Aprendiendo a argumentar

Grupo Ovidio

COORDINADOR: Agustín Palomar Torralbo

Amparo Cuevas Serrano
Manuel Aparicio Payá
Juana Teruel Ruiz

C.P.R. de Lorca (2002-2004)





© de los textos, los autores
Edita: Centro de Profesores y Recursos, Lorca
I.S.B.N.: 978-84-691-7059-5
Depósito Legal: MU-2510-2008
Fotocomposición e impresión: Compobell, S.L.

"Mucho me pesa, Sancho, que digas que yo fui el que te saqué de tus casillas, sabiendo que yo me quedé en mis casas; juntos salimos, juntos fuimos y juntos peregrinamos; una misma fortuna y una misma suerte ha corrido para los dos; si a ti te mantearon una vez, a mi me han molido cientos, y es esto lo que te llevo de ventaja".

D. Quijote de la Mancha

"Habrá que llegar por tanto a una idea distinta de proyección, de acuerdo con la cual la palabra del otro no sólo despierta en mí pensamientos anteriores, ya formados, sino que además me introduce en un movimiento de pensamiento, el que no hubiese sido capaz por mí solo, y me abre finalmente a significaciones extrañas".

Merlau-Ponty, M.

ÍNDICE

PARTE I.
LA ARGUMENTACIÓN: FUNDAMENTOS TEÓRICOS 11

I. JUSTIFICACIÓN Y FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA DE LA ARGUMENTACIÓN PARA LA EDUCACIÓN 11
I.1. Contextualización en el entorno educativo. 11
I.2. Justificación de la argumentación en el currículum de ESO y Bachillerato 12

II. LA ARGUMENTACIÓN 13
II.1. Perspectiva filosófica: ensanchando el concepto de argumentación . . . 14
II.2. Perspectiva social 16
II.3. Perspectiva psicológica 19
II.4. La perspectiva pedagógica/didáctica. 21
II.5. Perspectiva ética 24
II.6. Perspectiva lingüística/pragmática 26
II.6.1. Definición pragmática de argumentación. 26
II.6.2. Elementos en la argumentación 28
II.6.3. Estructuración de los textos argumentativos 29
II.6.3.1. Categorías para los textos argumentativos 29
II.6.3.2. Fases en la elaboración de un texto argumentativo 30
II.6.3.3. Elementos del núcleo de la argumentación 30
II.6.3.4. Los enlaces extraoracionales 31
II.7. Tipos de argumentos. 32

III. ARGUMENTACIÓN Y TÉCNICAS DE TRABAJO INTELECTUAL 34
III.1. Diagrama de flujo para la planificación de la argumentación 35
III.2. Mapas conceptuales 35
III.3. Dinámicas de grupo 37
III.4. Encuesta inicial 39
III.5. Cuestionario sobre el aprendizaje metacognitivo 41

IV. LA PLANIFICACIÓN DEL TEXTO ARGUMENTATIVO ESCRITO 43
IV.1. Nivel cognitivo 43
IV.1.1. Fase inicial 43

IV.1.2. Relación con las experiencias previas 44
IV.1.3. Fase de apertura: búsqueda inicial de información/mapa conceptual 45
IV.1.3.1. Definición inicial de conceptos 45
IV.1.3.2. Resumen de las perspectivas de cada uno de los textos 46
IV.1.4. Cuerpo de la argumentación 47
IV.1.4.1. La adopción del punto de vista personal 47
IV.1.4.2. Redacción de la argumentación 49
IV.2. Nivel metacognitivo 53
IV.2.1. Formulación de la pregunta a debatir 53
IV.2.2. Relación con las experiencias previas 54
IV.2.3. Búsqueda inicial de información 55
IV.2.4. La ampliación del tema: las perspectivas 56
IV.2.5. Adopción del punto de vista personal 57
IV.2.6. Revisión del proceso 58

PARTE II.
APLICACIÓN PRÁCTICA: 59
LA CAZA 59
EL AMOR 59

INTRODUCCIÓN: JUSTIFICACIÓN FILOSÓFICA DE LOS EJEMPLOS ELEGIDOS PARA EL EJERCICIO DE LA ARGUMENTACIÓN: LA CAZA Y EL AMOR 59

EJEMPLO I:
LA CAZA 63

V.1. Fase inicial 63
V.1.1. Encuesta inicial 63
V.1.2. Descripción fenomenológica 63
V.1.2.1. La experiencia de la caza 63
V.1.3. Relación con las experiencias previas 74
V.2. Fase de apertura 75
V.2.1. Mapa conceptual 75
V.2.2. Perspectivas para la argumentación 78
V.2.2.1. Perspectiva histórica 78
V.2.2.2. Perspectiva cultural 84
V.2.2.3. Perspectiva antropológica 87
V.2.2.4. Perspectiva nutricional 89
V.2.2.5. Perspectiva ética 91
V.2.2.6. Perspectiva ecológica 93
V.2.2.7. Perspectiva literaria 97
V.3. Cuerpo de la argumentación: 100
V.4. Redacción de la argumentación 102

V.5. Reflexión sobre el proceso de argumentación 106
V.6. Reelaboración de la argumentación 106

EJEMPLO II:
EL AMOR 107

VI.1. Fase inicial 107
VI.1.1. Encuesta inicial 107
VI.1.2. Descripción fenomenológica 107
VI.2.1. La experiencia del amor 107
VI.1.3. Relación con las experiencias previas 121
VI.2. Fase de apertura 122
VI.2.1. Mapa conceptual 122
VI.2.2. Perspectivas para la argumentación 127
VI.2.2.1. Perspectiva histórica 127
VI.2.2.2. Perspectiva cultural 131
VI.2.2.3. Perspectiva sociológica 134
VI.2.2.4. Perspectiva filosófica 136
VI.2.2.5. Perspectiva psicológica 141
VI.2.2.6. Perspectiva literaria 147
VI.3. Cuerpo de la argumentación 150
VI.4. Redacción de la argumentación 152
VI.4. Reflexión sobre el proceso de argumentación 156
VI.5. Reelaboración de la argumentación 156

VII. CONCLUSIÓN 156

VIII. BIBLIOGRAFÍA CITADA 157

PARTE I.

LA ARGUMENTACIÓN: FUNDAMENTOS TEÓRICOS

I. JUSTIFICACIÓN Y FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA DE LA ARGUMENTACIÓN PARA LA EDUCACIÓN

I.1. Contextualización en el entorno educativo

Uno de los procedimientos más básicos presentes en las materias filosóficas ("Ética" de 4º de ESO, "Filosofía I" y "Filosofía II" de Bachillerato), y también en el área de Lengua, es la comprensión y elaboración de argumentaciones. Este hecho, que no es nuevo, viene así reconocido en los Decretos de Currículum de ESO y Bachillerato de la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia.

Se trata, por otra parte, de uno de los objetivos fundamentales de la Educación Secundaria, en la medida en que se debe fomentar en los alumnos la capacidad de pensar sobre ciertas cuestiones éticas, filosóficas o humanísticas en general y la capacidad de expresar adecuadamente el pensamiento propio, con rigor y coherencia, defendiendo los puntos de vista propios de forma razonada y justificando argumentativamente la crítica a los puntos de vista alternativos. Tarea fundamental en una sociedad plural y democrática, que exige el respeto a todos los puntos de vista y el diálogo y la crítica razonada hacia aquellas posiciones diferentes a las nuestras.

Sin embargo, a pesar de ser un procedimiento básico, la experiencia en las aulas nos muestra que los alumnos presentan importantes carencias en este campo ya que cuando abordan los textos argumentativos en el área de Lengua Castellana y Literatura lo hacen desde un punto de vista excesivamente teórico y con poco tiempo. Por otra parte, el profesorado de Filosofía tampoco dispone de tiempo suficiente para que los alumnos de Ética de 4º de ESO, Filosofía I y Filosofía II en Bachillerato aprendan a desarrollar, de modo práctico, los pasos que han de seguirse en la elaboración de argumentaciones. A esta realidad se le suma la falta de materiales didácticos que faciliten a los alumnos, mediante ejemplos prácticos, el aprendizaje de los textos argumentativos.

Pensamos, en consecuencia, que la tarea que proponemos en este grupo de trabajo, en el que se produce una colaboración interdisciplinar desde las áreas de Lengua Castellana y Literatura y Filosofía, podría ser de utilidad para paliar esta situación.

I.2. Justificación de la argumentación en el currículum de ESO y Bachillerato

El trabajo que desarrollamos está claramente relacionado con el currículum oficial de ESO y Bachillerato de la Comunidad Autónoma de Murcia, tal y como viene recogido en los Decretos publicados el 14 de Septiembre de 2002, que, a su vez, recogen los Decretos de mínimos del MEC.

La presencia del procedimiento de la argumentación en el currículo de la ESO responde a los Objetivos de esta etapa y se plasma tanto en la materia de Lengua Castellana y Literatura de 4º de ESO como en la materia de Ética de 4º de ESO, lo que refuerza el tratamiento coordinado e interdisciplinar que presentamos respecto a la planificación del texto argumentativo.

El Objetivo 1 de ESO subraya la necesidad de comunicarse con propiedad, autonomía, creatividad, y de reflexionar sobre el proceso seguido. El modelo de planificación textual se plantea, siguiendo estas directrices, buscando una serie de estrategias que el alumno tendrá que asumir autónomamente y reflexionando sobre los pasos planteados.

El Objetivo 6 de ESO insiste en la importancia de obtener, seleccionar y transmitir informaciones de diferentes fuentes y estructurar autónomamente esta información. El procedimiento argumentativo y la propuesta de planificación del texto presentado insisten en la necesidad de buscar información sobre el tema sugerido en la experiencia propia, atendiendo a un planteamiento disciplinar, a diferentes perspectivas o materias académicas y al punto de vista de los otros. Toda la información, estructurada desde diferentes microestrategias, ha de confluir en la elaboración de un guión final previo a la redacción escrita.

La materia de Ética de 4º de ESO ha de contribuir a formar ciudadanos razonables, críticos, abiertos y respetuosos, que sepan fundamentar racionalmente sus convicciones morales y que aprendan a respetar las de otros. El Objetivo 8 señala el uso del diálogo y el debate como modo idóneo de estimular el procedimiento argumentativo. Y, a lo largo de los diferentes contenidos tratados, se sitúa la redacción de breves argumentaciones sobre los problemas morales, basada en la información que se ha buscado.

Por último, tal y como refleja el criterio de evaluación 8, habrá de evaluarse el uso de la argumentación sobre conflictos morales y el respeto a posiciones divergentes a las propias.

En lo que respecta a Lengua Castellana y Literatura de 4º de ESO, se valora especialmente su contribución a que, al final de la etapa, el alumno sepa expresar opiniones con coherencia, argumente ideas y escriba con corrección y fluidez. Se fomenta un enfoque comunicativo de la materia que desarrolle en el alumno destrezas comunicativas y modelos formales y normativos, con vistas a fomentar la relación personal, la interpretación de la realidad, la adquisición de conocimientos y el desarrollo personal. Se incluye en este enfoque el desarrollo de capacidades vinculadas a la comprensión

y expresión de textos orales y escritos, que contribuyan a la consolidación de las destrezas básicas de saber escuchar, saber hablar, saber leer y saber escribir.

En la etapa de Bachillerato, en la que se produce una mayor especialización disciplinar, seguimos encontrando una importante presencia del procedimiento argumentativo.

En el Decreto 113/2002, de 13 de Septiembre, por el que se establece el currículo de Bachillerato en la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia se atribuye a la materia Filosofía I de 1º de Bachillerato la función de "potenciar la capacidad de pensar de modo coherente, así como el uso dialógico, argumentativo y riguroso del lenguaje". Y en el Objetivo 2 se indica la necesidad de "Argumentar coherentemente de forma oral y escrita los propios puntos de vista, tomando en consideración la refutación de puntos de vista alternativos". El criterio de evaluación 4 pretende valorar esta capacidad de argumentación haciendo referencia al uso de reglas lógicas y de buenos argumentos, evitando el recurso a las falacias.

Aunque Filosofía II de 2º de Bachillerato tiene un planteamiento histórico, no por ello elimina el uso de la argumentación. El Objetivo 4 indica que el alumno será capaz "de adoptar una actitud de valoración racional ante opiniones contrarias, descubriendo las posiciones ideológicas y los prejuicios que subyacen". Por su parte, el objetivo 9, de carácter actitudinal, plantea valorar el debate racional como modo de respeto al otro. En el trabajo histórico se pretende, según lo indicado en el criterio 8, evaluar la competencia argumentativa del alumno para exponer el pensamiento de un autor o el contenido de una obra analizada.

Por lo que respecta a Lengua Castellana y Literatura se plantea la consolidación del dominio de las diferentes tipologías textuales, entre las que se encuentran textos escritos argumentativos. Se evaluará la capacidad del alumno para crear textos escritos argumentativos, adecuadamente planificados y redactados.

Este somero repaso de la presencia de la argumentación en el currículum de ESO y Bachillerato nos ha mostrado que este procedimiento está claramente presente en 4ª de ESO y 1º y 2º de Bachillerato. Además está presente tanto en el área de Lengua como en Ética y Filosofía, es decir, en materias comunes que todos los alumnos cursan. Se introduce en 4º de ESO y se profundiza a lo largo de los dos cursos de Bachillerato.

Por eso creemos que, con una buena coordinación entre ambas áreas, a lo largo de los tres cursos los alumnos conseguirían una buena competencia argumentativa**.**

II. LA ARGUMENTACIÓN

En nuestra tradición occidental hablar de argumentación es hablar de racionalidad en la medida que no disponemos de otra manera para exponer nuestras razones que no sea a través de argumentos. Y esta primera afirmación, que parece baladí, no lo es, porque lo primero que debe definirse en un trabajo con esta temática es con qué concepto de racionalidad estamos comprometidos. Vinculados con la argumentación, hay conceptos más estrechos, como aquellos que derivan de la lógica deductiva clásica, y hay conceptos más amplios que derivan de la retórica, y actualmente, de la pragmática. Aprender a argumentar, que es lo que pretendemos hacer con nuestros

alumnos/as, requiere saber disponer de las razones como válidas, pero también, por ejemplo, como oportunas; requiere ofrecer y mantener las razones como virtudes o convicciones personales, pero también, por ejemplo, como estrategias para llegar a una conclusión; requiere del conocimiento de las técnicas propias de cómo se deben formalizar los argumentos, esto es, montarlos como argumentos, pero también requiere del conocimiento de a quién van dirigidas esas razones. Aprender a argumentar requiere, en definitiva, de una serie de habilidades que, para solidificarlas y hacerlas valer en la vida cotidiana, no pueden adquirirse sólo desde una disciplina, desde un punto de vista. Todos sabemos que después de un curso elemental de lógica ni nuestros alumnos/as, ni estudiantes universitarios cambian su conducta en este punto. La argumentación, si es el ejercicio de nuestra racionalidad, no puede quedar confinada a ser un conjunto de conocimientos teóricos, un conjunto de reglas aprendidas, que no tienen una vinculación en el ejercicio de nuestra acción social.

El sentido de nuestro trabajo nació de esta inquietud: la de vincular la argumentación, como único procedimiento dialógico, a la praxis educativa, de tal manera que no fuera considerada como un tema del currículo que hay que estudiar y saber, sino como aquella forma de aproximación, de estudio, y de asimilación a cualquier otro contenido curricular. Pero, para ello, antes de iniciar los caminos concretos en el aprendizaje de la argumentación, hemos de, al menos, sobrevolar las posibilidades teóricas de la misma con un único fin: que seamos conscientes del tipo de "instrumento" que queremos enseñar. Como se podrá ver en el tema de la argumentación nos jugamos mucho, quizás demasiado, como para entender que cualquier ejercicio discursivo es ya de por sí un argumento, o para entender, en el otro extremo, que sólo los procesos de razonamiento deductivo son válidos en la argumentación. Hacer un hueco, un espacio entre una postura y otra es lo que pretendemos hacer ahora, pero para ello tenemos que ampliar el concepto de racionalidad que, bajo una forma de positivismo, hemos heredado en la actualidad. Por ello, nuestra primera parada aquí es retomar esa otra tradición que, naciendo de la retórica clásica, amplia el concepto de racionalidad más allá de la racionalidad epistémica hasta incluir los aspectos, como veremos en Aristóteles, éticos y estéticos.

II.1. Perspectiva filosófica: ensanchando el concepto de argumentación

La racionalidad humana tiene un concepto más amplio de razón que el que le atribuye la lógica. Hay quienes han insistido recientemente que el aprender a argumentar requiere del aprendizaje no sólo del razonamiento formal sino también del informal en tanto que el estudio de la racionalidad humana requiere de un concepto mucho más amplio. Para tomar conciencia de este punto podíamos seguir la estela de autores como Piaget o Vygotsky[1].

Pero, nosotros preferimos ahora hacernos conscientes de este tema no apelando a la psicología sino a la propia filosofía y como, desde dentro, se han ganado nuevos campos de racionalidad. Para ello podríamos fijarnos en la lógica y lingüística contemporáneas, pero también, podemos hacerlo volviendo nuestros ojos *al clásico*, a Aristóteles.

1 LÓPEZ DE LA VIEJA, Mª T. (1999). "La argumentación: una forma de razonamiento informal". *Revista de Psicología General y Aplicada,* julio 2001, vol. 54, nº 3.

Esto ha sido así cuando, sin abandonarse los estudios de la argumentación desde la lógica simbólica, se han ido desplazando hacia la pragmática. Pero esto, fue también así, cuando ya Aristóteles se vio en la necesidad de ampliar el estudio de las estrategias argumentales de la lógica a la dialéctica y a la retórica. Como no se trata de hacer un estudio histórico sino de ver el ensanchamiento del concepto de razón, vamos a atenernos a estos dos lugares, para ejemplificar esto, y luego seguir planteándonos la importancia de la argumentación desde otras perspectivas.

Hablar de un concepto amplio de racionalidad y de razón no es una novedad de la pragmática sino, que de alguna manera, ésta, al distinguir en el hecho lingüístico un acto locutivo –el propiamente lingüístico–, otro ilocutivo –el acto con el que llevamos a cabo la intención al proponer el acto locutivo–, y otro perlocutivo –el acto de influir a través del acto locutivo e ilocutivo en el oyente, o en el receptor– retoma una vieja trayectoria que, iniciándose en la sofística griega y en la dialéctica y retórica platónica, tiene su primera sistematización en Aristóteles.

En efecto, ya los *Tópicos* extienden el concepto de razonamiento, más allá de las puras demostraciones de los silogismos, para incluir a aquellos razonamientos, que Aristóteles llama "dialécticos", que son los que no pudiéndose uno pronunciar sobre su verdad, son sus premisas plausibles. He aquí el importante texto de Aristóteles:

> "*Un razonamiento* es un discurso (*lógos*) en el que, sentadas ciertas cosas, necesariamente se da a la vez, a través de lo establecido, algo distinto de lo establecido. Hay *demostración* cuando el razonamiento parte de cosas verdaderas y primeras, o de cosas cuyo conocimiento se origina a través de cosas primeras y verdaderas; en cambio, es *dialéctico* el conocimiento construido a partir de cosas plausibles. Ahora bien, son verdaderas y primeras aquellas cosas que tienen credibilidad , no por otras, sino por sí mismas; en cambio son cosas plausibles las que parecen bien a todos, o la mayoría, o a los sabios, y, entre estos últimos, a los más conocidos o reputados. Y un *razonamiento erístico* es el que parte de cosas que parecen plausibles, pero no lo son, y también, el que, pareciendo, un razonamiento –y no siéndolo– parte de cosas plausibles o de cosas que lo parecen"[2].

Tenemos, de este modo, que un razonamiento o argumentación, cuando se concluye como verdadero, parte de premisas verdaderas y evidentes por ser primeras en el orden de la demostración. Pero si la racionalidad o la razón humana sólo estuvieran sujetas a este tipo de argumentación, comenta Aristóteles, el campo del ejercicio de la razón sería muy estrecho. Por ello Aristóteles amplia ese concepto de razón hacia aquellos tipos de razonamiento que no pudiéndose demostrar como evidentes y verdaderas sus premisas, nos parecen plausibles. Así es lícito razonar y argumentar con aquellas premisas sobre las que se asienta cierta confianza pero de la que no podemos pronunciarnos severamente sobre su verdad o falsedad. Este tipo de premisas de las que parte este tipo de razonamiento son las que, desde Aristóteles, llamamos "tópi-

2 ARISTÓTELES: 100a-100b.

cos", o lugares comunes para la argumentación. Del primer tipo de razonamiento se ocupa la lógica, del segundo la dialéctica.

Pero nuestra referencia a Aristóteles, y a su forma de entender la argumentación quedaría incompleta, si nos quedáramos aquí: hay razones en los argumentos rigurosos científicos, hay razones, también, en los argumentos que se montan a partir de opiniones sólidas pero de las que no podemos pronunciarnos sobre su verdad, pero hay también razones, contra lo que pensaba el racionalista Platón, en aquellos argumentos que están encaminados persuadir. En efecto, la persuasión, aunque contenga elementos irracionales, su objeto de estudio puede ser llevado conforme a la razón, y de ella debe encargarse la parte de la filosofía que conocemos como "retórica". Las proposiciones persuasivas pueden tener para Aristóteles una triple fuente: el *ethos,* el *pathos,* y el mismo *lógos*. Se persuade por el carácter moral, o el talante de quien habla, apelando a las pasiones de quienes escuchan, o predisponiéndolos de alguna manera, y, como no, por la fuerza del mismo discurso, que, como dice Aristóteles, puede demostrar o parecer que demuestra algo.[3]

Entre los estudiosos de la *Retórica* de Aristóteles hay quienes la conciben como una parte integrante del *Órganon* o de la lógica y otros que la conciben como un conjunto de estudios especializados de codificación de los lenguajes naturales frente a la codificación científica del *Órganon*. Pero de cualquier forma, ya estando la retórica más cerca de la lógica, ya estándolo más cerca de la poética, lo que nos enseña Aristóteles es que para aprender a argumentar hay que disponer de ciertas habilidades que van más allá de la capacidad deductiva de los razonamientos lógicos. En este sentido, el aprendizaje de la argumentación, al tiempo que parece más sencillo al ampliarse el campo de las razones, es más complejo, pues no es suficiente con el aprendizaje de reglas o esquemas de argumentación sino que hay que aprender, además, a disponer el discurso de tal manera que se tenga presentes otros aspectos, como el talante del hablante y las pasiones de los oyentes, aspectos, que, aunque exógenos al discurso, son vitales para el ejercicio de la argumentación.

II.2. Perspectiva social

Habermas y Apel han protagonizado lo que se ha dado en llamar el giro lingüístico, esto es, sacar a la reflexión del ámbito de la conciencia y situarla en el lenguaje. La racionalidad no está tanto ligada al ámbito de la razón como conciencia como al ámbito de las estructuras del lenguaje. Pero, ¿cómo el lenguaje puede ser lugar de la racionalidad? ¿No depende esto más bien del ámbito del pensamiento? No. Para estos autores la racionalidad se dice en primer lugar del lenguaje y derivadamente de la conciencia o de la facultad de la razón. Según una primera aproximación podemos decir que si la racionalidad es una facultad de la mente es porque ella se ha forjado a partir del lenguaje: aprender un lenguaje es aprender una conducta racional, y el lenguaje es fuente de racionalidad porque el lenguaje tiene unas estructuras de validez o condiciones de validez que hacen posible la comunicación y el entendimiento en esos procesos comunicativos. La cuestión, obviamente, a la que tenemos que responder aquí

3 Cfr. ARISTÓTELES, 1355a-1355b; 1356a-1356b.

es la siguiente: ¿cómo el lenguaje, la argumentación tiene una función social? ¿cómo puede el lenguaje y la argumentación ser útil al tipo de sociedades contemporáneas? Nuestra exposición hará ver cómo partiendo de la concepción del lenguaje que no ha legado la pragmática, la argumentación es el procedimiento para resolver conflictos en nuestras sociedades democráticas.

Para poner de manifiesto esto tanto Habermas como Apel parten de la pragmática, heredera del pensamiento del 2º Wittgenstein, de los desarrollos de Grice, y sobre todo del que ha sido su principal cultivador: Searle. He aquí los pasos que nos llevan de la pragmática a la perspectiva social de la argumentación:

i) La estructura básica del lenguaje son los actos de habla, en este sentido cualquier otra forma de lenguaje, para su comprensión, tiene que ser retrotraída al lenguaje natural.
ii) El lenguaje común o el habla está ligado al contexto. En este sentido, toda proferencia o enunciación hay que remitirla al contexto, porque sólo ahí es donde adquiere significado. La pragmática ha traído a la lingüística un desplazamiento del significado como algo gramatical a algo no lingüístico. Si por el contexto, por ejemplo, yo puedo reconocer lo que alguien quiere decirme con un gesto entonces, ese gesto, ese acto es significativo, comunicativo, aunque no haya mediado palabra.
iii) El contexto no es primariamente el entorno natural sino el contexto social, porque es en la sociedad donde aprendemos el lenguaje. Como gusta decir a Habermas, siguiendo a C.H. Mead, el aprendizaje del lenguaje es al mismo tiempo el lugar de la individuación y el de la socialización. Aprendemos a decir yo con el nosotros, y nosotros con el yo. De esta manera no es un instrumento de mi pensamiento ni de mi conciencia sino aquello por lo cual estoy vinculado a los demás.
iv) Esta vinculación, que aparece en cuanto hablo, no solamente acontece por el hecho de que a través del lenguaje me puedo dirigir a los demás sino porque expreso en él unas condiciones de validez que se pretenden universales, y donde los otros están vinculados explícitamente en tanto que, para la puesta en práctica de la argumentación, se requiere del reconocimiento de los que entran en juego en la argumentación.
v) Ese reconocimiento viene dado por ser el otro un sujeto que habla y que hablando puede argumentar siendo considerado un interlocutor válido. Pero si se acepta esto se considera al mismo tiempo una doble estructura en el lenguaje, o al decir de Apel, una diferencia en los juegos de lenguaje: con el lenguaje se dice algo acerca de algo, pero al mismo tiempo con el lenguaje, al decir, algo se hace algo, y es en este hacer donde aparecen y garantizan las perspectivas de validez. En este sentido, hay una condición muy fuerte y otras que aún siendo fuertes son más débiles. La primera es una condición trascendental: la de evitar la contradicción performativa, o la autocontradicción entre lo que se dice y lo que se hace. Lo que hay que tener en cuenta es que al realizar una argumentación hay que hacerla de tal manera que se le exija a quien argumenta un reconocimiento por parte de todos. Quien argumenta se compromete a

reconocer y a que sea reconocida la validez de lo que argumenta, es decir, a argumentar con unas pretensiones de validez para todos.

vi) Pues bien, esa pretensión de validez universal o general se concreta en las siguientes: la verdad para lo que se dice del mundo objetivo –no es posible llegar a un entendimiento sobre algo referente al mundo si presuponemos que quien argumenta miente– la veracidad para lo se dice de quien habla –no es posible llegar a un entendimiento que parta de las vivencias de quien habla si la pretensión de veracidad no es compartida–, la inteligibilidad en todo lo que se dice –no es posible llegar a un entendimiento si la argumentación no es inteligible, y la corrección para las normas –no es posible, en ultimo lugar, llegar a un entendimiento sobre las normas que rigen nuestras relaciones sociales si no se parte de que la norma propuesta es correcta.[4] Quien se expone a la argumentación se compromete, participa y exige una validez que siempre ha de ser supuesta porque si se negase se pediría que se reconociese lo que se está negando, o sea, se afirmaría su validez.

vii) Si al diálogo anteponemos estas condiciones de validez el resultado será una comunidad de argumentación, una comunidad sustentada en la acción social comunicativa. Esta comunidad de argumentación tendrá como finalidad, y esto es importante, una acción orientada al entendimiento, esto es, una voluntad de llegar a entenderse, de tal forma que la interacción de unos y otros estará vinculada por la necesidad de reorientar las posiciones originarias hasta llegar a un acuerdo o consenso. Cuando esto se hace, entonces decimos, que se sitúa la argumentación en una perspectiva social.

viii) La comunidad educativa en sus diferentes modalidades tendría que atender a esta perspectiva comunicativa anclada en la argumentación. Y de esta forma, la argumentación estaría al servicio de la democracia o de los procesos o procedimientos democráticos. Porque, si se soslaya el procedimiento de la argumentación a la democracia, ¿qué nos queda?

Como puede apreciarse las teorías de Habermas y también la de Apel, que intentan formalizar las condiciones de un diálogo orientado hacia el consenso, tienen su punto fuerte en que todas las argumentaciones, ya sean en el terreno de la ciencia, del arte, de la moral, de la educación exigen, como lo llama Habermas, un "sistema de pretensiones de validez", pretensiones de validez que aunque sólo resultan cognoscibles a partir de un contexto donde tienen lugar, sin embargo, no vienen constituidas como tales por sus contextos y ámbitos de acción. Por ello, es posible trascender las propias posiciones y buscar cooperativamente la verdad que, al decir de Habermas, tiene como finalidad subordinar "los medios de la erística al objetivo de obtener convicciones intersubjetivas basadas en los mejores argumentos"[5].

Para nuestra tarea docente garantizar estas perspectivas de validez tienen mucha importancia pues ellas son las que permiten crear un espacio dialógico en la clase, un espacio donde el hablar no sea sólo la expresión de opiniones o sentimientos

4 Cfr. MCCARTHY, T. *La teoría Crítica de Jürgen Habermas* Tecnos, Madrid, 1995, pág. 332.

5 HABERMAS, J. (1987). *Teoría de la acción comunicativa,* Taurus, Madrid, pág. 60.

personales sino un diálogo que, descartando posiciones no válidas en el discurso, lo orienta hacia el entendimiento. Pero estas condiciones de validez, ese sistema, es a su vez el marco que debe exigirse en cualquier argumentación: evitar la contradicción, y expresarse de tal forma que se garanticen la verdad, la veracidad, la corrección, y la inteligibilidad del propio discurso es situar la argumentación como lo que hace posible el entendimiento desde la praxis comunicativa. Si desplazamos la argumentación de nuestras comunidades educativas, y la sustituimos por otros procedimientos de elección, por ejemplo, la socorrida votación, estaremos destruyendo la trama intersubjetiva que se establece en todo contexto comunicativo.

II.3. Perspectiva psicológica

Con la revolución cognitiva a partir de la década de los 60 se ha producido un renovado interés por los procesos de razonamiento y de pensamiento. En efecto, la razón principal de esa revolución, como se la llamó utilizando la terminología de Kuhn, es que fenómenos como los del lenguaje, pensamiento o razonamiento pasan de explicarse desde una teoría causal medio-ambiental a una teoría que considera a los procesos psicológicos superiores como causa de la conducta. Así, la cuestión acerca de los procesos mentales adquiere el protagonismo de lo que antes con el conductismo y el neoconductismo representaba sólo un papel secundario. Ciertamente la confluencia de la lingüística chomskyana, los modelos informacionales, el desarrollo de las teorías funcionalistas/computacionales, el desarrollo de la psicológica genética, las neurociencias, la extensión de las lógicas simbólicas, la filosofía de la mente, etc., han hecho posible que otras perspectivas de estudio penetren en lo que antes era un terreno reservado para la lógica.

En concreto, y para los fines de nuestro trabajo, es muy interesante señalar las consecuencias que se derivan de los estudios experimentales que los psicólogos cognitivos han hecho sobre la argumentación y el razonamiento. Para cualquier persona formada en el carácter normativo de la lógica que se deriva del propio concepto de validez, los resultados no pueden ser más paradójicos: a pesar del estatus que tiene la lógica, como disciplina fundamentadora o de primeros principios, el común de los mortales en su vida cotidiana, aún teniendo conocimientos de lógica, se comportan como si no existiese, o como si la normación del pensamiento fuera asunto meramente académico. Uno puede llegar a asombrarse de la cantidad de problemas que se evitarían si no se cometieran las falacias más comunes, por ejemplo, la generalización indebida o los círculos viciosos ya que nos predisponen a encontramos de una determinada manera en el mundo. (Si evitásemos pensar circularmente, cuántos aspectos podrían cambiar en nuestras vidas, no es raro, por ejemplo, constatar que un alumno piensa de sí mismo lo siguiente: yo soy mal alumno porque suspendo y suspendo porque soy mal alumno.) Inferencias inválidas, hay que aceptarlo, condicionan nuestro conocimiento del mundo.

La psicología cognitiva experimental nos ha aportado muchos estudios concretos sobre cómo razona realmente el individuo en nuestra sociedad. Y lo que llama la atención es que la mayoría de las personas no saben razonar y no razonan con validez en la vida cotidiana. "La primera sorpresa, dice Vega en su *Introducción a la psicología*

cognitiva, es que, pese al alto estatus de la lógica en nuestra sociedad, los adultos cultos e inteligentes comenten errores sistemáticos y persistentes en la mayoría de las tareas de razonamiento".[6] Esta situación ha llevado a que los investigadores se dividan en dos bandos: los racionalistas que creen en la competencia lógica del hombre y los irracionalistas que han optado por rechazar los instrumentos y principios lógicos para estudiar el razonamiento cotidiano. E incluso, como señala Wason y Laird en su libro *Pensamiento y Razonamiento*, no podemos, ni siquiera, establecer una distinción psicológica entre los diferentes tipos de razonamiento en la vida cotidiana. No es posible, así, distinguir entre un razonamiento deductivo e inductivo, pues las personas parecen no tener competencia para efectuar la distinción.[7]

Pero antes que llevarnos al desánimo, la psicología nos da datos importantes para la educación. He aquí algunos de ellos: i) intenta dirimir sobre el qué pensamos cuando razonamos, es decir, a partir de qué es posible el pensamiento y el razonamiento –¿nuestro razonamiento se realiza con lenguaje, como piensa Clark y Fodor, o bien pensamos y razonamos con imágenes, como consideran Wason y Laird?–; ii) nos ofrece materiales sobre los errores más comunes en el razonamiento, como, por ejemplo, los conocidos como "efecto atmósfera" y "temático" en los silogismos categóricos; iii) nos da, también, respuestas intuitivas para la interpretación de las conectivas; iv) e incluso nos da modelos comparativos entre la atribución de causalidad en los animales y nosotros[8].

Sin embargo, al mismo tiempo que aceptamos los resultados de la psicología cognitiva y comprendemos su utilidad como diagnóstico, rechazamos que el razonamiento sea una cuestión de facto, es decir, que el estudio del razonamiento tenga que quedarse en una cuestión de hecho. Nosotros pensamos que esa falta de competencia no es una cuestión de hecho sino de una falta de educación en las formas de la argumentación. En nuestra cultura nos debatimos entre dos extremos: la excesiva formalización o matematización de la lógica y de los procesos de inferencia, y, de otro lado, las deficiencias cotidianas de los individuos al razonar, deficiencias que comienzan con una mala comprensión y corrección del propio lenguaje. Para nosotros no se argumenta bien porque no se ha enseñado a argumentar, porque no hay modelos teóricos que vengan acompañados de procedimientos concretos en el arte y la ciencia de la argumentación.

En definitiva, y esta es la idea más importante que aporta nuestro trabajo, no razonamos bien porque no disponen de instrumentos ni de itinerarios para profundizar en los procesos cognitivos más básicos. Normalmente, la ausencia de la argumentación en la vida cotidiana empieza porque el individuo no dispone de elementos para analizar todo eso que es previo al razonamiento y sobre lo que sin duda alguna éste se fundamenta. Por ello, más que por otra razón, hemos visto conveniente que nuestro trabajo se detenga a pensar en ese proceso previo a lo que es formalmente la argumentación, porque es aquí, sin duda alguna, donde nace la fuente que lleva el agua hacia esas otras formas del pensamiento que es la argumentación.

---

6 VEGA, L. (1994). *Introducción a la psicología cognitiva,* Alianza Psicología, Madrid, 1994, pág. 440.

7 Cfr. PINILLOS, J.L. (1980). *Principios de psicología,* Alianza Universidad, Madrid, pág. 459.

8 Cfr. VEGA, L., op.cit., cap. IX.

II.4. La perspectiva pedagógica/didáctica

Como hemos insinuado más arriba, nuestro planteamiento inicial se centraba en la construcción de argumentaciones escritas y en la posterior revisión y/o reelaboración de las mismas. No obstante, las lecturas que hicimos al comienzo de nuestro trabajo con el objetivo de encontrar un marco teórico adecuado para nuestra propuesta, nos mostraron la necesidad de abordar una fase previa a las tareas de escritura y de evaluación: la que hemos denominado parte preargumentativa. El convencimiento de que, sin una adecuada profundización en esta primera fase del procedimiento argumentativo, toda la tarea posterior quedaría seriamente empobrecida, nos ha llevado a reorientar nuestro esfuerzo en el Grupo de trabajo. Después de proceder de esta forma, hemos invertido nuestro tiempo intentando mostrar cómo puede desarrollarse esta fase preparatoria, tratando de enriquecer la reflexión de los alumnos para que la argumentación escrita resulte debidamente nutrida. Se pretende, con este modelo, salir al paso de algunas de las carencias más fácilmente detectadas en el aula: la falta de profundidad en las opiniones, las escasez de razones aportadas o el no tener en cuenta aspectos o informaciones que pueden resultar de interés en la posterior argumentación.

Se trata, por tanto, de un modelo situado en la línea de lo que, desde la didáctica de la lengua, se ha venido denominando como "planificación textual". En suma, este modelo pretende desarrollar algunas estrategias que permitan una adecuada planificación de las argumentaciones escritas.

Los fundamentos del modelo propuesto pueden verse a la luz de las capacidades, tanto cognitivas como metacognitivas, que creemos necesarias para una efectiva preparación del texto argumentativo: capacidad de análisis, capacidad de relación, capacidad de empatía, dentro de las capacidades cognitivas, y la autorregulación como principal capacidad metacognitiva. La metacognición nos permite romper la linealidad del proceso de aprendizaje para que el alumno se haga cargo del propio proceso.

En primer lugar, como señala el profesor Moreneo resulta necesario analizar los problemas de forma rigurosa para poder expresar las opiniones de forma razonada[9]. La habilidad de analizar está en la base de la acción argumentativa, hasta el punto de que, cuando no se analiza el problema planteado, no se determinan los elementos más importantes que intervienen en la argumentación, y, en consecuencia, difícilmente se podrá adoptar una opinión y se podrá apoyarla en razones.

El análisis de las experiencias previas (vivencias, sentimientos, ideas, etc.) de los alumnos, que hemos basado en las aportaciones de la filosofía fenomenológica, el análisis de los temas tratados desde una variedad de perspectivas o el análisis de los puntos de vista de otros en las actividades de grupo, ayudarán a una defensa argumentada de la postura personal.

Hemos intentado, pues, plasmar un modelo que responda a la utilización de estrategias de relación como formas de elaborar con profundidad la información que ha de ser utilizada para la realización de la argumentación que, a su vez, servirá como

9 MONEREO, C. (2001). "Empatizar para compartir". *Cuadernos de pedagogía*, nº 298.

vehículo privilegiado de aprendizaje significativo. Este tipo de aprendizaje, frente al meramente repetitivo, consiste en integrar los conceptos que han de ser aprendidos en la estructura conceptual que ya posee el alumno. Para que haya un buen aprendizaje tiene que existir una relación significativa entre lo que el alumno ya sabe y lo que queremos que aprenda. Este aprendizaje consistirá en la modificación de sus esquemas conceptuales. Pensamos que la técnica de la argumentación, además de ser un procedimiento de las materias de Lengua y Filosofía, constituye un camino privilegiado para que los alumnos realicen por sí mismos aprendizajes significativos sobre contenidos curriculares, es decir, sean capaces de aprender a aprender, esto es, situar el conocimiento en esa zona donde el aprendizaje sea máximo, para lo cual, es necesario tensar los conocimientos extraños hasta el máximo pero sin perder el lazo con lo que es familiar para los alumnos. Para ello es necesario desarrollar estrategias concretas para que esto pueda hacerse, en concreto, estrategias de relación. Esto, como podrá verse, es especialmente interesante para la argumentación porque, recordémoslo, argumentar más que el aprendizaje de un qué es el aprendizaje de un cómo.

El modelo que proponemos presenta distintas estrategias de relación, como son:

i) *Relaciones con la experiencia propia*: la filosofía fenomenológica ha remarcado el valor de las vivencias, de lo que Husserl denomina el *mundo de la vida* en los juicios que formulamos. Ir a ese mundo originario de vivencias (experiencias, recuerdos, sentimientos, etc.) antepredicativas, relacionarlas con el tema de argumentación propuesto, es ir a las raíces de la postura personal que inicialmente se mantiene. Es lo que tratamos de sacar a la luz inicialmente a través de una serie de actividades para la reflexión individual, en las que se plasma también lo que ya se sabe sobre el tema.

ii) *Relaciones con la información básica obtenida*: se trata de recurrir a una información básica inicial (bien en enciclopedias, diccionarios, etc. o bien un resumen suministrado por el profesor) que permita tener una visión sinóptica del tema tratado que complete las experiencias propias del alumno y amplíen su perspectiva. La técnica de los mapas conceptuales permitirá estructurar toda la información de que se dispone a partir de la experiencia propia y de la información básica obtenida y será la base para adoptar una postura personal inicial ante la argumentación propuesta.

iii) *Relaciones con otras perspectivas disciplinares* (interdisciplinariedad): se ha señalado que, con demasiada frecuencia, los alumnos adoptan una opinión ante un tema sin que haya existido suficiente reflexión y después tratan de buscar argumentos (o incluso un argumento que se repite en varias ocasiones) para apoyar su opinión. Como señala Matthew Lipman, autor del proyecto de Filosofía para Niños, en su obra *La filosofía en el aula,* esto se debe a la diferencia existente entre adultos y adolescentes. El adulto ya ha aprendido las conexiones y relaciones existentes entre las cosas y, por tanto, es capaz de relacionar ideas que provienen de diferentes disciplinas. Uniendo dichas ideas puede abordar la totalidad del problema que se le presenta en la argumentación. El adolescente, por el contrario, necesita analizar más las cuestiones planteadas, comprender las ideas que la forman y las relaciones que mantienen entre sí. El papel del profesor es fundamental para que los alumnos puedan ver las conexiones existentes entre ideas de diferentes materias, confluyentes en el tema propuesto en la argumentación. Establecer relaciones entre diferentes disciplinas supone, en primer

lugar, globalizar la información y abandonar el aislamiento con el que los alumnos perciben cada materia de su currículum. Y, en segundo lugar, supone un claro enriquecimiento de la argumentación. En ese sentido, siguiendo la teoría perspectivista de la verdad de Ortega y Gasset podemos decir que hay más verdad en una argumentación cuantas más perspectivas incorpora acerca de la realidad que contempla, cuantas más conexiones ha logrado descubrir. Éste es el papel que hemos reservado al tercer paso de esta etapa preargumentativa: el recurso a textos (que aquí se han suministrado, pero que podían ser objeto de un trabajo de investigación cooperativo, guiado por indicaciones del profesor) que corresponden a puntos de vista (y a disciplinas) diferentes como la historia, la antropología cultural, la ética, la filosofía, la biología, la psicología, etc. Mattew Lipman**,** en *Pensamiento complejo y educación*[10], define una perspectiva como "un área de interés en la que resalta un punto de vista especial y un tipo diferencial de experiencia". Se trata, pues, de enriquecer la argumentación con nuevas experiencias que hayan de integrarse en las experiencias previas, que vengan a reafirmar la opinión por la que el alumno se ha decantado inicialmente o que puedan suponer una reestructuración, parcial o total, de dicha opinión. Introducir diferentes puntos de referencia supone aumentar la complejidad en la argumentación, huyendo del simplismo inicial, ya que, como sugiere Lipman, las diferentes perspectivas consolidan la realización de distintos juicios. Es decir, que la opinión que tenemos sobre el tema de argumentación propuesto, y que ha sido planteada desde un determinado ángulo será revisada, reestructurada y resultará enriquecida al contemplar el tema desde otros distintos.

iv*) Relaciones con el punto de vista de los otros*: las actividades que se plantean tienen también como finalidad enriquecer la argumentación para incorporar otros puntos de vista alternativos al propio. Su papel en la preparación de la argumentación escrita es doble. Por un lado, hacen más completa la argumentación al incorporar diferentes puntos de vista implicados en el tema. El conocimiento del tema se amplía porque, siguiendo a Ortega y Gasset, en cada punto de vista siempre hay una parte de verdad y una parte de error. Y esto, de nuevo, obliga a una reafirmación, reestructuración o cambio en la opinión que, inicialmente, iba a ser defendida en la argumentación escrita *a posteriori*. Por otro lado, el alumno aprende, siguiendo aquí de nuevo a Lipman, que existen alternativas a su manera de pensar, que la suya no es la única posible, lo que incitará, en la fase textual, a ser más hábil en la defensa de su punto de vista y a incluir contraargumentos, es decir, a criticar el punto de vista de los que piensan de otra manera. Aquí es importante desarrollar la "capacidad empática": escuchar los argumentos del otro, ponerse en su lugar y poder, de esta forma, planificar nuestra argumentación no como si nos incluyéramos en la argumentación del otro.

Todo lo anterior ha de conducir a elaborar el guión de la argumentación escrita en el que se recogerá toda la información que debería incluir: la propia opinión sobre el tema, otras opiniones que se hubieran expresado, las razones a favor de nuestra opinión, las razones en contra, la crítica a las razones en contra, la valoración de otras opiniones diferentes, etc.

---

10 MATTEW LIPMAN**,** (1980). *Pensamiento complejo y educación*, Ediciones de la Torre, Madrid.

v) Por último, el modelo propuesto pretende ser "autocorrectivo". Los ejemplos que hemos utilizado como ejemplos ilustrativos del modelo de planificación de la argumentación escrita ha de llevar al alumno no sólo a aprender mecánicamente los pasos de esta etapa de planificación sino que ha de desarrollar habilidades metacognitivas que permitan reflexionar sobre la forma en que ha procedido y pueda autocorregirse para mejorar en las nuevas argumentaciones que tenga que abordar en el futuro.

II.5. Perspectiva ética

Cuando hablamos de la perspectiva social vimos como Apel y Habermas basándose en la estructura del lenguaje establecieron unas condiciones de validez para que cualquier hablante fuese partícipe de la comunidad de argumentación. A partir de aquí ambos autores han desarrollado la llamada "ética discursiva", una ética procedimental, no material, que se funda en el discurso argumentativo.

Pero además de tratar la argumentación desde esta perspectiva, que ya ha sido apuntada, existe otra que toma como punto de referencia la llamada "neo-retórica"[11]. A partir de esta perspectiva la argumentación no es sólo fuente de moralidad sino que no es posible argumentar si no se asume una perspectiva ética. En la perspectiva de la ética discursiva el discurso precede a la moralidad, en ésta la moralidad es condición para el discurso. Pues bien, es esta perspectiva la que asumimos nosotros aquí. Para que pueda haber argumentación el proceso discursivo tiene que estar sometido a ciertas normas, a ciertos principios, a ciertas virtudes. A continuación voy a exponer la relación entre retórica, argumentación y ética tal y como ha sido desarrollada por Pereda C.,[12] uno de lo cultivadores, de este florecimiento de la retórica antigua, cuyo objetivo es reequilibrar el racionalismo moderno retomando la tradición aristotélica.

He aquí los pasos que nos llevan desde la retórica a la ética.

i) Quien argumenta no sólo busca exponer sin más sus pensamientos, opiniones, etc., sino que busca producir en el interlocutor un convencimiento. Ahora bien, no puede haber convencimiento sin un ejercicio legítimo de violencia. En este sentido el interlocutor no es alguien neutral sino que se convierte en un adversario. La argumentación, aunque deje de lado la violencia en estado bruto, no puede dejar a un lado la violencia que se deriva de la confrontación dialéctica.

ii) Si lo anterior es cierto existen al menos dos peligros en el proceso argumentativo: a) que un participante en la argumentación sea inmune al proceso mismo, y b) que se deje penetrar sin filtro alguno por la fuerza violenta de los argumentos del otro. Quien está inmune al conocimiento, quien no puede ponerse en duda, y quien acepta cualquier argumentación como buena, en realidad, no necesita argumentos. La argumentación se sitúa entre las posiciones extremas del dogmatismo y del escepticismo.

---

11 El texto clásico de esta perspectiva, que tiene entre sus iniciadores a Jakobson y Barthes, es: PERELMAN OLBRECHTS-TYTECA (1989). *Tratado de la argumentación. La nueva Retórica*, Gredos. Para una perspectiva general: Cfr. WAHNÓN BENSUSAN S. (1991). *Introducción histórica de las teorías literarias,* Granada, Universidad de Granada.

12 PEREDA, C. (1994). *Vértigos argumentales. Una ética de la disputa*. Anthropos, Barcelona.

iii) Situar la argumentación entre esos dos extremos quiere decir que en ésta hay que guardar un equilibrio entre la fijación de posiciones y el cambio de las mismas. En este sentido, para argumentar hay que evitar lo que Pereda, C., llama "vértigos argumentales", que son las tendencias naturales de absolutización de una tendencia, de una posición que puede terminar por anular la del contrario.[13] En palabras del propio autor, un vértigo argumental es el vicio de sucumbir a "la amenaza potencial en cualquier punto de vista de que la atención se fija sin medida y haga desaparecer los otros puntos de vista, ante todo haga desaparecer el punto de vista opuesto al que se asume en el momento"[14].

iv) De esta definición podemos extraer que una ética de la argumentación debe regular: a) que la discusión no se prolongue en una dirección que no atienda a los argumentos alternativos; b) que se afirmen reiteradamente los presupuestos básicos en una dirección ya tomada; c) que se inmunice la posición propia frentes a los ataques discursivos de los otros. Pues bien, dando carácter normativo a estos principios, el profesor puede evitar que la argumentación en sí no caiga en esos vértigos argumentales, lo cual implicará, dependiendo del caso, que, o bien oriente posiciones que en el proceso se han debilitado, o bien haga vulnerables posiciones que en el proceso se han absolutizado. Lo que en cualquier caso tiene que evitarse es que el proceso argumentativo se cierre cíclicamente en torno a una posición que una y otra vez se autojustifica.

v) A partir de aquí se puede elaborar una tipología de los vértigos argumentales. Pereda propone agruparlos así: i) vértigos hermenéuticos, ontológicos, y axiológicos. En primer lugar son vértigos hermenéuticos aquellos que simplificando o complicando la argumentación evitan que puedan entrar posiciones alternativas. El punto de vista simplificador es el mecanismo "que reduce la comprensión a sus grados más superficiales e impide cualquier exploración cuidadosa"[15]. El punto de vista complicador es el mecanismo que agregando materiales de forma innecesaria para el caso que se discute, es mas "un medio para distraer y hasta desorientar, y así, bloquear la discusión".[16] En segundo lugar, los vértigos ontológicos son los referidos a la objetividad y a la subjetividad. "Sucumbe en un vértigo de la subjetividad quien elimina *a priori* como `sin interés´ en relación con un fenómeno su examen en un nivel ontológicamente diferente de la experiencia vivida, por ejemplo, quien elimina *a priori* en relación con una investigación sobre los estados mentales toda consideración conductista o neurofisiológica. A su vez, sucumbe en el vértigo opuesto, quien no menos sistemáticamente, no menos *a priori*, desacredita los datos de la experiencia vivida en tanto información que se puede sustituir, por ejemplo, por la psicología conductista o neurofisiológica".[17] Como puede apreciarse, los vértigos ontológicos nos hablan como posturas erróneas en la argumentación aquellas que, o absolutizan los datos objetivos, o no les dan el crédito suficiente. La argumentación no puede hacerse solamente basándose en expe-

13 Op.cit., pág. 107.
14 *Ibídem*.
15 Op.cit., pág. 107.
16 *Ibídem*.
17 Op.cit., pág. 115.

riencias vividas o basándose en datos mostrencos. Por último, los vértigos axiológicos o normativos, como los llama el autor, son el descriptivismo y el prescriptivismo. El primero hace referencia a la insistencia en el ser, en cómo de hecho son las cosas, y el segundo en el deber ser, en cómo debería ser las cosas. Cuando uno y otro se absolutizan cierran el paso a la argumentación.

vi) La forma de corregir la argumentación para situarla en esa posición óptima entre los extremos de los vértigos argumentales es cultivar ciertas virtudes epistémicas. Estas consisten, siguiendo a Aristóteles, en la disposición de ciertos rasgos de carácter de los sujetos de la argumentación tanto para el proponente como para el oponente. En principio estas virtudes son la integridad, el rigor, y el espíritu de rescate. La integridad está referida tanto la independencia intelectual como a la consistencia personal, es decir, recoge la vieja virtud de la independencia. Los vicios concomitantes de esta virtud son, obviamente, la cobardía y el autoengaño. El rigor incluye, como ya apuntó Descartes, la atención curiosa y flexible, es decir, la capacidad de explorar con seriedad los pensamientos de los otros. Los vicios correspondientes son la obsesión y la rigidez. (Obsérvese que el rigor no es rigidez). Por último, el espíritu de rescate hace referencia al espíritu de cooperación en la argumentación, el cual implica que "sin un trasfondo de solidaridad intelectual, cualquier argumentación se paraliza o degenera"[18]. El espíritu de rescate hace referencia a ese principio de caridad según el cual hay que entender cada argumento de la mejor forma posible, incluso, siguiendo la máxima gadameriana, mejor de lo que el autor del mismo se ha entendido. A este respecto, permítaseme, que diga lo siguiente: un buen profesor, y yo lo tuve, es aquel que interpreta y dice lo que dicen sus alumnos mejor de lo que ellos mismos pueden hacerlo. Para aprender el arte de la argumentación esta virtud, como se comprenderá, es esencial.

II.6. Perspectiva lingüística/pragmática

II.6.1. Definición pragmática de argumentación

Dejamos para el final la perspectiva lingüística. Hablar de perspectiva lingüística es acometer el tema de la argumentación desde el punto de vista textual, tanto desde el punto de vista de los textos escritos como de los textos orales. En este sentido, una caracterización de los textos argumentativos tiene que recoger elementos procedentes de la tradición lógica, pero también de la tradición retórica[19]. Pues bien, tal y como dejamos apuntado, muchos de los aspectos que se esforzó en sistematizar la antigua retórica han sido asumidos por la pragmática, que a su vez ha ampliado el concepto de inferencia válida hasta incluir aquella relación entre proposiciones donde se pueda inferir algo a partir de algo, aunque algunos pasos en esa inferencia no sea explícita. Por ejemplo: si un hablante dice a otro: "¿vendrás?, y el otro responde "mañana",

18 Op.cit., pág. 35.

19 Conviene recordar aquí que uno de los grandes cambios en la teoría del significado está en que, para la pragmática, el significado no está restringido a los hechos lingüísticos sino a todo aquello que puede convertirse en un hecho comunicativo, cuyo rasgo esencial es el reconocimiento de la intención del hablante por parte del oyente. El reconocimiento de la intención es lo que hace que un hecho sea significativo. Cfr. ACERO, BUSTOS, QUESADA (1985). *Introducción a la filosofía del lenguaje*, Cátedra, Madrid, cap. VIII.

entendemos desde el punto de vista pragmático que se ha producido una inferencia, porque aunque la respuesta formalmente sea incoherente con la pregunta, implica, y así lo presuponemos, que no irá hoy, pero sí mañana. Como puede verse, la pragmática ampliando el concepto de inferencia también lo ha complejizado pues para que se tenga lugar el concepto de inferencia tiene que darse la intervención de unos elementos que no son pertinentes para la deducción, porque, como dice Crize J.V., la argumentación a diferencia de la deducción es una acción construida para alguien, para un oyente, para un público, mientras que la deducción es una acción construida para cualquiera[20].

La argumentación desde el punto de vista de la pragmática puede definirse como un conjunto de actos de habla de carácter asertivo que se utilizan para justificar o refutar una opinión dentro de un discurso, es decir, para convencer sobre la aceptabilidad o inaceptabilidad de la opinión expresada, y, por tanto se trata de un proceso donde las actitudes de un hablante tienden a legitimarse buscando en el reconocimiento intersubjetivo unas pretensiones de validez general. Las pretensiones de validez, como queda manifiesto en la propia concepción de significado de la pragmática, se realizan en tanto que se lleva a cabo una cierta respuesta por parte de un oyente a partir del reconocimiento de la intención que el hablante tiene con respecto al oyente. He aquí la definición *tout court:*

> "`H quiso decir algo profiriendo x' es verdadero si, y sólo si, para alguna audiencia A, H profirió x con la intención de que
> 1) A llevase a cabo un cierta respuesta *r,*
> 2) A pensara (reconociera) que H intentaba 1),
> 3) A cumpliera 1) sobre la base de su cumplimiento de 2)"[21].

Como puede verse, y esto es esencial para la argumentación, lo que anima a un hablante a proferir un determinado acto de habla es causar en su interlocutor una cierta respuesta por medio del reconocimiento de su intención. Tener claridad sobre este concepto de validez como reconocimiento de la intención es capital para la argumentación, desde sus fases iniciales hasta su etapa final: en la lectura de un texto, en la búsqueda de razones a favor de una tesis, en la atención prestada a las razones opuestas, y en el mismo movimiento de las razones que quiere cambiar la posición contraria, hay que tener en cuenta que si no hay reconocimiento de la intención entonces no ha significación, y por tanto, comunicación.

Ahora bien, analizar la argumentación desde esta perspectiva implica: i) que la argumentación tiene que hacerse cargo de la posición originaria de quien argumenta no sólo con respecto a sus prejuicios, sino también en cuanto a su posición; ii) que en el proceso argumentativo hay que contar con los tres actos, solidarios e independientes, de todo acto de habla: el acto locutivo –acto de decir un enunciado afirmativo–, el acto ilocutivo –la intención con la que se profiere, vgr, defender una tesis– y el acto

---

20 CFr. Grize (1981). "L´argumentation: explication ou seduction" in *Linguistique et sémiologie: l'argumentation*, Press Universitaires de Lyon, pág. 30.

21 GRICE, "Las intenciones y el significado del hablante", in VALDES, L. M. Op. Cit., pág. 486.

perlocutivo –el efecto que lleva implicada la intención locutiva, vgr., convencer a un adversario de la tesis propuesta– iii) que, ante todo, la argumentación en un acto cooperativo, en el sentido griceano, donde tendrán que excluirse ciertas contribuciones como inapropiadas[22].

II.6.2. Elementos en la argumentación

Si asumimos la perspectiva pragmática los elementos de la argumentación son algo más que unas reglas morfológicas de construcción, unas reglas de inferencia, y un conjunto de enunciados que, en cadena, se derivan unos de otros. En efecto, desde la perspectiva lingüística los elementos de la argumentación son: la situación o contexto, los participantes, la finalidad, y el mensaje o la secuencia argumentativa. Caractericemos brevemente cada uno de estos elementos.

La *situación* hace referencia a aquella dependencia contextual de las proferencias o enunciados de una argumentación indicando en este sentido la parte del conocimiento del entorno que es necesaria para poder interpretar correctamente ese conjunto de proferencias o enunciados. Por ejemplo, de proposiciones tan simples como "hace frío" no se puede determinar su significado si no apelamos a su contexto, pues su significado puede variar si se dice un día de enero frío o si la digo en un día de un mes atípico de mayo, o si la digo en Sierra Nevada o en Águilas. Los deícticos son ejemplos claros de términos cuyo significado es contexto-dependiente. Y la situación o contexto tiene un doble juego en quien quiera aprender a argumentar: de un lado, discurrir o argumentar acerca de un asunto problemático requiere de la comprensión no sólo del enunciado donde aparece su formulación sino del marco o contexto donde surge ese problema, de otro lado, para aprender a argumentar, al menos en la fase formativa en la que nosotros queremos introducirla, se necesita de la creación de ese marco o contexto. La situación puede apelar al discurso de la propia experiencia, al discurso de los datos, hechos o informaciones que se dispongan, o al conocimiento concreto o cotidiano relacionado con ese tema[23].

Los *participantes* en la argumentación son obviamente el emisor o la fuente y el receptor o destinatario. El emisor o fuente es importante, entre otras cosas, para poder evaluar el efecto perlocutivo que puede ocasionar en el destinatario. No toda fuente tiene el mismo grado de credibilidad frente a un destinatario, y hay que analizar la posición que el receptor, sea individual o colectivo, tiene frente al emisor. Parece que a mayor grado de credibilidad en la actitud del emisor menor sospecha y menor esfuerzo por analizar lo que se dice expresamente en la argumentación. Si, por ejemplo, atendemos a textos publicitarios veremos como la información va asociada inexorablemente a ciertos rostros que para un destinatario en concreto representa una gran fuente de credibilidad, por ejemplo, la marca Suzuki a Manuel Fuentes. En cuanto al

22 Parafraseando a Grice el principio cooperativo (PC) para la argumentación podría rezar de la siguiente forma: "Haga usted su contribución a la argumentación tal y como lo exige, en el estadio en que tenga lugar, el propósito o la dirección del intercambio que usted sostenga." (Cfr. GRICE "Lógica y conversación" in VALDES, L.M. (1991). *La búsqueda del significado*, Tecnos, Madrid. Pág. 516.

23 Cfr. LO CASCIO (1998). *Gramática de la argumentación,* Alianza Madrid, cap. III.

destinatario, hay que tener en cuenta entre otras cosas qué precomprensión tiene del tema, su actitud inicial, cómo está emocionalmente involucrado, qué peso representa de antemano para él la fuente, cuáles son sus rasgos sociolingüísticos, etc.

Cuando hablamos de *finalidad* en el contexto de la pragmática estamos haciendo referencia al fin global más general por el cual se realiza o se lleva a cabo una argumentación, es decir, lo que se pretende más allá de los fines ilocutivos y perlocutivos más inmediatos. En muchas ocasiones, en el contexto de la vida cotidiana, cuando, por ejemplo, un político dice que está argumentando, no hemos de entender que estamos asistiendo a un puro proceso lingüístico, ni a producir sólo determinados efectos en la mente de quienes lo escuchan sino que dicha disposición de razones parece encaminada a ser una estrategia para conseguir otro fin del cual no es necesario abundar.

Por último, el *mensaje argumentativo o secuencia argumentativa* hace referencia a lo que es propiamente el *corpus* argumentativo. Como dedicaremos nuestro próximo apartado a las características del texto argumentativo vamos ahora solamente a dar algunas consideraciones que podrían tenerse en cuenta para su organización, y, más en concreto, para que se produzca la interacción entre los elementos anteriores:

> i) El léxico que se debe emplear, por ejemplo, más referencial o connotativo.
> ii) El tipo de enunciados, por ejemplo afirmativos o interrogativos[24].
> iii) El estilo mismo de la argumentación: si comenzar por la exposición de la tesis y apoyar *a posteriori* las razones, o por el contrario, hacer resaltar la tesis como consecuencia de las razones.
> iv) Si comenzar con los argumentos de más peso o dejarlos para el final.
> v) La disposición en el centro mismo de la argumentación de los contraargumentos, si se debe dejarlos para el final, o ir insertándolos conforme aparecen en la argumentación.
> vi) El tipo de estructura del texto mismo: si es de encuadre, paralela, etc[25].

II.6.3. Estructuración de los textos argumentativos

II.6.3.1. Categorías para los textos argumentativos

Siguiendo la propuesta de Lo Cascio[26] todo texto argumentativo exige unas categorías básicas para conformarse lingüísticamente. He a continuación las que señala:

> i) Un *tema* para ser discutido, es decir, un tema sobre el que puedan existir varias interpretaciones. Este requisito ya fue expresado por Aristóteles en los *Tópicos* de la siguiente forma:

24 Por ejemplo se sabe que los enunciados interrogativos epistemeticos que implican a un emisor dirigiéndose a sí mismo y que responde con argumentos que apoyan a un producto son especialmente interesantes para los textos publicitarios. Cfr. MÉNDEZ Gª DE PAREDES, E., "Los enunciados interrogativos en los textos publicitarios. Un acercamiento pragmático", *Cuestiones publicitarias,* 8, 2000, págs. 9-25.

25 Cfr. BENITO LOBO, J.A., FERNÁNDEZ VIZOSO, M. (1994). *El comentario de textos,* Edinumen, Madrid.

26 LO CASCIO, Op.cit.

"No cualquier problema, no cualquier tesis debe ser examinada, sólo aquellas que inquietan a los que necesitan argumento, no castigo o percepción. Aquella gente que se rompe la cabeza para saber si se debe honrar a los dioses o amar o no a los padres necesita castigo, mientras que aquellos que se inquietan para saber si la nieve es blanca necesitan percepción"[27].

ii) Un *sujeto* que interpreta los hechos que se abordan en el tema y que los presenta como su tesis. De esta forma, de manera real o potencial hace aparecer ante sí a un interlocutor que se convierte en su adversario
iii) Una *tesis* u opinión de los hechos que se quieren interpretar.
iv) Las *razones* o argumentos propiamente dichos
v) Una *conclusión*.
vi) Un *marco* de la argumentación que son las características pragmáticas donde se desarrolla la argumentación y que incluye la situación sociolingüística, cultural, el uso de la lengua, etc[28].

II.6.3.2. Fases en la elaboración de un texto argumentativo

Aunque las fases de elaboración de un texto argumentativo pueden variar en función del estilo del propio texto, como dijimos mas arriba, se puede proponer, *mutatis mutandi*, las siguientes fases:

i) Una *fase inicial* en donde se define el tema de la disputa, y se toman las primeras decisiones. Equivale esta primera etapa a una de las cuestiones, quizás, más difíciles del proceso argumentativo: el poder definir con claridad la cuestión que se quiere debatir. Esta fase inicial es la que nosotros proponemos como análisis de las experiencias previas.
ii) Una *fase de apertura* donde se definen las diferentes direcciones o perspectivas que puede tomar la argumentación exponiendo, desarrollando o matizando la tesis. Esta fase de apertura es la que nosotros hemos elaborado intentando otear las diferentes posiciones o perspectivas que pueden darse ante un tema.
iii) El *cuerpo de la argumentación* que es el núcleo del debate dialéctico y donde se suceden los argumentos y contraargumentos que hacen posible que las posiciones puedan cambiar o solidificarse.
iv) Una *conclusión* o resolución del debate.

II.6.3.3. Elementos del núcleo de la argumentación

Obviamente como puede verse las fases de la argumentación aún no nos han resuelto el principal nudo gordiano de la argumentación, aquel que se refiere al núcleo de la argumentación. Aquí es necesario disponer de algunas reglas regulativas para su

27 ARISTÓTELES, *Tópicos,* 105 a 2-9.
28 Para el concepto de "marco" o "frames" desde un punto de vista pragmático y textual: SIMONE, R. (1993) *Fundamentos de lingüística,* Ariel, Barcelona.

elaboración. Siguiendo la lógica informal de Toulmin[29] podemos tener en cuenta los siguientes elementos:

i) Los *datos*, pruebas o razones que se ofrecen para apoyar una opinión.

ii) La *hipótesis* o tesis que se puede inferir a partir de los datos.

iii) Una *regla general* que tiene que ser considerada como la garantía en la que descansa la argumentación. Nace del contexto propiamente social y tiene un carácter de ley general y establece el vínculo racional entre la opinión y los argumentos. Por ejemplo, A dice a B: –"Vas esta noche a quedarte en casa",
y B responde:

"Esta noche es sábado".

La respuesta de B es una negación de la pregunta de A. Sin embargo, como puede verse no es una respuesta directa, y es más, alguien que no supiese que entre nosotros hay una regla social que dice que los días para salir son los sábados por la noche, no entendería la implicación que la respuesta de B tiene sobre la de A. Se supone que la norma es salir los sábados por la noche. Elimínese esta regla general y, podrá observarse que los dos actos de habla anteriores carecerían de significado y racionalidad.

iv) La *fuente* es el fundamento de las garantías, y nos lleva a la autoridad que origina el supuesto o regla general. Se trata de buscar el origen del supuesto.

v) El *calificador* que son los mecanismos que nos pueden llevar a relativizar las tesis o razones que se han dado anteriormente, por ejemplo, matizando lo que primeramente se defendió.

vi) La *reserva*, referida a las dudas sobre la validez u oportunidad de las tesis o razones dadas. La reserva tiene la función de indicar como a partir de los mismos datos o informaciones podríamos llegar a posiciones diferentes sobre el tema.

II.6.3.4. Los enlaces extraoracionales

En este último punto queremos hacer balance de aquellos elementos que tanto desde el ámbito de la lingüística como de la lógica habitualmente se han tenido y se tienen en cuenta para el tema de la argumentación. En concreto quisiéramos reunir aquí aquellos elementos que positivamente nos ponen en la pista de textos argumentativos, los llamados en la lingüística del texto, "enlaces extraoracionales".

El estudio de los enlaces extraoracionales se ha acometido desde el análisis textual, de la lingüística del texto. Efectivamente, la lingüística textual parte de la idea de que el texto tiene una estructura propia que no puede descomponerse en el conjunto de sus oraciones. También aquí, el todo es mayor que la parte. Por ello, los textos no pueden ser abordados sólo con el análisis gramatical –morfosintáctico– tradicional sino que han de ser estudiados desde los recursos que utilizan los propios textos para tener

29 Véase la exposición que hace Habermas de la teoría de la argumentación de Toulmin: HABERMAS, op.cit., 45-48, y también LO CASCICIO, op.cit., cap. 4.

30 Para el estudio de un ejemplo de cómo funcionan la coherencia y la cohesión de un texto argumentativo desde el punto de vista de la pragmática véase FUENTES RODRÍGUEZ, C. (1998). *El comentario de texto lingüístico,* Arco libros, Madrid, págs. 41 y ss.

un proyecto compositivo propio. Los dos fenómenos que definen el carácter de texto para un conjunto de oraciones o enunciados son la coherencia y la cohesión.[30]

La coherencia hace referencia al enlazado del texto desde el punto de vista semántico, y hace que las diferentes secuencias del texto sean accesibles entre sí, que las informaciones que se trasmiten sean pertinentes unas para otras.[31]

La cohesión hace referencia al enlazado del texto desde el punto de vista del nivel superficial, y manifiesta las relaciones de dependencia que los elementos contraen entre sí. La cohesión manifiesta en el texto la coherencia que le subyace, y a su vez, la coherencia se hace posible gracias a los mecanismos de cohesión. Pues bien, para poner de manifiesto la cohesión interna de un texto se usan los "enlaces extraoracionales" que se dividen a su vez en conectores, operadores discursivos y organizadores textuales.

Los *conectores argumentativos* son los que enlazan dos o más enunciados en una estrategia argumentativa. Suelen ser adverbios, conjunciones y locuciones adverbiales o conjuntivas. Así, y para la argumentación, son especialmente relevantes aquellos conectores que expresan una relación causal, como: "así pues", "por lo tanto", "entonces", "en consecuencia", "por esta causa", "por eso", "de ahí que", "por lo cual", "a causa de", "de modo que", "teniendo eso en cuenta", "en definitiva", etc[32].

Los *operadores discursivos argumentativos* son los que guían la interpretación que debe hacerse de un enunciado o enunciados a los que normalmente introducen. Por ejemplo, son especialmente interesantes los siguientes: la *voz* del responsable del enunciado, por ejemplo: "*Según* los responsables educativos..."; la *perspectiva* bajo la que debe interpretarse un enunciado, por ejemplo: "*Psicológicamente* el desastre de fin de siglo..."; el *marco espacial o temporal* en la que se da la información del enunciado, por ejemplo: "*A principios de siglo* el comercio internacional..."; y el *tema* del enunciado, por ejemplo: "*En cuanto* a la respuesta dada...".

El último tipo de enlaces extraoracionales son los llamados *organizadores textuales* que son los que sirven para regular la estructura del texto o algunas de las unidades que lo componen. Así, los organizadores textuales más frecuentes son los que se refieren al inicio ("en principio", "para comenzar", etc.), al cierre ("por último", "para acabar", "en fin", "en resumen", "en conclusión"), agrupar los contenidos ("en primer lugar", "en segundo lugar", "en ulterior lugar", "por un lado", "por otro", "ora esto", "ora lo otro".) Como puede verse este tipo de organizadores textuales pueden ser frecuentes en los textos argumentativos, sin embargo, los que suelen aparecer son aquellos que se han heredado de la lógica, como, por ejemplo, "las premisas...", "la conclusión", "la mayor", "la menor," referidas éstas dos últimas a la organización de los silogismos.

---

31 La repetición y la progresión es lo que hace posible que un texto mantenga la coherencia. Fenómenos particulares para el estudio de la repetición y progresión son: los elementos deícticos, los elementos anafóricos y la progresión textual. Cfr. BUSTOS GISBERT, J.M. DE (1996). *La construcción del texto en español*, Salamanca.

32 Para un estudio de los conectores argumentativos según la clasificación pragmática de función y valencia: ESCANDELL, Mª Vª (1993). *Introducción a la pragmática,* Anthropos. Cap. 6.

II.7. Tipos de argumentos

Recurriendo a la tradición filosófica podemos encontrar ya una clasificación de los tipos de argumentos. Es importante llevar a cabo una tipología sobre la construcción de argumentos, porque, aunque no pueda ser rigurosa, sin embargo, nos dará ciertas categorías metalingüísticas para poder saber el peso objetivo que puede tener un argumento concreto en un proceso de argumentación.[33] La siguiente exposición hay que entenderla en un sentido descendente, de los argumentos que tienen mayor validez a los argumentos que tienen menor fuerza. Hay que decir de antemano que hablar de validez implica que de un conjunto de enunciados sólo un subconjunto propio puede tener validez. Las argumentaciones que no pertenecen a este conjunto se les denomina "no válidas" o falaces. Y un caso especial de invalidez para un determinado tipo de argumentos son las llamadas clásicamente "falacias argumentativas". He aquí esta tipología de los argumentos:

i) Argumentos deductivamente válidos. Ofrecen el canon de validez, y su caracterización más sencilla, aquella que puede encontrarse en cualquier texto elemental de lógica, es la que define la validez apelando a la relación semántica entre las premisas y la conclusión: un argumento es válido si no es posible que siendo sus premisas verdaderas su conclusión sea falsa, es decir, si tienen las premisas verdaderas, la conclusión tiene que ser verdadera; en el caso de que fuese falsa, el argumento sería inválido.[34]

ii) *Argumentos inductivamente probables*. No podemos entrar aquí en los problemas que la inducción ha tenido para la lógica y la filosofía de la ciencia desde el siglo XIX. Lo que sí vamos a decir es que la inducción es una forma muy cotidiana no sólo de argumentar sino de adquirir conocimientos generales. En este sentido, aunque el grado de fiabilidad no pueda ser total, en este tipo de argumentos sí que se puede ser estricto en las argumentaciones deductivas, puesto que se puede determinar el grado de probabilidad de la conclusión. La probabilidad suele medirse como la fracción que está entre el 0 y el 1.

iii) *Argumentos presuntamente plausibles*. Son aquellos donde el vínculo entre las premisas y la conclusión está basado en el peso de la prueba, y por tanto, la conclusión puede tomarse de forma provisional.

iv) *Argumentos a partir del signo*. Aquí se trata de aquella forma de argumentación donde se extrae la conclusión a partir de alguna característica o situación observada. Por ejemplo, si veo gotas de leche en el suelo de la cocina, puedo concluir que alguien ha tomado leche. Si, por ejemplo, sé que mi mujer no bebe normalmente leche, podría deducir que entonces habría sido mi hijo, pero puesto que mi hijo aún no llega al frigorífico, tendré que deducir que es mi mujer la que le ha preparado un vaso de leche a mi hijo.

v) *Argumento a partir de un experto o argumento de autoridad*. Los argumentos de autoridad siempre han estado presentes en cualquier forma argumentativa: desde

---

33 Para disponer de una lista completa de tipos de los tipos de argumentos, junto a ejemplos explicativos, tiene que recurrirse a la obra de PERELMAN, C., OLBRECHTS. TYTECA, op.cit.

34 Cfr., por ejemplo, MOSTERIN, J. (1983). *Lógica de primer orden,* Ariel, Barcelona. Págs. 115 y ss; para una discusión filosófica acerca de la validez en las lógica deductiva: HAACK S. (1982). *Filosofía de las Lógicas,* Cátedra, Madrid, cap. 2.

quien apela a otro como justificación de una opinión propia hasta el que expone una opinión propia basándose en la opinión de otro, está haciendo uso de este tipo de argumentación. Pues bien, podemos agrupar los argumentos basándose en un experto de la siguiente forma[35]:

a) *Argumento ad verecundiam*, es el argumento que se dirige hacia el respeto o la reverencia. Según Locke es el que se funda en la supuesta autoridad de hombres cuyo poder, o eminencia, o saber les concede autoridad. Por supuesto, que este argumento puede tornarse fácilmente en una falacia cuando se utiliza la reverencia para apoyar un juicio o argumento sin contrastar el argumento mismo.
b) *Argumento a partir del ethos*, es el argumento que se basa en la integridad moral de quien argumenta o de quien se apela en la argumentación. También siguiendo a Locke este argumento es normalmente fuente de falacias, denominándose en este caso "falacia ad hominen". La falacia consiste aquí en que no se disputa sobre la verdad de una proposición o la validez de un argumento sino sobre la consistencia o plausibilidad de la persona que defiende una tesis o realiza una argumentación. El argumento *ad hominem* se opone al argumento *ad rem*, que es el que está referido al asunto mismo.
c) *Argumento ad ignorantiam,* establece que si no se ha probado como verdadera una determinada proposición entonces hay que incluir que es falsa. El argumentador estima que una prueba es admisible si nadie puede encontrar otra prueba que la supere. El argumento se funda en la supuesta ignorancia del interlocutor. Visto este argumento así, se trata obviamente de una falacia.
d) *Argumento ad populum*, es el uso de recurso a la opinión popular para apoyar una conclusión. La opinión popular no tiene por qué ser falsa, pero tampoco verdadera.
e) *Argumento ad misericordiam*, es el argumento que apela a la piedad de quien escucha para hacer válido un argumento. Habría que decir que la piedad no debe ser razón de la validez de un argumento.

III. ARGUMENTACIÓN Y TÉCNICAS DE TRABAJO INTELECTUAL

A continuación en este apartado vamos a ofrecer aquellas técnicas de trabajo intelectual que pueden ayudar a preparar un texto argumentativo, y están referidas a la fase inicial y de apertura de la argumentación. Esta fase busca aportar modos concretos de cómo un profesor puede ayudar a sus alumnos a prepararse en el difícil tema de la argumentación. Comenzaremos exponiendo un diagrama de flujo para la planificación de la argumentación, luego, expondremos una serie de técnicas y dinámicas que podrían utilizarse para este fin, para acabar con unas herramientas

35 El *locus* clásico para esta clase de argumentos es: LOCKE, J. (1956). *Ensayo sobre el entendimiento humano*, FCE, México, Libro IV, cap. XVII.

muy concretas que nos ayudarán a planificar la argumentación sobre un tema de nuestros ejemplos.

III.1. Diagrama de flujo para la planificación de la argumentación

El papel del diagrama de flujo es ayudar a los alumnos a realizar una adecuada planificación que permita llevar a cabo la tarea de escritura, desde el punto de vista de su contenido, lo más correctamente posible. Se trata de aprender los pasos adecuados para una planificación del texto argumentativo, que pueden ser comprobados por el alumno siguiendo el diagrama de flujo[36].

III.2. Mapas conceptuales

La técnica de los mapas conceptuales[37] (o mapas semánticos) permite, en primer lugar, la estructuración de la información que una persona posee sobre un tema y su rápida visualización debido a su representación gráfica. Es un método que pretende sacar a la luz los conocimientos previos que se poseen sobre una problemática, basados en experiencias (vivencias, percepciones, sentimientos) e informaciones que se encuentran almacenados en la mente del alumno. Esta activación del conocimiento previo es fundamental para la realización de la argumentación escrita, ya que los estudiantes tienen la oportunidad de organizar el pensamiento y la información, lo que les ayudará a adoptar su postura personal ante el problema, buscando razones que permitan su defensa. Pero, en segundo lugar, los mapas conceptuales pueden ser considerados como el primer instrumento conceptual con el que disponemos para extraer y organizar la información de los textos, porque –y en esto seguimos siendo aristotélicos– los razonamientos se componen de proposiciones, pero las proposiciones de términos que son los correlatos de los conceptos fundamentales. Un mapa conceptual permite manifestar gráficamente las relaciones de los conceptos fundamentales de un texto. En palabras de Novak:

> "Los mapas conceptuales tienen por objeto representar relaciones significativas entre conceptos en forma de proposiciones. Una proposición consta de dos o más términos conceptuales unidos por palabras para forma una unidad semántica"[38].

Pues bien, partiendo de esta definición podemos decir que la finalidad de los mapas conceptuales es:

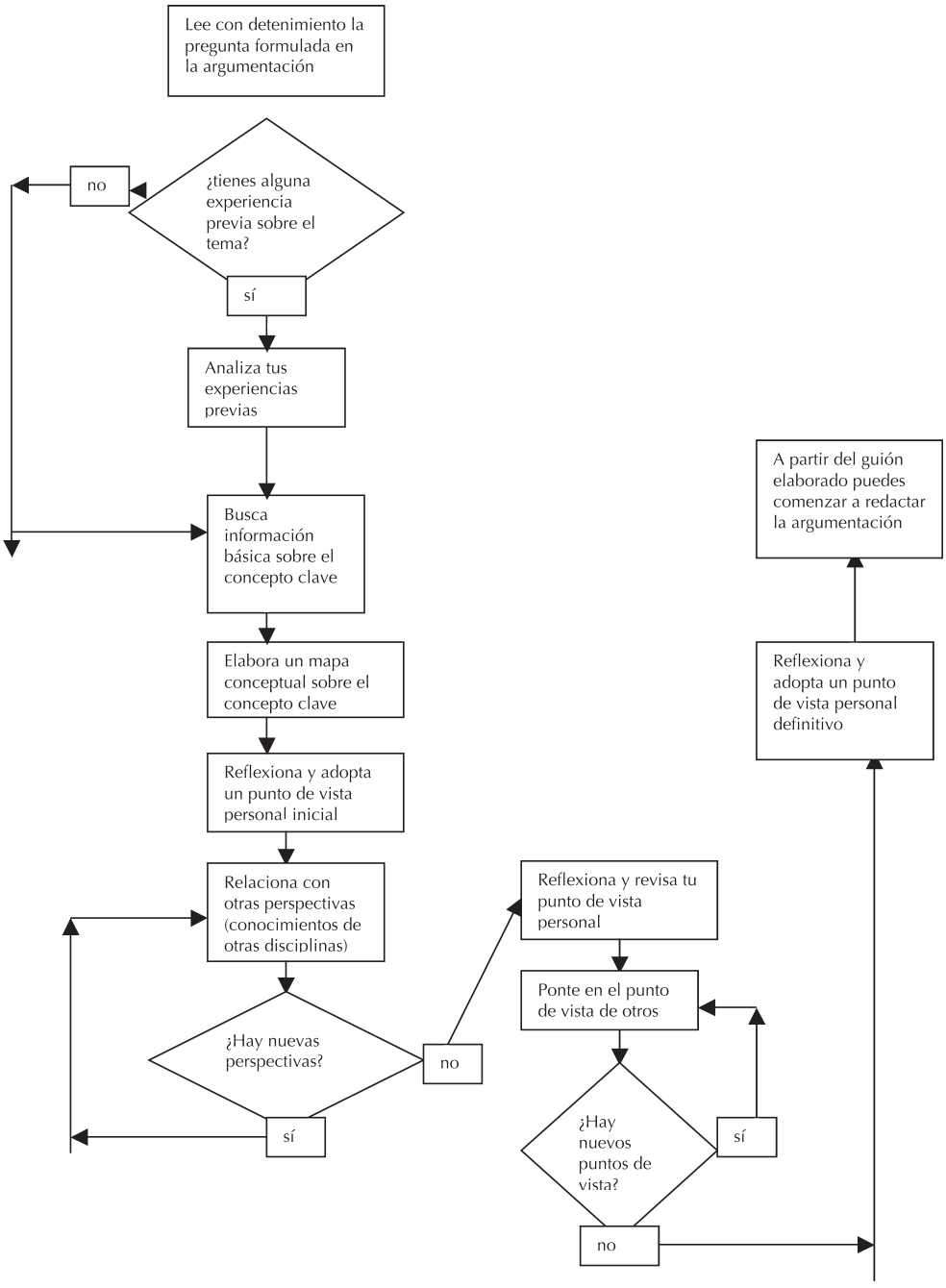
i) Identificar la información relativa al tema de la argumentación
ii) Organizar los conocimientos previos en torno a núcleos significativos.

---

36 Extraída a partir de C. MONEREO (2001) (coord.). *Ser estratégico y autónomo aprendiendo,* Edit. Graó, Barcelona.

37 Seguimos en este punto a: HEIMLICH J YPITTELMAN S. (1990). *Los mapas semánticos*, Visor-MEC.

38 Así define este concepto NOVAK, J. Y GOWIN B. (1988). *Aprendiendo a aprender,* Martínez Roca, Barcelona.


Lee con detenimiento la pregunta formulada en la argumentación
¿tienes alguna experiencia previa sobre el tema?
no
sí
Analiza tus experiencias previas
Busca información básica sobre el concepto clave
Elabora un mapa conceptual sobre el concepto clave
Reflexiona y adopta un punto de vista personal inicial
Relaciona con otras perspectivas (conocimientos de otras disciplinas)
¿Hay nuevas perspectivas?
no
sí
Reflexiona y revisa tu punto de vista personal
Ponte en el punto de vista de otros
¿Hay nuevos puntos de vista?
sí
no
Reflexiona y adopta un punto de vista personal definitivo
A partir del guión elaborado puedes comenzar a redactar la argumentación

iii) Establecer relaciones entre dichos núcleos significativos.
iv) Adquirir un léxico básico para que luego sea utilizado en la argumentación.
v) Hacer significativos o redefinir los conceptos previos relacionados con los que aparecen en el mapa significativo[39].
vi) Trazar una ruta de aprendizaje. En este sentido como dice Novak y Gowin los mapas conceptuales tienen un cierto parecido con los mapas de carreteras porque muestran relaciones no sólo reales sino también posibles.[40]
vii) Poder contrastar una primera postura personal sobre un tema con la posición que se adopta en un texto.
viii) Comprobar la pertinencia y precisión de los propios conceptos relativos al tema de la argumentación.

III.3. Dinámicas de grupo

A continuación pretendemos enumerar y describir someramente, sin ánimo de exhaustividad, una serie de técnicas que, aplicadas en las clases, podrían ayudar a los alumnos a desarrollar actitudes empáticas, necesarias para ponerse en lugar del otro, y actitudes de búsqueda del perspectivismo, centrado en la búsqueda de alternativas al propio punto de vista. La selección adecuada de estas variadas técnicas en las distintas unidades didácticas favorecerá la reflexión personal, intento situar al alumno en su posición personal con respecto la posición de los demás, son, por ello, herramientas útiles, para la fase inicial o de apertura[41].

Procedimiento	Descripción	Finalidad
Role - Playing	Un grupo de alumnos, asumiendo diferentes roles, lleva a cabo la dramatización dialogada de una situación conflictiva, que plantea un problema que dé lugar a diferentes interpretaciones y soluciones. Se pretende provocar un debate general en el aula en el que se clarifiquen las diferentes posiciones que se manifiestan.	Ayuda a explorar el propio punto de vista en sus aspectos de sentimientos, actitudes, valores y pensamientos. Permite examinar los temas desde perspectivas múltiples. Permite entender que hay otros puntos de vista que también han de ser tenidos en cuenta y con los que hay que conectar. Al estar basado en la palabra, permite la expresión de una variedad de argumentos.

39 Obsérvese que la finalidad de un mapa conceptual es que se convierta en un mapa cognitivo integrado como contenido en la mente del alumno, y esto solamente puede hacerse si los contenidos significativos aprendidos reorientan, desplazan o ratifican los ya preexistentes.

40 NOVAK, J., GOWIN B., Op.cit., págs. 62 y ss.

41 Las siguientes técnicas de trabajo en grupo están tomadas de las siguientes fuentes: MARTÍNEZ, M., y PUIG, J.M. (coord.) (1991). *La educación moral*, Editorial Graó-ICE Universitat de Barcelona; ORTEGA, P., MINUÉZ, R. GIL R. (1996). *La tolerancia en la escuela* (1996) Ortega, P., Minguéz, R. y Gil, R. *La tolerancia en la escuela,* Ariel, Barcelona; VV.AA. (1999). *Enseñar filosofía hoy,* Santillana, Madrid.

Vivencial	Es una técnica de comunicación activa y no verbal, encaminado a vivir conscientemente una relación interpersonal auténtica. Se trata de una actuación en la que aflore la propia manera de ser y se abra, con confianza, a la realidad sin máscaras de los demás compañeros.	Conocimiento y aceptación de la propia personalidad Permite conectar empáticamente con los demás Favorece la vivencia de dimensiones humanas profundas relacionadas con actitudes de comprensión, reconocimiento del otro y solidaridad
Dilema moral	Es una técnica que trata de fomentar el razonamiento a raíz de la presentación de un problema moral. Se plantea un conflicto cognitivo que obliga a los participantes a tomar posición personal, a buscar argumentos que la sustenten en el posterior debate, a escuchar puntos de vista alternativos que pueden terminar por reconsiderar la propia postura que inicialmente se mantenía.	Fomenta la autorreflexión y la búsqueda de razones que sustentan la postura propia. Descubre que existen puntos de vista diferentes sustentados, a su vez, en razones. Fomenta el diálogo basado en el intercambio de razones. Ayuda a desarrollar actitudes empáticas hacia los protagonistas del dilema o hacia compañeros con opiniones diferentes.
Plan de Discusión	Técnica desarrollada en el programa de Filosofía para niños de M. Lipman, inspirado en la mayeútica socrática, en la cual, a partir de una serie de preguntas entregadas, se estimulan las habilidades de razonamiento de los sujetos, que aportan sus puntos de vista divergentes ante las mismas y se profundiza grupalmente en la investigación de dicha problemática.	Trata de fomentar el diálogo basado en razones, el uso de buenas razones en la argumentación, estimula el pensamiento divergente mediante la búsqueda imaginativa de alternativas que resultan enriquecedoras, el desarrollo de la empatía para comprender los puntos de vista distintos al propio, el uso correcto de la lógica formal e informal, y el pensamiento crítico.
Simulación de juicios, congresos, entrevistas periodísticas, etc.	Son una serie variada de técnicas en las que, mediante la simulación de ambientes, analizan pensamientos, actitudes, valores, comportamientos, etc.	Fomenta el intercambio de ideas, la escucha del otro, la empatía hacia el otro, el conocimiento de temas a partir de lo aportado por el grupo.

Debates dirigidos	A partir de un tema problemático propuesto, la clase se divide en grupos que tienen que tomar una postura, de forma libre o indicada, y defenderla con argumentos propios elaborados con la ayuda del profesor	Fomenta el intercambio de razones, la escucha del otro, la empatía hacia el otro, el conocimiento de distintas perspectivas sobre el tema.
Grupos de investigación	A partir de un tema o problemática propuesta, se organizan grupos que han de investigar sobre el mismo siguiendo un plan de trabajo elaborado por alumnos y profesor. Se redacta un informe final que habrá de ser expuesto y valorado por el grupo-clase	Fomenta la búsqueda de información sobre un tema o problemática, la cooperación en el aula,, estimula la actitud crítica ante los informes presentados, la comunicación y la empatía.
Comentarios de texto	Esta técnica consiste en la lectura comprensiva de textos (filosóficos, literarios, etc.), la reflexión sobre la temática que encierra y su aportación a problemas sobre los que se ha de pensar y argumentar en clase.	Fomenta el conocimiento de diferentes perspectivas ante una problemática dada, el desarrollo de la empatía hacia el autor, la reflexión personal frente al mismo y el conocimiento de las raíces de nuestro modo de argumentar.

III.4. Encuesta inicial[42]

El siguiente instrumento tiene como finalidad que el alumno, al comienzo del proceso argumentativo, adquiera conciencia de los prejuicios, juicios y preparación que tiene para la argumentación.

Rodea con un círculo la respuesta que mejor refleje tu forma de realizar esta fase preparatoria de una argumentación:

42 Podríamos considerar 3 aspectos fundamentales para detectar el punto de partida o pre-argumentación: la búsqueda de información, la autorreflexión sobre el tema y sobre nuestros propios razonamientos sobre el tema, y la empatía y el perspectivismo. El objetivo de la encuesta es enseñar al alumno a autoevaluarse acerca de su capacidad para abordar esta fase de pre-argumentación, con el objetivo de mejorar esta fase preparatoria, pero no por ello menos decisiva.

Cfr. GIL, R., "Valores humanos y desarrollo personal", *Cuadernos de pedagogía,* nº 298, enero, 2001; LIPMAN, M. (1992) *La filosofía en el aula,* Ediciones de la Torre, Madrid.

1= raramente 2= algunas veces 3= bastantes veces 4= siempre

1ª) Cuando busco información sobre un tema, hago una planificación evitando seleccionar el documento o documentos que encuentro primeramente
1 2 3 4

2ª) Cuando encuentro documento/s sobre el tema de una argumentación me pregunto si contiene información fiable y rigurosa
1 2 3 4

3ª) Cuando busco información sobre un tema conozco el significado de los conceptos clave más relevantes sobre ese tema
1 2 3 4

4ª) Cuando busco información sobre un tema me pregunto a qué fuentes de información relevantes para ese tema puedo tener acceso
1 2 3 4

5ª) Leo la información que voy encontrando como ayuda para buscar nueva información que pueda resultar de interés
1 2 3 4

6ª) Trato de valorar la información que he encontrado, evitando tanto creerlo todo como ponerlo todo en duda
1 2 3 4

7ª) Trato de recoger información tanto con la que estoy plenamente de acuerdo como con la que estoy en contra
1 2 3 4

8ª) Leo la información para tratar de comprenderla, resumiéndola y traduciéndola a mi forma de expresarme, y la uso en la argumentación que tengo que realizar
1 2 3 4

9ª) Antes de realizar una argumentación , me pregunto qué sentimientos despierta en mí, qué ideas tengo, qué valores defiendo, etc. sobre el tema planteado
1 2 3 4

10ª) Modifico mi propia opinión cuando encuentro información nueva con la que no había contado
1 2 3 4

11ª) Me pregunto por qué creo que mi punto de vista es correcto
1 2 3 4

12ª) Me pregunto en qué circunstancias mis ideas no serían adecuadas
1 2 3 4

13) Me pregunto cómo mis ideas resultarán inteligibles para los demás
1 2 3 4

14ª) Repaso las razones para defender mi punto de vista por si encuentro alguna contradicción en ellas
1 2 3 4

15ª) Trato de imaginar las consecuencias para los demás, para la sociedad o para la naturaleza, de llevar a la práctica aquello que pienso
1 2 3 4

16ª) Me pregunto si mi punto de vista es el único que puede tomarse sobre el tema y trato de imaginar otras alternativas diferentes de las que defiendo
1 2 3 4

17ª) Me pregunto cómo contestaría si alguien tuviera otros puntos de vista diferentes al mío
1 2 3 4

18ª) Trato de conocer el punto de vista de todos los demás implicados en una situación problemática
1 2 3 4

19ª) Trato de comprender lo que sienten los demás implicados en una situación problemática, poniéndome en su lugar
1 2 3 4

20ª) Cuando pienso en otros puntos de vista diferentes al mío, los considero tan acertados como el mío, aunque no los acepte
1 2 3 4

21ª) Cuando pienso en otros puntos de vista diferentes al mío, trato de ver que hay de verdadero y qué hay de erróneo en los mismos[43].
1 2 3 4

III.5. Cuestionario sobre el aprendizaje metacognitivo

Con las autointerrogaciones metacognitivas se pretende que el alumno reflexione sobre cómo realizar las diferentes subfases (relación con la experiencia previa, búsqueda inicial de información, relación con otras perspectivas y relación con el punto de vista de otros) presentes en el diagrama de flujo. Se trata de una reflexión necesaria para lograr que, en el futuro, se tenga autonomía en la tarea de planificación de un texto argumentativo. Como puede verse, si el nivel cognitivo hace referencia al qué del aprendizaje, el metacognitivo lo hace con referencia al cómo del aprendizaje. En el tema de la argumentación, ese cómo principal y primordial hace referencia a la cuestión que se quiere debatir.

43 Autovaloración: En términos aproximativos se puede considerar que una puntuación entre 20 y 40 puntos significaría que debes revisar la preparación de la argumentación. Entre 40 y 60 puntos tu preparación es adecuada, aunque mejorable. Y si tu puntuación supera los 60 puntos es que realizas una buena preparación para la argumentación sobre el tema propuesto.

1. LECTURA ATENTA DE LA PREGUNTA PLANTEADA

¿Comprendo la pregunta planteada?
¿Cuáles son los conceptos- clave en la pregunta planteada?
¿Qué tengo que hacer?

2. RELACIÓN CON LAS EXPERIENCIAS PREVIAS

¿ Tengo vivencias, directas o indirectas, del tema planteado? ¿Cómo puedo describirlas?
¿Qué sentimientos tengo sobre el tema planteado?
¿Qué ideas tengo sobre el tema planteado?
¿Cómo puedo sintetizar mis experiencias previas?

3. BÚSQUEDA INICIAL DE INFORMACIÓN / MAPA CONCEPTUAL

¿Qué más debería saber sobre el tema planteado?
¿Dónde puedo encontrarlo?
¿Comprendo la información hallada?
¿Qué aspectos de la información son relevantes para responder a la argumentación?
¿Cómo puedo elaborar un mapa conceptual con la información de que dispongo?

4. ADOPCIÓN DE UN PUNTO DE VISTA PERSONAL INICIAL

¿Qué alternativas encuentro a partir de la información de que dispongo?
¿Qué alternativa elijo inicialmente?
¿Qué razones me han hecho decidirme por la opción elegida inicialmente?

5. BÚSQUEDA DE PERSPECTIVAS

¿Qué ideas de otras materias del currículum (Historia, Ciencias Naturales, Ciencias Sociales, Filosofía, Ética, etc.) tienen relación con la argumentación planteada?
¿Dónde puedo buscarlas?
¿He tenido en cuenta el mayor número posible de perspectivas?
¿Qué ideas de las encontradas refuerzan mi punto de vista personal?
¿Qué ideas de las encontradas contradicen mi punto de vista personal?
¿Cómo puedo revisar el punto de vista personal inicialmente planteado?

6. BÚSQUEDA DE OTROS PUNTOS DE VISTA/ PONERSE EL LUGAR DE OTROS
¿Tenemos en cuenta otras opiniones sobre el tema de las argumentaciones escuchadas en clase? ¿Nos hemos puesto en el lugar de otro para tener más alternativas sobre el tema planteado? De esos otros puntos de vista ¿Cuáles refuerzan (y mediante qué razones) mi punto de vista personal? ¿Cuáles contradicen o modifican (y mediante qué razones) mi opinión personal? ¿Cómo puedo revisar mi punto de vista personal al tener en cuenta esos otros puntos de vista?
7. GUIÓN
¿He ido confeccionando adecuadamente el guión en cada uno de los pasos seguidos? ¿He confeccionado el guión centrándome en ideas relevantes sobre el tema? ¿Está expresada mi postura personal definitiva de un modo claro y coherente? ¿Estoy en condiciones de redactar la argumentación escrita a partir del guión elaborado?

IV. LA PLANIFICACIÓN DEL TEXTO ARGUMENTATIVO ESCRITO[44]

IV.1. Nivel cognitivo

IV.1.1. Fase inicial

Expón qué conceptos crees que estarían relacionados con este tema o problema:

Definición básica de los conceptos clave que aparecen:
a)
b)
c)
d)

44 A medida en que se van desarrollando las diferentes fases de la planificación del texto argumentativo se debe ir plasmando en un guión toda la información que se ha ido recogiendo. Este guión será de gran utilidad, si se ha trabajado concienzudamente, para la tarea de escribir el texto argumentativo. Nos inspiramos parcialmente en: MARAUGÁN, M. y ROMÁN, J.M. (1997). *Aprendo si relaciono,* Visor, Madrid.

IV.1.2. Relación con las experiencias previas

Retomando como punto de referencia los conceptos anteriores expón las ideas que tienes relacionadas con esos conceptos:
a)
b)
c)
d)

Haz lo mismo con respecto a los sentimientos:
a)
b)
c)
d)

Expón también las ideas que te sugiere el tema de la argumentación:
a)
b)
c)
d)

IV.1.3. Fase de apertura: búsqueda inicial de información/mapa conceptual

IV.1.3.1. Definición inicial de conceptos:

Extrae los conceptos fundamentales del texto:
a)
b)
c)
d)
e)

Relaciona los diferentes conceptos en el texto:
_____se relaciona con _____ porque_____ _____
_____se relaciona con _____ porque_____ _____
_____se relaciona con _____ porque_____ _____

IV.1.3.2. Resumen de las perspectivas de cada uno de los textos[45]

Tal **perspectiva** puede aportar al tema de la argumentación lo siguiente:
DATOS
1)
2)
3)
CONCEPTOS
1)
2)
3)
4)
TESIS O IDEAS
1)
2)
3)
RAZONES APORTADAS
1)
2)
3)

45 El número de perspectivas puede variar en función de las perspectivas o ángulos de los que quiera tratarse el tema. Ponemos las siguientes a modos de ejemplos.

IV.1.4. Cuerpo de la argumentación:

IV.1.4.1. La adopción del punto de vista personal

a) De los conceptos señalados señala cuales te parecen más pertinentes para definir tu posición, y defínelos con tus palabras de forma rigurosa:	
1	
2	
3	
4)	
b) Haz lo mismo con respecto a las ideas o tesis que quieres defender relacionadas con el tema:	
1)	
2)	
3)	
4)	
Tesis principal o tesis principales	Tesis secundarias o derivadas.
1)	1)
2)	2)
c) Recogiendo toda la información anterior intenta exponer que razones tienes para explicar y defender esas ideas o tesis señaladas	
1)	
2)	
3)	

d) Señala el aspecto más problemático que hayas encontrado planteado en los textos que has trabajado:	
1)	
2)	
3)	
e) Repasa las tesis/ ideas o razones que has recogido de cada una las perspectivas del tema de acuerdo con lo siguientes criterios:	
Tesis/ ideas o razones que justifican mi posición:	Tesis/ ideas o razones opuestas a mi posición:
1)	1)
2)	2)
Tesis/ ideas o razones que complementan o matizan mi posición:	Tesis/ideas o razones que no son relevantes para el tema:
1)	1)
2)	2)

IV.1.4.2. Redacción de la argumentación[46]

a) Expón los datos que vas a utilizar como pruebas en orden jerárquico:
1)
2)
3)
4)
5)
6)
b) Plantea la hipótesis o tesis que vas a plantear:
c) Señala las fuentes, es decir, a aquello que vas a apelar como fundamento o apoyo en tu posición en la argumentación. Ten para ello presente las razones que has extraído de cada una de las perspectivas en las que se ha tratado el tema:
1)
2)
3)

46 Esta fase es en la que el alumno, con todo el material, recogido tiene que elaborar y redactar la argumentación. Pues bien, para esta fase se le pedirá al alumno que elabore con todo el material dado el cuerpo argumentativo. Esto es algo que ya no se puede programar enteramente, pero el profesor deberá tener en cuenta los aspectos que señalamos arriba.

d) Señala así mismo aquellos datos, tesis y razones que "califican" tu propia posición:
DATOS
1)
2)
3)
CONCEPTOS
1)
2)
3)
4)
TESIS O IDEAS
1)
2)
3)
RAZONES APORTADAS
1)
2)
3)
e) Señala cuales son los puntos débiles de tu posición. (Posibles objeciones)
1)
2)
3)

e) Señala, así mismo, otras alternativas a tu propia posición:		
1)		
2)		
3)		
f) Haz un cuadro de los conectores, operadores discursivos y organizadores textuales propios de la argumentación:		
Conectores:	Operadores discursivos:	Organizadores textuales:
g) Utilizando estos enlaces extraoracionales y con toda la información extraída en este punto y el anterior escribe tu propia argumentación:		

h) Por último, expón cuál es la conclusión a la que has llegado y que has defendido:

IV.2. Nivel metacognitivo

IV.2.1. Formulación de la pregunta a debatir[47]

a) De los textos de cada una de las perspectivas en las que se ha tratado el tema, intenta formular la pregunta a la que responde cada uno de ellos:
1)
2)
3)
4)
5)
b) Reduciendo las preguntas anteriores intenta formular cuál es la principal o más importante. Intenta llegar con tus compañeros a un acuerdo:

47 Para una argumentación la pregunta puede venir planteada de antemano, pero en un sistema, como con el que nosotros queremos trabajar dándole la mayor autonomía al alumno, él mismo puede a partir de los textos ofrecidos llegar a la formulación de una cuestión sobre la que sea interesante pararse. Nosotros seguimos este segundo camino, y, por ejemplo, tras la realización de esta actividad se puede acordar en clase que cuestión tiene, como dirían los clásicos, la mayor dignidad para ser tratada desde la argumentación.

IV.2.2. Relación con las experiencias previas

Vuelve a mirar el cuestionario de la etapa anterior –la cognitiva– e intenta contestar a las siguientes cuestiones:
a) ¿Qué importancia le doy para responder a la pregunta planteada a mi experiencia personal? Mucha, poca, ninguna, no influye. Justifica tu respuesta:
b) ¿Tengo dificultad para expresar verbalmente o por escrito esa experiencia previa? ¿Podrías señalar donde está la dificultad para pasar de la experiencia al lenguaje?
c) ¿Creo que las experiencias de los demás pueden ser muy diferentes a la mía? Señala donde puede haber más puntos de semejanza y donde más diferencias:
d) Sin las lecturas de los textos, ¿cómo hubiera sido mi respuesta? Y después de la lectura de éstos, ¿en qué se ha enriquecido? Señala algún aspecto que te haya hecho pensar:
e) Piensas que sobre este tema puede haber experiencias más o menos falsas y por consiguiente, más o menos auténticas, ¿cómo definirías la tuya?

IV.2.3. Búsqueda inicial de información

En relación con la búsqueda de información intenta responder a las siguientes cuestiones:
a) El documento elegido para situarnos ante el tema: ¿te parece pertinente? ¿tras su lectura has adquirido una visión global del tema? ¿Podrías señalarla?
b) El mapa conceptual que has realizado, ¿refleja la estructura del texto? ¿Podrías reformular la redacción de tu experiencia utilizando los conceptos que aparecen en ese mapa conceptual? Intenta hacerlo:
c) ¿Has comprendido la información? ¿Qué no has entendido?
d) Si tuvieses que completar esa información, ¿dónde podrías hacerlo? Intenta buscar un texto semejante en cuanto a la información:

IV.2.4. La ampliación del tema: las perspectivas

En relación con las perspectivas desde las que se puede ser abordado el tema intenta responder a las siguientes cuestiones:
a)Enfocar el tema desde diferentes puntos de vista, ¿te ha ayudado a clarificar tu posición propia o te ha confundido?
b) En qué medida puedes utilizar la información obtenida para elaborar tu propia posición. ¿Cuáles de las perspectivas conecta más con la idea previa que tenías tu acerca del tema? Y, ¿cuál menos?
c) ¿Crees que sobraría o faltaría alguna perspectiva? ¿Eliminarías algún texto? ¿Conoces algún otro que fuese pertinente para alguna de las perspectivas?
d) Con el material del que dispones, ¿te resultaría difícil dar entrada a diferentes apoyos argumentativos? Por ejemplo, desde la perspectiva sociológica... las razones que se puede aportar para contestar a la cuestión son...
e) ¿Desde qué perspectiva veías o enfocabas el tema principalmente? Explícalo:
f) Cuando se habla en general de este tema, ¿desde qué perspectiva se habla principalmente? ¿Podrías especificar cuales son los supuestos de esa perspectiva?

IV.2.5. Adopción del punto de vista personal

En relación con la adopción del punto de vista personal, intenta responder a las siguientes cuestiones:
a) ¿Podrías indicar qué conceptos relativos al tema has elegido para elaborar tu posición o tesis inicial? ¿Podrías así mismo decir cuáles de esos conceptos formaban ya parte de tu aprendizaje y cuáles has aprendido a lo largo del tema?
b) ¿Podrías señalar cuál es el supuesto, o aquello de lo que parte tu posición?
c) ¿Dónde crees que radica el punto más débil de tu posición? Y ¿el más fuerte?
d) ¿Podrías exponer qué razones has aportado para mantener tu posición? ¿Podrías señalar cuales de ellas son necesarias para defenderla? ¿Podrías indicar si el conjunto de tus razones son suficientes?
e) ¿Estaría dispuesto a cambiar de posición si te ofrecieran una razón en contra? ¿Qué te parece más razonable si sucediese esto, cambiar de posición o intentar contraargumentar?
f) Intenta formular las objeciones que pueden plantearse a tu posición y la respuesta a las mismas:[48]
e) ¿Podrías hacer lo mismo con respecto a la posición contraria a al tuya? ¿Te resultaría más costoso? Intenta explicar el porqué:

48 Como puede apreciarse el modelo que intenta recogerse en la formulación de esta pregunta es el de la clásica *disputatio*.

IV.2.6. Revisión del proceso

En relación con el proceso mismo seguido, intenta responder a las siguientes cuestiones:
a) ¿Podrías señalar en una serie de pasos el proceso que has seguido para realizar esta argumentación?
b) ¿Qué es lo que te ha resultado más costoso de todo el proceso argumentativo? Y ¿qué lo más sencillo?
c) ¿Podrías señalar los conceptos, tesis, y razones que más han pesado en la realización de la argumentación? ¿Podrías buscar así mismo algunos conceptos, tesis o razones que, aun siendo importantes, han sido marginadas en el proceso?
d) Si tuviera que organizar sólo una argumentación, ¿qué pasos tendría que seguir para llevarla a cabo? ¿Qué he aprendido en este proceso?
e) A la hora de analizar mi posición y la de los demás, ¿he utilizado los conceptos propios de la argumentación, vgr, premisas, validez, falacias, etc? Repasa la teoría y expón qué otros conceptos podrías haber utilizado?
f) Señala algo importante que hayas aprendido del tema y algo importante que hayas aprendido del proceso argumentativo:
h) ¿Podría yo realizar una argumentación por mi cuenta si me diesen un tema? Señala, después de todo, donde tendrías las mayores dificultades:

PARTE II.

APLICACIÓN PRÁCTICA: LA CAZA EL AMOR

INTRODUCCIÓN: JUSTIFICACIÓN FILOSÓFICA DE LOS EJEMPLOS ELEGIDOS PARA EL EJERCICIO DE LA ARGUMENTACIÓN: LA CAZA Y EL AMOR

Al concepto de ser mixto o ser mediado tendríamos que remitirnos si quisiéramos enraizar ontológicamente el carácter de conflicto que aparece en muchas facetas humanas. En todo conflicto se revela una oposición, un ser diferente que se torna problemático con respecto al ser que lo relaciona. Pero, al mismo tiempo, al concepto de ser mediado o mixto tendríamos también que recurrir si quisiéramos alcanzar ontológicamente el carácter de unidad que se muestra en otras tantas facetas humanas. Nos unimos en nuestra fragilidad, y la sobrevivencia o la plenitud sólo pueden entenderse desde lugares ajenos al estrecho círculo de la vida privada.

De alguna manera, conflicto y unidad nos sitúan en lo que Ricoeur ha llamado "la constitución del hombre lábil"[49] siguiendo la paradoja que define al hombre desde el comienzo mismo de la modernidad con autores como Descartes o Pascal. Y porque el hombre es lábil necesita recurrir a esa "segunda naturaleza" que llamamos cultura. Pero la cuestión no es tan baladí como parece apuntarse aquí. No es estricto decir que cumplimos en la cultura lo que perdemos en la naturaleza. Las formas del pensamiento crítico nos han enseñado a acercarnos a las culturas con otras formas, con otros talantes donde la cultura no es algo meramente superpuesto y superador de la naturaleza. La cultura no es sin más nuestra naturaleza i) porque ésta siempre permanece en nosotros anclándonos en la vida; ii) porque, a veces, están transfigurados en cultura elementos que serían propios de nuestra naturaleza; iii) y porque –y esto es lo importante– la cultura ha pasado a incorporar la ambivalencia de los elementos de nuestra naturaleza.

Así, la oposición naturaleza/cultura se ha transformado o, transfigurado en oposiciones dentro de la propia cultura. Poco puede decirse de la continuidad o ruptura

49 Cfr. RICOEUR, P. (2004). *Finitud y culpabilidad,* Trotta, Madrid.

de ese proceso, pero sí, en cambio, hay mucho que decir de lo que de natural hay como vestigios en la cultura. Según esto, la cultura no es algo así como una segunda naturaleza humana sino la única forma radical de situar la realidad humana. Pero esto conlleva a su vez una segunda tesis: si la naturaleza humana, como insiste Ortega, sólo es naturaleza cultural entonces la cultura no es algo que pertenezca sólo al ámbito de la razón o las ideas sino que, por el contrario, es un ámbito mixto, de mezcla de todo lo que es el ser humano.

Por ser, de esta forma, el hombre un ser mixto todo lo que aparecería como puro o humano desde su supuesta animalidad está mediado, y la cultura misma, que es consecuencia de esa mixtura, es mediación, transfiguración. Vgr., el hambre siempre está mediada por la cultura, y de tal manera que no podemos desvincularla del *pensamiento* de cómo saciarla, ni de los instrumentos culturales que permiten hacerlo ni incluso de los principios morales que pueden dominarla hasta incluso destruirnos.

Esta posición hace que la tarea de entendernos sea más compleja porque en un mismo plano tenemos la experiencia y los elementos para hacernos cargo de ella. Pero esto a su vez nos lleva a otro problema: volcándonos sobre nosotros mismos podemos saber de nosotros mismos pero bajo el previo pago del autodistanciamiento. Nos separamos para ver y entendernos, pero solamente podemos entendernos cuando nos vemos ya como separados.

Hay dos temas que de sobremanera nos sitúan en este plano complejo de la experiencia humana porque pareciendo lo más "natural" en nosotros son al mismo tiempo lo más mediado culturalmente; opuestos por principio, nos son cercanos en su oposición. Tales temas son la caza y el amor. He a continuación algunas de la paradojas de la experiencia humana cuando se perfila desde dicho enfronte.

En primer lugar, aquello que da lugar al amor y a la caza no son meros instintos animales, pero tampoco meras formas de la razón humana; no son meros sentimientos de atracción ni repulsión, pero tampoco patrones culturales. Sus formas llegan a prolongarse, transformarse de tal manera que, por ejemplo, *in extremis*, el cazador podría definirse como aquel que tiene una atracción por cancelar la vida de otro ser vivo, y el amante aquel que podría cancelar su propia vida en la atracción del ser que ama.

En segundo lugar, tanto en el cazador como en el amante aparecen elementos egotistas, y no sólo por el placer buscado sino sobre todo porque uno y otro pretenden salvar su propia vida en el choque con el otro. Tanto el amor y la caza son, en principio, tareas de sobrevivencia o trascendencia. El amante y el cazador juegan a la vida y en ese jugar trascienden la suya propia. Es su deseo voluntad de trascendencia en la medida que la realidad ha dejado de ser un simple correlato para situarse como algo que se pone resistiéndose. Vencer esa resistencia es trascender el propio mundo y aventurarse o fantasearse en otros. (No cabe duda de que el amor y la caza viven de la fantasía de la realidad del otro.)

En tercer lugar, otro aspecto paradójico, ahora referido al lenguaje, es el campo semántico de estos términos. A veces es tan amplio que parecen no querer decir nada. ¿Qué tiene que ver la teoría de las emociones de la neurofisiología con la teoría sanjuanista del amor? ¿Qué tiene que ver la concepción de la caza desde la teoría de la agresividad de la etología con la definición fenomenológica que Ortega hace de ella? Pero al mismo tiempo, esas divergencias en sus significados no pueden hacer

abandonar dichas palabras porque definen una realidad radical de la vida humana, y digámoslo así, son conceptos fundamentales a los que necesariamente tenemos que recurrir cuando otros se nos han quedado empobrecidos, livianos, demasiados extensos o imprecisos.

Y, por último, otro aspecto paradójico de estos temas es la relación acción/pasión inherentes a ellos. De un lado, parecen que tienen que ser tratados por una teoría de la pasión o de la afectividad por cuento en ellos nuestra sensibilidad parece erigirse en la guía de nuestras acciones. La soledad, el retiro, o la pusilanimidad están más presentes en la caza y el amor que sus antónimos. El cazador espera el paso de su presa como el amante el de su amada, el amante busca la soledad de los demás como el cazador el retiro de la vida urbana. Tanto uno como otro suponen un aislamiento de la actividad social del individuo. Pero al mismo tiempo, la caza y el amor se pueden caracterizar como una acción que, nacida del exceso de pasión- nos lleva a vincularnos, como ninguna otra cosa, con algo que no somos nosotros mismos. Entonces la soledad funda comunidades esenciales, el retiro y la búsqueda de lejanías, encuentros plenos, y aquella pusilanimidad o ese no poder se torna fuente inagotable de soberanía sobre el mundo. Vistas así las cosas parece más necesaria una teoría de la acción que de la pasión para dar cuenta de esas experiencias humanas.

Descritas estas paradojas hemos de plantearnos lo siguiente: ¿por qué son estos temas aptos para hacer intervenir en ellos las formas de la razón, es decir, la argumentación? Pues bien, si se está de acuerdo con lo dicho hasta ahora, las premisas de la respuesta están dadas: de un lado, el amor y la caza no son simples temas de conflicto entre naturaleza y cultura sino que por el contrario nos sitúan ya en el arco de la cultura donde elementos de la cultura pugnan por ser entendidos, clasificados y juzgados por otros elementos de la propia cultura. Lo más aporético, opositivo y paradójico exige ser iluminado por la evidencia de la razón; y la razón, a su vez, exige para la prueba de la evidencia, que su sustancia o su qué sea diferente, diverso, heterogéneo a los principios de sus propias formas. Pocos lugares comunes son tan extensos e intensos para el arte de la disputa, de la argumentación y del diálogo, y pocos representan un desafío mayor a la búsqueda de razones o argumentos que, como pequeñas claridades puestas en esas zonas de penumbra, alumbran el carácter mixto y misterioso de la experiencia humana.

EJEMPLO I:
LA CAZA

V.1. Fase inicial

V.1.1. Encuesta inicial

El profesor antes de comenzar propiamente la reflexión sobre el tema deberá pasar la encuesta inicial del apartado III.4 a todos sus alumnos/as. Después de realizarla y sacar el vaciado oportuno deberá comentar los resultados de tal forma que todo el grupo sea consciente de la situación en la que se parte en este ejercicio argumentativo.

V.1.2. Descripción fenomenológica

V.1.2.1. La experiencia de la caza

a) Descripción de vivencias previas.	
Yo estaría dispuesto a matar las siguientes especies de animales: a. b. c.	Yo no estaría dispuesto a matar las siguientes especies de animales: a. b. c.
Escribe dos razones por las cuales crees que no es razonable matar a esos animales, y otras dos por las cuales sí te parezca razonable:	

Completa las siguientes afirmaciones:
1. Cazar es un acto cruel porque 2. El hombre al ser un animal tiene que cazar porque 3. El hombre no es animal porque 4. Es más cruel la crianza de animales en granjas porque 5. Deberíamos ser vegetarianos porque 6. La caza es innecesaria/necesaria porque. 7. El cazador respeta/no respeta el Medio Ambiente porque 8. La caza sólo tendría que estar permitida en situaciones de supervivencia porque 9. La caza es un juego de igualdad/no igualadad entre el cazador y la presa porque 10. En situaciones extremas el hombre podría cazar porque
Jerarquiza las frases anteriores según estés más o menos de acuerdo con lo que afirman, adscribiéndole, según su importancia, un número del 1 al 10.
Lee el siguiente texto:
"Cuelga los animales de las patas superiores boca abajo. Así trabajarás mejor. Un animal recién muerto es mucho más fácil su desuello que transcurridas unas horas. Un pequeño truco para que la piel salga sin romperse, consiste en enfundarse una mano con un paño húmedo y así ir forzando la separación de la piel. Puedes conservar los animales con piel pero sin vísceras. En animales macho quita los genitales en cuanto puedas si no darán mal sabor a la carne. Busca el hígado y retira la bolsita con las bilis y la vejiga de orina. Limpia el final del intestino echando agua en un extremo y soplando. Ayúdate con la mano desplazando los detritus. La papilla vegetal del estómago de los renos ha sido comida por los esquimales. Retira pulmones y tráquea rompiendo el esternón. Según condiciones locales trocea la pieza o no, aprovecha las vísceras inmediatamente, congela, ahuma o sala la carne."[50]
i) Escribe las sensaciones que has tenido al leer el texto:
ii) ¿Superarías esas emociones si tuvieras que hacerlo en una situación de supervivencia?

50 AA.VV. (1990). *Supervivencia deportiva*. *Manual Práctico,* Penthalón Ediciones, Madrid, pág. 182.

b) Contrastación de las ideas previas.
Lee el siguiente decálogo que expone la actitud del buen cazador:
"1. Utiliza el terreno y las condiciones locales en su beneficio. 2. Se aproxima a sotavento del animal (viento de cara y en lo posible con el sol a su espalda). 3. Enmascara su olor corporal y disimula su silueta. 4. Se mueve en silencio y despacio. 5. Se para a intervalos a mirar y a escuchar. 6. Observa y es paciente. 7. Frecuenta los posibles cazaderos a diferentes horas. 8. No espanta a los animales. 9. Interpreta concienzudamente las huellas y señales sin modificarlas. 10. Actúa selectivamente"[51].
Señala cuáles de las actitudes anteriores te parecen más importantes:
¿Qué consecuencia tienen esas actitudes para que alguien se convierta en un buen cazador? Explícalo con ejemplos:
Di qué frases del decálogo se oponen a las sentencias de la actividad A, y explica el porqué:

51 AA.VV., op.cit., pág. 179.

c) Cuestión: ¿La caza es un acto cruel?	
SÍ	**NO**
Expón cinco razones a favor de tu contestación:	
1)	
2)	
3)	
4)	
5)	
En común con tus compañeros recoge las posiciones en pro y en contra en estas columnas:	
Razones en pro:	**Razones en contra:**
Realiza un breve debate, con tus compañeros, con las posiciones enfrentadas e intenta recoger, a continuación, algunas de las conclusiones del debate:	

d) Hacia una definición de caza:

Lee el siguiente texto:

"La caza es el *certamen o enfronte de los dos sistemas de instintos*, de tal modo, que el uno cuenta ya con el otro, y así la relación del cazar aparece como una función intrínseca de la naturaleza, que regula la vida de las especies y que resulta posible como tal actividad por la normal *ausencia* de la caza, *escasa* y dotada de potencias extremas de ocultamiento y evasión. Y esto, a su vez, determina un carácter esencial de la caza: como el animal se caracteriza por *no estar ahí* –en castellano castizo diríamos que *brilla por su ausencia,* magnífica expresión que bien valdría un comentario– la faena primera y fundamental de todo cazador, dice Ortega, es "hacer que *haya pieza";* es decir, hacer que los dos se comporten efectivamente según esos papeles, que asuman *de ipso* sus respectivos *modos de ser* y, por tanto, *sean* –subrayando esta palabra con todo rigor– cazador y pieza; porque, como ya resulta notorio a esta altura, cada uno de los dos animales necesita al otro para *ser él* eso que es"[52].

i) ¿Qué significa que la caza es "el enfronte de dos sistemas de instintos"?

ii) ¿Qué significa que la caza es "un acontecimiento actual de relación"?

iii) Explica dónde y cómo están presentes los siguientes conceptos que determinan lo que es la caza: la caza es una regulación de las especies; es una actividad extraordinaria; la presa es aquello que "brilla por su ausencia" para el cazador; la caza expone una relación de reciprocidad en oposición.

52 MARIAS, J., op.cit., págs. 87-88.

e) Animalidad y cultura en la caza

El siguiente texto que vas a leer pertenece al relato más emblemático de Jack London, *The Call of the Wild*. El término "Wild" se puede traducir al castellano como "naturaleza", "selva" o "salvaje". Esta novela ambientada en la época en la "fiebre del oro" hacia finales del siglo XIX cuenta, entre otras cosas, como un perro –Buck– pasa del estado de civilización al estado de lo salvaje, descubriendo su propia naturaleza en la lucha por la supervivencia. El texto que vas a leer se sitúa en esa altura del relato donde Buck caza por primera vez un conejo. Además, junto con la comida que representa la pieza debes tener en cuenta que en ese momento Buck se juega el liderazgo, entre los perros que tiran del trineo, frente al rival llamado Spitz.

> "Todo ese revuelo de viejos instintos que, en un momento dado, obliga a los hombres a salir de las ruidosas ciudades y a meterse en los bosques y llanuras con el propósito de matar con criaturas con perdigones de plomo impulsados químicamente, la sed de sangre, el placer de matar: todo lo sentía Buck, sólo que de una manera infinitamente más profunda. Iba al frente de la jauría, dando caza a esa criatura salvaje, a eso trozo de carne viva, para matarla con sus propios dientes y empaparse desde el hocico hasta los ojos con la sangre aún caliente.
>
> Hay un éxtasis que señala la cúspide de la vida y sobre el que ésta no puede elevarse. Y ahí está la paradoja de la vida, pues este éxtasis aparece cuando uno está más vivo, haciéndole olvidar por completo que lo está. Este éxtasis, este olvido de la vida se manifiesta en el artista, embelesándolo y trastornándolo como si lo envolviera una lengua de fuego; se manifiesta en el soldado, ansioso de guerra, en el campo de batalla cuando lucha sin tregua; y se manifestó en Buck, a la cabeza de la jauría, cuando entonando el ancestral grito lobuno perseguía la comida aún viva que se le escapaba a la luz de la luna. Estaba tanteando las profundidades de su naturaleza y las partes de su naturaleza que eran más profundas que él, adentrándose en las entrañas del tiempo"[53].

i) Relaciona los siguientes términos del texto: "viejos instintos", "profundidad de la naturaleza", "placer de matar":

ii) ¿Qué tienen en común, según el texto, la caza, la guerra y el arte? Intenta explicarlo teóricamente y además poner un ejemplo:

53 LONDON, J. (2001). *La llamada de lo salvaje*, v.e. Ramón Insa, Vicens Vives, Barcelona, págs. 46-47.

iii) ¿En qué consiste “la paradoja de la vida”? ¿Crees que afecta al acto de la caza?
iv) Toma una posición con respecto al siguiente dilema: vivir es ser consciente de que se vive o vivir es olvidarse de vivir. Razona tu toma de postura a partir de las ideas de London:
v) Busca en un diccionario de filosofía el concepto de “lucha por la vida”, “lucha por la supervivencia” e intenta explicar desde esos conceptos cómo habría que entender la caza:
vi) Por último, di si tú crees que hoy día podemos comprender la caza desde esos conceptos decimonónicos:

Los textos que vas a leer ahora y confrontar con el anterior pertenecen a la ética aplicada. Hoy día son muchos filósofos los que reclaman unos derechos para los animales, derechos i) que ponen en cuestión la pretendida superioridad del ser humano; ii) que prohíben utilizar a los anímales como si fueran objetos, por ejemplo, de investigación; iii) y que promueven el llamado "movimiento en favor de la liberación de los animales".

> "La mayoría de la gente no tiene la menor idea de que los laboratorios echan mano de millones de perros, gatos, ratones, conejos, monos, etc., no sólo para probar la eficacia o ineficacia de nuevos medicamentos, sino también para probar la eficacia o ineficacia de nuevos productos cosméticos, detergentes, etc. ¿Cuántas mujeres saben que los polvos que pasan de la polvera a sus caras han sido antes probados en animales a los que se ha obligado a ingerirlos, a menudo por medio de tubos insertados en el estómago, con el fin de que una compañía de producto de belleza pueda asegurar a sus compradores que no corren peligro al usarlos? ¿Qué persona que usa gotas para aclarar la vista se para a pensar en los miles de ojos de conejos que han sido inflamados y ulcerados a fin de que los ojos de las personas luzcan brillantes como los de una persona joven? No es sorprendente, pues que quienes se manifiestan en favor de la liberación de los animales, procedan a examinar los modos múltiples en que se usan (torturan, matan, mutilan) animales para nuestro propio beneficio"[54].

i) ¿Cuál es la idea básica del texto?

ii) ¿Qué te ha sorprendido más del mismo?

iii) ¿Crees que el derecho debería proteger el uso de la vida de los animales para beneficio del hombre? ¿Hasta qué punto lo negarías o estarías de acuerdo?

iv) ¿Crees que es lo mismo el trato de animales en los laboratorios que en la caza?:

v) Razona si el derecho de los animales tendría que protegerlos de la caza:

54 FERRATER MORA y COHN, P. (1994). *Ética aplicada,* Alianza Editorial, Madrid, pág. 61.

Hay una idea bastante extendida que mantiene que los animales no sufren o sufren menos porque no tienen o tienen menos conciencia de su dolor. En efecto, al carecer de razón no pueden pensar abstractamente. Pues bien, sea ésta o no tu opinión lee el siguiente texto:

"Brigid Brophy ha expresado la opinión de que, en la misma medida que un animal no puede razonar abstractamente, el dolor que sufre puede ser aún mayor que el experimentado por un ser humano. El animal, en efecto, no tiene 'otra cosa en qué pensar´... Brigid Brophy sugiera la idea de que el dolor puede inundar 'la capacidad total de experiencia de los animales de un modo que es infrecuente entre nosotros, por cuanto nuestra inteligencia y nuestra imaginación pueden producir huecos en la inmediatez de nuestras sensaciones´"[55].

i) ¿Crees que los animales son capaces de sufrir o de experimentar dolor? Pon ejemplos concretos. ¿Hay dolores que sean específicamente humanos?
¿Los hay específicamente animales?

ii) ¿Crees que es posible entender realmente, por analogía, la experiencia del dolor o del sufrimiento de los animales?

iii) Expón la idea principal del texto y di si estás o no de acuerdo con ella:

55 FERRATER MORA, Y COHN, P., op.cit., págs. 73-74.

f) Haz una breve memoria de cada una de las actividades hechas desde el principio:

g) Para terminar, y de forma conclusiva, responde las siguientes cuestiones:
Expón qué conceptos crees que estarían relacionados con este tema o problema:
Definición básica de los conceptos clave que aparecen:
a)
b)
c)
d)

V.1.3. Relación con las experiencias previas

Retomando como punto de referencia los conceptos anteriores expón las ideas que tienes relacionadas con esos conceptos:
a)
b)
c)
d)

Haz lo mismo con respecto a los sentimientos:
a)
b)
c)
d)

Expón también las ideas que te sugiere el tema de la argumentación:
a)
b)
c)
d)

V.2. Fase de apertura

V.2.1. Mapa conceptual

"La caza se practica en la actualidad con armas de fuego. Las trampas, como redes, jaulas, etc., han desaparecido prácticamente.

El *cazador solitario* ha de realizar a veces un duro esfuerzo, especialmente cuando tiene que *acercarse con cautela* a una presa. En ocasiones ha de esperar su paso pacientemente, o apostarse en el lugar donde los animales acuden a pacer. Para cazar el pato, y siempre que se usan señuelos o métodos similares, el cazador está por lo general completamente solo.

La caza *con perros* es una forma de caza muy antigua. El perro fue el primer animal domesticado por el hombre porque le servía para cazar. La cría de algunas razas especiales ha originado lo que comúnmente conocemos como perros de caza. El *pointer,* por ejemplo, demuestra que ha aprendido perfectamente a rastrear la presa que persigue. Un *perro* de *presa* levanta la pieza delante del cazador, Un *perro* de *busca* sigue el rastro de la presa, mientras que los *sabuesos* están entrenados para seguir las manchas de sangre que deja el animal herido. Un *perro* de *punta* es el que va a la par del cazador y conduce a los otros perros tras de las huellas de la presa. La especialidad de un *perro raposero* es meterse en las madrigueras y hacer salir a los *zorros,* tejones, etc. En la caza del alce, el perro logra con sus ladridos y su comportamiento que la presa se quede Inmóvil, y el cazador aprovecha entonces para dispararle, Hay también *perros cobradores,* que tienen la habilidad de cobrar la pieza que cae al tiro o atrapar a la que huye malherida, etc., etc.

En las *batidas,* los batidores avanzan en línea, dirigiendo la presa hacia donde están los cazadores esperando. Antiguamente se usaba el *cuerno* para mantener el contacto entre los batidores y los cazadores, pero en la actualidad suelen comunicarse a través de un radioteléfono portátil. Esta forma de caza está sujeta a normas muy estrictas con respecto a la dirección del tiro y otros particulares.

Se han introducido además nuevas leyes y reglamentos para regular la caza legal y proteger la vida de los animales salvajes en todas las formas de caza. Así, hay *especies protegidas,* lo mismo que ciertas restricciones específicas sobre 'las armas y la forma de tiro, etc. En principio, la mayoría de las especies están protegidas durante todo el año, pero algunas tienen que ser reducidas periódicamente en número, lo que se logra estableciendo periodos legales de caza, principalmente durante el otoño y el invierno. De no aplicar esta medida, algunas especies podrían reproducirse con demasiada rapidez, con el consiguiente peligro de daños y enfermedades. Al mismo tiempo, se protege y ayuda la caza legal, por ejemplo suministrando forrajes en el invierno y preservando cierto tipo de vegetación en beneficio de los animales. Para coordinar todas estas medidas, muchas veces los propietarios de tierras se agrupan para constituir *cotos* y *reservas* de caza registrados ante las autoridades.

La denominación de *caza mayor* es algo confusa, aunque frecuentemente se relaciona con animales que a su vez pueden poner en peligro la vida del cazador. Pero si la caza mayor se refiere tan sólo a la caza de animales de gran tamaño, entonces se extendería por todo el mundo. Además. generalmente se identifica a África con el territorio clásico para practicar la caza mayor, cuando también habría que incluir la caza de elefantes y tigres que se lleva a cabo en la India.

Los *safaris* (del swahili *safari:* expedición. caravana) de los tiempos más recientes fueron una herencia del colonialismo. Un pasatiempo para caballeros acomodados similar a la caza con halcones de la Edad Media o a las cacerías de zorros de los ingleses, aunque la empresa era más complicada y costosa en este caso. Estas expediciones, conducidas por un cazador profesional que conocía las características del terreno, un *cazador blanco,* podían durar varios meses. En la actualidad los safaris son aventuras más sencilla gracias a los modernos aviones y los vehículos todo terreno. También están más controlados. Hay un sistema de licencias muy estricto, y para todos los trofeos se exige un permiso de exportación, además de otras normas que regulan la salida del país de las piezas cobradas en los safaris.

El carácter exclusivista de la caza mayor hace que sea muy difícil que este tipo de expediciones, se extienda excesivamente siendo poco probable que se conviertan en una amenaza para la extensa fauna africana. Una fauna que, por otro lado, está más expuesta a la extinción ante la depredación sistemática que llevan a cabo los cazadores ilegales (incluso en las reservas y en los parques nacionales) y por el desarrollo de nuestra civilización en las áreas rurales.

En este tipo de caza ilegal o *caza furtiva,* los dos trofeos más preciados son los colmillos de elefante y las pieles de los grandes felinos, ya que el marfil y, por ejemplo, las pieles de leopardo alcanzan unos precios muy elevados en el mercado Internacional. Es prácticamente imposible mantener un control estricto en extensos territorios y existe el peligro de que esta depredación despiadada persista mientras haya gente dispuesta a pagar dinero por objetos como un ajedrez de marfil, un bolso de piel de cocodrilo o un abrigo de pieles. Se ha considerado la posibilidad de prohibir totalmente el comercio de este tipo de mercancías e incluso están ya en vigor algunas normas que restringen su exportación"[56].

56 AA.VV. (1975). *Gran Enciclopedia Visual 2000 Océano*, Volumen IV, Ediciones Océano, voz "caza". (Adaptación).

Extrae los **conceptos fundamentales** del texto:
a)
b)
c)
d)
e)

Relaciona los diferentes conceptos en el texto:
_____se relaciona con _____ porque_____ _____
_____se relaciona con _____ porque_____ _____
_____se relaciona con _____ porque_____ _____

c) A partir de a y de b realiza un **mapa conceptual** sobre los tipos de caza:

V.2.2. Perspectivas para la argumentación[57]

V.2.2.1. Perspectiva histórica

Texto 1

"Cuando quieres comer, lo más obvio es hacer lo que haría un animal: ir y coger comida. Si no hay tiendas, ni granjas, ni jardines, ni herramientas, ni armas, tendrás que conformarte con coger lo que encuentres. Unas veces podrás comer fruta, bayas, semillas, nueces o raíces. Otras veces podrás matar algún animal y comértelo; cualquier animal sirve, incluyendo pájaros, peces, reptiles y gusanos. Si tienes suerte y eres listo encontrarás lo suficiente para vivir.

Así es como tenía que vivir todo el mundo hasta hace poco tiempo, comparativamente durante la mayor parte del tiempo que ha habido hombres en el mundo, la gente ha vivido así. Puede que los primeros hombres vivieran hace medio millón de años, o quizá mucho más. Incluso los cultivos más simples no empezaron hasta hace unos diez mil años. Diez mil años pueden parecer mucho tiempo, pero no si los comparas con medio millón.

Durante todo ese tiempo, entre medio millón y diez mil años, en que la gente tenía que vivir de recoger comida o de cazarla, los hombres debían hacerlo mejor que los animales, si no querían morir. Muchos animales eran más rápidos, más fuertes, y estaban mejor armados, con dientes y con garras, que cualquier hombre. La ventaja del hombre era su cerebro"[58].

Texto 2

"Todavía quedan hombres en algunas partes del mundo que viven en las mismas condiciones que los de la Edad de Piedra. Por ejemplo los bosquimanos del desierto de Kalahari y algunas de las tribus de la jungla amazónica. Hasta hace poco la mayoría de los aborígenes australianos y la gente de Nueva Guinea seguían viviendo igual que sus antepasados hace cientos y miles de años. Y hasta hace menos de cien años muchos indios pieles rojas y tribus de esquimales eran también gente del Paleolítico. Los hombres todavía pueden vivir de la recolección y la caza, como lo hacían en el Paleolítico, tanto en los helados desiertos del Ártico como en medio del calor ecuatorial.

57 A continuación viene un elenco de textos para poder abrir desde diferentes perspectivas el tema de la caza. Como es lógico, el profesor con sus alumnos/as hará una lectura comprensiva de cada uno de ellos, y resolverá las dudas sobre términos, conceptos e ideas que aparecen en cada uno de estos textos. Por supuesto que aquí ofrecemos un conjunto que el profesor puede cambiar, quitar, o ampliar según las características de su grupo de alumnos/as. De cualquier forma es aconsejable que el alumno i) ponga un título a cada uno de los textos, ii) que señale sobre los textos aquellos términos que tienen mayor peso semántico, y que iii) intente formular la(s) tesi(s) del texto antes de rellenar el formulario que sigue a cada una de las perspectivas.

58 TREVOR CAIMS (1990). *Los inicios de la civilización*, Akal-Cambridge, Madrid, pág. 34.

Nosotros, desde luego, podemos hacer una enorme cantidad de cosas con las que el hombre del Paleolítico no podría ni soñar; pero ellos eran capaces de soportar unas condiciones que nos matarían a la mayoría de nosotros. Esto lo sabemos, porque hemos descubierto lo suficiente sobre ellos como para imaginar qué tipo de vida era el que llevaban. Aparte de eso no sabemos casi nada. No sabemos ni el nombre ni la historia de uno solo de ellos. No podemos decir a qué dioses adoraban, a qué jefes seguían, ni qué historias contaban. No sabemos cuándo ni cómo descubrieron por primera vez cómo utilizar el fuego, o cómo domar perros para que les ayudaran en la caza. Y probablemente estas cosas nunca las sabremos.

Pero podemos estar bastante seguros de una cosa. Nuestros padres y madres tenían a su vez padres y madres, y así puedes seguir hacia atrás con los abuelos y los tatarabuelos. Hay gente que puede seguir el rastro de su familia hacia atrás durante cientos de años, que no es mucho. Pero aunque ninguno de nosotros sepamos quiénes eran, todos tenemos ancestros que vivieron en el Paleolítico. Y todos nosotros, sea el que sea el color de nuestra piel o el idioma que hablemos, llevamos sangre de esos hombres en nuestras venas.

Recuerda que los animales llevan aquí mucho más tiempo que los hombres, y que los hombres han llevado la vida difícil, dura y peligrosa del Paleolítico durante mucho más tiempo del que llevan civilizados"[59].

Texto 3

"¿Pero qué hay de los cazadores y de los animales salvajes? ¿Dejaron de repente de cazar y de comer carne? Por supuesto que no. Incluso hoy día, en los países civilizados, la gente caza, aunque sea más por diversión que porque quieran comerse lo que atrapen. Podemos comer carne sin tener que depender de cazadores que vayan y nos la consigan. Esta es otra cosa que descubrieron los primeros agricultores.

Una vez más, tenemos que suponer cómo sucedió. Quizá hubo tribus de cazadores que se acostumbraron a seguir siempre a los mismos rebaños de ganado salvaje. Al principio los seguirían a donde fueran, de forma parecida a como solían seguir los indios pieles rojas a las grandes manadas de búfalos. Gradualmente, los cazadores paleolíticos empezarían a guiar los rebaños a donde ellos querían que fuesen, a los pastos más ricos y más fáciles de alcanzar. Mantendrían a los animales medio salvajes en estos pastos, igual que luego los vaqueros mantenían sus grandes rebaños de ganado en sus praderas. Al final, algunos animales se habrían domesticado lo suficiente como para tenerlos en granjas. Entonces los granjeros podrían controlar la crianza de los animales, y al final obtuvieron el tipo de animales domésticos que conocemos hoy día.

59 TREVOR CAIMS, op.cit., pág. 36.

Así, fue posible que la gente se asentara en pueblos con campos de cereales y animales domésticos, en vez de vagar de un sitio para otro, buscando comida. Ahora podían construir sus casas y hacer muebles, ollas y sartenes. Y disponían de más tiempo para divertirse y tener ideas nuevas. De modo que había gente que estaba a punto de volverse "civilizada", como lo llamamos ahora.

¿Dónde sucedió todo esto? Si miras los mapas de la página contigua, verás dónde se daba el cereal silvestre y dónde vivían los primeros animales que se domaron y domesticaron. En esas mismas regiones surgieron las primeras civilizaciones. Esto nos sugiere que sucedió en algunas zonas del Oriente Medio, y los arqueólogos han encontrado testimonios que apuntan en la misma dirección. El Neolítico, tal como se le ha llamado, pudo haber empezado hace unos 10.000 años, o en el 8.000 a.C., si queremos escribir la fecha como lo hacen los historiadores. Hacia el 6.000 a.C. los agricultores que habían estado utilizando bolsas, canastas y recipientes de madera estaban empezando a fabricar también cerámica. Llevaban una vida más sedentaria, con más pertenencias de las que tenían los hombres del Paleolítico, y poco a poco fueron haciendo un gran descubrimiento. Durante cientos de miles de años los hombres se habían limitado a adaptarse al mundo tal como lo encontraban, y habían hecho lo que podían para vivir de los animales salvajes y las plantas. Pero estos agricultores del Neolítico empezaron a darse cuenta de que *a veces los hombres podían cambiar lo que les rodeaba para adaptarlo a sus conveniencias*.

La nueva forma de vida se fue extendiendo lentamente. Los primeros hombres del Neolítico que llegaron a Inglaterra. por ejemplo, con sus cereales y cerámica, no aparecen hasta el 3.000 a.C. Para entonces los hombres del Oriente Medio estaban fundando ya espléndidas civilizaciones. Cuando comparamos este cambio con los cientos de miles de años que duró el Paleolítico, parece muy rápido. Debido a esto, y a que la vida que llevaba la gente cambió tantísimo. el nombre que se da a los cambios que tuvieron lugar en este período, es el de "Revolución Neolítica". Sin embargo, recuerda que se tardó miles de años en desarrollar, y los cambios deben haber sido tan lentos que la gente que vivía entonces apenas los notaría. Así no habría gran diferencia entre el tipo de vida que la mayoría de la gente llevaba de niño y la que llevaba de adulto.

Hicieron falta miles de años para que extendiéndose los agricultores del Neolítico, sus aldeas se convirtieran en cimientos de las grandes civilizaciones. El proceso fue lento. y los hombres que lo llevaron a cabo no tenían ni idea del futuro que estaban construyendo. Sin los descubrimientos y el trabajo de estos primeros agricultores, todavía viviríamos todos en el Paleolítico"[60].

60 TREVOR, CAIMS, op.cit., pág. 37.

Texto 4

"Ya en la Roma antigua se habían organizado cacerías para los Juegos de Anfiteatro, y nos podríamos aún remontar a los reyes asirios que importaban leones y que reservaban para cazarlos como deporte. En la Edad Media la caza se convirtió en un ejerció de caballeros y era ala mismo tiempo un entrenamiento para las abundantes guerras. Esta caza era la caza con montera y a caballo. El pueblo cazaba a pie, con cepos, redes y ballestas.

La preocupación de los estamentos oficiales para que los animales de caza no desaparezcan viene de tiempos lejanos. Se sabe que en las Cortes de Barcelona en 1456 se limitó la caza de perdices, faisanes y francolines durante una época del año y se prohibió de forma rotunda la caza por reclamo.

La incorporación de los perros a la caza se realizó con los egipcios, pero el factor definitivo fue la invención de las armas de fuego. En los siglos XVI y XVII el rápido crecimiento demográfico en Europa ocasionó una notable disminución de la caza y desde aquel momento se empezó a regularizar a través del derecho"[61].

Texto 5

"Los romanos eran unos verdaderos genios para conseguir transportar seres vivos desde los confines del mundo. Si eran capaces de traer hasta Roma avestruces africanas y cocodrilos del Nilo, con mayor motivo conseguían disponer de ostras francesas procedentes de las costas británicas.

A medida que avanzaba el banquete se hacía más patente el carácter exótico de los sofisticados alimentos con los que se festejaba a los invitados. Por lo tanto, aunque el vino puede que fuese italiano, era mucho más probable que procediese de la isla griega de Quíos; y que se endulzase con miel griega producida en el monte Himeto. El plato de caza (palomas torcaces, tórtolas, gansos, patos y liebres) sería de origen local, pero la salsa, de pescado que acompañaba a las aves desde luego no lo era. Esta salsa, llamada *garum,* se hacía con un pescado pequeño procedente de Leptis Magna, una de las bellísimas ciudades romanas cuyas ruinas pueden admirarse todavía en el norte de África. Los cocineros romanos tenían debilidad por esta salsa, y normalmente antes de este plato ya habría sido utilizada en alguno que le precediera, acompañada de una hierba misteriosa y hoy desaparecida que llamaban «Silphium», y que se supone que era importada. Todo romano se consideraba hasta cierto punto una autoridad en materia gastronómica, y el propio San Jerónimo, un padre de la Iglesia muy austero, en uno de sus escritos se permite dar instrucciones sobre la forma en que debe guisarse una perdiz"[62].

61 AA.VV., *Gran enciclopedia Visual 2000*, op. cit., págs. 567-569.

62 RITCHTIE CARSON, I. (1986). *Comida y civilización*, Alianza Editorial, Madrid, pág. 68.

Texto 6

"Al cultivo de sus propias tierras *(pars dominica),* el señor proveía a través del trabajo de sus propios siervos o de asalariados más o menos ocasionales, o bien a través de la prestación de jornadas de trabajo, con su propia persona o también con sus bueyes, por parte de los campesinos concesionarios. No obstante, estas jornadas de trabajo fueron generalmente disminuyendo a lo largo del siglo XII, llegando casi a su extinción en Francia al sur del Loira y de Borgoña, en el oeste armoricano y en la Italia centroseptentrional, pero aparecen con retraso en Inglaterra, donde permanecieron mucho más tiempo. Esos servicios fueron aún más escasos en el siglo siguiente, pero en varias zonas no desaparecieron del todo, por ejemplo, en muchos señoríos de la Italia meridional. Para la amortización total de las jornadas de trabajo o para su reducción, los campesinos tuvieron que aceptar la entrega a los señores de una suma de dinero y/o el aumento de los censos en efectivo o de los pagos en especie que efectuaban por las tierras recibidas en arriendo. También el uso de los baldíos para el pasto de los animales, la recogida de leña o de los frutos de los bosques era materia de discordia entre señor y campesino y se puede registrar la tendencia del señor a privatizar en su propio beneficio una parte de ellos, además de atribuirse una prioridad de explotación para su propio ganado. La parcial reglamentación de la caza implicaba cada vez más una creciente exclusión de los campesinos de la explotación de una parte de los bienes de la naturaleza, a favor de las clases nobles y de los soberanos. Dicho esto, no se puede negar, sin embargo, que de la pesca y de la caza los campesinos obtenían en todas partes un porcentaje no insignificante de su alimentación o de sus posibilidades de ganancia, manteniendo de derecho, o al menos de hecho, en su beneficio una actividad tradicional en los campos"[63].

63 LE GOFF, J. (1990). *El hombre medieval,* Alianza Editorial, Madrid, págs. 124-125.

La **perspectiva histórica** puede aportar al tema de la argumentación lo siguiente:
DATOS
1)
2)
3)
CONCEPTOS
1)
2)
3)
4)
TESIS O IDEAS
1)
2)
3)
RAZONES APORTADAS
1)
2)
3)

V.2.2.2. Perspectiva cultural

Texto 1

"Los brahmanes gradualmente pasaron a formar parte de una elite comedora de carne cuyo monopolio del privilegio de matar animales para los festines redistributivos se había transformado en el monopolio y el privilegio de comerlos. Mucho después de que el pueblo llano del norte de China se hubiese convertido en vegetariano funcional, las castas superiores hindúes –posteriormente las defensoras más ardientes de las dietas sin carne– seguían alimentándose placenteramente con carne de vaca y otros animales.

Mi tesis sobre el abismo cada vez mayor que se fue abriendo entre una aristocracia mimada y comedora de carne y un campesinado empobrecido y carente de carne se basa en el hecho de que hacía mediados del primer milenio a. J. C., varias religiones nuevas comenzaron a cuestionar la legitimidad de la casta brahmánica y de sus rituales de sacrificio. De estas religiones reformistas, las más conocidas son el budismo y el jainismo. Fundadas en el siglo VI a. J. C. por santones carismáticos, tanto el budismo como el jainismo proscribieron las distinciones de casta, abolieron los sacerdocios hereditarios, hicieron de la pobreza una condición previa de la espiritualidad y predicaron la comunión con la esencia espiritual del universo no a través del sacrificio de animales, sino de la contemplación. Ambos movimientos anticiparon elementos claves del cristianismo en su condena de la violencia, la guerra y la crueldad y en su compasión ante el sufrimiento humano.

Para los budistas, toda la vida era sagrada, aunque podía existir en formas superiores e inferiores. Para los jainistas, toda la vida no sólo era sagrada, sino que compartía un alma común: no había formas superiores e inferiores. En ambos casos, los sacerdotes que sacrificaban animales no eran mejores que los asesinos. Los budistas toleraban la ingestión de carne animal siempre que el que la comiera no hubiera participado en la matanza. Los jainistas, en cambio, condenaban la matanza de cualquier animal e insistían en una dieta puramente vegetariana. Los miembros de algunas sectas jainistas consideraban incluso necesario utilizar barrenderos para limpiar la senda que se abría delante de ellos a fin de evitar la calamidad de extinguir accidentalmente la vida de una hormiga.

Como ya he dicho, el fin de los sacrificios de animales coincidió con el desarrollo de religiones universalistas y espiritualizadas. Puesto que los antiguos «grandes proveedores» eran cada vez menos capaces de justificar su majestad mediante muestras populares de pródiga generosidad, se alentó al pueblo para que buscara «redistribuciones» en una vida futura o en alguna nueva fase del ser. También he dicho que la imagen del gobern como gran protector de los débiles contra los fuertes surgió debido a su utilidad práctica durante los períodos de expansión imperial. En consecuencia, el budismo, como el cristianismo, era ideal para ser adoptado como religión imperial. El budismo desmaterializaba las obligaciones del emperador al tiempo que obligaba a la aristocracia a mostrar compasión ante los pobres. Creo que esto explica por qué se convirtió en religión oficial bajo el gobierno de :Asoka, uno de los emperadores más poderosos de la historia india. Asoka, nieto del fundador de la dinastía Maurya del norte de la India, se convirtió al budismo en el 257 a. J. C. Inmediatamente, él y sus descendientes crearon el primero y más grande de los imperios indios: un reino inestable que se extendía aproximadamente desde Afganistán hasta Ceilán. Así, Asoka fue probablemente el primer emperador de la historia que se propuso conquistar el mundo en nombre de una religión de paz universal.

En el ínterin, el hinduismo quedó profundamente afectado por las nuevas religiones y comenzó a adoptar algunas de las reformas que explicaban el éxito político de su nivel budista. Finalmente, la extendida oposición al sacrificio de animales quedó representada dentro del hinduismo por la doctrina de *ahimsa:* la no violencia basada en el carácter sagrado de la vida. Pero este cambio no se produjo simultáneamente ni avanzó en una sola dirección"[64].

Texto 2

"Los estudios de los !kung y otros pueblos cazadores y recolectores que sobreviven actualmente han desvanecido la idea de que, la forma de vida cazadora y recolectora condena necesariamente a quienes la practican a una miserable existencia precaria, evitando la inanición sólo mediante un esfuerzo diario ininterrumpido. Aproximadamente el 10 por ciento de los !kung tienen más de 60 años de edad (comparado con el 5 por ciento en países agrícolas como el Brasil y la India) y los exámenes médicos demuestran que gozan de buena salud.

Teniendo en cuenta la gran cantidad de carne y otras fuentes de proteínas en su dieta, su buena condición física y su abundante tiempo de ocio, los !kung tienen un alto nivel de vida. La clave de esta situación es que su población es baja en relación a los recursos que explotan. En un territorio hay menos de una persona por milla cuadrada y su esfuerzo de producción permanece por debajo de la capacidad de sustentación, sin intensificación apreciable (excepto en los últimos años debido a la aparición de pueblos vecinos que poseen ganadería)"[65].

64 MARVIN HARRIS (1977). *Caníbales y Reyes*, Alianza Editorial, Madrid, págs. 196-198.
65 MARVIN HARRIS (1990). *Antropología cultural*, Alianza Editorial, Madrid, pág. 86.

La **perspectiva cultural** puede aportar al tema de la argumentación lo siguiente:
DATOS
1)
2)
3)
CONCEPTOS
1)
2)
3)
4)
TESIS O IDEAS
1)
2)
3)
RAZONES APORTADAS
1)
2)
3)

V.2.2.3. Perspectiva antropológica

Texto 1

"La hipótesis de la caza puede ser formulada así:

El hombre es hombre, y no un chimpancé, porque durante millones y millones de años de evolución ha matado para vivir.

Hay muchas ventanas que dan al escenario humano, cada una con perspectivas diferentes. Durante los últimos veinte años la mía ha sido la ventana forjada por el pensamiento evolucionista contemporáneo. Considero, pues, legítimo traducir la pregunta «¿porqué es hombre el hombre?» en la pregunta «¿por qué no somos chimpancés?» Admito que hace un siglo, en los tiempos de Charles Darwin y Thomas Huxdey, tal pregunta habría sido entendida en un sentido muy diferente. Eran los tiempos en que, según se dice, una dama distinguida exclamó: «¿Descendemos de los monos? ¡Oh, no puedo creerlo! Pero si es verdad, roguemos a Dios para que la noticia no se difunda.» Pues bien, la noticia se ha difundido, de modo que hoy, si bien nuestra intima relación con el chimpancé puede ser algo en lo que pocos piensan, no puede considerársela como algo novedoso. Lo que debe preocuparnos no es aquello en lo cual somos semejantes a él, sino aquello en lo que somos diferentes.

Ninguna indagación sobre la evolución de la unicidad humana puede ignorar la oculta paradoja que debe –haber en alguna parte de la esencia de nuestra naturaleza. Por ello, puede ser útil formular la hipótesis de la caza en términos más amplios:

Si entre todos los miembros de la familia de los primates el ser humano es único, aun en sus más nobles aspiraciones, ello es porque sólo nosotros, a través de incontables millones de años, nos vimos continuamente obligados a matar para sobrevivir.

Pero nuestro pasado como cazadores no sólo había engendrado los placeres de la caza o nuestra vigorosa inclinación por las armas; también hemos heredado las cualidades en un todo opuestas de la cooperación, la lealtad, la responsabilidad y la interdependencia: una visión del mundo que el primate vegetariano nunca podía tener. Y sin estas innovaciones el hombre nunca podía haber llegado a ser hombre"[66].

66 ROBERT ARDREY (1978). *La hipótesis del cazador,* Alianza Editorial, Madrid, págs. 17-21.

La **perspectiva antropológica** puede aportar al tema de la argumentación lo siguiente:
DATOS
1)
2)
3)
CONCEPTOS
1)
2)
3)
4)
TESIS O IDEAS
1)
2)
3)
RAZONES APORTADAS
1)
2)
3)

V.2.2.4. Perspectiva nutricional

Texto 1

"Aiello y Wheeler concluyen que la expansión cerebral que se produjo en el *Homo* sólo fue posible con un acortamiento del tubo digestivo. La longitud de éste depende del tipo de alimento que tenga que procesar; en los herbívoros es siempre mayor que en los carnívoros porque la carne es un alimento de fácil asimilación. Los herbívoros, por el contrario, necesitan largos tubos digestivos para poder metabolizar los vegetales que consumen, especialmente si éstos son ricos en celulosa.

Ya hemos comentado que hace unos 2,5 m.a. se instalan en los medios abiertos dos tipos de homínidos diferentes. /../De los dos tipos mencionados de homínido, uno es el de los parántropos, que adapta su aparato masticador para consumir los productos vegetales duros pero nutritivos de la sabana, de forma parecida a como lo hacen hoy los papiones.

Sin embargo, el cerebro de los parántropos no experimenta un grado tan importante de expansión como el del *Homo*. Habida cuenta de que esto supone un gasto energético extra, sólo caben dos soluciones. Una es incrementar la tasa metabólica basal de todo el organismo (el gasto energético global). No es éste el caso, porque los humanos tenemos la tasa que le corresponde a un mamífero de nuestro tamaño. La otra solución es reducir el consumo de otro órgano para equilibrar la economía energética del cuerpo. ¿Cuál será el órgano al que le tocará reducirse? No el corazón, ni los riñones, ni el hígado, que son partes vitales. En cambio, el tubo digestivo puede hacerlo si a cambio se mejora la alimentación, en el sentido de que aumenta la proporción de nutrientes de alta calidad, es decir, de fácil asimilación y gran poder calorífico. ¿Cuáles son estos productos de alta calidad que no formaban parte de la dieta de los parántropos? La respuesta sólo puede ser las grasas y proteínas animales.

Los primeros humanos habrían pasado a incorporar una proporción más alta que ningún otro primate de carne, a la que accederían primero como carroñeros y luego cada vez más como cazadores.

Por tanto, la expansión cerebral del *Homo* sólo pudo ser posible a cambio de una variación en la dieta, que a su vez se traduce en la reducción del tamaño del tubo digestivo y, correlativamente, del aparato masticador. Aiello y Wheeler insisten en que eso no quiere decir que el cambio de dieta produjera automáticamente un aumento del tamaño del cerebro; sólo insisten en que era necesario que nos hiciéramos carnívoros para poder ser inteligentes (aunque ésta es una pescadilla que se muerde la cola porque los alimentos de alta calidad requieren de mayores capacidades mentales para ser localizados"[67].

67 ARSUAGA, J.L., MARTÍNEZ, I. (2001). *La especie elegida,* Temas de Hoy, Madrid, págs. 184-185.

La **perspectiva nutricional** puede aportar al tema de la argumentación lo siguiente:
DATOS
1)
2)
3)
CONCEPTOS
1)
2)
3)
4)
TESIS O IDEAS
1)
2)
3)
RAZONES APORTADAS
1)
2)
3)

V.2.2.5. Perspectiva ética

Texto 1

"Podríamos decir que tenemos la obligación de respetar a todos los seres vivos, porque son nuestros «hermanos» vitales. Pero como la caridad bien entendida empieza por uno mismo, respetar «nuestra» vida nos obliga a sacrificar inevitablemente otras: los animales y vegetales que comemos (nadie puede alimentarse sólo de minerales), los microorganismos que eliminamos para sanar de nuestras enfermedades, las plagas que exterminamos para conservar nuestros cultivos, etc. Hasta los jainitas (que se ponen un velo ante la boca para no respirar insectos sin darse cuenta) «matan» alguna lechuga de vez en cuando para alimentarse. En cambio quizá podríamos decir que hay algo intrínsecamente valioso en evitar sufrimientos *innecesarios* a los animales dotados de un sistema nervioso capaz de experimentar el dolor. Lo difícil resulta entonces aclarar lo de «innecesarios», porque son nuestras necesidades humanas las únicas que pueden establecer el baremo: parece evidente que es «innecesario» torturar a un bicho por el mero placer de verle sufrir, pero ¿es necesario o innecesario alimentar monstruosamente a las ocas para obtener *foie gras,* cazar ballenas, lidiar toros, la matanza del cerdo, etc.?"[68].

68 SAVATER, F. (1999). *Las preguntas de la vida,* Círculo de Lectores, Barcelona, págs. 197-198.

La **perspectiva ética** puede aportar al tema de la argumentación lo siguiente:
DATOS
1)
2)
3)
CONCEPTOS
1)
2)
3)
4)
TESIS O IDEAS
1)
2)
3)
RAZONES APORTADAS
1)
2)
3)

V.2.2.6. Perspectiva ecológica

Texto 1

"Pasemos ahora a lo que incide directamente sobre nuestros queridos animales. Que es mucho. A saber, insecticidas y toda la gama de biocidas, especialmente los venenos de acción directa sobre vertebrados. La contaminación de los elementos esenciales, agua y aire. La caza incontrolada. El coleccionismo prohibido, pero tan extendido. La práctica abusiva de la cetrería. Los tendidos eléctricos y otros cables. Curiosamente todos estos aspectos están perfectamente asimilados socialmente como de muestra el hecho de que existen leyes que prohíben todo abuso y regulan las actuaciones cinegéticas, y el uso de tóxicos. Ya se cuenta incluso con la figura legal del delito ecológico, pero, creo, todo eso resulta tan inútil como el quinto mandamiento de los cristianos.

El uso de biocidas, en cualquier casa, puede muy bien ser comparado a la siembra de bombas o a la colocación de campos de minas. Porque actúan durante muchos años –siete o más el DDT, por ejemplo– y dejan su rastro de destrucción.

Y ya que estamos con la caza y, aunque se conviene en decir que los portadores de escopeta no han causado nunca grandes perjuicios a la fauna en propio interés, conviene tener en cuenta varios aspectos negativos de sus actuaciones directas e indirectas. Por un lado, que sí hay varios casos en que la actuación directa de los cazadores ha extinguido una especie. Recordemos los casos del dugongo de Steller –eliminado del planeta en sólo diecisiete años, que mediaron desde su descubrimiento hasta su extinción–, la paloma migratoria de Norteamérica... Pero aún hay más: se siembran venenos, se cepea y lacea, se ponen vallas ...

Hay que entender, sin embargo, que de la mano de los cazadores podrían llegar mejores tiempos para todas las formas de fauna. Se trataría de que todos respetásemos las leyes vigentes, de que se potenciara el aumento de las especies cazables por vía directa, es decir, mejorando sus nichos de reproducción y proporcionándoles más alimento y no eliminando a sus posibles predadores. Es más, cabría establecer desde ahora mismo una colaboración fructífera, al respecto, entre ecólogos, naturalistas y cazadores"[69].

Texto 2

"En primer lugar, hay que tener en cuenta que España es cuna de una desbordada pasión cinegética. Hay demasiados cazadores y, sobre todo, sobran centenares de miles de escopeteros. Tenemos ley y reglamento de caza, pero muy poca ética cuando hay que respetar un período de veda, una especie, un número de piezas, una distancia, etc. Yo diría que, tras el Código de la Circulación, la normativa que regula la práctica de la caza es lo más veces violado en nuestro país. La caza conlleva, además, contaminación: acústica y química. El ruido de los disparos acapara el paisaje incluso muy lejos de donde se están produciendo. Miles de kilos de plomo quedan sembrados anualmente por esos campos. Y se trata de uno de los minerales más tóxicos. Señalo esto porque ya hay datos de envenenamiento por los perdigones en algunos lugares donde se dispara muy frecuentemente.

69 ARAUJO, J., VARELA, J., *Las especies protegidas,* Penthalon Ediciones, Madrid, págs. 31-34.

Los cazadores de escopeta, por último, siguen disparando sobre todo lo que se mueve, como dramáticamente demuestra el creciente número de accidentes mortales consecuencia de los disparos domingueros. Para todos estos problemas, evidentemente, no hay solución a corto plazo, ya que la única seriamente viable sería una culturización general de los cazadores. Algo podrían mejorar las cosas si de una vez se pusiera en marcha el llamado «examen del cazador», es decir, unas pruebas que le acrediten como conocedor dé la ley, de sus armas y de los animales que se pueden matar, para distinguirlos inmediatamente de los protegidos.

Hay, sin embargo, otras cazas mucho más incontroladas y dañinas. La pajarería, las mil formas de capturar a las aves pequeñas, acaba con la vida de millones de seres, muchos de ellos protegidos. Está por acometerse un estudio que permita valorar en sus justos términos la hecatombe de la gran masa de migrantes e invernantes, si bien se puede adelantar que nos movemos entre los 15 y los 30 millones de bisbitas, petirrojos, mosquiteros, currucas, alondras, zorzales, etc., que culminan su paso por este mundo en cepos, lazos, losas, redes, nasas, y abatidos por las escopetas de aire comprimido de irracional proliferación.

Todavía va para más largo la solución de este problema, ya que va emparejado a costumbres muy arraigadas y a problemas de subcultura y subalimentación, es decir, netamente sociológicos.

Pero en España se viene viviendo tan de espaldas a lo natural que, parece, tenemos una cierta fobia a los ambientes más ricos en vida animal"[70].

Texto 3

"La captura y el comercio de reptiles y anfibios para colecciones privadas o con fines de investigación constituye uno de los factores que contribuyen a la desaparición de algunas especies de herpetofauna.

El comercio masivo de anfibios y reptiles vivos no es un fenómeno reciente. Son además las especies más raras y localizadas aquellas buscadas con más ahínco, Ch. chamaeleon y T. hermanni robertmertensi son altamente apreciadas por los coleccionistas. Las universidades y organismos de investigación utilizan las ranas, renacuajos, salamandras, tritones y gallipatos para la demostración de la estructura, de la fisiología y de la embriología de los vertebrados o para estudios experimentales. La mayor parte de los ejemplares llegan vivos o conservados a los diversos lugares de destino, y por lo tanto son perfectamente identificables. Para satisfacer la creciente demanda de material por parte de Institutos y Universidades para la investigación debería de crearse un centro de reproducción de anfibios y reptiles encaminado a proporcionar material a la comunidad científica, para no mermar indiscriminadamente las poblaciones.

70 *Ibídem.*

Tradicionalmente, los mamíferos han sido perseguidos o bien por razones comerciales (pieles) o bien porque han sido considerados como alimañas. Con demasiada frecuencia ha sido la caza la que acerca la extinción a una especie animal o cuando menos colabora a ello. En muchos casos y dejando de lado la caza deportiva, la eliminación de especies está guiada por un simple instinto de destrucción. En todos los rincones del mundo, numerosas especies de mamíferos (y de otros animales) están en peligro, necesitados de ser protegidos por el hombre.

Es frecuente que los animales sean perseguidos, muertos o capturados sin que llegue a saberse si esta persecución está justificada o si la población es lo suficientemente numerosa para continuar sobreviviendo. Ciertas especies son cazadas en exceso porque son muy útiles en la industria (carne, grasa, aceite de ballena), otras simplemente por su piel (vestimenta o trofeo), por el puro placer de la caza o por otros motivos más dudosos aún. Determinadas especies son consideradas nocivas o peligrosas, se cazan en todas partes sin consideración, aún cuando los animales sean poco numerosos y los daños que causen sean despreciables y a veces imaginarios"[71].

Texto 4

"¿Son dañinos los leones porque cacen hoy un gracioso antílope y a la semana siguiente una cebra? ¿Eran dañinos los didos por no poder volar? ¿Útiles o perjudiciales? Esta división neta de los seres vivientes en buenos y malos no siempre es válida. Tenemos que tratar de aprender a comprender las relaciones entre ellos y nosotros. Aprender a saber por qué un animal se porta de esta o de la otra manera en un ambiente determinado. El león caza elegantes antílopes porque quiere sobrevivir. Y el piral del manzano sólo sobrevive si encuentra manzanas.

Al ciudadano civilizado quizá le sea indiferente que haya o no leones en África. Pero nuestro mundo polifacético se empobrece un poco más con cada especie animal que desaparece de la Tierra"[72].

71 LEAL, J., GORDO, J. (1985). *Guía de las especies amenazadas de España*, Miraguano Ediciones, Madrid, págs. 54-55.

72 VOIGT, J. (1987). *La destrucción del equilibrio ecológico*, Alianza Editorial, Madrid, págs. 157-158.

La **perspectiva ecológica** puede aportar al tema de la argumentación lo siguiente:
DATOS
1)
2)
3)
CONCEPTOS
1)
2)
3)
4)
TESIS O IDEAS
1)
2)
3)
RAZONES APORTADAS
1)
2)
3)

V.2.2.7. Perspectiva literaria

Texto 1
"Mi afición a la escopeta, antes que una elección, fue, pues, la elección de un viejo hábito familiar. Más tarde, cuando me quise dar cuenta de que en la vida cabían otras diversiones, ya no hubiese soltado la escopeta por nada del mundo; la caza me había cazado... Ya desde niño buscaba un proyectil. Primero fueron las piedras. Desde temprana edad fui un hábil lanzador de piedras... Poco a poco fuimos haciéndonos mayores y a los doce años ya cazaba yo avefrías desde el coche, tordos y alguna que otra codorniz con una escopetilla de pólvora de doce milímetros. A los catorce, mi padre puso en mis manos una del dieciséis, de tubos paralelos, con la que abatí mis primeras perdices. Pero cuando la cosa de la caza empezaba a formalizarse estalló la Guerra Civil. Fue una paradoja sarcástica puesto que, con este motivo, se decretó la prohibición de cazar animales en tanto durase la caza de hombres..."[73].
Texto 2
Aquella noche regresé al bosque con mi mejor escopeta. Me situé en el mismo lugar donde había aparecido la fiera y esperé pacientemente. Al cabo de media hora percibí sus pasos. Cuando estuvo a unos veinte metros se detuvo y rugió. No tuve miedo. La luz de la luna me permitió adoptar la posición más favorable y apenas dos segundos después le envié la primera bala a la frente, justo en el centro. No le maté con aquel disparo. El león cayó sobre mí, derribándome. La bala no había llegado a atravesarle el tabique frontal, y estaba demasiado cerca para que pudiese volverá utilizar la carabina. No lo dudé un instante. Desenvainé el puñal que llevaba en el cinto y se lo hundí varias veces en los ijares, hasta que dejó de moverse. Como usted podrá suponer, en aquellos momentos no pensé en nada y me defendí por puro instinto (hay que descubrirse ante esas fuerzas misteriosas que se generan en el hombre, incluso en los más pusilánimes, cuando se ven en una situación desesperada), pero al cabo de los años, recordando aquel lance, pienso que actué como en una especie de arrebato amoroso y que consumé con mi puñal una serie de bárbaras penetraciones (tal como lo oye, señorita, aquello fueron auténticas penetraciones vaginales, y que Dios perdone mi fantasía), que es tal vez la forma más refinada del amor... Lo cierto es que durante toda aquella noche, y hasta que el cielo iluminó con las primeras horas del nuevo día, estuve tumbado sobre el cuerpo del león, abrazado a su magnífico cuerpo y añorando en cierto modo los latidos irremediablemente extinguidos de su salvaje corazón"[74].

73 DELIBES, M. (1989). *Mi vida al aire libre*, Destino, Barcelona, pág. 68.
74 TOMEO, J. (1987). *El cazador de leones,* Anagrama, Barcelona, págs. 30-31.

Texto 3

"La tigre de Bengala,
Con su lustrosa piel manchada a trechos,
Está alegre y gentil, está de gala.
Salta de los repechos
de un ribazo, al tupido
carrizal de un bambú; luego a la roca
que se yergue a la entrada de su gruta.
Allí lanza un rugido,
Se agita como loca
Y eriza de placer su piel hirsuta.
La fiera virgen ama.
Es el mes del ardor. Parece el suelo
Rescoldo; y en el cielo
El sol inmensa llama.
.....
Contempla su gran zarpa, en ella la uña
De marfil; luego toca
El filo de una roca,
Y prueba y lo rasguña.
Mírase luego el flanco
Que azota con el rabo puntiagudo
De color negro y blanco,
Y móvil y felpudo;
Luego el vientre. En seguida
Abre las anchas fauces, altanera,
Como reina que exige vasallaje;
Después husmea, busca, va. La fiera
Exhala algo a manera
De un suspiro salvaje.
Un rugido callado
Escuchó. Con presteza
Volvió la vista de uno a otro lado.
Y chispeó su ojo verde y dilatado
Cuando miró de un tigre la cabeza
Surgir sobre la cima de un collado.
El tigre se acercaba.
Era muy bello.
Gigantesca la talla, el pelo fino,
Apretado el ijar, robusto el cuello,
Era un don Juan felino
En el bosque. Anda a trancos
Callados; ve a la tigre inquieta, sola,
Y le muestra los blancos
Dientes, y luego arbola
Con donaire la cola...
El es, él es el rey. Cetro de oro
No, sino la ancha garra,
Que se hinca en el testuz del toro
Y las carnes desgarra.
.....

Así va el orgulloso; llega, halaga,
Corresponde la tigre, que le espera,
Y con caricias las caricias paga
En su salvaje ardor la carnicera.

II

El príncipe de Gales va de caza
Por bosques y por cerros,
Con su gran servidumbre y con sus perros,
De la más fina raza.
.....
Las fieras se acarician. No han oído
Tropel de cazadores.
A esos terribles seres,
Embriagados de amores,
Con cadenas de flores,
Se les hubiera uncido
A la nevada concha de Citeres
O al carro de Cupido.
El príncipe, atrevido,
Adelanta, se acerca; ya se para;
Ya apunta y cierra un ojo; ya dispara;
Ya del alma el estruendo
Por el espeso bosque ha resonado,
El tigre sale huyendo,
Y la hembra queda, el vientre desgarrado.
¡Oh, va a morir!...Pero antes, débil, yerta,
chorreando sangre por la herida abierta,
con ojo dolorido
miró a aquel cazador; lanzó un gemido
como un ¡ay! de mujer...y cayó muerta.

III

Aquel macho, que huyó, bravo y zahareño,
A los rayos ardientes
Del sol, en su cubil después dormía.
Entonces tuvo un sueño:
Que enterraba las garras y los dientes
En vientres sonrosados
Y pechos de mujer, y que engullía
Por postres delicados
De comidas y cenas
Como tigre goloso entre golosos-
Unas cuantas docenas
De niños tiernos, rubios y sabrosos"[75].

75 DARIO, R. (1989). *Azul,* Rio Nuevo, Barcelona, pág. 34.

La **perspectiva literaria** puede aportar al tema de la argumentación lo siguiente:
DATOS
1)
2)
3)
CONCEPTOS
1)
2)
3)
4)
TESIS O IDEAS
1)
2)
3)
RAZONES APORTADAS
1)
2)
3)

V.3. Cuerpo de la argumentación:

a) De los conceptos señalados señala cuales te parecen más pertinentes para definir tu posición, y defínelos con tus palabras de forma rigurosa:	
1)	
2)	
3)	
4)	
b) Haz lo mismo con respecto a las ideas o tesis que quieres defender relacionadas con el tema:	
1)	
2)	
3)	
4)	
Tesis principal o tesis principales:	Tesis secundarias o derivadas:
1)	1)
2)	2)
c) Recogiendo toda la información anterior intenta exponer que razones tienes para explicar y defender esas ideas o tesis señaladas:	
1)	
2)	
3)	

d) Señala el aspecto más problemático que hayas encontrado planteado en los textos que has trabajado:	
1)	
2)	
3)	
e) Repasa las tesis/ ideas o razones que has recogido de cada una las perspectivas del tema de acuerdo con lo siguientes criterios:	
Tesis/ideas o razones que justifican mi posición:	Tesis/ideas o razones opuestas a mi posición:
1)	1)
2)	2)
Tesis/ideas o razones que complementan o matizan mi posición:	Tesis/ideas o razones que no son relevantes para el tema:
1)	1)
2)	2)

V.5. Redacción de la argumentación[76]

a) Expón los datos que vas a utilizar como pruebas en orden jerárquico:
1)
2)
3)
4)
5)
6)
b) Plantea la hipótesis o tesis que vas a plantear:
c) Señala las fuentes, es decir, a aquello que vas a apelar como fundamento o apoyo en tu posición en la argumentación. Ten para ello presente las razones que has extraído de cada una de las perspectivas en las que se ha tratado el tema:
1)
2)
3)

76 Esta fase es en la que el alumno, con todo el material, recogido tiene que elaborar y redactar la argumentación. Pues bien, para esta fase se le pedirá al alumno que elabore con todo el material dado el cuerpo argumentativo. Esto es algo que ya no se puede programar enteramente, pero el profesor deberá tener en cuenta los aspectos que señalábamos arriba.

d) Señala así mismo aquellos datos, tesis y razones que "califican" tu propia posición:
DATOS
1)
2)
3)
CONCEPTOS
1)
2)
3)
4)
TESIS O IDEAS
1)
2)
3)
RAZONES APORTADAS
1)
2)
3)

e) Señala cuales son los puntos débiles de tu posición. (Posibles objeciones)		
1)		
2)		
3)		
e) Señala así mismo otras alternativas a tu propia posición.		
1)		
2)		
3)		
f) Haz un cuadro de los conectores, operadores discursivos y organizadores textuales propios de la argumentación.		
Conectores	Operadores discursivos	Organizadores textuales
g) Utilizando estos enlaces extraoracionales y con toda la información extraída en este punto y el anterior escribe tu propia argumentación.		

h) Por último, expón cuál es la conclusión a la que has llegado y que has defendido.

V.5. Reflexión sobre el proceso de argumentación

A continuación el profesor seleccionará algunas de las preguntas de cada uno de los apartados de lo que dimos en llamar el nivel "metacognitivo" (III.5) con el fin de que los alumnos/as reflexionen sobre su proceso y se preparen para nuevas argumentaciones. Este proceso de reflexión puede hacerse en grupo. Por ejemplo, después de la contestación personal de estas cuestiones se pueden hacer grupos en clase para que trabajen sobre cada uno de los bloques de cuestiones metacognitivas. Pueden hacer una primera síntesis de las respuestas dadas por sus compañeros, y luego, pueden exponer qué aspectos deberían tener en cuenta si de nuevos realizasen otra vez la argumentación.

V.6. Reelaboración de la argumentación

Tras la contestación y el comentario de las cuestiones elegidas, se pedirá al alumno que reelabore su argumentación. Para la animación de esta nueva versión el profesor deberá hacer que sus alumnos/as tengan especialmente en cuenta los siguientes puntos:

i) Las conclusiones de los propios alumnos/as sobre su proceso argumentativo.
ii) El grado de fiabilidad de los datos aportados y de credibilidad de las opiniones vertidas.
iii) Si se han reconocido las intenciones y los efectos de la argumentación.
iv) El grado de verdad, veracidad, corrección y intelegibilidad de la información dada.
v) Si se han sabido formular los supuestos, objeciones, y respuestas a mi propia argumentación.
vi) Los vértigos argumentales en los que se ha incurrido o aquellos a los que mas se ha aproximado.
vii) Si en el transcurso de la argumentación se han cometido falacias.

Tras este análisis y comentario se vuelve a pedir que reelaboren la argumentación subsanando las deficiencias encontradas.

EJEMPLO II:
EL AMOR

VI.1. Fase inicial[77]

VI.1.1. Encuesta inicial

VI.1.2. Descripción fenomenológica

VI.2.1. La experiencia del amor

a) Descripción de vivencias previas:	
Yo sé que alguien está enamorado si... a. b. c.	Símbolos o gestos que expresan amor. a. b. c.
Describe dos situaciones donde alguno de esos símbolos signifique un contenido amoroso:	

77 En este segundo ejemplo se supone que el alumno ya ha hecho un aprendizaje sobre los procedimientos básicos de la argumentación. A ello habrá ayudado, sin duda, la última parte de reflexión del ejercicio anterior basada en la metacognición. A fin de ser fieles a la navaja de Ockam en este segundo ejemplo vamos a prescindir de todo aquello que ya se puede sobreentender a partir del primero, por ejemplo, no pondremos de nuevo las plantillas para recopilar la información de cada una de las partes. El profesor que, sin duda la necesitará, las podrá extraer de la parte teórica de este trabajo.

Completa las siguientes afirmaciones:

1. El amor es una invención de la persona que ama porque..

2. El amor es un eufemismo para decir sexo porque

3. Sin amor se puede/no se puede vivir porque

4. El amor ciega la razón o la cabeza porque…

5. Entre el amor de una madre y un hijo y el de una pareja hay semejanza porque

6. O no hay semejanza porque

7. El amor no correspondido es o no es amor porque..

8. El amor es un tema sencillo basta.

9. El amor es un tema complejo pues

10. El problema fundamental del amor consiste en amar o en ser amado porque

Jerarquiza las frases anteriores según estés más o menos de acuerdo con lo que afirman, adscribiéndole, según su importancia, un número del 1 al 10:

b) Contrastación de las ideas previas.

Texto 1

"No es el amor, como podría suponerse, algo originario natural en el hombre. No todos los pueblos ni todas las culturas han sentido en el alma las intranquilidades, los anhelos, los fervores, las alegrías y los dolores que lleva consigo una vida impregnada de amor. El amor en su forma más vehemente en nuestros días, el amor apasionado entre individuos de distinto sexo, era todavía desconocido en Grecia. En Grecia y en Roma todo lo que traspasa los límites de la procreación o de la voluptuosidad natural era considerado como enfermedad, frenesí o locura. En realidad el amor, como fuerza dominante, propulsora e inspiradora de las más altas acciones en las esferas todas de la vida y especialmente en su proyección a la vida sexual, es un hecho exclusivo de nuestra cultura y aún en ella aparece en etapas tardías"[78].

78 XIRAU, J. (1993), *El amor y el mundo,* Península, Madrid, pág. 90.

Señala la tesis del texto:
Escribe dos consecuencias que se deriven de la tesis del texto:
a)
b)
Di que sentencias de las anteriores se oponen a la tesis del texto:
Texto 2:
"No es el amor impulso sexual, ni simpatía sentimental, ni contemplación desinteresada, aunque todos y cada uno de ellos puedan acompañar ocasionalmente al amor. No se trata de un proceso psíquico ni de un conjunto más o menos unitario de procesos. Hay múltiples procesos en los cuales interviene o puede intervenir el amor. La calidad típicamente amorosa no se resuelve íntegramente en ninguno de ellos"[79].
Señala la tesis del texto:
Escribe dos consecuencias que se deriven de la tesis del texto:
a)
b)
Di que sentencias de las anteriores se oponen a la tesis del texto:

79 *Ibídem*.

Texto 3:	
"Ningún observador objetivo de nuestra vida occidental puede dudar de que el amor es un fenómeno relativamente raro, y que en su lugar hay cierto número de formas de pseudoamor, que son, en realidad, otras tantas formas de la desintegración del amor"[80].	
Señala la tesis del texto:	
Escribe dos consecuencias que se deriven de la tesis del texto:	
a)	
b)	
Di que sentencias de las anteriores se oponen a la tesis del texto:	
c) Cuestión: El amor ¿ciega o clarifica para ver la realidad del otro, del amado?	
Sí	**NO**
Expón cinco razones a favor de tu contestación:	
1)	
2)	
3)	
4)	
5)	

80 FROMM, E. (1998). *El arte de amar,* Paidos, Madrid.

En común con tus compañeros recoge las posiciones en pro y en contra en estas columnas:

Razones en pro:	**Razones en contra:**

Realiza un breve debate, con tus compañeros, con las posiciones enfrentadas e intenta recoger, a continuación, algunas de las conclusiones del debate:

d) Hacia una nueva caracterización del amor.

d.1. Nueva definición del amor:

Texto 1:

"El amor (es) una actitud radical de la conciencia y de la vida. Es típico que el amante adopta ante la persona o cosa que ama una actitud inconfundible"[81].

i) ¿Qué significa aquí "actitud radical" e "inconfundible"?

ii) Así,

- el impulso sexual: se tiene atracción sexual no sólo –y a veces no prioritariamente– hacia la persona que amas
- simpatía sentimental:

  –

  –

  –

iii) ¿Podrías indicar que "elementos" hacen posible esa actitud única ante lo que se ama? Describe una situación y pon un ejemplo:

81 XIRAU, J., op.cit., pág. 90.

Texto 2:

"Amar una cosa es estar empeñado en que exista; no admitir, *en lo que depende de uno,* la posibilidad de un universo donde aquel objeto esté ausente. Pero nótese que esto viene a ser lo mismo que estarle continuamente dando vida, en lo que de nosotros depende, intencionalmente. Amar vivificación perenne, creación y conservación intencional de lo amado"[82].

ii) ¿Qué relación hay según el autor entre la vida y el amor?

iii) ¿Qué tienen en común la definición del texto de Ortega y la de Xirau?

d.2. Elementos del amor.

Texto 1:

"El amor supone abundancia de la vida interior. El sentido y el valor de las personas y de las cosas aparece a la conciencia amorosa en su radiación más alta. Hay en el amor ilusión, transfiguración, *vita nuova o renovata*. La plenitud del amor supone reciprocidad y, por lo tanto, en algún sentido, fusión"[83].

i) Señala los cuatro elementos de la actitud radical del amor:

82 ORTEGA Y GASSET, J. (1985). *Estudios sobre el amor,* Salvat, Navarra, pág. 15.
83 XIRAU, J., op.cit., pág. 40.

ii) Completa las siguientes frases:

- Yo reconozco como generosa a una persona que me ama en....
- El amor entre una pareja me abre mi mundo porque
- La ilusión se mantiene en una pareja si
- Yo siento que no habría fusión con mi pareja cuando...

i) Se pinta en la pizarra un triángulo y se ponen al lado las siguientes palabras: intimidad, pasión y compromiso o decisión:

ii) A continuación se leen las historias que ejemplifican cada una de los elementos en una relación amorosa y se pide a los alumnos que las identifiquen con cada uno de los elementos de la relación amorosa:

Texto 1

"La primera vez que Jason se enamoró fue en el primer curso. La chica, a la que llamaré Irene, iba a su misma clase y vivía unos pisos más arriba en el mismo bloque. Pasaban mucho tiempo juntos, entreteniéndose con los juegos propios de la infancia, yendo a la escala y ayudándose mutuamente siempre que tenían ocasión. Irene y Jason tenían un 'modesto´ plan:

convertirse en el rey y en la reina del mundo, de manera que todos los demás seres humanos fuesen sus esclavos. Pero también había otro detalle en aquel plan: irían vestidos, pero nadie más estaría autorizado a hacerlo. No hay duda de que Freud se lo hubiese pasado en grande con ellos.

Con el tiempo Irene se mudó a otra ciudad, lo que significó el final tanto de aquella amistad como de aquel futuro reinado. Jason no volvió a verla jamás"[84].

84 STERNBERG, R. (2000). *La experiencia del amor,* Paidos, Barcelona, pág. 78.

Texto 2

"Más tarde Jason se enamoró de Patti, que se sentaba en la mesa de delante, en el aula del instituto. El primer día que el muchacho se fijó realmente en ella, cayó rendido a sus pies. Se pasaba las clases mirándola. Sin embargo, nunca tuvo el valor de decirle lo que sentía por ella. Su falta de comunicación no equivalía a una falta de sentimientos. Pensaba en Patti casi constantemente y, durante un año entero de su vida, en poco más. Hacía las tareas escolares con el piloto automático conectado. Cuando hablaba con alguien estaba, con mucho, medio presente, porque el otro medio pensaba secreta y obstinadamente en su hermosa flor de alhelí. Al término de la jornada regresaba a casa y, una vez allí, se enzarzaba en una interminable secuencia de fantasías en las que Patti siempre era la protagonista.

Transcurrieron los meses, pero Jason seguía sintiéndose incapaz de expresarle sus sentimientos. En realidad, hacía todo lo contrario, se comportaba fríamente con ella porque temía que se diese cuenta. Al descubrir que Patti se había enamorado de otro se sintió morir, y para empeorar aún más las cosas, el chico en cuestión era una estrella del atletismo, mientras que Jason ni siquiera formaba parte de un equipo, lo que le hacía sentir desolado.

Con el tiempo, Jason consiguió superar su obsesión por Patti e incluso entablaron una cierta amistad, aunque no tardó en descubrir que, en realidad, le gustaba menos de lo que había amado a hurtadillas. Peor aún, a medida que fue conociéndola, advirtió que apenas tenían nada en común"[85].

Texto 3

"La tercera vez que Jason se enamoró, lo hizo de Cindy, a la que había conocido poco después de enloquecer por Patti. Su relación con Cindy tuvo todo aquello de lo que careció su relación con Patti y viceversa. Es decir, la relación con Cindy fue 'sensible´. Tenían unos antecedentes y una educación relativamente similares, los dos sacaban buenas calificaciones y proyectaban estudiar una carrera universitaria. En pocas palabras, eran lo que casi todo el mundo se hubiese atrevido a catalogar como una buena pareja. Su relación no tuvo ni profunda intimidad de la relación con Irene ni la abrumadora pasión de la relación unilateral con Patti, pero sí de lo que habían carecido las dos experiencias anteriores: Cindy y Jason estaban convencidos de que se amaban y eso hizo que se comprometieran relativamente pronto el uno con el otro"[86].

iii) A partir de la lectura de las historias anteriores intenta ordenar las siguientes definiciones de la experiencia amorosa en sus correspondientes categorías:

"La.....es el resultado de intensas, frecuentes, y diversas interconexiones entre las personas....Entre las cualidades que son fundamentales en la.....figuran la confianza, la sinceridad, el respeto, la seguridad, el apoyo, la generosidad, la lealtad, la constancia, la comprensión y la aceptación."[87]

85 *Ibídem.*
86 *Ibídem.*
87 STERNBERG, op.cit., pág. 20.

"La.....implica 'un estado de intensa nostalgia por la unión del amado. La.....es, en gran medida, la expresión de deseos y necesidades, tales como la autoestima, la afiliación, el dominio, la sumisión y la satisfacción sexual"[88]
"La .....consta de dos aspectos: uno a corto plazo y otro a largo. El primero consiste en la.....de amar a cierta persona, mientras que el segundo en la .....de mantener ese amor." [89]
iv) Teniendo en cuenta el triángulo de la experiencia amorosa intenta realizar lo siguiente:
a) Dibuja cómo es el área de tu triángulo según la importancia que tu le das de hecho a cada uno de esos tres vértices:
b) Dibuja sobre ese triángulo cómo habría de ser el triángulo ideal. ¿Qué peso debería tener cada uno de esos vértices? Razona tu respuesta:
c) Dibuja como habría de ser el triángulo de la persona que te amase. Razona igualmente la respuesta:
d) Tras haber hecho parejas al azar en clase se pide que cada uno de los compañeros pinte el triángulo de otro de ellos según las características personales que vean en él. (Por ejemplo, a la hora de hacer el triángulo la cuestión que debe prevalecer es la siguiente: Yo creo que tú, como persona que ama, le das mas importancia a ..... por.....)

88 STERNBERG, op.cit., pág. 22.
89 STERNBERG, op.cit., pags. 24-25. (Adaptación).

e) Por último, se pide que se superpongan los triángulos, y se contesta a la siguiente pregunta: en la implicación entre pasión, intimidad y decisión/compromiso, ¿qué diferencias observo entre cómo de hecho es mi experiencia amorosa, cómo debería ser, cómo espero yo ser amado/a y cómo ven los demás? Poner por escrito las conclusiones más relevantes a esta pregunta:

f. Ruptura de la experiencia amorosa.

i) Cuenta oralmente tres historias de ruptura de una pareja.

ii) Lee la siguiente historia:

Texto 1:

"José y María una noche de invierno cruzaron sus miradas entre la gente. Se detuvieron en sus mutuos ojos y un escalofrío tembló en sus respectivos cuerpos. Toda la noche estuvieron rondándose, pero ya no fue posible para ninguno volver a mirarse.

Pasó algún tiempo, y la misma situación volvió a repetirse hasta que, por fin, con voz temblorosa, dolor en el estómago, noches sin dormir, y muchos consejos innecesarios de sus amigos, él decidió que ya era momento de superar esa situación insostenible, más por él mismo que por ella: al albur de las miradas, su corazón se hizo tan pesado que perdió todo equilibrio en su vida, y si no hablaba con ella su alma se perdería como oscuridad en la noche.

Lo que se dijo y no se dijo en ese fugaz encuentro poco importa, pero sí que fue el inicio de sucesivos encuentros donde José habló y escuchó, y María habló y escuchó. Aquellas miradas, tornasoladas de deseo, pedían también comprensión, confianza y un proyecto mutuo para sus vidas. Se casaron y aquellos primeros años fueron cómplices de un destino común.

Pero un día, José no supo como mirar a su mujer. La pensó extraña, distante, sin aquel encanto de las primeras veces. Pero no quiso decir nada, comentar nada –a veces nuestros pensamientos pocas pruebas pueden aportar de aquello que vivimos–. Sus vidas y experiencias estaban en el mismo tono que antes: hacían las mismas cosas, mantenían las mismas conversaciones y hablaban juntos de los mismos proyectos. ¿Qué importancia tiene un pensamiento aislado en la vida? Pero sin saber ni el cómo, ni el porqué ese pensamiento se alojó en su alma, aunque quiso, bien lo sabe Dios, despojarlo de todo efecto. Y así paso un tiempo.

Más tarde y, en ciertas circunstancias, otra mujer tomó la presencia de su vida. El sabe como fue, y como de soslayo fue situándose en el centro de su deseo. Y queriendo y no queriendo, ese deseo se situó en el espacio donde se alojó aquel primer pensamiento de ruptura.

En casa la vida seguía su orden, y José y María parecían quererse todavía... Bien es verdad que ella advirtió cambios, pero ¿acaso una relación no muere si no se transforma, si no pierde parte del encanto primitivo y se objetiva en un proyecto concreto y real?

Adornaron su amor de innumerables necesidades: una bonita casa o un espacio privado y vacío, viajes donde prometían reencontrarse, regalos que no sólo se entregaban en las fechas señaladas para que la sorpresa y la ilusión volvieran a alejar aquellos corrientes desencuentros.

Era tal la bondad y el esfuerzo que José empezó a verse culpable. Y le atormentaba no poder saber si la culpa era por haber ido formando un mundo propio de fantasía al margen de su mujer, o si, por el contrario, ese mundo de fantasía era el refugio ante lo que era ya una separación de ella. Esto último fue complejo de asimilar, pero como aquel otro pensamiento también se alojó en ese mundo interno, privado..."[90]

i) Termina el relato para que acabe en ruptura:

ii) Señala los elementos del relato que para ti sean símbolos de la ruptura de José y María:

iii) Ordena los elementos por orden de importancia y explica por qué has elegido esa jerarquía:

iv) Termina la historia de tal manera que la relación vuelva a ser como el principio. Para cada uno de los elementos anteriores busca otro que corrija a éste:

90 PALOMAR, A., para esta actividad.

g) Haz una breve memoria de cada una de las actividades hechas desde el principio:

h) Para terminar, y de forma conclusiva, responde las siguientes cuestiones:
Expón que conceptos crees que estarían relacionados con este tema o problema:
Definición básica de los conceptos clave que aparecen:
a)
b)
c)
d)

VI.1.3. Relación con las experiencias previas

Retomando como punto de referencia los conceptos anteriores expón las ideas que tienes relacionadas con esos conceptos:
a)
b)
c)
d)

Haz lo mismo con respecto a los sentimientos:
a)
b)
c)
d)

Expón también las ideas que te sugiere el tema de la argumentación:
a)
b)
c)
d)

VI.2. Fase de apertura

VI.2.1. Mapa conceptual

"Los significados de este término en el lenguaje común son múltiples, diferentes y contrastantes; e igualmente múltiples, diferentes y contrastantes son los que presenta en la tradición filosófica. Comenzaremos indicando los usos más corrientes del lenguaje común, a fin de seleccionarlos, ordenarlos y servimos de ellos como criterio para seleccionar y ordenar los usos filosóficos del término mismo: *a)* la palabra A. designa, en primer lugar, la relación entre los sexos, cuando esta relación es selectiva y electiva y se halla acompañada, por lo tanto, por la amistad y por efectos positivos (solicitud, ternura, etc.). En este sentido, se distingue a menudo entre el A. y las relaciones sexuales de base puramente sensual, que se fundan no en la elección personal sino en el anónimo e impersonal deseo de relaciones sexuales. Pero a menudo el mismo lenguaje común extiende también a este tipo de relaciones la palabra A., como cuando se dice "hacer el A."; b) en segundo lugar la palabra A. designa una vasta gama de relaciones interpersonales, como cuando se habla del A. del amigo hacia el amigo; del padre hacia el hijo o recíprocamente, de los ciudadanos entre sí, de los cónyuges entre sí; c) en tercer lugar se habla del A. con referencia a cosas y objetos inanimados: por ejemplo, el A. al dinero, a los cuadros, a los libros, etc.; d) en cuarto lugar se habla del A. por objetos ideales: por ejemplo, el A. a la justicia; al bien, a la gloria, etc.; e) en quinto lugar se habla del A. por actividades o formas de vida: A. al trabajo, a la profesión, al juego, al lujo, a la diversión, etc.; *f)* en sexto lugar se habla del A. por comunidades o entes colectivos: por ejemplo, A. a la patria, al partido, etc.; g) en séptimo lugar se habla de A. al prójimo y de A. a Dios.Es indudable que algunos de estos significados pueden eliminarse como impropios, ya que pueden expresarse y designarse más adecuadamente por otras palabras. Así: *a)* en lo que se refiere a la relación intersexual se puede llamar A. sólo cuando tiene una base electiva e implica el compromiso personal recíproco. Se podrá así evitar llamar "A." a la relación sexual ocasional o anónima. En lo que se refiere a los usos indicados bajo la letra e) (o sea A. a objetos inanimados), resulta claro que aquí la palabra "A." se usa para designar un deseo de *posesión,* cuando tal deseo adquiere la forma dominante de la pasión. Y en lo que concierne a los usos indicados bajo la *d)* (A. a objetos ideales) es también evidente 'que la palabra "A." indica aquí cierto compromiso moral que señala límites y condiciones a la actividad del individuo. Por fin, en lo que se relaciona con la e) (A. a la actividad, etc.), la palabra "A." indica un determinado *interés* más o menos dominante, es decir, más o menos incorporado en la personalidad del individuo, o asimismo una "pasión". Por lo tanto, pueden considerarse como significados propios e irreductibles de la palabra "A." los usos indicados bajo las letras *a), b), f), g).* Estos usos revelan de inmediato algunas afinidades de significado, a saber: 1) el A. designa en cada caso un tipo específico de relaciones humanas, caracterizado por la solidaridad y por la concordia entre los individuos que de él participan; 2) el deseo, y particularmente el deseo de posesión, no es necesariamente constitutivo del A., ya que si es discutible

si entra o no en el A. sexual, se debe excluir sin más en los significados expuestos en las letras *b), f), g);* 3) el carácter específico de la solidaridad y de la concordia constitutivos del A. no puede determinarse de una vez por todas, ya que resulta diferente conforme a las formas o las especies diferentes del A., e implica también diferentes grados de intimidad, de familiaridad y de forma emotiva. Por ejemplo, el A. entre hombre y mujer, el A. entre padre e hijo o el existente entre ciudadanos u hombres que se consideran como "prójimos", tienen diferentes fases biológicas, culturales y sociales y no se pueden reducir a un mismo tipo o forma de solidaridad, de concordia o de coparticipación emotiva.

Platón nos ha dado el primer estudio filosófico del A. En primer lugar, el A. es conciencia, insuficiencia, necesidad y, a la vez, deseo de conquistar y conservar aquello que no se posee. En segundo lugar, el A. se dirige hacia la belleza, que no es otra cosa que el anuncio y la apariencia del bien y es, por lo tanto, deseo del bien. En tercer lugar, el A. es deseo de vencer a la muerte (como queda demostrado por el instinto de generar propio de todos los animales) y es, por ello, la ruta por la que el ser mortal intenta salvarse de la mortalidad, sin permanecer siempre igual, como es el ser divino, sino dejando tras sí, en vez de lo que envejece y muere, algo nuevo que se le asemeja. En cuarto lugar, Platón distingue tantas formas del A. como formas de belleza, comenzando por la belleza sensible para terminar con la belleza de la sabiduría, que es la más alta de todas y cuyo A., la filosofía, es pues el más noble.

Aristóteles, en cambio, se detiene en las consideraciones positivas del. A. Para él el A. es el A. sexual o el afecto entre consanguíneos o personas ligadas por una relación solidaria; es, asimismo, la *amistad*..En general, el A. y el odio, como todas las otras afecciones del alma pertenecen, no a ésta como tal sino al hombre en cuanto compuesto de alma y cuerpo Y por lo tanto resultan menores cuanto menor sea la unión de alma y cuerpo. Aristóteles, por lo demás, reconoce ese fundamento de deseo, imperfección o deficiencia, que Platón había destacado refiriéndose al A. La divinidad, nos dice, no tiene necesidad de amistad ya que halla su propio bien en sí misma, mientras que el bien nos viene de otro. El A. es, por lo tanto, un fenómeno humano . El A. es una afección, o sea una modificación pasiva, en tanto que la amistad es un hábito, o sea una disposición activa . En el A. se unen la tensión emotiva y el deseo: nadie es invadido por el A. si no ha sido primeramente conmovido por el gozo de la belleza; pero este gozo por sí mismo no es todavía A.. pues éste existe solamente si se desea el objeto amado cuando está ausente o si se lo anhela cuando está presente. El A., que se encuentra ligado al placer, puede comenzar y terminar rápidamente pero puede también dar lugar a la voluntad de vivir juntos, y en este caso adquiere la forma de la amistad.

El cristianismo transforma la noción del A.; por un lado se lo entiende como una relación o un tipo de relaciones que debe extenderse a todos los "prójimos"; por otro lado, se transforma en un mandamiento que no tiene conexión con las situaciones de hecho, que se propone transformar estas situaciones y crear una comunidad que aún no existe, pero que deberá transformar a los hombres en hermanos: el reino de Dios. El A. al prójimo se convierte en la orden de no-resistencia al mal: "amad a

vuestros enemigos y orad por los que os persiguen" *(Mateo* V, 44); y la parábola del buen Samaritano *(Lucas* X, 29 *ss.)* tiende a definir a la humanidad no en sentido. general. sino en particular, a la que debe dirigirse el A., como toda persona con la que se tenga contacto y que, como tal, apela a la solicitud y al A. del cristiano. Por lo demás, en la concepción cristiana Dios mismo responde al A. de los hombres con el A., porque su atributo fundamental es el de "Padre". Las. *Epístolas* de San Pablo, al identificar el reino de Dios con la Iglesia y al considerar ésta como "un solo cuerpo en Cristo" del que los cristianos son los miembros *(Romanos* XII, 5 *ss.),* hacen del A. (la caridad, ágápe) la condición de la vida cristiana, ya que es el vínculo de la comunidad religiosa.

La noción romántica que ve en el A. la totalidad de la vida y del universo bajo la forma de un "sentimiento infinito", se encuentra en toda la tradición literaria del Romanticismo y especialmente en la narrativa.. Puede decirse que esta misma noción ha penetrado también en el estilo y en la vida de los pueblos occidentales hasta nuestros días; aún hoy el adjetivo "romántico" parece ser el más apto para definir la naturaleza de un sentimiento exaltado y que tiende a hacerse infinito, en el cual el aspecto espiritual y el aspecto sensual se entrecruzan. Forma parte también del A. romántico, ya que su propio objeto es lo infinito, o mejor, la infinita unidad e identidad, la insistencia del A. como aspiración, deseo o anhelo, que en vez de encontrar satisfacción en el acto sexual, teme disminuirse o debilitarse por este acto y tiende a evitarlo. La "lejanía" es considerada por los románticos como un medio que favorece los sueños voluptuosos; por lo tanto, el A. romántico se enfría por lo general ante la presencia del objeto amado.

En la teoría de Freud, según la cual el A. es la especificación y la sublimación de una fuerza instintiva originaria, la *libido*. La *libido* no es el impulso sexual específico (o sea dirigido hacia un individuo por uno del otro sexo), sino simplemente la tendencia a la producción y a la reproducción de sensaciones voluptuosas relacionadas con las denominadas "zonas erógenas"; tendencia que se manifiesta desde los primeros instantes de la vida humana. Las formas superiores del A. se desarrollan, según Freud, de la *libido,* mediante la *inhibición* y la *sublimación*. La primera tiene la misión de mantener la *libido* dentro de los límites compatibles con la conservación de la especie; y de ella proceden las emociones morales, en primer lugar las de vergüenza, pudor, etc. *libido*. En cambio, la sublimación es el resultado de separar la *libido* de su contenido primitivo, o sea de la sensación voluptuosa y de los objetos que con ella se relacionan, para concentrarse sobre otros objetos, que de este modo serán amados por sí mismos, independientemente de su capacidad de producir sensaciones voluptuosas. Según Freud, todos los progresos de la vida social, el arte, la ciencia y la civilización en general, por lo menos cuando tales progresos dependen de factores psíquicos, se fundan en la sublimación de la *libido*.

Las ideas de Scheler –expresadas principalmente en su *Ética,* en *Naturaleza* y *for*mas de *la simpatía,* y en sus estudios sobre «El pudor» y «Ordo amoris» se apoyan filosóficamente en la axiología objetivista por él elaborada en detalle. Scheler rechaza que el amor sea una idea innata que se derive exclusivamente de la experiencia, o que sea un impulso elemental (acaso procedente de la *libido).* Se *trata* de un *pro*ceso intencional que trasciende hacia lo amado, lo cual es amado porque es valorado, esto es, valorado positivamente –como el odio trasciende hacia lo odiado en cuanto desvalorado, o «valorado» negativamente–. El amor no puede confundirse, pues, tampoco con la simpatía, la compasión o la piedad. En cuanto acto intencional, o conjunto de actos intencionales, posee sus leyes propias, las cuales no son psicológicas, sino axiológicas. El amor (y el odio) no *son* tendencias o impulsos del sujeto psicofísico; son actos personales que se revelan en el elegir y rechazar valorativamente.

Para Jean-Paul Sartre el amor es un conflicto que enfrenta y a la vez liga a los seres humanos. Mediante el amor se establece una relación directa con la libertad del «otro». Pero como cada ser humano existe por la libertad del «otro», la libertad de cada uno queda comprometida en el amor. En el amor se quiere cautivar, esclavizar, la conciencia del «otro». Pero no para transformar al «otro» en un autómata, sino para apropiarse su libertad como libertad. Ello significa que no se pretende propiamente actuar sobre la libertad del «otro», sino «existir *a priori* como límite objetivo de esa libertad». El amante exige la libertad del amado, esto es, exige ser libremente amado por él. Pero como pretende a la vez no ser amado contingentemente, sino necesariamente, destruye esa misma libertad que había postulado. El conflicto que revela el amor es un conflicto de la libertad"[91].

91 ABAGNANO (1984). "Amor" in *Diccionario de filosofía*, Herder, Barclona; FERRATER MORA J. (1990). "Amor" in *Diccionario de filosofía*, vol. I, Alianza Editorial, Madrid. (Adaptación).

Extrae los **conceptos fundamentales** del texto:
a)
b)
c)
d)
e)

Relaciona los diferentes conceptos en el texto:
_____se relaciona con _____ porque_____ _____
_____se relaciona con _____ porque_____ _____
_____se relaciona con _____ porque_____ _____

c) A partir de a y de b realiza un **mapa conceptual** sobre los tipos de caza:

VI.2.2. Perspectivas para la argumentación

VI.2.2.1. Perspectiva histórica

Texto 1
"Hay un autor, Owen Lovejoy, que opina que los australopitecos eran monógamos. La monogamia o emparejamiento para la reproducción no se da sólo entre los humanos. También se observa en muchas aves y primates, e incluso entre los gibones. Pero, como ya se ha comentado, en nuestra especie se da la originalidad de que existe además una relación sexual permanente, la mayor parte del tiempo sin función reproductora. Dicho aún más claramente, situar la sexualidad humana sólo en el terreno de la procreación no es lo natural (en el sentido de lo biológico), sino todo lo contrario. Entre nosotros, el sexo existe además para mantener unida a la pareja, es decir, está al servicio del amor. Ahora bien, esta función tan romántica del sexo no contradice los principios darwinistas, sino que los refuerza. El largo periodo de desarrollo de los individuos de nuestra especie hace imposible que una madre pueda cuidar de varios descendientes a la vez (se entiende que en e! contexto de una economía de cazadores y recolectores); la pareja estable, la monogamia, hace que el padre se incorpore a la tarea de sacar adelante la familia, que funciona como una unidad económica además de como una unidad reproductora"[92].
Texto 2
"Consentimiento de los esposos. En los primeros tiempos el paterfamilias era el único árbitro de las condiciones de validez del matrimonio y él contrataba la *uxor* para sus hijos, muchas veces contra el parecer de éstos, como se ve en las comedias de Plauto y de Terencio. Las bodas eran concertadas por los padres de los novios, y éstos llegaban al matrimonio casi sin conocerse, de lo cual se quejaba Séneca: Cualquier animal, cualquier esclavo, ropa o útil de cocina, lo probamos antes de comprado; sólo a la esposa no se la puede examinar para que no disguste al novio antes de llevada a su casa. Si *tiene* mal *genio, si* es tonta, deforme, o le huele el aliento, o *tiene* cualquier otro defecto, sólo después de la boda llegamos a conocerlo"[93].

92 ARSUAG, J.L, MARTÍNEZ, I., op.cit., págs. 209-210.

93 GUILLÉN, J. (1988). *Vida y costumbre de los Romanos,* Sígueme, pág. 128.

Texto 3

"El mundo de la nobleza, por el contrario, concede a todo lo que significa torneo y competencia entre caballeros una importancia que él mismo no adjudicará al moderno deporte. Era uso muy antiguo erigir un pequeño monumento conmemorativo en el lugar donde se había sostenido un duelo famoso.

La lucha deportiva de la Edad Media diferenciándose del atletismo griego y del moderno, como ya hemos indicado más arriba, por su mucha menor naturalidad. Para aumentar la tensión causada por la lucha, dispone del incentivo del orgullo y del honor aristocráticos, del efecto de la pompa erótico-romántica y artística. Está sobrecargada de ornamentación y magnificencia, demasiado llena de una fantasía multicolor. Es, además de un juego y de un ejercicio corporal, literatura aplicada. Los deseos y los sueños del corazón poético buscan una representación dramática, una satisfacción espectacular en la vida misma. La vida real no era bastante bella; era dura, cruel y pérfida. En la vida del cortesano y en la carrera militar había poco espacio para el sentimiento de bravura por amor. Pero el alma está llena de él, quiere experimentado y se crea una vida más bella en un costoso juego. El elemento de la verdadera bravura es, ciertamente, de no menos valor en el torneo caballeresco que en el *pentathlon* justamente su expreso carácter erótico determinaba una sangrienta actitud. A lo que más se aproxima el torneo en sus motivos es a las contiendas de la antigua épica hindú; también en el Mahabharata es la lucha por la mujer el pensamiento central.

Las imágenes con que se revestía aquella lucha pertenecían al mundo de las novelas del rey Artús; en el fondo, eran las imágenes infantiles del cuento, la aventura soñada, con su alteración de las dimensiones en gigantes y enanos y entretejida con el sentimentalismo del amor cortesano"[94].

Texto 4

"En el fondo, la visión caballeresca del amor no ha aparecido en la literatura, sino en la vida. El motivo del caballero y de la *frouwe*1(dama) amada se daba en las circunstancias reales de la vida.

El caballero y su dama, el héroe por amor, he aquí el eterno y principal motivo romántico, que en todas partes surge y ha de surgir siempre de nuevo. Es la más inmediata traducción de la pasión sensible en una autonegación ética o cuasi-ética. Radica inmediatamente en la necesidad de mostrar el valor, exponerse a peligros y acreditar la fuerza de padecer y de dar la sangre, todo por su dama: impulso que conoce todo *mozo* de dieciséis años. La exteriorización y el cumplimiento del deseo, que parecen inasequibles, son reemplazados y superados por la heroicidad por amor. Por eso se plantea en seguida la muerte como alternativa del cumplimiento, asegurándose por ambas partes, digámoslo, así, la satisfacción.

94 HUIZINGA, J. (1988). *El Otoño de la Edad Media,* Alianza Editorial, Madrid, págs. 115-116.

La heroicidad ha de consistir en librar o salvar a la mujer adorada del más inminente de los peligros. Con esto se añade al motivo primitivo un incentivo más intenso. Primero es el sujeto mismo quien quiere sufrir por su dama; pero pronto sobreviene el deseo de salvar del sufrimiento a la misma deseada. ¿Acaso, en el fondo, habrá que reducir siempre la idea de la salvación a la salvación de la doncellez, o sea al alejamiento de otro y a la conservación de la dama para el propio caballero? En todo caso queda con esto dado el más alto motivo erótico-caballeresco: el joven héroe que libra a la doncella. Aunque el enemigo sea a veces un cándido dragón, siempre resuena en el fondo el motivo sexual. /../La liberación de la doncella es el motivo romántico más primitivo y siempre nuevo. Parece imposible que una teoría de los mitos, hoy anticuada, haya visto en él la reproducción de un fenómeno de la naturaleza, cuando todo el mundo puede comprobar diariamente la espontaneidad de la idea. En la literatura podrá a veces evitarse, durante una época, como efecto de una repetición exagerada; pero el motivo renace siempre en nuevas formas, por ejemplo, en el romanticismo de los *cow-boys* del cine. Y en la ideología personal del amor fuera de la literatura sigue siendo siempre, sin duda alguna, igualmente intenso.

La figura del noble salvador, que sufre por su amada, es en primer término la imagen del varón tal y como quiere verse a sí mismo. La tensión de su sueño de libertador se intensifica tan pronto como aparece desconocido y sólo es conocido después de su heroicidad"[95].

Texto 5

"Los rasgos esenciales del ideal del amor cortesano, y que juntos constituyen su originalidad, son pocos y, de hecho, se les puede resumir en tres categorías.
El primero es la idealización de la mujer. En agudo contraste con el estatus subordinado comúnmente asignado por los hombres medievales a sus mujeres, la dama amada es representada como un ser superior a su amante, quien posee cualidades de espíritu y de virtud muy inferiores a las de ella. *Ella* hace las veces del señor, pues, y él las del vasallo; en los poemas, ella hasta es llamada «mi señor» *(midons)*. El segundo es la descripción del amor como un deseo no saciado, un anhelo y un ansia de un «amor distante», que es alimentado, no por la gratificación sexual completa, sino por el favor incompleto y fugaz, por el estímulo de la distancia y la negativa. El tercero es la concomitante atribución a tal amor de una fuerza excepcionalmente ennoblecedora. Para el amante, es una angustia transformadora, un éxtasis catártico, fuente de toda virtud y de todo bien"[96].

95 HUIZINGA, op.cit., págs. 108-109.

96 OAKLEY F. (1980). *Los siglos decisivos. La experiencia medieva*. Alianza Editorial. Madrid, págs. 235-236.

La **perspectiva histórica** puede aportar al tema de la argumentación lo siguiente:
DATOS
1)
2)
3)
CONCEPTOS
1)
2)
3)
4)
TESIS O IDEAS
1)
2)
3)
RAZONES APORTADAS
1)
2)
3)

V.2.2.2. Perspectiva cultural

Texto 1
"En China se habla mucho de la defensa de pautas familiares «tradicionales» como las que aún se practican en el campo. A pesar de las políticas oficiales del gobierno, que limitan el número de hijos a uno o dos por matrimonio, en las regiones rurales éste y la vida familiar siguen siendo mucho más tradicionales que en las urbanas. El matrimonio es un acuerdo entre dos familias que, más que los interesados, determinan sus padres. En algunas provincias, en torno al 60% de las bodas se sigue organizando de esta manera. Sin embargo, la historia de la modernización de China aporta un giro irónico. Muchos de los divorcios que tienen lugar en las zonas urbanas afectan a parejas que se casaron así en áreas rurales"[97].
Texto 2
"Hoy en día, los niños del sur de Asia nacidos en el Reino Unido están expuestos a dos culturas muy diferentes. En casa, sus padres esperan o exigen de ellos que acepten normas de cooperación, respeto y lealtad a la familia. En la escuela, se espera que busquen el éxito académico en un entorno social competitivo e individualista. La mayoría elige organizar sus vidas domésticas y personales de acuerdo con su subcultura étnica, pues valoran las estrechas relaciones asociadas a la vida familiar tradicional. Sin embargo, su participación en la cultura británica ha producido cambios. La tradición cultural occidental según la cual los matrimonios se producen "por amor" entra frecuentemente en conflicto con la práctica de los casamientos amañados que se da dentro de las comunidades asiáticas. Tales uniones, pactadas por padres y familiares, se basan en la creencia de que el amor se produce dentro del matrimonio. Los jóvenes de ambos sexos demandan en la actualidad que se les consulte más al pactar su boda"[98].
Texto 3
"La sociedad occidental está acostumbrada a ver el matrimonio como la unión entre un hombre y una mujer. Pero en otras sociedades el ideal es la poliginia, de modo que el hombre se esfuerza por llegar a tener varias esposas. Así sucede en una buena parte del mundo, y en especial en África, donde es la forma dominante de matrimonio. En otro número mucho menor de sociedades el matrimonio vincula a varios hombres, en general hermanos, con una mujer. Se habla entonces de poliandria. Así, atendiendo a las personas implicadas en la relación, podemos hablar de matrimonios monógamas, con dos cónyuges, y polígamos en los casos de matrimonio plural, descritos como poliginia y poliandria"[99].

97 GIDDENS, A. (2001). *Sociología,* Alianza Editorial, Madrid, pág. 230.
98 GIDDENS, A., op.cit., pág. 250.
99 INSTITUTO GALLACH (2000). *Las razas humanas,* vol. VI, Grupo editorial Océano, pág. 1006.

Texto 4

"Ciertamente en todas partes se mantienen relaciones sexuales, se cría y se educa a los hijos y se coopera económicamente desarrollando las actividades cotidianas básicas, como compartir el alimento, protegerse mutuamente y cobijarse, acompañarse en el sueño y otras actividades elementales, que llamamos domésticas. Pero habría que advertir que todo ello puede o no realizarse en el interior de una familia, sobre la base de un matrimonio. Un contraejemplo característico en antropología han sido los *nayar* de Kerala, en la India, cuyas unidades domésticas están formadas por un grupo de hermanos y hermanas y los hijos de las hermanas. Cuando una niña roza la pubertad o entra en ella, se somete a un ritual llamado *talí,* en el que se empareja de dos en dos a niños y niñas que pertenecen a grupos aliados ya previamente. Cada pareja permanece sola tres días, durante los cuales pueden tener relaciones sexuales o jugar, según la edad y el desarrollo que hayan alcanzado. Cuando al cumplirse el tercer día salen ritualmente, se entiende que están ambos en condiciones de llevar una vida sexual adulta y que las niñas son ya mujeres que pueden parir hijos.

Este rito se ha interpretado como matrimonial, pero no parece que haya razones para considerarlo así; más lógico parece interpretarlo, por sus características colectivas y rituales, como una ceremonia de iniciación a la vida adulta, tan frecuentes en todo el mundo. En cualquier caso, no se producirá ninguna vinculación posterior, ni el muchacho tendrá potestad alguna sobre los hijos de la chica, por lo que, tal como ha quedado dicho, no se entiende como un matrimonio. Después, la joven puede recibir como amantes hasta doce hombres a un mismo tiempo, sin que exista compromiso de continuidad por ninguna de las partes. Elegirá, en caso de necesidad, a uno de ellos para que atestigüe en público que el hijo que ha engendrado no es fruto de relaciones prohibidas con hombres de castas inferiores, sino que es de hombres que, como él, son amantes permitidos"[100].

100 INSTITUTO GALLACH, op.cit., pág. 1010.

La **perspectiva cultural** puede aportar al tema de la argumentación lo siguiente:
DATOS
1)
2)
3)
CONCEPTOS
1)
2)
3)
4)
TESIS O IDEAS
1)
2)
3)
RAZONES APORTADAS
1)
2)
3)

VI.2.2.3. Perspectiva sociológica

Texto 1

"Como la familia o las relaciones de parentesco forman parte de la existencia de todos nosotros, la vida familiar abarca prácticamente todo el espectro de la experiencia emocional. Quizá las relaciones familiares –ya sean entre esposo y esposa, padres e hijos, hermanos y hermanas o entre parientes lejanos– sean cálidas y satisfactorias, pero también pueden estar llenas de grandes tensiones, llevando al individuo a la desesperación o causándole un profundo sentimiento de ansiedad y de culpa. Este aspecto de la vida familiar contrasta con las edulcoradas imágenes de armonía que con frecuencia subrayan los anuncios de televisión y otros medios de comunicación populares. La violencia doméstica y los malos tratos a los niños son dos de sus aspectos más inquietantes.

Podemos definir la violencia doméstica como los malos tratos físicos que inflige un miembro de la familia a otro u otros. Los estudios muestran que las principales víctimas de este tipo de violencia son los niños, en particular los menores de seis años. La violencia de los maridos hacia las esposas es el segundo tipo más frecuente. Sin embargo, las mujeres también pueden ejercer la violencia doméstica, tanto contra sus hijos pequeños como contra sus maridos.

En realidad, el hogar es el sitio más peligroso de la sociedad moderna. Desde un punto de vista estadístico, una persona de cualquier edad o sexo corre mucho más peligro de ser atacada en su casa que en la calle por la noche.

¿Por qué la violencia doméstica es relativamente corriente? Intervienen diversos grupos de factores. Uno de ellos es la combinación de intensidad emocional e intimidad que caracteriza la vida familiar. Los lazos familiares suelen estar cargados de emociones fuertes y con frecuencia mezclan el amor y el odio. Las peleas que se desatan en el ámbito familiar pueden desencadenar antagonismos que no se sentirían del mismo modo en otros contextos sociales. Lo que parece únicamente un incidente sin importancia puede generar abiertas hostilidades entre los cónyuges o entre padres e hijos.

Una segunda influencia es el hecho de que dentro de la familia en realidad se tolera, e incluso aprueba, un amplio margen de violencia. Aunque la violencia familiar socialmente aceptada es de naturaleza relativamente restringida, es fácil que derive en ataques más graves"[101].

101 GIDDENS, op.cit., págs. 256-258.

La **perspectiva sociológica** puede aportar al tema de la argumentación lo siguiente:
DATOS
1)
2)
3)
CONCEPTOS
1)
2)
3)
4)
TESIS O IDEAS
1)
2)
3)
RAZONES APORTADAS
1)
2)
3)

Texto 1

"¿Es posible *tener* amor? Si se pudiera, el amor necesitaría ser una cosa, una sustancia susceptible de tenerla y poseerla. La verdad es que no existe una cosa concreta llamada "amor". "El amor" es una abstracción, quizá una diosa o un ser extraño, aunque nadie ha visto a esa diosa. En realidad, sólo existe el *acto de amar,* que es una actividad productiva. Implica cuidar, conocer, responder, afirmar, gozar de una persona, de un árbol, de una pintura, de una idea. Significa dar vida, aumentar su vitalidad. Es un proceso que se desarrolla y se intensifica a sí mismo.

Experimentar amor en el modo de *tener* implica encerrar, aprisionar o dominar al objeto "amado". Es sofocante, debilitador, mortal, no dador de vida. Lo que la gente *llama* amor la mayoría de las veces es un mal uso de la palabra, para ocultar que en realidad no ama. Puede dudarse de que muchos padres amen a sus hijos. Lloyd de Mause afirmó que durante los pasados dos milenios de historia occidental ha habido informes de crueldad para con los hijos, desde tortura física y psíquica, descuido, franca posesividad y sadismo tan terribles que puede creerse que los padres amantes son la excepción y no la regla.

Durante el noviazgo nadie está seguro todavía de su pareja; pero cada uno trata de conquistar al otro. Ambos son vitales, atractivos, interesantes, y hasta bellos, ya que la vitalidad embellece el rostro. Ninguno *tiene* al otro; por consiguiente las energías de ambos están dirigidas a *ser,* es decir, a dar y a estimular al otro. En el matrimonio, la situación con frecuencia cambia fundamentalmente. El acta matrimonial le da a cada esposo la posesión exclusiva del cuerpo, de los sentimientos y de las atenciones del otro. Ninguno de los dos debe conquistar, porque el amor se ha convertido en algo que se *tiene,* en una propiedad. Los esposos dejan de esforzarse por ser amables y dar amor, por ello se aburren, y su belleza desaparece. Se sienten desilusionados y confundidos. ¿Ya no son las mismas personas? ¿Cometieron un error al casarse? Cada cónyuge generalmente busca en el otro la causa del cambio, y ambos se sienten defraudados, pero no advierten que ya no son los mismos que cuando se amaban; que el error de creer que se puede *tener* amor, ha hecho que dejen de amarse. En vez de amarse, llegan a un acuerdo para compartir lo que tienen: el dinero, la posición social, la casa, los hijos. Por ello, en algunos casos el matrimonio que se inicia con amor, se transforma en una asociación amistosa, en una empresa en la que dos egotismos se reúnen en uno solo: el de "la familia".

Cuando una pareja no puede sobreponerse al anhelo de renovar el antiguo sentimiento de amor, uno o ambos esposos puede tener la ilusión de que un nuevo compañero (o compañeros) calmará su deseo vehemente. Creen que sólo desean tener amor; pero para ellos el amor no es una expresión de su ser; es una diosa a la que desean someterse. Necesariamente fracasan en el amor, porque "el amor es hijo de la libertad" (como dice una antigua canción francesa), y el culto a la diosa del amor llega a ser tan pasivo que causa aburrimiento, y él o ella pierden los restos de su antiguo atractivo.

En esta descripción no intentamos implicar que el matrimonio no puede ser la mejor solución para dos personas que se aman. La dificultad no reside en el matrimonio, sino en la posesiva estructura existencial de los esposos y, en último análisis, de su sociedad. Los partidarios de tan modernas formas de unión como el matrimonio en grupo, el cambio de pareja, el sexo en grupos, etc., hasta donde puedo advertir sólo tratan de evitar su dificultad de amar y aliviar el aburrimiento con estímulos siempre nuevos y tratan de *tener* "amantes", aunque no sean capaces de amar a nadie"[102].

Texto 2

"El sufismo es una escuela de pensamiento y forma de vida que propone el amor como forma de conocimiento. A los sufis les interesa básicamente el amor: lo conciben como una energía vital que sale del cuerpo en forma de irradiación y es captada por los cuerpos que los rodean, vivos o inanimados. Para el que la recibe, esta irradiación es una impresión placentera de estar bien al lado de aquella persona; para el que la irradia, eleva su estado de ánimo, haciendo que las cosas y actos normales adquieran significación e intensidad. La irradiación amorosa nace de una admiración y tiende a una integración: los griegos decían que amor es apetito de belleza y, por lo mismo, propende a transformarse, en el límite, con la cosa amada, como en la sensación que se tiene al quedarse absorto ante una visión, un sonido, o un roce: «Amada en el amado transformada», en la fórmula de san Juan de la Cruz. Para los sufis, esta energía emocional es el don más importante del ser humano; mucho más importante que la razón. Según ellos, el hombre no es el animal racional, sino el animal amoroso. Los sufis, nada cartesianos, valoraban el amor por encima de la razón. Para ellos, la importancia del amor como método de conocimiento estriba en que, cuando se produce, el estado interior se transforma y las percepciones subjetivas de lo exterior quedan alteradas. Cuando aparece el amor, los actos más triviales adquieren un significado fuerte, los momentos fluyen preñados de intensidad, el espacio desnuda los objetos para que revelen sus significados secretos, y todo está lleno de energías vitales. Todas estas increíbles metamorfosis son provocadas por la llama del amor: «Quién lo ha probado, lo sabe», decía el místico persa Rumi"[103].

Texto 3

"Amor y *muerte,* amor mortal: si no es toda la poesía, es al menos todo lo que hay de popular, todo lo que hay de universalmente emotivo en nuestras literaturas; tanto en nuestras más bellas leyendas como en nuestras más bellas canciones. El amor feliz no tiene historia. Sólo el amor mortal es novelesco; es decir, el amor amenazado y condenado por la propia vida. Lo que exalta el lirismo occidental no es el placer de los sentidos ni la paz fecunda de la pareja. Es menos el amor colmado que la *pasión* de amor. Y pasión significa sufrimiento. Tal es él hecho fundamental.

102 FROMM, E. (1986). *¿Tener o ser?*, F.C.E., Madrid, págs. 57-59.

103 RACIONERO, L. (1987). *Filosofía del underground,* Anagrama, Barcelona, págs. 106-107.

El entusiasmo que mostramos por la novela y por el cine nacido de la novela; el erotismo idealizado difundido en toda nuestra cultura, en nuestra educación, en las imágenes que forman el entorno de nuestras vidas; en fin, la necesidad de evasión exasperada por el fastidio de lo mecánico, todo en nosotros y alrededor de nosotros glorifica hasta tal punto la pasión que hemos llegado a ver en ella una promesa de vida más viva, un poder que transfigura, algo que estaría más allá de la felicidad y del sufrimiento, una beatitud ardiente.

En «pasión» ya no vemos «lo que sufre», sino «lo que es apasionante». Y sin embargo, la pasión de amor significa, *de hecho,* una desgracia. La sociedad en que vivimos, cuyas costumbres no han cambiado mucho, a este respecto, desde hace siglos, hace a la pasión, nueve de cada diez veces, revestir la forma del adulterio. Bien sé que los amantes invocarán todos los casos de excepción, pero la estadística es cruel: refuta nuestra poesía.

Malcasados, decepcionados, sublevados, exaltados o cínicos, infieles o engañados: de hecho o en sueños, en el remordimiento o en el temor, en el placer de la sublevación o en la ansiedad de la tentación, hay pocos hombres que no se reconozcan en al menos una de estas categorías. Renuncias, compromisos, rupturas, neurastenias, confusiones irritantes y mezquinas de sueños, de obligaciones, de complacencias secretas: la mitad de las desgracias humanas se resumen en la palabra adulterio"[104].

Texto 4

"Para ver mejor nuestro estado miremos hacia América, esa Europa liberada de sus rutinas, pero también de sus frenos tradicionales. Ninguna civilización conocida, en los siete mil años que llevan sucediéndose, ha dado al «amor» llamado *romance* esa publicidad cotidiana: en las pantallas, en los carteles, en los textos y los anuncios de las revistas, en las canciones y en las imágenes, en la moral corriente y en lo que ésta deifica. Ninguna otra ha intentado tampoco con esa ingenua seguridad la peligrosa empresa de hacer coincidir el matrimonio y «el amor» así comprendido, y de basar el primero en el segundo.

Durante una huelga de teléfonos, en 1947, las operadoras del pueblo de White Plains recibieron la llamada siguiente: «Mi amiga y yo queremos casamos. Queremos encontrar un juez de paz. ¿Es una urgencia?» Las operadoras decidieron que era una urgencia. Y el diario que relataba la historia la tituló: *El Amor está clasificado entre los casos de urgencia*. Este hecho banal ilustra sobre las creencias naturales para un americano: por eso nos interesa. Muestra que los términos «amor» y matrimonio son prácticamente equivalentes; que si se «ama» hay que casarse en el mismo instante; que por fin «el amor» debe triunfar normalmente sobre todos los obstáculos, como muestran diariamente películas, novelas y tebeos.

104 ROUGEMONT, D. (1981). *El amor y occidente,* Kairós, Barcelona, págs. 16-18.

De hecho, aunque el amor novelesco triunfa sobre gran cantidad de obstáculos, hay uno contra el que se estrellará casi siempre: la duración. Y el matrimonio es una institución hecha para durar o no tiene sentido. Este es el primer secreto de la crisis actual, crisis que puede apreciarse simplemente por las estadísticas de divorcio, en las que América tiene el primer puesto. Querer fundamentar el matrimonio en una forma de amor inestable por definición es trabajar para el estado de Nevada. Exigir de cualquier película, aunque sea sobre la bomba atómica, que tenga cierta dosis de la droga novelesca (más aún que erótica) llamada *love interest* es hacer publicidad del virus, y no del remedio, de la enfermedad del matrimonio.

El *romance* se alimenta de obstáculos, de breves excitaciones y de separaciones; el matrimonio, al contrario, está hecho de costumbre, de proximidad cotidiana. El *romance* quiere «el amor de lejos» de los trovadores; el matrimonio, el amor al «prójimo». Por tanto, si alguien se ha casado a raíz de un *romance,* una vez evaporado éste es normal que a la primera constatación de un conflicto de caracteres o de gustos se pregunte: ¿por qué estoy casado? Y es no menos natural que, obsesionado por la propaganda universal a favor del *romance,* se acepte la primera ocasión de enamorarse de otro. Y es perfectamente lógico que se decida enseguida el divorcio para encontrar en el nuevo «amor», que implica un nuevo matrimonio, una nueva promesa de felicidad; las tres palabras son sinónimas. Así, curándose de su aburrimiento con una fiebre pasajera, «él por segunda vez, ella por cuarta», el americano busca el *arreglo*. No lo busca en el interior de la antigua situación, garantizada sin embargo «para lo mejor y para lo peor» por un juramento. Lo busca, al contrario, por medio de una nueva «experiencia» considerada como tal, y por lo demás afectada desde el comienzo por los mismos motivos de fracaso que las precedentes. Por ello el divorcio reviste en América un carácter menos desastroso e incluso más normal que en Europa. Allí donde el europeo ve sobre todo una ruptura que crea un desorden social y la pérdida de un patrimonio de recuerdos y de experiencias comunes, el americano tiene más bien la impresión de que pone orden en su vida y se abre un nuevo porvenir. La economía del ahorro, una vez más, se opone a la del despilfarro, tal como la preocupación por preservar el pasado se opone a la de hacer tabla rasa para construir algo más claro, sin compromisos. Pero si se es enemigo de los compromisos es contradictorio casarse. Y si se quiere extender una letra de cambio para el porvenir es muy imprudente sugerir por adelantado que uno se reserva el derecho de no aceptarla; como hizo esa joven millonaria que decía a los periodistas, la víspera de su boda: «¡Es maravilloso casarse *por primera vez!*» (Un año más tarde se divorciaba.)"[105].

105 ROUGEMONT, op.cit., págs. 294-296.

La **perspectiva filosófica** puede aportar al tema de la argumentación lo siguiente:
DATOS
1)
2)
3)
CONCEPTOS
1)
2)
3)
4)
TESIS O IDEAS
1)
2)
3)
RAZONES APORTADAS
1)
2)
3)

VI.2.2.5. Perspectiva psicológica

Texto 1

"Como he dicho antes, *el amor nace de los sentimientos* y *a la vez que madura se dirige hacia el mundo intelectual guiado por la voluntad*. A muchos les cuesta entender esto, porque la marea social se mueve en otra dirección. Pero es así. La vida afectiva se desliza como un teorema que sigue este recorrido sentimental.

No digo que al principio esto sea así; me refiero a etapas más avanzadas del amor. En sus comienzos todo es como una eclosión de expresiones afectivas algo desligadas de lo puramente racional. Para vivir un amor en profundidad y con la pretensión de que sea duradero, éste debe estar regido por la voluntad y la inteligencia.

Inteligencia es capacidad de síntesis; saber distinguir lo importante de lo anecdótico; aprender a ensayar soluciones nuevas y situaciones difíciles, inesperadas o conflictivas. Codificar de forma correcta la información que se recibe, para ofrecer una respuesta coherente y positiva, que lleva a dar la mejor conducta posible. Esto, traducido al lenguaje de la psicología conyugal, podemos expresado del siguiente modo: tener el don de la oportunidad, aprender a callar siempre que sea necesario, saber aplazar un tema difícil para un momento adecuado, no sacar la lista de agravios del pasado a raíz de una situación tensa, evitar discusiones innecesarias, saber entender a la otra persona, tener detalles pequeños positivos hacia ella, compartir cosas juntos, aprender a desdramatizar pequeños problemas que surgen en la convivencia diaria, saber pedir perdón sin esperar a prolongados silencios que nunca tienen buen final, etc. Son muchos puntos los que hay que cuidar, pero todos con un mismo origen o fin a la vez: la compenetración de dos personalidades en sus distintos aspectos: físico, psicológico, social, cultural y espiritual.

Este amor está en crisis porque los resortes y los puntos de apoyo del hombre moderno se han vuelto más frágiles. Pensemos en lo que yo he denominado *el hombre light*: un ser sin valores movido sólo por el materialismo. Cuando la existencia transita a ritmo vertiginoso, pero sin saber a dónde se dirige, marcada por la superficialidad y la bandera de la frivolidad, antes o después deja al descubierto unos vacíos que harán que todo se desplome por falta de consistencia. En muchas de estas vidas no hay más que superficialidad y apariencia de cara a la galería.

No hay auténtico progreso humano si éste no se desarrolla con un fondo moral. Sin él, el hombre queda suspendido en un estado de nihilismo agazapado que le atraviesa y que lo conduce a la dejadez, la apatía, el des compromiso de todo lo que exija una cierta renuncia, etc. *Un hombre sin ideales tira por la borda su proyecto personal*.

El amor necesita, también, de la voluntad. Se tratará, por lo general, de hacer *ejercicios pequeños* y *repetidos de rectificación, adelanto* y *progreso en la comunicación de la pareja*. No suelen ser cosas extraordinarias, ni «el más difícil todavía», sino cuestiones de escaso valor, pero que si no se lucha por ellas, la comunicación se entorpece y todo se viene abajo. Lo que al principio pueden ser desavenencias insignificantes, al repetirse, al caer en ellas una y otra vez, inciden en la vida matrimonial y su funcionamiento; y a la larga aquello puede entrar en una situación seriamente conflictiva.

Voluntad en la vida conyugal significa luchar por las cosas pequeñas, concretas, bien delimitadas, que ponen en peligro cuando surgen la estabilidad de la pareja. Pensemos en las discusiones, que suelen originarse por naderías, pero que ponen en marcha mecanismos agresivos, des control verbal y la aparición de la lista de agravios, que puede arrasado todo con su fuerza. Tener una voluntad bien dispuesta es algo que se consigue después de un cierto tiempo de entrenamiento: supone semanas, meses, e incluso años de lucha pertinaz contra uno mismo. Uno se vence y uno cae, pero se tienen bien claros los medios y los fines, la metodología y la meta.

El que lucha y pone la voluntad en esta lid, está siempre alegre, aunque pierda batallas. El tiempo lo hará recio, fuerte, sin desánimo. Al que tiene educada su voluntad le resultará más fácil soportar bien los conflictos, los riesgos y los tropiezos de la convivencia"[106].

Texto 2

"La mayoría de las personas usan el término "amor" con cierta restricción, para significar los sentimientos que experimentan hacia contadas personas a las que se sienten intensamente atraídas o apegadas. No está claro si cariño y amor se distinguen cualitativamente o si amor es simplemente un grado muy intenso de cariño. En la vida ordinaria, distinguimos diferentes tipos de amor: principalmente amor parental, amor romántico y apasionado, amor entre amigos o compañeros, y amor a la humanidad, la patria, Dios. Nos fijaremos ahora brevemente en el *amor romántico y apasionado*. Esta emoción la definieron Elaine y William Walster como un estado de intensa absorción, asociado con gran activación fisiológica, acompañado de añoranza y / o éxtasis respecto al ser amado, y deseo de la propia realización a través de él.

El psicólogo Zick Rubin intentó medir lo que más se acercaba a esta definición de amor, administrando un cuestionario a varios centenares de estudiantes que "salían juntos." Se preguntó a los sujetos de este experimento hasta qué punto estaban de acuerdo o en desacuerdo con las afirmaciones que allí se hacían acerca de sus compañeros o compañeras . La escala de amor de Rubin se concentra en tres dimensiones: *apego* (necesidad de la presencia fisica y apoyo emocional del otro), *cuidado* (sentimientos de preocupación y responsabilidad), e *intimidad* (deseos de una comunicación íntima y confidencial). Su medida de amor que aparece en el cuestionario parece tener cierta validez. En otras palabras, se correlaciona con otros criterios de amor. Por ejemplo, en el laboratorio, las parejas cuyas puntuaciones de amor están por encima del promedio se miran a los ojos con mayor avidez que aquéllas cuyas puntuaciones de amor están por debajo del promedio. Más impresionante aún, las parejas con elevadas puntuaciones de amor suelen sobrevivir como tales bastante más que las que tienen puntuaciones relativamente bajas de amor, especialmente si ambas partes tienen ideas románticas. Las ideas románticas incluyen, por ejemplo, las convicciones de que 1) el amor es razón suficiente para mantener una relación, y 2) ciertas consideraciones prácticas, como la semejanza de personalidades y la seguridad económica, no son condiciones críticas para el éxito de la relación.

106 ROJAS, E. (1994). *La conquista de la voluntad,* Temas de Hoy, Madrid, págs. 126-129.

¿Cuáles son los factores que determinan el amor apasionado? Las psicólogas Elaine Walster y Ellen Berscheid opinan que esta emoción, al igual que otras, requiere dos ingredientes: 1) activación fisiológica y 2) cogniciones que atribuyen estos sentimientos tumultuosos a la pasión. En la vida real, el deseo sexual, el júbilo y la felicidad producen estados de activación que con frecuencia contribuyen al amor. Curiosamente, ciertas condiciones fisicamente activadoras debidas a emociones negativas (por ejemplo ansiedad, ira, frustración, celos, e incluso confusión total), parecen ser capaces de intensificar la pasión . Por ejemplo, existen pruebas de que la interferencia de los padres intensifica el romance-el así llamado efecto Romeo-Julieta . En condiciones experimentales minuciosamente controladas, la ansiedad (debida a presenciar películas sobre accidentes automovilísticos sangrientos, o de personas que cruzan un puente colgante que se balancea sobre un precipicio de 70 metros en cuyo fondo abundan las rocas y los rápidos) intensifica la activación sexual y la atracción.

Ciertas personas parecen ser especialmente propensas a cogniciones o pensamientos románticos. Los sujetos con grandes necesidades de afiliación califican a sus compañeros más altamente en la escala de amor de Rubin que los que tienen necesidades menos agudas. A su vez, las personas que creen que el destino u otros sucesos externos controlan las cosas buenas de la vida suelen ser más propensas al amor apasionado que las que se conciben a sí mismas como centro de control de los refuerzos importantes. Contrariamente a la opinión popular, las mujeres parecen ser menos idealistas y más cínicas respecto a los romances que los varones. Por el contrario, las mujeres experimentan los "síntomas" del amor ("tener deseos de correr, brincar o gritar" y "sentirse mareada y despreocupada", por ejemplo) más intensamente que los varones"[107].

Texto 3

"Necesitamos encontrar parejas que no sólo sean capaces de comunicar eficazmente lo que sienten, sino también que sepan escuchar con atención. Escuchar es una capacidad infravalorada. Se nos enseña a leer, a escribir e incluso, a veces, a hablar correctamente. Pero, en general, nunca se nos dan instrucciones concretas para aprender a escuchar. Algunas personas no saben cómo hacerlo y otras, simplemente, no quieren hacerlo. Están tan preocupadas y ensimismadas con sus propios pensamientos y con sus problemas que desintonizan rápidamente cualquier frecuencia ajena a la menor ocasión –o apagan el transistor–. Si deseamos mejorar sustancialmente y en poco tiempo en nuestras relaciones, no nos quedará otro remedio que escuchar detenidamente lo que dice nuestra pareja y, algo igualmente importante, demostrarle nuestra empatía poniéndonos en su lugar.

107 DAVIDOFF, L. (1988). *Introducción a la psicología*, McGraw-Hill, México, págs. 672-673.

El segundo grupo de características está compuesto por la comprensión y la valoración de la pareja. A todos nos gusta que nos comprendan y que nos valoren, y lo cierto es que el número de personas que se sienten infravaloradas supera con creces al de las que se consideran sobrevaloradas. En las etapas iniciales de una relación se suelen detectar las puntos fuertes (virtudes) de una persona, pero a menudo se olvidan los puntos débiles (defectos). Por el contrario, cuando ya se la conoce un poco más a fondo, cualquiera parece un experto a la hora de encontrar sus puntos débiles, a expensas de los fuertes. Las relaciones interpersonales serían más felices si la gente fuese más equilibrada en su enfoque e intentase ser honrada consigo misma al juzgar tanto sus propias virtudes y defectos como las de su pareja.

Los elementos del tercer grupo de factores –tolerancia y aceptación son, con los años, indispensables para el buen funcionamiento de una relación. Aquellos defectos respecto a los que apenas se concede importancia o que incluso pueden resultar atractivos a corto plazo, pueden resultar cruciales con el paso del tiempo. Si su pareja es incapaz de aceptar o, por lo menos, tolerar su modo de ser, todavía le queda una alternativa: cambiar para asemejarse más al modelo de compañero o compañera sentimental que desea, recurriendo a la flexibilidad y la maleabilidad del cuarto grupo, aunque esto puede constituir una ardua tarea. Si efectúa algún cambio en sí mismo, debe estar seguro de que es compatible con su personalidad y su carácter. De lo contrario, antes o después puede resentirse del cambio operado y perjudicar aún más, si cabe, la relación. Por lo demás, no es probable que un cambio de este tipo sea duradero, puesto que el individuo no suele mantener los cambios que le hacen sentir desleal consigo mismo.

Algunas personas llegan a estar tan seguras de que lo que quieren para su pareja es «lo adecuado» que incluso le animan encarecidamente a buscar ayuda profesional. Por citar un caso extremo, Kurt estaba meditando la posibilidad de abandonar a Trudy, pero ella lo consideraba una locura. Le imploró que acudiera a un terapeuta, y así lo hizo. Curiosamente, allí encontró la fuerza que necesitaba para romper la relación.

Las relaciones interpersonales tienen que ser un perfecto equilibrio entre cesión y consecución de libertad. Cuando se empieza una relación comprometida lo más habitual es ceder algunas libertades a cambio de otras. Pero para que las cosas sigan funcionando, los límites que se intenta imponer a la pareja deberían ser, ante todo, razonables. Si no lo son, es muy probable que lo que se esté sembrando sean las semillas de la destrucción de la relación.

En términos generales, el quinto grupo de características trata de la equiparación en valores y capacidades, una cuestión que ya he abordado con anterioridad. No obstante, dentro de este grupo hay un factor que merece una especial atención: sentirse orgulloso de los logros de la pareja. En los primeros momentos de una relación, es muy habitual elogiar con una relativa frecuencia los éxitos de nuestro compañero o compañera sentimental, pero no tanto a medida que van pasando los años. A la gente le gusta que se le valoren aquellas cosas de las que se siente orgullosa, y las buenas palabras del año pasado, del mes pasado o de la semana pasada deben reforzarse hoy.

El sexto grupo pertenece a la esfera familiar y religiosa –cómo se trata a los hijos y a los padres, y también qué postura se adopta frente a la religión, un tema que, a menudo, está relacionado muy estrechamente con la vida familiar–. El séptimo grupo de factores se refiere a las finanzas y las tareas domésticas; y el octavo, a la atracción física y el romance. El noveno grupo está compuesto por el agrado y la amistad; y el décimo, el de menor importancia según el estudio, consta de un sólo factor: la fidelidad exclusiva hacia el otro miembro de la pareja. Aunque este grupo ocupa la última posición, su mínima significación puede ser simplemente el resultado de que sólo un factor medía la fidelidad exclusiva, y este atributo no se suele relacionar demasiado con los demás.

Nuestros descubrimientos indican que una de las razones por las que las relaciones "funcionan mal" consiste en que las cosas que son importantes al principio difieren de las que lo son más adelante. Aun así, tendemos a elegir a nuestros compañeros sentimentales más sobre la base de las primeras que de las segundas. Sería preferible que las parejas abordaran las cuestiones pragmáticas al principio de la relación, tales como tener hijos y educarlos, las diferencias religiosas, la economía familiar y los quehaceres domésticos. Deberían hacerlo tan pronto como advirtieran la posibilidad de plantearse una convivencia a largo plazo o sobre una base permanente. Es muy probable que no sea una mera coincidencia que, a menudo, las parejas que se casan por segunda vez muestren una inclinación más pragmática que las que lo hacen por primera vez. En efecto, quienes tienen la experiencia de un matrimonio –o más de uno– a sus espaldas, son más conscientes de la importancia que pueden llegar a tener las cuestiones pragmáticas"[108].

108 STERNBERG, op.cit., págs. 131-132.

La **perspectiva psicológica** puede aportar al tema de la argumentación lo siguiente:
DATOS
1)
2)
3)
CONCEPTOS
1)
2)
3)
4)
TESIS O IDEAS
1)
2)
3)
RAZONES APORTADAS
1)
2)
3)

Texto 1

"¿Por qué volvéis a la memoria mía,
Tristes recuerdos del placer perdido,
A aumentar la ansiedad y la agonía
De este desierto corazón herido?
¡Ay! que de aquellas horas de alegría
le quedó al corazón sólo un gemido,
¡Y el llanto que al dolor los ojos niegan,
Lágrimas son de hiel que el alma anegan!

¿Dónde volaron, ¡ay!, aquellas horas
de juventud, de amor y de ventura,
regaladas de músicas sonoras,
adornadas de luz y de hermosura?
Imágenes de oro bullidoras,
Sus alas de carmín y nieve pura
Al sol de mi esperanza desplegando,
Pasaban ¡ay!, a mi alrededor cantando.
.....
¡Ay! En el mar del mundo, en ansia ardiente
de amor volaba; el sol de la mañana
llevaba yo sobre mi tersa frente,
y el alma pura de su dicha ufana:
dentro de ella, el amor, cual rica fuente
que entre frescuras y arboledas mana,
brotaba entonces abundante río
de ilusiones y dulce desvarío.

Yo amaba todo: un noble sentimiento
Exaltaba mi ánimo, y sentía
En mi pecho un secreto movimiento,
De grandes hechos generoso guía.
La libertad, con su inmortal aliento,
Santa diosa, mi espíritu encendía,
Contino imaginando mi fe pura
Sueños de gloria al mundo y de ventura.
.....

¡Una mujer! En el templado rayo
de la mágica luna se colora,
del sol poniente al lánguido desmayo,
lejos entre las nubes se evapora;
.....
¡Una mujer! Deslízase en el cielo
allá en la noche desprendida estrella,
si aroma el aire recogió en el suelo,
es el aroma que le presta ella.
.....
Ay!, aquella mujer, tan sólo aquella
tanto delirio a realizar alcanza,
y esa mujer tan cándida y tan bella
es mentida ilusión de la esperanza:
es el alma que vívida destella
su luz al mundo cuando en él se lanza,
y el mundo con su magia y galanura,
es espejo no más de su hermosura.
.....
¿Quién pensara jamás, Teresa mía,
que fuera eterno manantial de llanto
tanto inocente amor, tanta alegría,
tantas delicias y delirio tanto?
¿quién pensara jamás llegase un día
en que, perdido el celestial encanto
y caída la venda de los ojos,
cuanto diera placer causara enojos?
.....
Y llegaron en fin...¡Oh! ¿Quién impío,
¡ay! agostó la flor de tu pureza?
Tú fuiste un tiempo cristalino río,
Manantial de purísima limpieza;
Después torrente de color sombrío,
Rompiendo entre peñascos y maleza,
Y estanque, en fin, de aguas corrompidas,
Entre fétido fango detenidas.
.....

Mas, ¡ay!, que es la mujer ángel caído
O mujer nada más y lodo inmundo,
Hermoso ser para llorar nacido,
O vivir como autómata en el mundo;
Sí, que el demonio en el Edén perdido
Abrasara con fuego del profundo
La primera mujer, y, ¡ay!, aquel fuego
La herencia ha sido de sus hijos luego.
.....
Roída de recuerdos de amargura,
Árido el corazón sin ilusiones,
La delicada flor de tu hermosura
Ajaron del dolor los aquilones;
Sola y envilecida, y sin ventura,
Tu corazón secaron las pasiones;
Tus hijos, ¡ay!, de ti se avergonzaran,
Y hasta el nombre de madre te negaran.

Texto 2

Y tan joven, y ya tan desgraciada!
Espíritu indomable, alma violenta,
En ti, mezquina sociedad, lanzada
A romper tus barreras turbulenta;
.....
¡Oh, cruel! ¡Muy cruel!... ¡Martirio horrendo!
¡Espantosa expiación de tu pecado!
¡Sobre un lecho de espinas maldiciendo
morir el corazón desesperado!
Tus mismas manos de dolor mordiendo,
Presente a tu conciencia lo pasado,
Buscando en vano con los ojos fijos
Y extendiendo tus brazos a tus hijos.
.....
Gocemos, sí; la cristalina esfera
gira bañada en luz: ¡bella es la vida!
¿Quién a parar alcanza la carrera
del mundo hermoso que al placer convida?
Brilla radiante el sol, la primavera
Los campos pinta en la estación florida:
Truéquese en risa mi dolor profundo...
Q Que haya un cadáver más, ¡qué importa al mundo!"[109]

Desmayarse, atreverse, estar furioso,
áspero, tierno, liberal, esquivo,
alentado, mortal, difunto, vivo,
leal, traidor, cobarde y animoso;

no hallar fuera del bien centro y reposo,
mostrarse alegre, triste, humilde, altivo,
enojado, valiente, fugitivo,
satisfecho, ofendido, receloso;

huir el rostro al claro desengaño,
beber veneno por licor suave,
olvidar el provecho, amar el daño;
creer que un cielo en un infierno cabe,
dar la vida y el alma a un desengaño:
esto es amor: quien lo probó lo sabe"[110].

109 ESPRONCEDA, "Canto a Teresa", in VV.AA. (1980). *Introducción a la literatura española a través de los textos,* Istmo, Madrid, págs. 198-204.

110 LOPE DE VEGA (1987). *Rimas humanas,* Río Nuevo, Barcelona, pág. 45.

La **perspectiva literaria** puede aportar al tema de la argumentación lo siguiente:
DATOS
1)
2)
3)
CONCEPTOS
1)
2)
3)
4)
TESIS O IDEAS
1)
2)
3)
RAZONES APORTADAS
1)
2)
3)

VI.3. Cuerpo de la argumentación

a) De los conceptos señalados señala cuales te parecen más pertinentes para definir tu posición, y defínelos con tus palabras de forma rigurosa:	
1)	
2)	
3)	
4)	
b) Haz lo mismo con respecto a las ideas o tesis que quieres defender relacionadas con el tema:	
1)	
2)	
3)	
4)	
Tesis principal o tesis principales:	Tesis secundarias o derivadas:
1)	1)
2)	2)
c) Recogiendo toda la información anterior intenta exponer que razones tienes para explicar y defender esas ideas o tesis señaladas:	
1)	
2)	
3)	

d) Señala el aspecto más problemático que hayas encontrado planteado en los textos que has trabajado:	
1)	
2)	
3)	

e) Repasa las tesis/ideas o razones que has recogido de cada una las perspectivas del tema de acuerdo con lo siguientes criterios:	
Tesis/ideas o razones que justifican mi posición:	Tesis/ideas o razones opuestas a mi posición:
1)	1)
2)	2)
Tesis/ideas o razones que complementan o matizan mi posición:	Tesis/ideas o razones que no son relevantes para el tema:
1)	1)
2)	2)

VI.4. Redacción de la argumentación[111]

a) Expón los datos que vas a utilizar como pruebas en orden jerárquico:
1)
2)
3)
4)
5)
6)
b) Plantea la hipótesis o tesis que vas a plantear:
c) Señala las fuentes, es decir, a aquello que vas a apelar como fundamento o apoyo en tu posición en la argumentación. Ten para ello presente las razones que has extraído de cada una de las perspectivas en las que se ha tratado el tema:
1)
2)
3)

111 Esta fase es en la que el alumno, con todo el material, recogido tiene que elaborar y redactar la argumentación. Pues bien, para esta fase se le pedirá al alumno que elabore con todo el material dado el cuerpo argumentativo. Esto es algo que ya no se puede programar enteramente, pero el profesor deberá tener en cuenta los aspectos que señalábamos arriba.

d) Señala así mismo aquellos datos, tesis y razones que "califican" tu propia posición:
DATOS
1)
2)
3)
CONCEPTOS
1)
2)
3)
4)
TESIS O IDEAS
1)
2)
3)
RAZONES APORTADAS
1)
2)
3)

e) Señala cuales son los puntos débiles de tu posición. (Posibles objeciones)		
1)		
2)		
3)		
e) Señala así mismo otras alternativas a tu propia posición:		
1)		
2)		
3)		
f) Haz un cuadro de los conectores, operadores discursivos y organizadores textuales propios de la argumentación:		
Conectores:	Operadores discursivos:	Organizadores textuales:
g) Utilizando estos enlaces extraoracionales y con toda la información extraída en este punto y el anterior escribe tu propia argumentación:		

h) Por último, expón cuál es la conclusión a la que has llegado y que has defendido:

VI.4. Reflexión sobre el proceso de argumentación

Llegados a este punto el profesor, de la misma forma que en el ejemplo anterior, seleccionará algunas de las cuestiones del nivel metacognitivo (III.5) para reflexionar sobre el proceso seguido en la argumentación. Es este segundo ejemplo es pertinente que, con la ayuda de estas cuestiones, el profesor pueda ver las diferencias en el proceso argumentativo con respecto al ejemplo anterior.

VI.5. Reelaboración de la argumentación

De la misma manera que en el apartado paralelo a este del ejemplo anterior se pedirá al alumno que modifique su argumentación a partir de las conclusiones obtenidas en el apartado anterior como, así mismo, con la serie de puntos que allí mismo se dieron (IV.5).

VII. CONCLUSIÓN

Nuestro trabajo pone aquí término a su andadura. Largo ha sido el proceso que nos ha llevado a dar con la estructura y los contenidos del mismo para que fuese un instrumento útil para la docencia. No obstante, sabemos que el término "utilidad" es demasiado escurridizo cuando lo aplicamos a un concepto tan complejo como el de la argumentación, pues, como se ha podido ver, ésta no puede desprenderse de ese cierto carácter paradójico que la ha acompañado a lo largo de la historia y que se muestra en cada uno de los ángulos desde la que los hemos visto, donde se exige por ejemplo: i) el cobijo de una comunidad que se sabe unida en lo racional, pero, al mismo tiempo, escindida y necesitada de acuerdo; ii) el ofrecer razones que superen la prueba de la validez, extendiendo lo que se dice a una consideración universal para ver ahí si son sostenibles, pero, de igual modo, exige que dichas razones puedan ser trascendidas por posibles objeciones; iii) el ser firmes o férreos en lo que se defiende pero, también accesibles a otras alternativas; iv) el mantenerse en un lugar propio, pero, al mismo tiempo, trasladarse al lugar de los otros, y no como quien hace una visita, sino como quien analiza sus espacios para hacer del suyo una plaza fuerte; v) arrastrar el peso de todo el proceso argumentativo, pero, de igual modo, anticiparse a él; vi) reconocer la intención de quien argumenta, pero también, los efectos que produce; vii) hablar desde los principios lógicos, pero no olvidar tampoco las pasiones; viii) situarse bajo la garantía de ciertos principios éticos invariables, pero, también, como decían los maestros sofistas, saber aprovechar el momento (*kairós)* y buscar, consecuentemente, la mejor estrategia para cada circunstancia; ix) hacer acopio de informaciones y perspectivas que enriquezcan la posición primera, pero, también, aquilatar la propia experiencia para saber qué hay en ella de originario; exige, en definitiva, tanto el tránsito al acuerdo como el mantenimiento del *pólemos*.

Todas estas muestras del carácter paradójico de la argumentación nos llevan a la conclusión que en la enseñanza de la argumentación hay elementos técnicos y científicos que son programables, pero otros que no lo son, y no pueden serlo. Nuestro

trabajo, que desde un principio se situó en el contexto de una clase de lengua o filosofía, ha querido atar cuantos cabos creemos posibles para el aprendizaje del ejercicio de la argumentación. Pensamos, no obstante, que parte de esos cabos sueltos pueden anudarse en la medida que el profesor interiorice los contenidos de la primera parte de nuestro trabajo de tal forma que pueda disciplinar el proceso desde las diferentes perspectivas en las que hemos analizado la argumentación. Y también, evidentemente, dependiendo de la situación de cada una de las clases la selección de textos, propuesta para ampliar el horizonte de la argumentación, tendría que ser modificada. (Los textos como tales no está trabajados, –esto es algo de lo que debe responsabilizarse el profesor en función de las características de sus grupos de alumnos–, sin embargo, se han dado suficientes orientaciones para que esto pueda llevarse a cabo).

Como en cualquier otro trabajo, sabemos, que este, al tiempo que se cierra, abre nuevas perspectivas. En una segunda fase, ahora que tenemos señalado el itinerario de cómo se forma una argumentación, tendrían que orientarse nuestros esfuerzos hacia el análisis concreto de textos argumentativos desde las diferentes perspectivas en las que pueden ser tratados: lógica, retórica, dialéctica, pragmática, semántica, morfológica-sintáctica con el fin de que pudiesen ser ofrecidos como modelos a nuestros alumnos, al mismo tiempo que nos ejercitaríamos en el estudio empírico de las características de este tipo de textos, tanto desde el punto de vista escrito como oral.

Creemos que trabajos como este son cada día más necesarios en nuestras aulas, no sólo por lo que tienen de disciplinares e interdisciplinares, de aprendizaje de procedimientos y actitudes, sino porque en este nuevo mundo neobarroco en el que vivimos, donde una nueva imaginería está ganando la batalla a la palabra bien escrita, a las ideas bien expresadas, y a los procesos racionales bien estructurados, el valor de la palabra portadora de razón está en entredicho, de tal manera que un intento de abrir un espacio de racionalidad, entre tanta fuerza y figura representada, hará de nuestras comunidades educativas un lugar exigente de principios racionales puesto al servicio de la libertad que se sólo se gana, bien mirada, bajo la palabra.

VIII. BIBLIOGRAFÍA CITADA

a) Obras relativas a la primera parte

ACERO, BUSTOS, QUESADA (1985). *Introducción a la filosofía del lenguaje*, Cátedra, Madrid.

ARISTÓTELES (1998). *Órganon* I, II, Gredos, Madrid.

BENITO LOBO, J.A., FERNÁNDEZ VIZOSO, M. (1994). *El comentario de textos,* Edinumen, Madrid.

BUSTOS GISBERT, J.M. DE (1996). *La construcción del texto en español*, Salamanca.

ESCANDELL, Mª Vª (1993). *Introducción a la pragmática,* Anthropos, Madrid.

FUENTES RODRÍGUEZ, C. (1998). *El comentario de texto lingüístico,* Arco libros, Madrid.

GIL, R., "Valores humanos y desarrollo personal", *Cuadernos de pedagogía,* nº 298, enero.

GRICE "Lógica y conversación" in VALDES, L.M. (1991). *La búsqueda del significado*, Tecnos, Madrid.

GRICE, "Las intenciones y el significado del hablante", in VALDES, L. M. Op. Cit.
GRIZE (1981). "L'argumentation: explication ou seduction" in *Linguistique et sémiologie: l'argumentation*, Press Universitaires de Lyon, Lyon.
HAACK S. (1982). *Filosofía de las Lógicas,* Cátedra, Madrid.
HABERMAS, J. (1987). *Teoría de la acción comunicativa,* Taurus, Madrid.
HEIMLICH, J. y PITTELMAN, S. (1990). *Los mapas semánticos*, Visor-MEC, Madrid.
LIPMAN**,** M. (1980). *Pensamiento complejo y educación*, Ediciones de la Torre, Madrid.
LIPMAN, M. (1992). *La filosofía en el aula,* Ediciones de la Torre, Madrid.
LÓPEZ DE LA VIEJA, Mª T. (1999). "La argumentación: una forma de razonamiento informal". *Revista de Psicología General y Aplicada,* julio 2001, vol. 54, nº 3.
LO CASCIO (1998). *Gramática de la argumentación,* Alianza, Madrid.
LOCKE, J. (1956). *Ensayo sobre el entendimiento humano*, FCE, México.
MACCARTHY (1995). T. *La teoría Crítica de Jürgen Habermas,* Tecnos, Madrid.
MARAUGÁN, M. y ROMÁN, J.M. (1997). *Aprendo si relaciono,* Visor, Madrid.
MARTÍNEZ, M. y PUIG, J.M. (coord.) (1991). *La educación moral*, Editorial Graó-ICE Universitat de Barcelona, Barcelona.
MÉNDEZ Gª DE PAREDES, E., "Los enunciados interrogativos en los textos publicitarios. Un acercamiento pragmático", *Cuestiones publicitarias,* 8, 2000, págs. 9-25.
MONEREO, C. (2001). "Empatizar para compartir". *Cuadernos de pedagogía*, nº 298.
MONEREO (2001) (coord.) *Ser estratégico y autónomo aprendiendo,* Edit. Graó, Barcelona.
MOSTERIN, J. (1983). *Lógica de primer orden,* Ariel, Barcelona.
NOVAK, J. y GOWIN, B. (1988). *Aprendiendo a aprender,* Martínez Roca, Barcelona.
NÚÑEZ, R. y DEL TESO, E. (1996). *Semántica y pragmática del texto común*, Cátedra.
PEREDA, C. (1994). *Vértigos argumentales. Una ética de la disputa*. Anthropos, Barcelona.
PERELMAN OLBRECHTS-TYTECA, (1989). *Tratado de la argumentación*. *La nueva Retórica*, Gredos.
PÉREZ ECHEVERRÍA, Mª P. (2001). "Analizar para opinar". *Cuadernos de Pedagogía,* nº 298.
PINILLOS, J.L. (1980). *Principios de psicología,* Alianza Universidad, Madrid.
RICOEUR, P. (2004). *Finitud y culpabilidad,* Trotta, Madrid.
SIMONE, R. (1993). *Fundamentos de lingüística,* Ariel, Barcelona.
VEGA, L. (1994). Introducción a la psicología cognitiva, Alianza Psicología, Madrid.
WAHNÓN BENSUSAN, S. (1991). *Introducción histórica de las teorías literarias,* Granada, Universidad de Granada.
VAN DIJK, T. (1978). *La ciencia del texto,* Paidos, Barcelona.

b) Obras relativas a la segunda parte

b.1. La caza

AA.VV. (1990). *Supervivencia deportiva*.*Manual Práctico,* Penthalón Ediciones, Madrid.
AA.VV. (1975). *Gran Enciclopedia Visual 2000 Océano*, Volumen IV, Ediciones Océano.

ARAUJO, J., VARELA, J. *Las especies protegidas,* Penthalon Ediciones, Madrid.
ARSUAGA, J.L., MARTÍNEZ, I. (2001). *La especie elegida,* Temas de Hoy, Madrid.
DARIO, R. (1989). *Azul,* Río Nuevo, Barcelona.
DELIBES, M. (1989). *Mi vida al aire libre,* Destino, Barcelona.
FERRATER MORA y COHN, P. (1994). *Ética aplicada,* Alianza Editorial, Madrid.
LEAL, J. y GORDO, J. (1985). *Guía de las especies amenazadas de España*, Miraguano Ediciones, Madrid.
LE GOFF, J. (1990). *El hombre medieval,* Alianza Editorial, Madrid.
LONDON, J. (2001). *La llamada de lo salvaje*, v.e. Ramón Insa, Vicens Vives, Barcelona.
MARIAS, J. (1991). *Acerca de Ortega,* Espasa Calpe, Madrid.
MARVIN HARRIS (1977). *Caníbales y Reyes*, Alianza Editorial, Madrid.
MARVIN HARRIS (1990). *Antropología cultural*, Alianza Editorial, Madrid.
RITCHTIE CARSON, I. (1986). *Comida y civilización*, Alianza Editorial, Madrid.
ROBERT ARDREY (1978). *La hipótesis del cazador,* Alianza Editorial, Madrid.
SAVATER, F. (1999). *Las preguntas de la vida,* Círculo de Lectores, Barcelona.
TOMEO, J. (1987). *El cazador de leones,* Anagrama, Barcelona.
TREVOR CAIMS (1990). *Los inicios de la civilización*, Akal-Cambridge, Madrid.
VOIGT, J. (1987). *La destrucción del equilibrio ecológico*, Alianza Editorial, Madrid.

b.2. El amor

ABAGNANO (1984). *Diccionario de filosofía*, Herder, Barcelona.
ARSUAGA J.L. y MARTÍNEZ, I. (2001). *La especie elegida,* Temas de Hoy, Madrid.
DAVIDOFF, L. (1988). *Introducción a la psicología*, McGraw-Hill, México.
ESPRONCEDA, "Canto a Teresa", in VV.AA. (1980). *Introducción a la literatura española a través de los textos,* Istmo, Madrid.
FERRATER MORA, J. (1990). *Diccionario de filosofía*, vol. I, Alianza Editorial, Madrid.
FROMM, E. (1998). *El arte de amar,* Paidos, Madrid.
FROMM, E. (1986). *¿Tener o ser?*, F.C.E, Madrid.
GIDDENS, A. (2001). *Sociología,* Alianza Editorial, Madrid.
GUILLÉN, J. (1988). *Vida y costumbre de los Romanos*, Sígueme.
HUIZINGA, J. (1988). *El Otoño de la Edad Media,* Alianza Editorial, Madrid.
INSTITUTO GALLACH (2000). *Las razas humanas,* vol. VI, Grupo editorial Océano.
LOPE DE VEGA, (1987). *Rimas humanas,* Río Nuevo, Barcelona.
OAKLEY, F. (1980). *Los siglos decisivos. La experiencia medieval*. Alianza Editorial, Madrid.
ORTEGA Y GASSET, J. (1985). *Estudios sobre el amor,* Salvat, Navarra.
RACIONERO, L. (1987). *Filosofía del underground,* Anagrama, Barcelona.
ROJAS, E. (1994). *La conquista de la voluntad,* Temas de Hoy, Madrid.
ROUGEMONT, D. (1981). *El amor y occidente,* Kairós, Barcelona.
STERNBERG, R. (2000). *La experiencia del amor,* Paidos, Barcelona.
XIRAU, J. (1993). *El amor y el mundo,* Península, Madrid.