



**UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO  
MAESTRÍA EN DOCENCIA PARA LA EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR  
(FILOSOFÍA)  
FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS  
COLEGIO DE CIENCIAS Y HUMANIDADES**

***“LA ARGUMENTACIÓN: PROPUESTA PARA UN MEJOR APRENDIZAJE  
DE LA FILOSOFÍA EN LA EMS”***

**TESIS DE MAESTRÍA  
QUE PARA OPTAR POR EL GRADO DE:  
MAESTRO EN DOCENCIA PARA LA EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR  
FILOSOFÍA**

**PRESENTA:  
RICARDO GONZÁLEZ SANTANA**

**TUTOR: DR. LEONEL TOLEDO MARÍN**

**MÉXICO, D.F., MARZO DE 2013**



Universidad Nacional  
Autónoma de México



**UNAM – Dirección General de Bibliotecas**  
**Tesis Digitales**  
**Restricciones de uso**

**DERECHOS RESERVADOS ©**  
**PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL**

Todo el material contenido en esta tesis esta protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

El uso de imágenes, fragmentos de videos, y demás material que sea objeto de protección de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente donde la obtuvo mencionando el autor o autores. Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.



## AGRADECIMIENTOS:

*PARA REGINA*, EL REFERENTE INAGOTABLE DE MI EXISTENCIA;

*PARA MI FAMILIA*: A MI MADRE, QUE SIEMPRE CREE EN LO QUE HAGO, Y A MIS HERMANOS, POR TODO SU APOYO;

*A ROXANA*, POR TODA LA VIDA QUE COMPARTIMOS;

*AGRADEZCO, CON PROFUNDO RESPETO*: A LA FAMILIA ORIJEL SERRANO, POR TODA SU COMPRENSIÓN;

*AGRADEZCO A MI TUTOR*: DR. LEONEL TOLEDO MARÍN, POR SUS ENSEÑANZAS Y SUS CLASES, SU AMISTAD;

*AGRADEZCO A MIS SINODALES*: DRA. SOLEDAD ALEJANDRA VELÁZQUEZ ZARAGOZA, DRA. OLIVIA MIRELES VARGAS, DR. RAÚL ALCALÁ CAMPOS, Y DR. JORGE REYES ESCOBAR, POR SUS VALIOSOS COMENTARIOS.

*AGRADEZCO AL COLEGIO DE CIENCIAS Y HUMANIDADES*, POR LA OPORTUNIDAD DE REALIZAR ESTA MAESTRIA.

# ÍNDICE

INTRODUCCIÓN

I. FILOSOFÍA ANALÍTICA

II. PENSAMIENTO CRÍTICO

III. ENSEÑANZA DE LA FILOSOFÍA. LA PRÁCTICA DOCENTE COMO ÁMBITO DE ACCIÓN E INTERVENCIÓN: ALGUNAS REFLEXIONES CON BASE EN LA EXPERIENCIA

CONCLUSIÓN

BIBLIOGRAFÍA

EL MANUAL BÁSICO DE ARGUMENTACIÓN

## INTRODUCCIÓN

La problemática que planteo en este trabajo tiene relación directa con el programa de estudios revisado de la materia de Filosofía que se imparte en el Colegio de Ciencias y Humanidades (CCH), institución dependiente de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM). Como señala claramente este programa, uno de los propósitos de la asignatura es que el alumno cobre “conciencia de la necesidad de reflexionar analítica y críticamente, a través del diálogo argumentativo”,<sup>1</sup> es decir, el docente tratará de mostrar a lo largo del curso de Filosofía la necesidad de saber argumentar correctamente, siendo éste también uno de los fundamentos pedagógicos de la enseñanza de la filosofía. Me parece que el propósito del programa es primordial y especifica de forma precisa el carácter “analítico” de la filosofía.<sup>2</sup> Creo que, y fue algo que traté de mostrar a lo largo de este trabajo, se debería cumplir cabalmente con el propósito anterior. Esto es, aquello que la materia de Filosofía propone, como una de sus tantas aportaciones educativas a la formación de los estudiantes egresados del último año del bachillerato, es el aprendizaje de una de las herramientas más requeridas en nuestros tiempos, a saber: el uso y la ejercitación de la correcta argumentación, el pensamiento crítico y la práctica lógica del lenguaje.

El problema al que me enfrenté puede ser comprendido mejor mediante la siguiente pregunta: ¿Cómo podríamos, los docentes de educación media superior de la asignatura de filosofía, enseñar, mostrar, transmitir a los alumnos de este nivel la

---

<sup>1</sup> CCH, *Programa de estudio de Filosofía*, p. 9.

<sup>2</sup> Sobre la concepción analítica de la filosofía y qué es ésta véase el capítulo I de este trabajo.

importancia y la relevancia de la argumentación en la vida diaria; y, además, cuáles serían unas posibles estrategias efectivas para ejercitar, practicar, adquirir, a su vez, la argumentación? Esta cuestión me llevó directamente al desarrollo y planeación de estrategias de pensamiento crítico que pudieran ser aplicadas en el salón de clase. De aquí nace la idea de ofrecer a los docentes un material de apoyo, el “Manual Básico de Argumentación”. Mi objetivo, entonces, en este trabajo fue buscar, encontrar y proponer, por una parte, la manera de llevar a cabo el pensamiento crítico;<sup>3</sup> y, por otro lado, mostrar una forma didáctica de cumplir con el propósito mencionado mediante el diseño de estrategias de argumentación. Esto es, pretendí que los alumnos ejercitaran, a lo largo del curso de Filosofía, las siguientes habilidades: proporcionar razones, discutir las, analizarlas y expresarlas tanto oralmente como por escrito de manera coherente y bien fundamentada,<sup>4</sup> en una palabra, que los alumnos buscaran argumentar correctamente.

Pero quisiera puntualizar que este trabajo está destinado a desarrollar sólo una de las tantas habilidades que la filosofía puede inculcar en el alumno promedio del bachillerato, a saber: la argumentación. En este sentido, este trabajo no es, de ninguna manera, exhaustivo ni agota la ejercitación de las habilidades de pensamiento crítico ni tampoco las filosóficas. Este trabajo quiere simplemente servir como un apoyo más para los docentes del nivel medio superior. No se debe perder de vista la anterior acotación, ya que no pretendo, bajo ninguna circunstancia, que la filosofía sólo sea el desarrollo de una única habilidad. Brevemente: este trabajo ha sido realizado con el objetivo de mostrar

---

<sup>3</sup> Sobre la concepción del “pensamiento crítico” que se plantea aquí véase el capítulo II de esta tesis.

<sup>4</sup> En cuanto al planteamiento de lo que son las habilidades de pensamiento crítico y de una definición más extensa de esta filosofía de la educación véase el apartado que aparece más adelante en este trabajo sobre el tema.

cómo se podrían acrecentar algunas habilidades de pensamiento. La filosofía, considero firmemente, es muchas cosas más que el solo propósito que me he planteado al realizar esta tesis.

Entonces, la justificación de mi tema se basa en la natural intención de hacer un poco más didáctico y, me atrevería a aseverar, hasta “atractivo”, el curso de filosofía; y también, en alguna medida, mejorar el aprendizaje de la misma en los alumnos de bachillerato. Me parece que es de esencial importancia para el curso, para los fines de este trabajo y para la práctica de la filosofía misma que los estudiantes posean nociones claras de aquello que el conocimiento filosófico les puede proporcionar, es decir, qué es lo que ellos pueden aprender a lo largo de un curso de filosofía general. Si quisiera remarcar de manera enfática que saber argumentar<sup>5</sup> es un eje central de la filosofía misma y de su aprendizaje, además de que es, a grandes rasgos, una de las herramientas que facilita la expresión y la comunicación de las ideas y de las creencias que tenemos del mundo, en muchos aspectos.

Ahora bien, una de las metas del Colegio de Ciencias y Humanidades es la que se señala en el marco de su modelos educativo, a saber, que el egresado, entre otras cosas, “sea un estudiante crítico, esto es que el alumno sea capaz de analizar y valorar los conocimientos adquiridos, de forma tal que le permita afirmarlos, cuestionarlos o proponer otros diferentes”,<sup>6</sup> es decir, uno de los objetivos educativos del Colegio es que sus estudiantes egresen con habilidades tan importantes como las que señala el pensamiento

---

<sup>5</sup> El sentido de la palabra “argumentar” es muy amplio, por lo que este trabajo tendrá un apartado en el que se especifique y se explique la extensión de este concepto. Por el momento sólo podemos precisar que la acción de argumentar está relacionada con ciertas habilidades que el pensamiento crítico proporciona a los estudiantes, entre ellas, identificación, análisis y exposición de argumentos específicos sobre temas debatibles en filosofía y en cualquier campo cognoscitivo.

<sup>6</sup> [www.cch.unam.mx/modelo.php](http://www.cch.unam.mx/modelo.php)



crítico y no sólo que adquieran, sin sentido alguno, contenidos declarativos basados en una enseñanza que pudiéramos calificar como “tradicional”. Así, tanto en las metas del Colegio como en los propósitos específicos y particulares de la asignatura de Filosofía se menciona y se remarca el hecho de que los egresados adquieran *habilidades*, en particular las que potencialmente se podrían desarrollar con el pensamiento crítico, la lógica básica y la argumentación y que puedan utilizarlas en la vida cotidiana, esto es, que traten de argumentar o que sean capaces de formular una postura coherente teniendo como base el análisis de sus propios pensamientos.

Por otro lado, la idea de este trabajo tiene su génesis en el análisis de uno de los principales problemas a los que me he enfrentado en mi experiencia docente, a saber, que los estudiantes no muestran, en la mayoría de los casos, las habilidades de las que hemos venido haciendo mención. En muchos de los casos, los alumnos no tienen las herramientas básicas para analizar un texto ni pueden tampoco descifrarlo o hacerlo inteligible para ellos mismos o para los demás; mucho menos pueden pensar a partir de las ideas vertidas en esos textos.<sup>7</sup> En otras palabras, si los estudiantes no tienen las herramientas básicas para leer un texto, y menos un texto filosófico, se sigue casi naturalmente que no pueden pensar, problematizar, analizar el mundo a partir de él; y de ahí el desinterés en la filosofía y en la lectura en general.<sup>8</sup>

---

<sup>7</sup> Sin embargo, creo que este problema, *i. e.* no saber leer, puede ser generalizado a cualquier ámbito académico. En realidad el docente se enfrenta a un problema que lo supera y que tiene que ver con la educación nacional en su conjunto. No es mi objetivo proporcionar algún tipo de solución en este sentido, sólo quiero señalar algunas de las dificultades a las que se enfrenta el docente promedio en las aulas de educación media superior.

<sup>8</sup> Ya sea el Colegio de Bachilleres, la Escuela Nacional Preparatoria (ENP), el Colegio Nacional de Educación Nacional Técnica (Conalep), los bachilleratos tecnológicos, etc.

En este sentido, cabría mencionar algunos elementos, detectados directamente en el salón de clase, que forman parte de la problemática aludida y a los que me he enfrentado en mi práctica docente cotidiana, entre ellos estarían:

1. Los adolescentes no poseen la habilidad de identificar, analizar y redactar argumentos.
2. Lo anterior impide que los estudiantes puedan “dar razones” de muchos de sus puntos de vista y de sus creencias sobre el mundo en general.
3. Esto lleva a un mal aprendizaje de la filosofía.
4. Otra de las consecuencias inmediatas, que me parece fundamental en cuanto objetivo y aprendizaje central de la filosofía, es que los alumnos no pueden sostener una discusión en la que medie el diálogo y la evaluación sensata de las razones.

Los puntos anteriores señalan la relevancia que tiene el que los alumnos de educación media superior adquieran estas habilidades de pensamiento crítico, entre ellas la argumentación. Por lo tanto, el fin último de este trabajo fue mostrar que si propiciamos el aprendizaje del pensamiento crítico a través de la argumentación, entonces esto tiene como uno de sus resultados ulteriores un mejor aprendizaje de la filosofía. Además, se contribuye con el perfil de egreso que la materia de Filosofía.

Ahora bien, los objetivos particulares que, al final, desearía lograr mediante mi propuesta son los siguientes, sin dejar de lado los que se proponen en la materia en particular y en el perfil de egreso en general:

1. Apoyar el aprendizaje de la filosofía de acuerdo con el programa de estudios de Filosofía del Colegio.

2. Desarrollar la argumentación para colaborar en gran medida con los fines educativos del Colegio.

En otras palabras, parto de la idea de que, en el bachillerato, se precisa que los alumnos alcancen el perfil de egreso que la institución plantea; además de que se apropien de los propósitos y de los aprendizajes que señala el programa de Filosofía.

Debo señalar además que las habilidades de pensamiento crítico, así como la argumentación forman parte esencial de que los anteriores dos puntos puedan cumplirse. En este sentido, como parte de mis supuestos de trabajo estuvieron los siguientes tres puntos:

- Si se propicia que, como parte de las habilidades de pensamiento crítico, los alumnos ensayen la argumentación, entonces se estará cumpliendo cabalmente con los propósitos que señala el programa de Filosofía.
- Si, por otra parte, se fomenta el uso de la argumentación como parte de la formación de todo egresado del Colegio, entonces se propiciará uno de los objetivos del aprendizaje de la filosofía, en general.
- Si, además, los estudiantes del Colegio, al final de su educación básica, adquieren habilidades de pensamiento crítico, entonces se contribuirá con el perfil de egreso.

Esperaría, pues, que con este trabajo se muestre que el aprendizaje de la filosofía en el Colegio de Ciencias y Humanidades es fundamental y que se puede contribuir con los fines educativos de la Institución.

Por último, mi proyecto estuvo basado principalmente en una visión particular de la filosofía conocida como filosofía analítica,<sup>9</sup> así como en una propuesta pedagógica concreta relacionada con el pensamiento crítico fundada principalmente en filósofos de la educación como son Harvey Siegel, Richard Ennis o Sharon Bailin. Es por ello que, a lo largo de este trabajo, uno de los elementos teóricos recurrentes será el llamado *pensamiento crítico* como ya señalé, acentuado en sus vertientes de lógica y de argumentación, ya que no todo pensamiento crítico pone énfasis en el desarrollo de habilidades lógicas, como más adelante veremos. Aunque hay muchas cuestiones relacionadas con lo que se conoce comúnmente como pensamiento crítico, trataré de proporcionar algunas ideas básicas pertinentes para los fines de este trabajo.

Ahora bien, quisiera explicitar el enfoque de enseñanza que se desarrolla en la propuesta y exponer, brevemente, cuáles son los rasgos de la Filosofía Analítica que se ponen de relieve en el “Manual”. En primer lugar, el enfoque de la enseñanza que me propuse desarrollar mediante el diseño de las estrategias del “Manual” está inducido por la Filosofía Analítica y en el Pensamiento Crítico. Así, el enfoque de enseñanza está encaminado a desarrollar habilidades lógicas y argumentativas en los alumnos de Bachillerato. A partir del hecho de que las perspectivas de entender la naturaleza de la filosofía son diversas, decidí centrar mi práctica docente en la enseñanza de la lógica, con base en lo que considero una herencia de la Filosofía Analítica como tal.

---

<sup>9</sup> Me refiero aquí a filósofos como pueden serlo G. Frege, B. Russell o L. Wittgenstein.

Aunque es una verdad, a todas luces evidente, que la lógica ha existido desde el propio nacimiento de la filosofía clásica griega,<sup>10</sup> mi propuesta tiene la novedad de resaltar la práctica de la misma y su aplicación en ámbitos cotidianos y específicos de la argumentación diaria, esto es, mi objetivo ha sido siempre que los alumnos apliquen, utilicen, aprovechen esas habilidades lógicas cuando hablen, cuando escriban y cuando lean textos o escuchen discursos en cualquier ámbito de su vida.

Considero que lógica es un motor fundamental para la práctica filosófica y académica en general. De ahí que quisiera hacer llegar a mis alumnos, aunque sólo sea incidentalmente, esa corriente de la filosofía que alguna vez se agrupó bajo la denominación de Filosofía Analítica con ayuda de las propuestas pedagógicas del Pensamiento Crítico.

Por otro lado, creo, definitivamente, que un curso de Filosofía general en el Bachillerato es útil para los estudiantes bajo cualquier perspectiva, pienso que eso no puede estar a discusión. Sin embargo, frente a otras propuestas de enseñanza que se practican en el Colegio de Ciencias y Humanidades, la que propongo en el “Manual” tiene, por lo menos, tres ventajas, a saber:

1. Encaminar a los alumnos en el uso habitual de la lógica considerada ésta como parte fundamental del análisis diario de nuestro lenguaje;
2. desarrollar el uso de la lógica como herramienta de argumentación, aplicable en muchos contextos y situaciones posibles;

---

<sup>10</sup> Baste recordar el *Organon* de Aristóteles, la lucha contra la sofística que desarrolla Platón en sus escritos, la lógica cultivada en la filosofía escolástica de la Edad Media, hasta los desarrollos de Leibniz y las consideraciones de Kant en su *Crítica de la razón pura*, etc.

3. y, finalmente, propiciar durante todo el curso el pensamiento crítico, el cual está directamente relacionado con la enseñanza de la lógica en particular.

Además, mi propuesta tiene la honesta ventaja de que no se supone a la lógica como un mero ejercicio teórico sin ninguna utilidad práctica, aunque ello tenga alguna relevancia académica. Pienso que la lógica puede tener un uso específico y claro en nuestras prácticas cotidianas, cuando conversamos, cuando leemos o hasta cuando pensamos. Por ello encamino a mis alumnos en el uso de la lógica desarrollada a lo largo del curso con ayuda del “Manual” propuesto aquí.

Ahora bien, quisiera resaltar el hecho de que no intenté, ni intento, formar, digamos, bajo ninguna perspectiva, “pequeños” filósofos analíticos. Mas bien, quisiera que ellos intentaran analizar el lenguaje, los argumentos, considerar el uso correcto de las palabras, es decir, que entendieran cuándo estamos utilizando el lenguaje de una manera clara, con ayuda, por supuesto, del análisis lógico del lenguaje, lo cual siempre fue una de las principales empresas de la filosofía analítica como escuela.

Entonces, quisiera mencionar, claramente, por lo menos tres rasgos específicos que recupero de la Filosofía Analítica como corriente de pensamiento en mi enseñanza de la filosofía, y que pongo de relieve, a su vez, en las estrategias propuestas y agrupadas en el “Manual”, éstos son:

1. El uso de la lógica formal de primer orden como herramienta de análisis del lenguaje para aclarar la forma en la cual hablamos del mundo;
2. El uso del análisis del lenguaje para una mejor comprensión de los argumentos y de la realidad en general;

3. El distanciamiento de las corrientes filosóficas, y de enseñanza de la filosofía, que presentan el lenguaje y, por lo tanto, el mundo de manera confusa y poco entendible.

Como se puede ver, no me comprometo con todas las posibles consecuencias que se derivan de la Filosofía Analítica.<sup>11</sup> Sólo quisiera resaltar que el uso de la lógica formal, el análisis del lenguaje y la claridad del pensamiento inspirado en esta corriente, puede ser de utilidad a la hora en que enseñamos y hacemos filosofía en el Bachillerato.

Por otra parte, es importante mencionar que otro problema fundamental al que traté de proporcionar algunas propuestas es el que está relacionado con la identificación, formulación y análisis de textos tanto filosóficos, como de los diferentes discursos que se presentan en la vida cotidiana. Esto, me parece, está estrechamente relacionado con la concepción de la materia de Filosofía, con el perfil del egresado que se pretende en el Colegio y, en general, con los fines educativos que la UNAM propone para sus bachilleratos porque toda educación media debería tener como uno de sus fines últimos que sus egresados puedan leer, analizar y descifrar correctamente un texto filosófico o de cualquier naturaleza. De ahí la relevancia y la trascendencia del problema, al cual quiero agregar una modesta solución con el presente trabajo.

Quisiera remarcar que este problema, esto es, no saber argumentar, es un obstáculo que no sólo está ligado a cuestiones filosóficas o, incluso, académicas o teóricas, más bien se trata aquí de la formación y de la educación de muchos jóvenes mexicanos que se enfrentan a las problemáticas actuales en un mundo donde la economía, las formas de vida

---

<sup>11</sup> Cf. El apartado 1 de este trabajo para ver la idea general bajo la cual considero a la Filosofía Analítica como corriente de pensamiento.

y las comunicaciones, entre otras cosas, se han hecho globales. Aprender, entre otras cosas, a argumentar y poseer algunas habilidades de pensamiento crítico responde a necesidades y carencias que la educación en México necesita solventar. Así, pues, este “Manual” y el desarrollo del pensamiento crítico nos permite apoyar teóricamente tanto la justificación como el planteamiento del problema del que he venido hablando hasta ahora.

Por otro lado, la relación directa entre la enseñanza de la filosofía (entendida como el análisis, la identificación y la formulación de argumentos, *pero no sólo eso*), una particular visión de la filosofía, en este caso analítica, y el pensamiento crítico está en que hay una concepción pedagógica fundamental detrás de éste último que puede ser utilizada al momento de querer mostrar a los estudiantes qué es lo que ellos pueden *aprender* en un curso básico de filosofía. Es decir, el pensamiento crítico, aunado al corte analítico, nos permite relacionar y practicar una enseñanza dinámica y propositiva de la filosofía conjuntamente con los elementos teóricos naturales de la filosofía misma; además de que se potencializa en los estudiantes la apropiación de los aprendizajes y se logran los propósitos que señala el curso de Filosofía del Colegio de Ciencias y Humanidades, lo cual fue una de las metas de este trabajo.



## I. FILOSOFÍA ANALÍTICA

La filosofía de Occidente nace o se desarrolla con la pregunta más general, más abstracta que pudo ser planteada en momentos cruciales para la historia del pensamiento y de la humanidad, en general determinada por el planteamiento ¿Qué es el Ser? o ¿Qué es la realidad? La ejercitación de la racionalidad se presenta entonces bajo el sol abrasador del cercano oriente meridional de la antigua y remota Asia Menor en el Siglo VI a. C., consagrada sin remedio ya al pensamiento abstracto y a la conceptualización de los problemas que conlleva la vida cotidiana en instantes, sin lugar a dudas, ociosos y faltos de carencias materiales.

Así mismo, digamos, se vuelve a generar una novedosa manera de poseer comprensión conceptual del mundo a finales del siglo XIX de nuestra era, pero ahora determinada por una serie de conceptos y estrategias ligadas entre sí como son los de análisis, lógica, lenguaje y mundo. Es decir, la filosofía analítica prorrumpe en los albores del pensamiento del lenguaje formal determinado por una lógica nueva y poderosa apenas comprendida por el ambiente filosófico de su tiempo, esto es, esta filosofía aparece estrechamente ligada al pensamiento solitario de un hombre original llamado Gottlob Frege.

Dejemos en claro que cada descubrimiento está acompañado por una reformada comprensión de la realidad y el impulso también reorganizado de los métodos precisos para conocerla.

En este capítulo, entonces, desarrollaré algunas ideas generales acerca de la Filosofía Analítica; después diré algo relacionado con la Filosofía en general y, finalmente, expondré cuál creo que es la relación que se presenta entre Filosofía Analítica y la enseñanza de la filosofía. La justificación de este capítulo se centra en la idea de que los ejercicios que se presentan en el “Manual” parten de esta concepción particular de la filosofía. Dado que para la filosofía analítica, el análisis del lenguaje, con ayuda de la lógica, es uno de sus fundamentos, el “Manual” y sus estrategias están diseñados bajo esta perspectiva.<sup>12</sup>

Así, en este capítulo se presentará la idea general sobre la filosofía de la cual parte esta tesis y la conceptualización de lo que se ha dado en llamar filosofía analítica. Por lo que se discutirá básicamente la pregunta central y recurrente: ¿qué es la filosofía?, y se propondrá a la filosofía analítica de corte clásico como una de las posibles respuesta que caben como resultado de una pregunta tan general como es la anterior. Como señala Tomasini,<sup>13</sup> muchos de estos filósofos habían trabajado en el área de los fundamentos de las matemáticas y por lo tanto en lógica, y la gran mayoría en cuestiones de filosofía de la ciencia en general. Aunque el desarrollo de la filosofía analítica está estrechamente ligado al análisis de cuestiones matemáticas; sin embargo, de manera natural y bajo la influencia de pensadores como Gottlob Frege, el trabajo de los filósofos analíticos de principios de siglo se fue centrando cada vez más en el lenguaje y en la lógica. En este sentido, el análisis matemático se replegó aún más en cuestiones de carácter lingüístico y lógico. La pregunta

---

<sup>12</sup> Quisiera señalar que, bajo ninguna circunstancia, propongo que mis alumnos “hagan” filosofía analítica, sólo digo que las estrategias del “Manual” están inspiradas en la filosofía analítica, que toma como uno de sus fundamentos el análisis del lenguaje y la lógica.

<sup>13</sup> A. Tomasini B., “¿Qué fue la Filosofía Analítica?”, publicado en la página de internet del mismo Dr. Tomasini, <http://www.filosoficas.unam.mx/~tomasini/filo-div.html>.

¿Qué es un número?, que se había planteado a finales del siglo XIX y aún antes,<sup>14</sup> se transforma ahora en la pregunta: ¿Cuál es la función lógica del lenguaje?

De esta manera, no es de extrañar que en la filosofía analítica encontremos una gran influencia de las ciencias en general, sobre todo de la matemática. Los filósofos de esta corriente aspiraron a aclarar los conceptos y la lógica que se empleaba comúnmente en las ciencias particulares de las cuales ellos eran partícipes.

Encontramos, entonces, “un marcado interés por la ciencia, por la lógica, por el trabajo formal, riguroso, por la rehabilitación de la experiencia, por el lenguaje”, según Tomasini.<sup>15</sup>

Pero es en Wismar, provincia alemana, donde podemos encontrar al filósofo que desarrolló las primeras aportaciones a la filosofía analítica. Así, “hay que esperar hasta Frege para que eso (el tratamiento de los temas tradicionales de la filosofía, como el arte, el bien, la cultura en general) empiece a cambiar, por lo que efectivamente ... no es descabellado considerar a este último como el primer filósofo analítico de la historia”.<sup>16</sup>

También Ludwig Wittgenstein, alumno de Frege, realizó aportaciones fundamentales a la filosofía analítica. Cabe señalar que, en algún sentido, toda filosofía analítica es filosofía wittgensteiniana. Por ello, una de las tesis centrales de este movimiento fue el *dictum* wittgensteiniano de que la filosofía crea sus propios problemas, pero que una vez analizado el lenguaje, esos problemas desaparecen, ya que no son problemas genuinos. El error proviene de que los filósofos hacen un mal uso del lenguaje en general. Éste es uno de los puntos generales en los cuales descansa el desarrollo de aquello que denominamos filosofía analítica. Entonces, brevemente podemos decir que la filosofía analítica tuvo su

---

<sup>14</sup> En este sentido, podríamos pensar en Kant y aún en Platón.

<sup>15</sup> A. Tomasini B., *Ibid*, p. 5.

<sup>16</sup> A. Tomasini B., *Ibid*, p. 6.

comienzo a finales del siglo XIX y a principios del siglo XX. Filósofos como Frege, Russell, Moore y Wittgenstein fueron sus precursores. Aunque es claro que la filosofía analítica tuvo, y tiene actualmente, sus derivaciones en diferentes países y aún se practica a lo largo del mundo, históricamente surge en Inglaterra y en Alemania.

Como se ha venido mencionando, Frege exploró los fundamentos de las matemáticas y de la lógica. Discutió sobre la naturaleza del lenguaje y del razonamiento, lo cual se ha convertido en una herramienta muy útil para la filosofía posterior. Además, G. E. Moore, también aportó una de las fuentes de este movimiento filosófico. Tanto él como Russell introdujeron la idea de “análisis conceptual”, refiriéndose a la tesis de que las proposiciones complejas pueden ser examinadas en sus componente más simples, esto es, “consecutivos análisis desarrollados a partir de conceptos más complejos pueden conducir a conceptos más simples”.<sup>17</sup> Así, el análisis puede conducir a conceptos simples de los cuales ya no puede haber un análisis posterior.<sup>18</sup>

La filosofía analítica, entonces, tiene como uno de sus presupuestos fundamentales el análisis del lenguaje como herramienta para conocer, analizar y comprender la realidad, el mundo, aquello que es el caso. Según Wittgenstein, “Toda filosofía es «crítica del lenguaje»”.<sup>19</sup> Pero como todo movimiento filosófico, este tipo de explicaciones conceptuales busca el conocimiento. La diferencia es que el análisis comienza con el

---

<sup>17</sup> A. P. Martinich, “Introduction” en *A Companion to Analytic Philosophy*, p. 1: “successive analysis performed on complex concepts would yield simpler concepts”.

<sup>18</sup> Como señala Martinich, esta concepción de un análisis último de las proposiciones fue abandonada por la tradición analítica más reciente, señala que “What can be said about the last quarter of the twentieth century is that the original conception of analysis and most of its presuppositions were abandoned by almost all analytic philosophers” (A. P. Martinich, *ibid*, p. 4); sin embargo, la idea más general de “análisis”, esto es, la idea de que el lenguaje *per se* debe ser analizado y usado para hacer filosofía o, en otras palabras, la filosofía es análisis lógico del lenguaje en un amplio sentido metodológico, permanece como uno de los fundamentos en esa misma tradición analítica.

<sup>19</sup> L. Wittgenstein, *Tractatus Logico-Philosophicus*, 4.0031.

lenguaje y su herramienta es la lógica.<sup>20</sup> Esto es, a partir de esta idea podemos afirmar que hay un importante cambio en los procesos de conocimiento de la realidad. En pocas palabras, se presenta un cambio de ontología determinado por el análisis lógico del lenguaje. El mundo o lo que es el mundo sólo puede ser conocido por medio del lenguaje. Lo que quiero decir es que el conocimiento de la realidad se da a partir del conocimiento del lenguaje. Si, a partir del análisis, no encontramos un componente en la realidad, entonces dicho componente debe ser rechazado como parte del mundo.

Claramente se puede afirmar que, a partir de la tesis de que hay proposiciones complejas que pueden ser analizadas en sus mínimos componentes, este tipo de análisis conlleva directamente a la ontología del atomismo lógico promulgada por Russell y el primer Wittgenstein. El atomismo lógico sostenía que debe haber objetos simples inanalizables funcionando como el nivel más básico de la realidad. Así, estos filósofos pensaron que los objetos simples existen independientemente de la experiencia humana y que ellos existen únicamente en tanto que nuestra atención está puesta en esos objetos simples<sup>21</sup>. Brevemente, Russell y Wittgenstein quieren sostener que el análisis del lenguaje nos lleva a constituyentes últimos y simples que conforman las proposiciones complejas, entonces, esos constituyentes deben estar presentes también en la realidad, dada también la “teoría pictórica” del lenguaje wittgensteiniana y el mencionado atomismo lógico.

Por otro lado, hay que remarcar que sólo se pueden delinear algunas tesis fundamentales de la filosofía analítica clásica, ya que este conjunto de filósofos e ideas

---

<sup>20</sup> En palabras de Alejandro Tomasini: “De una forma u otra, la filosofía resulta estar esencialmente ligada al lenguaje, esto es, versa sobre formas de expresión prevalecientes, circulantes, reales”, por lo que “la filosofía se convierte ante todo en análisis conceptual” (“Las funciones de la filosofía”, p. 9, en su página de Internet). Así, como Tomasini señala, la filosofía retoma su camino con la filosofía analítica y lo resalta; ese camino es el análisis de lenguaje como reducto último de la realidad.

<sup>21</sup> Cf. A. P. Martinich, “Introduction” en *A Companion to Analytic Philosophy*, p. 2.

influyentes no son susceptibles de caber en una definición clasificatoria y general. Es decir, se puede afirmar con toda seguridad que este movimiento no está conformado por un conjunto de “doctrinas” ni se limita a unos cuantos problemas; más bien, se trata de un método, del método de hacer filosofía, una manera, un quehacer,<sup>22</sup> una forma de lidiar con problemas teóricos y conceptuales. En este sentido, podríamos afirmar que no hay una definición “esencial” de lo que quisiéramos denominar como filosofía analítica.<sup>23</sup> Y aún en nuestros días, resuena y pervive esta actitud ante la naturaleza abstrusa de la filosofía o de su comprensión en general. Brevemente podemos afirmar que, para unos cuantos hoy en día, la filosofía sigue teniendo esta resonancia analítica, esto es, el método sigue vivo y aún se practica. En palabras de Tomasini: “Es claro que la filosofía de nuestra época no puede ser otra cosa que filosofía lingüística”.<sup>24</sup> La necesidad de aclarar nuestros conceptos sigue permaneciendo como fundamento de la actitud analítica ante los problemas que plantea la filosofía.

Ahora bien, el conocimiento filosófico es tan vasto y profundo como su historia y los hombres que han vivido en ella. Debemos reconocer que hay otras maneras de entender la filosofía y de concebir los problemas filosóficos como la filosofía continental, la hermenéutica o la filosofía analógica. Estas tradiciones están más apegadas a pensadores, dentro del siglo pasado, como Nietzsche, Heidegger o Sartre, etc. Sin embargo, la tradición que me interesa filosóficamente para los propósitos de mi trabajo es la “filosofía analítica”

---

<sup>22</sup> Cf. Como señala L. Wittgenstein, en su *Tractatus Logico-Philosophicus*: “La filosofía no es una teoría, sino una actividad [...] El resultado de la filosofía no son «proposiciones filosóficas» sino la clarificación de las proposiciones”, 4.112.

<sup>23</sup> Tal como lo señala tajantemente Alejandro Tomasini B.: “no hay tal cosa como la esencia de la filosofía analítica” (“¿Qué fue la filosofía analítica?”, p. 4., en su página de Internet). Mas bien, lo que hallamos es perspectivas y un conjunto de problemas que son comunes en la forma de encarar la filosofía.

<sup>24</sup> A. Tomasini B., “Las funciones de la filosofía”, p. 10, en su página de Internet.

porque ésta concibe a la lógica y al análisis del lenguaje como fundamento, lo cual es uno de los principios desarrollados y planteados explícitamente en el “Manual”.<sup>25</sup>

Hay muchas concepciones de lo que la filosofía analítica fue durante el siglo pasado, como ya he dicho. Pero me parece que una de las descripciones más exactas es la que presenta P. M. S. Hacker<sup>26</sup> en diferentes textos. Para este autor, la filosofía analítica fue “el más distintivo estilo de pensamiento filosófico de nuestros tiempos”,<sup>27</sup> es decir, lo que se plantea es que esta corriente representó un cambio radical en la manera de concebir a la filosofía, así como lo fue la filosofía de Descartes o la de Kant. Se puede afirmar decididamente que la filosofía analítica influyó en la forma de pensar muchos de los aspectos de la filosofía misma y también, considero, de enseñar y pensar a la filosofía, que es la parte que me interesa resaltar.

Antes de pasar a los aspectos de la enseñanza, quiero continuar y añadir algo con respecto a lo que considero es la filosofía analítica, desde mi punto de vista. A grandes rasgos, la filosofía del siglo XX fue la era de los progresos de la lógica y del desarrollo del lenguaje como materia filosófica. Aunque la filosofía analítica como corriente ya no existe,<sup>28</sup> sus enseñanzas aún forman parte de lo que podemos aprender en algunas universidades del mundo, sobre todo anglófonas. Entre esas enseñanzas hay algunas que, me parece, son centrales: el análisis, la ayuda de la lógica formal y sus aplicaciones al

---

<sup>25</sup> En el “Manual” se presentan y se proponen, básicamente, estrategias que desarrollan la argumentación y la lógica.

<sup>26</sup> Por ejemplo, P. M. S. Hacker, “The rise of twentieth century analytic philosophy”, *Ratio (New Series)*, IX, 3, 1996; o *Wittgenstein’s place in twentieth-century analytic philosophy*, Blackwell, Oxford, 1996, entre otros.

<sup>27</sup> P. M. S. Hacker, *Wittgenstein’s...*, p. ix.

<sup>28</sup> Lo que quiero decir es que ya no existe una “escuela” llamada Filosofía Analítica, sólo queda la manera de encarar los problemas filosóficos, tal como lo señala el Dr. Tomasini al final del trabajo mencionado hasta ahora.

lenguaje y al pensamiento, los temas recurrentes, como la filosofía de las matemáticas, de la mente y de la lógica, etc. Uno de los rasgos fundamentales de esta corriente es que ve en el lenguaje una de las herramientas más eficaces para obtener conocimiento, sin embargo desconfía de él.<sup>29</sup> Por ello, la idea de análisis del lenguaje es tan importante para los filósofos analíticos. Se tiene la premisa, en este sentido, de que analizando el lenguaje en sus componentes podemos llegar al conocimiento de la realidad o de cualquier fenómeno. Éste fue el empeño de Frege en lo referente al tema de la aritmética<sup>30</sup> y el de Russell con el de la lógica.<sup>31</sup> Sólo quiero afirmar que la filosofía analítica nos deja como gran herencia y enseñanza el uso de la lógica, así como la firme convicción del uso del análisis como forma de conocimiento de la realidad o de cualquier fenómeno que se nos pueda presentar. El desarrollo de la lógica y su aplicación al análisis del lenguaje son dos de las aportaciones intelectuales y filosóficas que muy pocos podrían negarle a filósofos tan influyentes como Frege, Russell o Wittgenstein.<sup>32</sup>

En cuanto a la enseñanza de la filosofía y su relación con la filosofía analítica puedo decir que esta última puede ser de mucha ayuda para el aprendizaje de la filosofía en el bachillerato. Lo que recupero de la filosofía analítica como fundamento de mi enseñanza de la filosofía es el uso de la lógica (cierto tipo de lógica que se debe especificar, basada principalmente en el análisis del lenguaje y en la lógica proposicional) para clarificar los problemas filosóficos. La filosofía analítica aporta los nuevos desarrollos de la lógica, proposicional y cuantificacional, para enfrentar los problemas filosóficos. En otras

---

<sup>29</sup> Por ejemplo, véase el *Begriffsschrift* de Frege o *The principles of mathematics* de Russell.

<sup>30</sup> Cf. los *Grundlagen der Arithmetik* de Frege.

<sup>31</sup> Cf. los *Principia Mathematica* de Russell y Whitehead.

<sup>32</sup> Cf. el *Tractatus* o las *Philosophische Untersuchungen* sólo para mostrar la dimensión que el fenómeno del lenguaje cobro en la filosofía del siglo XX.



perspectivas de la filosofía no encontramos esta marcada importancia de la lógica. Sólo fue a partir del avance de la lógica, a comienzos del siglo XX, que la filosofía analítica pudo expandirse en el campo del conocimiento.

Me parece que mostrar a los alumnos de este nivel que podemos tener un determinado instrumental lógico (qué es un argumento, qué es lo que se evalúa de un argumento, para qué analizar los argumentos, etc.) para comprender los problemas filosóficos es de gran ayuda para llevar a cabo el propósito de toda clase de filosofía, esto es, aprender a filosofar, en algún sentido muy amplio del término. Si podemos transmitir esta parte importantísima de la filosofía, esto es, el análisis de argumentos y sus consecuencias, entonces podríamos pasar a una etapa más creativa de la filosofía, que es formular los propios argumentos sobre algún tema que nos interese o discutir tesis que se formulan a partir de problemas que se presentan en la realidad. Éste es, creo, uno de los principales objetivos de este trabajo en general y del “Manual” en particular. Es decir, la lógica a través de la argumentación y algunas habilidades de pensamiento crítico pueden ser excelentes herramientas para la enseñanza y el aprendizaje de la filosofía, lo cual sería una de las consecuencias de optar por una línea de pensamiento como lo es la filosofía analítica.

Finalmente, la Filosofía Analítica aporta a la enseñanza de la filosofía en general el uso primordial de la lógica y del análisis del lenguaje, tal como lo hace, desde mi perspectiva, el Pensamiento Crítico, como se verá a continuación. Así, la concepción de la filosofía como analítica es mi sustento filosófico para desarrollar el “Manual”, mientras que el Pensamiento Crítico es el fundamento pedagógico para el mismo.

## II. PENSAMIENTO CRÍTICO

Este apartado tiene como propósito la caracterización del Pensamiento Crítico (PC, en adelante) en sus grandes vertientes. Tal caracterización no es extensiva, pero sí precisa. En primer lugar, pues, el PC es una forma adecuada de pensar. Cualquier explicación correcta del PC debe tratar el tema de qué es pensar adecuadamente. Comencemos mencionando el carácter normativo del pensamiento crítico. Con este énfasis distinguimos la concepción que adoptaremos a lo largo de este trabajo, de la concepción psicológica, la cual es esencialmente descriptiva, es decir, explica detalladamente procesos psicológicos y procedimientos internos propios de actividades cerebrales. Pero dichos procesos son problemáticos en, al menos, tres aspectos, a saber:

1. Es imposible determinar si las operaciones mentales particulares se relacionan con casos particulares de pensamiento adecuado;
2. No existe un conjunto particular de procedimientos que sean o necesarios o suficientes para el pensamiento crítico;
3. Algunos términos que denotan al pensamiento, por ejemplo clasificar, observar, o hacer hipótesis, refieren no a operaciones mentales o procesos, sino a diferentes tareas que requieren pensamiento.

En contraste con ciertas explicaciones psicológicas contemporáneas, las teorías filosóficas del pensamiento crítico están de acuerdo en que el concepto es esencialmente normativo. Caracterizar al pensamiento como “crítico” es, como consecuencia, considerar que ese pensamiento satisface *relevantes estándares o criterios de aceptabilidad*, que hacen de él un buen pensamiento. Las explicaciones filosóficas del pensamiento crítico enfatizan esos criterios. Robert H. Ennis, por ejemplo, define al PC como “pensamiento razonable y reflexivo que está centrado en qué creer y hacerlo”<sup>33</sup> y además ofrece una detallada lista de habilidades, herramientas y disposiciones que el pensamiento debe manifestar si es crítico. Siegel, por su parte, caracteriza al PC como aquel que está “apropiadamente movido por razones”,<sup>34</sup> además enfatiza el dominio del pensador crítico de criterios epistémicos que sus razones deben satisfacer para que puedan ser consideradas buenas razones, esto es, razones que garanticen creencias, afirmaciones y acciones. Richard Paul,<sup>35</sup> de manera parecida, concibe el PC en términos de habilidades y disposiciones que evalúan creencias, los supuestos que hay en ellas, y los muchos puntos de vista en los cuales están insertas. Por su parte, Matthew Lipman lo define como aquel pensamiento que facilita los juicios porque éstos dependen de criterios, además es auto correctivo y es sensible al contexto.<sup>36</sup> Otros autores, como John McPeck,<sup>37</sup> similarmente ponen atención en el carácter normativo del concepto. Aunque las diferentes explicaciones del Pensamiento Crítico difieren en muchos aspectos, en general todos están de acuerdo en su conceptualización esencial, como haré notar a continuación.

---

<sup>33</sup> R. Ennis, “A taxonomy of critical thinking dispositions and abilities”, p. 10.

<sup>34</sup> H. Siegel, *Educating Reason...*, p. 23.

<sup>35</sup> R. Paul, *Critical Thinking*.

<sup>36</sup> M. Lipman, *Thinking in Education*.

<sup>37</sup> J. McPeck, *Critical Thinking and Education*.

## 2. 1 *Pensamiento Crítico: Habilidades y Disposiciones*

Mientras algunas de las primeras discusiones acerca del pensamiento crítico lo definían sólo en términos de habilidades particulares,<sup>38</sup> casi toda la discusión filosófica actual considera que este tipo de pensamiento envuelve tanto habilidades como disposiciones, esto es, dos aspectos que están relacionados pero que son conceptualmente distintos: la *habilidad* de razonar bien por un lado, y la *disposición* de hacer aquello que se piensa, por otro. Veamos, *grosso modo*, las diferencias.

### 2.1.1 *Las habilidades*

El pensamiento se caracteriza como “crítico” en la medida en que se manifiestan legítimas preocupaciones por la solidez de las pruebas que se dan para sostener razones que son relevantes en una discusión, tal solidez viene determinada por el grado en el que esas razones están fundamentadas en los criterios epistémicos mencionados más arriba. En este sentido, el pensamiento crítico es una especie de sinónimo de la educación “racional”, ya que tanto el pensamiento racional y el pensamiento crítico son semejantes, dada la relevancia de las razones. Creencias, juicios y acciones son racionales porque las personas tienen *buenas razones* para creer, juzgar y actuar. Esas mismas personas tienen además la habilidad para considerar críticamente las razones requeridas para la acción y poseen también la habilidad para examinar la calidad de las razones expuestas. En consecuencia,

---

<sup>38</sup> Por ejemplo, una de las primera definiciones de R. Ennis decía que el pensamiento crítico era “la correcta evaluación de las afirmaciones”, (R. Ennis, “A concept of critical thinking”, p. 83).

una tarea importante que está involucrada en la educación centrada en el PC es fomentar en los estudiantes la habilidad de evaluar la contundencia de las razones que han sido consideradas. Esta actividad de la razón, esta habilidad,<sup>39</sup> se propicia, me parece, mediante el análisis lógico y detallado de los argumentos. Analizar, entonces, es ejercitar plenamente el PC, entre otras cosas.

El planteamiento anterior tiene, por supuesto, muchas interrogantes que están relacionadas con el criterio por medio del cual determinamos la calidad de las razones. Al respecto podemos hacernos las siguientes preguntas: ¿Cómo son seleccionados esos criterios y quién los escoge? ¿Pueden ser justificados? ¿Cuál es la fuente de su autoridad epistémica?, ¿Esos criterios son absolutos o relativos? Aunque volveremos sobre algunas de las anteriores preguntas a lo largo de este capítulo, ahora sólo señalaremos si tal criterio, y por lo tanto el pensamiento crítico, es *generalizable*, esto es, si el criterio es el mismo en todos los contextos o varía de uno a otro. La respuesta a este planteamiento se considerará en el apartado siguiente.

### 2.1.2 Disposiciones

Tener la habilidad para determinar la calidad o la fuerza de las razones que son base de nuestras creencias, juicios o acciones es una condición necesaria, pero no suficiente para poseer pensamiento crítico, ya que una persona puede tener la habilidad y nunca usarla. En este sentido, muchos teóricos del PC han afirmado que, junto con la habilidad para

---

<sup>39</sup> A grandes rasgos, entiendo por “habilidad” la capacidad que ya poseen los sujetos que han sido educados bajo los estándares del PC. En cambio, una “disposición” es el ejercicio pleno de las habilidades, en este caso. Es decir, el sujeto está dispuesto a llevar a cabo las habilidades que ya ha poseído.

evaluar la fuerza de las razones, los pensadores críticos deben tener las disposiciones pertinentes para aplicarlas. Las disposiciones fundamentales consisten en evaluar buenos razonamientos y estar dispuestos a buscar razones, valorarlas, y guiar las creencias y las acciones sobre la base de tales valoraciones. La tesis es, pues, que si juzgamos bien, con base en buenas razones y con la base en adecuadas habilidades, entonces tendremos la capacidad de actuar correctamente o, por lo menos, tendremos más posibilidades de obtener resultados favorables, es decir, poseeremos ya la disposición. Es decir, si piensas con estándares de calidad, actuarás en consecuencia, bajo buenos parámetros. Además, muchos teóricos señalan una sublista de disposiciones que son necesarias también para los pensadores críticos, entre ellas: no ser prejuiciosos, ser imparciales, ser curiosos, estar abiertos al diálogo, al cambio y a la autocrítica, etc. Así, esta concepción del PC enlaza tanto la evaluación de razones, las habilidades, como la disposición para llevar a cabo las razones seleccionadas y sopesadas bajo la lupa de la racionalidad.

## ***2.2 Pensamiento Crítico y el Problema de la Generalización***

Tal vez el punto más controversial relacionado con el PC sea saber si puede ser o no concebido como *general*, o si pudiera ser entendido como una disciplina *específica*. Para muchos es considerado sólo como un conjunto de habilidades y disposiciones generalizadas en el sentido de que puede ser utilizado o aplicado en un extenso rango de contextos y circunstancias, con lo cual estoy totalmente de acuerdo. Desde esta perspectiva, podría tener sentido considerar, por ejemplo, la habilidad para detectar una falacia

ordinaria, como “petición de principio”, como una habilidad general en el sentido en que es aplicable en diferentes contextos de razonamiento. Un pensador crítico, en este sentido, podría ser capaz de detectar *generalmente* estos errores de razonamiento sin considerar contextos particulares en los cuales ocurren, lo cual me parece razonable y posible a todas luces.

Por el contrario, la perspectiva *específica* niega tales habilidades *generales*. J. McPeck, el más prominente expositor de este punto de vista, sostiene que no puede haber, en principio, ninguna habilidad de pensamiento crítico que pueda ser aplicada en “todo” contexto, ya que el pensamiento mismo está siempre sujeto a un particular contenido y tema.<sup>40</sup> Además, podríamos preguntar a qué se refiere este autor con “todo contexto posible”. En consecuencia, dado el cuantificador universal, McPeck afirma que es errado concebir las habilidades del pensamiento crítico como generales y desarrollar cursos intentando elevar el PC, *en general*, de los estudiantes.<sup>41</sup> En breve, lo que este autor propone es que el Pensamiento Crítico debe ser practicado sólo en contextos específicos, de tal forma que no pueden generalizarse ni las habilidades ni las herramientas críticas. Pero tal punto de vista tiene también sus problemas. Es verdad que los actos particulares del pensamiento siempre tienen un contenido específico, pero de ello no se sigue que nada general pueda ser dicho acerca del pensamiento mismo, concebido como una actividad general, de la cual todos los episodios particulares son instancias.<sup>42</sup> Que episodios

---

<sup>40</sup> J. McPeck, *Ibid*, p. 3.

<sup>41</sup> Al respecto, afirma que: “In isolation from a particular subject, the phrase ‘critical thinking’ neither refers to nor denotes any particular skill. It follows from this that it makes no sense to talk about critical thinking as a distinct subject and that it therefore cannot profitably be taught as such. To the extent that critical thinking is not about a specific subject X, it is both conceptually and practically empty”, J. McPeck, *Ibid*, p. 5.

<sup>42</sup> Ver, H. Siegel, *Educating Reason*, p. 19.

particulares del pensamiento siempre tengan contenido individual es perfectamente compatible con el hecho de que haya habilidades generales de pensamiento que puedan ser aplicables a un amplio espectro de contextos o temas. De lo que se trata, en realidad, es de que, a partir de las habilidades que se desarrollan con el PC, los alumnos puedan pensar a partir de estructuras válidas que propicien como resultado una correcta argumentación. Debemos tener presente, en este sentido, que los aprendizajes logrados a partir de estas estrategias son lo suficientemente significativos como para permanecer a lo largo de la vida de aquellos que se educan bajo estos estándares.

Entonces, regresando a la pregunta inicial, ¿cómo se podría considerar la generalización del pensamiento crítico? Primero, la habilidad de evaluar razones es *parcialmente* generalizable. A este respecto, los especificistas y los generalistas están de acuerdo. Los especificistas están en lo correcto al insistir tanto en que el conocimiento de temas específicos es muchas veces necesario para el PC y en que muchos de los criterios están de acuerdo con las razones que son apropiadamente evaluadas. Los generalistas no están equivocados al afirmar que algunos criterios de evaluación de razonamientos, por ejemplo, aquellos que determinan la constitución de los razonamientos válidos o falaces, no forman parte de un dominio específico, sino que son generales en tanto que son aplicables en una gran variedad de contextos. Mas aun, la epistemología subyacente al pensamiento crítico, de acuerdo con la cual hay un rechazo al relativismo,<sup>43</sup> es ella misma totalmente generalizable,<sup>44</sup> dado que las estrategias que propician y alientan el

---

<sup>743</sup> Además una importante distinción debe ser señalada entre justificaciones racionales y su relación con la verdad, y un reconocimiento de la justificación racional que es distinta de la verdad.

<sup>44</sup> En cuanto al rechazo al relativismo, puedo señalar que el PC, bajo su concepción generalizable, afirma que el reconocimiento de argumentos correctos puede llevarnos a una objetividad epistemológica. Es decir, un buen argumento puede ser utilizado por cualquier sujeto de la misma manera bajo ciertos contextos,



conocimiento son claramente sustentables. Por último, los componentes del espíritu crítico, como la compleja combinación de disposiciones, actitudes, hábitos y habilidades, son también generalizables, me parece, en un ámbito educativo como lo es la Educación Media que prepara para la vida.

Por otro lado, el pensamiento crítico enfatiza las habilidades generalizables como, por ejemplo, la habilidad de reconocer y detectar falacias, formas válidas de razonamiento y, en general, potencializa la capacidad de ofrecer o dar buenas razones. Este tipo de pensamiento es, en gran medida, analítico y evaluativo. Es, además, un proceso que consiste en llegar a la correcta evaluación de las ideas o argumentos. Pero, en este sentido, el Pensamiento Crítico también es pensamiento creativo.<sup>45</sup> En el sentido de que hay aspectos lógicos, evaluativos y analíticos que nos permiten crear nuevas ideas o entrar en una dimensión imaginativa y constructiva en la forma en que evaluamos esas mismas ideas. El PC, sostengo, no se queda en la mera detección de los errores, es una forma también de crear buenas estrategias de pensamiento y resolución de problemas, las cuales pueden ser acordes con todo tipo de contexto, ya sea cotidiano o académico. Así, el análisis, la lógica y la evaluación están necesariamente relacionados con el pensamiento creativo y crítico. Tanto la lógica como la imaginación están presentes en toda forma de pensamiento propositivo y complejo. Creo definitivamente que hay una dimensión creativa en todo pensamiento crítico y, en algunos casos, la deliberación crítica conduce al cuestionamiento

---

dado que se puede reconocer que es un buen argumento. Esto rechazaría puntos de vista relativos. Los generalistas sugieren que podríamos pensar bajo ciertos parámetros objetivos, llevando a la conclusión de que hay malos argumentos que deben ser rechazados.

<sup>45</sup> S. Bailin y H. Siegel, "Critical Thinking", p. 186 y ss.

de supuestos, de reglas, lo cual a veces da como resultado un pensamiento considerablemente novedoso.

### ***2. 3 Pensamiento Crítico: Algunas puntualizaciones***

Una vez contempladas las características del Pensamiento Crítico, veamos ahora en qué consistiría ser un *pensador crítico*, con las habilidades y disposiciones que este tipo de pensamiento desarrolla. Como sabemos, el PC es sólo un tipo de pensamiento. En sentido amplio, el pensamiento es todo aquello que sucede en la mente.<sup>46</sup> En el sentido técnico, el pensamiento es una actividad dirigida hacia algún fin y bien organizada que tiene como meta última una dirección hacia cierto propósito. Como una actividad mental dirigida hacia algún fin, con el pensamiento se pueden hacer inferencias a partir de cierta información dada; se pueden detectar inconsistencias entre las afirmaciones y los hechos; se puede evaluar un argumento o se podría encontrar una explicación o, como sucede en la cotidianidad, se pueden resolver problemas. Por ello, este estrecho rango de actividades del pensamiento está más cercano al PC. Razonar, inferir, crear y evaluar argumentos, encontrar explicaciones y resolver problemas son parte fundamental de lo que se considera PC. En este sentido, PC es pensamiento reflexivo. El pensador crítico piensa, razona o infiere reflexivamente. Pero ¿qué quiere decir pensar reflexivamente? El PC es reflexivo en tanto observa su propio proceso, evalúa cada paso para decidir si está justificado y corrige sus propios errores. El pensador crítico no es un pensador perfecto, ya que podría cometer errores. Sin embargo, la auto-observación y la auto-corrección es uno de los rasgos

---

<sup>46</sup> Cf. J. Hoaglund, *Critical Thinking*, p. 1 y ss.

característicos del PC, lo cual permite cometer menos errores que aquellos que no piensan críticamente. A veces, el PC es visto equivocadamente como pensamiento negativo o destructivo. No es el objetivo del PC destruir creencias sino llegar a creencias razonables. El PC no debe ser visto como un tipo de pensamiento negativo opuesto a una manera positiva o creativa de pensar. Es un pensamiento cauteloso opuesto al pensamiento descuidado. El pensador crítico hace preguntas para decidir lo que es correcto creer. Entonces, este tipo de pensamiento no es obviamente crédulo ni permite creer todo lo que se dice. El PC distingue entre el testimonio confiable del que no lo es y evalúa evidencias para decidir qué es razonable.

El pensador crítico es independiente y aspira a un grado mayor de autonomía. Esto no significa que el pensador crítico no escuche las opiniones de los demás o que no vaya más allá de sus propios conocimientos. El PC es independiente y autónomo en el sentido en que observa y se reforma a sí mismo. Pero no todo es positivo para el PC. A continuación se consideran algunos problemas con relación al PC.

Para comenzar, el Pensamiento Crítico (PC) hace referencia al pensamiento correcto y está relacionado con la racionalidad y con la apelación a la razón. Muchos teóricos ven como fundamental al PC para los fines de la educación. Esta filosofía de la educación se ha convertido en el centro de un movimiento de reforma educativa que ha surgido con innovaciones curriculares y pedagógicas; además del desarrollo de materiales de enseñanza y procedimientos de evaluación. El debate filosófico sobre el tema se ha concentrado sobre todo en cómo se debería conceptualizar el PC y la discusión se ha

levantado en torno a los principales temas respecto a la naturaleza y los fines de la educación y de la racionalidad.

Los filósofos de la educación tradicionalmente han visto el impulso del buen razonamiento como uno de los fines de la educación. Por ejemplo, John Dewey, John Passmore y de Israel Scheffler son una muestra de ello. El debate contemporáneo sobre el PC lo inició, en gran medida, el trabajo de Robert Ennis,<sup>47</sup> quien ha propuesto una detallada concepción del PC, como ya hemos visto.

Los teóricos que trabajan en el campo de la Lógica Informal (LI) también han contribuido significativamente al desarrollo de la práctica y la teoría del PC. El acercamiento que ellos han tenido se concentra en la argumentación. El reconocimiento de las limitaciones de la lógica formal deductiva los ha movido hacia la interpretación, evaluación y construcción de argumentos usando el lenguaje natural.

Como hemos mencionado, y aunque ya hemos dicho algo al respecto, el problema de cómo conceptualizar al PC es uno de los grandes temas de investigación. Una gran variedad de definiciones y conceptualizaciones se han propuesto, hay algunos rasgos en común que permiten distinguir las concepciones filosóficas de las explicaciones psicológicas del PC. Las principales concepciones filosóficas del PC tienen como concepto central la idea de proporcionar buenas razones. Ellas son explícitamente normativas. Las explicaciones psicologistas, por otro lado, se enfocan en los procesos y operaciones mentales que están involucrados en el pensamiento. Este tipo de explicaciones han sido criticadas por las posturas filosóficas por varios motivos. Uno de ellos es que no podemos determinar qué operaciones mentales están relacionadas con casos particulares de buen

---

<sup>47</sup> Ver Rober Ennis, "A Concept of Critical Thinking".

razonamiento. Además, cualquier operación particular puede ser realizada críticamente o no. Más bien, aquello que determina si el pensamiento es crítico o no es la calidad del razonamiento, y no si se llevan a cabo las operaciones mentales particulares. Las principales explicaciones filosóficas del PC dependen, entonces, del concepto de racionalidad y se ocupan de las normas y los estándares de los buenos pensamientos.

Robert Ennis, por ejemplo, subraya el examen de las razones en su concepción de PC. Ennis define al PC como “la correcta evaluación de las afirmaciones”. Él describe doce aspectos involucrados en el PC, los cuales están categorizados de acuerdo con tres dimensiones, a saber:

Primero, la dimensión lógica (entender las relaciones que se dan entre los significados de las palabras y las afirmaciones);

Segundo, la dimensión del criterio (tener conocimiento de los criterios para juzgar las afirmaciones);

Tercero, la dimensión pragmática (juzgar suficientemente a la luz de los propósitos del juicio).

Posteriormente, Ennis amplía el alcance del PC; ya en 1985, él lo define como “el razonable pensamiento reflexivo que se centra en decidir qué creer o hacer”. La lista de habilidades que Ennis propone como básicas para el PC son:

Clarificación elemental, apoyo básico, inferencia, clarificación avanzada, estrategias y tácticas.

A su vez, éstas incluyen las siguientes:

1. Centrarse en una pregunta;

2. Análisis de argumentos;
3. Plantear y contestar preguntas de aclaración y desafío;
4. Juzgar la credibilidad de una fuente;
5. Juzgar los informes de la observación;
6. Juzgar deducciones;
7. Juzgar inducciones;
8. Hacer y juzgar juicios de valor;
9. Definir términos y juzgar definiciones;
10. Identificar supuestos;
11. Decidir sobre una acción;
12. Interactuar con los otros.

Ennis considera también que hacer juicios es fundamental para el PC.

Por su parte, Harvey Siegel coloca a la razón en el centro de su concepción del PC. Para Siegel, aquel que piensa bajo los estándares del PC es alguien que es capaz de actuar apropiadamente por medios de razones. Es por ello que uno de los principales componentes del PC, según Siegel, es el de la evaluación de las razones. Esto significa que el pensador crítico es capaz de evaluar adecuadamente las razones y tiene la habilidad de justificar creencias y acciones. Además, Siegel ve en el PC el puente que une la educación con el fomento de la racionalidad.

La evaluación de las razones es central también en la concepción del PC sostenida por Richard Paul. Sin embargo, para Paul, tal evaluación debe ir más allá, con el objetivo de encontrar debilidades en los puntos de vista con los que estamos en desacuerdo y con el

fin de reforzar nuestros propios argumentos. Desde la perspectiva de Paul, este punto de vista debe ser caracterizado como PC en sentido débil. En su lugar, Paul defiende una idea de PC en sentido fuerte, esto es, un tipo de PC caracterizado por investigar los supuestos egocéntricos y sociocéntricos que afianzan las creencias, incluyendo las propias, y examina las opiniones sobre el mundo y las creencias que las sostienen. El sentido fuerte de PC involucra el tratamiento de cuestiones desde perspectivas múltiples y es, desde esta posición, inclusivo de otras perspectivas del mundo. Es decir, el PC hace de los pensadores críticos, sujetos con la disposición de establecer un diálogo y estar abiertos a diferentes contextos y posturas.

Desde el punto de vista de Matthew Lipman, para tener una buena concepción del PC, los criterios y los estándares deben ser lo más importante. La postura de Lipman difiere de las anteriores en que éste se centra en los juicios y no tanto en las creencias o en las acciones. Él define el PC como aquel pensamiento que facilita los juicios porque depende de criterios, es auto correctivo y es sensible al contexto. Lipman no pone tanto énfasis en la evaluación de las razones o de los argumentos, sino en algunos aspectos que están involucrados cuando razonamos o usamos esos argumentos.

Por otra parte, John McPeck define el PC como el apropiado uso del escepticismo reflexivo en el marco de la problemática que estemos considerando. Esta definición limita el dominio del PC, un tanto, en el sentido de que, para McPeck por ejemplo, el PC no es coextensivo con la racionalidad, sino, más bien, es una subespecie del pensamiento racional, la cual es usada únicamente cuando nos encontramos con problemas en el curso normal del razonamiento. Según, McPeck, no todo pensamiento racional es PC.

Ahora bien, otro rasgo que comparten las principales concepciones filosóficas del PC es la importancia que presentan las *disposiciones*, vistas como una parte esencial en el proceso de formación de los pensadores críticos. Al respecto, Siegel propone la noción de *espíritu crítico* para capturar esta dimensión disposicional, la cual tiene la misma importancia que la de evaluar razones. Este espíritu crítico indica que un pensador crítico sopesa buenas razones y está dispuesto a evaluar razones y a gobernar creencias y acciones sobre la base de tales valoraciones. Ennis, por su parte, incluye una lista de tendencias o disposiciones en su concepción de PC. Entre ellas están:

- La disposición de buscar razones,
- Tratar de estar bien informados,
- Usar fuentes aceptables y mencionarlas,
- Tomar en consideración la situación en su totalidad,
- Tratar de permanecer relevante en relación al punto principal,
- Recordar el asunto original o básico,
- Buscar alternativas, estar abierto y sin prejuicios,
- Tomar una posición cuando la evidencia y las razones son suficientes,
- Buscar tanta precisión como el asunto lo permita,
- Tratar de manera ordenada las partes de un todo complejo,
- Finalmente, ser sensible a los sentimientos, al nivel de conocimiento, y al grado de sofisticación de los otros.

Además, para McPeck, las disposiciones, los valores y los rasgos de carácter son centrales para el sentido fuerte de PC, el cual no sólo envuelve un conjunto de habilidades técnicas



o intelectuales, sino ciertas disposiciones centrales o hábitos mentales. Ellas incluyen mentalidad abierta, sensibilidad a la posibilidad de auto-decepción y buena voluntad para entender puntos de vista con los que estamos en desacuerdo.

Otro punto característico del PC es la relación que se da entre el PC y el pensamiento creativo (PCr). Las primeras concepciones de PC, como la de Ennis, no veían al PCr como parte del PC. Sin embargo, los teóricos comenzaron a señalar que esos dos tipos de pensamiento estaban interrelacionados y que el buen razonamiento tiene tanto una dimensión generativa, en sentido creativo, como una evaluativa. Por ejemplo, Lipman sostiene que el PC posee una dimensión intuitiva y espontánea y, además, que el PCr involucra necesariamente un aspecto racional.

Por otro lado, la relación entre Lógica Informal (LI) y PC es otro de los temas importantes que deben ser considerados. La LI ha sido definida, entre otros, por J. A. Blair y R. H. Johnson como el estudio normativo de los argumentos, el cual implica el desarrollo de modelos, criterios y procedimientos para la interpretación, la evaluación y construcción de argumentos. Muchos teóricos ven a la lógica y a la argumentación como rasgos importantes y necesarios para el buen desarrollo del PC; sin embargo, por sí mismos no son suficientes. El alcance del PC va más allá del análisis de argumentos. En este sentido, McPeck señala que el análisis de argumentos juega un rol relativamente menor en el PC. Aunque se debe señalar que es un comienzo, no debe quedarse, necesariamente, sólo en ese paso básico. El análisis de argumentos sólo debe ser visto como una fase del proceso de comenzar a pensar críticamente con base en razones.

La principal área de controversia filosófica respecto al PC está relacionada con tema de si el PC es generalizable, esto es, si hay criterios, principios o habilidades de PC que puedan ser aplicados en muchos dominios o temas. Ennis, un defensor de la generalización del PC, señala que las competencias y las disposiciones que él describe son relevantes para una gran variedad de áreas. Por su parte, McPeck utiliza un buen número de argumentos contra la existencia de habilidades generales, entre ellos están:

1. Dado que todo pensamiento es pensamiento acerca de algo, la idea de una habilidad general que no es aplicable a cualquier tema particular es incoherente;

2. Dado que el conocimiento de un tema en particular es necesario para el PC, una habilidad general para pensar críticamente no puede existir;

3. Diferentes campos de conocimiento descansan en diferentes epistemologías y usan distintos tipos de razón y distintas formas de argumentación, así lo que es implicado por el PC varía de campo en campo.

Como respuesta a esos argumentos, Ennis, Siegel y otros han respondido lo siguiente: en primer lugar, el hecho de que el PC deba tener un objeto no implica que no pueda haber principios de PC que puedan ser relevantes en más de un área; en segundo lugar, los partidarios de la generalidad reconocen que el conocimiento para el PC, pero la necesidad del conocimiento no implica que no haya habilidades generales; finalmente, el hecho de que haya algunos tipos de razones y argumentos que son específicos a campos particulares de conocimiento no descarta la posibilidad de que también haya principios que aplicar a muchos campos.

El problema de la generalidad tiene implicaciones en el campo de la educación, ya que se plantea la pregunta de cómo debe ser fomentado de una mejor manera el PC. Una posible tesis parecería apuntar a la conclusión de que los estudiantes deberían aprender a pensar críticamente por medio de temas particulares vistos de forma minuciosa y crítica. La existencia de principios generales parecería apoyar el diseño de cursos separados o unidades instruccionales diseñadas específicamente para el desarrollo del PC, por ejemplo, algunos cursos de lógica informal. Sin embargo, parecería que los principios generales son mejor aprendidos en contextos particulares, es decir, el aprendizaje se logra a partir de temas particulares que son enseñados de una forma en que se destacan los principios críticos relevantes y se fomentan las principales disposiciones. Una propuesta diferente para promover el PC intentaría desarrollar la investigación filosófica en niños. Tal investigación es pensada para ser útil en el desarrollo de actitudes analíticas, de habilidades para ser auto-críticos, de habilidades para reflexionar sobre metodología y, en última instancia, en el desarrollo del juicio. La elección del enfoque dependería de si hay principios generales de PC, de la importancia de las epistemologías de las diferentes disciplinas particulares, del lugar de los conocimientos previos, y del conjunto de principios de PC que serían transferidos entre áreas y a contextos de la vida diaria. Esas son, por supuesto, en alguna medida, preguntas tanto conceptuales como empíricas. Además, el tema de cómo y en qué medida el PC puede ser evaluado, también ha sido sujeto de investigación filosófica. Nuevos métodos para evaluar, tales como exámenes de ensayos, exámenes de opción múltiple con justificaciones escritas, y varios tipos de auténticas evaluaciones<sup>48</sup> se desarrollan a partir de esta filosofía de la educación.

---

<sup>48</sup> En alguna medida, el “Manual” también sería una propuesta para evaluar desde otra perspectiva a los

Por otro lado, mucho del debate actual acerca del PC se centra en temas de justificación. Aunque el ideal del PC está implícito en algunas de las más prominentes concepciones filosóficas de la educación, como las de Israel Scheffler o la de R. S. Peters, uno de los pocos teóricos que aborda explícitamente el punto de la justificación es Siegel. La justificación que Siegel ofrece descansa en los siguientes fundamentos:

1. El principio de respeto para las personas supone el respeto al derecho de los estudiantes de cuestionar y buscar razones y justificaciones;
2. El PC es necesario para el desarrollo del juicio independiente requerido para ser autosuficiente en la vida adulta;
3. El PC contribuye al desarrollo de destrezas y disposiciones necesarias para la iniciación en la tradición racional;
4. La habilidad de pensar críticamente es vital para los ciudadanos en la democracia.

Otras discusiones recientes sobre el PC han tomado la forma de desafíos para las concepciones prevalecientes y para su justificación. Una crítica es que las concepciones dominantes son excesivamente individualistas, lo que da como resultado que el PC sea entendido de una mejor manera como una práctica social que está constituida a través del diálogo y la comunidad. Otra manera de desafío toma la forma de acusación al afirmar que el PC es parcial, en particular con respecto al género y a la cultura. Entonces se afirma que actuales concepciones conciben al PC como un modo de favorecer a grupos tradicionalmente aventajados y, por lo tanto, falla en reconocer ciertos aspectos importantes del PC. Por ejemplo, se sostiene que esas concepciones actuales no se ocupan

---

alumnos.

de las emociones, son demasiado polémicas, privilegian la autonomía personal sobre las relaciones, minimizan las experiencias concretas, y fracasan en reconocer la subjetividad y las diferencias particulares.

Otra clase de reto es el que se enfrenta cuando se considera al PC como universal y como un ideal educativo primario. Se ha sostenido que hay otros ideales, por ejemplo el de solidaridad, que tienen la misma importancia, además proponer al PC como un ideal universal es culturalmente parcial porque el PC no es esencial para todas las culturas.

Finalmente, el Pensamiento Crítico podría ser considerado, acriticamente, como una ideología entre otras y su auge podría ser considerado como un tipo de imposición cultural. Ese tipo de críticas plantean cuestiones filosóficas fundamentales respecto a la naturaleza y al rol de la racionalidad. Las respuestas a esas observaciones, por parte de los que abogan por el PC, señalan la naturaleza auto-correctiva de la razón, el carácter falibilista del PC, que puede haber varias formas de ser racional, que la razón es presupuesta en cualquier manera de criticismo y aún la razón misma puede ser criticada, y que cualquier alternativa propuesta para el PC debería ella misma ser evaluada sobre las bases y principios del PC mismo. Sin embargo, como hemos tratado de mostrar a lo largo de este apartado, el PC aboga por otro tipo de finalidades, a saber, por la correcta forma de evaluar razones y aprender a conducirse con base en esas buenas razones que la racionalidad de todo ser humano impone en situaciones que sobrepasan los límites de la educación y del campo de la filosofía y, por supuesto, del Pensamiento Crítico.

Este apartado tiene como finalidad explorar el concepto de PC. Lo cual será la base para desarrollar y diseñar las estrategias finales que se proponen en el “Manual”. Tanto el

apartado I y II de este trabajo fueron el fundamento filosófico y pedagógico de este trabajo y de las reflexiones que a continuación se desarrollan, como parte de mi Práctica Docente.

### III. ENSEÑANZA DE LA FILOSOFÍA. LA PRÁCTICA DOCENTE COMO ÁMBITO DE ACCIÓN E INTERVENCIÓN: ALGUNAS REFLEXIONES CON BASE EN LA EXPERIENCIA

Este apartado tiene como propósito exponer algunas ideas relacionadas con la enseñanza de la filosofía en el marco de la Educación Media Superior, a partir de mis propias experiencias en el salón de clase. Esto es, este capítulo sólo quiere mostrar algunas reflexiones que pude conformar desde la implementación del “Manual”, hasta la ejecución del mismo en el salón de clase. Su finalidad es exponer, a partir de mi propia Práctica Docente, el trabajo realizado desde la implementación del “Manual básico de Argumentación”. La pregunta central será, entonces, la siguiente: ¿Realmente funcionaron las estrategias de aprendizaje basadas en el Pensamiento Crítico y en la concepción de la Filosofía Analítica que se puede encontrar en el fondo de todo este trabajo?

Para responder al planteamiento anterior, comenzaré exponiendo mi concepción del aprendizaje, ya que me parece central este concepto para comprender cabalmente lo que sucede en la práctica docente cotidiana. Después apuntaré algunas reflexiones que tienen como base la pregunta realizada y terminaré con unas conclusiones relacionadas con la función de la enseñanza de la filosofía a Nivel Medio Superior.

La concepción del aprendizaje a la que me apego y la que pienso que tiene más relación con el perfil de egreso de los alumnos y con la concepción del CCH, se deriva de

cierta vertiente de pensamiento crítico.<sup>49</sup> Esta concepción del aprendizaje contempla cinco principios que deben ser considerados, éstos son:

- a. El aprendizaje es un proceso activo;
- b. El aprendizaje relaciona la nueva información con los conocimientos anteriores;
- c. El aprendizaje requiere una organización constante de los conocimientos, tanto curricularmente como en los propios contenidos de los programas;
- d. El aprendizaje descansa tanto en las estrategias cognitivas y metacognitivas como en los conocimientos teóricos;
- e. El aprendizaje tiene como objetivo conocimientos de tipo declarativo, de procedimiento y condicionales.<sup>50</sup>

Todos estos elementos hacen que el proceso de aprender adquiera una mayor complejidad, pero a la vez propicia que el aprendizaje se convierta en significativo.

A partir del concepto de anterior de “aprendizaje”, puedo decir, en contraste que mi papel como docente en el aula, a lo largo de las sesiones,<sup>51</sup> se centró en la transmisión de contenidos. Esto es, mi concepción del aprendizaje y su ejecución en el salón de clase son diferentes y hasta contrapuestos. Por ejemplo, en muchos lapsos de las clases me concentré en elaborar un discurso que tenía muy poco de constructivo y mucho de tradicional esto es, expositivo. Me parece que no logré motivar a los alumnos en los

---

<sup>49</sup> J. Boisvert, *La formación del pensamiento crítico. Teoría y práctica*, p. 91.

<sup>50</sup> Con “cognitivo”, “metacognitivo”, “declarativo” me refiero a los diferentes objetivos y fines que se pueden alcanzar en el aprendizaje.

<sup>51</sup> El programa de MADEMS-Filosofía, cuenta con tres clases de Práctica Docente, durante tres semestres. Cada semestre, se debe presentar una estrategia de aprendizaje relacionada con el tema central de la tesis. En mi caso, presenté estrategias de argumentación a partir de la concepción de la filosofía como analítica, llevadas a cabo con los ejercicios de pensamiento crítico mostrados mediante el “Manual”. Cada Práctica Docente, en total tres, tuvieron una duración de, aproximadamente, tres o cuatro sesiones. Éstas tuvieron lugar en el Colegio de Ciencias y Humanidades Sur, en grupos diversos, en los turnos matutino y vespertino, y contaron con la participación de treinta y cuarenta alumnos.



primeros momentos de la clase. Aunque las respuestas a los ejercicios y en cuestionarios finales, los estudiantes mostraron algún aprendizaje a partir de las clases expuestas, creo que fue en gran medida gracias a los aprendizajes previos de los alumnos. Finalmente, creo que mi papel en el aula no fue totalmente satisfactorio si se le compara con los objetivos planteados en mi planeación.

Como he mencionado, la motivación en el aula no fue del todo adecuada durante las secuencias didácticas. Esto tiene un impacto directo en la pertinencia de la estructura, en la secuenciación del contenido temático y en las estrategias empleadas en las presentaciones. Lo que quiero decir es que no hubo una buena estructura ni una exitosa secuencia de los contenidos. Dado que los alumnos no lograron, a causa de la secuencia de la estrategia, una apropiada comprensión de los alcances de la clase, la secuenciación se perdió durante las sesiones. Por su parte, las estrategias de enseñanza no fueron del todo inapropiadas, ya que los ejercicios de evaluación pudieron medir la capacidad argumentativa de los alumnos (éste fue uno de los objetivos de las sesiones), que, no sobra decirlo, en general es buena, como ya mencioné, debido al trabajo realizado por los profesores titulares de la clase. Quiero decir que los grupos del CCH Sur con los cuales llevé a cabo la estrategia planeada, llevan la clase de Filosofía durante el Quinto y Sexto semestre; mi Práctica Docente fue parte de una de estas clases, con grupos que tienen profesores titulares. Es decir, tomé algunas de sus clases para llevar a cabo la estrategia planeada, los ejercicios, la evaluación y la Práctica Docente en general.

Por otro lado, en cuanto a la práctica docente y su relación con la filosofía pienso firmemente que ésta fortalece, de forma directa, al menos cuando consideramos el

aprendizaje de los alumnos de bachillerato, las habilidades de pensamiento y el pensamiento crítico en particular. Creo que esto puede ser reconocido, en definitiva, como una aportación valiosa de la filosofía a la formación académica de los adolescentes en general.

Por lo anterior, opino que la filosofía, entonces, es una actividad que los alumnos deben ejercitar para poder apropiarse de ella. La argumentación permite, en términos de habilidades, aunque no sólo, desarrollar el aprendizaje de la filosofía por parte de los alumnos del bachillerato. En este sentido, el papel del maestro es el de ser una ayuda en el salón de clase para que se logre correctamente ese ejercicio de la filosofía. El maestro no debe ser alguien ajeno a los alumnos, que les dicta teorías para que las repitan. Al contrario, debe propiciar que la aportación de la filosofía al conocimiento humano sea reconocido y compartido por los estudiantes. El maestro es, pues, un propiciador del conocimiento, en colaboración con sus alumnos. Aunque, a veces, las clases se tornen tediosas dado el carácter teórico de la materia, según la percepción de quien lo juzgue así. Considero que el aprendizaje de la filosofía, y la filosofía misma por supuesto, es un ejercicio totalmente teórico que implica la concentración y la atención de los alumnos, si bien se deben encontrar los mecanismos propicios para que la motivación de los alumnos no se disipe.<sup>52</sup>

En cuanto a las condiciones para propiciar un ambiente adecuado de trabajo con los alumnos, considero que las autoridades del Colegio de Ciencias y Humanidades (en este caso las del Plantel Sur) han hecho muchos esfuerzos por proporcionar a los docentes

---

<sup>52</sup> Estos mecanismos pueden ser, por ejemplo, las preguntas, los planteamientos, los cambios en la conversación, las estrategias particulares y, en general, la planeación de las clases en conjunto.

un ambiente adecuado para los fines educativos de la institución. El mobiliario y las condiciones espaciales de las aulas permiten que el trabajo de análisis y el trabajo grupal adquieran la relevancia que se le asigna en la planificación de las clases. Así, pues, pienso que no hubo problemas en cuanto a las condiciones requeridas para llevar a buen fin las clases planeadas. Además, hay que mencionar que, por lo menos el Plantel Sur, hubo recientemente una modernización en muchas de las aulas que permiten un aprendizaje más pertinente por parte de los alumnos. También mejoran las condiciones para propiciar una mejor planeación de las sesiones didácticas. En este sentido, creo que la UNAM está realizando constantes innovaciones para que los alumnos y los profesores de bachillerato alcancen sus objetivos de una manera más adecuada a través de acciones que benefician a la enseñanza en general.

Ahora bien, las estrategias empleadas en las presentaciones lograron el objetivo que se propone el “Manual”, es decir, ejercitar la argumentación para propiciar el aprendizaje de la filosofía. Creo que los ejercicios realizados y contestados, por parte de los alumnos, durante las clases presentaron una idea global de su capacidad argumentativa, lo cual era uno de los objetivos de mi planeación. Aunque, tal vez, me concentré demasiado en los contenidos temáticos que se requerían para que los alumnos pudieran solucionar los problemas propuestos en tales ejercicios. Esto repercutió directamente en la dinámica de la clase en general, sin embargo, quiero remarcarlo, el objetivo se cumplió al permitir que los alumnos expresaran su capacidad de argumentación.

Ahora bien, el dominio del tema presentado fue correcto. El tema central fue la argumentación y el reconocimiento de argumentos en algunos textos, así como el análisis

de esos argumentos. El tema es de lógica, pero es esencialmente filosófico. Tener buenas bases argumentativas y lógicas permite, evidentemente, un superior aprendizaje de la filosofía. Es por ello que debe ser central el conocimiento de estos temas por parte de los alumnos. Aunque se debe señalar que el aprendizaje de la argumentación, y de la lógica en general, es lejana para los alumnos y para los mismos profesores, los cuales consideran a esta disciplina como “aburrida” y poco “filosófica”. No quiero argumentar, porque no es el objetivo de este apartado, sobre la mala concepción que se tiene de la lógica en la enseñanza contemporánea;<sup>53</sup> sólo quiero remarcar el hecho de que el aprendizaje de la argumentación, y de la lógica, es básico para poder discutir, afirmar, dialogar y sostener algo relevante filosóficamente.

Por otra parte, en cuanto a la motivación, que es sólo un aspecto más en el diseño de las estrategias y de la práctica docente, la táctica central para fomentar el interés y la reflexión de los alumnos fue, principalmente, mediante el planteamiento de problemas que se presentaron en los ejercicios realizados. Aunque también realizar preguntas es un método adecuado para captar el interés. A primera vista, la argumentación puede resultar ser un tema árido, pero creo que los alumnos lograron una buena comprensión de los temas tratados, aunque se perdió la motivación y la secuenciación en varios lapsos de las sesiones. En general, puedo decir que los alumnos del Colegio tienen conocimientos rudimentarios sobre argumentación. Lo que no tienen presente, y es lo que hay que mostrarles, es la especificidad de la problemática filosófica en relación a la argumentación. El cuestionamiento directo hacia los alumnos acerca de por qué la argumentación es importante en la vida diaria propició la reflexión y el interés en una buena parte de la clase.

---

<sup>53</sup> La mala concepción que se tiene se basa en la tesis de que enseñar lógica no es enseñar filosofía.

En cuanto a los procedimientos para explicar, ejemplificar y demostrar puedo mencionar que es de mucha utilidad que los alumnos tengan un marco teórico sobre la problemática a tratar. Aunque fue de mucha ayuda la parte de los acetatos que diseñé y el trabajo de los alumnos en clase y fuera de ella. El procedimiento para planear las actividades se centró básicamente en el objetivo de la sesión didáctica y en las finalidades de mi trabajo de tesis. Sin embargo, no se deben perder de vista variables muy importantes como los conocimientos previos de los alumnos, el tiempo prestado para las sesiones, las condiciones en que se presentan los temas (como ser un profesor practicante, la familiaridad con el grupo, etc.) y, en general, los factores pedagógicos y psicológicos, como la relación alumno-profesor o la dinámica de clase.

Desde una perspectiva puramente práctica, considero que poseo buenas estrategias para generar curiosidad en los alumnos y para abordar las respuestas a sus preguntas. Aunque parecería ser una de mis debilidades docentes, esto es, no poder lograr del todo la curiosidad de los alumnos para alcanzar el aprendizaje, al final logro el aprendizaje deseado. Sin embargo, en este punto puedo comentar que mi capacidad para generar curiosidad en los alumnos del tema específico tratado fue variable. En momentos los estudiantes estaban muy atentos a mis explicaciones o preguntas y en otros se perdía la atención. Mi capacidad para abordar las respuestas a las preguntas y las necesidades de los alumnos fue adecuada y creo que logré del todo la aceptación por parte de los alumnos. Además, debo decir que en clase nunca doy la respuesta “correcta” al problema planteado, lo que ocasiona que los alumnos se queden con algunas dudas sobre el tema tratado. Sin embargo, pienso que soluciono la mayoría de las preguntas de los alumnos, aunque no doy

respuestas únicas. Por último, siempre traté de adecuar las sesiones a las necesidades de los alumnos. Aunque se debe señalar que el profesor de bachillerato se enfrenta a las expectativas y a las percepciones de cuarenta puntos de vista diferentes, lo que da como resultado el tener un juicio sobre este asunto totalmente subjetivo. Lo que podamos decir siempre será parcial.

A lo largo de esta Práctica Docente pude constatar, mediante el uso de las estrategias que propongo, que éste fue uno de los puntos más débiles en mi formación como profesor. Poseo, en general, algunas buenas técnicas y estrategias de motivación. Lo cual propicia que la atención se disperse en muchos lapsos de mis clases. Debo potenciar, por ello diseñé estas estrategias que propongo en el “Manual”, el uso de este tipo de mecanismos para que mi clase se haga más ágil y pueda lograr los objetivos que me propongo en mis sesiones didácticas. Además, como he venido señalando, la parte de la motivación fue una de las más deficientes en mi práctica docente. Lo que me quedó claro, una vez analizado el video, fue que hay algunos obstáculos que impiden que la motivación, en mis clases, se mantenga arriba. Entre esos están mi forma pausada de hablar, la falta de elementos visuales, el correcto uso de las estrategias, entre otros.

Los recursos y materiales didácticos que utilice en mi práctica docente fueron ejercicios preparados expresamente para esta sesión didáctica, una serie de acetatos y el pizarrón. Basándome en la respuesta a los cuestionarios finales y a la revisión de los ejercicios, considero que los resultados fueron medianamente buenos. Una conclusión que obtengo de esta práctica es que los elementos de motivación deben ser más utilizados y variados en mis clases. Aunque no por ello se debe sacrificar la parte teórica. Además, los

recursos y los materiales didácticos deben utilizarse para mejorar los aprendizajes de los alumnos, por lo que su planeación debe corresponder totalmente a las necesidades de los estudiantes y del programa de estudios. En este sentido, creo que mi planeación no correspondió del todo con las expectativas de los alumnos. Creo que los alumnos “esperaban” siempre otra cosa. Con lo cual obtuve como resultado que la motivación se perdiera en ocasiones durante el transcurso de la clase.

Quiero señalar que las técnicas y los criterios que emplee para evaluar a los alumnos fueron muy adecuados, ya que pude lograr las distintas formas de valoración de los aprendizajes que los alumnos adquirieron. La técnica en que se basó la forma de recabar opiniones de los alumnos, arrojó una buena idea de lo que lograron las presentaciones. Esto se puede notar en los cuestionarios que contestaron los estudiantes al final de las sesiones y en los ejercicios realizados durante la clase.

De acuerdo con lo comentado hasta este momento y añadiendo algunas precisiones relacionadas con mi experiencia de la práctica docente, con el análisis de los cuestionarios respondidos por los alumnos, el análisis de los videos realizado en clase y con mi propia reflexión puedo llegar a las siguientes conclusiones. En cuanto a mis fortalezas puedo decir lo siguiente.

En primer término debo dejar en claro que mi experiencia como profesor del bachillerato es muy reciente. Aunque mi interés por dar clase en este nivel es uno de los principales objetivos de mi vida académica. La enumeración de mis fortalezas es la siguiente. Primero, considero que la claridad en mis exposiciones es uno de los puntos que debo resaltar. Segundo, la planeación de las sesiones fue uno de los puntos en los que me

sentí más seguro, la cual llevo a cabo en todos mis cursos. Aunque la clase no siempre resulta como se pretende, la planeación permite modificar algunos errores. Tercero, la neutralidad filosófica, esto es, el no dar “la” respuesta correcta, ni inducirla tampoco, es una de las prácticas que ejercito en todas mis clases. Esto no es fácil, ya que la posición en cuanto a las disputas filosóficas siempre conforma una parte de la personalidad del maestro. No es fácil ser imparcial teóricamente en las cuestiones filosóficas. Cuarto, el dominio del tema fue uno de los puntos que solidificó mis exposiciones. En este sentido, creo que tener un buen conocimiento del tema, es claro que la planeación permite dar una buena impresión sobre cualquier problema, permite que el aprendizaje de los alumnos se consiga. Quinto, en cuanto a las maneras de fomentar la reflexión, creo que pude lograr que los estudiantes se interesaran por el conocimiento filosófico. Sexto, quiero mencionar que considero que los recursos y los materiales didácticos que utilicé fueron los adecuados para lograr los objetivos que me propuse en esta práctica. Por último, las técnicas y criterios de evaluación a las que recurrí me permitieron tener pruebas del aprendizaje de los alumnos. Éste fue otro de los puntos más sólidos en el desarrollo de mi práctica docente.

Ahora quiero hablar de mis debilidades. Primero, uno de los puntos que más me causó trabajo fue el mantener la motivación de los alumnos. Aunque puede, en un principio, generar curiosidad por el tema, durante el transcurso de las clases, muchas veces, la motivación se caía mucho. Segundo, las técnicas y las estrategias que planeé no fueron del todo exitosas para el buen progreso de las sesiones. A veces me excedí con algunas actividades y eso causó que los alumnos se cansaran un poco. Tercero, en general, creo que el principal problema que detecté fue que debo trabajar en el tema de la motivación con



mis alumnos. Cuarto, dada la falta de motivación, como he venido señalando a lo largo de todo este informe, fue uno de los obstáculos más serios para propiciar el aprendizaje de los alumnos, lo cual propicia que la clase sea a veces lenta y otras veces aburrida. Debo encontrar buenas estrategias para mantener el interés de los alumnos. Quinto, me concentré demasiado en los temas tratados, lo cual tiene como resultado que los alumnos se dispersaran un poco en algunos lapsos de las clases. Como se dice por ahí, me di la clase a mí mismo. Esto es un error que debe ser corregido en mi próxima Práctica Docente. Sexto, creo que debo interactuar más con los alumnos para que haya una mayor comunicación y se favorezca la comprensión de los contenidos teóricos, aunque se debe considerar que el maestro de Práctica Docente es un visitante y él rompe con la “cotidianidad” de la clase en la cual se participa. Séptimo, la agilidad (la clase es “aburrida”) de la clase no fue la óptima, a veces los alumnos perdían la atención y me era difícil recuperarla, aunque las condiciones del grupo fueron muy particulares (era un grupo muy participativo y con mucha libertad), debo encontrar estrategias que me permitan agilizar más las clases y la secuenciación.

## CONCLUSIÓN

Ahora bien, para finalizar y a manera de conclusión, quisiera plantear la siguiente pregunta con relación a la enseñanza de la filosofía: ¿cuál es el rol de la filosofía en el contexto actual de la educación? No pretendo, por supuesto, dar una respuesta definitiva, pero sí quiero exponer mis puntos de vista acerca de los problemas que acarrea el enfrentarse con tal planteamiento. Mi estrategia general será hablar del lugar que ocupa la filosofía en los ámbitos educativos, pero siempre teniendo en mente el nivel medio superior como fundamento para mi exposición.

En primer lugar, se debe tener una clara idea de que la educación, en general, debe atender a las demandas que la sociedad le impone. Las instituciones educativas deben formar ciudadanos que sean capaces de realizar las tareas que el contexto social demanda. En de este orden de ideas, una cuestión puede ser planteada: ¿cuál podría ser el rol de la filosofía en ese contexto? En el marco de este agobiante ambiente mercantil, proporcionar una respuesta a la pregunta anterior ha llegado a ser muy importante para la supervivencia de la misma filosofía. Dados sus supuestos contenidos esotéricos y su preocupación por temas abstractos, parecería ser incompatible con las ambiciones profesionales de los estudiantes del nivel que nos ocupa, a saber, el bachillerato. De tal manera que podríamos preguntarnos si la filosofía tiene algún lugar en la educación de hoy.

Enfrentados a ese desafío en particular, muchos programas de filosofía tienen una justificación a partir de que se asume que la utilidad de la filosofía está en desarrollar

herramientas prácticas y que son vistas como valiosas en diferentes ocupaciones como, por ejemplo, la habilidad de argumentar y escribir. Sin embargo, tal visión de las cosas socava el carácter humano y la relevancia misma de la filosofía. Si hemos de preservar lo que hace a la filosofía tan decisiva y central para la educación, debemos eliminar la idea de que se le iguale a la sola enseñanza de herramientas prácticas, esto es, debemos responder constructivamente al desafío desarrollando una nueva pedagogía acompañada de una renovada visión de la filosofía y enfatizando la importancia que tiene la filosofía para las instituciones y para la gente en general.

Se tiene la creencia de que la utilidad de la filosofía está en enseñar a los estudiantes a comunicarse, argumentar y escribir, etc. Sin embargo, bien pensadas las cosas, la filosofía ciertamente cultiva esas habilidades, pero debemos preguntarnos si el propósito y la esencia de la filosofía es capturado con precisión al privilegiar lo que ayudará a los estudiantes a tener éxito en sus profesiones. Muchos intentos por vender fácilmente la filosofía parecen concebirse de esa manera. El valor de las herramientas prácticas está determinado por su utilidad, pero ¿es lo único que la filosofía puede aportar a los alumnos del nivel medio? En contraste con otras disciplinas que tienen objetivos específicos o profesionales, la filosofía se ha ocupado tradicionalmente de plantear otro tipo de problemas. En este sentido, a diferencia de los sofistas, por ejemplo, Sócrates rechaza el pago de sus enseñanzas porque afirma que no está comunicando ninguna sabiduría a sus estudiantes. En esta perspectiva, los maestros son pagados por los estudiantes para que les den las cosas por las que ellos pagan. Según el socratismo, los maestros les dan a los alumnos las cosas que les parecen ser las mejores y no lo que ellos realmente necesitan. De

allí, tal vez, que, el hecho de que la filosofía se haya profesionalizado, es lo que podría ocultar su verdadera misión. Los fines se han trastocado. Ya no se enseña para ayudar al otro a aprender, sino que se enseña para cumplir con el horario asignado. Abandonamos a Sócrates y nuestro único objetivo se ha convertido en ocupar un lugar en las “Listas Jerarquizadas” del CCH.

Los maestros de filosofía que recurren a la transferencia de habilidades o herramientas prácticas están en contra de la esencia de la filosofía. El deseo de los estudiantes de obtener un buen trabajo es lo que guía las decisiones y la dirección de la educación actual. Sin embargo, no debemos olvidar la distinción entre ser y deber ser.

La utilidad de la filosofía no debe verse solamente como una transferencia de habilidades, debemos recordar que los filósofos son responsables de pensar claramente, pero también de pensar diferente. Ellos deben preguntarse “¿cómo debo actuar?” y no “¿cómo puedo conseguir lo que quiero?”. El pragmatismo al que conduce la última pregunta, oculta el hecho de que la educación es infundida con determinados valores. La educación es entendida entonces como promover en los estudiantes las habilidades que necesitan para sobrevivir y no como un proceso por medio del cual se les inculca un particular sistema de valores. Esto debe tenerse presente siempre que se educa a alguien, pero la filosofía nunca debe olvidarlo, ya que es ella la que ha dado prioridad a ese tipo de cuestionamientos.

Aquellos que ponen énfasis en la utilidad de la filosofía sobre otros fines no reconocen el valor de la exploración intelectual y de la reflexión filosófica. La actual aproximación a la filosofía está fundada en una cierta idea de que las “cosas” deben servir

para algo. Como las herramientas o las visitas al dentista. Pero podemos cuestionar este punto central. En una entrevista, se le preguntaba a Borges “¿para qué servía la poesía?” Su respuesta fue que no “servía” para nada, así como tampoco “sirve” el enamorarse o el compartir cosas con alguien. La pregunta por la supuesta utilidad de la filosofía no tiene sentido. El verbo “servir” no funciona con sustantivos como “poesía” o “filosofía”.

La filosofía propiamente concebida, esto es, como una actividad teórica, debe ayudarnos a explicar cómo es el mundo tal como él es. El pragmatismo correctamente entendido enfoca nuestros esfuerzos en cómo vivimos, pero eso no nos excluye de hacer consideraciones acerca de cómo debemos vivir. Aunque no podemos justificar estándares morales apelando a ideales que están más allá de las capacidades de la razón, no hay filósofos pragmáticos que podrían afirmar que eso nos libera de la responsabilidad de evaluar nuestros propios valores.

Con relación a la filosofía en general, nosotros, como educadores y alumnos, debemos plantear y confrontar problemas que sean centrales para entender cómo somos. Las habilidades prácticas de las que la filosofía nos provee no son ni buenas ni malas en sí mismas, su bondad depende de si son usadas correctamente. Ellas son virtudes únicamente cuando son usadas para buscar otro sentido de la palabra “bien”. La filosofía nos ayuda a vivir, no reconociendo un tipo particular de bien, sino apartando nuestro acostumbrado dogmatismo de las razones fundamentadas en el conocimiento filosófico. Esto, creo con firmeza, *i.e.*, el reconocimiento de nuestro dogmatismo y la búsqueda de otro sentido de algunas de nuestras acciones, es lo más valioso que la filosofía le puede aportar a un

estudiante de educación media superior, y por lo cual la filosofía debe ser enseñada y aprendida.

Por otro lado, dentro de los parámetros y de los requerimientos de la educación de nuestros días, la formación del estudiante debe considerarse como uno de los objetivos primordial (sino único) que toda institución educativa debe propiciar. Sin embargo, como lo señala Zarzar,<sup>54</sup> suele suceder que las instituciones tengan como prioridad otro tipo de fines, a saber: aspectos administrativos de la vida escolar como son procesos de selección e inscripción, distribución de los grupos de clase, etc.; la disciplina, la cual implica elaborar normas y reglamentos aplicables tanto a maestros como alumnos, ello implica invertir grandes esfuerzos y recursos en la fiscalización y el control de las actividades; la producción de acreditaciones, lo cual implica canalizar todos los esfuerzos en “sacar buenos productos”; los ingresos que se pueden obtener, esto conlleva la aceptación del mayor número posible de alumnos, sin ningún proceso de selección. En contraposición a los anteriores fines, es necesario que los estudiantes formen parte determinante de las metas institucionales de todo proceso educativo en todos los niveles educativos (básico, medio y superior). La formación (integral) de los estudiantes, desde esta perspectiva, debe ser el fin último de la educación.

En cuanto al nivel de educación media superior podemos mencionar que, por lo menos en el bachillerato de la UNAM, el estudiante es una parte importante y esencial del proceso educativo. Esto se hace patente en el “Perfil ideal de egreso de los estudiantes del

---

<sup>54</sup> Carlos Zarzar C., *La formación integral del alumno: qué es y cómo propiciarla*, p. 164 y ss.

Bachillerato de la UNAM”<sup>55</sup>, donde se señala que, como parte de una educación integral ideal.

Los subsistemas del bachillerato de la UNAM cumplen exitosamente con sus finalidades. La gran mayoría de sus egresados son estudiantes brillantes en la licenciatura y se desempeñan como ciudadanos útiles y responsables.

También se señala que los alumnos poseen habilidades intelectuales básicas, así como valores éticos propios de los universitarios. Desde esta perspectiva, que es el objetivo del bachillerato universitario, se podría afirmar que los egresados de este nivel educativo tendrán una formación integral.

Particularmente, me interesa mencionar que, en cuanto al perfil de egreso del alumno del bachillerato del Colegio de Ciencias y Humanidades, las más de cuatro páginas en que se describe el perfil del egresado, se menciona que el alumno es “poseedor de los conocimientos, habilidades, actitudes y valores académicos y humanos”, además “el egresado del Bachillerato del Colegio es capaz tanto de emprender con éxito estudios de licenciatura, como de incorporarse al mercado de trabajo, gracias a su capacidad de reflexión, de informarse por cuenta propia, de resolver problemas y de mantener relaciones de respeto y solidaridad”, es decir, el CCH contempla, de manera integral, la formación del alumno. Quiero señalar que este perfil uno de los más completos dentro de la oferta educativa en este nivel.

Como algunos de los retos más importantes de la formación de los estudiantes, el bachillerato universitario menciona que:

---

<sup>55</sup> UNAM, *Políticas académicas generales para el fortalecimiento del Bachillerato de la UNAM*, UNAM, 1997.

- los estudiantes muestren gran interés por sus estudios, por lo que la eficiencia terminal del bachillerato es del orden del 80%; la mayor parte de los estudiantes concluye en 3 años;
- los estudiantes participan en certámenes científicos y humanísticos a nivel metropolitano y nacional es destacada, y hay estudiantes de nuestros subsistemas en los primeros lugares;
- los estudiantes muestran alto aprecio por la ciencia y la tecnología, así como por las ciencias sociales, las humanidades y las artes, lo que se refleja en una demanda equilibrada hacia las distintas áreas del conocimiento;
- los estudiantes eligen una carrera en función de sus habilidades e intereses, tomando en cuenta las oportunidades del mercado laboral y sus prioridades nacionales;
- los estudiantes poseen los conocimientos disciplinarios básicos que les permiten abordar con éxito los primeros cursos de licenciatura en la que están inscritos, y por lo menos el 80% de ellos concluyen sus estudios en los tiempos establecidos.

Finalmente, me parece que si partimos de la idea de que el estudiante es, sin lugar a dudas, el motivo por el cual existen las instituciones educativas y la labor de los docentes, las dinámicas y la manera de actuar en el aula cambiarán hacia una mejoría de la educación. En la medida en que los docentes modifiquen sus prácticas y sus objetivos hacia el beneficio intelectual de los alumnos, la educación tendrá un cambio y éste se verá reflejado, necesariamente, en el ámbito social. De contribuir a lograr el objetivo anterior, nació la inquietud imperiosa de elaborar el ***“Manual básico de Argumentación”***.



## BIBLIOGRAFÍA

- Bailin, J., y H. S., “Critical Thinking”, en N. Blake, P. Smeyers, R. Smith & P. Standish (Eds.), *The Blackwell guide to the philosophy of education*. London, Blackwell, 2002.
- Barnet, S. y H. Bedau, *Resources for teaching critical thinking, reading and writing : A brief guide to argument*, Boston, St. Martin Press, 1996.
- Barry, Vincent E, *Practical Logic*, 2nd Ed. NY, Holt Rinehart and Winston, 1980.
- Barry, Vincent E. *Invitation To Critical Thinking*. NY, Holt Rinehart Winston, 1984.
- Bazán Levy, J. de J. y Trinidad García C., (Coords), *Educación Media Superior. Aportes*, Vol. I, México, Dirección General del CCH, 2001.
- Bazán Levy, J. de J., “Horizontes actuales de la educación media superior”, en J. de J. Bazán Levy.
- Boisvert, J., *La formación del pensamiento crítico. Teoría y práctica*, México, FCE, 2004.
- Bonevac, D., *Deduction: Introductory Symbolic Logia*, Oxford, Blackwell, 2003.
- Cederblom, Jerry, *Critical Reasoning*(Third Edition). Belmont, Wadsworth, 1991.
- Cederblom, Jerry; Paulsen, David W., *Critical Reasoning*, Belmont, Wadsworth, 1982.
- D' Angelo, Edward, *The Teaching Of Critical Thinking*, Amsterdam, Gruner, 1971.
- Dauer, Francis Watanabe, *Critical Thinking: An Introduction To Reasoning*, NY, OUP, 1989.
- Díaz-Barriga A., F. y Gerardo H. R., *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista*, México, McG-H, 2005.
- Eggen, P. D., *Estrategias docentes. Enseñanza de contenidos curriculares y desarrollo de habilidades de pensamiento*, México. FCE, 2005.
- Engels, S. Morris, *With Good Reason*, 2nd Ed. New York, St. Martin's Press, 1982.
- Ennis, R., “A Concept of Critical Thinking”, *Harvard Educational Review*, 1962.
- Ennis, R., *Critical Thinking*, New Jersey, Prentice Hall, 1962.
- Evans, Donald; Palmer, Humphrey, *Understanding Arguments*, 2nd Ed. Worcester, University of Wales Press, 1986.

- Fetzer, James H (Ed.), *Principles Of Philosophical Reasoning*, Totowa, Rowman & Allanheld, 1984.
- Fisher, Alec, *The Logic Of Real Arguments*, NY, Cambridge University Press, 1988.
- Fogelin, Robert J., *Understanding Arguments*, Harcourt Brace Jovanovich, 1978.
- Geach, P., *Reason and Argument*, Oxford, Blackwell, 1976.
- Glock, H. J., *The Rise of Analytic Philosophy*, Oxford, Blackwell, 1997.
- Granese, A., “Pensamiento crítico y educación”, en J. Houssaye, 2003.
- Hacker, P. M. S., “The rise of twentieth century analytic philosophy”, *Ratio*, IX, 3, 1996.
- Hacker, P. M. S., *Wittgenstein´s place in twentieth century analytic philosophy*, Oxford, Blackwell, 1996.
- Hoaglund, John, *Critical Thinking: An Introduction To Informal Logic*, Newport News, Vale Press, 1984.
- Hospers, J., *An Introduction to Philosophical Analysis*, Upper Saddle River N. J., PH, 1997.
- Houssaye, J., (Comp.), *Educación y Filosofía: Enfoques contemporáneos*, BA, Eudeba, 2003.
- Johnson, R. H., Blair, J. A., *Logical Self-Defense*, McGraw-Hill Ryerson, 1977.
- Lipman, M., *Thinking in Education*, Cambridge, CUP, 1991.
- Little, J Frederick. *Critical Thinking And Decision Making*, Toronto, Butterworths, 1980.
- Martinich, A. P., *A Companion to Analytic Philosophy*, Oxford, Blackwell, 2001.
- McPeck, J., *Critical Thinking and Education*, New York, St. Martin’s Press, 1981.
- Missimer, C. A., *Good Arguments: An Introduction To Critical Thinking*, Englewood Cliffs, Prentice-Hall, 1986.
- Moore, Brook Noel; Parker, Richard, *The Logical Accessory: Instructor's Manual To Accompany Critical Thinking*, 3rd Ed. Mountain View, Mayfield, 1992.
- Moore, Brook Noel; Parker, Richard. *Critical Thinking*, 3rd ed. Mountain View, Mayfield, 1991.

- Nudler, O., y F. Naishtat (eds.), *El filosofar hoy*, Ed. Biblos, Buenos Aires, 2007.
- Nussbaum, Martha C., *El cultivo de la humanidad. Una defensa clásica de la reforma en la educación liberal*, Ed. Paidós, Barcelona, 2005.
- Obiols, Guillermo y E. Rabossi (comps.), *La Enseñanza de la filosofía en debate*, Ed. Novedades educativas, México, 2000.
- Passmore, J., *Filosofía de la enseñanza*, México, FCE, 1983.
- Paul, Richard W., *Critical Thinking*, Rohnert Park, Center For Critical Thinking And Moral Critique, 1990.
- Rafalko, Robert J., *Logic For An Overcast Tuesday*, Belmont, Wadsworth, 1990.
- Ruggiero, Vincent R., *The Art Of Thinking: A Guide To Critical And Creative Thought*, NY, Harper & Row, 1984.
- Ruggiero, Vincent Ryan, *Beyond Feelings: A Guide To Critical Thinking*, Palo Alto, Mayfield, 1984.
- Salmon, Merrilee H., *Introduction To Logic And Critical Thinking*, Second Ed. Chicago, Harcourt Brace Jov, 1989.
- Samuel Gorovitz, et al, *Philosophical Analysis: An Introduction to Its Language and Techniques*, New York, Random, 1979.
- Schick, Jr, Theodore W; Vaughn, Lewis, *How To Think About Weird Things: Critical Thinking For A New Age*, Mayfield, Mountain View, 1994.
- Schwartz, Thomas, *The Art Of Logical Reasoning*, NY, Random House, 1980.
- Seech, Zachary, *Logic In Everyday Life*, Wadsworth, Belmont, 1987.
- Siegel, H., *Educating Reason: Rationality, Critical Thinking, and Education*, New York, Routledge, 1988.
- Terán Olguín, R., “Los desafíos de la enseñanza media superior”, en J. de J. Bazán Levy (2001).
- Tomasini, B. A., “Las funciones de la filosofía”, en <http://www.filosoficas.unam.mx/~tomasini/home.html>
- Tomasini, B. A., “¿Qué fue la filosofía analítica?”, en <http://www.filosoficas.unam.mx/~tomasini/home.html>

- Thomas, Stephen Naylor, *Practical Reasoning In Natural Language*, 3rd Ed. New Jersey, Prentice-Hall, 1986.
- UNAM, *Políticas académicas generales para el fortalecimiento del Bachillerato de la UNAM*, México, UNAM, 1997.
- Valdivia, L. y E. Villanueva (comps.), *Filosofía del lenguaje, de la ciencia, de los derechos humanos y problemas de su enseñanza*, UNAM, México, 1987.
- Vandewalle, B., *Kant. Educación y crítica*, Buenos Aires, Ediciones Nueva Visión, 2005.
- Weston, Anthony, *A Rulebook For Arguments*, Indianapolis, Hackett, 1987.
- Zarzar Charur, C., *La formación integral del alumno: Qué es y cómo se propicia*, México, FCE, 2003.
- Zarzar, Charur, C., *Habilidades básicas para la docencia*, 15ª reimp., México, Editorial Patria, 2005.
- Zechmeister, E. B. y Johnson, J. E., *Critical Thinking: A Functional Approach*, Wadsworth, Belmont, 1992.

# Manual Básico de Argumentación

“Logic is justly considered the basis of all other sciences, if only for the reason that in every argument we employ concepts taken from the field of logic and that every correct inference proceeds in accordance with the laws of that discipline [...] All the same, *there can be no doubt that the knowledge of logic is of considerable practical importance for everyone who desires to think and infer correctly*, since it enhances the innate and acquired faculties to this effect and, in particularly critical cases, prevents the committing of mistakes”.

Alfred Tarski, *Introduction to logic*

# ÍNDICE

## Presentación

1. Filosofía y Lógica
2. La lógica
  - A. Algunos conceptos fundamentales
3. Reglas básicas de argumentación
4. Reconocimiento de argumentos
5. Premisas y conclusión
  - Aclaraciones importantes sobre la argumentación
6. Análisis de argumentos I
  - A. Ejercicios: Reconoce las premisas y la conclusión
  - B. Un ejemplo de análisis: Un argumento de Hobbes
  - C. Reglas para identificar premisas y conclusión
  - D. Ejercicios: Analiza los argumentos
7. Argumentos deductivos e inductivos
  - Determina si los argumentos son deductivos o inductivos
8. Deductivo e inductivo
  - A. Conceptos básicos
  - B. Ejercicio: Deducción, Verdad y Validez
9. Deducción, verdad y validez

Algunas aclaraciones acerca de los argumentos Deductivos e Inductivos

  - A. Argumentos Deductivos
    - A1. Verdad y Validez
  - B. Argumentos Inductivos
    - B1. Algunas formas de argumentos inductivos
  - C. Algunas formas fundamentales de argumentar (RESUMEN)
    - a. Ejercicio: Determina si el argumento es Deductivo o Inductivo
    - b. Ejercicio: Argumentos Válidos vs No Válidos
    - c. Ejercicio: Verdad y Validez
    - d. Ejercicio: Argumentos Deductivos vs Inductivos

## 10. Símbolos lógicos y Tablas de Verdad

- A. Ejercicio: Repaso sobre las Tablas de Verdad

## 11. Formas lógicas

- A. Las reglas de inferencia como formas válidas de argumentar
- B. Ejercicio: Completa las formas válidas de argumentación
- C. Ejercicio: Identifica la forma lógica del argumento
- D. Ejercicio: Completa el argumento
- E. Ejercicio: Determina si los argumentos son válidos o inválidos
- F. Análisis de argumentos I (Final)
- G. Análisis los argumentos II (Final)

## 12. Falacias

Falacias más comunes que se comenten al argumentar

- A. Falacias de Atinencia (12 tipos)
- B. Falacias de Ambigüedad (4 tipos)
- C. Ejercicio: Reconoce la falacia en los siguientes argumentos

## 13. Planes de Clase. Ejercicios de argumentación aplicados a temas de ética práctica con base en el análisis de argumentos

- A. Aborto (Plan de Clase)
- B. Pena de muerte (Plan de Clase)



## PRESENTACIÓN

El presente manual tiene como uno de sus propósitos el incrementar, agudizar y ejercitar las capacidades críticas y argumentativas de aquellos estudiantes que están cursando el último año de educación media superior. También está diseñado para que los profesores lo usen en sus clases, hagan uso de los PP y de los ejercicios y actividades que se sugieren. Específicamente está pensado para alumnos del Colegio de Ciencias y Humanidades de la UNAM. En el CCH, no existe una asignatura con el nombre de “Lógica” en el mapa curricular; sin embargo, como parte del programa de la materia de Filosofía I y II, materias oficiales del Colegio, se considera como aprendizaje transversal el estudio de los rudimentos de la lógica.<sup>56</sup>

Tal como lo señala “El Modelo Educativo” del Colegio, se pretende que los alumnos sean capaces de “discutir, llegar a acuerdos o discernir con respeto y tolerancia”,<sup>57</sup> es decir, que los alumnos puedan participar en una discusión de manera pertinente y eficaz. Este pequeño manual quiere contribuir a que se logre ese perfil que la institución intenta fomentar.

Por su parte, el programa operativo vigente de la asignatura de Filosofía I señala en los “Propósitos” que el alumno, después de haber tomado el curso, podrá “reflexionar analítica y críticamente, a través del diálogo argumentativo, para desarrollar un criterio propio y autónomo”,<sup>58</sup> es decir, producir, desarrollar y practicar la capacidad crítica y argumentativa es uno de los objetivos fundamentales que propone el curso de Filosofía del Colegio.

Como se podrá notar, este material no es exhaustivo en el tratamiento de los temas, pero, en definitiva, tiene una dirección y un eje temático y pedagógico, a saber, el estudio

---

<sup>56</sup> Para revisar el planteamiento filosófico-educativo de este Manual, véase el “Capítulo I. Filosofía Analítica” de este trabajo; asimismo, para consultar el enfoque pedagógico, consúltese el “Capítulo II. Pensamiento Crítico”. Aquí sólo hago referencia a conceptos que ya han sido discutidos en la fundamentación teórica del “Manual”.

<sup>57</sup> Ver “El Modelo Educativo” del Colegio de Ciencias y Humanidades en la siguiente dirección electrónica: <http://www.cch.unam.mx/modelo.php>.

<sup>58</sup> *Programa de estudios de Filosofía I y II*, p. 9. Se puede consultar en la dirección electrónica: <http://www.cch.unam.mx/plandeestudios/asignaturas/filosofia/filosofiaiyyii.pdf>

de la lógica como apoyo a los otros aprendizajes esenciales que marca puntualmente el programa del curso.

Este “Manual” debe ser usado exclusivamente como material de soporte. Cada ejercicio tiene las respuestas correspondientes por separado para que los alumnos las cotejen al final de las explicaciones, aclaraciones o correcciones realizadas por el profesor.

Estas estrategias de aprendizaje incluyen algunas notas a la manera de orientaciones para que se introduzcan los temas o la discusión sobre los ejercicios. Asimismo, se incluyen porque forman parte del aprendizaje y porque tienen la finalidad de funcionar como notas aclaratorias y apuntes pertinentes sobre los ejercicios, sin ellos no se podrían entender los ejercicios ni los propósitos del manual.

Algunos temas incluyen las presentaciones Power Point para que se tenga a la mano el material de apoyo. Además, se recomienda que los apuntes, las explicaciones y los ejercicios sean resueltos en el salón de clase, en compañía del profesor.

Todos los ejercicios han sido puestos a prueba en clases normales de cursos de filosofía a nivel bachillerato. También sirvieron como soporte para mis Prácticas Docentes, las cuales forman parte del programa de la Maestría en Docencia para la Educación Media Superior que imparte la UNAM.

## 1. FILOSOFÍA Y LÓGICA<sup>59</sup>

Este punto debe ser explicado por el profesor y se debe proyectar el PP

### *¿De dónde surge la lógica?: Las áreas de la filosofía*

- La filosofía está compuesta por grandes problemáticas que los filósofos han ido cultivando a lo largo de la historia del pensamiento.
- Esas problemáticas le dan nombre a las grandes áreas de la filosofía

### *Las áreas fundamentales de la filosofía*

- Son cuatro las áreas de la filosofía, a saber:
  - o La metafísica u ontología
  - o La ética
  - o La estética
  - o La epistemología

### *La metafísica u ontología*

- τὰ μετὰ τὰ φυσικά (Meta física)
  - o Es el conocimiento de la naturaleza en su totalidad
  - o Para Aristóteles es la búsqueda de principios y causas que puedan explicar el mundo físico.
  - o Es la “filosofía primera” y es el “estudio del Ser”; el análisis de la realidad, de lo que existe.
  - o La filosofía primera es la ciencia teórica, trata de las sustancias inmutables.

### *La ética*

- Del griego éthos: costumbre o carácter.
  - o Es el estudio de la moral.
  - o La moral es el conjunto de normas o costumbres (mores) que rigen las conductas de una comunidad.
  - o La ética es la reflexión racional sobre la moral y estudia cómo se fundamentan los juicios morales.

---

<sup>59</sup> Esta parte es un primer acercamiento a lo que es la Filosofía y cuáles son los problemas a los que se enfrenta. Esta presentación debe ser usada por el profesor para introducir a sus alumnos a las grandes áreas de la filosofía. Debe proyectarse el PP, “Áreas de la Filosofía”, el profesor debe ir explicando las ideas y el alumno debe hacer notas.

- Preguntas éticas: ¿Qué es el Bien?, ¿Qué es la felicidad?, ¿Qué es la justicia?

### *La estética*

- αισθητική (aisthetikê) significa sensación o percepción.
  - Es el estudio lo bello, o de la belleza en general y las condiciones con las que se percibe y crea lo bello, y los criterios con que se valora.
  - Es el estudio de manifestaciones artísticas.
  - Es la teoría o filosofía del arte.
    - Preguntas: ¿Qué es lo Bello?, ¿qué es el arte?

### *Epistemología o Teoría del conocimiento*

- ἐπιστήμη o episteme, "conocimiento"; y λόγος o logos, "teoría".
  - Estudio del conocimiento.
  - ¿Bajo qué condiciones es posible el conocimiento?
    - Preguntas epistemológicas: ¿Qué es el conocimiento?, ¿Qué es la verdad?, ¿Cómo saben los seres humanos que poseen conocimiento?

### *La Lógica*

- Del griego λόγος o logos: Relativo al logos.
  - Es el estudio de la razón.
  - Son los procedimientos que nos permiten distinguir a los argumentos correctos de los incorrectos.

### *Lógica y Filosofía*

- La lógica es el estudio del lenguaje.
- La lógica es el método de la filosofía.
- Lógica y lenguaje son las herramientas que utiliza la filosofía para obtener conocimiento.

## 2. LA LÓGICA<sup>60</sup>

### A. Algunos conceptos fundamentales

Este punto debe ser explicado por el profesor y se debe proyectar el PP

#### *¿Qué es la Lógica?*<sup>61</sup>

- La lógica es el método de la filosofía.
- La lógica es el estudio de los procedimientos y reglas que nos permiten distinguir los argumentos correctos de los incorrectos.

#### *¿Preguntas fundamentales de la lógica?*

- ¿Se sigue la conclusión de las premisas afirmadas?
- ¿Las premisas proporcionan buenas razones para aceptar la conclusión?
- ¿Las premisas fundamentan la verdad de la conclusión?

#### *¿Qué es una inferencia?*

- La inferencia es un proceso racional que ocurre en la mente.
- La inferencia es la relación que existe entre una premisa y una conclusión.

#### *¿Qué es un argumento?*

- Es una estructura de pensamiento.
- Es un conjunto de proposiciones que contiene, por lo menos, una premisa y una conclusión.
- Un argumento es un razonamiento (R).

#### *¿Qué es una proposición?*

- Es un enunciado asertivo o afirmativo.
- Son susceptibles de ser verdaderas o falsas.  
Ejemplo: - La luna es de queso.  
○  $2 + 2 = 4$

---

<sup>60</sup> Esta parte son los conceptos básicos de la lógica y deben ser explicados por el profesor. Estas ideas deben quedar totalmente claras para poder avanzar en el aprendizaje. Muchos de los alumnos no llegan a entender esta parte de la explicación, por lo que se hace más difícil llegar a conceptos más complicados, como la lógica simbólica. En este sentido, se debe tener seguridad, por parte del profesor, de que el alumno ha comprendido muy bien esta parte del curso. Estos apuntes y los ejercicios siguientes ayudan perfectamente a reconocer el nivel argumentativo de los alumnos. Como parte de la estrategia, el profesor debe corregir los siguientes ejercicios con ellos y resolver dudas.

<sup>61</sup> Cf. I. Copi, *Introducción a la lógica*, “Introducción”, parte “1.1 ¿Qué es la lógica?” y “1.2 Premisas y conclusión”.

*¿Qué es una premisa?*

- Es el apoyo, las razones, las bases, los fundamentos, las pruebas que damos para llegar a una conclusión.

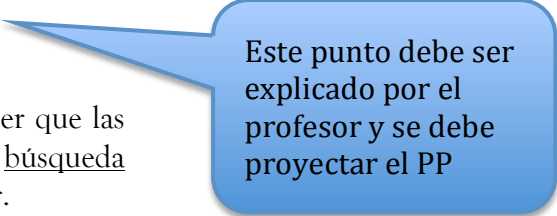
Premisa 1  
Premisa 2  
Conclusión

*¿Qué es una conclusión?*

- Es la proposición que se afirma con base en otras proposiciones.
- Es la tesis que queremos sostener.
- Es aquello que queremos afirmar.

### 3. REGLAS BÁSICAS DE ARGUMENTACIÓN<sup>62</sup>

Un diálogo argumentativo es una situación dialógica en la que se observan ciertas reglas que permiten suponer que las personas que dialogan están empeñadas en una búsqueda cooperativa de la verdad sobre algún asunto en particular.



Este punto debe ser explicado por el profesor y se debe proyectar el PP

#### Reglas<sup>63</sup>

##### *Principio Cooperativo*

Haz contribuciones a la conversación tal y como lo exige el propósito o la dirección de la conversación.

##### *Máxima de la Cantidad*

Haz que tu información sea tan destacada como sea necesario.

##### *Máxima de la Calidad*

No digas lo que creas que es falso. No digas tampoco aquello de lo que careces de pruebas.

##### *Categoría de la Relación*

Debes ser relevante. No hables sólo porque quieres participar, debes comunicar algo.

##### *Categoría de Modo*

Explicarte con claridad, debes ser ordenado en aquello que quieres pronunciar.

##### *Herramientas de la argumentación*

A lo largo de la argumentación se utilizan determinadas expresiones con funciones específicas. Ejemplos:

---

<sup>62</sup> Estas son unas sencillas reglas básicas de la argumentación, deben ser presentadas por el profesor. Pero lo fundamental es que los alumnos deben llevarlas a la práctica cuando argumenten tanto por escrito como cuando hablan.

<sup>63</sup> Cf. Adela Cortina, *Filosofía*, p. 86-87.

*Términos aseguradores*

Es evidente que...

Todo mundo está de acuerdo en que...

Fuentes bien informadas afirman que..

*Términos protectores*

Probablemente...

Quizá sea cierto que...

Seguramente es verdad que...

*Términos sesgados*

Algunas palabras están cargadas de connotaciones positivas o negativas. Nuestros prejuicios y estereotipos de carácter racista, político, religioso o sexista se manifiestan en muchas de las palabras que usamos.



#### 4. RECONOCIMIENTO DE ARGUMENTOS<sup>64</sup>

Instrucción: Lee con atención los siguientes párrafos y di si son argumentativos (contienen argumentos) o no y por qué lo crees<sup>65</sup>

Este es el primer ejercicio de argumentación. Se puede hacer en equipos

Párrafo I

“Una enfermedad patológica se define por los síntomas y signos generados por determinantes objetivos, esto es, orgánicos. Así,... las enfermedades son orgánicas. Puesto que los disturbios mentales no son orgánicos, la enfermedad mental no es una enfermedad”.

Respuesta:

---

---

---

---

Párrafo II

“Por otra parte, no tendría por qué extenderme sobre aquella estancia mía cerca de Combray, y que quizá fue el momento de mi vida en que menos pensé en Combray, a no ser porque, precisamente por esto, encontré allí una comprobación, siquiera provisional, de ciertas ideas que antes tuve sobre Guermantes, y también de otras ideas que tuve sobre Méséglise”.

M. Proust.

Respuesta:

---

---

---

---

Párrafo III

“Fuensanta:  
dame todas las lágrimas del mar.  
Mis ojos están secos y yo sufro

<sup>64</sup> Este ejercicio es para los alumnos y es el primero que se les presenta. Es un ejercicio de diagnóstico para saber si tienen claros los conceptos. Puede ser resuelto en equipos, aunque la respuesta es individual. Cada equipo da su propia respuesta sobre los argumentos.

<sup>65</sup> Cf. I. Copi, *Introducción a la lógica*, p. 30-35.

unas inmensas ganas de llorar.”  
Ramón López Velarde.

Respuesta:

---

---

---

---

---

Párrafo IV

“Las tasas altas de interés son inapropiadas para sanear una economía en la cual la balanza comercial es problemática, porque disminuyen la liquidez y por tanto hacen más caro exportar y más barato importar.”

Respuesta:

---

---

---

---

---

Párrafo V

“Para la Teogonía de Hesíodo, las arpías son divinidades aladas, y de larga y suelta cabellera, más veloces que los pájaros y los vientos; para el tercer libro de la Eneida, aves con cara de doncella, garras encorvadas y vientre inmundo, pálidas de hambre que no pueden saciar. Bajan de las montañas y mancillan las mesas de los festines”.

Jorge Luis Borges

Respuesta:

---

---

---

---

---

## 5. PREMISAS Y CONCLUSIONES<sup>66</sup>

### *Aclaraciones importantes sobre la Argumentación*

Este punto debe ser explicado por el profesor y se debe proyectar el PP

#### *I. Algunas preguntas relevantes relacionadas con la argumentación<sup>67</sup>*

##### *A. ¿Para qué argumentar?*

- Principalmente, para ofrecer razones o pruebas que apoyen nuestras conclusiones, tesis, afirmaciones, etc.;
- En consecuencia, podemos apoyar nuestras creencias en razones, no en prejuicios u opiniones.
- Entonces, es esencial que si llegamos a algo (conclusión), entonces debemos usar argumentos para sustentar esa afirmación.

##### *B. ¿Para qué me sirve argumentar en mi vida cotidiana?*

- Para fundamentar nuestras creencias acerca del mundo;
- Para cuestionar mis propias creencias y las de los demás;
- Para someter a prueba nuestros puntos de vista y defenderlos.

##### *C. ¿Cuál es la utilidad de la argumentación?*

- Aprender a pensar por nosotros mismos (razón epistemológica);
- Conformar nuestras opiniones de forma responsable, racional y crítica (razón ética).

---

<sup>66</sup> Este apunte es de gran importancia en el proceso, ya que se le muestra al alumno, por parte del profesor, cuál es la relevancia, filosófica y cotidiana, de la argumentación. Entonces, se le debe convencer al alumno por qué debe argumentar y cuál es, en el fondo, el sentido de la lógica y de la filosofía.

<sup>67</sup> Cf. A. Weston, *Las claves de la argumentación*, "Introducción. ¿Por qué argumentar?", p. 11-13.

## II. La composición e identificación de argumentos<sup>68</sup>

### A. Premisas y Conclusión.

- La conclusión se puede identificar al hacerse la pregunta: ¿qué estoy tratando de probar?
- La conclusión es la afirmación a favor de la cual estamos dando razones.
- Las premisas son las afirmaciones para sustentar lo que decimos.

### B. Presentar las ideas de forma ordenada

- Presentar los argumentos en uno o dos párrafos, donde se muestre que hay por lo menos una premisa y una conclusión.
- Mostrar que una afirmación conduce a la otra.
- Usar al menos una “expresión” que una los dos párrafos, por ejemplo: “por lo tanto”, “en conclusión”, “en consecuencia”, etc.

### C. Debemos ser concretos

- Evitar los términos generales, vagos y abstractos.
- Usar un lenguaje común y cotidiano que ayude a expresar lo que queremos.

### D. Usar relaciones consistentes

- Los buenos argumentos son conexiones claras entre las premisas y la conclusión.
- Tratar de formar “cadenas” o “eslabones” entre premisas y conclusiones.

---

<sup>68</sup> Cf. A. Weston, *Las claves de la argumentación*, “Capítulo I. La composición de un argumento corto”, p. 19-31.

## 6. ANÁLISIS DE ARGUMENTOS I<sup>69</sup>

A

Instrucción: Identifica (subraya) las premisas (con rojo) y la conclusión (con negro) en los siguientes argumentos.<sup>70</sup>

Este ejercicio es para los alumnos y puede realizarse en parejas

### Argumento I

Todos los hombres son mortales. Sócrates es un hombre. Por lo tanto, Sócrates es mortal.

### Argumento II

Ayer llovió, así que confío en que el depósito de agua esté lleno.

### Argumento III

Por ende, tras haber meditado bien el asunto, y examinado cuidadosamente todos sus aspectos, debo finalmente llegar a la siguiente conclusión, y reafirmarla: Pienso, luego existo, es necesariamente cierto cada vez que lo enuncio o concibo mentalmente. (Descartes).

### Argumento IV

El señor Pérez es un inmigrante ilegal, así que no se le permite votar.

### Argumento V

El que ama no desconoce a Dios, porque Dios es amor.

### Argumento VI

El perjuicio peculiar que se causa al silenciar la expresión de una opinión es el de un robo contra la raza humana; contra la posteridad al igual que contra la generación existente; contra los que disienten de la opinión, aún más contra los que la aceptan. Si la opinión es correcta, se les priva de la oportunidad de cambiar el error por la verdad; si es errónea, pierden un beneficio casi igual, la percepción más clara y viva de la verdad, producida por el contraste con el error. (J. S. Mill).

---

<sup>69</sup> Este ejercicio permite reforzar los conceptos básicos de la lógica. Los alumnos deben identificar perfectamente qué es una premisa y qué es una conclusión. Asimismo, deben tener claro cuál es la función de estos conceptos en el argumento.

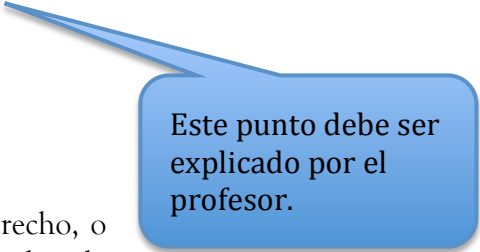
<sup>70</sup> Cf. I. Copi, *Introducción a la lógica*, p. 30-35.

## B

### *Un ejemplo de análisis de argumentos*<sup>71</sup>

Una argumento del Leviatán de Thomas Hobbes<sup>72</sup>

“Cuando quiera que un hombre transfiera su derecho, o renuncie a él, hace esto en consideración de algún derecho que, a la recíproca, le es transferido a él, o en pos de algún otro beneficio que de ese modo espera alcanzar. Pues esto es un acto voluntario; y en los actos voluntarios de cada hombre, el objetivo es alcanzar algún beneficio para sí.”



Este punto debe ser explicado por el profesor.

#### *Paso 1*

Primera pregunta para comenzar el análisis: ¿A qué se refiere la palabra “esto”?

Respuesta: \_\_\_\_\_

#### *Paso 2*

Analicemos otro fragmento del párrafo: “...esto es un acto voluntario; y en los actos voluntarios de cada hombre, el objetivo es alcanzar algún beneficio para sí.”

Lo primero que se debe notar es que hay un punto y coma (;) en medio de toda la oración; como sabemos, la función de este signo es separar dos unidades gramaticales que poseen la misma jerarquía significativa. Luego, tenemos dos proposiciones que debemos separar, de tal forma que nos queda lo siguiente:

Proposición 1: “Esto es un acto voluntario”,

Proposición 2: “en los actos voluntarios de cada hombre, el objetivo es alcanzar algún beneficio para sí”.

#### *Paso 3*

---

<sup>71</sup> Esta explicación debe ser conducida perfectamente por el profesor. Se le presenta al alumno un claro ejemplo de cómo se debe analizar un argumento y traducirlo en premisas y conclusión. Esto es lo que, precisamente, queremos lograr en el alumno. Que pueda identificar el argumento y logre ponerlo en sus propias palabras bajo una estructura fija.

<sup>72</sup> Cf. N. Capaldi, *Cómo ganar una discusión. El arte de la argumentación*, “Capítulo 2. La identificación de argumentos”, p. 27-30.

¡Identificamos! que la palabra “pues” (Indicador de Premisa) nos señala algo importante de la estructura del argumento, a saber: que todo lo que le sigue en la misma oración ¡es una premisa! Así, en el párrafo de Hobbes hay, por lo menos, dos premisas:

Premisa 1: “Esto es un acto voluntario”,

Premisa 2: “en los actos voluntarios de cada hombre, el objetivo es alcanzar algún beneficio para sí”.

#### ***Paso 4***

A partir del anterior análisis del pronombre “esto”, sabemos que éste (el pronombre mencionado) hace referencia a

“la transferencia o renuncia de un derecho”.

#### ***Paso 5***

¡Completar! las oraciones, de tal forma que, al final, tengamos proposiciones, esto es, entidades lingüísticas susceptibles de ser verdaderas o falsas. Usamos, pues, la información del Paso 4, que se deriva del análisis del pronombre. Entonces obtenemos lo siguiente:

Premisa 1: La transferencia o renuncia de un derecho es un acto voluntario.

Premisa 2: El objetivo de los actos voluntarios de cada hombre es alcanzar algún beneficio para sí.

¡Nota! que se ha cambiado la redacción de la segunda premisa para hacerla más comprensible, aún sin cambiar el sentido de la misma.

#### ***Paso 6***

Identificamos, de manera casi inmediata, la conclusión del argumento de Hobbes. Esta es (si leemos bien):

Conclusión: La transferencia o renuncia de un derecho es una acción realizada con la intención de obtener algún beneficio para el agente.

#### ***Paso 7***

Mostramos la estructura del argumento. Tenemos que:

P1: La transferencia o renuncia de un derecho es un acto voluntario.  
P2: El objetivo de los actos voluntarios de cada hombre es alcanzar algún beneficio para sí.

---

C: La transferencia o renuncia de un derecho es una acción realizada con la intención de obtener algún beneficio para el agente.

### *Notas finales*

El buen análisis de un argumento se basa, entre otras cosas, en una excelente comprensión de lectura. Por lo tanto, lo primero que debemos hacer es leer cuidadosamente cada texto que se nos presenta para poder realizar un análisis aceptable y que no conduzca a errores.

Trata de identificar perfectamente la conclusión de cada argumento. Puedes obtener información al respecto si te preguntas “¿qué es lo que quiere afirmar, sostener o sustentar este texto o este tipo?”.

¡No claudiques! Y ¡Buena suerte en el próximo análisis!



## C

### **Reglas para identificar premisas y conclusión**<sup>73</sup>

Este punto debe ser explicado por el profesor

1. NO identificamos premisas y conclusiones por su contenido.<sup>74</sup>
2. NO identificamos premisas y conclusiones por su posición o ubicación dentro del párrafo; por razones de estilo o de alguna otra índole, premisas y conclusiones pueden aparecer en cualquier lado.
3. Indicadores de conclusión: por lo tanto, por ende, así, de ahí que, en consecuencia, por consiguiente, como resultado, entre otros.
4. Indicadores de premisas: puesto que, ya que, como, en tanto que, dado que, por cuanto, viendo que, entre otros.
5. Se debe prever las premisas y las conclusiones implícitas o faltantes. Este tipo de argumento se llama entimema.  
Ejemplo:  
El señor K. Es un inmigrante ilegal, así que no se le permite votar.  
(Premisa faltante: A los inmigrantes ilegales no se les permite votar.)
6. Toda proposición puede ser tanto una premisa como una conclusión cuando hay más de un argumento enunciado en el mismo pasaje. Se denomina sorites a una serie de argumentos interrelacionados.

### **Validez y solidez de los argumentos**

- La verdad y la falsedad se predicán de las proposiciones, NUNCA de los argumentos.
- Validez e invalidez son adjetivos que sólo pueden pertenecer a los argumentos, NUNCA a las proposiciones.
- Si un argumento es válido, entonces, dada la verdad de sus premisas, su conclusión debe ser verdadera también. Además, hay una relación muy estrecha y rigurosa entre premisas y conclusión.
- Un argumento es sólido si es válido y además sus premisas y conclusión son verdaderas.

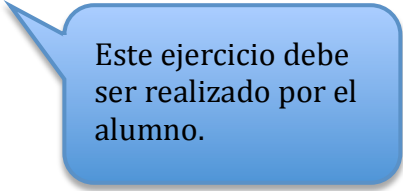
<sup>73</sup> Este apunte se le proporciona al alumno para aclarar dudas sobre las funciones de las premisas y de las conclusiones en el argumento. También se introducen conceptos como validez y solidez.

<sup>74</sup> Cf. N. Capaldi, *Cómo ganar una discusión. El arte de la argumentación*, "Capítulo 2. La identificación de argumentos", p. 30-33.

## D

Instrucciones: Analiza los siguientes argumentos en premisa y conclusión. Tal como se mostró anteriormente en el ejemplo del argumento de Hobbes.<sup>75</sup>

a) La poesía es más sutil y más filosófica que la historia; la poesía expresa lo universal y la historia sólo lo particular.<sup>76</sup>



Este ejercicio debe ser realizado por el alumno.

b) La materia es actividad. Un cuerpo está allí donde actúa y puesto que toda partícula de materia actúa sobre todo el universo, todo cuerpo está en todas partes.

c) La inquisición debió haber sido benéfica y estar justificada. Pueblos enteros la invocaron y la defendieron, hombres intachables la fundaron y crearon en forma severa e imparcial, y sus propios adversarios recurrieron a la hoguera para combatir sus llamas.

d) Los estratos más bajos de la clase media –los pequeños comerciantes, los tenderos y comerciantes en general, los artesanos y los campesinos-, todos ellos caen gradualmente en las filas del proletariado, en parte porque su pequeño capital no les alcanza para la escala en la cual la industria moderna funciona o están enfrascados en la competencia con los grandes capitalistas, en parte porque su labor especializada resulta inútil debido a los nuevos métodos de producción. El proletariado es reclutado de todas las clases de la población.

e) La verdadera diferencia entre esas formas es que, en una democracia, el pueblo ocupa y ejerce el gobierno en persona; en una república, se congrega y lo administra mediante sus representantes y agentes. La democracia debe limitarse a un pequeño lugar. Una república puede extenderse sobre una vasta región.

---

<sup>75</sup> Este es un ejercicio de repaso sobre el análisis de argumentos. El ejercicio debe ser realizado por el alumno y el profesor debe encargarse de resolver perfectamente las dudas sobre los conceptos básicos.

<sup>76</sup> Cf. I. Copi, *Introducción a la lógica*, p. 30-35.

## 7. ARGUMENTOS DEDUCTIVOS E INDUCTIVOS<sup>77</sup>

Instrucciones: Determina si los siguientes argumentos son válidos o inválidos y explica por qué lo son.

Este ejercicio debe ser resuelto por el alumno

1. Todos los sapos son príncipes. Todos los príncipes son azules. Por lo tanto, todos los sapos son verdes.
2. Todas las hadas tienen alas. Campanita y el Hada Madrina son hadas. Por lo tanto, Campanita y el Hada Madrina tienen alas.
3. Todos los elefantes tienen cuatro patas. Todos los elefantes son paquidermos. Por lo tanto, todos los animales de cuatro patas son paquidermos.
4. Todos los alumnos son brillantes. Todos los maestros son aburridos. Por lo tanto, hay alumnos brillantes y maestros aburridos.
5. Todos los libros tienen palabras. Algunos palabras tienen significado. Por lo tanto, algunos libros tienen palabras.
6. Todos los triángulos tienen tres lados. Todos los triángulos son amarillos. Por lo tanto, todo lo que tiene tres lados es amarillo.
7. Si las plantas tienen hojas, entonces  $2 + 2$  es igual a 4. Las plantas tienen hojas. Por lo tanto,  $2 + 2$  es igual a 4.
8. Si los triángulos tienen cuatro lados, entonces  $3 + 3$  es igual a 7. Los triángulos tienen tres lados. Por lo tanto,  $3 + 3$  es igual a 7.
9. Si los triángulos tienen tres lados, entonces  $2 + 2$  es igual a 4. Los triángulos tienen tres lados. Por lo tanto, la suma de 2 y dos es igual a 4.
10. La luna es de queso y yo sacaré 100 en este examen. Por lo tanto, la luna es de queso.

---

<sup>77</sup> Este ejercicio es para el alumno. Se le pide que determine si los argumentos son válidos o no. En esta parte de la instrucción aún no se le ha explicado en qué consiste la validez. Sin embargo, se le ha proporcionado una idea muy básica, a saber, “la validez se presenta cuando la conclusión se sigue de las premisas”. Entonces se le pregunta al alumno: “¿En los siguientes argumentos, la conclusión se sigue de las premisas? ¿Por qué? El ejercicio se resuelve en parejas, pero la respuesta es individual.

## 8. DEDUCTIVO E INDUCTIVO<sup>78</sup>

### A. Conceptos básicos

#### DEDUCCIÓN<sup>79</sup>

Este apunte debe ser explicado por el profesor y se debe proyectar el PP

- Todo argumento pretende que sus premisas proporcionen razones o fundamentos para establecer la verdad de su conclusión
- Un argumento deductivo pretende que sus premisas proporcionen fundamentos definitivos para aceptar su conclusión
- Si un argumento deductivo es correcto, entonces le llamamos válido. Pero si el argumento es incorrecto, le llamamos inválido
- En un argumento deductivo la conclusión se sigue de las premisas con necesidad absoluta e independientemente de otro hecho que pueda suceder en el mundo

#### VALIDEZ

- Un argumento deductivo es válido cuando sus premisas, de ser verdaderas, proporcionan bases definitivas para la verdad de su conclusión
- En un argumento deductivo válido, las premisas y la conclusión están relacionadas de tal modo que es absolutamente imposible que las premisas sean verdaderas y la conclusión falsa
- Los argumentos deductivos válidos son aquellos en los cuales se presenta una relación estrecha y rigurosa entre premisas y conclusión
- Si un argumento deductivo es válido, entonces, dada la verdad de sus premisas, su conclusión debe ser verdadera

---

<sup>78</sup> Este es el primer apunte sobre el concepto de validez. Esta noción es una de las más difíciles de captar, pero creo que con los ejemplos puede lograrse una buena comprensión del tema. Esta presentación debe hacerse de manera clara y enfática. El alumno no debe perderse en ningún momento y debe exponer todas sus dudas al respecto.

<sup>79</sup> Cf. I. Copi, *Introducción a la lógica*, “1. 6 Deducción e inducción”, “1.7 Verdad y validez”, p. 70-78.

## *Ejemplos*

### *I. Argumento deductivo válido con premisas (P) y conclusión (C) verdaderas*

Todas las ballenas son mamíferos  
Todos los mamíferos tienen pulmones  
Por lo tanto, todas las ballenas tienen pulmones

### *II. Argumento deductivo válido con P y C falsas*

Todas las arañas tienen diez patas  
Todas las criaturas de diez patas tienen alas  
Por lo tanto, todas las arañas tienen alas

### *III. Argumento inválido con P y C verdaderas*

Si tuviera todo el dinero de Gates sería rico  
No tengo todo el dinero de Gates  
Por lo tanto, no soy rico

### *IV. Argumento inválido con P y C verdaderas*

Si Gates tuviera todo el dinero de Slim, entonces Gates sería rico  
Gates no tiene todo el dinero de Slim  
Por lo tanto, Gates no es rico

### *V. Argumento válido con P falsas y C verdadera*

Todos los peces son mamíferos  
Todas las ballenas son peces  
Por lo tanto, todas las ballenas son mamíferos

### *VI. Argumento inválido con P falsas y C verdadera*

Todos los mamíferos tienen alas  
Todas las ballenas tienen alas  
Por lo tanto, todas las ballenas son mamíferos

### *VII. Argumento inválido con P falsas y C falsa*

Todos los mamíferos tienen alas  
Todas las ballenas tienen alas

Por lo tanto, todos los mamíferos son ballenas

*Cuadro de validez de argumentos basado en los ejemplos anteriores*

*Argumentos Inválidos*

	Conclusión Verdadera	Conclusión Falsa
Premisas Verdaderas	Ejemplo III	Ejemplo IV
Premisas Falsas	Ejemplo VI	Ejemplo VII

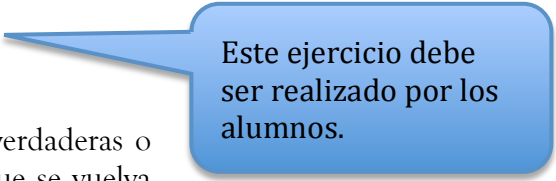
*Argumentos Válidos*

	Conclusión Verdadera	Conclusión Falsa
Premisas Verdaderas	Ejemplo I	<b><u>No existe</u></b>
Premisas Falsas	Ejemplo V	Ejemplo II

Conclusión: Si un argumento es válido y su C es falsa, no todas sus P's pueden ser verdaderas

Si un argumento es válido y sus P's son verdaderas, la C debe ser verdadera también

## B. Ejercicio: *Deducción, Verdad y Validex*<sup>80</sup>



Este ejercicio debe ser realizado por los alumnos.

Instrucción: Determina si las siguientes oraciones son verdaderas o falsas; en caso de ser falsas corrige el enunciado para que se vuelva verdadero.

1. Los argumentos inductivos pueden ser calificados como válidos o inválidos.
2. La característica fundamental de los argumentos deductivos válidos es que haya una relación endeble entre premisas y conclusión.
3. En los argumentos válidos se dice que si las premisas son verdaderas entonces la conclusión puede ser falsa.
4. Un argumento válido puede ser sólido si es inductivo.
5. Todo argumento inválido tiene premisas verdaderas y conclusión falsa.
6. Entre los argumentos válidos existe el caso en el cual las premisas son verdaderas y la conclusión falsa.
7. Decimos de un argumento válido que si su conclusión es falsa, entonces sus premisas son verdaderas.
8. Un argumento válido puede tener premisas verdaderas y conclusión falsa.
9. Necesitamos argumentos válidos para proporcionar argumentos que son lógicamente consistentes.
10. Proporciona un ejemplo de argumento deductivo válido que tenga premisas verdaderas y conclusión falsa.

---

<sup>80</sup> Este ejercicio es de repaso sobre el apunte que se ha dado anteriormente. Los alumnos deben calificar las oraciones como verdaderas o falsas. Se recomiendan que realicen el ejercicio sin apunte y después de haber explicado los conceptos.

## 9. DEDUCCIÓN, VERDAD Y VALIDEZ<sup>81</sup>

### *Algunas aclaraciones acerca de los argumentos deductivos e inductivos<sup>82</sup>*

#### A. Argumentos Deductivos

Este apunte debe ser explicado por el profesor.

Primero se debe tener presente que los argumentos deductivos siempre son o válidos o inválidos.

Un argumento deductivo es válido cuando es imposible que sus premisas sean verdaderas y la conclusión falsa.

O, en un argumento válido, SI las premisas son verdaderas, entonces la conclusión también debe ser verdadera.

La validez es una característica hipotética o condicional. Esa característica es central y, tal vez, la más importante para la lógica, ya que nos asegura que la conclusión del argumento es verdadera SI las premisas lo son.

Los argumentos son deductivos en virtud de su forma lógica y no del contenido de las premisas o la conclusión. Por ejemplo en:

$$\begin{array}{l} \text{Si P, entonces Q} \\ \hline \text{P} \\ \text{Q} \end{array}$$

las proposiciones P y Q pueden ser sustituidas por cualquier oración con contenido significativo que afirme o niegue algo del mundo. Lo que nos importa es que se mantenga la misma forma lógica para que el argumento siga siendo deductivo.

Lo que importa de los argumentos deductivos es su forma lógica, la cual les da el carácter de válidos.

---

<sup>81</sup> Este apunte es una reformulación y un repaso sobre el concepto de validez y su relación con la verdad y la deducción. Se recomienda al profesor tener muchas claridad al exponer esta parte y que el alumna externé todas las dudas posibles. Se recomienda dar el apunte directamente al alumno para que su atención recaiga por completo en la explicación del profesor.

<sup>82</sup> Cf. J. W. Cornman, *et al*, *Problemas y argumentos filosóficos*, “La lógica”, p. 17-24 y “La inducción”, p. 49-55.



Siempre que una forma de argumentación sea deductiva válida, tendremos un argumento válido si sustituimos adecuadamente las letras por proposiciones.

Repara en que muy pocas formas de argumentar son válidas y que en la vida cotidiana usamos generalmente maneras de argumentar que son inductivas, aunque no excluimos a las deductivas.

Otras formas deductivas válidas de argumentación son los siguientes silogismos deductivos:

Ninguna X es Y	Todas las X son Y	Todas las X son Y
<u>Todas las Z son X</u>	<u>Algunas X son Z</u>	<u>Algunas X no son Z</u>
Ninguna Z es Y	Algunas Y son Z	Algunas Y no son Z

Recordemos que un argumento deductivo es sólido cuando es válido y tanto premisas como conclusión son verdaderas.

### ***A1. Verdad y Validez***

Se debe notar que los argumentos deductivos con forma lógica válida siguen siendo válidos aún cuando sean totalmente absurdos. Por ejemplo, el siguiente argumento es deductivo y válido:

Todas las mujeres son gatos  
Todos los gatos son hombres  
Todas las mujeres son hombres

El argumento anterior tiene premisas falsas y conclusión falsa. Esto muestra el carácter hipotético de la validez. Así, dado que el argumento es válido, decimos que la validez es la garantía de que la conclusión deberá ser verdadera SI las premisas son verdaderas.

Consideremos lo siguiente. Si un argumento deductivo válido tiene una conclusión absolutamente falsa como el anterior, entonces ¿por qué es de utilidad la deducción y la validez? o ¿por qué debemos ocuparnos esos conceptos?

La respuesta es que un argumento deductivo válido es un conservador de la verdad. Esto es, la verdad de las premisas de un argumento deductivo válido está enteramente conservada en la conclusión. Sólo los argumentos válidos conservan la verdad.

### ***B. Argumentos Inductivos***

Primera reflexión. Los argumentos inductivos no son válidos ni inválidos, deben ser calificados como buenos o malos, como probables o improbables, etc.

Los argumentos inductivos son argumentos en los cuales las premisas no implican necesariamente a la conclusión.

Todo tipo de evidencia que se apoye en la experiencia es inductiva. Los argumentos inductivos se apoyan en la evidencia empírica.

Los argumentos inductivos lo son, no gracias a su forma, sino al contenido de las proposiciones que intervienen en esos argumentos.

Casi todas las creencias que tenemos del mundo están sustentadas en argumentos inductivos.

En los argumentos inductivos, las premisas son la evidencia que fundamenta la conclusión.

### ***B1. Algunas formas de argumentos inductivos***

- ❖ Argumento inductivo por enumeración

X por ciento de los miembros examinados de A es B

X por ciento de los miembros de A es B

Ejemplo:

El 67 por ciento de los gatos examinados tiene rabia

Algunos de los gatos tienen rabia

- ❖ Silogismo estadístico

X por ciento de los miembros de A es B

O es un miembro de A que no ha sido examinado

O es un miembro de B

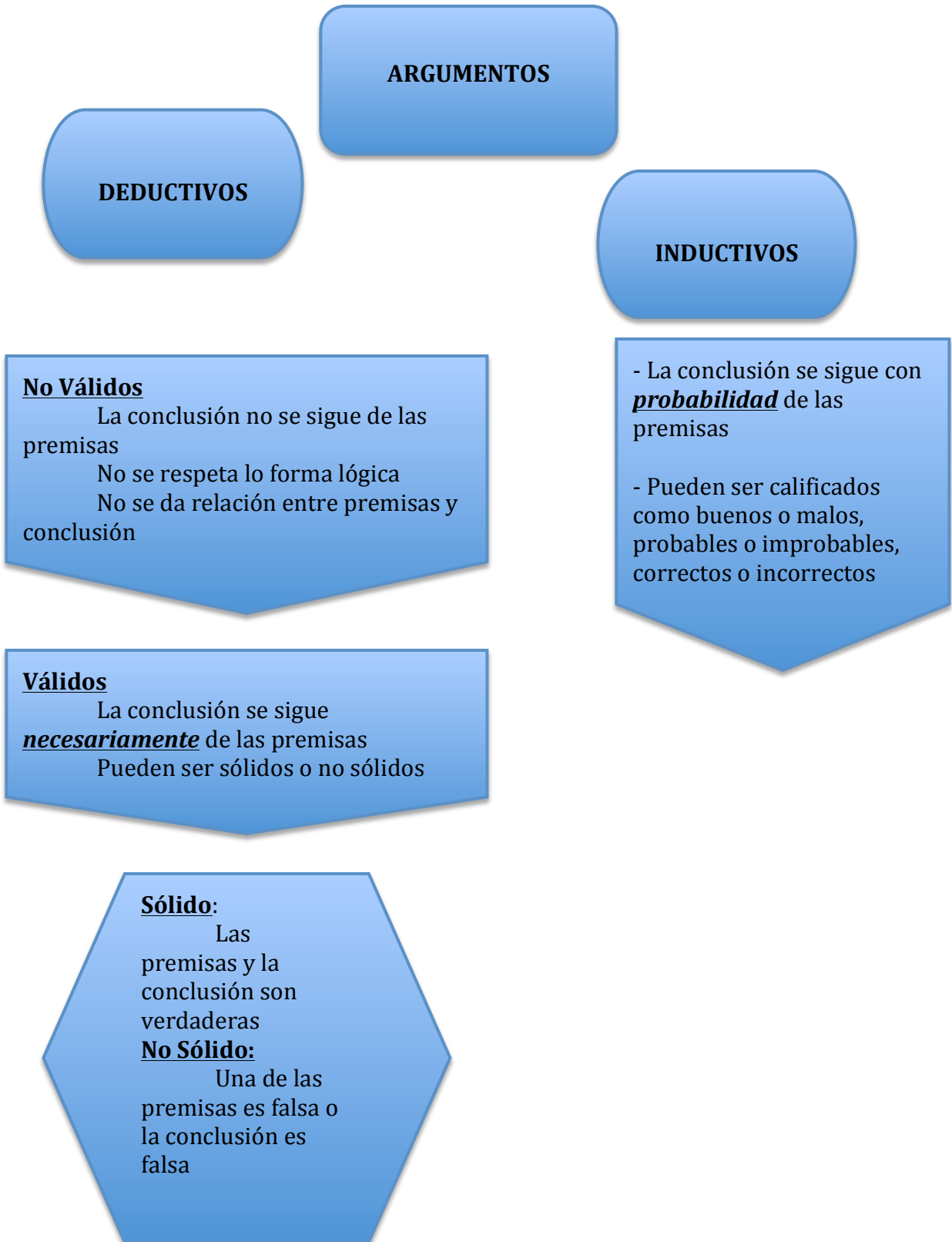
Ejemplo:

El 60 por ciento de los perros del DF tiene rabia

El perro que me mordió es un perro del DF que no ha sido examinado

El perro que me mordió tiene rabia

C. Algunas formas fundamentales de argumentar (RESUMEN)



a. Ejercicio: Argumentos Deductivos vs Inductivos<sup>83</sup>

Estos ejercicios (a, b, c, d) deben ser realizados por los alumnos

Instrucción: Completa el argumento con las premisas o las conclusiones faltantes (usa las formas lógicas A), B), C), D) y Modus Ponens).

1. (Pr) Si voy al cine, entonces me divierto  
(Pr) Voy al cine  
(C) Por lo tanto, \_\_\_\_\_
2. (Pr) Si \_\_\_\_\_  
(Pr) Hago lógica  
(C) Soy feliz
3. (Pr) Ninguna fruta es dañina  
(Pr) Todas las manzanas son frutas  
(C) \_\_\_\_\_
4. (Pr) Todos los argumentos válidos son argumentos lógicos  
(Pr) \_\_\_\_\_  
(C) Algunos argumentos lógicos son argumentos sólidos
5. (Pr) \_\_\_\_\_  
(Pr) Algunos alumnos no son irrespetuosos  
(C) Algunas personas no son irrespetuosas
6. (Pr) Si \_\_\_\_\_  
(Pr) \_\_\_\_\_  
(C) Por lo tanto, voy a la universidad
7. (Pr) Ningún satélite es un planeta  
(Pr) Todos los astros  
(C) Ningún \_\_\_\_\_
8. (Pr) Todos los vagabundos son seres humanos  
(Pr) Algunos  
(C) Algunos \_\_\_\_\_

<sup>83</sup> Los siguientes ejercicios (a, b, c, d) deben ser completados por los alumnos con apoyo del profesor. Se recomienda que se realicen en parejas y sin el apunte original.

**b. Ejercicio: Argumentos Válidos vs No Válidos**

Instrucción: Determina si los siguientes argumentos son válidos o no válidos, sólidos o no sólidos y explica por qué lo son.

1. (Pr) Si estoy en clase, entonces aprendo mucha filosofía  
(Pr) Estoy en clase  
(C) Por lo tanto, aprendo mucha filosofía
  
2. (Pr) Si estudio mucho, entonces soy un buen ser humano  
(Pr) Estudio mucho  
(C) Por lo tanto, soy feliz
  
3. (Pr) Ninguna estrella es un sistema solar  
(Pr) Todos los astros son estrellas  
(C) Ningún astro es un sistema solar
  
4. (Pr) Ningún elefante es un ser humano  
(Pr) Todas las personas son elefantes  
(C) Ninguna persona es un ser humano
  
5. (Pr) Todos los carnívoros son animales  
(Pr) Todos los animales son seres orgánicos  
(C) Todos los carnívoros son seres orgánicos
  
6. (Pr) Todos los hombres son seres mortales  
(Pr) Todos los seres mortales son seres vivos  
(C) Todos los seres mortales son filósofos
  
7. (Pr) Todas las aves son ovíparas  
(Pr) Algunas aves son verdes  
(C) Algunos ovíparos son verdes

*c. Ejercicio: Verdad y validex*

Instrucciones: Determina si los siguientes argumentos son válidos o inválidos, esto es, sólo debes analizar si la conclusión se sigue de las premisas.

- a. Llueve, por lo tanto no es verdad que no llueve.
- b. O voy al cine o voy al teatro por lo tanto o voy al teatro o voy a la comercial mexicana.
- c. Los triángulos tienen tres lados y la luna es azul, por lo tanto este triángulo tiene tres lados y es azul.
- d. O tomo café o tomo jugo por lo tanto o tomo jugo o tomo café.
- e. Todos los gatos son cosas hermosas; algunos gatos no son negros, por lo tanto, algunas cosas hermosas no son negras.
- f. Ningún alumno es aburrido y todos los maestros son alumnos; por lo tanto, ningún maestro es aburrido.
- g. Todos los griegos son mortales. Además, todos los mortales son racionales; por lo tanto, algunos griegos son europeos.
- h. Si voy a la escuela, entonces quiero a mi gato. Es el caso que no quiero a mi gato, por lo tanto, no es verdad que voy a la escuela.
- i. Si cuido a mi gato, entonces voy al cielo. No voy al cielo, por lo tanto cuido a mi gato.
- j. Si es lunes, los bancos están abiertos. Es verdad que los bancos están abiertos, por lo tanto es lunes.
- k. Si paso con 100, entonces soy feliz. No pasé con 100, por lo tanto, no soy feliz.
- l. Si voy al cine, entonces me divierto. Es el caso que voy al cine, por lo tanto como palomitas de maíz.
- m. Me gusta caminar y me gusta la naturaleza. Por lo tanto, pienso.

#### *d. Ejercicio: Argumentos Deductivos vs Inductivos*<sup>84</sup>

Instrucción: Determina si los argumentos son deductivos o inductivos y explica por qué lo son.

1. Todos los hombres son amables. Sócrates es hombre. Por lo tanto, Sócrates es amable.
2. Hay muchas nubes y ayer llovió hasta tarde; por lo tanto, probablemente lloverá hoy también.
3. Dado que Dios es el ser más perfecto y un ser perfecto debe poseer toda propiedad que es preferible tener que no tener, y es mejor existir que no existir, por lo tanto Dios existe.
4. Pérez es holandés, pues solamente los holandeses defienden el derecho a la adopción de parejas homosexuales y Pérez lo hace.
5. El gobierno anterior incrementó los impuestos, por lo tanto este gobierno también lo hará.
6. La suma de los ángulos interiores de un triángulo siempre es  $180^\circ$ . En un determinado triángulo, el ángulo A mide  $90^\circ$  y el B  $30^\circ$ . Por consiguiente, el ángulo C mide  $60^\circ$ .
7. En agosto cierran casi todas las tiendas de esta ciudad. Como es agosto es seguro que la tienda de la esquina estará cerrada.
8. Mi cumpleaños es un día antes que el de mi padre. Hoy es mi cumpleaños. Por lo tanto, mañana es el cumpleaños de mi padre.
9. Si saco más de un nueve en el examen de mañana, mis padres me compran la moto. Pero lo más probable es que no pase del siete. Por lo tanto, es casi seguro que mis padres no me comprarán la moto.
10. Si mi equipo favorito gana el partido, gano una apuesta a mi amigo Pepe. Pero mi equipo va perdiendo a falta de cinco minutos para el final. Por lo tanto, probablemente gane la apuesta mi amigo Pepe.

---

<sup>84</sup> Cf. Algunos ejemplos son de J. Baggini, *¿Pienso luego existo? El libro esencial de juegos filosóficos*, “Capítulo 3. El silogimnasio”, p. 53-67.

## 10. Símbolos lógicas y Tablas de Verdad<sup>85</sup>

### *Pensamiento y Lenguaje*<sup>86</sup>

- ⇒ El pensamiento requiere del lenguaje para ser expresado.
- ⇒ Sin lenguaje no habría posibilidad de comunicación.
- ⇒ O, ¿cómo podrías decir siquiera sí o no, sin lenguaje?

### *Lógica simbólica*

- ⇒ Sin embargo, el lenguaje tiene limitaciones. Su principal defecto es la ambigüedad.
- ⇒ La lógica simbólica permite acabar con todo tipo de equívocos.
- ⇒ También es el método para establecer la validez de un argumento.
- ⇒ La LS es una herramienta de análisis y deducción absolutamente confiable.
- ⇒ Es un lenguaje técnico.
- ⇒ Permite mostrar la forma lógica de los argumentos.
- ⇒ Con su empleo, queda fuera la vaguedad y la ambigüedad.
- ⇒ El simbolismo en lógica facilita la evaluación de los argumentos.
- ⇒ Además, aclara la naturaleza de la inferencia deductiva.

### *Proposiciones simples y compuestas*

- ⇒ Proposiciones compuestas:

- La luna es de queso y voy a reprobar

Esta presentación debe ser explicada por el profesor y se debe proyectar el PP

<sup>85</sup> Esta presentación debe ser explicada por el profesor y el alumno debe seguir puntualmente el desarrollo de la misma. Aquí se presentan los rudimentos de la lógica simbólica y se acerca a los alumnos a los símbolos lógicos básicos que después usará para practicar en ejercicios específicos.

<sup>86</sup> Cf. I. Copi, *Lógica Simbólica*, “Capítulo 1. Introducción: La lógica y el lenguaje”, p. 15-22.



- O quiero café o el cielo es triste
- No quiero ir al cine
- Si voy al cielo, entonces quiero café

⇒ Proposiciones simples, ejemplos:

- La luna es de queso
- Voy a reprobar
- Quiero café

#### *Cuatro formas de proposiciones compuestas*

⇒ Conjunción (y):

- La luna brilla y quiero mucho a mi gato

⇒ Disyunción (o):

- O voy a la fiesta o estudio para el examen

⇒ Negación (no):

- No es el caso que el mundo

⇒ Condicional (si, entonces):

- Si me gusta ir al cine, entonces como palomitas

#### *Simbología*

⇒ Símbolo para la conjunción:

^

⇒ Símbolo para la disyunción:

v

⇒ Símbolo para la negación:

~

⇒ Símbolo para el condicional:

→

a) *La Tabla de Verdad de la Disyunción:*

p	q	$p \vee q$
V	V	V
V	F	V
F	V	V
F	F	F

b) *La Tabla de Verdad de la Conjunción:*

p	q	$p \wedge q$
V	V	V
V	F	F
F	V	F
F	F	F

c) *La Tabla de Verdad del Condicional:*

p	q	$p \rightarrow q$
V	V	V
V	F	F
F	V	V
F	F	V

d) *La Tabla de Verdad de la Negación:*

p	$\sim p$
V	F
F	V

a. *Ejercicio: Repaso sobre las Tablas de Verdad*<sup>87</sup>

Este ejercicio debe ser completado por el alumno, sin notas

Instrucciones: Escoge la respuesta correcta.

1. La lógica simbólica establece la \_\_\_\_\_ de un argumento:

- a) Verdad                                      b) Inferencia                                      c) Lógica                                      d) Validez

2. La lógica simbólica elimina la \_\_\_\_\_ del lenguaje:

- a) Falsedad                                      b) Ambigüedad                                      c) Invalidez                                      d) Verdad

3. Según la lógica simbólica, las proposiciones pueden dividirse en:

- a) Verdaderas/Falsas                                      b) Válidas/Inválidas  
c) Simples/Compuestas                                      d) Lógicas/Ilógicas

4. La lógica simbólica es la \_\_\_\_\_ sobre la que se sostiene el lenguaje:

- a) Verdad                                      b) Estructura                                      c) Lógica                                      d) Filosofía

5. El lenguaje permite expresar nuestro pensamiento, pero el principal problema lógico de éste es:

- a) Su riqueza                                      b) Su polisemia                                      c) Su lógica                                      d) Su estructura

6. Un ejemplo de proposición simples es el siguiente:

- a) La nieve es blanca                                      b) La nieve                                      c) Es blanca                                      d) La blancura

7. Un ejemplo de proposición compuesta es:

- a) El condicional                                      b) La condición                                      c) El Modus Ponens                                      d) La negativa

<sup>87</sup> Este ejercicio es de repaso sobre conceptos básicos relacionados con las tablas de verdad. Es un ejercicio tipo examen y debe ser resuelto por el alumno individualmente, sin notas y con el profesor presente.

8. Según la tabla de verdad de la conjunción, para que una proposición como " $p \wedge q$ " sea falsa, uno de los conyuntos debe ser:

- a) Verdadero Lógico                      b) Falso                      c) No se sabe                      d)

9. Según la tabla de verdad de la disyunción, para que una proposición como " $p \vee q$ " sea verdadera, uno de los disyuntos debe ser:

- a) Verdadero Lógico                      b) Falso                      c) No se sabe                      d)

10. Decimos que si una proposición es verdadera, su negación es:

- a) Verdadera                      b) Falsa                      c) No se sabe                      d) Lógica

11. La tabla de verdad del condicional muestra claramente el concepto de:

- a) Verdad                      b) Falsedad                      c) Validez                      d) Lógica

12. Según la tabla de verdad del condicional, si el consecuente " $q$ " es verdadero, entonces toda la proposición " $p \rightarrow q$ ", debe ser:

- a) Verdadera                      b) Falsa                      c) Válida                      d) Lógica

13. Según la tabla de verdad del condicional, si el consecuente " $q$ " es falso, entonces toda la proposición " $p \rightarrow q$ ", debe ser:

- a) Verdadera                      b) Falsa                      c) Válida                      d) No se sabe

14. Para que un condicional, " $p \rightarrow q$ ", sea verdadero, el consecuente " $p$ " debe ser:

- a) Verdadero                      b) Falso                      c) Válido                      d) No se sabe

15. Según la tabla de verdad del condicional, de la falsedad podemos concluir:

- a) La verdad                      b) La lógica                      c) La validez                      d) No se sabe

## 11. FORMAS LÓGICAS<sup>88</sup>

### A. Las reglas de inferencia como formas válidas de argumentar<sup>89</sup>

Este apunte debe ser explicado por el profesor y debe proyectarse el PP

#### ➤ Modus Ponens (MP)

P, entonces Q	$P \rightarrow Q$
P	P
Por lo tanto, Q	$\vdash Q$

Sustitución:

Si llueve, entonces se moja la calle  
Llueve  
Por lo tanto, se moja la calle

Donde: “P” es “Llueve” y “Q” es “se moja la calle”.

#### ➤ Modus Tollens (MT)

Si P, entonces Q	$P \rightarrow Q$
No Q	$\sim Q$
Por lo tanto, no P	$\vdash \sim P$

Sustitución:

Si pongo atención, entonces sacaré 100  
No saqué 100  
Por lo tanto, no puse atención

Donde: “P” es “pongo atención” y “Q” es “saco 100”.

<sup>88</sup> Este apunte debe ser tomado por los alumnos y el profesor debe explicar perfectamente cada forma lógica. Se presenta este tema para proporcionar a los estudiantes algunas formas de argumentación válida.

<sup>89</sup> Para ver una buena explicación de este punto a nivel bachillerato, puede consultarse J. Teichman y K. Evans, *Filosofía. Una guía para principiantes*, “Capítulo 23. El cálculo proposicional”, p. 316-331.

➤ Silogismo Hipotético (SH)

Si P, entonces Q	$P \rightarrow Q$
Si Q, entonces R	$Q \rightarrow R$
Por lo tanto, si P, entonces R	$\vdash P \rightarrow R$

*Sustitución:*

Si tomo café, entonces soy feliz  
 Si soy feliz, entonces doy esta clase  
 Por lo tanto, si tomo café, entonces doy esta clase

Donde: “P” es “tomo café”; “Q” es “soy feliz” y “R” es “doy esta clase”.

➤ Silogismo Disyuntivo (SD)

$P \circ Q$ (pero no ambas)	$P \vee Q$
No P	$\sim P$
Por lo tanto, Q	$\vdash Q$

*Sustitución:*

O voy al cine o voy al teatro (pero no ambas)  
 No voy al cine  
 Por lo tanto, voy al teatro

Donde: “P” es “voy al cine” y “Q” es “voy al teatro”.

➤ Dilema Constructivo (DC)

Si P, entonces Q y Si R, entonces S	$(P \rightarrow Q) \wedge (R \rightarrow S)$
$P \circ R$	$P \vee R$
Por lo tanto, o Q o S	$\vdash Q \vee S$

*Sustitución:*

Si llueve, entonces canto y si respiro, entonces vivo  
 O llueve o respiro  
 Por lo tanto, o canto o vivo

Donde: "P" es "llueve"; "Q" es "canto"; "R" es "respiro" y "S" es "vivo".

➤ Dilema Destructivo (DD)

Si P, entonces Q y si R, entonces S	$(P \rightarrow Q) \wedge (R \rightarrow S)$
O no Q o no S	$\sim Q \vee \sim S$
Por lo tanto, o no P o no R	$\vdash \sim P \vee \sim R$

*Sustitución:*

Si camino, entonces me siento bien y si llueve, entonces grito  
O no me siento bien o no grito  
Por lo tanto, o no camino o no llueve

Donde: "P" es "camino"; "Q" es "me siento bien"; "R" es "llueve" y "S" es "grito".

➤ Simplificación (Simpl.)

P y Q	$P \wedge Q$
Por lo tanto, P	$\vdash P$

*Sustitución:*

Llueve y la luna es de queso  
Por lo tanto, llueve

Donde: "P" es "llueve" y "Q" es "la luna es de queso".

➤ Conjunción (Conj.)

P	P
Q	Q
Por lo tanto, P y Q	$\vdash P \wedge Q$

*Sustitución:*

Sale el sol  
Sale la luna  
Por lo tanto, sale el sol y sale la luna



Donde: "P" es "sale el sol" y "Q" es "sale la luna".

➤ Adición (Ad.)

P  
Por lo tanto, o P o Q

P  
⊢ P ∨ Q

*Sustitución:*

Llueve  
Por lo tanto, o llueve o voy al cine

Donde: "P" es "llueve" y "Q" es "voy al cine".

B<sup>90</sup>

Este ejercicio debe ser completado por los alumnos

Instrucciones:

Completa correctamente las siguientes formas de argumentación válida e indica su nombre.

1.

Si \_\_\_\_\_

Sócrates es filósofo.

Por lo tanto, Sócrates es griego.

Nombre: \_\_\_\_\_

2.

\_\_\_\_\_

Llueve.

Por lo tanto, me gusta pensar y llueve.

Nombre: \_\_\_\_\_

3.

\_\_\_\_\_

No es verdad que  $2 + 2 = 4$  o no es verdad que la luna es de queso.

Por lo tanto, no es cierto que voy al cine o es mentira que voy al teatro.

Nombre: \_\_\_\_\_

4.

O estoy triste o estoy vivo.

No es verdad que estoy triste.

\_\_\_\_\_

Nombre: \_\_\_\_\_

<sup>90</sup> Se presenta este ejercicio para que el alumno se familiarice con las formas lógicas. Es una introducción a los usos de la inferencia correcta. El profesor debe apoyar a los estudiantes.

5.

-----  
Si cuido a mi gato, entonces existo.  
Por lo tanto, si me gusta leer, entonces existo.

Nombre:-----

6.

Me divierto mucho en clase.

-----  
Nombre:-----

7.

-----  
Por lo tanto, Dios existe.

Nombre:-----

8.

-----  
O me cuestiono o mejor voy al cine.  
Por lo tanto, o contemplo el atardecer o leo a Platón.

Nombre:-----

9.

Si el cielo está nublado, entonces me quedo en la cama.  
No es cierto que me quedo en la cama.

-----  
Nombre:-----

C<sup>91</sup>

Este ejercicio debe ser resuelto por el alumno

Instrucciones: Identifica la forma lógica y coloca el nombre en cada uno de los siguientes argumentos

Ejemplo:

$$(p \rightarrow q) \rightarrow r$$

$$p \rightarrow q$$

$$\vdash r$$

Nombre: Modus Ponens

1.  $p \rightarrow q$   
 $p$   
 $\vdash q$

Nombre: \_\_\_\_\_

2.  $(p \wedge q) \rightarrow r$   
 $p \wedge q$   
 $\vdash r$

Nombre: \_\_\_\_\_

3.  $(p \wedge q) \vee (r \wedge s)$   
 $\sim (p \wedge q)$   
 $\vdash r \wedge s$

Nombre : \_\_\_\_\_

4.  $[(p \vee q) \rightarrow s] \rightarrow r$   
 $\sim r$   
 $\vdash \sim [(p \vee q) \rightarrow s]$

Nombre: \_\_\_\_\_

5.  $p \rightarrow r$   
 $q \wedge s$   
 $\vdash (p \rightarrow r) \wedge (q \wedge s)$

Nombre: \_\_\_\_\_

6.  $\sim [\sim (p \vee \sim p) \vee q] \wedge r$   
 $\vdash \sim [\sim (p \vee \sim p) \vee q]$

Nombre : \_\_\_\_\_

7.  $r$   
 $\vdash r \vee (p \vee \sim t)$

Nombre : \_\_\_\_\_

8.  $[\sim (p \wedge r) \rightarrow t] \wedge (q \rightarrow s)$   
 $\sim (p \wedge r) \vee q$   
 $\vdash t \vee s$

Nombre : \_\_\_\_\_

<sup>91</sup> Se presenta el siguiente ejercicio para que los alumnos comiencen a reconocer las formas lógicas. Se trata de que el alumno piense en estructuras y pueda reconocerlas, aunque estén ordenadas de maneras distintas. El profesor debe estar al tanto del ejercicio porque los estudiantes pueden confundirse a lo largo del proceso.

Este ejercicio debe ser contestado por el alumno

D<sup>92</sup>

Instrucciones:

Completa la forma válida y escribe su nombre.

Ejemplo:

$$\frac{(p \wedge q) \rightarrow r}{\vdash r}$$

Nombre: \_\_\_\_\_

1.  $(p \rightarrow r) \wedge$  \_\_\_\_\_  
 $\vdash$  \_\_\_\_\_

Nombre: \_\_\_\_\_

2.  $r \rightarrow (\sim p \vee p)$   
 \_\_\_\_\_  
 $\vdash \sim r$

Nombre : \_\_\_\_\_

3. \_\_\_\_\_  
 $\vdash (p \rightarrow s) \vee$  \_\_\_\_\_

Nombre : \_\_\_\_\_

4.  $r \rightarrow \sim(p \vee t)$   
 \_\_\_\_\_  
 $\vdash r \rightarrow \sim r$

Nombre : \_\_\_\_\_

5.  $(p \rightarrow r) \wedge (t \rightarrow s)$   
 $\sim r \vee \sim s$   
 $\vdash$  \_\_\_\_\_

Nombre : \_\_\_\_\_

6.  $(p \vee s) \rightarrow r$   
 $\sim r$   
 $\vdash$  \_\_\_\_\_

Nombre : \_\_\_\_\_

7.  $p \rightarrow (r \vee t)$   
 P  
 $\vdash$  \_\_\_\_\_

Nombre : \_\_\_\_\_

8.  $(p \rightarrow \sim t) \wedge (r \rightarrow \sim q)$   
 $p \vee r$   
 $\vdash$  \_\_\_\_\_

Nombre : \_\_\_\_\_

<sup>92</sup> Así como el ejercicio anterior, en este caso el alumno debe completar la forma lógica. En grado de dificultad, este es un poco más laborioso, dado que se deben reconocer y completar las formas. El profesor debe resolver las dudas y estar presente al mismo tiempo que los estudiantes responden.

Este ejercicio debe ser resultado por el alumno

E<sup>93</sup>

Instrucciones: Determina si los siguientes argumentos son válidos o inválidos y muestra su forma lógica (cuando sea posible).<sup>94</sup>

1. Si voy al cine, entonces compro palomitas. Compré palomitas, por lo tanto voy al cine.
2. Si estudio, entonces saco 100. No saco 100, por lo tanto no estudio.
3. Si no tomo agua, entonces no bajo de peso. Por lo tanto, si tomo agua, bajo de peso.
4. Si paso despierto toda la noche, veré el amanecer. Si no paso despierto toda la noche, no podré ver el amanecer.
5. Todas las vacas son animales cuadrúpedos. Algunos animales cuadrúpedos son elefantes. Por lo tanto, algunas vacas son elefantes.
6. Todos los católicos son cristianos. Ningún metodista es católico. Por lo tanto, ningún metodista es católico.
7. Todo champán se hace con uvas. Todo Rioja se hace con uvas. Por lo tanto, todo champán es Rioja.
8. Ningún mamífero es un pollo. Algunos pollos no son elefantes. Por lo tanto, algunos elefantes no son mamíferos.
9. Inglaterra no es mayor que América y más calurosa que Jamaica. Inglaterra no es mayor que América. Por lo tanto, es más calurosa que Jamaica.
10. Si es un gato, entonces es peludo. No es un gato. Por lo tanto, no es peludo.

---

<sup>93</sup> Este ejercicio es de repaso. En este caso se debe usar el conocimiento previo sobre el concepto de validez e introducir el uso de los nuevos conceptos acerca de las formas lógicas. El alumno debe mostrar la forma válida o inválida de cada argumento para llegar a la respuesta correcta. Se recomienda la asesoría del profesor.

<sup>94</sup> Cf. Algunos ejemplos son de J. Baggini, *¿Pienso luego existo? El libro esencial de juegos filosóficos*, “Capítulo 3. El silogimnasio”, p. 53-67.

Los ejercicios F y G deben ser completados por el alumno

### F. Análisis de argumentos I (Final)<sup>95</sup>

Instrucción: a) Identifica (subraya) las premisas y la conclusión en los siguientes argumentos; después, b) Determina si las premisas de los siguientes argumentos apoyan lógicamente la conclusión y explica por qué lo hacen o no. Debes aclarar si hay relación lógica entre premisas y conclusión.<sup>96</sup>

#### Argumento I

La inquisición debió haber sido benéfica y estar justificada, dado que pueblos enteros la invocaron y la defendieron, hombres intachables la fundaron y crearon en forma severa e imparcial, y sus propios adversarios recurrieron a la hoguera para combatir sus llamas. (Benedetto Croce).

Explicación:

---

---

---

---

#### Argumento II

Los estratos más bajos de la clase media –los pequeños comerciantes, los tenderos y comerciantes en general, los artesanos y los campesinos-, todos ellos caen gradualmente en las filas del proletariado, en parte porque su pequeño capital no les alcanza para la escala en la cual la industria moderna funciona o están enfrascados en la competencia con los grandes capitalistas, en parte porque su labor especializada resulta inútil debido a los nuevos métodos de producción. Así, el proletariado es reclutado de todas las clases de la población. (C. Marx y F. Engels).

Explicación:

---

---

---

---

<sup>95</sup> Con base en las lecciones vistas hasta ahora, se le pide al alumno que analice los argumentos para que pueda reconocer plenamente si son buenos argumentos o no. El estudiante debe hacer uso de los conceptos aprendidos hasta ahora para llevar a cabo el análisis. Se recomienda al profesor resolver dudas durante el ejercicio.

<sup>96</sup> Cf. I. Copi, *Introducción a la lógica*, p. 30-35.

## G. Análisis de argumentos II (Final)

Instrucciones: 1) Lee cuidadosamente los siguientes argumentos; 2) Identifica las premisas y la conclusión en cada uno de ellos; 3) Muestra la forma de los argumentos (elimina las palabras que no sean relevantes y completa las oraciones de tal manera que queden sólo proposiciones); 4) califica los argumentos como deductivos o inductivos, válidos o inválidos, sólidos o no sólidos, probables o no probables, etc. y 5) proporciona una pequeña explicación de por qué los calificaste así.

1. A partir de los cuentos de hadas podemos decir que algunos príncipes no son azules. Sostenemos lo anterior diciendo que todos los sapos son príncipes y que algunos sapos no son azules, según algunas versiones contemporáneas.
2. Cuando observamos el universo, lo estamos viendo como cuando fue en el pasado. La luz que vemos proveniente de las galaxias distantes salió de ellas hace millones de años, y en el caso del objeto más distante que hemos visto, la luz surgió desde hace ocho mil millones de años.<sup>97</sup>
3. El sol saldrá mañana. Así, el sol saldrá mañana o  $2 + 2 = 4$
4. Probablemente es cierto que las armas nucleares menos destructivas son las más peligrosas, ellas facilitan el desencadenamiento de una guerra nuclear.
5. Una estudiante de preparatoria le dice a uno de sus amigos: “el libro de Platón que leí ayer en la tarde era muy aburrido. Además, el libro de Descartes que leí hoy por la mañana también era muy aburrido. Pienso, con toda seguridad, que todos los libros de filosofía son aburridos”.
6. En 1972, el magistrado T. Marshall escribió que “el castigo entendido como venganza no es permisible bajo la Octava Enmienda”. Lo cual es absurdo. El elemento de retribución –o venganza, si se quiere- no hace que el castigo sea cruel o inusual; por el contrario, lo hace inteligible. Lo distingue de la terapia. La rehabilitación puede ser un resultado secundario del castigo, pero castigamos para servir a la justicia, para dar a la gente lo que merece.

---

<sup>97</sup> Cf. I. Copi, *Introducción a la lógica*, p. 30-35.



Este apunte debe ser explicado por el profesor

## 12. FALACIAS<sup>98</sup>

*Falacias más comunes que se comenten al argumentar*<sup>99</sup>

### FALACIAS

*¿Por qué estudiar falacias?*

- Para evitar errores de razonamiento que surgen cuando argumentamos
- Para no ser engañados por discursos que parecen ser correctos

*¿Qué es una falacia?*

- Es un error de razonamiento
- Son equivocaciones muy comunes que surgen en el discurso ordinario

*¿Cómo surgen las falacias?*

- Las falacias se presentan porque los argumentos en los que aparecen no logran establecer la verdad de la conclusión
- Además, alguna de las premisas del argumento parece ser verdadera, pero en realidad no lo es
- Finalmente, las premisas no implican la verdad de la conclusión

#### A. FALACIAS DE ATINENCIA (12 TIPOS)

Se presentan cuando un argumento tiene premisas que no son pertinentes o adecuadas para establecer la verdad de la conclusión

Las premisas son psicológicamente atinentes para la conclusión

##### 1. *Argumento ad ignorantiam (Apelación a la ignorancia)*

Se comete cuando se argumenta que una proposición es verdadera sobre la base de que no se ha probado su falsedad o, a la inversa

Ejemplo: No cambiemos de sistema económico dado que no sabemos las consecuencias

<sup>98</sup> Este apunte sobre “Falacias” debe ser explicado, con muchos ejemplos, por el profesor. El apunte es largo por lo que se recomienda ir con lentitud hasta que el alumno capte los conceptos y los ejemplos.

<sup>99</sup> Cf. I. Copi, *Introducción a la lógica*, “Capítulo 3. Falacias”, p. 125-168.

## 2. *Argumento ad verecundiam (Apelación inapropiada a la autoridad)*

Ésta ocurre cuando se hace una apelación a personas que no tienen credenciales legítimas de autoridad en la materia en discusión

Ejemplo: Compra X coche porque lo usa X personaje

## 3. *Pregunta compleja*

Se comete al formular una pregunta de tal forma que se presupone la verdad de alguna conclusión implícita en ese cuestionamiento. Tales preguntas buscan lograr la aceptación de la verdad de ciertas proposiciones sin tener que presentar razones

Ejemplo: ¿Y no es verdad que todos los comunistas son revolucionarios?

## 4. *Argumento ad hominem (Contra el hombre)*

Se presenta cuando atacamos a la persona que quiere establecer la verdad de una conclusión y no a lo que dice esa conclusión

### a. *Argumento ad hominem abusivo*

Se comete cuando se niega o menosprecia la racionalidad de los interlocutores

Ejemplo: Las propuestas son malas porque las proponen los radicales

### b. *Argumento ad hominem circunstancial*

Esta aparece cuando atacamos las circunstancias en las que se encuentran los interlocutores (raza, nacionalidad, empleo, etc.) y no su discurso

Ejemplo: No hagan caso a lo que dice ya que es sólo un niño

## 5 y 6. *Accidente y Accidente inverso*

Estas surgen como resultado del uso descuidado o deliberadamente engañoso de generalizaciones

### a. *Accidente*

Se presenta cuando aplicamos una generalización a casos individuales de manera inapropiada

Ejemplo: Todos los sacerdotes son santos

### b. *Accidente inverso*

Se comete cuando aplicamos un principio que es verdadero en un caso particular como si lo fuera en general

Ejemplo: X mujer me engañó por lo tanto todas las mujeres engañan

### **7. *Causa falsa***

Se comete cuando concluimos que un evento es causado por otro simplemente porque sigue al primero

Ejemplo: La lluvia cae porque la tribu tocó los tambores

### **8. *Petitio principii (Petición de principio)***

Se presenta cuando suponemos la verdad de lo que queremos probar

Ejemplos: La porcelana es frágil porque se rompe

Haz lo que yo digo porque lo digo yo

### **9. *Argumento ad populum (Apelación a la emoción)***

Se presenta cuando apelamos a las emociones de los oyentes y no a la racionalidad

Ejemplo: Esta cerveza es buena porque te sentirás en la playa

### **10. *Argumento ad misericordiam (Apelación a la piedad)***

Se comete cuando apelamos a la piedad de los oyentes

Ejemplo: No soy culpable porque soy pobre

### **11. *Argumento ad baculum (Apelación a la fuerza)***

Se comete cuando apelamos a la fuerza o a la amenaza para producir la aceptación de una verdad

Ejemplo: Si no haces lo que te digo, entonces habrá consecuencias

### **12. *Ignoratio elenchi (Conclusion inatinerente)***

Se presenta cuando un argumento que permite establecer una conclusión en particular se dirige a probar una conclusión diferente

Ejemplo: La película es buena por lo tanto debemos comprar más palomitas

## **B. FALACIAS DE AMBIGÜEDAD**

Son los argumentos que fracasan porque su formulación contiene palabras o frases ambiguas, cuyos significados cambian en el curso de la argumentación.

### **1. Equívoco**

Se produce cuando en un mismo argumento se emplean palabras o frases en más de un sentido, como ocurre en este ejemplo con la palabra “igual”:

Ejemplo: Los sexos no son iguales, los derechos no pueden ser iguales.

No se habla de la misma igualdad a lo largo del argumento. Primero se emplea en su acepción de identidad (biológica) y más tarde en su acepción jurídica (igualdad ante la ley).

### **2. Acento**

Se comete esta falacia cuando el cambio de significado dentro de él surge a partir de cambios de énfasis en las palabras o en sus partes.

Ejemplo: No debemos hablar mal de nuestros amigos.

### **3. Composición**

Se presenta cuando se atribuye las propiedades de las partes al todo.

Ejemplo: Si hay vida en la tierra, debe haber vida en otra parte del universo.

### **4. División**

Se comete cuando argumentamos que si X es verdadero para una totalidad, también se aplica a las partes.

Ejemplo: X compañía es muy importante, X trabajador (de esa compañía) es importante.

C. Reconoce, nombre y explica dónde se comete la falacia en los siguientes argumentos<sup>100</sup>

Este ejercicio debe ser resuelto por el alumno

1. ¡Por favor, publiquen noticias!<sup>101</sup>
2. Si las partes del universo no deben su existencia al azar, ¿cómo puede ser accidental la existencia del universo en su conjunto? Por lo tanto, la existencia del universo no se debe al azar.
3. La felicidad de cada persona es un bien para esa persona; por lo tanto, la felicidad general es un bien para el conjunto de todas las personas.
4. No todos nosotros podemos ser famosos, puesto que todos no podemos llegar a ser bien conocidos.
5. La inquisición debió haber sido benéfica y estar justificada, dado que pueblos enteros la invocaron y la defendieron, hombres intachables la fundaron y crearon en forma severa e imparcial, y sus propios adversarios recurrieron a la hoguera para combatir sus llamas.
6. Las mujeres no deben torear porque los toreros sólo deben ser hombres.
7. Lo que dices es falso porque eres un idiota.
8. Pero, ¿cómo podemos dudar de que el aire tiene peso cuando tenemos el claro testimonio de Aristóteles, quien afirma que todos los elementos, excepto el fuego, tiene peso?
9. No existe grupo sin líder. Aunque el estilo y la función del líder diferirá dentro de cada grupo y situación, un líder o varios líderes surgirán siempre en una labor grupal o, simplemente, la labor nunca se realizará.
10. Todos los fenómenos en el universo están saturados con valores morales. Por lo tanto, podemos afirmar que para los chinos el universo es moral. .
11. ¡Por favor, no me dejes!
12. Este empleado es muy bueno por lo tanto toda la compañía lo es.

---

<sup>100</sup> Este ejercicio presenta una serie de falacias para que el alumno pueda identificarlas y explicar dónde ocurre dicho error de razonamiento. Se recomienda que el profesor modele algunas respuestas y que el alumno avance en el análisis por sí mismo.

<sup>101</sup> Cf. I. Copi, *Introducción a la lógica*, “Capítulo 3. Falacias”, p. 125-168.

13. Reprobé el examen porque le caigo mal al maestro.
14. Tus ojos son hermosos porque tus ojos son bellos.
15. Cuando Babson enfermó de tuberculosis, regresó a su hogar en lugar de seguir el consejo de su médico de permanecer en el Oeste. En el frío del invierno, dejó las ventanas abiertas, se puso un grueso abrigo, una gorra y pidió a su secretaria que usara guantes para escribir a máquina. Babson mejoró y atribuyó la curación al aire fresco. El aire de los pinos, de acuerdo con Babson, tiene propiedades químicas o eléctricas de gran valor.
16. Si aceptas que nada es evidente, no argumentaré contigo porque es claro que eres un sofista inconforme y no serás convencido.
17. El análisis es la operación que reduce el objeto a elementos ya conocidos, esto es, elementos comunes a éste y a otros objetos. Analizar es, por lo tanto, expresar una cosa en términos de otra distinta.
18. El orden es una condición indispensable para la justicia, puesto que éste sólo se logra por medio de un orden legal y social.
19. ¿Qué es más útil, el sol o luna? La luna, porque brilla de noche, cuando está oscuro, mientras que el sol únicamente sale de día, cuando hay luz.
20. Pero el espacio no es sino una relación. Porque, en primer lugar, cualquier espacio debe consistir de partes y si las partes no son espacios, el todo no es un espacio.
21. Ninguna persona acepta consejos, pero todos aceptan dinero. Por lo tanto, el dinero es mejor que los consejos.
22. Este alumno es brillante, por lo tanto todos los alumnos lo son.
23. Debemos aceptar las tradiciones de los antiguos, quienes afirman ser la descendencia de los dioses y seguramente deben haber conocido a sus ancestros. ¿Cómo podemos dudar de la palabra de esos hijos de los dioses?
24. Pero solamente un hombre demasiado tonto puede dejar de rechazar como absurda esa conclusión.

### 13. PLANES DE CLASE. EJERCICIOS DE ARGUMENTACIÓN APLICADOS A TEMAS DE ÉTICA PRÁCTICA CON BASE EN EL ANÁLISIS DE TEXTOS<sup>102</sup>

#### A. Sobre el “Aborto” (Plan de Clase)

Estos Planes de Clase son para uso exclusivo del profesor

Datos generales

Institución: UNAM-CCH-Sur; Asignatura: Filosofía II; Unidad: Ética práctica; Tema: El aborto.

#### *Justificación de la importancia y relevancia del tema:*

Primero, la clase de filosofía que se pretende implementar comenzará con el planteamiento de un problema, esto es, se centrará en la pregunta “¿por qué?”. Lo anterior está en concordancia con la idea cognitivista de que los alumnos no deben ser solamente receptores de información, sino que deben apropiarse de habilidades de pensamiento que les permitan ir más allá de la información dada. Otra idea que me servirá es la que García llama “motivación”, es decir, usar medios interactivos en el aula para que los alumnos se atrevan a aprender.

Por otro lado, las tareas son una parte medular en el proceso de enseñanza, ya que por medio de ellas se consolida el aprendizaje de los alumnos. Además, las tareas permiten una adaptación de algunas de las ideas psicopedagógicas que me parecen más relevantes, por ejemplo, la idea piagetiana de que la educación tiene la finalidad de que los individuos deben potencializar su desarrollo o la idea conductista de que las necesidades y los intereses de los alumnos no son fijos y no son tampoco imperturbables para ellos, sino que se pueden modificar sus creencias para conducirlos en otra dirección.

Finalmente, otra razón de mi elección es que la planeación de clase conforme a los lineamientos de García es muy cercana a la idea que tengo de la enseñanza de la filosofía, ya que el énfasis de este autor se centra en los problemas o en los “proyectos” que presentamos a los alumnos conforme a sus necesidades y capacidades. Esto es muy importante porque la esencia de la filosofía son los problemas que plantea, lo cual hace que los estudiantes se acerquen a lo que, en realidad, es la filosofía.

Por otro lado, el tema, la práctica será la argumentación en diferentes niveles, relacionadas con la problemática del aborto. Pienso que son temas que pueden ayudar a consolidar los tres aprendizajes que se mencionan en el programa de Filosofía I del CCH. Dado que la argumentación en particular es un eje transversal del programa, puede ser

---

<sup>102</sup> NOTA: Esta parte del “Manual” incluye dos planes de clase, uno sobre el problema del aborto y otro sobre pena de muerte. Los dos planes están diseñados para que el profesor los tome en cuenta para el diseño de sus clases sobre estos temas. Estas clases están pensadas para ejercitar plenamente la argumentación con base en temas filosóficos y actuales que pueden llegar a ser muy significativos para los alumnos. En breve: Estos dos planes de clase son para uso exclusivo del profesor y se presentan como muestras para el futuro diseño de las clases donde se quiera desarrollar la capacidad argumentativa de los alumnos.

trabajado a lo largo del semestre. Además considero que la argumentación puede funcionar acorde con algunos principios psicopedagógicos como los mencionados anteriormente.

En resumen: Esta clase se concentrará en diagnosticar si los alumnos pueden identificar, formular, problematizar y fundamentar argumentos que se formulan en un texto filosófico. La identificación de argumentos nos permite saber si los alumnos comprendieron el texto. En seguida, la formulación de esos argumentos es un indicador de que ellos saben cómo están estructurados, esto es, saben cómo cuál es la estructura básica de un argumento. La problematización es un nivel superior de uso de argumentos.

Al final, el objetivo es que los alumnos puedan fundamentar sus creencias en algún tipo de argumenta, pero basándose en lo que ya han trabajado. Si podemos practicar el ejercicio antes mencionado, con ayuda de textos filosóficos, podríamos afirmar que los alumnos poseen un buen conocimiento filosófico acompañado de funcionalidad práctica, que es uno de los objetivos del programa de Filosofía.

### **Objetivos:**

#### **Objetivos declarativos (saber que):**

- El alumno utilizará la estructura básica de un argumento;
- Manejará premisas, conclusiones e inferencias de argumentos.

#### **Objetivos procedimentales (saber cómo):**

- En equipos, el alumno buscará argumentos de un texto filosófico relacionados al aborto;
- Evaluará grupalmente argumentos sobre el aborto;
- Discutirá en grupos argumentos sobre el aborto;
- Redactará individualmente un argumento que cuestione algunas de sus ideas acerca del aborto.

#### **Objetivos actitudinales (saber ser):**

- El alumno reconocerá la importancia de la problemática ética acerca del aborto;
- Valorará la disposición al diálogo consensado y racional.

#### **Actividades instruccionales:**

- a. Elección del tema;
- b. Proyecto: centrada en el para qué (en problemas);
- c. Motivación;
- d. Descubrimiento de los conocimientos previos;
- e. Planes de acción;
- f. Evaluación.



***Tipo de actividad instruccional:***

- Según forma de razonamiento que instiga: Deductivas, inductivas y analógicas.

***Estrategias de aprendizaje:***

Estrategias de procesamiento, de personalización y metacognitivas: repetición, selección, organización y elaboración, entre otras. De acuerdo con la anterior clasificación, usaremos las siguientes:

- Lectura de materiales;
- Definir y clasificar el problema;
- Juzgar la información relacionada con el problema;
- Resolver problemas y sacar conclusiones;
- Lectura y comprensión de textos;
- Identificación y uso de argumentos;
- Trabajo y discusión en grupo;
- Redacción de textos breves.

***Desarrollo del tema***

***Desglose de temas***

1. La argumentación.
  - 1.1 ¿Para qué argumentar?
  - 1.2 ¿Para qué me sirve argumentar en mi vida cotidiana (pensemos en el caso del aborto)?
  - 1.3 ¿Cuál es la utilidad de la argumentación?
  - 1.4 ¿Qué es un argumento?
    - 1.4.1 Premisas
    - 1.4.2 Conclusión
  - 1.5 Cómo mostrar la estructura de un argumento.
2. El problema del aborto: tres enfoques.
  - 2.1 Argumento de la posibilidad.
  - 2.2 El argumento de la noción de 'persona'.
  - 2.3 El argumento de la santidad de la vida humana.
  - 2.4 El argumento de los derechos.

*Desglose del Tema con base en el artículo de Margarita M Valdés*  
*El problema del aborto: tres enfoques*

Introducción

La palabra 'aborto' significa no nacido o no surgido. El aborto es la interrupción de un embarazo humano no llegado a término, que tiene como resultado la muerte del embrión o feto. El aborto puede ser espontáneo (no intencional) o inducido (intencional o deliberado). El problema moral que acarrea el aborto es dar muerte deliberada a un feto en el útero materno. Una acotación importante es que sólo se contemplará el problema de la moralidad del acto de abortar. Así, la pregunta filosófica a resolver será: ¿es moralmente aceptable el aborto intencional? La respuesta depende de contestar a las siguientes preguntas:

1. ¿es el feto una persona?
2. ¿tiene el feto valor moral intrínseco que nos imponga la exigencia de proteger su vida?
3. ¿tiene derechos el feto que estén por encima del derecho de la mujer a la vida y de su derecho a decidir sobre su cuerpo y sobre su vida personal?

I. El concepto de persona y el problema moral del aborto

El argumento de posibilidad:

- P1. Quitar la vida a una persona inocente es moralmente reproable.
- P2. El feto es una persona inocente.
- P3. El aborto priva de la vida al feto.

---

/...El aborto es un acto moralmente reproable.

Entonces ¿es el feto una persona?

Primero, la noción de persona es metafísica y se le dan rasgos valorativos. Por ejemplo: la persona es una entidad que posee derechos inalienables y que nos impone exigencias morales específicas.

Tres nociones de persona

1. La noción biológica: el hecho de estar vivo y tener ADN propio de la especie es suficiente para ser una persona. El óvulo humano fecundado sería una persona. Pero, las células vivas tienen el ADN humano, y no son personas. De ahí que:

- a. Un óvulo fecundado ≠ (moralmente) una persona hecha.
- b. La noción de persona, y su relevancia para la moral, no tiene que ver ni con la biología ni con la genética.

c. No se habla de las propiedades biológicas del cigoto, sino de sus propiedades esenciales.

2. La noción de persona potencial: el óvulo fecundado no es una persona real, pero si es una potencial, entonces hay que respetar su vida. Pero, el óvulo fecundado puede llegar tanto a ser como a no ser. Además el óvulo fecundado carece de propiedades intrínsecas. El óvulo fecundado no tiene valor moral. La potencialidad del óvulo no fundamenta la prohibición moral de abortar.

3. La noción metafísica de persona coincide con el concepto de “persona moral”. Esta sí es relevante. Podemos preguntar: ¿Es el feto una persona en sentido metafísico? La respuesta es que las personas tienen capacidades psicológicas y racionales. La Metafísica descriptiva se pregunta por cosas como: ¿cuáles son nuestros conceptos básicos acerca de las cosas? Según Strawson, a las personas les atribuimos propiedades corpóreas y estados de conciencia. De ahí que:

- a. un óvulo fecundado no es una persona, carece de intenciones.
- b. Un feto de seis meses es capaz de tener conciencia, entonces, es una persona en sentido metafísico.

Las personas metafísicas son personas morales. El aborto dentro de los tres primeros meses de embarazo no es un acto que se califique como moral. El aborto intencional de un embrión de tres semanas de gestación es moralmente diferente al aborto de un feto de seis meses.

## II. El aborto y el principio de santidad de la vida humana

El valor intrínseco de la vida humana. Por “vida humana” se entiende cualquier organismo genéticamente humano. La vida humana puede presentarse como un producto de Dios o el producto más refinado de la evolución. El feto tiene vida humana y debemos respetarla y valorarla moralmente. Pero, el valor intrínseco de la vida humana no conduce necesariamente a condenar el aborto. El valor intrínseco es un valor independiente de nuestros deseos e intereses, de las satisfacciones o placeres y de la utilidad. Las cosas que se valoran intrínsecamente son el producto de un proceso creativo, natural o humano. La vida humana supone un acto de creación casi artística, y además es el resultado de un proceso natural complejo: de ahí su valor. Si destruimos la vida humana, destruimos también la más alta forma de creación.

El principio de santidad de la vida humana puede ser interpretado de varias formas:

1. Los conservadores, los que piensan que en ninguna circunstancia el aborto es posible, dan un valor moral absoluto al componente biológico.
2. Otros menos conservadores, los que consideran que el aborto puede ser justificable en circunstancias específicas (sólo cuando el embarazo ponga en

peligro la vida de la madre), piensan que es menos valiosa una vida en la que sólo hay uno de los componentes que hacen a la vida valiosa.

3. Los moderados, el valor de la vida de la mujer puede prevalecer sobre el valor biológico de la vida de un feto sólo en algunas circunstancias: violación, incesto, o errores genéticos.

4. Los liberales piensan que el aborto es aceptable en muchas más circunstancias y dentro de plazos de gestación más largos. Dan mucho más valor a la vida de una mujer que al componente biológico de la vida de un feto.

5. Los muy liberales piensan que la mujer puede decidir sobre la vida del feto si considera que es mejor para sus intereses o planes de vida el no tenerlo. El valor de la vida del feto nunca está por encima de la vida personal de una mujer.

Sin embargo, aunque hay respuestas, no se responde a la esencial: ¿el aborto intencional es o no moralmente aceptable? Debe haber razones para elegir una explicación. Por lo tanto, la noción de persona es clave para evaluar moralmente el aborto. La vida humana tiene valor intrínseco, pero no sólo es la vida personal humana, sino también la vida biológica. Pero a su vez, el aspecto personal de una vida humana tiene un valor moral intrínseco del cual carece la vida biológica. La vida biológica carece de propiedades reales en las que pueda fundamentarse una obligación moral.

### Discusión de los argumentos

#### EL PROBLEMA DEL ABORTO: TRES ENFOQUES

La pregunta filosófica acerca del aborto:

¿es moralmente aceptable el aborto intencional?

Otras preguntas directamente relacionadas:

1. ¿es el feto una persona? (Argumento A)
2. ¿tiene el feto valor moral intrínseco que nos imponga la exigencia de proteger su vida? (Argumento B)
3. ¿tiene derechos el feto que estén por encima del derecho de la mujer a la vida y de su derecho a decidir sobre su cuerpo y sobre su vida personal? (Argumento C)

### Argumento de posibilidad:

- P1. Quitar la vida a una persona inocente es moralmente reprobable.
- P2. El feto es una persona inocente.
- P3. El aborto priva de la vida al feto.

---

Por lo tanto, el aborto es un acto moralmente reproable.

**A. El argumento de la noción de persona**

P1: Una persona tiene capacidades psicológicas y racionales.

P2: Una persona (metafísicamente) tiene propiedades corpóreas y estados de conciencia.

P3: Una persona metafísica es también una persona moral.

P4: Los embriones y los fetos inmaduros no son personas

---

Por lo tanto, el aborto no es un acto moralmente reproable (ni siquiera es un acto moral).

**B. El argumento de la santidad de la vida humana**

P1: La vida humana tiene valor intrínseco, pero no sólo es la vida personal humana, sino también la vida biológica.

P2: Pero el aspecto personal de una vida humana tiene un valor moral intrínseco del cual carece la vida biológica.

P3: La vida biológica carece de propiedades reales en las que pueda fundamentarse una obligación moral.

P4: Los fetos inmaduros son sólo vida biológica.

P5: A los fetos inmaduros no les corresponde una valoración moral.

---

Por lo tanto, el aborto no es un acto moralmente reproable, (nuevamente, ni siquiera es un acto moral).

**C. El argumento de los derechos.**

P1: Los derechos humanos pertenecen a las personas.

P2: Los fetos inmaduros no son personas.

---

C1: Por lo tanto, los fetos inmaduros no tienen derechos.

C2: El aborto no es un acto moralmente condenable.

***Fases***

- a. Elección del tema.

El tema que se desarrollará en este plan de clase es el del aborto. La elección del tema se da conforme al programa de estudios actualizado de Filosofía II del Colegio de Ciencias y Humanidades. Este tema está englobado en la temática de ética práctica. También se hará énfasis en un eje transversal que está presente en el mismo programa, a saber, la argumentación. Este eje nos permitirá un mejor aprendizaje del tema seleccionado.

b. Proyecto.

El tema se abordará mediante una serie de preguntas que plantean problemas filosóficos relacionados con los conocimientos que poseen los alumnos.

c. Identificación de ideas previas.

La identificación de las ideas previas mediante cuestionamientos relacionados con la argumentación en general y con el aborto en particular. Las preguntas serán las siguientes:

- ¿Por qué el aborto es un problema?
- ¿Por qué el aborto es un problema filosófico?
- ¿Cuál es la relación del aborto con el “dar razones”?
- ¿Podemos actuar sin dar razones sobre nuestros actos?
- ¿Para qué sirve argumentar en mi vida cotidiana?
- ¿Qué es un argumento?
- ¿Qué es una premisa y qué es una conclusión?

Es importante reconocer que las anteriores preguntas también forman parte de la evaluación, en este caso la diagnóstica.

d. La motivación.

La motivación se logrará a la par de las ideas previas, ya que es en el planteamiento de las preguntas centrales sobre el aborto donde los alumnos reconocerán la importancia de este tema. Además la motivación se mantendrá con las dinámicas en grupo y con la presentación de algunos acetatos relacionados con la argumentación y el aborto.

e. Planes de acción.

Los planes de acción son llevados a cabo tanto por el maestro como por el alumno. Son las estrategias de enseñanza-aprendizaje particulares que se utilizarán en las sesiones planeadas para el tema que nos ocupa. Ellas son:

- Lectura de materiales:  
Todos los participantes leen el material dispuesto, en este caso el texto de Margarita M. Valdés, “El problema del aborto: tres enfoques”.
- Definir y clasificar el problema:  
En esta parte, los alumnos señalan la estructura del texto para que puedan tener una idea de los problemas que tal texto señala. Con ello se busca que determinen la información relevante.

- Juzgar la información relacionada con el problema:  
Mediante la lectura, la información y la discusión del material lo que se pretende es que los alumnos distingan entre un razonamiento (argumento) y una opinión no fundamentada; que ellos identifiquen supuesto sobre el aborto que no están suficientemente establecidos en la discusión sobre el tema; que reconozcan estereotipos y valoraciones equivocadas; que reconozcan también sesgos en la información y factores relacionados con el aborto; que reconozcan sus propias orientaciones de valor sobre el aborto y los argumentos que las fundamentan.
- Identificación y uso de argumentos:  
Después, los alumnos identifican los argumentos centrales del texto sobre el aborto y los presentan a sus compañeros.
- Trabajo y discusión en grupo:  
Aquí, los alumnos discuten si los argumentos que encontraron son los tres argumentos centrales del texto. Después discuten puntualmente el contenido filosófico de esos argumentos y llegan a una conclusión sobre el aborto con base en la información encontrada.
- Resolver problemas y obtener conclusiones:  
En esta parte del proceso, se realiza una discusión grupal en la que los alumnos reconocen la adecuación de los argumentos sobre el aborto, identifican alternativas o posibles soluciones sobre el tema, prueban conclusiones en conjunto con sus compañeros y sacan alguna conclusión propia fundamentada en lo revisado en clase y por cuenta propia.
- Redacción de textos breves:  
En esta parte de la instrucción, los alumnos muestran la apropiación de los contenidos. Aquí, se expondrá el nivel de los alumnos sobre el tema del aborto.

f. Cierre.

La fase de cierre se presenta al final de la clase y tiene como finalidad focalizar la información importante que los alumnos deben retener y recordar. En este caso, se realiza mediante cuestionamientos:

- ¿Por qué el aborto es un problema?

R: Porque se entremezclan opiniones religiosas, jurídicas, éticas y de salud pública.

- ¿Por qué el aborto es un problema filosófico?

R: Porque podemos dar argumentos que sustentan nuestros actos y podemos dar razones sobre nuestras creencias, las cuales se contraponen a otros puntos de vista, a veces, ya muy establecidos. El aborto es un problema de racionalidad práctica.

- ¿Cuál es la relación del aborto con el “dar razones”?

R: La relación es que, dado que el aborto es un problema de racionalidad y no sólo de sentimientos, el “dar razones” se vuelve la guía mediante la cual podemos sustentar nuestras acciones en muchos ámbitos de la vida, en este caso en la decisión de abortar o no.

- ¿Podemos actuar sin dar razones de nuestros actos?

R: Desde un punto de vista filosófico, siempre es mejor tener razones o dar razones sobre nuestros actos. El adecuado Uso de la razón es la enseñanza principal que la filosofía nos proporciona.

- ¿Para qué sirve argumentar en mi vida cotidiana?

R: Para fundamentar mis acciones y mis opiniones sobre mis actos cotidianos.

- ¿Qué es un argumento?

R: Es una estructura que contiene premisas y conclusión.

- ¿Qué es una premisa y qué es una conclusión?

R: Una premisa es una proposición que apoya a la conclusión. La conclusión es la proposición que se deduce de las premisas.

### ***Evaluación:***

#### Diagnóstica:

- Se efectuará mediante las siguientes preguntas:
  - ¿Por qué el aborto es un problema?
  - ¿Por qué el aborto es un problema filosófico?
  - ¿Cuál es la relación del aborto con el “dar razones”?
  - ¿Podemos actuar sin dar razones sobre nuestros actos?
  - ¿Para qué sirve argumentar en mi vida cotidiana?
  - ¿Qué es un argumento?
  - ¿Qué es una premisa y qué es una conclusión?

En esta parte de la evaluación se realizará un diagnóstico general de los conocimientos previos que los alumnos poseen acerca del aborto y de su relación con el proporcionar razones y la argumentación.



Formativa:

- Se efectuará mediante la siguiente actividad:
  - En equipos, identificar los tres argumentos principales que presenta Margarita Valdés en su texto sobre el aborto.

Mediante esta evaluación nos daremos cuenta hasta qué punto los alumnos pueden identificar argumentos y formularlos de una manera clara y secuenciada.

Sumativa:

- Se efectuará mediante una prueba de ensayo que consiste en responder a la siguiente pregunta:
  - Expresa tu opinión argumentada sobre el problema del aborto. Mínimo una cuartilla.

Con esta parte de la evaluación se pretende tener datos objetivos sobre el grado de apropiación que tuvieron los alumnos de los contenidos expuestos en la clase, es decir, tendrán que manejar básicamente el texto de Margarita Valdés sobre el aborto y la información proporcionada sobre la argumentación en general. Se evaluará la calidad de los argumentos proporcionados en la opinión de los alumnos. La calidad estará relacionada con la claridad de las razones expuestas en la respuesta y con la forma de la argumentación; así como con la creatividad, la redacción y, finalmente, la ortografía y la presentación del trabajo.

**Recursos y materiales:**

- Salón; Pizarrón; Proyector de acetatos y acetatos; Textos.

**Referencias bibliográficas ( Para el alumno y para el maestro)**

Para el alumno:

- Foot, P., “El problema del aborto y la doctrina del doble efecto”, en *Las virtudes y los vicios*, México, UNAM, 1994.
- Singer, P., “Quitar la vida: el embrión y el feto”, en *Ética práctica*, Cambridge, Cambridge UP, 1995.
- Tomasini B., A., “Intereses versus moralidad: el caso del aborto”, en *Pena capital y otros ensayos*, México, Ed. Coyoacán, 2002.
- Valdés, M., “El problema del aborto: tres enfoques”, en *Cuestiones Morales*, Trotta, Madrid, 2007.
- Weston, A., *Las claves de la argumentación*, Barcelona, Ariel, 2005.

Para el maestro:

- Dworkin, R. M., *Life's dominion: An argument about abortion, euthanasia, and individual freedom*, New York, A. Knopf, 1993.
- Finnis, J. et al, *Debate sobre el aborto: Cinco ensayos de filosofía moral*, Madrid, Cátedra, 1983.
- Putnam, H., *El significado y las ciencias morales*, México, UNAM, 1991.
- Salmon, M., *Introduction to logic and critical thinking*, Wadsworth, Thomson Learning, 2002.
- Valdés, M. (Comp.), *Controversias sobre el aborto*, México, UNAM-FCE, 2001.

## ***B. Pena de muerte (Plan de Clase)***

Unidad: Ética Práctica

Tema: Pena de Muerte

Aprendizaje: Reconocer la importancia de dar razones para la reflexión crítica sobre problemas éticos prácticos.

Estrategia: “Dar razones”

### ***Introducción***

Cuatro preguntas básicas sobre el tema

1. ¿Qué aprendizaje se pretende lograr?
  - Que el alumno reconozca la importancia de dar razones.
2. ¿Para qué ese aprendizaje?
  - Para que el alumno descubra la relevancia de dar razones sobre sus juicios cotidianos.
3. ¿Por qué ese aprendizaje?
  - Porque si se reconoce el valor de dar razones, entonces se propicia el aprendizaje de la filosofía.
4. ¿Cómo voy a lograr ese aprendizaje?
  - Mostrando la importancia de dar razones y ejercitando la disertación.

### ***Estructura temática***

1. ¿Qué es la ética?
  - 1.1 ¿Qué es la ética aplicada o práctica?
  - 1.2 ¿Por qué la Pena de Muerte es un problema filosófico?
    - 1.2.1 Análisis de los argumentos a favor y en contra de la Pena de Muerte
      - 1.2.1.1 Argumentos en contra de la Pena de Muerte
        - 1.2.1.1.1 El argumento de la santidad de la vida humana
        - 1.2.1.1.2 El argumento de la inocencia causal
        - 1.2.1.1.3 El argumento de la ineficacia causal
        - 1.2.1.1.4 El argumento de la irremediabilidad del error
      - 1.2.1.2 Argumentos a favor de la Pena de Muerte
        - 1.2.1.2.1 El argumento de la justicia
2. ¿Cuál es la importancia filosófica de “dar razones”?
  - 2.1 Consecuencias prácticas y éticas

### 3. Disertación

#### 3.1 Componentes de la disertación

#### *Exposición del Tema*

Penal de Muerte: Un problema de la Ética Práctica

Objetivos

- Reconocer la importancia de dar razones para la reflexión crítica sobre problemas éticos prácticos (como la Penal de Muerte).
- Conformar una posición sólida (racional) frente al problema ético de la Penal de Muerte.

¿Qué es la Ética?

- Grosso modo, la ética es parte de la filosofía destinada al estudio teórico de la moral.
- Reflexión filosófica destinada a esclarecer los términos en que se plantea las cuestiones morales.
- Cuestionamiento racional de la moral.

¿Qué es la Moral?

- Etimológicamente, pal. lat. , mos/mores que significa costumbre/es y describe el comportamiento de una colectividad.
- Se puede conceptualizar como la regularidad en las conductas habituales de los miembros de una misma institución, familia, asociación o sociedad.
- Son los códigos privativos de la conducta que son seguidos por todos los miembros.

¿Qué es la Ética Aplicada?

- La Ética Aplicada es la rama de la filosofía que se enfrenta, con base en los desarrollos de la ética teórica, a los problemas que han surgido en el transcurso de las últimas décadas bajo el impacto de las transformaciones de la sociedad tecnificadas.

Algunas aclaraciones en torno a la Penal de Muerte

- Este problema no es (sólo) un problema de derecho.
- La Penal de Muerte debe verse como un castigo.
- Parece “natural” pensar que la Penal de Muerte es inadmisibile desde toda perspectiva.

¿Por qué la Pena de Muerte es un problema filosófico?

- Porque la pregunta por la Pena de Muerte es tan general y abstracta que cae fuera del marco jurídico existente.
- Porque se pretende realizar una investigación sobre los fundamentos filosóficos que subyacen a la Pena de Muerte.
- Porque se quiere determinar la validez de la argumentación que está presente cuando se habla a favor o en contra de la Pena de Muerte.

La Pena de Muerte como Castigo

- La Pena de Muerte es un castigo que algunos estados imponen a sus ciudadanos.
- La Pena de Muerte es un castigo legal.
- Partimos de que existen legislaciones, violaciones de leyes y castigos que forman parte de esas legislaciones.

¿Qué es un Castigo?

- Es una reacción frente a una conducta proscrita previamente.
- Se castiga a los delincuentes o culpables.
- El castigo legal es impuesto por una autoridad, en general por el estado.
- El castigo legal debe ser aplicado de manera impersonal.
- El castigo es algo doloroso.

**Situación**

“En 1994, un individuo entró a robar en una casa de conocidos suyos y, al ser descubierto por la abuela, forcejeó con ella y la acuchilló. El nieto, un niño de seis años, viendo que maltrataban a su abuelita, con toda la fuerza que su impotencia le daba se enfrentó al criminal tan sólo para caer casi de inmediato en un charco de sangre. [...] Otro nieto de la anciana, un niño de seis meses esta vez, se puso a llorar en su cuna y allí, en su cuna, le cortaron la yugular. El asesino fue capturado a los pocos días”. ATB, “Pena de muerte”, p. 13.

**Planteamiento**

- ¿Qué se debe hacer frente a un caso como el anterior?
- ¿Haga lo que haga un sujeto, nunca es susceptible de recibir la Pena de Muerte?
- En este caso, ¿el castigo debe ser equivalente a la ofensa?
- ¿La idea de castigo justo debe corresponder a la falta cometida?
- ¿Existen delitos que ameriten la Pena de Muerte?
- ¿Podría ser la Pena de Muerte un castigo justo?

### *Los argumentos en contra de la Pena de Muerte*

- El argumento de la santidad de la vida
- El argumento de la inocencia causal
- El argumento de la ineficacia causal
- El argumento de la irremediabilidad del error
- Un argumento a favor de la Pena de Muerte
  - o El argumento de la justicia (ATB)

#### *El argumento de la santidad de la vida humana*

P1: La vida humana es sagrada.

P2: La vida humana encarna lo más valioso que hay en el mundo.

P3: El bien que representa la vida humana es incomparable.

P4: Fuera del marco de la vida humana nada tiene valor.

P5: La función del Estado es proteger la vida humana.

P6: Nadie tiene derecho a quitarle la vida a un ser humano.

Por lo tanto, la Pena de Muerte no debe aplicarse.

#### *El argumento de la inocencia causal*

P1: Las acciones de los criminales están condicionadas o determinadas por su condición social, su estado psicológico, sus antecedentes, etc.

P2: Los crímenes son cometidos muchas veces por gente ignorante, con trastornos mentales, por seres que han sufrido desde niños, etc.

P3: Los criminales son culpables pero su acción estuvo causada por factores sobre los que ellos no tenían control

Por lo tanto, la Pena de Muerte no debe aplicarse.

#### *El argumento de la ineficacia causal*

P1: La Pena de Muerte es una medida de prevención contra el crimen.

P2: La implantación de la Pena de Muerte no hace que disminuya la tasa de criminalidad.

P3: Si la Pena de Muerte no ayuda a combatir el crimen, entonces es inútil.

Por lo tanto, la Pena de Muerte no debe aplicarse.

### *El argumento de la irremediabilidad del error*

P1: Toda condena injusta en, en principio, revocable.

P2: El aplicar la Pena de Muerte a un inocente no tiene solución, no es revocable.

P3: Si se aplica la Pena de Muerte a un inocente, no se puede resarcir el daño.

Por lo tanto, la Pena de Muerte no debe aplicarse.

### *Un argumento a favor de la Pena de Muerte: El argumento de la justicia*

P1: Para cada crimen la ley prevé un castigo justo.

P2: Puede existir desbalance entre el crimen cometido y el castigo recibido.

P3: Hay delitos que ameritan la Pena de Muerte (pensemos en el caso de delitos cometidos contra niños).

P4: Todo delito debería ser castigado con justicia.

P5: La pena debe ser, en principio, equivalente al crimen cometido.

P6: Hay crímenes que son reprobables por todo ser humano normal.

P7: La sociedad debe aplicar castigos justos.

P8: El castigo correspondiente al los delitos infringidos contra niños (asesinato, violación y asesinato, etc.) debe ser justo.

P9: Hay crímenes que son cometidos con todos los agravantes.

Por lo tanto, la Pena de Muerte debe ser aplicada en esos casos.

### *Materiales didácticos*

#### *Lecturas*

- Alejandro Tomasini B., “Pena capital: un re-examen”, en Pena Capital y Otros Ensayos, México, Ediciones Coyoacán, 2002, pp. 13-37.
  - o “Platón, pena de muerte y derechos humanos”, en Sandra Maceri (ed.), Sobre el Espíritu Platónico de Las Leyes, Buenos Aires, Dunken, 2006.

#### *Power Point*

- Argumentos a favor y en contra de la pena de muerte
- La importancia de dar razones
- ¿Qué es, básicamente, una disertación?

### *Hojas-guía para el alumno*

- Argumentos a favor y en contra de la pena de muerte;
- La importancia de dar razones;
- ¿Qué, básicamente, es una disertación?

### **Sistema motivacional**

#### *Problematización*

Se le presenta al estudiante una situación y un planteamiento acerca de esa situación. El alumno debe juzgar qué se debe hacer frente a la situación planteada. Luego, mediante una serie de preguntas, se busca una posible solución al tema (en este caso, la pena de muerte). Por ejemplo:

- Situación. Se debe condenar a muerte a una persona que cometió un crimen (violación y asesinato, robo y asesinato, asesino serial, etc.).
- Juicio. ¿Qué harías si fueras el juez en cuestión y tuvieras que decidir sobre la vida de otra persona? ¿Aplicarías la pena de muerte? Expone tus razones y explica tu decisión.

#### *Autoevaluación*

Estimular la reflexión en su propio desempeño mediante preguntas como: ¿está claro el argumento? ¿puedes explicarlo en tus propias palabras? ¿crees que la conclusión sea falsa, por qué? etc.

#### *Significatividad del tema y de las tareas*

Relacionar el valor del tema mismo y de las tareas con su desarrollo personal y su vida diaria. Mostrar la necesaria aplicación de las estrategias por aprender en el ámbito escolar y extraescolar.

#### *Desarrollo de creencias motivadoras favorables<sup>103</sup>*

Presentar el tema en términos de las competencias que los estudiantes consideran importantes e interesantes.

Tomar en cuenta los intereses y los objetivos de los estudiantes.

Recomendar la película “Bailando en la obscuridad” para subrayar la importancia del nuevo contenido.

Pedir a los estudiantes que pregunten a sus padres, a sus amigos o a sus maestros su opinión sobre la pena de muerte.

---

<sup>103</sup> Cf. Monique Boekaerts, *Motivar para aprender*.



### ***Estrategias de enseñanza***

- Lectura de textos
- Análisis de argumentos
- Escritura de textos argumentativos (disertación)
- Exposición

### ***Bibliografía***

- Boonin D., & G. Oddie, "Is Capital Punishment Wrong?" en D. Boonin & G. Oddie, *What's Wrong? Applied Ethicist and their Critics*, New York, OUP, 2005.
- Cohen, S., *The Nature of Moral Reasoning. The Framework and Activities of Ethical Deliberation, Argument, and Decision Making*, Oxford, OUP, 2004.
- Harman, G., "Logic and Reasoning", *Synthese*, Vol. 60, 1984.
- Hoaglund, J., "Reasoning and Giving Reasons", *Australasian Journal of Philosophy*, Vol. 78, No. 4, 2000.
- Tomasini B., A., *Pena Capital y Otros Ensayos*, México, Ediciones Coyoacán, 2002.
- Tomasini B., A., "Platón, pena de muerte y derechos humanos", en Sandra Maceri (ed.), *Sobre el Espíritu Platónico de Las Leyes*, Buenos Aires, Dunken, 2006.
- Walton, D., "What is reasoning? What is an argument?", *The Journal of Philosophy*, 1990.

### ***Instrumentos de evaluación***

#### *La Disertación*

¿Qué es una disertación?

Ejercicio filosófico sobre la Pena de Muerte

#### *Aclaraciones*

- La disertación es un instrumento para desarrollar la capacidad de reflexión.
- Es un ejercicio de argumentación.
- Lo importante no es lo que se dice, sino por qué se dice.
- Es una respuesta fundamentada ante un problema comprendido.

#### *Componentes*

Introducción: se presenta la pregunta que se va a contestar, el tema o la tesis a defender.

Desarrollo: se presentan los argumentos en los que se fundamenta el punto de vista expuesto. Contiene ejemplos, supuestos, consecuencias, generalizaciones e inferencias.

Conclusión: se presenta la respuesta que se contestó con base en la argumentación.

## BIBLIOGRAFÍA (SOBRE Y PARA EL “MANUAL”)

- Baggini, Julian, *¿Pienso luego existo? El libro esencial de juegos filosóficos*, Barcelona, Paidós, 2008.
- Barry, Vincent E, *Practical Logic*, 2nd Ed. NY, Holt Rinehart and Winston, 1980.
- Barry, Vincent E. *Invitation To Critical Thinking*. NY, Holt Rinehart Winston, 1984.
- Capaldi, Nicholas, *Cómo ganar una discusión. El arte de la argumentación*, Barcelona, Gedisa, 2000.
- Cederblom, Jerry, *Critical Reasoning* (Third Edition). Belmont, Wadsworth, 1991.
- Cederblom, Jerry; Paulsen, David W., *Critical Reasoning*, Belmont, Wadsworth, 1982.
- Copi, Irving, *Introducción a la lógica*, México, Limusa, 2004.
- Copi, Irving, *Lógica Simbólica*, México, CECSA, 1981.
- Cornman, J. W., et al, *Problemas y argumentos filosóficos*, México, UNAM-IIF's, 1990.
- Cortina, Adela, *Filosofía*, México, Santillana, 2006.
- D' Angelo, Edward, *The Teaching Of Critical Thinking*, Amsterdam, Gruner, 1971.
- Dauer, Francis Watanabe, *Critical Thinking: An Introduction To Reasoning*, NY, Oxford Univ Pr, 1989.
- Dowek, Gilles, *La lógica*, México, Siglo XXI, 2001.
- Engels, S. Morris, *With Good Reason*, 2nd Ed. New York, St. Martin's Press, 1982.
- Evans, Donald; Palmer, Humphrey, *Understanding Arguments*, 2nd Ed. Worcester, University of Wales Press, 1986.
- Fetzer, James H (Ed.), *Principles Of Philosophical Reasoning*, Totowa, Rowman & Allanheld, 1984.
- Fisher, Alec, *The Logic Of Real Arguments*, NY, Cambridge University Press, 1988.
- Fogelin, Robert J., *Understanding Arguments*, Harcourt Brace Jovanovich, 1978(1982 2nd ed.).
- González Yáñez, Arturo, *Lógica o por qué la luna es de queso*, México, OUP, 2005.

- Hoaglund, John, *Critical Thinking: An Introduction To Informal Logic*, Newport News, Vale Pr, 1984.
- Johnson, R. H., Blair, J. A., *Logical Self-Defense*, McGraw-Hill Ryerson, 1977.
- Little, J Frederick. *Critical Thinking And Decision Making*, Toronto, Butterworths, 1980.
- Mc Peck, John E., *Critical Thinking And Education*, NY, St Martin's Pr, 1981.
- Missimer, C. A., *Good Arguments: An Introduction To Critical Thinking*, Englewood Cliffs, Prentice-Hall, 1986.
- Moore, Brook Noel; Parker, Richard, *The Logical Accessory: Instructor's Manual To Accompany Critical Thinking*, 3rd Ed. Mountain View, Mayfield, 1992.
- Moore, Brook Noel; Parker, Richard. *Critical Thinking*, 3rd ed. Mountain View, Mayfield, 1991.
- Paul, Richard W., *Critical Thinking*, Rohnert Park, Center For Critical Thinking And Moral Critique, 1990.
- Rafalko, Robert J., *Logic For An Overcast Tuesday*, Belmont, Wadsworth, 1990.
- Ruggiero, Vincent R., *The Art Of Thinking: A Guide To Critical And Creative Thought*, NY, Harper & Row, 1984.
- Ruggiero, Vincent Ryan, *Beyond Feelings: A Guide To Critical Thinking*, Second Edition. Palo Alto, Mayfield, 1984.
- Salmon, Merrilee H., *Introduction To Logic And Critical Thinking*, Second Ed. Chicago, Harcourt Brace Jov, 1989.
- Schick, Jr, Theodore W; Vaughn, Lewis, *How To Think About Weird Things: Critical Thinking For A New Age*, Mayfield, Mountain View, 1994.
- Schwartz, Thomas, *The Art Of Logical Reasoning*, NY, Random House, 1980.
- Seech, Zachary, *Logic In Everyday Life*, Wadsworth, Belmont, 1987.
- Tarski, Alfred, (1941), *Introduction to logic and to the methodology of deductive sciences*, N.Y., Dover, 1995.
- Teichman, Jenny y K. C. Evans, *Filosofía. Una guía para principiantes*, Madrid, Alianza, 2010.

- Thomas, Stephen Naylor, *Practical Reasoning In Natural Language*, 3rd Ed. New Jersey, Prentice-Hall, 1986.
- Weston, Anthony, *A Rulebook For Arguments*, Indianapolis, Hackett, 1987.
- Weston, Anthony, *Las claves de la argumentación*, Barcelona, Ariel, 2005.
- Zechmeister, Eugene B; Johnson, James E., *Critical Thinking: A Functional Approach*, Wadsworth, Belmont, 1992.