aquella cuyo significado no es claro. El lenguaje ambiguo nos enfrenta a varios significados, entre los que no es fácil determinar el correcto. La vaguedad nos enfrenta con la tarea de ir en búsqueda del significado. La frase "Este libro es tremendo!", sería ambigua. "¡Qué libro!...", sería vaga.

La ambigüedad se debe a veces a la falta de un contexto conocido. Pero una vez establecido éste, el significado se hace claro ("Le entregó la carta" es una expresión ambigua hasta que sabemos que es el cartero el que realiza la acción y no el mozo del restaurant).

Distinto es el caso de las palabras vagas, algunas de las cuales son siempre vagas, independientemente del contexto en el cual se encuentran, porque su significado no es solamente indeterminado (la definición de la palabra "rico", por ejemplo, no establece cuánto dinero o bienes debe tener una persona para ser calificada correctamente como una persona rica) sino indefinidos (indefinibles??).

En muchos casos la vaguedad no se debe a la falta de claridad de la palabra o expresión, sino al uso que ha tenido en diferentes épocas ("fino", "elegante", "grande"). Otras palabras son vagas porque han ido adquiriendo muchos significados, por lo que han perdido la precisión que una vez tuvieron ("arte", "democracia", "progreso", "cultura"). Finalmente existen algunas palabras que son a la vez ambiguas y vagas, como por ejemplo "artista".

Extractado y traducido por Unidad de Currículum y Evaluación, Ministerio de Educación de S. Morris Engel, *With Good Reason: An Introduction to Informal Fallacies*, St. Martin's Press, New York, 1994, pag. 51-52.

## B. VAGUEDAD

(La) falta de precisión en el significado (designación) de una palabra se llama vaguedad: una palabra es vaga en la medida en que hay casos (reales o imaginarios, poco importa) en los que su aplicabilidad es dudosa; o, por decirlo en términos lógico-matemáticos, no es decidible sobre la base de los datos preexistentes, y sólo puede resolverse a partir de una decisión lingüística adicional.

Si nos proponemos hacer una lista de palabras vagas, probablemente tardaremos mucho: como la piedra de toque de la vaguedad consiste en imaginar algún caso dudoso y la imaginación es inagotable, veremos que prácticamente todas las palabras son vagas en alguna medida. Tomemos como ejemplo una palabra bien conocida, como "libro", que se refiere (más o menos, y aquí está la dificultad) a un conjunto de muchas hojas impresas, encuadernadas juntas y con cubierta. Y empecemos a imaginar problemas:

- a) ¿Muchas hojas? ¿Cuántas? Un conjunto de dos hojas no sería llamado libro, pero, claro está, dos hojas no son muchas. ¿Cinco hojas, entonces? ¿Diez? Doscientas hojas pueden hacer un libro. ¿Y ciento cincuenta, ochenta, sesenta? Un conjunto de cincuenta hojas ¿es un libro o un folleto? Si es un folleto, ¿qué tal si suponemos cincuenta y cinco? A qué llegaremos inexorablemente a algún número que nos parezca dudoso.
- b) ¿Impresas? En la Edad Media había libros escritos a mano. Claro que ésta también es una forma de imprimir, en sentido amplio. ¿Y si es perforado en sistema Braille para ciegos? ¿O si no todas las hojas están escritas, sino sólo la mitad? Además, ¿no existen también libros en blanco, donde las hojas están dispuestas para ser llenadas por su dueño con un diario personal, por ejemplo?
- c) ¿Encuadernadas? Esto no quiere decir necesariamente cosidas: hay libros en los que las hojas van unidas con ganchos. Un conjunto de trescientas hojas con una perforación en la esquina y unidas por un simple alambre ¿sería un libro? ¿Y si las hojas estuviesen sueltas, pero debidamente numeradas y contenidas en un estuche de cuero con el nombre de la obra en la cubierta?
- d) El requisito de llevar cubierta da lugar para reflexiones semejantes, que dejaremos al lector imaginar por su cuenta.

El significado de las palabras, pues, suele presentarse –según una clásica comparación– con una luz proyectada sobre una superficie. Habrá una parte claramente iluminada en el centro, y en torno seguirá reinando la oscuridad. Pero entre claridad y oscuridad habrá un cono de penumbra, en cuyo ámbito el objeto iluminado será visible, aunque no con la misma facilidad. Del mismo modo, y para cada palabra, existe un conjunto central de casos en los que el nombre resulta aplicable: encajan sin dificultad en los criterios usuales, y estamos habituados a aplicar el vocablo a tales situaciones. Habrá un número infinito de casos (el entorno) a los que no aplicaríamos la palabra en modo alguno. Pero existe también un cono de vaguedad, donde nuestros criterios resultan insuficientes y los casos no pueden resolverse sin criterios adicionales más precisos.

## C . AMBIGÜEDAD

Si la designación de las palabras suele resultar insuficiente en gran número de casos, la situación se complica cuando una palabra tiene dos o más designaciones.

La condición de una palabra con más de un significado se llama polisemia o, más comúnmente, ambigüedad. "Vela", por ejemplo, puede designar un cilindro de cera con un pabilo en su interior que sirve para iluminar, un lienzo que se ata al mástil de una nave para aprovechar la fuerza del viento, o bien la actitud de alguien que cuida a una persona o cosa durante la noche.

Desde luego, la ambigüedad de una palabra no constituye una vacuna contra la vaguedad, sino que tiende a multiplicarla. Una palabra ambigua puede ser vaga (y generalmente lo es) en cada una de sus distintas acepciones. En el ejemplo ya apuntado, podríamos dudar sobre si una camisa, amarrada por un náutico al mástil de su improvisada balsa, es una vela; o si un cirio, habida cuenta de su gran tamaño, puede ser llamado vela; o si corresponde decir que pasó la noche en vela un juguista que llega a su casa a las nueve de la mañana, borracho y con una media de mujer colgando de un bolsillo.

La ambigüedad proviene muchas veces de la extensión de un nombre a diversos aspectos o elementos de una misma situación. Así, por ejemplo, llamamos corte al acto de cortar e incluso al filo de la herramienta con la que cortamos. Otras veces la polisemia es un accidente en la evolución de las palabras a partir de distintas etimologías: las acepciones de "corte" que acabamos de señalar provienen del verbo latino *curtare*; pero el significado de "corte" como séquito del rey, o como tribunal de justicia, proviene del latín *coors*, *cortis*, o *cohors*, *cohortis*. Cada uno de estos vocablos evolucionó a su modo en el idioma castellano y ambos coincidieron finalmente en la forma corte.

Pero la voluntad del hombre colabora también en la producción de ambigüedades a través del lenguaje figurado. Así podemos dar a alguien una mano sin necesidad de extender la destra, correr un riesgo sin pretender alcanzarlo y aclarar algún punto oscuro sin gastar en electricidad.

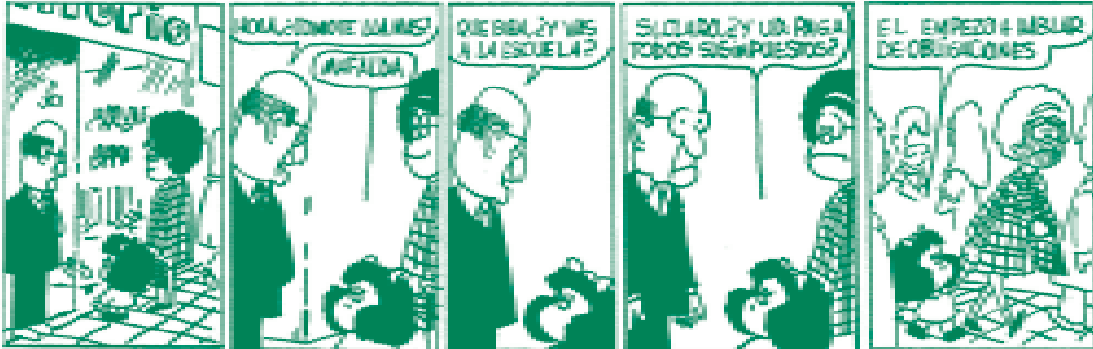
El colmo del lenguaje figurado es la metáfora, figura que parece decir una cosa para que se entienda otra, creando entre ambas un sutil y casi fugaz vínculo de significado a la vez que sugiere vagas semejanzas. La poesía está repleta de ejemplos de esta técnica lingüística de la ambigüedad deliberada:

Las piquetas de los gallos  
cavan buscando la aurora,  
cuando por el monte oscuro  
baja Soledad Montoya.  
Cobre amarillo su carne,  
huele a caballo y a sambrá.  
Y unques ahumados sus pechos,  
gimen en canciones redondas.

Podríamos traducir los dos primeros versos como "los gallos cantan al alba"; pero, si lo hiciéramos, el fantasma de Federico no nos daría tregua. No porque tal traducción fuese incorrecta, sino porque la gracia del lenguaje poético reside aquí en la metáfora, que, a la vez que implica que los gallos cantan al alba, nos permite como parar su canto con el golpe de una piqueta sobre la tierra y sugerir que el gallo busca deliberadamente el día mediante el canto como quien cava en busca de un tesoro escondido. Un análisis semejante de los demás versos puede quedar librado a la discreción del lector.



c) Diferentes formas de asumir una pregunta



d) Escher, 16 años dibujando. ¿Cuál dibuja a cuál?



e) Frases y expresiones conocidas – ¿vagas? ¿ambiguas? ¿C uán utilizadas?

- "Voy y vuelvo."
- "Nos vemos."
- Dos amigos se encuentran y deciden volver a reunirse. "¿Úntém onos uno de estos días". "Ya, nos hablamos."

## Texto 8

### *Características y reglas de la definición "El enfoque aristotélico"*

Una definición es la afirmación de que una palabra o frase tiene el mismo significado que otra palabra o frase. Consta de tres elementos: la expresión definida, la expresión que define y la afirmación de que la expresión definida tiene el mismo significado que la expresión que define.

La definición responde entonces a la pregunta por el "qué" de una cosa, por la esencia: "qué es". Para que la definición sea correcta, es decir, para que delimite exactamente al objeto, separándolo de todos los demás, debe cumplir con ciertas condiciones: las reglas de la definición.

#### REGLAS DE LA DEFINICIÓN

1. Debe ser más clara que lo definido: no debe estar expresada en un lenguaje oscuro o ambiguo ("un prefacio es un prolegómeno" no cumple con esta condición).
2. No debe ser circular: la palabra definida no debe estar en la definición ("un sillón victoriano es un sillón", no cumple con esta condición).
3. Debe convenir a todo lo definido y sólo a lo definido. Es decir, no debe ser demasiado amplia ni demasiado estrecha ("la Historia es la disciplina que trata del hombre", es demasiado amplia; "la Historia es la disciplina que trata de las guerras", es demasiado estrecha).
4. No debe ser negativa: debe decir lo que el término es y no lo que no es ("un perro no es un gato", no cumple con esta condición).
5. Debe indicar los atributos esenciales: debe definirse, en la medida de lo posible, señalando el género próximo y la diferencia específica ("una ballena es un ser que vive en el mar", no cumple porque el género a que remite es muy lejano. "Una ballena es un mamífero grande", no cumple porque no establece la diferencia con las otras especies dentro del género).

## Texto 9

### *Cómo se hacen los diccionarios y sus definiciones*

... En primer lugar hay que leer enorme cantidad de literatura sobre el período o tema a que se refiere el diccionario. Al mismo tiempo, se van haciendo fichas de cada palabra extraña o interesante, del empleo peculiar de un vocablo común, de sus numerosos empleos corrientes y de frases en que aparece. O sea, se toma nota del contexto de cada palabra, no sólo de la palabra aislada. Para redactar un diccionario verdaderamente detallado, como el de la Academia Española, se necesitan millones de fichas, y la tarea de componerlo dura decenios. (...)

Así pues, para definir una palabra se estudia el conjunto de fichas sobre ella: cada una representa un empleo de la palabra en cuestión por un autor de algún prestigio en el campo de la literatura o la historia. Se leen las fichas cuidadosamente, se descartan algunas de ellas, vuelven a leerse las que quedan y se clasifican según las diversas acepciones de la palabra. Finalmente, se redacta la definición a base de la regla rigurosa de respetar el significado que se deduce de las citas diversas. No puede el autor del diccionario, ni sus diversos colaboradores, dejarse influir por lo que él cree que deberían significar las palabras. Tiene que atenerse a las fichas o abandonar la tarea.

Por tanto, la preparación de un diccionario no consiste en formular declaraciones autorizadas sobre "el verdadero significado" de las palabras, sino en tomar nota de lo que han significado para los escritos antiguos y modernos. El autor de un diccionario es un historiador, no un legislador. Si, por ejemplo, escribiésemos un diccionario en 1890, y hasta 1919, podríamos decir que la palabra "radiar" significaba "despedir o arrojar rayos de luz o calor", no estaríamos en condiciones de decretar que, a partir del año 1921, ese verbo iba a significar la transmisión de mensaje o música por radio.

## Texto 10

*Clases de definición*

## a) Definiciones estipulativas

Podemos definir una palabra completamente nueva, inventada con fines teóricos o prácticos, la que hasta el momento de introducirla en una conversación, ensayo, tratado científico u otro contexto no tenía ningún significado específico y por lo tanto se le puede dar el significado que se desea. A sí, podemos estipular arbitrariamente cualquier significado para dicha palabra.

## b) Definiciones descriptivas

Hay ocasiones en que conocemos el significado de una palabra pero desconocemos los límites de su aplicación y por esta razón la definimos describiendo, con cierta originalidad, su significado ya aceptado o su uso ya establecido. Dichas definiciones se utilizan con el objeto de aclarar de manera precisa la palabra que se desea definir para lograr eliminar la vaguedad de la misma.

## c) Definiciones ostensivas

Son procesos mediante los cuales se enseña a una persona a comprender una palabra utilizando medios diferentes, como gestos o indicaciones, que no requieren del uso de palabras.

## d) Definiciones por sinonimia

El método más directo y más frecuente para definir una palabra es aquel en que se define una palabra en términos de otra que tiene el mismo o significado que la que se desea definir, es decir, se define una palabra desconocida en términos de una que es conocida. Esto se conoce con el nombre de definición por sinonimia.

Si bien estas definiciones prestan cierta utilidad cada vez que desconocemos el uso común de cierta palabra, ellas se ven limitadas por el hecho de que no todas las palabras tienen sinónimos exactos.

## e) Definiciones por género próximo y diferencia específica

En ellas se destaca la esencia de lo que se intenta definir. Se comienza por indicar el género o la clase de cosas a que pertenece lo que se quiere definir, estableciendo a continuación en qué sentido lo que se intenta definir es diferente de los otros componentes del género. La clásica definición "el hombre es un animal racional" corresponde a una de este tipo.



## Texto 11

### *Definiciones ostensivas y definiciones verbales*

Las definiciones más comunes (las que encontramos en los diccionarios, por ejemplo) son verbales: com unican el significado de una palabra a través de otras palabras. Pero existe otro modo de definir una palabra. Cierta tira cómica mostraba una vez un jugoso diálogo entre la profesora de filosofía y una alumna:

Profesora: La filosofía no tiene por objeto proporcionar respuestas, sino enseñar a formular buenas preguntas.

Alumna: ¿Qué es una buena pregunta?

Profesora: Ésa es una buena pregunta.

Dejando de lado la gracia bastante sutil del chiste, la profesora no explicó cuáles son las características que hacen que califiquemos una pregunta como buena, sino que señaló un ejemplo de lo que podía entenderse por "buena pregunta". Esta es una definición ostensiva (del latín ostendere, mostrar). En efecto, este tipo de definición tiende a mostrar ejemplos, de modo que generalmente requiere algún tipo de gesto (señalar con el índice, por ejemplo).

Se trata de un caso especial de lo que alguna vez se ha llamado función explicativa del ejemplo. La persona a quien el ejemplo va dirigido aísla, mediante una operación intelectual propia, las características definitorias del caso propuesto, a la vez que desecha toda cualidad ajena al concepto genérico principal. Con el fin de facilitar esta operación, se proponen a veces varios ejemplos cuyas características concomitantes difieren. Así, si queremos proporcionar una definición ostensiva de la palabra "papel", podemos señalar los siguientes ejemplos:

una hoja de cuaderno en blanco  
la página de un libro  
un pliego de papel de seda

Nuestro interlocutor, entonces, desechará las cualidades que no son comunes a todos los ejemplos, tales como:

tan año  
forma  
rayado  
escritura  
resistencia  
transparencia

Muchas veces, sin embargo, se propone un solo ejemplo y se deja librada al buen sentido del oyente la aprehensión de sus características definitorias, en la confianza de que podrá llevar a cabo la operación relacionando el caso propuesto con la expresión a definir, que se supone al menos parcialmente comprendida de antemano.

Una vez en posesión de tales características, estaremos en condiciones de aplicarlas por analogía a otros objetos. En el caso anterior, verbigracia, podremos llamar papel al de diario, al m anteca y al canción.

Claro está que el ejemplo, como método de definición, no tiene una precisión comparable a la de la definición verbal. Los ejemplos, por sí solos, constituyen un medio poco seguro de transmitir los conceptos, porque la delimitación de las características definitorias depende del juicio más o menos aleatorio de quien recibe la definición ostensiva. Así, el que hubiese aprehendido el concepto "papel" por medio de los ejemplos anotados más arriba puede llamar a una lámina de celulosa, o excluir de tal denominación al papel de embalar por ser de distinto color que aquellos que se le propusieron como ejemplos. Esta insuficiencia hace que muchos se resistan a la definición a la ostensiva; pero, como ya estamos en condiciones de juzgar, tal controversia no versa sobre la realidad sino acerca de clasificaciones (concretamente, sobre la definición de "definición"), y es, por lo tanto, una cuestión de mera preferencia.

Lo expuesto llevaría a suponer que es mejor recurrir a las definiciones verbales que utilizar las ostensivas. A lo de esto hay, por cierto; pero ocurre que también las definiciones verbales tienen su inconveniente.

Supongamos, en efecto, que buscamos en el diccionario una definición verbal de "osaría", y la encontramos: "cacería de osos". En lugar de una palabra, tenemos ahora tres. Buscamos "cacería": "partida de caza". Buscamos "oso": "mamífero carnívoro pantágrado". Ya en seis palabras. A medida que requiramos definiciones de cada una de las palabras que hallamos en cada definición, encontraremos más palabras y nuestro problema no hará más que multiplicarse. Si tenemos la paciencia de seguir el juego indefinidamente veremos que las palabras empiezan a repetirse y que, en resumidas cuentas, las definiciones del diccionario dependen unas de otras de manera circular.

Resulta de aquí que, si nos encontramos con un individuo que no conoce una sola palabra de castellano, será inútil proporcionarle un diccionario: las vinculaciones entre unas definiciones y otras formarán un blindaje que su ignorancia no podrá penetrar. Nosotros sí podemos, porque conocemos de antemano una buena cantidad de las palabras con que el diccionario define las demás. Pero ¿cómo llegamos a conocer el significado de esas palabras?

A través de definiciones ostensivas. La educación que hemos recibido desde el momento mismo de nuestro nacimiento está repleta de definiciones ostensivas, no siempre deliberadas, que vamos extrayendo de las conversaciones de nuestros mayores. Un ejemplo muy claro de este procedimiento aparece en un clásico de la cinematografía infantil: la película *Bambi*, de Walt Disney. En ella el conejo Tambor enseña a hablar al pequeño Bambi; le muestra una mariposa, y luego una flor; a la vez pronuncia sus nombres. Pero el cervatillo no capta rápidamente los límites de cada concepto, y así llama a flor a un simpático zorrino, que termina adoptando "Flor" como nombre propio.

Las definiciones ostensivas, en resumen, resultan indispensables para aprender un lenguaje sin tomar otro lenguaje como punto de apoyo; pero salvada esta etapa es preferible, cuando se puede, acudir a las definiciones verbales.

## Texto 12

### *Wittgenstein sobre las definiciones ostensivas*

¿Y cómo debe funcionar, pues, la definición ostensiva? Supongamos que quiero explicar a alguien el número "2" y señalo dos nueces. Pero aquella a quien doy esa definición puede suponer que con la palabra "dos" me refiero a ese grupo de nueces. O bien, cuando quiero explicarle ostensivamente: "Esto son nueces", él puede suponer que con ello me refiero al número "dos".

Quizás se diga: Hay que definir el dos diciendo: este número se denomina dos. Pero entonces ha de estar ya explicada y comprendida la palabra número.

Ludwig Wittgenstein, *Investigaciones Filosóficas*, 29.

¿Qué es el significado de una palabra?

Ataquemos este problema preguntando, en primer lugar, qué es una explicación del significado de una palabra; ¿a qué se parece la explicación de una palabra?

La forma en que esta pregunta nos ayuda es análoga a la forma en que la pregunta "¿cómo medimos una longitud?" nos ayuda a comprender el problema de "¿qué es longitud?".

Las preguntas "¿qué es longitud?", "¿qué es significado?", "¿qué es el número uno?", etc. producen en nosotros un espasmo mental. Sentimos que no podemos señalar a nada para contestarlas y, sin embargo, tenemos que señalar a algo. (...)

El preguntar en primer lugar "¿qué es una explicación de significado?" tiene dos ventajas. En un cierto sentido, se hace caer por tierra la pregunta "¿qué es significado?". Pues, sin duda, para comprender el significado de "significado" es necesario comprender también el significado de "explicación de significado". En pocas palabras: "preguntémonos qué es la explicación de significado, pues lo que esto explique será el significado." El estudiar la gramática de la expresión "explicación de significado" enseñará algo sobre la gramática de la palabra "significado" y protegerá contra la tentación de buscar en torno de uno algún objeto al que se podría llamar "el significado".

Lo que se llaman generalmente "explicaciones del significado de una palabra" pueden dividirse, muy toscamente, en definiciones verbales y ostensivas. Posteriormente se verá en qué sentido esta división es únicamente aproximada y provisional (y resulta en extremo importante que lo sea). La definición verbal, como nos lleva de una expresión verbal a otra, en un cierto sentido no nos hace progresar. En la definición ostensiva, por el contrario, parecemos realizar un progreso mucho más real hacia el aprendizaje del significado.

Nos encontramos con la dificultad de que para muchas palabras de nuestro lenguaje parece no haber definiciones ostensivas; por ejemplo para palabras tales como "uno", "número", "no", etc.

Problema: la definición ostensiva misma ¿necesita ser comprendida? ¿No puede malinterpretarse la definición ostensiva?

Si la definición explica el significado de una palabra, no puede ser esencial, sin duda, que se deba haber oído la palabra anteriormente. La tarea de la definición ostensiva es darle un significado. Expliquemos, pues, la palabra "tove" señalando un lápiz y diciendo "esto es un tove". (En lugar de "esto es tove" podría haber dicho aquí "esto es llamado 'tove'". Indico esto para eliminar de una vez por todas la idea de que las palabras de la definición ostensiva predicen algo de lo definido; la confusión entre la frase "esto es rojo", que atribuye el color rojo a algo, y la definición ostensiva "esto es llamado 'rojo'"). La definición ostensiva "esto es tove" puede ser interpretada ahora de múltiples maneras. Daré algunas de estas interpretaciones y utilizaré palabras españolas de uso bien establecido. Puede interpretarse, pues, que la definición significa:

"Esto es un lápiz."

"Esto es redondo"

"Esto es madera"

"Esto es uno"

"Esto es duro"; etc., etc.

Ludwig Wittgenstein, Los Cuadernos Azules y Manuscritos, Tecnos, Madrid, 1993, Págs. 27-28.

### Texto 13

#### *Tipos de explicación*

Se acostumbra decir que explicar es reducir un fenómeno a sus causas. Es decir, se explica un fenómeno cuando se consigue descubrir su causa. Sin embargo, el concepto de "causa" en la actualidad es bastante discutido y, por lo general, se acostumbra referirse a otros conceptos como ley, función, condición, y otros.

#### 1. LA EXPLICACIÓN CAUSAL O DEDUCTIVA

Carl Hempel, filósofo que se ocupó del tema de la explicación como ningún otro, denominó "explicación por subsunción deductiva bajo leyes generales", a la explicación causal o deductiva. Independientemente de su nombre, esto significa que un fenómeno que quiere ser explicado (por lo cual se le llama explanandum) es subsumido, es decir "introducido bajo" y "derivado de" una ley general (que es llamada, por ello, explanans). Por lo general es necesario recurrir a varias leyes ( $L_1, L_2, \dots, L_n$ ) y a otros enunciados que hacen afirmaciones acerca de hechos concretos ( $C_1, C_2, C_3, \dots, C_n$ ).

El esquema de la explicación resulta así:

$L_1, L_2, \dots, L_n$	} Enunciados "explanantes"
$C_1, C_2, \dots, C_k$	} Enunciado "explanandum"
E	

Un ejemplo conspicuo de una explicación de este tipo es el siguiente:

En el año 1643 los fontaneros de Florencia, al intentar sacar agua de una cisterna mediante una bomba aspirante, constataron que no ascendía más allá de los 10,33 metros en el interior de la bomba vacía. ¿Por qué no subía más? Este hecho contradecía la teoría admittida en aquel momento: la naturaleza tiene "honor al vacío" (teoría nada científica, por cierto, ya que atribuía sentimientos a la naturaleza). Galileo, Torricelli y Pascal intentaron explicar este hecho inexplicable.

Torricelli consiguió explicarlo por la presión atmosférica. Sin embargo, hay que tener en cuenta que la presión atmosférica era entonces sólo una hipótesis "inventada" por Torricelli, no un hecho o una ley establecida. Será Pascal quien verificará la hipótesis de Torricelli mediante un experimento que ha quedado como ejemplo paradigmático de lo que es la explicación del método científico a la explicación de un fenómeno físico.

Según Hempel, la explicación puede desglosarse así:

- a) Sea cual fuere el experimento, la presión que la columna de mercurio que está en la parte cerrada del aparato de Torricelli ejerce sobre el mercurio de la parte inferior es igual a la presión ejercida sobre la superficie del mercurio que está en el recipiente abierto por la columna de aire que halla encima de él.
- b) Las presiones ejercidas por las columnas de mercurio y de aire son proporcionales a sus pesos, y cuanto más cortas son las columnas, tanto menores son sus pesos.
- c) A medida que Périer transportaba el aparato a la cima de la montaña, la columna de aire sobre el recipiente abierto se iba haciendo más corta.
- d) (Por lo tanto), la columna de mercurio en el recipiente cerrado se fue haciendo más corta durante el ascenso.

Aquí  $d$  es el explanandum que se deduce de  $a$  y  $b$ , que son leyes generales que expresan conexiones observables uniformes y de  $c$ , que es un enunciado que describe ciertos hechos concretos.

Elaboración Unidad de Currículum y Evaluación, Mineduc, 2001.

## 2. EXPLICACIÓN PROBABILÍSTICA

Tiene la misma estructura que la anterior, pero con una salvedad importante: las leyes que se utilizan para la explicación son leyes no universales, sino únicamente probabilísticas (como pueden ser, por ejemplo, las leyes de Mendel). Se la llama también, a veces, explicación "estadística". El problema de la probabilidad es muy discutido dentro de la filosofía de la ciencia, por lo cual resulta imposible dar aquí un breve resumen sobre este tipo de explicaciones.

## 3. EXPLICACIÓN FUNCIONAL

La explicación funcional en lugar de responder a la pregunta "por qué" (que interroga por la causa) responde a la pregunta "para qué" (que interroga por el fin o finalidad. Teles en griego). Se explica así, por ejemplo, la emigración de las aves en invierno hacia países más cálidos; pero sigue siendo un misterio inexplicable la emigración de las langostas en los fondos marinos. Este tipo de explicación es muy utilizado en biología, que se concibe que en un organismo todas sus partes u órganos están "en función" del mantenimiento del equilibrio y supervivencia del todo u organismo. Así, por ejemplo, se explica la existencia de los pulmones por la necesidad funcional del oxígeno para el organismo. Sin embargo, este tipo de explicación es también muy discutida y muchos autores la reducen a una explicación causal: según la famosa expresión: "Las aves no tienen alas para volar, sino que vuelan porque tienen alas".

## 4. EXPLICACIÓN GENÉTICA

Consiste en explicar un fenómeno o acontecimiento a partir de la serie de hechos de que deriva, es decir, mostrando su "génesis". Este tipo de explicación es muy corriente en las ciencias históricas. Se explica así, por ejemplo, la situación histórica de una lengua a partir de las vicisitudes por que ha ido pasando.

César Tejedor Campanones, Introducción a la filosofía, Ediciones S.M., Madrid, 1990, págs. 27-28.

## Texto 14

### *Explicación, comprensión, interpretación*

**Explicación:** Modo de dar razón de los fenómenos naturales por medio de leyes que establecen conexiones constantes entre estos.

**Comprensión:** Modo de dar razón de las acciones, instituciones y obras humanas a partir de las creencias e intenciones que les confieren sentido.

Las leyes científicas establecen relaciones constantes entre fenómenos observables: siempre que ocurre "x", ocurre "y". Estas relaciones son a menudo de tipo causal: el fenómeno "x" causa o produce el fenómeno "y". Este modo de explicación es característico de las ciencias naturales, y, como veremos inmediateamente, hay razones para pensar que es insuficiente en el ámbito de las ciencias humanas.

Entre muchos filósofos y teóricos de la ciencia, existe la tendencia a aplicar en las ciencias humanas el modo explicativo propio de las ciencias naturales. Esta tendencia se observa con claridad en ciencias como la economía, la sociología e incluso la psicología.

El deseo de aplicar a las ciencias humanas el tipo de explicación propio de las ciencias naturales es comprensible: después de todo, las ciencias naturales han logrado un grado de exactitud y de desarrollo extraordinarios; de ahí que se piense a menudo que las ciencias humanas alcanzarán el mismo tipo de desarrollo si se aplica en ellas el modo explicativo de las ciencias naturales.

Sin embargo, entre el objeto de las ciencias naturales y el objeto de las ciencias humanas existe una diferencia fundamental. Cuando explicamos mediante leyes la caída de una piedra o la relación entre la presión y el volumen de un gas (ideal) a temperatura constante, no nos preguntamos para qué actúan de ese modo las piedras o las partículas de los gases, qué sentido tiene su comportamiento. Por el contrario, cuando estudiamos las acciones, las instituciones y las producciones de los seres humanos, nos parece necesario comprender su sentido.

Ya en el siglo pasado, Dilthey decía: "Explicamos la naturaleza, comprendemos el espíritu". (Las ciencias humanas solían denominarse por entonces "ciencias del espíritu"). La diferencia consiste, en último término, en que, para comprender las acciones humanas, así como las instituciones y las producciones culturales (obras de arte, etc.), es necesario tener en cuenta las intenciones y las creencias en que se basan. La acción humana y los productos culturales son intencionales, tienen sentido.

Esta distinción entre "explicar" y "comprender" continúa siendo objeto de debate en la actualidad. Respecto de este tema conviene tener en cuenta las siguientes consideraciones:

1. Hay autores que consideran que en las ciencias humanas hay que aplicar el modo de explicación propio de las ciencias naturales. Estos autores, evidentemente, sostienen que la distinción entre "explicar" y "comprender" no es suficiente para reclamar un método de explicación propio y distinto para las ciencias humanas. No existe, a su juicio, más que un método científico y una forma de explicación: establecer leyes generales que conecten entre sí fenómenos observables (leyes que, a su vez, se integrarán en amplias teorías).

2. Por el contrario, hay otros autores que exigen métodos distintos para cada uno de estos tipos de ciencias. La comprensión exige procedimientos ajenos al método de las ciencias naturales. El método propio de la comprensión se denomina hermeneútica o método hermeneútico.

Los autores de orientación hermeneútica han subrayado que la comprensión se lleva a cabo siempre desde un determinado horizonte, el horizonte en el cual se halla situado el que quiere comprender: así, hemos de comprender otras culturas desde el horizonte de nuestra propia cultura; hemos de comprender acciones, instituciones, obras (arte, textos literarios, etc) del pasado desde nuestro presente.

Esta situación se denomina círculo hermeneútico: la comprensión (plena) se lleva a cabo desde una cierta comprensión previa (pre-comprensión) inicial que nos viene dada por nuestra propia situación cultural. Por ello, la comprensión se basa siempre en la interpretación.

T. Calvo Martínez y J.M. Navano (eds.), *Filosofía*, Anaya, Madrid, 2002, Págs. 36-37.



## Texto 15

### *Interpretación y conciencia histórica*

Entendemos por conciencia histórica el privilegio del hombre moderno de tener plena conciencia de la historicidad de todo presente y de la relatividad de todas las opiniones. De ahora en adelante sería absurdo recluirse en la ingenuidad y los límites tranquilizadores de una tradición exclusiva, mientras que la conciencia moderna está llamada a comprender las posibilidades de una multiplicidad de puntos de vista relativos. También estamos habituados a responder a los argumentos que se nos oponen por una reflexión que se coloca deliberadamente en la perspectiva del otro.

Las ciencias históricas modernas, o ciencias del espíritu –traducimos el término por “ciencias humanas”, aunque para nosotros esta traducción expresa sobre todo una convención–, se caracteriza por este modo de reflexión del que os acabo de hablar, y del que hacen un uso metódico. ¿Qué es sino aquello que comúnmente se entiende por “tener un sentido histórico”? Podemos definir el “sentido histórico” por la disponibilidad y el talento del historiador para comprender el pasado, quizá incluso exótico, a partir del contexto propio desde donde él se encuentra. Tener un sentido histórico es vencer de una manera consecuente esta ingenuidad natural que nos haría juzgar el pasado según los parámetros considerados evidentes en nuestra vida cotidiana, en la perspectiva de nuestras instituciones, de nuestros valores y de nuestras verdades adquiridas. Tener un sentido histórico significa esto: pensar expresamente en el horizonte histórico que es coextensivo con la vida que vivimos y que hemos vivido...

La conciencia moderna toma –justamente como “conciencia histórica”– una posición reflexiva en la consideración de todo aquello que es entregado por la tradición. La conciencia histórica no oye más bellamente la voz que le viene del pasado, sino que, reflexionando sobre ella, la reemplaza en el contexto donde ha enraizado, para ver en ella el significado y el valor relativo que le conviene. Este comportamiento reflexivo cara a cara de la tradición se llama interpretación. Y si algo puede caracterizar la dimensión verdaderamente universal de este acontecimiento es sobre todo el papel que el término “interpretación” ha comenzado a desempeñar en las modernas ciencias humanas. Esta palabra ha tenido, como pocas, la fortuna de expresar de forma simbólica la actitud de toda nuestra época...

La interpretación, tal y como nosotros la entendemos hoy, se aplica no sólo a los textos y a la tradición verbal, sino a todo aquello que nos ha sido entregado por la historia; así hablaremos, por ejemplo, de la interpretación de un acontecimiento histórico, o de la interpretación de expresiones espirituales, únicas, de la interpretación de un comportamiento, etc. Lo que siempre queremos decir con ello es que el sentido de lo dado que se ofrece a nuestra interpretación no se despliega sin mediación y que es necesario irar más allá del sentido inmediato para poder descubrir el “verdadero” significado oculto.

## Texto 16

### *El mito de Superman*

El problema que vamos a afrontar requiere una definición preliminar de la "mitificación" como simbolización inconsciente, como identificación del objeto con una suma de finalidades no siempre racionalizables, como proyección en la imagen de un individuo, en una comunidad, en todo un período histórico..

... en el mundo contemporáneo existen sectores en los que se ha ido reconstruyendo sobre bases populares esta universalidad de sentir y de ver. Esto se ha realizado en el ámbito de la sociedad de masas, donde todo un sistema de valores, a su modo bastante estable y universal, se ha ido concretando, a través de una mitopoyética cuyos modos examinares, en una serie de símbolos ofrecidos simultáneamente por el arte y por la técnica. En una sociedad de masas de la época de la civilización industrial, observamos un proceso de mitificación parecido al de las sociedades primitivas y que actúa, especialmente en sus inicios, según la misma mecánica mitopoyética que utiliza el poeta moderno..

Actualmente, esta mitopoyética tiene caracteres de universalidad porque de hecho es común a toda sociedad; y posee las características de la creación del vulgo.

Una imagen simbólica que reviste especial interés es la de Superman. El héroe dotado con poderes superiores a los del hombre común es una constante de la imaginación popular, desde Hércules a Sigfrido, desde Orlando a Pantagruel y a Peter Pan. A veces las virtudes del héroe se humanizan, y sus poderes, más que sobrenaturales, constituyen la más alta realización de un poder natural, la astucia, la rapidez, la habilidad bélica, o incluso la inteligencia silogística y el simple espíritu de observación, como en el caso de Sherlock Holmes. Pero, en una sociedad particularmente nivelada, en la que las perturbaciones psicológicas, las frustraciones y los complejos de inferioridad están a la orden del día; en una sociedad industrial en la que el hombre se convierte en un número dentro del ámbito de una organización que decide por él; en la que la fuerza individual, si no se ejerce en una actividad deportiva, queda humillada ante la fuerza de la máquina que actúa por y para el hombre, y determina incluso los movimientos de éste; en una sociedad de esta clase, el héroe positivo debe encarnar, además de todos los límites imaginables, las exigencias de potencia que el ciudadano vulgar alienta y no puede satisfacer.

Superman es el mito típico de esta clase de lectores: Superman no es un terrícola, sino que llegó a la Tierra, siendo niño, procedente del planeta Kriptón. Kriptón estaba a punto de ser destruido por una catástrofe cósmica, y su padre, docto científico, consiguió ponerlo salvo a su hijo confiándolo a un vehículo espacial. Aunque creció en la Tierra, Superman está dotado de poderes sobre-humanos. Su fuerza es prácticamente ilimitada, puede volar por el espacio a una velocidad parecida a la de la luz, y cuando viaja a velocidades superiores a ésta trasciende la barrera del tiempo y puede transferirse a otras épocas. Con una simple presión de la mano, puede elevar la temperatura del carbono hasta convertirlo en diamante; en pocos segundos, a velocidad supersónica, puede cortar todos los árboles de un bosque, senar tablones de sus troncos, y construir un poblado o una nave; puede perforar montañas, levantar trasatlánticos, destruir o construir diques; su vista de rayos X le permite ver a través de cualquier cuerpo, a distancias prácticamente ilimitadas, y fundir con la mirada objetos de metal; su superoído le coloca en situación ventajísima para poder escuchar conversaciones, cual fuere el punto donde se celebran. Es heroico, humilde, bondadoso y servicial. Dedicó su vida a la lucha contra las fuerzas del mal, y la policía tiene en él un infatigable colaborador.

No obstante, la imagen de Superman puede ser identificada por el lector. En realidad Superman vive entre los hombres, bajo la carne mortal del periodista Clark Kent. Y bajo tal aspecto es un tipo aparentemente mediocre, tímido, de inteligencia mediocre, un poco tonto, mediocre, enamorado de su patriarcal y atractiva colega Lois Lane, que le desprecia y que, en cambio, está apasionadamente enamorada de Superman. Narrativamente, la doble identidad de Superman tienen una razón de ser, ya que permite articular de modo bastante variado las aventuras del héroe, los equívocos, los efectos teatrales, con cierto suspense de novela policíaca. Pero desde el punto de vista mitopoyético, el hallazgo tiene mayor valor: en realidad, Clark Kent personifica, de forma perfectamente típica, al lector mediocre, asaltado por los complejos y despreciado por sus propios semejantes; a lo largo de un obvio proceso de identificación, cualquier "accountant" (contador) de cualquier ciudad americana alimentada secretamente la esperanza de que un día, de los despojos de su actual personalidad, florecerá un superhombre capaz de recuperar años de mediocridad.

Umberto Eco, *Apocalípticos e integrados*, Tusquets, Barcelona, 1999, págs. 219-226.

### Texto 17

#### *Un caso de la universalidad de los símbolos, "La Madre Tierra"*

Un profeta indio, Smohalla, jefe de la tribu wanapum, se negaba a trabajar la tierra. Estaba que era un pecado herir o cortar, desgarrar o arañar a "nuestra madre común" con los trabajos agrícolas. Y añadía: "¿Me pedís que labre el suelo? ¿Voy a coger un cuchillo y a hundírselo en el seno a mi madre? En tal caso, cuando esté muerto, no me recogerá en su seno. ¿Me pedís que cave y arranque piedras? ¿Voy a utilizar sus carnes para llegar hasta sus huesos? En tal caso, yo no podría entrar en su cuerpo para nacer de nuevo. ¿Me pedís que corte la hierba y el heno y lo venda para enriquecerme como los blancos? Pero ¿cómo me voy a atrever a cortar la cabellera de mi madre?"

Estas palabras fueron pronunciadas hace menos de un siglo, pero nos llegan de muy lejos. La emoción que se siente al oír las se debe especialmente a que nos revelan, con un frescor y una espontaneidad incomparables, la imagen primordial de la Tierra Madre. Esta imagen se encuentra por todas partes, bajo formas y variantes innumerables. Es la Terra Mater o la Tellus Mater, bien conocida de las religiones mediterráneas, que da vida a todos los seres. "A la Tierra cantaré, madre universal de sólidos cimientos, abuela venerable que nutre sobre su suelo todo lo que existe.. A ti te corresponde dar vida a los mortales, así como quitársela..". Y, en las Cólofos (127-128), Esquilo glorifica a la Tierra que "pare a todos los seres, los nutre y después recibe de nuevo el germen fecundo".

El profeta Smohalla no nos dice de qué manera los hombres han nacido de la Madre telúrica. Pero ciertos mitos americanos nos revelan cómo sucedieron las cosas en su origen, en el momento: los primeros hombres vivieron cierto tiempo en el seno de su madre, es decir, en el fondo de la Tierra, en sus entrañas. Allí, en los subsuelos telúricos, llevaban una vida medio humana: eran en cierto modo embriones todavía imperfectamente formados. Esto es, al menos, lo que afirman los indios Lenape o Delaware, que habitaban antaño en Pensilvania. Según sus mitos, el Creador, aunque tuviera ya dispuestas para ellos sobre la superficie de la Tierra todas las cosas de que gozaban entonces, había decidido, sin embargo, que los humanos permanecieran aún cierto tiempo ocultos en el vientre de su madre telúrica, para que se desarrollaran mejor; para que madurasen. Otros mitos americanos hablan de un tiempo remoto en el que la Tierra Madre producía a los humanos de la misma manera que produce en nuestros días los arbustos y las cañas.

Esta del alumbramiento de los humanos por la Tierra una creencia difundida universalmente. En muchas lenguas se llama al hombre "nacido de la tierra". Se cree que los niños "vienen" del fondo de la Tierra, de las cavernas, de las grutas, de las hendiduras y también de los aires, de las fuentes, de los ríos. En forma de leyenda, de superstición o simplemente de metáfora perduran aún creencias similares en Europa. Cada región, y casi cada ciudad o pueblo, conoce una roca o una fuente que "trae" a los niños. Incluso entre los europeos de hoy día perdura el sentimiento oscuro de una solidaridad mística con la tierra natal. Es la experiencia religiosa de la autoctonía: los hombres se sienten "gentes del lugar", y es éste un sentimiento de estructura cósmica que sobrepasa con mucho el de la solidaridad familiar y ancestral.

En la muerte, se desea reencontrar la Tierra Madre y ser enterrado en el suelo natal. "¡Tropa hacia la tierra, tu madre!", dice el Rigveda. "Aunque eres tierra, temeto en la tierra", está escrito en el Atharva Veda. "Que la carne y los huesos retornan de nuevo a la tierra", se dice en las ceremonias funerarias chinas. Y las inscripciones sepulcrales romanas delatan el temor de tener las propias cenizas enterradas en suelo foráneo y, sobre todo, el gozo de reintegrarlas a la patria.. "Allí donde nació, allí ha deseado regresar"...

## Texto 18

### *Vocabulario básico: argumentación, premisas y conclusiones*

#### A

Argumentación: Razonamiento en que una o más afirmaciones se ofrecen como soporte de otras afirmaciones.

La afirmación que será fundamentada se llama conclusión de la argumentación; las razones que se dan como su fundamento se llaman premisas.

Hay palabras que funcionan como indicadores: ya que; porque; puesto que y otros. Con frecuencia preceden a las premisas. En cambio, por consiguiente; por lo tanto; en consecuencia, y otros similares preceden a las conclusiones.

Cuando en una argumentación no aparecen estos indicadores, trate de encontrar la conclusión, determinando qué es lo que intenta establecer la argumentación. Ésa será la conclusión. El resto será su fundamentación (o conjunto de premisas).

Adaptación de Morris Engel, *With Good Reason*, pág. 6, Unidad de Currículum y Evaluación, Mineduc, 2001.

#### B

La argumentación es una operación que se apoya sobre un enunciado asegurado (aceptado) –la premisa, para llegar a un enunciado menos asegurado– la conclusión.

Argumentar es dirigir a un interlocutor un argumento, es decir, una buena razón para hacerle admitir una conclusión e incitarlo a adoptar los comportamientos adecuados.

También se puede definir la argumentación como el conjunto de técnicas (conscientes o inconscientes) de legitimación de las creencias y de los comportamientos. La argumentación intenta influir, transformar o reforzar las creencias o los comportamientos de la persona o personas que constituyen su objetivo.

Christian Plantin, *La Argumentación*, Editorial Arial, 1998, págs. 39-40.

C

La conclusión de un razonamiento es la proposición que se afirma sobre la base de las otras proposiciones del mismo, y a su vez estas proposiciones de las que se afirma que brindan los elementos de juicio o las razones para aceptar la conclusión son las premisas del razonamiento.

Es menester observar que "premisas" y "conclusión" son términos relativos: la misma proposición puede ser premisa en un razonamiento y conclusión en otro... Tomada aisladamente, ninguna proposición es en sí misma una premisa o una conclusión. Es una premisa sólo cuando aparece como un supuesto de un razonamiento. Es una conclusión sólo cuando aparece en un razonamiento en el que se afirma que se desprende de las proposiciones afirmadas en ese razonamiento.

Irving Copi, *Introducción a la Lógica*, Editorial Universitaria de Buenos Aires, 1994, págs. 7-8.

### Texto 19

#### *Algunos recursos sobre controversias históricas*

##### EL ALMA INDÍGENA

Un atractivo recurso es la película de Roland Jaffe, *La misión*, 1986, con Robert de Niro y Jeremy Irons. Sin embargo podría considerarse demasiado larga para verla entera en clase; una alternativa es que los alumnos interesados en este tema la vean fuera de las horas de clases en la escuela o en sus casas; otra, que el profesor haga una selección de escenas que muestra al curso. Una posible selección que en su total no supera los 25 minutos y por ende deja tiempo para la discusión es la siguiente: minutos 0:00 - 14:00 (puesta en escena, subida a San Carlos), y luego minutos 51:00 - 56:30 (discusión en Europa sobre la situación de los indígenas).

La historia se ubica en 1750 y muestra las consecuencias sobre las poblaciones indígenas conquistadas y convertidas por los misioneros españoles causadas por la firma del Tratado de Madrid. A quel tratado firmado entre los imperios español y portugués, con el Vaticano en el tercer vértice del triángulo significó la cesión española de determinados territorios del sur del continente americano, incluyendo siete tribus colonizadas y convertidas por jesuitas españoles. Para éstos, los indígenas son buenos cristianos. Para los portugueses, no eran sino un óptimo material de venta como esclavos. Una controversia por excelencia.

##### LA INFERIORIDAD DE LAS MUJERES CON RELACIÓN A LOS HOMBRÉS

En el siguiente pasaje, el autor recuenta cómo se intentó con probar científicamente la inferioridad de las mujeres:

... En 1872, los líderes de la antropometría europea intentaban medir con "certidumbre científica" la inferioridad de las mujeres. La antropometría o medición del cuerpo humano no está tan de moda como campo de estudios en nuestros días, pero dominó las ciencias humanas durante buena parte del siglo diecinueve y siguió siendo popular hasta que los tests de inteligencia reemplazaron a las mediciones craneanas como mecanismo favorito para realizar odiosas comparaciones entre las

razas, las clases y los sexos. La craneometría o medición del cráneo era la disciplina que gozaba de mayor atención y respeto. Su líder incuestionado, Paul Broca (1824-80), profesor de cirugía. Clínica de la Facultad de Medicina de París, reunió en torno suyo toda una escuela de discípulos e imitadores. Su trabajo, tan metódico y tan aparentemente inflexible, ejerció gran influencia y ganó gran estima como joya de la ciencia decimonónica.

El trabajo de Broca parecía particularmente invulnerable a toda refutación. ¿A caso no había tomado sus medidas con el más escrupuloso cuidado y la máxima precisión? (...) Broca se pintaba a sí mismo como un apóstol de la objetividad, un hombre que se inclinaba ante los hechos y dejaba a un lado las supersticiones y los sentimientos. (...) Las mujeres, les gustara o no, tenían cerebros más pequeños que los de los hombres y, por lo tanto, no podían ser sus iguales en cuanto a la inteligencia. Este hecho, argumentaba Broca, puede que refuerce un prejuicio común existente en la sociedad de los hombres, pero es también una verdad científica. (...)

El argumento de Broca se apoyaba en dos series de datos: los cerebros, de mayor tamaño, de los varones en las sociedades modernas y en un supuesto incremento de la superioridad del hombre con el transcurso del tiempo. Sus datos más extensivos procedían de autopsias realizadas personalmente en cuatro hospitales parisienses. Sobre doscientos noventa y dos cerebros de varón, calculó un peso medio de 1.325 gramos; entre 140 cerebros de mujer, la media era de 1.144 gramos, lo que suponía una diferencia de 181 gramos, o de un 14 por ciento en peso del de los varones. No obstante, no realizó intento alguno de medir el efecto del tamaño por sí mismo y, de hecho, declaró que no puede explicar la totalidad de la diferencia porque sabemos, a priori, que las mujeres no son tan inteligentes como los hombres (una premisa que supuestamente tenían que verificar las pruebas, no apoyarse sobre ella). "Podemos preguntarnos si el pequeño tamaño del cerebro femenino depende exclusivamente del pequeño tamaño de su cuerpo. Topinard ha propuesto esta explicación. Pero no debemos olvidar que las mujeres son, por regla general, un poco menos inteligentes que los hombres, una diferencia que no debemos exagerar, pero que es, no obstante, real. Por lo tanto nos está permitido suponer que el tamaño relativamente pequeño del cerebro de la mujer depende en parte de su inferioridad física y en parte de su inferioridad intelectual".

En 1873, al año siguiente a la publicación de Middlemarch de Eliot, Broca midió las capacidades de los cráneos prehistóricos de la cueva de La Vache en Mort. Allí encontró tan sólo una diferencia de 99,5 centímetros cúbicos entre varones y hembras, mientras que en las poblaciones modernas las diferencias van de 129,5 a 220,7 cc. Topinard, el principal discípulo de Broca, explicó la creciente discrepancia a través del tiempo como resultado de las diferentes presiones evolutivas sufridas por el hombre dominante y la mujer pasiva. El hombre que combate por dos o más en la lucha por la supervivencia, que carga con todas las responsabilidades y preocupaciones del día de mañana, que está continuamente en activo, combatiendo contra su medio ambiente y contra sus rivales humanos, necesita más cerebro que la mujer la que debe proteger y alimentar, la mujer sedentaria, carente de vida interior alguna, cuyo papel es criar hijos, amar y ser pasiva.

## Texto 20

*¿A qué conducen las discusiones y las controversias?*

El hombre es capaz de rectificar sus equivocaciones por la discusión y la experiencia. No por la experiencia solamente: es necesaria la discusión para mostrar cómo debe interpretarse la experiencia.

Las opiniones y las costumbres ceden gradualmente ante los hechos y los argumentos; pero para que los hechos y los argumentos produzcan alguna impresión sobre el espíritu es necesario que se expongan. Muy pocos hechos pueden decirnos su historia sin los contextos convenientes para evidenciar su significación. Toda la fuerza y el valor del juicio del hombre descansan sobre la propiedad que posee de poder rectificar su camino cuando se extravía; no podemos, por consiguiente, conceder a los hombres alguna confianza más que cuando se hallan en condiciones de poder rectificar sus juicios con facilidad. ¿Por qué procedimientos llega un hombre a este resultado? Pues tan sólo prestando atención a toda crítica formulada sobre sus opiniones y sus actos y teniendo por costumbre escuchar todo lo que contra él pudiera decirse, aprovechándolo siempre que sea justo, y presentando en ocasiones a su propio criterio y al de los demás la falsedad de lo que no es más que un sofisma, y comprendiendo que el único medio que el ser humano tiene a su alcance para llegar al conocimiento completo de algo es escuchar lo que puedan decir las personas de opiniones diversas, y estudiar todos los aspectos en que puede considerarse por las diferentes clases o modos de ser del espíritu humano. Jamás ningún sabio llegó a adquirir su ciencia de otro modo, ni hay en la naturaleza de la inteligencia otro procedimiento para conocer la verdad.

El hábito constante de corregir y completar su opinión, comparándola con otras, lejos de causar duda y vacilación para ponerla en práctica, es el único fundamento estable de una justa confianza en dicha opinión.

En efecto, el hombre prudente que conoce todo lo que puede decirse contra él, según todas las hipótesis probables; que ha asegurado su posición contra cualquier adversario, que, lejos de evitar las objeciones y las dificultades, las ha buscado, y no ha desperdiciado nada de lo que pudiera darle luz sobre la materia, tiene derecho a pensar que su juicio vale más que el de cualquier otra persona o que el de la multitud que no ha procedido de este modo.

Es extraño que los hombres reconozcan el valor de los argumentos a favor de la libertad de discusión y que les repugne llevarlos hasta su última consecuencia, no advirtiendo que, si las razones no son buenas para un caso extremo, no valen nada en ningún otro momento. También es de extrañar que, no proclamándose infalibles, cuando reconocen que la discusión debe ser libre sobre todo aquello que aparezca dudoso, pretendan al mismo tiempo colocar por encima de toda discusión una doctrina o un punto particular por ser verdaderamente cierto. Tener algo por cierto, mientras exista un solo ser que lo negaría si pudiera, pero a quien se le impide hacerlo, es afirmar que nosotros somos jueces de la verdad, pero jueces que resuelven la cuestión sin escuchar a una de las partes.



## Texto 21

### *Premisas y conclusiones*

En los siguientes pasajes, identifica las premisas y las conclusiones:

1. "Pero, sostienen, el hombre desea vivir en sociedad; por lo tanto, debe renunciar a una parte de su bien privado en pro del bien público". (Marqués de Sade)
2. "... cuando un hombre ve un espejismo en el desierto, no está percibiendo nada material, pues el oasis que cree percibir no existe". (Alfred Ayer)
3. "Se piensa que todo arte y toda indagación, así como toda acción y prosecución, tienen a algún bien, y por esta razón se ha declarado correctamente que el bien es aquello a los cual tienden todas las cosas". (Aristóteles)
4. Considerando que todos los seres racionales son responsables de sus acciones, y que todos los seres humanos son racionales, se sigue que todos los seres humanos son responsables de sus acciones.
5. El seguro debería pagarle sus gastos porque el accidente ocurrió mientras estaba trabajando para la compañía.
6. Tomás debe haberse ido ya. No contesta su teléfono.
7. El autor del texto afirma que deberían eliminar las notas en las escuelas pues obtener malas notas disminuye la auto-confianza del individuo.
8. Nos oponemos al retiro obligatorio por edad. Creemos que la edad no es una base apropiada o razonable para determinar si un individuo puede o no cumplir con su trabajo.
9. No deberían existir barreras arancelarias, porque el proteccionismo no es saludable para mejorar la calidad de la producción en un país.
10. No le voy a decir nada, sino se enojará mucho.

## Texto 22

*Claves y conectores lingüísticos*

Pistas o claves para descubrir la conclusión :

- Averigüe cuáles es el problema a lo cual el autor da respuesta. ¿Qué es lo que el escritor o el conferenciante está tratando de probar?, o bien: ¿Cuál es su punto? La respuesta será la conclusión.
- Busque palabras claves. A veces la conclusión va precedida por palabras indicadoras que advierten que lo que sigue es la conclusión. Lo mismo sucede con las premisas.
- Busque la conclusión en los lugares más probables, el inicio o el final.
- Recuerde que una conclusión no es un ejemplo, estadística, definición, información, evidencia.

Claves que indican que se introducen razones (premisas)		Claves que indican que se introduce un punto de vista (conclusión)	
(Conclusión), ya que	(Premisas).	(Premisas), por lo tanto,	(Conclusión).
(Conclusión), porque	(Premisas).	(Premisas), por ende,	(Conclusión).
(Conclusión), cuando	(Premisas).	(Premisas), entonces,	(Conclusión).
(Conclusión), pues	(Premisas).	(Premisas), por consiguiente,	(Conclusión).
(Conclusión), dado que	(Premisas).	(Premisas), en consecuencia,	(Conclusión).
(Conclusión), puesto que	(Premisas).	(Premisas), luego,	(Conclusión).
(Conclusión), a causa de	(Premisas).	(Premisas), así,	(Conclusión).
(Conclusión), en razón de	(Premisas).	(Premisas), finalmente,	(Conclusión).
(Conclusión), debido a	(Premisas).	(Premisas), de ahí que	(Conclusión).
(Conclusión), en caso que	(Premisas).	(Premisas), se infiere,	(Conclusión).
(Conclusión), siempre que	(Premisas).	(Premisas), se deduce,	(Conclusión).
(Conclusión), si	(Premisas).	(Premisas), esto prueba que,	(Conclusión).
(Conclusión), supuesto que	(Premisas).	(Premisas), en suma, resumen	(Conclusión).
(Conclusión), a consecuencia de	(Premisas).	(Premisas), se puede inferir que	(Conclusión).
(Conclusión), nos apoyamos en	(Premisas).	(Premisas), esto muestra, indica o sugiere que	(Conclusión).

### Texto 23

#### *Las premisas y conclusiones en la argumentación periodística*

A . EL GRAN SALTO ES LA FUSIÓN NUCLEAR : EL GAS ES EL PUENTE DE ORO HACIA EL FUTURO ENERGÉTICO

El calentamiento global es la más firme señal de que la humanidad debe cambiar sus hábitos energéticos en el más breve plazo, según el ingeniero químico de la Universidad de Buenos Aires (UBA), Eduardo Barreiro.

Aunque el planeta aún se debate en contradicciones como que 2 mil millones de personas están sin acceso a la electricidad, Barreiro tomó las conclusiones del último Congreso Mundial de Energía de Buenos Aires (realizado en octubre) para señalar que el tema medio ambiental obliga a avanzar hacia matrices energéticas menos contaminantes.

Asegura que la gran esperanza es que el hombre domine la más básica, pero esquiva forma de generar energía, la fusión nuclear.

Aunque en el planeta ya hay más de 400 plantas que operan sobre la base de la "fisión" nuclear y otras 37 iniciativas están en pleno montaje, el tema de "fusión" es distinto. Ella se produce a temperaturas tan elevadas como la del Sol y sólo es posible llegar a eso en la Tierra si se trabaja con un estado de materia denominado plasma.

El trabajo ha sido tan complejo que las apuestas sólo apuntan a un gran proyecto multinacional en que participan la Unión Europea, Rusia, Japón y Estados Unidos. Ya se construye un reactor piloto en Instituto Max Planck, Alemania, para estudiar cómo producir la fusión nuclear.

Se esperan resultados para, al menos, 10 años y otros 20 o 30 para ver aplicaciones concretas.

Mientras tanto, Barreiro asegura que hay camino intermedio:

- ¿Qué tendencias marcan el desarrollo energético mundial?
- La tendencia en el mediano plazo es la de incrementar el consumo de gas natural e ir a fuentes de energía no contaminantes. Ese es el desafío hasta el año 2030.

A partir de entonces, va a aparecer una nueva energía, hoy en desarrollo, la fusión nuclear.

Pero el puente de oro entre hoy y el uso de la fusión nuclear es el gas natural. Y es porque se trata del combustible menos contaminante de todos. Así ocurre a nivel de contaminantes localizados (óxidos de azufre y nitrógeno, monóxido de carbono) y globales (dióxido de carbono). Por eso el gas es el puente de oro hacia el futuro energético.

- ¿Pero es sólo una razón ambientalista o tiene que ver con el agotamiento de las reservas mundiales de petróleo, por ejemplo?
- Las reservas de gas en el mundo alcanzan para cien años o más.. En términos simples el gas sobra, el petróleo sobra, el carbón sobra. La limitación no va a ser la reserva, sino el costo asociado a la emisión de dióxido de carbono. Esa va a ser la fuerza impulsora para ir a fuentes no contaminantes globales como la señalada.

El Sur de Concepción, 13 de julio de 2001.

## B. ESTUDIANTES

Las denuncias por el maltrato que reciben los escolares en los vehículos de locomoción colectiva se suceden en el tiempo y forman parte de una situación que no logra ser erradicada de nuestra sociedad.

Difícil resulta de encontrar conductores que cumplan con la ley que obliga a transportar a los estudiantes de enseñanza básica en forma gratuita. Las argucias para eludir esta responsabilidad son numerosas y repetitivas.

A la hora de las excusas, los choferes dirán que trabajan estresados, que tienen horarios que cumplir (aunque se tarden minutos en un solo paradero), que no trabajan con sueldos base y que por eso no les conviene transportar personas gratis, que hay recaudaciones diarias que entregar a los propietarios de las máquinas o que los escolares destruyen las máquinas.

Todas pueden ser situaciones muy entendibles, pero la ley es una sola y los estudiantes –especialmente quienes están en la educación básica– no pueden transformarse en víctimas de la discriminación de quienes conducen una máquina de locomoción colectiva.

Basta con subirse a un autobús de cualquier línea para observar que el problema es frecuente y que la gran mayoría de los conductores evita trasladar a los estudiantes básicos cuando no hay adultos en el paradero. Nada les cuesta acelerar las máquinas al pasar frente a ellos, sin dudar que no los ven, echar a andar el vehículo cuando aún no se suben o bajan los niños o simplemente estacionarse en la mitad de la calle cuando coincide un paradero con un semáforo en rojo.

En suma, el conductor siempre tendrá una excusa o una explicación para no llevar al niño y si algún pasajero le recrimina su actitud, posiblemente se encontrará con un "yo soy el chofer y hago lo que quiero", pareciendo olvidar que él mismo tuvo una infancia quizás con los mismos problemas o que también es padre de familia.

Falta en nuestra sociedad educar y hacer conciencia respecto al respeto a la niñez. Algo tan simple, pero tan difícil de lograr.

## Texto 24

### *Diálogo de Platón*

- EXTRANJERO.: Tomamos ahora el caso de quien haya instituido leyes, por escrito o sin escribir, sobre lo justo y lo injusto, lo bello y lo feo, lo bueno y lo malo, para los rebaños humanos que, repartidos en ciudades, pacen según las leyes de los legisladores; si regresase quien las ha instaurado con arte o algún otro semejante, ¿no le sería lícito sustituir esas normas por otras diferentes? ¿O tal prohibición [la de no obrar en ningún caso contra las leyes establecidas] no sería tan ridícula como aquella otra [la de prohibir incondicionalmente que un enfermo pueda seguir otro tratamiento que el ya prescrito]?
- JUVEN SÓCRATES.: ¿Y cómo no?
- EXTR.: ¿Sabes lo que a propósito de esto dice la gente en general?
- J.SÓC.: No me doy cuenta en este momento.
- EXTR.: Y, sin embargo, es algo plausible. Dicen, en efecto, que si alguien conoce leyes mejores que las que están vigentes, debe instituir las, aunque no sin antes persuadir a su propia ciudad, uno por uno, y no en el caso contrario.
- J.SÓC.: ¿Y qué? ¿No es correcto?
- EXTR.: Tal vez. Pero entonces, si, sin usar la persuasión, alguien impone por la fuerza lo que es mejor, respóndeme: ¿cuál será el nombre de esta violencia? Pero no, no me contestes aún a esto; será mejor que volvamos sobre el ejemplo anterior.
- J.SÓC.: ¿A qué te refieres?
- EXTR.: Supongamos que un médico, sin persuadir al paciente, pero con un perfecto dominio de su arte, obliga a un niño, a un varón o una mujer, a hacer algo que sea mejor, aunque vaya contra los preceptos escritos, ¿cuál será el nombre de esta violencia? ¿Es alguna otra cosa que el error que, según se dice, se perpetra contra el arte y que es nocivo? ¿Y la persona que ha sido forzada no tendrá el derecho de decir todo lo que se le ocurra, menos que ha sido objeto de un trato nocivo y sin arte por parte de los médicos que la forzaron?
- J.SÓC.: Muy cierto es lo que dices.
- EXTR.: ¿Y qué es, en nuestra opinión, el error que, según se dice, se perpetra contra el arte político? ¿No es acaso hacer lo que es feo, lo que es malo y lo que es injusto?
- J.SÓC.: Exactamente.
- EXTR.: Pensemos ahora en quienes son forzados a cumplir, contra los preceptos escritos, otras acciones más justas, mejores y más bellas que las anteriores; si al censurar tal violencia no quieren caer en el mayor ridículo, ¿no habrán de decir, en cada ocasión, todo lo que quieran salvo que quienes han sido forzados han sufrido un trato feo, injusto y malo por parte de quienes los forzaron?
- J.SÓC.: Del todo cierto es lo que dices.

- EXTR.: ¿Será quizá, que la violencia es justa si quien la ejerce es rico, e injusta si es pobre? O, más bien, si hace lo que es provechoso, usando la persuasión o sin usarla, rico o pobre, según códigos escritos o sin ellos, ¿no ha de ser éste, en cualquier caso, el carácter distintivo más auténtico de la recta administración de la ciudad, carácter según el cual el hombre sabio y bueno administrará los asuntos de la gente que gobierna? Así como el piloto, procurando siempre el provecho de la nave y de los tripulantes, sin establecer normas escritas, sino haciendo de su arte ley, preserva la vida de quienes con él navegan, así también, del mismo modo, ¿no procederá el recto régimen de gobierno de quienes tienen la capacidad de ejercer de esta manera el gobierno, ya que ellos ofrecen la fuerza de su arte, que es superior a la de las leyes? ¿Y no es cierto que para quienes todo lo hacen gobernando con sensatez no hay error posible, siempre y cuando tengan cuidado de la única cosa importante, que es el dispensar en toda ocasión a los ciudadanos lo que es más justo, con inteligencia y arte, y sean capaces así de salvarlos y hacerlos mejores de lo que eran en la medida de lo posible?
- J. Sócrates.: No hay modo de rebatir lo que has dicho.
- EXTR.: Ni lo habrá tan poco de rebatir esto otro...
- J. Sócrates.: ¿A qué te refieres?
- EXTR.: A que ninguna manera de ningún tipo será jamás capaz de adquirir tal conocimiento y de administrar una ciudad con inteligencia, sino que es en algo pequeño y escaso, más bien en la unidad, donde debe buscarse aquel régimen en político que sea recto, y a los demás considerarlos imitaciones –tal como se dijo un poco antes–, algunos de los cuales imitan de la manera mejor y otros de peor modo.

## Texto 25

### *Isonomía (igualdad entre pares), democracia, y la toma de decisiones*

¿Recuerdas el canto segundo de la Iliada? Agamenón, el más temible de los guerreros griegos, se enfada con Agamenón y abandona el combate; largo combate, porque los griegos llevan ya diez años sitiando la bien amurallada ciudad de Troya! Los diversos jefes de las tropas aqueas se reúnen para discutir lo que deben hacer en la nueva situación que se les presenta: ¿abandonar el asedio y volver a casa? ¿Atacar a tumba abierta, aun sin contar con la ayuda del enojado Agamenón? Cada una de las posturas tiene partidarios y detractores. También entre los guerreros de la tropa se oyen voces discrepantes, quizá incluso hay conatos de rebelión, como el encabezado por Tersites, un simple hombre del pueblo que ya está harto de los abusos y caprichos del rey Agamenón. Tersites es partidario de volver a Grecia y dejar en el campo de batalla el orgulloso Agamenón, solo con todo su botín a las puertas de Troya: ¡a ver cómo se las arregla sin ayuda, él que se considera tan superior a todos los demás! Pero Ulises interviene y le hace callar sin contemplaciones, a Tersites y a todos los restantes hombres del pueblo que intentan meter baza en el debate de los reyes. ¡A callar, que no todo el mundo puede ser rey! Los que han nacido para obedecer no deben entrometerse en las deliberaciones de los que nacieron para mandar. Y el pobre Tersites (Hombre insistió mucho en que era muy feo y medio jorobado, para que sea más evidente aún su atrevimiento al intentar dar lecciones a los más hermosos y fuertes de los príncipes) termina llorando en un rincón, con un enorme chichón producido por el ponazo que el rey Ulises le ha atizado con su cetro...

Supongo que si te digo que en esta escena de la Iliada lo que en el fondo está contando Homero son los albores de la democracia pensarás que te estoy tomando el pelo. Y sin embargo me parece que es de eso precisamente de lo que se trata. Los reyes y príncipes de cada uno de los pueblos griegos aliados contra Troya habían llegado al trono por los caminos habituales... : destacaban por su fuerza o por su astucia y provenían de familias a las que por derecho de sangre (¡sí es que los espermatozoides pueden dar "derecho" a algo en política!) correspondía el mando. Cuando se encontraron en barcos en la guerra contra Troya, cada cual se sintió igual a los demás héroes aunque aceptaron como jefe a Agamenón, tanto por razones militares como porque la expedición se había convocado para recuperar a su cuñada Helena, esposa poco fiable de su hermano Menéab. Pero en cuanto Agamenón se extralimitó en sus privilegios de jefe ocasional y ofendió a uno de sus iguales, al héroe Agamenón, se montó un polbo de mucho cuidado. Cuando los jefes aqueos se pusieron a discutir, nadie dudaba que a fin de cuentas se haría lo que decidiera la mayoría; y que si la mayoría decidía quedarse pero algunos preferían irse, nadie se lo iba a impedir. El sibilino Ulises abogó porque se obedeciera a Agamenón como autoridad única, pero siempre por razones de utilidad circunstancial, no porque creyese que el fiero atrida tenía algún derecho genealógico o divino para imponerse como jefe. La opinión, sensata como casi siempre, de Ulises era que más valía obedecer a uno sólo para enfrentar el peligro ante el que se hallaban que dar muestras de división y rencillas en las mismas narices del enemigo. De igual forma, Agamenón se había retirado del combate cuando se cabreó y nadie tenía autoridad suficiente para ordenarle volver a la guerra (por favor, no vayas a creer que Agamenón era algo así como un insumiso de aquellos tiempos, que ninguno fue menos pacifista que él...).

En resumen, los jefes aqueos se consideraban iguales, se hablaban como iguales, discutían y decidían entre iguales (aunque algunos fueron más influyentes o más respetados que otros, por lo bien que argumentaban o por la mucha experiencia que tenían) y no admitían un jefe supremo más

que en tanto les convenía y sólo mientras se comportase de modo aceptable. ¿Y los soldados de a pie? ¿Y la gente del pueblo? Pues a éstos, ni caso: ¡ya ves lo que le pasó al pobre Tersites, ese prototipo ártir de la libertad de expresión, por querer hacerse el gallito! Vaya gracias, me dirás: ¿de dónde me saco yo que había algo de democracia en semejante abuso de los poderosos? Tu santa indignación (como la de quien rechaza la democracia de los atenienses porque tenían esclavos) demuestra lo arraigado que tenemos ya el principio de que todos los individuos deben tener por igual voz y voto en las cuestiones de organización política, sea cual fuese su clase social, su familia, su sexo, etc..

¡Ah, pero eso que te parece a ti tan evidente es una idea revolucionaria, nueva, verdaderamente subversiva! Una idea a la que no se llegó de golpe sino a base de sucesivos pasitos históricos, algunos separados entre sí por siglos enteros. Una idea a cuyas más radicales implicaciones a lo mejor ni siquiera hoy hemos llegado todavía.. En este largo proceso, el primer paso fue el más difícil, el que más mérito y audacia tuvo dar. Y también el que exigió cierta locura entre quienes se atrevieron a darlo. Afortunadamente, los griegos estaban un poco locos y de su genial locura nos alimentamos todavía nosotros. Afortunadamente..

... También los griegos se daban cuenta, como cualquiera, de las enormes diferencias naturales o heredadas que se dan entre los hombres. Pero poco a poco se les empezó a ocurrir una idea algo rara: los individuos se parecen entre sí más allá de sus diferencias, porque todos hablan, todos pueden pensar sobre lo que quieren o lo que les conviene, todos son capaces de inventar algo o de rechazar algo inventado por otro.. explicando por qué lo inventan o por qué lo rechazan. Los griegos sintieron pasión por lo humano, por sus capacidades, por su energía constructiva (y destructora!), por su astucia y sus virtudes.. hasta por sus vicios.. Por ello, los griegos inventaron la polis, la comunidad ciudadana en cuyo espacio artificial, antropocéntrico, no gobierna la necesidad de la naturaleza ni la voluntad enigmática de los dioses, sino la libertad de los hombres, es decir: su capacidad de razonar, de discutir, de elegir y de revocar dirigentes, de crear problemas y de plantear soluciones. El nombre por el que ahora conocemos ese invento griego, el más revolucionario políticamente hablando que nunca se haya dado en la historia humana, es democracia..

... La democracia griega estaba sometida al principio de isonomía: es decir, las mismas leyes regían para todos, pobres o ricos, de buena cuna o hijos de padres humildes, listos o tontos..

No pretendo idealizar la organización política ateniense ni sugerir que aquello sea el paraíso y que el infierno vino después. Al contrario: la democracia nació entre conflictos y sirvió para aumentarlos en lugar de resolverlos. Desde un comienzo se vio que cuanto más libertad, menos tranquilidad; que tomar una decisión entre muchos es más complicado que dejar que la tome uno sólo y que no haya ninguna garantía de que el acierto sea mayor.. En su más remoto origen, el método democrático a la griega debió de parecerse bastante a reuniones de jefes heroicos como la que cuenta Homero en la Iliada. Sólo los valientes (es decir, los que han probado que valen) eran reconocidos como iguales por la asamblea de los ejéres. Pero en ese distinguido grupo de poder ya no viene de los cielos ni de la sangre o la riqueza, sino que brota de la decisión unánime del conjunto. En los reinos como el egipcio o el persa, el sistema político es algo parecido a una pirámide: el faraón o el Gran Rey ocupan el vértice superior; debajo están los nobles, los sacerdotes, los guerreros, los grandes comerciantes, etc.. hasta llegar a la base, ocupada por el pueblo llano. (..) En cambio, el poder político entre los griegos se parecía más bien a un círculo: en la asamblea todos se sentaban equidistantes de un centro en donde simbólicamente estaba el poder decisorio. Estomón, decían ellos: o sea, en el medio. Cada cual podía tomar la palabra y opinar, sosteniendo mientras tanto una especie de cetro que indicaba su derecho a hablar sin ser interrumpido. (..)



## Texto 26

### La argumentación en la conversación y el diálogo

A

Mientras cruzaban el parque, caminando a sus casas, Ana comentó: "¿Qué curioso! Yo siempre me iré ese retrato como una simple pintura, pero tú lo miraste como si hubiera sido una persona de verdad".

"No", replicó Susana, "yo sé que un retrato no es una persona de verdad y quizás por eso nunca me ha gustado mucho la pintura, porque no son cosas vivas. Me encanta cuando tú me cuentas cómo pintas y cómo compones los colores, pero para mí, los cuadros son simples telas enrolladas. Solamente, cuando muestran algo relacionado con la vida o con las personas, me provocan interés". Susana sonrió al ver que Ana se sorprendía ante su comentario. "Las personas y los objetos son cosas muy distintas", concluyó, "y para mí, las pinturas son solamente objetos".

- "Pero tú también a las plantas", alegó Ana, "y las plantas no son personas.. son cosas".

- "De acuerdo, pero son cosas vivientes", contestó Susana.

- "Sí pues, son seres vivos", dijo Ana, "pero no tienen sentimientos y no pueden expresarse. En cambio, los cuadros, a pesar de ser objetos, pueden ser expresivos. Demodo que todo esto no es tan sencillo como pensaste". Y, para finalizar, Ana añadió, "tan poco es tan sencillo como yo pensaba".

Matthew Lipman, El descubrimiento de Henry, Ediciones de la Torre, Madrid, 1991.

B

"Lo que el viento se llevó" (1939)

Scarlett O'Hara, Rhett Butler, Melanie Wilkes y su hijo y Prissy escapan en una carreta de la devastada Atlanta hacia Tara. A mitad de camino. (...)

SCARLETT: ¿Por qué se ha detenido?

RHETT: Este es el camino de Tara, deje descansar al caballo. Señora Wilkes..

PRISSY: La señora Melanie se ha desmayado, capitán Butler.

RHETT: Seguramente será mejor así, no aguantaría el dolor si estuviera consciente. Scarlett, ¿está decidida a remarcar esta locura?

SCARLETT: Sí, sí, sí, yo sé que pasaremos, Rhett, estoy segura.

RHETT: No pasaremos, pasará Ud., yo les dejo aquí (bajando del carro).

SCARLETT: ¿Que nos deja? ¿Y a donde va a ir?

RHETT: Me voy, querida, con el ejército.

SCARLETT: Ud. bromea, debería matarle por asustarme así.

RHETT: Hablo en serio Scarlett, voy a unirme a los bravos soldados de uniforme gris.

SCARLETT: ¡Pero, están en franca huida?!

RHETT: No, no, se revolverán y presentarán su última resistencia y en tal instante estaré con ellos, con retraso pero más vale tarde..

SCARLETT: Rhett, se burla de mí.

- RHETT : Egoísta hasta el fin, ¿verdad? Pensando sólo en su hermosa piel sin un sólo pensamiento para la noble causa.
- SCARLETT : ¿Cómo puede hacerme tal cosa, Rhett! ¿Por qué ha de abandonarme ahora que todo se ha hundido y yo le necesito?, ¿Por qué?, ¿por qué?
- RHETT : ¿Por qué? Tal vez porque siempre he sentido debilidad por las causas perdidas cuando realmente lo están, o tal vez... porque siento desprecio de mí mismo, quién sabe..
- SCARLETT : ¿Es que no se avergüenza de dejarme sola e indefensa?
- RHETT : ¿Ud. indefensa? Ja, ja, ja. Que Dios se apiade de los yankees si la capturan! Y ahora, baje Ud. de ahí, quiero despedirme.
- SCARLETT : No.
- RHETT : Ya veremos si bajará (cogiéndola de la cintura y bajándola del carro).
- SCARLETT : No, Rhett, por favor, no se vaya, por Dios no me deje, no se lo perdonaré nunca.
- RHETT : Yo no le pido que me perdone, yo mismo no me comprendo ni me perdonaré nunca, y si una bala me alcanza, Dios no lo quiera, me iré de mi propia estupidez, Sólo sé y comprendo una cosa, y es que te quiero Scarlett, pese a ti y a mí y a ese mundo que se desmorona a nuestro alrededor, te quiero. Porque somos iguales, dos malas personas, egoístas y astutos, pero sabemos enfrentarnos con las cosas y llamarlas por sus nombres.
- SCARLETT : ¡Déjame!, no me toque.
- RHETT : (Cogiéndole de la cara) Scarlett mírame. Te quiero como no he querido nunca a ninguna otra mujer y te he esperado como jamás hubiera sido capaz de esperar a otra.
- SCARLETT : ¡Suéltame!
- RHETT : He aquí un soldado del Sur que te quiere, que quiere sentir tus abrazos, que desea llevarse el recuerdo de tus besos al campo de batalla. Nada importa que tú no me quieras. Es una mujer que envía un soldado a la muerte con un bello recuerdo. Scarlett, bésame, bésame una vez (se besan).
- SCARLETT : (Le da una bofetada) ¡Canalla! ¡Cobarde! No tiene Ud. dignidad. Tenían razón, todo el mundo tenía razón, Ud no es un caballero.
- RHETT : (Sonriendo) Eso no tiene importancia en estos momentos.

### Texto 27

#### La argumentación en la literatura

- "Todo eso es así -respondió Don Quijote-, pero no todos podemos ser frailes y muchos son los caminos por donde lleva Dios a los suyos al cielo: religión es caballería; caballeros santos hay en la gloria".
- "Sí" -respondió Sancho-, "pero yo he oído decir que hay más frailes en el cielo que caballeros andantes".
  - "Eso es" -respondió Don Quijote- "porque es mayor el número de los religiosos que el de los caballeros".
  - "Muchos son los andantes" -dijo Sancho.
  - "Muchos" -respondió Don Quijote- "pero pocos los que merecen nombre de caballeros".

Miguel de Cervantes, Don Quijote de la Mancha

### Texto 28

#### Los actos de habla

La teoría de los actos de habla, desarrollada por los filósofos del lenguaje John Austin<sup>1</sup> y John Searle<sup>2</sup> establece que los enunciados aislados no tienen un significado fijo, sino que adquieren significado en el contexto particular en que se realizan. En consecuencia, llamamos un acto de habla a la unidad mínima de comunicación que expresa el significado del enunciado en ese contexto.

Esta teoría permite distinguir entre el contenido proposicional de un enunciado y las funciones comunicativa e interactiva del acto de habla en el que se expresa<sup>3</sup>. Así, a un mismo contenido proposicional se le pueden otorgar distintas funciones comunicativas. Por ejemplo, al contenido proposicional "Juan es vegetariano", se le puede otorgar la función comunicativa de una pregunta, diciendo "¿Es Juan vegetariano?", el de una afirmación, diciendo: "Juan es vegetariano" o el de un consejo: "Juan, te convendría ser un vegetariano".

Para comprender un acto de habla, el interlocutor requiere conocer tanto la proposición o las proposiciones que en él se expresan como su función comunicativa. Pero, además de lograr este efecto comunicativo de ser comprendido, el hablante también espera lograr un efecto interactivo: que el interlocutor acepte el acto de habla o que responda de una manera determinada.

Esta distinción teórica entre el aspecto comunicativo y el aspecto interactivo permite hacerse cargo del hecho de que estos dos aspectos no coinciden necesariamente. Un interlocutor puede comprender perfectamente la proposición y la función comunicativa de un acto de habla y, sin embargo, no responder del modo esperado por el hablante. Por ejemplo, ante la pregunta "¿Dónde escondiste los chocolates que me regaló Juan?" el interlocutor puede comprender el contenido proposicional ("Tú escondiste los chocolates que me regaló Juan en algún lugar") y comprender la función comunicativa (darse cuenta de que le están preguntando en qué lugar escondió los chocolates que Juan le regaló al hablante) y, sin embargo, negarse a decir dónde los escondió.

Esta distinción es importante para la comprensión, análisis y evaluación de las argumentaciones cotidianas. Dado que, a diferencia de los argumentos que estudia la lógica formal, éstas siempre ocurren en un contexto, es indispensable poder interpretar su significado atendiendo a dicho contexto. Un mismo contenido proposicional puede tener distintos significados en distintos contextos. Por ejemplo,

la proposición "Supongo que a Pedro le encantan los libros de aventuras" puede tener el significado indirecto de un consejo, si se da en el contexto de una conversación entre amigas en la que una le ha preguntado a otra: "¿Qué le podría regalar a Pedro para su cumpleaños?" Si la amiga interpretara la respuesta en un sentido literal, no estaría comprendiendo bien su significado. En ese contexto, no tiene sentido simplemente especular sobre los posibles gustos de Pedro. En cambio, sí tiene sentido aconsejar o sugerir una línea de acción como: "Te aconsejo que le compres un libro de aventuras".

La teoría de los actos de habla distingue varios tipos de actos de habla clasificándolos en los siguientes grupos:

- a) **Asertivos:** Actos de habla por medio de los cuales el hablante afirma cómo es algo que se expresa en su contenido proposicional. Entre éstos se cuentan las aseveraciones, las afirmaciones y las suposiciones.
- b) **Directivos:** Actos de habla por medio de los cuales el hablante se compromete a hacer algo que se expresa en su contenido proposicional (o a abstenerse de hacerlo). Entre éstos se cuentan las promesas, las aceptaciones y los acuerdos.
- c) **Expresivos:** Actos de habla por medio de los cuales el hablante expresa sus sentimientos con relación a cierto evento o situación. Entre éstos se cuentan las felicitaciones, las condolencias y las expresiones de alegría, desilusión, rabia y otras emociones y sentimientos.
- d) **Declarativos:** Actos de habla por medio de los cuales el hablante crea la situación expresada en su contenido proposicional. Entre éstos se cuentan abrir una sesión (del Parlamento, por ejemplo), declarar a una pareja marido y mujer y despedir a un empleado. También se incluyen entre ellos los "declarativos de uso", como las explicaciones, aclaraciones, amplificaciones o definiciones, por medio de los cuales el hablante incrementa la comprensión de su interlocutor o de su audiencia, indicándoles cómo deben interpretar otros actos de habla.

Elaboración Unidad de Currículum y Evaluación, Mineduc, 2001.

1 Austin, J.L., *How to do things with words*, Harvard University Press, Cambridge Mass., 1962.

2 Searle, J.R., *Expression and meaning: studies in the theory of speech acts*, Cambridge University Press, Cambridge, 1979.

3 Esta explicación corresponde a la versión enmendada de la teoría de los actos de habla de Austin y Searle, presentada por Frans H. van Eemeren y Rob Grootendorst en su obra *Comunicación, Argumentación y Falacias: Una perspectiva pragmática-dialéctica* (versión española del original de 1992, en prensa para Ediciones Universidad Católica de Chile). En ella le dan un significado más preciso a la distinción fundamental de Austin y Searle entre actos «illocucionarios» y actos «perlocucionarios».

## Texto 29

*Argumentos inductivos y deductivos*

Determina si los siguientes argumentos son inductivos o deductivos y por qué:

1. En la Décima Región no hay ciervos. No he visto uno en todo el día.
2. Debe haber salido David. No contesta su teléfono.
3. El Parlamento no debería promulgar leyes que van en contra de los hábitos de la mayoría de la población. Hoy en día la mayoría fuma marihuana. Por lo tanto, debería ser legalizado su consumo.
4. Para tomar química en 3° Medio, los alumnos tienen que haber tenido química en 1° y 2° Medio. Como Juan está en el curso de Química de 3° Medio, tiene que haber tenido química en su escuela en los últimos dos años.
5. La vida depende del agua. Venus no tiene agua. Entonces no hay vida en Venus.
6. Catalina no puede votar en Chile porque tiene 17 años y en Chile sólo las personas mayores de 18 tienen el derecho a voto.
7. Ningún ateniense tomaba en exceso, y Alcibíades era ateniense. Por ende, Alcibíades nunca tomó en exceso.
8. Cada acontecimiento en el mundo es causado por otros acontecimientos. Las acciones y decisiones humanas son acontecimientos en el mundo. Por lo tanto, cada acción y decisión humana es causada por otros acontecimientos.

Adaptación de Mengel, *With Good Reason*, págs 28-29, Unidad de Currículum y Evaluación, Mineduc, 2001.

### Texto 30

#### *El problema de la inducción*

¿Cuál es la naturaleza de nuestros razonamientos acerca de cuestiones de hecho?, la contestación correcta parece ser: están fundados en la relación causa-efecto. Cuando, de nuevo, se pregunta: ¿Cuál es el fundamento de todos nuestros razonamientos y conclusiones acerca de esta relación?, se puede contestar con una palabra: la experiencia. Pero si proseguimos en nuestra actitud escudriñadora y preguntamos: ¿Cuál es el fundamento de todas las conclusiones de la experiencia?, esto implica una nueva pregunta, que puede ser más difícil de resolver y explicar. (...)

Me contentaré, en esta sección, con una tarea fácil, pretendiendo sólo dar una contestación negativa al problema aquí planteado. Digo, entonces, que, incluso después de haber tenido experiencia de las operaciones de causa y efecto, nuestras conclusiones, realizadas a partir de esta experiencia, no están fundadas en el razonamiento o en proceso alguno del entendimiento. (...)

Nuestros sentidos nos comunican el color, peso, consistencia del pan, pero riñones sentidos ni la razón pueden informarnos de las propiedades que le hacen adecuado como alimento y sostén del cuerpo humano. La vista o el tacto proporcionan cierta idea del movimiento actual de los cuerpos; pero en lo que respecta a aquella maravillosa fuerza o poder que puede mantener a un cuerpo indefinidamente en movimiento local continuo, y que los cuerpos jamás pierden más que cuando la comunican a otros, de ésta no podemos formarnos ni la más remota idea. Pero, a pesar de esta ignorancia de los poderes y principios naturales, siempre suponemos, cuando vemos cualidades sensibles iguales, que tienen los mismos poderes ocultos, y esperamos que efectos semejantes a los que hemos experimentado se seguirán de ellas. Si nos fuera presentado un cuerpo de color y consistencia semejantes al pan que nos hemos comido previamente, no tendríamos escrúpulo en repetir el experimento y con seguridad preveríamos sustento y nutrición semejantes. A hora bien, éste es un proceso de la mente o del pensamiento cuyo fundamento desearía conocer.

Es por todos aceptado que no hay una conexión conocida entre cualidades sensibles y poderes ocultos y, por consiguiente, que la mente no es llevada a formarse esa conclusión, a propósito de su conjunción constante y regular, por lo que puede conocer de su naturaleza. Con respecto a la experiencia pasada, cabe aceptar que da información directa y cierta solamente de aquellos objetos de conocimiento y de aquel período preciso de tiempo que son abarcados por su acto de conocimiento. Pero por qué esta experiencia debe extenderse a momentos futuros y a otros objetos, que, por lo que sabemos, puede ser que sólo en apariencia sean semejantes, ésta es la cuestión en la que deseo insistir. El pan que en otra ocasión comí, que me nutrió, es decir, un cuerpo con determinadas cualidades, estaba en aquel momento dotado de determinadas poderes secretos. Pero ¿se sigue de esto que otro trozo distinto de pan también ha de nutrirme en otro momento y que las mismas cualidades sensibles siempre van a estar acompañadas por los mismos poderes secretos? De ningún modo parece a conclusión necesaria. Por lo menos ha de reconocerse que aquí hay una conclusión alcanzada por la mente, que se ha dado un paso, un proceso de pensamiento y una inferencia que requiere explicación. (...)

Si, por tanto, se nos convenciera con argumentos de que nos fiásemos de nuestra experiencia pasada, y de que la convirtiéramos en la pauta de nuestros juicios posteriores, estos argumentos tendrían que ser tan sólo argumentos que conciernen a cuestiones de hecho y existencia real, según la distinción arriba mencionada. Pero es evidente que no hay un argumento de esta clase si se admite como sólida y satisfactoria nuestra explicación de esta clase de razonamiento. Hemos dicho que todos los argumentos acerca

de la existencia se fundan en la relación causa-efecto, que nuestro conocimiento de esa relación se deriva totalmente de la experiencia, y que todas nuestras conclusiones experimentales se dan a partir del supuesto de que el futuro será como ha sido el pasado. Intentar la demostración de este último supuesto por argumentos probables o argumentos que se refieren a lo existente, evidentemente supondrá moverse dentro de un círculo y dar por supuesto aquello que se pone en duda. En realidad, todos los argumentos que se fundan en la experiencia están basados en la semejanza que descubrimos entre objetos naturales, lo cual nos induce a esperar efectos semejantes a los que hemos visto seguir a tales objetos. (...)

De causas que parecen semejantes esperamos efectos semejantes. Esto parece comportar nuestras conclusiones experimentales. A hora bien, parece evidente que si esta conclusión fuera formada por la razón, sería tan perfecta al principio y en un solo caso, como después de una larga sucesión de experiencias. Pero la realidad es muy distinta. Nada hay tan semejante como los huevos, pero nadie, en virtud de esta aparente semejanza, aguarda el mismo gusto y sabor en todos ellos. Sólo después de una larga cadena de experiencias uniformes de un tipo, alcanzamos seguridad y confianza firme con respecto a un acontecimiento particular. Pero ¿dónde está el proceso de razonamiento que, a partir de un caso, alcanza una conclusión muy distinta de la que ha inferido de cien casos, en ningún modo distintos del primero? (...)

He aquí, pues, nuestro estado natural de ignorancia con respecto a los poderes e influjos de los objetos. ¿Cómo se semeja con la experiencia? Ésta sólo nos muestra un número de efectos semejantes, que resultan de ciertos objetos, y nos enseña que aquellos objetos particulares, en aquel determinado momento, estaban dotados de tales poderes y fuerzas. Cuando se da un objeto nuevo, provisto de cualidades sensibles semejantes, suponemos poderes y fuerzas semejantes y anticipamos el mismo efecto. De un cuerpo de color y consistencia semejantes al pan esperamos el sustento y la nutrición correspondientes. Pero, indudablemente, se trata de un paso o avance de la mente que requiere explicación. Cuando un hombre dice: he encontrado en todos los casos previos tales cualidades sensibles unidas a tales poderes secretos, y cuando dice cualidades sensibles semejantes estarán siempre unidas a poderes secretos semejantes, no es culpable de incurrir en una tautología, ni son estas proposiciones, en modo alguno, las mismas. Se dice que una proposición es una inferencia de la otra, pero se ha de reconocer que la inferencia ni es intuitiva ni tan poco demostrativa. De qué naturaleza es entonces? Decir que es experimental equivale a caer en una petición de principio, pues toda inferencia realizada a partir de la experiencia supone, como fundamento, que el futuro será semejante al pasado y que poderes semejantes estarán unidos a cualidades sensibles semejantes. Si hubiera sospecha alguna de que el curso de la naturaleza pudiera cambiar y que el pasado pudiera no ser pauta del futuro, toda experiencia se haría inútil y no podría dar lugar a inferencia o conclusión alguna. Es imposible, portanto, que cualquier argumento de la experiencia pueda demostrar esta semejanza del pasado con el futuro, puesto que todos los argumentos están fundados sobre la suposición de aquella semejanza. A céptese que el curso de la naturaleza hasta ahora ha sido muy regular; esto, por sí solo, sin algún nuevo argumento o inferencia, no demuestra que en el futuro lo seguirá siendo. Vanamente se pretende conocer la naturaleza de los cuerpos a partir de la experiencia pasada. Su naturaleza secreta y, consecuentemente, todos sus efectos e influjos, pueden cambiar sin que se produzca alteración alguna en sus cualidades sensibles. Esto ocurre en algunas ocasiones y con algunos objetos: ¿por qué no puede ocurrir siempre y con todos ellos? ¿Qué lógica, qué proceso de argumentación le asegura a uno contra esta suposición? En todo modo de actuar, dices, refuta mis dudas. Pero, al responder así, confundes el alcance de mi pregunta.

### Texto 31

#### La deducción: silogismos categóricos

##### VERDAD, VALIDEZ Y SOLIDEZ

A veces escuchamos a la gente decir cosas como "suena lógico pero no es verdad" o "lo que es lógico no es siempre correcto". Ambos puntos de vista son ciertos pero no quieren decir que la lógica se despreocupa de la verdad. Además, la lógica define la verdad de manera rigurosa y la separa de otros dos conceptos – la validez y la solidez – con los cuales es fácilmente confundido en el lenguaje ordinario. En su conjunto, estos tres conceptos (verdad, validez, solidez) son la base formal para evaluar cualquier argumento.

La validez se refiere a la forma en que una conclusión ha sido inferida a partir de sus premisas. La validez o invalidez se predicán de un razonamiento y tiene relación con la forma en que están organizadas las proposiciones (premisas y conclusión) y los términos que componen cada una de ellas. Por el otro lado, la verdad se predica de las proposiciones y no del argumento o razonamiento. Es decir, se refiere a si las premisas y la conclusión concuerdan con los hechos. Por esto mismo es posible partir de premisas verdaderas y arribar a una conclusión falsa (porque razonamos de manera incorrecta a partir de esas premisas) o razonar válidamente sin alcanzar una conclusión verdadera (porque nuestras premisas son falsas). Cuando las premisas de un argumento son verdaderas y la conclusión se infiere de manera válida a partir de ellas, se dice del argumento que es "sólido".

Para poder evaluar que un argumento sea así, sólido, tenemos que asegurarnos que, primero, las premisas sean verdaderas y no falsas. Las premisas, después de todo, son los fundamentos de un argumento, y si no son fiables o si son disputables, el argumento que se construye a partir de ellas no será mejor. En segundo lugar, tenemos que saber que la inferencia a partir de las premisas es válida. Es posible empezar con premisas que son verdaderas y sin embargo, utilizarlas de manera inválida, y de esta forma, llegar a una conclusión falsa e impropia.

Verdadero y falso, validez e invalidez, pueden aparecer en distintas combinaciones en la argumentación, lo que hace surgir las siguientes cuatro alternativas:

- a) Un argumento puede incluir sólo hechos que concuerdan con la realidad (las premisas son verdaderas) e inferir la conclusión a partir de ellas de manera correcta o válida. En ese caso no sólo se considera válido el argumento, también la conclusión es verdadera. El argumento como un todo se estima sólido.

Forma

Todos los A son B

X es A

X es B

Ejemplo

Todos los hombres son mortales

Sócrates es hombre

Sócrates es mortal

Todos los perros tienen hocico

Fido es perro

Fido tiene hocico



- b) Podemos tener premisas falsas pero razonar correcta o válidamente a partir de ellas. En este caso, el argumento es válido pero no es sólido.

Forma

Todos los A son B

X es A

X es B

Ejemplo

Todos los marcianos son verdes

Blip es un marciano

Blip es verde

Ejemplo

A todas las personas de sexo masculino les falta coraje

Willy es una persona de sexo masculino

A Willy le falta coraje

Ejemplo

Todos los chilenos miden más de 1 metro 90

González es chileno

González mide más de 1 metro 90

- c) Podemos tener premisas verdaderas pero hacer mal uso de ellas (razonando incorrectamente a partir de éstas). En este caso la conclusión no se sigue necesariamente, por lo que el argumento como un todo no es sólido.

Forma

Todos los A son B

X es B

X es A

Ejemplo

Todos los hombres son mortales

Sócrates es mortal

Sócrates es hombre

Todos los muebles de esta casa son de madera

El estante del living es de madera

El estante del living es un mueble

Todos los A son B

Todos los C son B

Todos los C son A

Todos los gatos son animales

Todos los puerros son animales

Todos los puerros son gatos

Todos los gatos son animales

Todos los tigres son animales

Todos los tigres son gatos

d) Finalmente, existe la posibilidad de un argumento en que las premisas son falsas y, además, hacemos mal uso de ellas, razonando de manera inválida a partir de éstas. En este caso el argumento es inválido y tampoco se considera sólido.

Forma	Ejemplo
Todos los A son B	Todos los metales se expanden al ser calentados
<u>X es B</u>	<u>El aire se expande al ser calentado</u>
X es A	El aire es un metal

Ejemplo
Todos los estudiantes de este colegio son inteligentes
<u>Toribio es inteligente</u>
Toribio es estudiante de este colegio

#### Ejercicios

Indica los argumentos válidos, inválidos y sólidos, y por qué lo son.

1. Todos los profesores se preocupan por los resultados de sus alumnos, el Señor Soto es profesor, por ende el Señor Soto se preocupa de los resultados de sus alumnos.
2. Las ciudades grandes son feas, Santiago es una ciudad fea, por lo tanto Santiago es una ciudad grande.
3. Las personas que viven en el campo son felices, Hortensia es una persona feliz, por ende Hortensia vive en el campo.
4. Todos los fenómenos tienen una causa, la lluvia es un fenómeno, por ende la lluvia tiene causa.

Adaptación de M. Engel, With Good Reason, págs 29-30, Unidad de Currículum y Evaluación, Mineduc, 2001

### Texto 32

#### La deducción: silogismos hipotéticos

Los silogismos hipotéticos son interesantes de observar desde el punto de vista de la argumentación y del conocimiento, primero, porque se usan con bastante frecuencia. Por ejemplo, cuando pensamos acerca de las decisiones que tenemos que tomar o si debemos actuar de una u otra forma, es probable que este tipo de argumentación está involucrado en nuestras reflexiones. Cuando un investigador está diseñando la sucesión de pasos que todavía le falta para terminar su estudio, es también probable que esté involucrado una serie de silogismos hipotéticos. En segundo lugar, son interesantes de observar porque según muchos alumnos a primera vista, por lo menos, las reglas de validez no les parecen intuitivamente evidentes.

Un ejemplo de silogismo hipotético es:

Si sale el artículo en la prensa, me contratarán

Salió el artículo en la prensa

Me contrataron

El silogismo hipotético siempre comienza con una proposición condicional en que se establece que de darse cierta condición le seguirá una cierta consecuencia; un hecho que cumple una de las condiciones está enunciado; y de estas premisas, se extrae la conclusión necesaria.

Las distintas partes del silogismo hipotético tienen nombres:

Premisa 1 Está constituida por el antecedente ("Si sale el artículo en la prensa" o 'p') y el consecuente ("me contratarán" o 'q')

Premisa 2 Está constituida por una afirmación o negación de 'p' o 'q'

Conclusión Es la afirmación o negación de 'p' o 'q'

En otras palabras, podemos decir que se establece una proposición condicional, se afirma o niega el antecedente o consecuente en la segunda premisa, y se extrae la conclusión que resulta de la relación entre las dos premisas.

Hay cuatro formas posibles que resultan de la negación o afirmación del antecedente o del consecuente:

#### a. Afirmación del antecedente

Si estudio la materia, tendré éxito en el examen

E estudié la materia

Tendré éxito en el examen

$P \rightarrow Q$

P

Q

Es la misma forma del primer ejemplo y es válida. La conclusión se extrae necesariamente de las premisas.

b. Afirmación del consecuente

Si estudio la materia, tendré éxito en el examen	$P \rightarrow Q$
<u>Tuve éxito en el examen</u>	<u>Q</u>
Estudié la materia	P

Esta forma es inválida ya que la primera premisa no nos dice nada respecto de lo que podemos concluir necesariamente del hecho de haber tenido éxito en el examen. Es perfectamente posible, e incluso probable, que haya estudiado, pero un silogismo sólo es válido si la conclusión es necesaria, y en este caso no lo es. La premisa que tiene la forma de un condicional sólo afirma que si acaso ocurre A, entonces ocurrirá B. Nada sostiene acerca de qué ocurrirá si ocurre B. Este silogismo comete la falacia de afirmar el consecuente.

c. Negación del antecedente

Si estudio la materia, tendré éxito en el examen	$P \rightarrow Q$
<u>No estudié la materia</u>	<u><math>\sim P</math></u>
No tendré éxito en el examen	$\sim Q$

Nuevamente el silogismo es inválido, ya que una frase condicional nos dice lo que ocurrirá si se cumple la condición del antecedente; no nos dice nada de lo que sucederá en caso contrario. Esta se conoce como la falacia de negar el antecedente.

d. Negación del consecuente

Si estudio la materia, tendré éxito en el examen	$P \rightarrow Q$
<u>No tuve éxito en el examen</u>	<u><math>\sim Q</math></u>
No estudié la materia	$\sim P$

Esta es la otra forma válida del silogismo hipotético. Dado haberse dado el antecedente tendría que haberse dado el consecuente, y si el consecuente no se dio, no puede haberse dado el antecedente.

Indica si los siguientes ejemplos son válidos o inválidos y por qué.

1. Si hago dieta, bajaré de peso

Baqué de peso

Hice dieta

2. Si hago dieta, bajaré de peso

Hice dieta

Baqué de peso

3. Si el dólar sube de precio, las importaciones costarán más caras

No cuestan más caras las importaciones

No subió el dólar

4. Si me quiere, me llamará

Me llamó

Me quiere

5. Si me quiere, se casará conmigo

No me quiere

No se casará conmigo

### Texto 33

#### *La deducción: silogismos disyuntivos*

Un ejemplo de esta forma de razonamiento es el siguiente silogismo:

Cobreba ganará la liga o ganará la Copa Libertadores

No ganó la liga

Ganará la Copa Libertadores

Resulta fácil evaluar la validez del argumento si aceptamos las alternativas de manera excluyente o fuerte: la negación de una implica aceptar la otra y viceversa. El problema se presenta si aceptamos una interpretación incluyente (o débil) de la afirmación, según la cual una alternativa no excluye la posibilidad que ocurra o se dé la otra. ¿Cómo distinguir estos casos? Mucho dependerá del lenguaje y del contexto. Veamos.

¿Estamos diciendo que Cobreba sólo podría ganar uno de los dos campeonatos, o aceptaríamos también que nuestra premisa es verdadera incluso en el caso de que Cobreba logre una doble victoria? Todo depende de nuestra interpretación de "o". En lógica se tiende a aceptar la segunda interpretación, es decir, una acepción "débil" o "incluyente" de la disyunción.

Si ambas alternativas pueden darse juntas sin falsear la proposición, sólo la negación de una de ellas permite una deducción cierta. La afirmación deja abierta más de una posibilidad con lo cual se invalida el argumento. Observa los siguientes ejemplos.

a. O lloverá durante la semana o se arruinará la cosecha

Llovió durante la semana

No se arruinó la cosecha

b. O lloverá durante la semana o se arruinará la cosecha

No llovió durante la semana

Se arruinará la cosecha

c. O lloverá durante la semana o se arruinará la cosecha

No se arruinó la cosecha

Llovió durante la semana

d. O lloverá durante la semana o se arruinará la cosecha

Se arruinará la cosecha

No lloverá durante la semana

Si aceptamos la interpretación "débil" de la disyunción, sólo (b) y (c) son válidas, porque al negarse una de las alternativas tiene que afirmarse la otra. En las instancias en que se afirma una de ellas, sin embargo, no se excluye necesariamente la otra y nos encontramos con un silogismo inválido.

Si aceptáramos la interpretación de "o" que indica que las alternativas son excluyentes, veríamos que las cuatro formas que indican arriba son válidas. Resulta obvio que más allá de lo que sea la práctica corriente en lógica, cualquiera evaluación de un argumento de este tipo tendrá que examinar el contexto para determinar el sentido que se le está dando a "o".

### Ejercicios

¿Son válidos o inválidos los siguientes argumentos disyuntivos, y por qué? ¿Su respuesta cambiaría si se interpreta de manera excluyente (fuerte) o incluyente (débil)?

1. O la tasa de empleo bajará o mi papá quedará cesante  
No quedó cesante mi papá  
 La tasa de empleo bajó
2. O tienen alma los animales no-humanos o deben ser considerados máquinas  
No tienen alma los animales no-humanos  
 Deben ser considerados máquinas
3. O me gasto el dinero en comprar libros o en música  
Me gasto el dinero en comprar música  
 No me gasto el dinero en comprar libros
4. O el examen sale mal y tengo la enfermedad o soy sana  
Soy sana  
 No me salió mal el examen y no tengo la enfermedad
5. O castigan los alumnos atrasados, o habrá una baja en las notas del nivel.  
No se castigarán los alumnos atrasados  
 Hubo una baja en las notas del nivel

### Texto 34

#### *Sobre la imbecilidad y cómo combatirla*

¿Sabes cuál es la única obligación que tenemos en esta vida? Pues no ser imbeciles. La palabra "imbecil" es más sustanciosa de lo que parece, no te vayas a creer. Viene del latín baculus que significa "bastón": el imbecil es el que necesita bastón para caminar. (...) El imbecil puede ser todo lo ágil que se quiera y dar brincos como una gacela olímpica, no se trata de eso. Si el imbecil cojea no es de los pies, sino del ánimo: es su espíritu el debilucho y cojitranco, aunque su cuerpo pegue unas volteretas de órdago. Hay imbeciles de varios modelos, a elegir:

- a) El que cree que no quiere nada, el que dice que todo le da igual, el que vive en perpetuo bostezo o en siesta permamente, aunque tenga los ojos abiertos y no ronque.
- b) El que cree que lo quiere todo, lo primero que se le presenta y lo contrario de lo que se le presenta: marcharse y quedarse, bailar y estar sentado, masticar ajos y dar besos sublimes, todo a la vez.
- c) El que no sabe lo que quiere ni se molesta en averiguarlo. Imita los quererres de sus vecinos o les lleva la contraria porque sí, todo lo que hace está dictado por la opinión mayoritaria de los que le rodean: es conformista sin reflexión o rebelde sin causa.
- d) El que sabe que quiere y sabe lo que quiere y, más o menos, sabe por qué lo quiere pero lo quiere flojito, con miedo o con poca fuerza. A fin de cuentas, termina siempre haciendo lo que no quiere y dejando lo que quiere para mañana, a ver si entonces se encuentra más entonado.
- e) El que quiere con fuerza y ferocidad, en plan bárbaro, pero se ha engañado a sí mismo sobre lo que es la realidad, se despista enormemente y termina confundiendo la buena vida con aquello que va a hacerle polvo.

Todos estos tipos de imbecilidad necesitan bastón, es decir, necesitan apoyarse en cosas de fuera, ajenas, que no tienen nada que ver con la libertad y la reflexión propias. Siento decirte que los imbeciles suelen acabar bastante mal, crea lo que crea la opinión vulgar. Cuando digo que "acaban mal" no me refiero a que terminen en la cárcel o fulminados por un rayo (eso sólo suele pasar en las películas), sino que te aviso de que suelen fastidiarse a sí mismos y nunca logran vivir la buena vida esa que tanto nos apetece a ti y a mí. Y todavía siento más tener que informarte qué síntomas de imbecilidad suelen tener casi todos; vamos, por lo menos yo me los encuentro un día sí y otro también, ojalá a ti te vaya mejor en el invento... Conclusión: ¡alerta!, ¡en guardia!, ¡la imbecilidad acecha y no perdona!

... Lo contrario de ser moralmente imbecil es tener conciencia. Pero la conciencia no es algo que le toque a uno en una tómbola ni que nos caiga del cielo. Por supuesto, hay que reconocer que ciertas personas tienen desde pequeñas mejor "bido" ético que otras y un "buen gusto" moral espontáneo, pero este "bido" y ese "buen gusto" pueden afirmarse y desarrollarse con la práctica.



... ¿En qué consiste esa conciencia que nos curará de la imbecilidad moral? Fundamentalmente en los siguientes rasgos:

- a) Saber que no todo da igual porque queremos realmente vivir y además vivir bien, humanamente bien.
- b) Estar dispuestos a fijarnos en si lo que hacemos corresponde a lo que de veras queremos o no.
- c) A base de práctica, ir desarrollando el buen gusto moral, de tal modo que hay ciertas cosas que nos repugne espontáneamente hacer (por ejemplo, que le dé a uno "asco" moral sentir como nos da asco por lo general meter en la sopera de la que vamos a servirnos de inmediato...).
- d) Renunciar a buscar coartadas que disimulen que somos libres y por tanto razonablemente responsables de las consecuencias de nuestros actos.

Fernando Savater, *Ética para Amador*, Ariel, 1991, págs. 101-106.

### Texto 35

#### *Las distorsiones de la argumentación*

Ya hemos señalado que el objetivo de una argumentación es persuadir racionalmente a un interlocutor. La persona que argumenta formula ciertas razones con la intención de apoyar un punto de vista y que el interlocutor, o la audiencia, comprenda esa intención y sea persuadida en virtud de la aceptación de dichas razones.

Ya se ha dicho que una argumentación debe ser entendida como un acto de habla complejo. Entender una argumentación significa entonces comprender su contenido comunicativo ("lo que se quiere decir"; o sea, el significado de cada expresión utilizada y el papel que cada una tiene en la tarea de apoyar un punto de vista) y su componente interactivo ("el efecto que se desea provocar en el interlocutor"; o sea, la aceptación del punto de vista en virtud de las razones propuestas).

Argumentar racionalmente significa entonces establecer un punto de vista y las razones que le sirven de apoyo. Esta tarea, no obstante, requiere de mucho esfuerzo, puesto que significa sintetizar en forma clara las razones que apoyan un punto de vista específico. Además, existen poderosas motivaciones que pueden desvirtuar este objetivo. El imponerse la tarea de establecer razones para sostener un punto requiere no sólo tener una actitud reflexiva, sino además renunciar al uso de mecanismos tales como el apoyarse en la posición de poder que se pudiera tener o la manipulación de las emociones del interlocutor que, en la práctica, suelen ser más eficaces para lograr la aceptación de un punto de vista. Las argumentaciones que hacen uso de estos mecanismos son defectuosas, porque la persuasión ya no se basa en las razones propuestas.

Por otra parte, el interlocutor debe esforzarse por comprender exactamente el sentido de lo que se está diciendo y, en especial, la conexión que se establece entre razones y punto de vista. Ya hemos dicho que esta tarea tampoco es fácil, porque el interlocutor tiene que ser capaz de dejar a un lado sus propias consideraciones acerca del tema.

En otras palabras, una argumentación racional es una forma de comunicación que supone un esfuerzo cooperativo entre el que argumenta y la audiencia a la que se dirige la argumentación. Sin este esfuerzo cooperativo, la argumentación no podría lograr su propósito.

#### LAS NORMAS DE LA COMUNICACIÓN

De acuerdo con Grice (1975), toda conversación supone lo que él denomina "el principio de cooperación". Este principio señala que todas las personas que intervienen en una conversación contribuyen a su desarrollo. Esto se debe a que, de acuerdo con Grice, tanto el que habla como el que escucha se ajustan a la meta o a la dirección que la conversación toma en un determinado momento.

En el caso de una argumentación, la persona que formula el argumento se esfuerza por señalar las razones que apoyan un punto de vista, y para eso puede recurrir a ciertas estrategias o pasos intermedios que permiten establecer tal conexión. El interlocutor también está interesado en que la argumentación alcance su objetivo, y por eso se esfuerza para comprender la estrategia que desarrolla la persona que formula el argumento.

... Si no existe un interés común en averiguar qué fundamentos se proporcionan a favor de un punto de vista, la argumentación no podrá ser exitosa. Más aún, el principio de cooperación permite

explicar por qué se puede entender lo que se dice, aunque lo que se dice literalmente no es lo que se pretende decir. Esto es lo que ocurre, como podemos ver tan frecuentemente en nuestra experiencia cotidiana, con el lenguaje irónico y los chistes de doble sentido.

El principio de cooperación ha sido sintetizado por Van Eemeren (1992) de la siguiente manera:

– “Sé claro, honesto, eficaz y directo al punto”.

Por su parte, Van Rhee (1992) ha derivado de él algunas reglas que permiten lograr una comunicación exitosa. Estas reglas son las siguientes:

1. La información proporcionada debe ser relevante; es decir, debe permitir apoyar el punto de vista en cuestión.
2. Las expresiones usadas deben ser breves, precisas y coherentes. Se deben evitar las expresiones oscuras y ambiguas.
3. Sólo se debe proporcionar la información que se necesita para lograr el objetivo de la comunicación en un momento determinado. Es necesario evitar la información superflua.
4. No se debe formular nada que no se crea que es verdadero, o de lo que se carece de suficiente evidencia.

La violación de algunas de estas reglas impide el éxito de la argumentación. De esto se sigue que las argumentaciones deficientes son argumentaciones que no respetan el principio de la cooperación.

Las definiciones de una argumentación son múltiples y pueden tener diversos orígenes, pero, a fin de proporcionar una orientación general se presentaran ordenados en dos grupos:

- a) Argumentaciones que tienen fallas en el proceso de comunicación.
- b) Argumentaciones que tienen debilidades en las razones propuestas.

Celso López, Modos de razonamiento: Introducción a la teoría de la argumentación, Universidad Nacional Andrés Bello, 1996, págs. 86-88.

**Texto 36***Falacias de ambigüedad*

En todas estas falacias la ambigüedad lingüística hace que la forma de un argumento parezca válida cuando no lo es. Son argumentos incorrectos porque contienen, por ejemplo, palabras que pueden ser comprendidas de diferentes maneras.

**Equivocación o equívoco**

El equívoco consiste en usar en un razonamiento una palabra con dos sentidos distintos aunque relacionados, sin advertir que la palabra se está usando con esos dos sentidos.

- a) "El trabajo es obligación humana. La obra de arte es un trabajo. Luego, la obra de arte es una obligación humana".

En este ejemplo el término "trabajo" se usa primero como ocupación y segundo como producción humana.

- b) "Todo el mundo tiene algún Dios. Todos adoran algo. Si no es el Dios de los cristianos, o de alguna otra religión, entonces es la Patria, la Familia, el perro o incluso el auto".

En este ejemplo "adorar" se refiere primero a aquel que dice relación con el carácter divino de algo, y luego aquel que en uso corriente indica un gran cariño, respeto o admiración.

**Anfibología**

En esta falacia se produce la ambigüedad por una mala construcción de la frase (o la ambigüedad sintáctica) y no por la ambigüedad de las palabras que la componen.

- a) Papá: No te puedo comprar ese perro que quieres.

Hijo: ¿Por qué, papá?

Papá: Podría ser peligroso. Fíjate lo que dice el aviso del diario: "Vendo perro. Come cualquier cosa y le encantan los niños".

En este ejemplo, la mala construcción gramatical del aviso del diario permite que se pueda entender de dos maneras diferentes: a) al perro le gusta jugar con los niños y b) al perro le gusta comerse a los niños.

- b) Todo hombre ama a una mujer

Sofía Loren es amada por los hombres

Todo hombre ama a Sofía Loren

Por lo que se refiere al argumento que habla del amor a la mujer, parece evidente que el significado más plausible de la oración presente en la primera de las premisas, estaría haciendo referencia a que todo hombre ama a una mujer distinta. A hora bien, ese significado se abandona después para concluir que todo hombre ama a la misma mujer.

### Énfasis o acento

A veces una palabra (o grupos de palabras) cambia de sentido según el énfasis con que se escriba o pronuncie. Por eso, por ejemplo, es ilegítimo citar un texto de otro autor y subrayar frases que no fueron subrayadas en el original; el subrayado es un énfasis y puede alterar radicalmente lo que se intenta decir. A menudo el subrayado puede incluso hacer irónica la frase, dando a entender entonces exactamente lo contrario de lo que se pretendía.

- "m i cuidadoso amigo"
- "D EVALUACIÓN DEL PESO ,Habría ocurrido de no aprobarse nuevos impuestos".
- "V IENE LA GUERRA NUCLEAR ,Tem en las autoridades".
- "E l capitán estaba sobrio".
- "E s malo ser deshonesto en pruebas".
- "N o pensé que nuestro primer beso fuera así".
- "L os estudiantes de filosofía en esta oportunidad se prepararon para el control".

En estos casos, se puede cambiar el sentido de la frase según el énfasis que se le da a una determinada palabra.

### Falacia de composición (falacia parte/todo)

Resulta de argumentar que los atributos de las partes son atributos del todo, o que lo que resulta cierto para los elementos de una clase, es también cierto para la totalidad de la clase.

- "E s fácil rasgar una hoja de la Guía de Teléfonos. Por lo tanto, debe ser fácil rasgar la Guía de Teléfonos".

En este ejemplo, lo que se afirma de una hoja de la Guía de Teléfonos (una parte), se afirma también de la Guía de Teléfonos (el todo). Es decir, se "com pone" el todo a partir de sus partes y, por esta razón se confunden las propiedades de las partes con las propiedades del todo.

- "E l 3°B no es peor que los individuos que lo componen".
- "L as bombas convencionales hicieron más daño en la Segunda Guerra Mundial que las bombas atómicas, así que las bombas convencionales son más poderosas".

Falacia división (falacia parte/todo)

Es el reverso de la falacia anterior ya que resulta de trasladar atributos del todo a una de las partes.

a) "Este rompecabezas es rectangular. Por lo tanto, todas sus piezas deben ser rectangulares".

En este ejemplo se observa el error inverso al del ejemplo anterior: Las propiedades del todo se confunden con las propiedades de sus partes. En otras palabras, las propiedades del todo se "dividen" entre sus partes.

b) "Como el cerebro es capaz de ser consciente, cada neurona debe tener esa capacidad".

c) "Es el mismo jugador de ajedrez que hemos visto en años, y lo mismo puede decirse de sus miembros".

Elaboración Unidad de Currículum y Evaluación, Mineduc, 2001.

### Texto 37

#### *Falacias de insuficiencia*

Este tipo de falacia es debido a que son ocultas (o implícitas) premisas que no son probadas o que son falsas.

Generalización o conclusión apresurada

"Las manzanas que están encima de la caja se ven bien, así que todas deben de estar bien".

"He conocido un par de artistas y todos sufren de depresión aguda. ¡Todos los artistas son locos!"

"Conocía un escritor que dio una conferencia muy interesante. Me imaginé que todos los escritores deben ser muy buenos conferencistas".

En el último ejemplo, el hablante claramente comete el error de apresurarse a concluir que una habilidad que ha observado en un escritor (ser un buen conferencista) debiera estar presente en todos los escritores. Sin embargo, se trata de habilidades diferentes. Es razonable pensar que un buen escritor pueda tener dificultades para expresarse oralmente en público o que resulte muy aburrido como conferencista. A partir de la observación de que en una persona estas dos habilidades diferentes se presentan asociadas, ha dado por supuesto que necesariamente tiene que ocurrir lo mismo en todas las personas. Al hacer esta suposición implícita, el hablante ha cometido la falacia de "generalización apresurada".

### Falso dilema

Un **ilegítimo** o de operador "o": se da un número limitado de opciones (generalmente dos), cuando en realidad hay más. En otras palabras, es un tipo de simplificación que reduce varias alternativas a una oposición binaria.

"Estás conmigo o contra mí".

"¿Pones buena cara o te vas de la casa!".

### Causa falsa

Puede confundir la causa con el efecto o invocar como causa de un acontecimiento otro acontecimiento por el mismo hecho de ser anterior o simultáneo.

"Aparece el arco iris e inmediatamente a continuación cesa la lluvia. Por lo tanto el arco iris es causa de que cesa la lluvia".

"Se tomó una copa de coñac y curó su resfriado. Por lo tanto, el coñac cura los resfriados".

"Me parece que este doctor no debe ser un buen cirujano, porque se le han muerto tres pacientes".

En este último ejemplo, el hablante da por supuesto que la causa de la muerte de los pacientes es el mal desempeño del cirujano. Sin embargo, un observador razonable se dará cuenta de que pueden haber muchas otras causas que expliquen estas muertes. Por ejemplo, que los pacientes hayan llegado a la operación cuando ya no había mucho que hacer o que hayan tenido una enfermedad irreversible, o que el médico no haya dispuesto del instrumental apropiado, o que se haya visto sobrepasado por un número excesivo de pacientes.

El hablante ha cometido la falacia de "causa falsa" al suponer implícitamente que la única causa posible de la muerte de los pacientes es el mal desempeño del médico y pasar por alto otros factores causales relevantes.

### Falsa analogía

Consiste en atribuir una propiedad a un objeto sólo por el hecho de que se asemeja a otro que efectivamente posee dicha propiedad.

"Las computadoras resuelven problemas rápidamente. Luego, las computadoras piensan".

"No se puede enseñar a los niños a no tomar el dinero de otras personas, si el gobierno lo hace a cada momento con los impuestos".

"Si los ingenieros pueden consultar sus libros y los médicos pueden consultar a sus colegas cuando tienen dudas, no entiendo por qué los estudiantes no pueden hacer lo mismo cuando tienen dudas en un examen".

En el último ejemplo, el hablante supone implícitamente que la situación de los estudiantes que dan examen es similar a la de los profesionales en el ejercicio de su profesión. Sin embargo, no ha considerado ciertos aspectos que muestran que, a pesar de las apariencias, son diferentes.

Los profesionales no están dando examen para demostrar sus conocimientos. Eso ya lo hicieron cuando obtuvieron los títulos que acreditan su calidad profesional. En cambio, los estudiantes que dan un examen tienen que demostrar sus conocimientos sobre el tema que está siendo examinado. Esto es precisamente lo que se espera de ellos. Por otra parte, las dudas de los profesionales tienen que ver con casos extremos que no pueden ser resueltos con el conocimiento disponible. En cambio, en un examen se interroga precisamente por un conocimiento que todo estudiante debería poseer.

Al suponer implícitamente que las dos situaciones son similares y pasar por alto estas diferencias relevantes, el hablante comete la falacia de "falsa analogía".

Elaboración Unidad de Currículum y Evaluación, Mineduc, 2001.

### Texto 38

#### *Argumentos instrumentales*

En este tipo de argumentación, las razones son un medio que permite alcanzar la conclusión, o constituye una causa que la provoca.

"Es necesario invertir en educación, si se quiere superar la pobreza".

En esta argumentación, lo que se quiere decir es que la inversión es un medio indispensable para la superación de la pobreza. ¿Qué hace que la conclusión de un argumento instrumental sea aceptable?

Una conclusión de este tipo es aceptable si se satisfacen los siguientes criterios.

- a) En primer lugar, debe existir un nexo racional que haga inteligible la relación del factor causal con el efecto. Es decir, antes de determinar si un factor realmente causa el efecto, es necesario tener claro por qué produciría tal efecto. Consideremos el siguiente ejemplo:

"No ha dejado de llover desde que se aprobó el nuevo reglamento del tránsito."

En esta argumentación se sostiene que la aprobación del nuevo reglamento del tránsito es el factor causal que hace que llueva sin parar. ¿Por qué se produce esto? No lo sabemos, y la argumentación no proporciona ninguna información que haga comprensible este nexo. En el ejemplo anterior, en cambio, si bien no se proporciona ninguna información sobre el nexo entre razón y conclusión, es fácil conjeturar que si las personas son educadas, pueden encontrar un empleo que les permitiría superar sus dificultades económicas. Esta conjetura no es posible realizarla en este ejemplo, y en consecuencia, la conexión entre la razón y la conclusión es casi una superstición...



- b) En segundo lugar, una vez establecido este nexo explicativo, es necesario determinar la existencia de un nexo causal. Consideremos lo siguiente: (...)

“Un médico conocido operó de urgencia a tres individuos y los tres murieron. Creo que se trata de un pésimo médico”.

Si un médico mata a sus pacientes es, por supuesto, un pésimo médico. Pero, en este caso, no se ha establecido un verdadero nexo causal. Lo único que se sabe es que el médico ha atendido a tres pacientes y que los tres murieron (correlación de hechos: un hecho precede a otro). Sin embargo, no se ha comprobado que la causa de la muerte es la incompetencia del médico. Este factor puede ser establecido sólo si se compara con otros eventuales factores, tales como el estado de los pacientes al ser operados y sus probabilidades de sobrevivir, la disponibilidad de recursos con que el médico contaba, etc. En otras palabras, el médico no es necesariamente culpable.

- c) En tercer lugar, podría ocurrir que el factor causal no actúe en forma aislada. Es decir, el factor causal produce el efecto señalado si también actúan otros factores en forma concurrente. De esta manera, sería un error considerar que el factor causal identificado, por sí sólo, podría provocar el efecto.

“El lavarse los dientes después de cada comida evita la formación de caries. De modo que la gente debería lavarse los dientes a fin de no tener caries”.

Esta argumentación es razonable si se asume que, junto con lavarse los dientes existen otros factores que no se mencionan, pero que son esenciales para que se produzca el efecto. Uno de esos factores es la alimentación. Sería un error pensar que el lavarse los dientes, por sí sólo, preserva la salud de los dientes. (...)

En resumen, la evaluación de una argumentación instrumental requiere, por una parte, establecer un nexo racional entre el efecto y la causa y, por otra parte, hacer una comparación con otros factores alternativos o con otros factores que concurren a producir ese efecto. Al realizar esta comparación es necesario considerar la información que actualmente posee y que, en consecuencia, puede modificarse en el futuro.

### Texto 39

#### *Los argumentos analógicos*

Los argumentos analógicos establecen una conclusión comparando dos situaciones diferentes.

A una persona que ha sufrido de trastornos emocionales y se ha recuperado se le niega la posibilidad de tener hijos. Ella argumenta del siguiente modo: "Si una persona que sufre de una enfermedad como la polio, la tuberculosis o el sarampión y se recupera, no es considerada una persona normal. ¿Por qué se sigue estigmatizando, entonces, a las personas que se han recuperado de un problema mental emocional?"

En este caso se establece una similitud entre los problemas físicos y los emocionales. Se asume que la recuperación de una enfermedad mental emocional es similar a la recuperación de una enfermedad física. Por lo tanto, lo que se sigue de una situación debe seguirse de la otra.

Esto nos muestra la esencia de una argumentación por analogía. Se trata de poder inferir conclusiones de una situación que no se conoce o es oscura y compleja, mediante una comparación con una situación similar, perfectamente conocida.

Las situaciones, por supuesto, no son idénticas, pero la argumentación por analogía sólo requiere que en ambas situaciones comparadas se verifique la misma relación. En el caso del ejemplo anterior se requiere mostrar que el restablecimiento de una enfermedad física es idéntico al restablecimiento de una enfermedad emocional, con respecto al mismo referente: los hijos. La evaluación va a depender de cuán similar sea el efecto sobre los niños de una persona que se recupera de una enfermedad física, comparado con el efecto de una persona que se recupera de una enfermedad emocional. (...)

Consideremos, otro caso:

"Nadie puede ser saludable sin ejercitarse, ni un cuerpo físico, ni un cuerpo político. Para un Reino o un Estado, una justa y honorable guerra es el verdadero ejercicio. Una guerra civil como el calor de la fiebre, pero una fiebre de guerra es como el calor del ejercicio que permite mantener el cuerpo en buena salud. En tiempos de paz, el coraje se vuelve afeminado y las costumbres se corrompen."

¿Es similar el mantener el cuerpo físico en buen estado con el mantener el cuerpo político en buen estado? Seguramente no. Hay por lo menos un aspecto bajo el cual son diferentes. El ejercicio no provoca daño, pero no ocurre lo mismo con la guerra. Una guerra inevitablemente significa matar personas, incluso gente inocente. Este es un hecho moral que no aparece en el primer caso. La analogía es claramente defectuosa. (...)

En resumen, para evaluar una argumentación analógica se debe ser capaz de mostrar que dos situaciones son similares; es decir, que son idénticas bajo una cierta relación. Para esto es necesario conocer todos los aspectos que gravitan sobre la situación. En otras palabras, (...) la evaluación de las argumentaciones analógicas depende de la información disponible, y en consecuencia, su conclusión es también provisoria.

## Texto 40

### Falacias de irrelevancia

Estas falacias son argumentos incorrectos porque sus premisas, a pesar de ser a primera vista convincentes, no son relevantes para llegar a la conclusión a partir de ellas. En todos los casos de falacias de este tipo, existe un intento de ocultar el tema real a través de la apelación a una u otra emoción.

#### Dirigida a la persona (Ad hominem)

Se pretende que la conclusión se acepte o rechace, siendo abusivo con la persona que la presenta o atendiendo a sus circunstancias personales. En ambos casos se evalúa a la persona que presenta el argumento y no al argumento mismo.

- "Dices que no debo copiar, pero mira quién lo dice.. "
- "Evidente que está en contra de subir el impuesto al tabaco. ¡Fuma dos paquetes al día!"
- "No me sorprende que sea tan peleador. Es pelirrojo".
- "¿Cómo puedes creer a Sócrates? Era un tipo sucio y feo, vestido de toga".
- "Es un error considerar plausible la filosofía estructuralista de Louis Althusser. Tú sabes que mató a su mujer".
- "No creo que Nicolás sea un buen candidato para Alcalde de nuestra comuna, porque nunca estudió en la universidad".

En este último ejemplo, el hablante intenta convencernos de que Nicolás no es un buen candidato mediante una descalificación. Apele, así, a los prejuicios que nos llevan a mirar en menos a las personas que carecen de formación universitaria. Este sentimiento de menosprecio debilita la capacidad crítica de exigir razones relevantes a las habilidades necesarias para ser un buen candidato. Por lo tanto, el hablante comete esta falacia porque descalifica al oponente no por su personalidad sino por las circunstancias en que se encuentra.

#### Caricaturizar al adversario

La estrategia utilizada en esta falacia es distorsionar una posición de tal manera que sea de fácil refutación. Se ataca la posición distorsionada (o el "hombre de paja" - "straw man" en inglés, expresión que viene del mono de paja que se quemaba a veces en las manifestaciones) y luego concluye que la posición original es incorrecta o ridícula.

- "Papa, cómo puede ese 4 X 4.  
No hijo, no tengo esa cantidad de dinero.  
No puedo creer que no me quieras comprar ningún auto".

- b) "No soy partidario del feminismo, porque yo creo que los hombres y las mujeres somos iguales y las feministas afirman que las mujeres son superiores a los hombres".

En este último ejemplo, la persona que presenta el argumento pretende refutar la posición de las feministas recurriendo a una distorsión del punto de vista feminista. Con esto, se facilita la tarea de atacarlo, ya que al haberlo distorsionado lo ha vuelto más vulnerable. Al presentarlas sustentando una tesis tan exagerada, manipula los prejuicios que se pueden tener ante las feministas y logra evitar que nos demos cuenta de la caricaturización que ha hecho de su postura.

Apelación a la fuerza o el temor (Ad baculum)

Se comete esta falacia toda vez que se apela al uso de la fuerza o a la amenaza de usarla, como forma de hacer aceptar una determinada conclusión. Una consecuencia desagradable se seguirá si no está de acuerdo con el autor.

- a) "Si quiere conservar su puesto más le vale estar de acuerdo con la nueva política de la compañía".  
 b) "Si quieres un siete en esta asignatura, estarás de acuerdo que los poetas Rómanticos anticiparon el movimiento deconstruccionista".  
 c) "Mi papá es sostenedor de colegios y tiene mucho poder, así que si quiere conservar su puesto, profesor, mejor deme un siete en la prueba".

Apelación a la autoridad (Ad verecundiam)

No siempre es apropiado apelar a una autoridad. Pretende justificar la conclusión exclusivamente en la autoridad de quién la afirma. Es una falacia cuando carece de verdad o validez, como cuando no corresponde al campo de conocimiento de la supuesta autoridad.

- a) "Mi mamá leyó el ensayo y lo encontró bueno, así que, profesor, no me puede dar un cuatro".  
 b) "Defender los derechos de los animales es una postura ridícula. La dueña de la carnicería dice que los animales se comen".  
 c) "Comprá este yogurt, y me atenderá tu salud." (Dicho por un pianista famoso).  
 d) "La verdad consiste en la coherencia interior del pensamiento consigo mismo. Esto es correcto, pues así lo sostienen los filósofos subjetivistas".

En esta argumentación, el que habla no fundamenta su concepto de "verdad" basándose en razones filosóficas o psicológicas, sino en que otros -a quienes él estima respetables- han opinado así.

#### Apelación a la ignorancia (Ad ignorantiam)

Se incluye en esta falacia todo argumento que pretenda establecer la verdad de una proposición sobre la base de no tener información que la falsee o que se pretenda argumentar que es falsa porque no se ha podido demostrar su verdad.

- a) "No existe la vida extraterrestre. Nadie ha podido demostrar lo contrario".
- b) "Estoy seguro de que la reencarnación existe. Nadie ha podido demostrar lo contrario".

En este ejemplo, el hablante apela a nuestra incapacidad de probar el punto de vista contrario para sostener que el suyo ha sido demostrado. Sin embargo, no ha proporcionado razones para sostener su punto de vista y pretende llenar ese vacío haciendo que su contrincante se sienta obligado a demostrar el punto de vista contrario. De hecho, el que está obligado a demostrar su punto de vista es el que lo ha presentado (el hablante). Al hacer que su contrincante crea que él debe defender el punto de vista contrario, intenta librarse de su obligación (desplazar el peso de la prueba).

Oculto así su maniobra, haciéndole sentir al contrincante que es un ignorante si no puede demostrar el punto de vista contrario.

#### Apelación a la misericordia o piedad (ad misericordiam)

Si bien la misericordia puede ser un elemento importante para introducir en la toma de decisiones, no obliga a aceptar una conclusión porque no tiene relevancia lógica.

- a) "No me puede dar un tres en esta evaluación, profesor. Mi madre está cesante, mi hermano chico enfermo y mi padre en la cárcel. Si llevo con esta nota a la casa, me pegarán".
- b) Al policía que acaba de parar al motorista por exceso de velocidad: "Le pido disculpa, Sr. Carabiniero. Ando tan acelerado en todo lo que hago. El médico me vio hace media hora y justamente me recetó unas pastillas para que funcione mejor mi corazón. Si me pasa el parte, no voy a poder comprarlas y capaz que me dé un infarto".

#### Apelación al pueblo (ad populum)

En este tipo de falacia se omiten las verdaderas razones que podrían llevar a la aceptación o rechazo de lo que se quiere demostrar, y se invocan en su lugar hechos o circunstancias con el único fin de excitar los sentimientos y emociones del auditorio.

- a) "La vasta mayoría de los empleados de esta compañía están de acuerdo con la re-estructuración, que traerá mejores sueldos, más vacaciones, una jornada reducida y además una gran cantidad de premios y regalos a los funcionarios eficientes. Si no nos sumamos al acuerdo, seremos muy mal vistos".
- b) "A todos les encanta la gente hermosa, entonces compra Pasta de Dientes Brillantes y serás hermosa. Todos se darán cuenta y aprobarán esta inteligente decisión tuya".
- c) "Todas las encuestas señalan que el Candidato Popular ganará en la próxima elección, así que no pierdes nada en sumarte y votar por él".

## Anexo 3: Bibliografía

### Unidad 1

Bunge, Mario, (Com pilador), Antología semántica, Ediciones Nueva Visión, Buenos Aires, 1960.

Adam Smith, Hans-Georg, El problema de la conciencia histórica, Tecnos, Madrid, 1993.

Fann, K.T., El concepto de filosofía en Wittgenstein, Tecnos, Madrid, 1975.

Hempel, Carl, La explicación científica, Paidós, Barcelona, 1988.

Merleau-Ponty, Maurice, Fenomenología de la Percepción, Ediciones Península, Barcelona, tercera edición, 1994.

Ricoeur, Paul, Historia y narratividad, Paidós, Barcelona 1999.

Wittgenstein, Ludwig, Los cuadernos azul y marrón, Tecnos, Madrid, 1993.

<http://www.filosofia.net/materiales/>

<http://www.zmag.org/Spanish/logstats1.htm>

<http://www.geocities.com/apuntesyejercicios/Semantica.htm>

### Unidad 2

Gould, Stephen Jay, La falsa medida del hombre, Ediciones Orbis, Buenos Aires 1998.

Gould, Stephen Jay, El pulgar del panda, Ediciones Orbis, Madrid, 1986.

Mosterín, Jesús, Filosofía de la cultura, Alianza Universidad, Madrid, 1994.

Nietzsche, Friedrich, El gay saber, Espasa-Calpe, Madrid, 1996.

<http://foros.terra.cl>

<http://www.elpais.es/diario/opinion/>

### Unidades 3 y 4

Austin, John, *Cómo hacer cosas con palabras*, Paidós, México, 1971.

Copi, Irving, *Introducción a la lógica*, Editorial Universitaria de Buenos Aires, Buenos Aires, 1987.

Emmeren van, F.H. & Grootendorst, Rob, *Argumentación, Comunicación y Falacias*, 1992, (En prensa, Ediciones de la Universidad Católica de Chile).

Engel, Morris, S., *With good reason: an introduction to informal fallacies*, St. Martin's Press, New York, 1986.

Estrella, Jorge, *La Inducción I. El análisis tradicional*, Editorial Universitaria, Santiago, 1978.

Estrella, Jorge, *La inducción II. El análisis contemporáneo*, Editorial Universitaria, Santiago, 1981.

Plantin, Christian, *La Argumentación*, Editorial Aerial, 1998.

López, Celso, *Modos de razonamiento: Introducción a la teoría de la argumentación*, Universidad Nacional Andrés Bello, 1996.

Ruiz, Rosaura y Ayala, Francisco, *El método en las ciencias*, Fondo de Cultura Económica, México, 1998.

Searle, John, *Actos de habla: ensayos de filosofía del lenguaje*, Cátedra, Madrid, 1990.

<http://www.arp-sapc.org/alobjadas/E3.html>

<http://elsantinetfims.com/razonamientos.html>

<http://www.geocities.com/SoHo/Cafe/3627/logica.htm>

<http://www.filosofia.net/materiales/tem/falacias.htm>

<http://www.nuevasbases.org/Bases/falacias/>

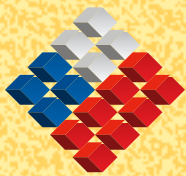
<http://netra.ufm.edu.gt/ccee/molanco/falacias.htm>

<http://www.geocities.com/apuntesyejercicios/Semantica.htm>

<http://cariari.ucrac.cr/~claudiog/portada.html>







GOBIERNO DE CHILE  
MINISTERIO DE EDUCACIÓN