

Cartilla básica para la escritura de textos universitarios en filosofía

Juan Francisco Manrique
Alfonso Castell Castro

Cartilla básica para la escritura de textos universitarios en filosofía

Juan Francisco Manrique
Alfonso Castell Castro

Corporación Universitaria Minuto de Dios - UNIMINUTO
2022



Presidente del Consejo de Fundadores
P. Diego Jaramillo Cuartas, cjm

Rector General Corporación Universitaria
Minuto de Dios - UNIMINUTO
P. Harold Castilla Devoz, cjm

Vicerrectora General Académica
Stéphanie Lavaux

Subdirectora Centro Editorial - PCIS
Rocío del Pilar Montoya Chacón

Rector Bogotá Presencial
Jefferson Enrique Arias Gómez

Vicerrector Académico Bogotá presencial
Nelson Iván Bedoya Gallego

Director de Investigación Bogotá presencial
Benjamín Barón Velandia

Coordinador de Publicaciones Bogotá presencial
Jonathan Alexander Mora Pinilla

Decano Facultad de Ciencias Humanas y Sociales
P. José Gregorio Rodríguez Suárez

Manrique, Juan Francisco
Cartilla básica para la escritura de textos universitarios en filosofía / Juan Francisco Manrique, Alfonso
Castell Castro. Bogotá : Corporación Universitaria Minuto de Dios - UNIMINUTO, 2022.
e-ISBN: 978-958-763-563-8
128p. : il.

1.Arte de escribir -- Estudio de casos 2.Dialéctica 3.Razonamiento 4.Prosa 5.Ensayos 6.Tesis y disertaciones
académicas i.Castell Castro, Alfonso.

CDD: 808.066 M28c BRGH

Registro Catálogo UNIMINUTO No. 104434

Archivo descargable en MARC a través del link: <https://tinyurl.com/bib104434>

Cartilla básica para la escritura de textos universitarios en filosofía

Autores

Juan Francisco Manrique
Alfonso Castell Castro

Corporación Universitaria Minuto de Dios -
UNIMINUTO
Calle 81 B # 72 B - 70
Bogotá D. C. - Colombia
2022

Corrección de estilo

Nathalie de la Cuadra

Diseño y diagramación

Leidy Johanna Rodríguez Vergara

Primera edición digital 2022

e-ISBN:978-958-763-563-8

DOI: [https://doi.org/10.26620/
uniminuto/978-958-763-563-8](https://doi.org/10.26620/uniminuto/978-958-763-563-8)

Proceso de arbitraje doble ciego: *Recibido
del manuscrito*: septiembre de 2020

Evaluado: junio de 2021

Ajustado por autores: julio 2021

Aprobado: diciembre de 2021

® Corporación Universitaria Minuto de Dios - UNIMINUTO. Todos los capítulos publicados en *Cartilla básica para la escritura de textos universitarios en filosofía* fueron seleccionados de acuerdo con los criterios de calidad editorial establecidos en la Institución. El libro está protegido por el Registro de propiedad intelectual. Se autoriza su reproducción total o parcial en cualquier medio, incluido electrónico, con la condición de ser citada clara y completamente la fuente, siempre y cuando las copias no sean usadas para fines comerciales, tal como se precisa en la Licencia Creative Commons Atribución - No comercial - Sin Derivar que acoge UNIMINUTO.

Tabla de contenido

Agradecimientos.....	8
Resumen.....	9
Introducción general.....	10
Parte I. Herramientas básicas.....	14
I. Fundamentos de argumentación.....	15
Parte II. Tipos de trabajos más comunes.....	37
II. La reseña.....	38
III. El comentario de texto.....	50
IV. El ensayo argumentativo.....	73
Parte III. Trabajos del seminario alemán.....	116
V. Los textos del seminario alemán (ponencia, protocolo y trabajo final)	117
A manera de conclusión.....	125
Referencias.....	127





Agradecimientos

Agradecemos la colaboración de los docentes del Departamento de Filosofía en la construcción del documento, pues gracias a sus aportes este puede cumplir cabalmente con su función. También al director del departamento, quien desde el principio apoyó esta iniciativa y la consideró útil para el propósito capital de la formación de los estudiantes.

Resumen

La temática de esta cartilla se presenta en tres momentos: primero, en la sección “Fundamentos de argumentación” se muestra cómo la información puede organizarse con base en sus relaciones lógicas, aspecto clave tanto para la filosofía como para otras áreas del saber en las que se busca dar razón de una tesis, opinión o punto de vista. Segundo, se presentan los tipos de trabajos más comunes: reseña, comentario y ensayo, cada uno en un apartado individual y con sus respectivos ejercicios. Tercero, se incluyen las clases de trabajos del seminario alemán: ponencia, protocolo y trabajo final principalmente, también con sus respectivos ejercicios. Se cierra la cartilla con un apartado conclusivo.

Palabras clave: reseña, comentario, ensayo, ponencia, protocolo.





Introducción general

El presente texto unifica criterios de evaluación docente frente al tipo de trabajos escritos que normalmente los profesores de Filosofía dejan a sus estudiantes. De esta manera, puede ser un documento de utilidad para docentes y estudiantes respecto al formato o tipo de escrito que se pide en cada asignatura de las carreras de Estudios en Filosofía y Licenciatura en Filosofía de la Corporación Universitaria Minuto de Dios (UNIMINUTO); también puede ser útil para otras carreras de filosofía u otras áreas del saber en las cuales se trabaje con documentos de formato similar.

Asimismo, esta cartilla busca orientar y formar, y se espera que sea discutida y revisada en diferentes momentos por parte de la planta docente del Departamento de Filosofía, con miras a su mejoramiento. Así, los estudiantes tendrán la oportunidad de conocer con claridad qué se les pide cuando deben realizar una reseña, un comentario de texto o un ensayo argumentativo, por ejemplo. Al mismo tiempo, el texto no busca limitar las posibilidades de trabajos que un docente puede dejar, ni restringir las concepciones que este puede tener sobre estos tipos de trabajos; sin embargo, es importante que los

docentes, luego de un debate, busquen los criterios mínimos exigibles en este tipo de textos para que los estudiantes conozcan los fundamentos de la clase de formato que se les pide.

Se espera que esta cartilla pueda cumplir sus funciones, principalmente dos: orientar a los estudiantes sobre los tipos de trabajos que deben realizar durante su carrera y generar un debate constante entre los docentes sobre la mejor manera de evaluar a los estudiantes a partir de este tipo de textos escritos.

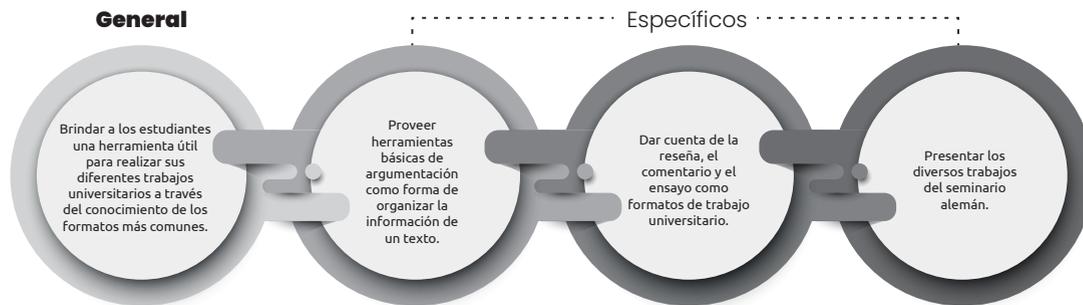
Por último, es importante aclarar que el presente texto no es una obra de teoría sobre el ensayo o la reseña, ni un manual de ortografía, redacción, argumentación o escritura. Es una guía básica para la composición de distintos tipos de trabajos que se piden en las materias de las carreras de Licenciatura en Filosofía y Estudios en Filosofía, de uniminuto, sede principal. No pretende más que eso.



Marco conceptual

En esta cartilla no se busca establecer una teoría del ensayo, de la reseña o de otros textos, razón por la que se ha abordado la cuestión de manera general a través de las definiciones que más abarcan a estos términos. De ese modo, cada docente podrá añadir o adecuar cada definición a los fines educativos que busca. Cabe mencionar que la generalidad conceptual ayuda a que los estudiantes comprendan cada tipo de trabajo escrito y puedan aplicarlo fácilmente a las necesidades de las diferentes asignaturas.

Objetivos



Metodología

Cada sección presenta la temática principal con ejemplos y complementa la exposición con algunos ejercicios que el estudiante debería realizar con miras a fijar los conocimientos. Los apartados de esta cartilla exponen los tipos de trabajo, los cuales en principio son independientes los unos de los otros, aunque los trabajos del seminario alemán dependen de la reseña y del ensayo, y a la vez, todos los trabajos dependen de las nociones mínimas de argumentación que se presentan en el primer apartado.





Parte I

Herramientas básicas

En este apartado se busca que los estudiantes tengan a la mano un bagaje sencillo de lo que significa la argumentación, entendida como el arte de sustentar una opinión por medio de razones. Con lo anterior será más fácil acceder a los trabajos, ya que la teoría de la argumentación y sus planteamientos básicos ayudarán a los educandos a identificar puntos clave en los textos que leen en sus cursos universitarios y a organizar mejor la información para presentarla en los formatos requeridos para sus trabajos. Este apartado es introductorio y referencial; no pretende reemplazar los cursos de lógica y argumentación necesarios que el estudiante debe tomar en la carrera de Filosofía. Al finalizar el apartado se consignan algunas actividades que ayudan a reforzar los contenidos vistos.

I. Fundamentos de argumentación

Argumento y proposición

Argumentar es dar razones para sostener o sustentar una proposición, lo cual se hace por medio de otras proposiciones. Cuando tenemos un conjunto de proposiciones en el cual una de ellas se deriva lógicamente de las otras o, lo que es igual, es sostenida por las otras, decimos que tal proposición se llama tesis o conclusión, y las demás proposiciones se llaman premisas. El conjunto de premisas junto con la conclusión se llama argumento.

Esta definición de argumento nos remite a la definición de proposición, que no es más que una oración que puede ser verdadera o falsa¹. Por ejemplo:

- “Sócrates es hombre”.
- “El día está lluvioso”.
- “Napoleón fue emperador de Francia”.
- “ $2 + 2 = 4$ ”.

¹ Técnicamente, la proposición no es equivalente a la oración, sino que es el contenido de una oración y por eso se puede expresar con distintas oraciones. Un ejemplo típico puede ser el siguiente: pensemos en la oración “Juan venció a Pedro en el campeonato de ajedrez” y en la oración “Pedro fue vencido por Juan en el campeonato de ajedrez”. Las dos oraciones dicen lo mismo, pero de diferente manera (una en voz activa y la otra en voz pasiva). Eso que dicen, esa relación conceptual entre sus términos, es propiamente la proposición. Por razones de practicidad, en este texto se tratará la proposición como si fuese una oración.



Si bien las proposiciones son abundantes en el lenguaje, hay expresiones que no son proposiciones, por cuanto sería absurdo decir que tales oraciones son verdaderas o falsas. Por ejemplo, las siguientes:

- “Buenos días”.
- “Bienvenido a nuestra casa”.
- “¿Está ocupado, señor?”.
- “Necesito un desayuno”.
- “Te suplico que me ayudes”.

Así, los argumentos solo tratan con proposiciones y están compuestos de proposiciones. Las demás expresiones del lenguaje no entran en el campo de la argumentación en sentido estricto.

La noción de evidencia y demostración (prueba)

La idea central de un argumento es que cuando decimos que un grupo de proposiciones sostienen una proposición determinada, esto es equivalente a decir que determinada proposición sostenida por las otras es demostrada o inferida por las otras.



Hay proposiciones que no requieren prueba porque se considera que son evidentemente verdaderas o falsas. Por ejemplo:

Verdadera	Falsa
Un triángulo tiene tres lados	Un cuadrado no tiene lados

Se considera que la evidencia es aquello que es palpable a la vista, y que todo ser racional estará de acuerdo en su verdad, mientras que hay proposiciones que no son verdaderas o falsas de forma evidente. En los ejemplos anteriores, sería casi absurdo preguntar: ¿por qué un triángulo tiene tres lados? ¿Cuáles son las razones de que un triángulo tenga tres lados? La pregunta misma es absurda porque el tener tres lados hace parte de la definición de triángulo; así que, de no tenerlos, sería otra figura geométrica o en general otra cosa. Creer que la oración “un triángulo no tiene tres lados” podría ser verdadera es ignorar lo que es un triángulo.

Por su parte, las proposiciones que no son en modo alguno evidentes son aquellas que requieren ser probadas o demostradas por medio de argumentos, y son estas a las que les añadimos un grupo dado de premisas para sustentar su verdad. Si todas las proposiciones fueran verdaderas o falsas de manera evidente, no habría necesidad de argumentación.



Las proposiciones que no son evidentes son aquellas frente a las cuales tiene sentido preguntar ¿por qué?; es decir, si alguien dice: “la última reforma de la empresa fue un desastre”, se espera que exprese a continuación las razones o premisas en las que basa para sostener esa afirmación, pues seguramente muchos oyentes ven con buenos ojos la última reforma que se hizo en la empresa en cuestión, comenzando por los que la llevaron a cabo.

Conocimiento científico y opinión

La ciencia nos ha ayudado a determinar la verdad de algunas proposiciones relacionadas con temas de la naturaleza; por ejemplo, si existieron otros animales antes de que existieran los que conocemos, si ciertas enfermedades se pueden curar o cuantos planetas hay en el sistema solar. No obstante, la ciencia llegó a estas cuestiones por medio del método científico, el cual implica el uso de ciertos instrumentos y experimentos.

Si queremos determinar la temperatura corporal de una persona, basta con que usemos un termómetro para medirla. Lo mismo si queremos medir la velocidad de un automóvil, es suficiente con revisar el velocímetro. Sería absurdo dar argumentos para sostener una postura u otra para determinar estas cosas cuando ya existen los instrumentos que nos dan esa información de manera precisa. Pero hay asuntos en los que no existen instrumentos para



ello, y seguramente es imposible que estos tengan lugar, por ejemplo, para determinar la mejor opción política en unas elecciones.

En temas políticos y morales, en los que no es posible instrumento alguno que nos provea la respuesta, la argumentación es fundamental. Todos tenemos opiniones sobre asuntos relacionados con la moral, la felicidad, el arte, la política, las normas de convivencia y demás, pero lo más interesante es que no todos tenemos las mismas opiniones acerca de esos asuntos. Por ello, la argumentación es la única vía para hacer ver que una cierta proposición es más fuerte que su contraria y, por tanto, más cercana a la verdad.

De ese modo, en los asuntos en los que no hay conocimiento científico posible, sino solo opinión, la argumentación juega el papel central².

Esquema general de la argumentación de opiniones

La opinión fungirá como la tesis o conclusión de nuestro argumento, mientras que las razones que la sostienen son las premisas. El esquema que se usará será el siguiente:

2 En el caso de la filosofía, tenemos un saber teórico en el que la argumentación es fundamental, aunque eso no significa que se reduzca a un mero juego de opiniones.



Esquema general de argumentación

Tesis u opinión: proposición que se va a sustentar

¿Por qué?

Premisa 1:

Premisa 2:

Premisa 3:

.

.

.

Premisa n:

Para poner a funcionar el esquema, se puede dar un ejemplo. Digamos que alguien opina que el divorcio es un mal, y cuando se le pregunta por qué cree eso enuncia razones como: “les sienta mal a los hijos”, “divide a la familia”, “se gasta dinero excesivo en abogados y conciliaciones”, y “los exesposos terminan



por odiarse mutuamente”. Según nuestro esquema, el argumento se podría agrupar del siguiente modo:

Argumento 1
Tesis u opinión: <i>El divorcio es un mal</i>
¿Por qué?
1. Les sienta mal a los hijos.
2. Divide a la familia.
3. Se gasta dinero excesivo en abogados y conciliaciones.
4. Los ex esposos acaban por odiarse mutuamente.

Controversia sobre los argumentos

Cuando se esgrimen argumentos, los destinatarios o receptores de estos no necesariamente deben estar de acuerdo con ellos. En una discusión racional, se considera que la controversia sobre un argumento se puede hacer desde distintos puntos o dimensiones de este. Hay al menos dos formas comunes de controvertir un argumento con ánimo de demostrar que es defectuoso en algún punto o que no es válido.





Controvertir las premisas

Un argumento es un conjunto de proposiciones que funcionan como las premisas que sostienen lógicamente una conclusión, que también es otra proposición. De esta manera, se puede comenzar por mostrar que una o varias premisas son falsas o defectuosas en algún sentido. Porque si las premisas sustentan la conclusión, así como una mesa es sostenida por sus patas, entonces su firmeza depende de la fuerza de aquello que la sostiene.

- a. **Demostrar la falsedad de una o varias premisas.** En un argumento, la verdad de la tesis o conclusión está sostenida por la verdad de sus premisas. Así, basta con probar que una sola de las premisas es falsa para que la tesis pierda sustento. Esto no convierte en falsa la tesis, pero sí la hace dudosa. Si tomamos el argumento que sustenta la tesis de que el divorcio es un mal, podríamos controvertir el argumento examinando la premisa 1, que dice “el divorcio les sienta mal a los hijos”. Si bien no sería fácil probar que el divorcio de los padres les sienta bien a los hijos, se podría sostener que un hogar donde los padres discuten todo el día, e incluso se agreden, les puede sentar peor. Luego, el hecho de que les sienta mal a los hijos el divorcio no sería razón para sustentar que es un mal o, por lo menos, sería un mal menor frente a una batalla campal en el hogar.

- b. **Demostrar la falta de consistencia de dos o más premisas.** Es claro que un argumento no puede ser válido si la tesis se sostiene por medio de premisas que se contradicen entre sí. Cuando esto sucede, el argumento es inválido de facto. Se llama consistencia al seguimiento del principio de no contradicción, según el cual no se puede afirmar y decir lo contrario del mismo sujeto al mismo tiempo. Por ejemplo, Sócrates es mortal o es inmortal, pero no puede ser ambas a la vez, y sería absurdo que sustentáramos un argumento con el cual una de las premisas fuera “Sócrates es mortal”, y en otra premisa dijera “Sócrates no es mortal”.
- c. Si bien esto es claro, hay que tener en cuenta que algunas personas introducen entre sus argumentos premisas contradictorias, cuya inconsistencia se nota solo después de un examen cuidadoso. Supongamos que entre las premisas se coloca “Sócrates es mortal” y otra premisa dice “Sócrates es un dios”. Parecen compatibles, hasta que sabemos que todo dios es inmortal por definición; así, denunciamos la inconsistencia presente en el argumento.
- d. **Demostrar la debilidad de las premisas para demostrar la tesis.** Hay otro tipo de argumentos con el que las premisas son verdaderas de forma evidente para todos los interlocutores, de modo que es



prácticamente imposible ponerlas en tela de juicio. Eso no significa que por ello el argumento deba ser aceptado sin más, ya que una de sus características es que las premisas, además de ser verdaderas, deben sustentar la conclusión. A continuación, se presenta un ejemplo en que las premisas son verdaderas, pero sustentan la conclusión de forma muy débil.

Argumento 2

Tesis u opinión: *Gladiator* es la mejor película que se ha hecho en la historia

1. Porque es la película que más me gusta.

Hay que resaltar que la premisa seguramente es verdadera, pero consideramos que el gusto personal de quien la esgrime no es razón suficiente para argumentar la tesis. Asimismo, para sostener una tesis de ese tipo, es necesario un número mayor de premisas. Para fortalecer el argumento habría que acudir a razones relacionadas con elementos de la película, comparaciones con buena parte de las películas de la historia del cine y claros criterios sobre lo que hace que una película pueda calificarse como la mejor.

Controvertir la tesis

Después de revisar los argumentos y notar que las premisas son verdaderas, fuertes y que están conectadas con la tesis, pareciera que no queda más que la aceptación de la tesis. Sin embargo, hay ocasiones en las que es la propia tesis la que se considera problemática porque, si bien el argumento esbozado a su favor es válido, tenemos razones que sustentan lo contrario o consideramos que de la tesis se siguen otras proposiciones que no son válidas. Leamos el siguiente argumento.

Argumento 3

Tesis u opinión: *Dios existe*

1. El universo entero, con todo lo que contiene, tiene una estructura tal que no es plausible que haya sido producto del azar.

La existencia de Dios es una de las cuestiones más controvertidas en Occidente hasta nuestros días, donde creyentes y no creyentes esbozan argumentos a favor o en contra. El anterior es el famoso argumento del diseño; sin embargo, a pesar de que podría ser un argumento bien hecho, el no creyente puede no aceptar la conclusión o tesis, porque considera



que tiene a su vez razones que sustentan lo contrario. En ese caso, lo mejor sería esbozar el argumento completo que sustenta la tesis contraria para ponerlos a la par. Por ejemplo:

Argumento 4
Tesis u opinión: <i>Dios no existe</i>
1. Muchas personas en el mundo sufren injustamente y sin explicación válida a causa del hambre, las pestes, los terremotos y otros males similares.

Con esto, tenemos que la persona que sustenta la existencia de Dios tiene que explicar por qué muchas personas sufren injustamente los males descritos; al mismo tiempo, aquel que considera que Dios no existe, debe dar una explicación alternativa al orden y estructura compleja del universo.

Demostrar la desconexión entre premisas y conclusión

Hay argumentos de los cuales todas sus premisas son verdaderas, pero resulta que no están conectadas con la tesis que se supone que deben sostener. El siguiente ejemplo emula esto, al punto de mostrarse como absurdo.



Argumento 5

Tesis u opinión: *Los extraterrestres visitan la tierra*

1. Estoy deprimido y abrumado severamente.
2. La bolsa de valores de New York cayó en 1929.
3. El punto de ebullición del agua es de 100 grados centígrados de temperatura.

Si bien el ejemplo es evidentemente un remedo de argumento, hay que tener claro que en el discurso racional muchas personas presentan sus argumentos de tal modo que no se note la desconexión de sus premisas con la conclusión. Es un trabajo de los revisores de argumentos examinar “con lupa” la relación entre una tesis y las premisas que son esgrimidas para sostenerlo. Revisemos el siguiente ejemplo:

Argumento 6

Tesis u opinión: *Jorge me odia*

1. Cuando yo entro en algún lugar, él sale.
2. Nunca me llama por mi nombre.



Nótese que este argumento se acerca mucho más a la realidad. La desconexión se encuentra en que las razones o premisas, que pueden ser verdaderas, es posible que no tengan nada que ver entre ellas, y juntas no son suficientes para deducir la conclusión. La causa por la que Jorge sale de algún recinto en el mismo momento cuando entra quien emite el argumento puede deberse a razones diferentes al hecho de no querer compartir el mismo lugar con el emisor. De esta manera, si Jorge lo llama por medio del apellido o de un sobrenombre, puede que sea porque simplemente no sabe su nombre. La situación es similar en el caso de personas extremadamente celosas; cualquier razón les será suficiente para pensar que su pareja les está siendo infiel.

Las tesis y las opiniones. Compleja relación

Por lo general, es claro que las opiniones de una persona están esbozadas en las tesis que defiende. Al tiempo, suponemos que una persona solo defiende aquellas proposiciones en las que en efecto cree. La relación de una persona con las proposiciones que defiende es compleja y multifacética, pues hay retóricos y oradores capaces de defender tesis en las que efectivamente no creen, pero que necesitan defender en algún momento. Por ejemplo, un abogado que tiene que demostrar la inocencia de un reo que se sabe culpable, o un profesor de historia del arte que debe hacer una clase magistral sobre un



pintor que él personalmente detesta, pero que no puede dejar de lado porque el autor alcanzó la categoría de clásico en su oficio. Esto debería ser suficiente como para no identificar de manera automática al argumentador con las tesis que defiende.

A su vez, creemos que solo por medio de la tesis se conoce la opinión del argumentador, al punto de que una vez la esboza, pensamos que sabemos lo que opina y hasta prevemos algunas de las premisas que usará. Hay casos en los que una opinión solo puede ser develada cuando se conoce el argumento completo y no solo la tesis por defender, pues las premisas evidencian el modo como se está argumentando la tesis; esto ya le da matices y muestra cómo es que debemos entenderla (y cómo la entiende el que la sostiene). Los siguientes son un par de argumentos que esbozan dos tesis contrarias, pero en cada una, cuando notamos la premisa, nos damos cuenta de que el argumentador no comprende la tesis del modo como esperábamos.

Estos argumentos defienden una tesis y su contrario; al mismo tiempo, muestran que no siempre una tesis es defendida como creemos que se hará, ni denuncia las creencias u opiniones del autor, hasta que se muestra junto con sus premisas, en forma de un argumento completo.





Argumento 7

Tesis u opinión: *Estoy en contra de la guerra*

1. Porque en tiempos de paz es más fácil identificar y matar a los individuos socialmente inútiles, sin involucrar a la sociedad y a personas inocentes.

Argumento 8

Tesis u opinión: *Estoy a favor de la guerra.*

1. Porque, por desgracia, solo así las personas valoran la paz, la vida, la relación con los demás y su propia libertad.

Si alguien dice que defiende la tesis del argumento 8, se creará inicialmente que se trata de una persona guerrerista que está de acuerdo con la confrontación bélica como solución de conflictos. Pero cuando vemos que la premisa es que solo con la guerra las personas valoran la paz, nuestra perspectiva sobre la opinión de quien la esboza cambia completamente. Lo mismo sucede en el argumento 7, con el cual se espera que aquel que defienda esta tesis sea una persona pacifista y contraria a los conflictos, pero

la premisa nos denuncia que claramente no es el caso. Por tanto, no basta conocer la tesis para saber lo que opina alguien, es necesario indagar acerca de las premisas con las que sostiene aquella opinión.





Actividad

1. Determine si los siguientes enunciados son o no proposiciones y justifique su respuesta en cada caso.
 - *Tráeme el vaso que está sobre la mesa.*
 - *Usted no sabe quién soy yo.*
 - *¿Por qué me pasa esto a mí?*

2. Determine si las siguientes proposiciones requieren un argumento que las sustente o no y justifique su respuesta en cada caso.
 - *El todo es mayor que la parte.*
 - *En tierra de ciegos el tuerto es rey.*
 - *Dos cosas iguales a una tercera son iguales entre sí.*
 - *El ganadero es alguien que trabaja con ganado.*

3. Complete lo que haga falta en los siguientes argumentos (puede añadir premisas adicionales si así lo requiere).

Ejercicio 1

Tesis u opinión: *Sócrates es mortal*

¿Por qué?

1. Todos los hombres son mortales
2. ...

Ejercicio 2

Tesis u opinión: *Ningún hombre puede volar*

¿Por qué?

1. Los canarios no son hombres
2. ...





Ejercicio 3

Tesis u opinión: *Algunas personas no son ladrones*

¿Por qué?

1. ...
2. ...

Ejercicio 4

Tesis u opinión: *Emmanuel Macron ganó las elecciones en Francia contra la candidata conservadora Marine Le Pen*

¿Por qué?

1. ...
2. ...

4. Determine si los siguientes argumentos son válidos o no. En ambos casos justifique su respuesta y especule si lo que falta es una premisa o varias para validar el argumento.

Ejercicio 5

Tesis u opinión: *Todo parece indicar que Sara no está en casa*

¿Por qué?

1. Golpeé tres veces a su puerta y no abrió.
2. Lance una piedrecilla a su ventana y nadie atendió.

Ejercicio 6

Tesis u opinión: *El sol es un astro con movimiento propio*

¿Por qué?

1. Todas las mañanas lo vemos salir por el oriente, cruzar el cielo y ocultarse por el occidente.





Ejercicio 7

Tesis u opinión: *Mis convicciones políticas deben ser verdaderas*

¿Por qué?

1. La mayoría de la gente de mi edad las comparte.
2. Los medios de comunicación las promocionan sin cesar.
3. Las personas influyentes y con los mejores empleos creen en ellas.

Parte II

Tipos de trabajos más comunes

En este apartado, el estudiante encontrará los tipos de textos que de forma más recurrente le serán solicitados en su carrera; estos son: la reseña, el comentario crítico y el ensayo argumentativo. Con estos tres tipos de trabajo el profesor busca evaluar el nivel de lectura y comprensión que el estudiante tiene de las lecturas realizadas en un curso determinado, lo que ciertamente las implica y hace de estos textos un trabajo sobre otros documentos; este último evidencia la reflexión y comprensión que el estudiante hace sobre dichas lecturas. Al tiempo, el orden presentado implica una jerarquía de profundización: la reseña implica un nivel inicial de lectura del texto, el comentario va más a fondo, por cuanto ya invita al estudiante a ir tomando postura sobre lo que lee, cosa que ya había anunciado la reseña crítica (un tipo concreto de reseña que también se trabaja en esta cartilla). El ensayo argumentativo, por su parte, implica un trabajo sobre los contenidos de la lectura que ya puede ser considerado un trabajo de investigación. En esta sección, se presenta cada



texto con su respectivo formato, se explican sus partes y se da un ejemplo que las evidencia. Al final de cada apartado se sugieren unas actividades para reforzar lo visto.

II. La reseña

En el mundo académico la reseña ha sido de uso fundamental. Esta comenzó siendo un texto en revistas especializadas en las que se daba noticia de nuevas publicaciones. En el presente texto, se hace énfasis en su uso como herramienta de formación en los ejercicios de escritura de los cursos de filosofía. La utilidad de este tipo de ejercicio radica en que afianza al estudiante en el estudio de textos, y exige habilidades como la lectura analítica, crítica y comprensiva, la exposición, discusión y argumentación, así como habilidades de redacción. Como herramienta de formación, su grado de exhaustividad dependerá del grado de formación y los propósitos de quien la escriba.

A grandes rasgos, una reseña describe el material que le sirve de base. En la actualidad, se ha ampliado el espectro de materiales base de reseñas; estos van desde libros, capítulos y artículos, hasta películas, documentales, pinturas y todos aquellos materiales que contribuyan a la formación y, en especial, a los trabajos de investigación de los lectores.



Decir que la reseña describe el material base es acercarla a un resumen, pero en filosofía se exige más que eso: consiste en la reconstrucción de las tesis y los argumentos que componen el material de base con el objeto de plantear una postura y hacer una valoración general de dicho material.

Tipos de reseña

Existen diversos tipos de reseñas. Aquí se mencionarán dos: descriptiva y crítica.

1. Reseña descriptiva

Su objetivo es la presentación general del material base mediante:

- Descripción bibliográfica del material base.
- Presentación de los objetivos y orientaciones generales sobre el material reseñado (por ejemplo, acerca de la ubicación del texto dentro de la obra del autor del material base).
- Exposición de la estructura (cómo se disponen en el material base las tesis y los argumentos).
- Aportes en la parte de la filosofía o discusión en la que interviene el material base.

Este tipo de reseña hace énfasis en los contenidos y las cualidades del material reseñado.





Ejemplo de reseña descriptiva.

[Descripción bibliográfica del material base]

Agamben, G. (2009). ¿Qué es un paradigma? En Agamben, G. (2009). *Signatura rerum. Sobre el método* (F. Costa y M. Ruvituso Trads.), Buenos Aires: Adriana Hidalgo.

[Presentación de los objetivos y orientaciones generales]

Este ensayo de Agamben aparece en un libro que recoge una serie de apuntes metodológicos que pretenden aclarar al lector las estrategias investigativas que ha utilizado el autor en su obra, sobre todo en la serie *Homo Sacer*. En él se sitúa en la línea de las investigaciones del filósofo francés Michel Foucault a través del uso de la herramienta metodológica del *paradigma*, que cree hallar en las investigaciones del periodo arqueológico de las investigaciones de Foucault, si le creemos a la ya corriente y discutida cronología del desarrollo intelectual de ese autor. En el ensayo igualmente busca reforzar su postura respecto a la categoría de paradigma explorando un poco la historia de los usos de esta en autores como Platón, Aristóteles, Kant, Victor Goldschmidt, Aby Warburg y Thomas Kuhn.

[Exposición de la estructura]

La primera forma de situarse en la línea investigativa foucaultiana la lleva a cabo Agamben apoyándose en las afirmaciones de Dreyfus y Rabinow en su libro sobre

Foucault (Michel Foucault. *Más allá del estructuralismo y la hermenéutica*); en este, manifiestan que el francés, en su periodo arqueológico, asume a los discursos como “articulaciones históricas de un *paradigma*, y su modo de concebir el análisis implica que aísla y describe los paradigmas sociales y sus aplicaciones concretas” (p. 14). Luego, acerca a Foucault a los planteamientos del filósofo de la ciencia norteamericano Thomas Kuhn, en cuya obra *paradigma* aparece como categoría fundamental en términos de *paradigma científico*, suerte de atmósfera intelectual en la que se desenvuelven los científicos a la hora de hacer ciencia y que para Agamben constituiría un concepto cercano, por ejemplo, al de *episteme* de Foucault en *Las palabras y las cosas* (1966).

Pero si Agamben establece relaciones entre Foucault y Kuhn, hay que anotar que también muestra apartes de los textos de Foucault en los que este toma distancia de Kuhn, como en una entrevista que le hacen Alessandro Fontana y Pasquale Pasquino. En esta Foucault, al exponer los regímenes discursivos, afirma que “lo que le faltaba a mi trabajo era este problema del régimen discursivo, de los efectos de poder propios del juego enunciativo. Los confundía mucho con la sistematicidad, la forma teórica o algo así como el *paradigma*.” (Foucault, citado por Agamben, 2009, p. 19).

Así, Agamben va pasando sucesivamente por varios conceptos foucaulteanos como régimen discursivo, panóptico, confesión, indagación, cuidado de sí... a los que considera que “funcionan como un *paradigma* en sentido propio” (p. 24).





[Reconstrucción de las tesis y argumentos del autor]

Todo lo anterior lo lleva a cabo Agamben motivado por mostrar a su trabajo como procediendo a través de paradigmas. Finalmente, caracteriza a partir de tesis lo que comprende por paradigma (p. 42):

1. El paradigma [no] es una forma de conocimiento ni inductiva ni deductiva, sino analógica, que se mueve de la singularidad a la singularidad.

Esto, porque para Agamben, apoyándose en Aristóteles, el paradigma pondría en cuestión la tradicional dicotomía entre lo particular y lo universal, que se suele considerar inseparable de los procedimientos cognoscitivos y nos presenta una singularidad que no se deja reducir a ninguno de los dos términos de la dicotomía. Así, la categoría *homo sacer* (que sería un paradigma) no se deja reducir a la figura del musulmán que Agamben aborda en su estudio de los campos de concentración (*Lo que queda de Auschwitz* [1998]), pero sí ayuda a hacerlo inteligible; por ello se convierte *homo sacer* en un paradigma que ayuda a la comprensión de realidades para las que inicialmente no fue creado.

2. Neutralizando la dicotomía entre lo general y lo particular, sustituye la lógica dicotómica por un modelo analógico bipolar.

Homo sacer sería un “analogon” del musulmán de los campos de concentración.

3. El caso paradigmático deviene tal suspendiendo y, a la vez, exponiendo su pertenencia al conjunto, de modo que ya no es posible separar en él ejemplaridad y singularidad.

Homo sacer, como paradigma, tiene un valor intelectual como modelo o grilla de inteligibilidad, pero también como ejemplo que puede reunir enunciados y prácticas en un nuevo conjunto (el campo de concentración) y en un contexto distinto (la política nazi de exterminio).

4. El conjunto paradigmático no está jamás presupuesto a los paradigmas, sino que permanece inmanente a ellos.

Homo sacer tiene como objetivo hacer ver o hacer inteligibles aspectos que para un historiador normal podrían escapársele.

5. No hay, en el paradigma, un origen o una *arché*: todo fenómeno es el origen, toda imagen es arcaica.
6. La historicidad del paradigma no está en la diacronía ni en la sincronía, sino en un cruce entre ellas.

Estas dos últimas tesis apuntan a que *Homo sacer* se sitúa entre diacronía (desarrollo cronológico del fenómeno estudiado) y sincronía (observación del fenómeno estudiado)





solo en un momento de su historia), con lo cual vuelve inteligible no solo el pasado del que es “arrancado”, sino también al presente en el que lo ancla el investigador. A este carácter Agamben lo llama “ontológico”, que recuerda claramente la “ontología del presente” de la que habla Foucault, en la que el investigador (genealogista) se retrotrae en la historia, pero motivado por una pregunta del presente; va a la historia para comprender cómo se ha llegado a “ser” lo que se es en la actualidad.

[Aportes del material reseñado]

Finalmente, el ensayo de Agamben, en la medida en que es un intento de aclaración metodológica de sus investigaciones, nos ayuda a comprender mejor las intenciones del autor en textos como *Homo sacer. El poder soberano y la nuda vida* (1995); en este, por ejemplo, se plantea al campo de concentración como paradigma biopolítico de lo moderno, pues un lector incauto podría parecerle contradictorio ver unido al término biopolítica el de campo de concentración, en la medida en que este último si bien es un paradigma, lo es de destrucción de la vida y no de su administración y conservación como lo sugiere, a grandes rasgos, el término biopolítica unido a él. En fin, el ensayo es un aporte de cómo se puede llevar a cabo la historia de los conceptos, de gran utilidad en el campo de la filosofía.

Reseña crítica

Este tipo de reseña es la más solicitada en los ejercicios de escritura en los cursos de filosofía. Consiste no solo en lo anotado respecto a la reseña descriptiva, sino que, además, quien la escribe debe presentar su postura frente al texto; esto es, un juicio crítico frente a las tesis, los argumentos y las conclusiones del texto. Esta toma de postura se hace de manera argumentativa, es decir, mediante la presentación de razonamientos que demuestren el juicio emitido frente al texto reseñado. Esta valoración o juicio puede ser de diversa índole: 1. Positiva. Si quien escribe la reseña está de acuerdo con lo planteado en el texto y contribuye a reforzar las tesis planteadas en él. 2. Negativa. Si quien escribe la reseña no está de acuerdo con lo planteado en el texto y contribuye a discutir y demostrar lo contrario de lo planteado en él. 3. Quien escribe la reseña puede estar parcialmente de acuerdo o en desacuerdo y lo que hará será argumentar dependiendo del caso de que se trate.

De esta manera, basta aquí con mostrar lo que se debe agregar a lo dicho respecto de la reseña descriptiva para completar la reseña crítica; es decir, la postura de quien realiza la reseña frente al texto reseñado:





[Postura del autor de la reseña frente al material base]

Las objeciones que se le pueden hacer a Agamben en el intento de equiparar su trabajo por paradigmas al realizado por Foucault son dos:

1. Es forzado el anclaje del trabajo de Foucault en la utilización de paradigmas cuando lo que intentó Foucault fue desmarcarse de las formas tradicionales de trabajo histórico como el de los estructuralistas o, caso citado por Agamben, el de los historiadores de la ciencia y de las ideas, sobre todo en su periodo arqueológico; y si a algo se acerca Foucault es al concepto de *estructura* de los primeros más que al de *paradigma*.

2. Agamben confunde dos estrategias metodológicas de Foucault: la arqueología y la genealogía. A grandes rasgos, la arqueología intenta establecer las condiciones de posibilidad de la emergencia de un discurso determinado (para únicamente mencionar esto), mientras que la genealogía es un trabajo crítico de inteligibilidad de fenómenos actuales a través de las prácticas a partir de las cuales dicho fenómeno se consolidó (y por lo cual es objeto de estudio crítico del genealogista), con miras a establecer el carácter histórico de su constitución y con ello evidenciar la posibilidad de cambiar dicha situación. Es decir, una cosa es arqueología y otra genealogía, y si Agamben sitúa al paradigma en la arqueología, a la hora de caracterizarlo toma maneras de proceder del Foucault genealogista. En esta situación, este entrecruzamiento de las estrategias metodológicas foucaulteanas ubicaría a la caracterización del paradigma por Agamben

en la discusión en torno a la cronología de la obra de Foucault, pero esta discusión sobrepasaría los objetivos de la presente reseña.

Estructura general de una reseña

La estructura de una reseña no es estándar, pues existen varias maneras de organizarla y ello depende de los objetivos por los cuales se escriba la reseña (recuérdense, por ejemplo, los dos tipos de reseñas que se han caracterizado en este documento). Aquí se presenta una sugerencia de los elementos mínimos que debe contener una reseña crítica.

- Descripción bibliográfica del material base. (referencia general del material base, por ejemplo, si se trata de un material publicado, dónde aparece)
- Breve introducción del asunto abordado por el material base. (se trata de contextualizar el tema del material base en términos de cuestiones tales como en qué discusión se sitúa, cuáles son los motivos del texto, con qué autores discute el material base, etcétera)
- Reconstrucción de las tesis y los argumentos del material base. (este aspecto es de suma importancia, pues esto es lo que primordialmente interesará a los lectores de la reseña y, respecto de la evaluación al estudiante que realiza la reseña, la reconstrucción evitará que este transcriba sin más las tesis y más bien evidencie un trabajo sobre el material base y se ejercite precisamente en



comprensión de lectura, que a su vez implica análisis, crítica y redacción de tesis y argumentos).

- Valoración final (Conclusiones).
- Postura de quien realiza la reseña frente al material base (Cuando se trata de una reseña crítica).

Cómo se hace una reseña

Así como no hay una estructura estándar para la reseña, tampoco hay una receta infalible para su elaboración. No obstante, se sugiere lo siguiente:

- Lectura pormenorizada del texto base. (Esta lectura apunta a un análisis, una crítica y, por supuesto, a la comprensión del texto. El fundamento y gran parte del éxito de la reseña se juega en este momento).
- Identificación y reconstrucción de tesis y argumentos.
- Problematización. (Evidenciar puntos discutibles y contrastación con otras posturas del autor o de otros autores en la medida de lo posible).
- Emisión de la valoración final sobre el material de base.
- Es útil, en el momento de realizar la reseña, hacerse las siguientes preguntas:
- ¿Es clara la postura del autor del material base?
- ¿Es clara mi postura frente a la postura del autor?
- ¿Está argumentada de manera sólida mi postura?



Actividad

1. Explique cuál es la importancia de la elaboración de reseñas en la formación filosófica.
2. Explique cuáles son las diferencias entre una reseña descriptiva y una reseña crítica.
3. Explique cuál es la importancia de la valoración que se emite en las reseñas sobre el material reseñado.
4. Explique por qué la reseña no es un simple resumen.
5. El profesor seleccionará un artículo o capítulo de libro para que los estudiantes realicen una reseña crítica.





III. El comentario de texto

Consiste en el análisis de fragmentos o de obras de autores, con el objetivo de presentar lo que expresa (contenido), cómo lo expresa (forma) y emitir una valoración al respecto. Esto último es el núcleo principal del comentario. Este ejercicio es fundamental para la formación filosófica, pues a través de él los estudiantes, además de familiarizarse con los textos, también se familiarizan con el ejercicio filosófico mismo (tanto con el que se despliega en el texto comentado como con la ejercitación de su propio filosofar).

Lo anterior se realiza a través de la contextualización del fragmento o de la obra dentro del trabajo del autor comentado y dentro de la discusión en la que participa, la reconstrucción de las tesis planteadas, la identificación de cómo procede formalmente el autor (describe/expone, argumenta, plantea hipótesis, procede de manera inductiva, deductiva, etcétera) y la evaluación crítica de estas.

La valoración o juicio crítico puede ser de diversa índole:

1. Positiva. Si quien escribe está de acuerdo con el autor del texto y contribuye a reforzar las tesis planteadas en el texto.
2. Negativa. Si quien escribe no está de acuerdo con el autor y contribuye a discutir y demostrar lo contrario a lo planteado por el autor.

3. Quien escribe puede estar parcialmente de acuerdo o en desacuerdo y entonces lo que hará será argumentar dependiendo del caso de que se trate.

La elaboración de un comentario de texto filosófico requiere la lectura pormenorizada del texto o fragmento seleccionado que permita:

1. Contextualizar e identificar los objetivos del texto.
2. Evidenciar el problema o los cuestionamientos que desarrolla el texto.
3. Identificar la(s) tesis que se plantea(n) en el texto y cómo se fundamenta(n).
4. Identificar los conceptos o las categorías que se emplean en el texto comentado y cómo se articulan.

Valoración crítica del texto:

1. ¿Es lo suficientemente sólida la tesis y su fundamentación? (podrían ser varias tesis).
2. ¿Hay contradicciones o lagunas en la argumentación presentada?
3. ¿Es posible hacer aportes a la explicitación de algunos aspectos planteados en el texto comentado?
4. Plantear y discutir los supuestos sobre los que se basa el texto comentado.



5. ¿Hay un aporte del texto comentado respecto del aspecto que trata?
6. ¿Se puede plantear una postura distinta a la defendida por el autor que haga tambalear la tesis propuesta por este?

La estructura del comentario de texto de manera general debe contener lo siguiente:

1. Contextualización. Aquí se sitúa el fragmento dentro de la obra del autor y de la discusión que aborda.
2. Análisis del texto. Cómo se organiza y desarrolla la temática.
3. Crítica.

Hay características en las que el comentario de texto y la reseña coinciden. Las diferencias básicas entre los dos son: 1. En la reseña pesa más la reconstrucción del texto, es decir, este es su énfasis u objetivo primordial, mientras que en el comentario pesa más la valoración o juicio crítico del comentador, y 2. En el comentario de texto, cuando se trata de un fragmento corto, se abre la posibilidad de transcribir el fragmento que se va a comentar; en la reseña no es así, ya que esta se realiza de obras, artículos, capítulos y no de fragmentos, aunque se debe decir que la reseña puede incluir algunos fragmentos del texto reseñado.



Estrictamente hablando, un comentario de texto no tiene un formato o unas partes definidas de cómo debe hacerse, como se mostró en el caso de los tipos de reseña; sin embargo, en los ejemplos de comentarios que a continuación se muestran se han resaltado algunos subtítulos que pueden servir de guía para su realización.

Ejemplo de comentario de texto 1³.

A. Texto

Hemos visto que quien quebranta las leyes es injusto y que quien las observa es justo. Ello equivale a decir que todo lo legal es bajo cierto aspecto algo justo. Legal es todo aquello que ha sido estipulado por un acto legislativo, y cada una de esas estipulaciones son, como decimos, justas. Ahora bien, las leyes decretan sobre el dominio entero de la existencia. Y al hacerlo así se orientan bien al provecho común de todos los ciudadanos, bien sólo al de los nobles, bien al del grupo que está en el poder (sea por su excelencia personal o por cualquier otra razón). Designamos, por tanto, como justo en un sentido [a saber, en el sentido de la justicia integral] aquel modo de actuar que tiene como objetivo el producir y conservar para la comunidad la felicidad, así como sus elementos componentes.

La ley nos ordena en efecto comportarnos como un hombre valiente, es decir, no abandonar nuestro puesto en la batalla, no huir ni arrojar las armas; como un hombre

3 Este y el siguiente ejemplo de comentario son una adaptación de los comentarios de texto que aparecen respectivamente en: Montoya, J y Conill, J. (1985) y en García Borrón, J. C. (1985).





temperado, es decir, no cometer adulterio ni comportarse insolentemente; como un hombre sereno, es decir, no golpear o calumniar a los demás. Del mismo modo se comporta la ley con respecto a las otras formas de excelencia o de bajeza moral; las unas las ordena y las otras las prohíbe. Y ello correctamente, cuando la ley ha sido correctamente establecida; pero cuando ha sido establecida arbitrariamente, sus resultados son menos satisfactorios.

La justicia en este sentido es ciertamente la excelencia más perfecta, aunque no sin restricción alguna, sino en relación con los demás. Por ello la justicia es considerada a menudo como la más excelsa de las excelencias, y ni la estrella de la tarde ni la de la mañana son tan maravillosas; y decimos también, con el proverbio: En la justicia se dan juntas todas las excelencias. Es, pues, en un sentido muy especial excelencia perfecta porque es la aplicación inmediata de la excelencia perfecta. Y es perfecta porque quien la posee puede realizar esa excelencia no sólo en sí mismo, sino también en relación con otras personas.

Aristóteles: *Ética Nicomáquea* (2007, V, 1129b12-28)

B. Comentario del texto

Hemos elegido este texto porque nos sirve muy bien para introducirnos en el llamado *horizonte espiritual* de Aristóteles. Toda teoría ética se mueve siempre en un mundo de interpretaciones del mundo y de valoraciones que son anteriores a ella y que

el autor generalmente comparte, quizá con algunas reservas, con sus contemporáneos. A esto es a lo que llamamos *horizonte espiritual*. Como para el autor mismo es algo obvio e incuestionado, no lo expone explícitamente en su obra. (Le falta la perspectiva, que solo puede dar el posterior desarrollo histórico, para contemplarse a sí mismo y a sus creencias como algo objetivo, como algo separado). Por tanto, tenemos que deducir esos presupuestos de textos en los que aparentemente se habla de otras cosas. Este esfuerzo por descubrir el trasfondo espiritual de un texto es la verdadera inteligencia histórica. No tiene ninguna utilidad intentar aplicar, por ejemplo, tal o cual doctrina ética de Aristóteles a nuestro tiempo si primero no sabemos qué significaba verdaderamente para él; es decir, cuáles eran los presupuestos de los que partía.

El núcleo de la argumentación de Aristóteles en este texto es la identificación de lo *legal* (*nómimon*) con lo justo (*dikaion*) en uno de sus sentidos (sabemos que hay otro sentido de justo, a saber, el de la justicia especial o estricta). Veremos cómo esta identificación no es una peculiaridad de Aristóteles, sino que es ampliamente compartida por sus contemporáneos. Para nuestros oídos, sin embargo, contiene una notable disonancia. Nosotros no estamos acostumbrados a identificar lo legal con lo justo: contraponemos, por ejemplo, lo legal a lo moral. Podemos sospechar entonces que para Aristóteles *ley* no significa lo mismo que para nosotros. Aunque pueda quizá significar lo mismo en el sentido lógico-referencial (es decir, que Aristóteles aplicaría la palabra *ley* a los mismos objetos que nosotros, por ejemplo, a las decisiones de la asamblea del pueblo); esto no





quiere decir que tenga el mismo significado global. En efecto, en Aristóteles el concepto de *ley* tiene unas connotaciones que para nosotros se han perdido casi completamente. Nosotros tendemos a pensar que las leyes son el resultado, más o menos conciliador, del choque de los intereses sociales organizados.

Una ley es tanto mejor cuantos más grupos de intereses acierte a conciliar sin perder toda su eficacia con respecto al objetivo para el que se redacta. (Hasta hemos institucionalizado los mecanismos para representar esos intereses: los *lobbies* o *corridors of power*.) Aristóteles y los griegos de su época, como hemos visto en el texto, no ignoraban ese aspecto humano, demasiado humano, de la ley: era precisamente uno de los leitmotiv de los sofistas. Pero Aristóteles al menos une con este punto de vista sociológico un punto de vista metafísico: la ley es también, debiera serlo al menos, una emanación de la razón (*lógos*) a través de la sabiduría práctica. Ahora bien, la razón tiene una función más amplia que la de establecer la concordia de intereses (aunque también tiene esta). Esta función más amplia podría describirse como la del establecimiento, o restablecimiento, del orden natural en la sociedad. Como parte del mundo terrestre, la sociedad está sometida al dominio de la casualidad (*tykhé*) y, por tanto, al peligro del caos. Es tarea de la razón a través de la sabiduría práctica eliminar ese peligro por medio de la ley (en el terreno social) y por medio de la decisión moral (en el terreno individual). Al obrar así, la razón instaura, por así decir, el orden cósmico en nuestro mundo terrestre (en una medida siempre incompleta, desde luego).

Esto explica que Aristóteles hable de la ley en un *tono* distinto al nuestro. Para nosotros, *ley* tiene un sentido simplemente descriptivo, es un fenómeno social, sobre cuyo valor moral nada está dicho por reconocerle la categoría de ley. Por el contrario, la palabra *ley* para Aristóteles tiene un contenido claramente valorativo. La ley, de por sí, es algo justo y bueno. Naturalmente, Aristóteles sabe que hay leyes injustas y malas. Pero ello hace tan poco daño a la idea de ley como el hecho de que haya triángulos mal dibujados a la idea de triángulo.

Nos hemos extendido en estas consideraciones previas porque no están explícitamente en el texto, pero es necesario conocerlas para entender el texto. (Nuestra lectura de los textos filosóficos fracasa frecuentemente porque no tenemos en cuenta este trasfondo histórico-cultural). Ahora podemos volvernos al texto mismo.

Lo hemos dividido, incluso tipográficamente, en tres partes o tres párrafos. Los caracterizaremos rápidamente y después los examinaremos con más detalle. El primer párrafo presenta la identidad básica de la legalidad y la justicia: parte para ello de un hecho lingüístico, para corroborarlo por un examen conceptual de la noción de ley.

El segundo párrafo ilustra, por medio de ejemplos, cómo es posible llamar *justas* (en cuanto obedecen a la ley) a las acciones que proceden de cualquiera de las excelencias del carácter.





Finalmente, el tercer párrafo subraya que la justicia integral es la más perfecta de las excelencias; esto en dos sentidos: en cuanto engloba todas las demás y (a través de la ley) tiene una relación positiva con nuestros conciudadanos.

Aristóteles empieza por establecer, por una referencia a líneas anteriores, el acuerdo verbal general sobre la coincidencia entre *justicia* y *observancia de la ley*, *injusticia* y *quebrantamiento de la ley*. Tenemos testimonios de ese acuerdo conceptual (Cfr. Platón, *República*, 339 b 7, 359 a 4...). Podría formularse del modo siguiente: *quien quebranta las leyes es injusto, quien las observa es justo*.

De este acuerdo verbal se pasa, por una leve precisión lógica, a lo siguiente: *No la ley propiamente, sino lo legislado en ella es lo justo*. Quien esté de acuerdo en que observar la ley es un comportamiento justo, tiene que estarlo en que lo prescrito por la ley es también justo. Puede parecer una simple triquiñuela verbal, pero no lo es. Muchos filósofos de tendencia positivista objetarían a esta proposición: *la ley es justa, porque lo dispuesto en ella es justo*; dirían más bien: *lo dispuesto en la ley es justo porque la ley es justa* (esto es, aprobada de acuerdo con las previsiones constitucionales). Aristóteles, por supuesto, está muy alejado de esta concepción positivista: para él una ley solo es justa cuando ordena lo que es justo.

Pero, ¿qué es lo justo? Obviamente, “aquel modo de actuar que tiene como objetivo producir y conservar para la comunidad la felicidad, así como sus elementos competentes”. Los elementos componentes de la felicidad, los podemos leer en *Retórica*, I, 5:

Partes de la felicidad son la nobleza, los muchos amigos, los amigos buenos, la riqueza, los hijos buenos, los muchos hijos, la buena vejez, y, además, las virtudes corporales, como la salud, la belleza, el vigor, la estatura, la fuerza para la lucha; la fama, el honor, la buena suerte, la excelencia del carácter.

El acento del párrafo va naturalmente en las palabras para la comunidad: no sería justo el comportamiento que buscara todo esto para sí solo, a expensas de la comunidad.

¿Qué sentido tiene entonces la observación anterior, de que las leyes “se orientan bien al provecho común de todos los ciudadanos, bien *sólo* al de los nobles, bien al del grupo, que está en el poder”?

¿Quiere decir simplemente que una ley no puede, para ser considerada como tal, orientarse hacia el bien de un único individuo, sino que debe orientarse hacia el bien de un grupo? ¿O bien algo parecido a esto: “aunque las leyes de hecho pueden orientarse hacia el bien de grupos particulares, sólo pueden considerarse justas las que se orientan al bien de toda la comunidad”? Aunque ambas lecturas son posibles, nosotros nos inclinamos por la segunda, que está más de acuerdo con la doctrina general de Aristóteles.

El segundo párrafo solo necesita aclaración en un punto. Se dice que la ley ordena todas las formas de excelencia *areté* y prohíbe todas las formas de bajeza moral. (Y en el párrafo primero se decía que *las leyes decretan sobre el dominio entero de la existencia*). Naturalmente, esto es verdad solo en parte. No es cierto, por ejemplo, que la ley prohíba





la tacañería, ni ordene la magnificencia en el uso del dinero. La ley únicamente prescribe niveles mínimos de excelencia, y solo prohíbe niveles máximos de baja. No es función de la ley, sino de la sabiduría práctica, indicar hasta qué grado de excelencia podemos y debemos llegar.

La observación final: *cuando la ley ha sido establecida arbitrariamente, sus resultados son menos satisfactorios* está naturalmente dirigida a explicar que, aunque la ley es de por sí buena, puede en ocasiones resultar pervertida y traer malas consecuencias.

- Con la frase: *La justicia en este sentido es ciertamente la excelencia más perfecta, aunque no sin restricción alguna, sino 'en relación con los demás*, Aristóteles quiere a la vez recoger lo valioso de la justicia platónica de la justicia y marcar sus distancias con respecto al platonismo. Para Platón, la justicia era la excelencia más perfecta (lo argumenta en la *República*), porque supone e integra las excelencias de menor rango: templanza, valor, sabiduría). Para Aristóteles, por el contrario, el valor propio de la justicia está más bien en que, gracias al cumplimiento de la justicia (la ley), las excelencias individuales se refieren a otros, provocan el bien ajeno. (cfr. F. Dirlmeier, 1964, pp. 401-402).

Esta idea se puede ampliar un poco más. Para Platón, la excelencia total del hombre (la justicia) consiste en una armonía interior de todas las capacidades y potencias psíquicas. La acción exterior será una consecuencia de tal armonía y tenderá a reproducirla en el mundo social (carácter cerrado de la estructura social). Para Aristóteles, que no rechaza

por completo la idea de la armonía del alma, esta armonía es solo posible en relación con el mundo social: la excelencia del alma tomará sus modelos de la tradición viviente del pueblo griego y, a la vez, esa excelencia rendirá importantes beneficios a la sociedad. (Según *Retórica*, I, 9, la excelencia del carácter consiste en *la facultad de hacer muchos y grandes beneficios*).

Esta es la razón probablemente de que no encontremos en Aristóteles un hilo conductor para establecer un cuadro completo de las excelencias del carácter. Como vimos en el texto, parece haber tomado como punto de partida la *cuadriga* platónica, pero, por un lado, cambiándola de sentido y, por otro, completándola con una serie de excelencias que tienen poco que ver con algún esquema deductivo, sino que han sido tomadas directamente de las valoraciones sociales, sean históricas o actuales.

A la luz de estas consideraciones debe ser leído el resto del párrafo. Notemos solamente que el verso *ni la estrella de la tarde ni la de la mañana son tan maravillosas* es un fragmento de Eurípides, y el proverbio *en la justicia se dan juntas todas las excelencias* pertenece a Teognis.

- El concepto de ley permite así llenar de contenido el concepto indeterminado de justicia. El ajustamiento al orden cósmico en el que consiste originariamente la justicia, no se realiza sino por medio de la ley. Claro que no cualquier ley, puesto que las hay manifiestamente injustas. ¿Y entonces? ¿Cómo distinguiremos las leyes justas de las





injustas? Aristóteles no da respuesta a esta pregunta en el texto comentado, pero podemos recordar cuál sería la orientación de su respuesta: las leyes justas son las promulgadas cuando existe una situación de justicia política, esto es:

- Cuando los que gobiernan son los superiores en excelencia.
- Cuando gobiernan con vistas al mayor bien de todos los súbditos.

Podemos conjeturar que no ha sido la teoría, sino la observación de la historia gloriosa del pueblo griego (Temístocles, Pericles, Filipo...) la que ha hecho que Aristóteles encuentre satisfactoria una respuesta que ofrece tan pocas posibilidades de concreción.

Ejemplo de comentario 2.

A. Texto

I. El hombre, ministro e intérprete de la naturaleza, sólo hace y entiende en la medida en que ha observado, por la experiencia o por la reflexión, el orden de la naturaleza; y no sabe ni puede nada más.

II. Ni la mano desnuda ni el entendimiento abandonado a sí mismo pueden mucho; la cosa se perfecciona con instrumentos y auxilios, que no son menos necesarios para el entendimiento que para la mano. Y así como los instrumentos de la mano excitan o rigen su movimiento, así los de la mente impulsan al entendimiento o le precaven.

III. La ciencia y la potencia humana coinciden en lo mismo, porque la ignorancia de la causa priva del efecto. Pues a la naturaleza no se la vence sino obedeciéndola; y lo que en la contemplación corresponde a la causa en la operación corresponde a la regla.

Bacon, *Novum Organum* (I, 1-3)

B. Comentario del texto

1. La obra y su situación

El *Novum Organum* es la segunda parte de la obra capital de Bacon, *Instauratio Magna*. Se publicó por separado, y solo en parte, en 1620.

Como su título pone de manifiesto, considera el valor instrumental de la teoría (*organon* = instrumento) para la acción humana, y declara que este instrumento debe ser nuevo. Recuerdese que *Organon* era el título del bloque de escritos lógicos del *corpus* aristotélico y que Bacon, con su propio método, se proponía reemplazar o complementar el “instrumento para las ciencias” que Aristóteles veía en la silogística.

Cuando la obra se publicó, Bacon era lord canciller de Inglaterra, en un momento de considerable optimismo en el que el Imperio Británico comenzaba su expansión. Está en el trono el sucesor de la reina Isabel. El recuerdo de la victoria sobre la Armada





Invencible vive en la mente de todos, y las rentas de las aduanas se habían duplicado desde el advenimiento de Jacobo al trono y la paz con España.

Lo que debía ser primera parte de la *Instauratio (De dignitate et augmentis scientiarum)* se publicó después, en 1623; pero Bacon había escrito ya, en inglés, *El progreso del saber* (1605), así como el *De sapientia veterum* (1609).

2. Análisis del texto

El texto elegido (seguimos la traducción de J. Marías) es breve en extensión, pero muy amplio de contenido. Hay en él cosas distintas, las suficientes para reconstruir en sus líneas generales toda la filosofía de Bacon; curiosamente, contiene al mismo tiempo muchas repeticiones que pueden llegar a parecer la reiteración de una sola idea.

Algunas de esas repeticiones son patentes a la primera lectura más rápida, pero un análisis del texto, sin apenas profundizar, hace que aparezcan en número aún mayor. Como tanta reiteración no puede ser no intencionada, invita a pormenorizar en el análisis. Este nos proporciona los siguientes ocho pares (el último de ellos, doble) de conceptos o imágenes:

1. El hombre (es) ministro/intérprete > de la naturaleza.
2. Solo < hace/entiende> en la medida en que observa el orden de aquella.

3. No <puede/sabe > nada más.
4. La mano/el entendimiento>, por sí solos, pueden poco.
5. Mano/entendimiento > necesitan instrumentos y auxilios.
6. Los instrumentos excitan o rigen, impulsan o precaven <la mano/el entendimiento.
7. Ciencia/Potencia> coinciden en lo mismo.
8. Lo que en la<operación/contemplación> corresponde a la <regla/causa.

Pero además de tan reiterada y simétrica insistencia de todo el fragmento, hay también en su comienzo una chocante redundancia proposicional: “sólo” hace y entiende... “y” no sabe ni puede “nada más”.

C. Resultados del análisis

Consideremos ante todo las ocho parejas de términos en paralelo:

A. La primera de ellas (ministro-intérprete) establece una distinción-enlace. Esta se reitera luego en los restantes pares, cada uno de los cuales explicita diversamente la misma relación: el *hombre-como-ministro* “hace” y “puede” o “tiene potencia” y “opera”, con “la mano” según “reglas”; el *hombre-como-intérprete* “entiende” y “sabe”, o “tiene ciencia” y “contempla” las “causas” con “el entendimiento”. Todo ello en la medida en que ha observado el orden de la naturaleza.





El paralelismo puede visualizarse así, linealmente:

1. Ministro/intérprete.
2. Hace/entiende.
3. Puede/sabe.
- 4, 5, 6. Mano/Entendimiento.
7. Potencia/Ciencia.
8. Operación/Contemplación.
9. Regla/causa.

Podemos ahora leer que el primer término es al segundo en cualquier par como en cualquiera de los demás: potencia es a ciencia como regla es a causa, como mano es a entendimiento, como ministro a intérprete, etcétera. El hecho de que en el texto cambie a veces el orden de la pareja solo puede deberse a razones estilísticas, para romper la monotonía de la proporcionalidad matemática.

B. El análisis nos ofrece así expresiones complementarias de una misma idea, pero también ideas distintas que corresponden a tres grupos:

1. La expresión de un hecho (afirmaciones 1, 2 y 3).
2. Exigencias metodológicas (afirmaciones 4, 5 y 6).

3. La reiteración del hecho inicial (7), ahora con el añadido de su justificación (“porque”, “pues”, en 8 y 9).

C. Estas expresiones casi agotan el sentido del fragmento, pero hay en este una importante excepción, a saber: *la única parte que no aparece recogida en el esquema de las nueve parejas de términos*. Y esta es nada menos que la famosa frase *a la naturaleza no se la vence sino obedeciéndola*.

Si revisamos ahora el contenido analizado podemos ver que aquel no es sino una glosa explicativa de dicha frase. Al mismo tiempo, la revisión nos permite precisar el significado de cada uno de los grupos de afirmaciones y la relación entre estas.

D. Comentarlo final

En efecto, el texto analizado glosa y explica la frase *a la naturaleza no se la vence sino obedeciéndola*. En su última parte (nuestro grupo 3) de afirmaciones, pares 7, 8 y 9 del esquema) aparece “su fundamento”: Si la ciencia y la potencia coinciden en lo mismo es “porque” la ignorancia de la causa priva del efecto, ya que para “operar” (sobre la realidad natural) se necesitan “reglas”, y “sólo se dispone de éstas en la medida en que” la “contemplación” descubre el orden de causas y efectos.

Así se explica, pues, el hecho de que el hombre intérprete y ministro sepa-entienda y pueda-haga en la medida en que observe el orden natural y se atenga a él (grupo 1





de afirmaciones). Es decir, se vence a la naturaleza “cuando y en la medida en que” se la obedece. Por eso podía parecer a Bacon insuficiente el simple “saber es poder” y quiso recalcar que “sin” saber “no” se puede: lo que llamamos al principio “redundancia proposicional” (que suelen ver quiénes leen de prisa) es en realidad una expresión literaria de la fórmula lógica “si... y solo si...”. Dominaremos la naturaleza, proclama Bacon, si y solo si la obedecemos; seremos sus ministros si y solo si sabemos ser sus intérpretes; podremos si y solo si sabemos, aplicaremos la regla acertada si y solo si acertamos en la contemplación de la causa.

Ahora bien, hay algo más en el mensaje de Bacon. La observación no será todo lo fecunda que puede ser si es “mera” observación. En el primer párrafo, se habla de “experiencia y reflexión” y en el grupo 2 de afirmaciones se nos advierte que el entendimiento (como la “mano desnuda”) “puede poco” sin instrumentos ni auxilios. Hay que tener en cuenta que estas son las palabras introductorias a una obra que se titula *El nuevo instrumento*. La observación, de la que todo depende, está, sin embargo, necesitada —como lo está la mano— de instrumentos que mejoren y amplíen su capacidad.

Descubierto así el sentido del “mensaje”, ya nos es posible adivinar en él un cierto anticipo, más o menos “en clave”, de las ideas centrales del plan metódico general del autor. Los instrumentos deseados “impulsan o precaven” la observación que, por lo

visto, necesita de ambas cosas. Sabemos que lo que Bacon quiere que entendamos por “observación” es, ante todo, la “Caza de Pan”, es decir, el acopio de las más variadas e incansables experiencias; luego, la aplicación “precauida” de nuestro entendimiento: negativamente, la “cautela crítica”, para la cual nos pondrá en guardia contra el ingenuo respeto a los “idolos”; positivamente, mediante esa “policía de la observación”, cuyo reglamento serán las tablas inductivas. La explicación de ambas doctrinas puede encontrar un buen punto de partida en este texto introductorio.

Hay todavía otras líneas de comentario que pueden partir de la lectura de este. Para la primera de ellas, basta con el título de la obra de la que el texto está extraído; por sí solo, nos sitúa en la fase final del Renacimiento y en la inicial del mundo moderno. En ese momento, a la afición por la antigüedad recobrada (uso del latín, recuerdo del *Organon*) se suma, modificándola y en cierto sentido rectificándolo, el sentido “augural”, que apunta en el adjetivo antepuesto “nuevo” (lo mismo sea dicho, de paso, de la galileana *nuova scienza*). Ese título baconiano aparece, como ya sabemos, después de otras dos obras del mismo autor: *De sapientia veterum* (Sobre la sabiduría de los antiguos), también en la lengua de los clásicos, y otra que inicia el uso científico del inglés moderno, *Proficiency and Advancement of Learning* (Destreza y progreso del saber).

Por lo demás, el contenido del breve texto permite esa línea de comentario sacada de su situación histórica. Se “anuncia” en él la concepción de una ciencia encaminada al





“dominio” de la naturaleza, concepción que, junto con la praxis consiguiente, distinguirá al mundo moderno no solo del repudiado mundo medieval, sino también del antiguo que las generaciones inmediatamente anteriores a Bacon creían hacer “renacer”. Lo vemos, efectivamente, en el texto: hay que “obedecer” a la naturaleza, sí, pero “para dominarla”.

Muy probablemente, el más destacado de los rasgos que caracterizan el mundo moderno sea el desarrollo de la ciencia y la antes inimaginable intensificación de la transformación de la naturaleza por el hombre (piénsese, sin ir más lejos, en lo limitado de la fantasía futurista del propio Bacon en la *Nueva Atlántida*). La nueva concepción de la ciencia que hizo esto posible se anuncia, sin duda y suficientemente, en el *Manifiesto* que es el *Novum Organum*; pero era ya, y seguiría siendo, la propia del tipo de sociedad que en los tiempos de Bacon iniciaban las naciones del occidente europeo. La historia posterior ha pasado por la glorificación de la ciencia misma, así entendida, y de sus formidables posibilidades como factor determinante de progreso: “saber para prever, prever para poder” será la consigna que acuñará Auguste Comte sobre la cresta de la ola.

Pero luego empezó el estremecimiento ante el propio poder. Un estremecimiento que hoy sentimos más que nunca y nos hace estimar la ciencia de un modo trágicamente ambivalente. Es más, hemos pasado a ver la capacidad de la ciencia más como destructora que como creadora; y el orgullo por el “dominio de la naturaleza” retrocede ante la angustia por su destrucción.

Nada “obliga” a creer, sin embargo, que la concepción que ha hecho posible este estado de cosas “tuviera que” llevar a él necesariamente, y que no permita superarlo. Pero, en todo caso, lo que hoy nos estremece no es lo que en el texto aparecía como un ideal. Bacon era “ya” un moderno y, como tal, podía sentir aquel “obedecer a la naturaleza, sí, pero para dominarla” en el que antes resumíamos su mensaje; mas él era “aún” un renacentista, un admirador de “la sabiduría de los antiguos” y, como tal, tenía todavía muy claro esto otro: “dominar la naturaleza, sí, *pero obedeciéndola*”. Así, completo, no es un ideal estremeecedor.

El hombre solo será un buen “ministro” de la naturaleza si sabe ser un buen “intérprete” de la misma. Y en tiempos de Bacon un “ministro” (él mismo lo era y lo sabía bien) es un “servidor” que solo ejerce su poder si no se alza contra su señor.

A la naturaleza no se la vence sino obedeciéndola. Es cierto que lo que nos hace hombres es nuestra actividad transformadora de la naturaleza, pero hoy vemos más claro que nunca que si no la “obedecemos”, podemos acabar —literalmente— deshaciéndonos.



1. Explique cuál es la importancia del comentario de texto en la formación filosófica.
2. Realice un comentario de texto del siguiente fragmento:

Sexto Empírico, Contra los matemáticos VII 60

También a Protágoras de Abdera algunos lo incluyeron en el grupo de los filósofos que han eliminado el criterio, porque afirma que todas las representaciones y opiniones son verdaderas y que la verdad es una de las cosas relativas, ya que todo lo que se le representa o parece [ser] a alguien, inmediatamente cobra existencia para él. Al comienzo, por ejemplo, de sus Discursos demolidores exclamó: “El hombre es medida de todas las cosas, de las que son, puesto que son, de las que no son, puesto que no son”.

(Tomando de: Sofistas. *Testimonios y fragmentos*, Madrid: Gredos, 1996. pp. 115-116).



IV. El ensayo argumentativo

En términos de contenido, un ensayo se divide esencialmente en tres cuestiones fundamentales: una pregunta, una respuesta (o intento de respuesta), y unas razones o argumentos, que sostienen la respuesta. Hablaremos de cada uno de estos elementos.

- A. La pregunta central: toda investigación, y por tanto todo texto que pretenda ser investigativo, está basado en una pregunta central o reguladora. Esta pregunta constituye el norte del trabajo, por cuanto se considera que el ensayo debería ser el proceso mediante el cual se intenta responder a ella. Esto implica que el ensayo se entiende a partir de ella, pues la pregunta nos muestra el tema que el ensayo busca tratar, a partir del cuestionamiento que busca resolver. Por cuestiones de practicidad se espera que el ensayo tenga solo una pregunta reguladora, aunque versiones más complejas de este pueden presentar varias, que casi siempre están relacionadas entre sí de algún modo. Al tiempo, esta debería ser formulada, lingüísticamente hablando, del modo más claro posible y debería ser posible responderla.
- B. Respuesta e intento de respuesta: se supone que la respuesta a la pregunta es el lugar al que se pretende llegar en el ensayo. Todo en el ensayo se hace para ello. La respuesta a la pregunta es lo que se





llama la *tesis* del ensayo. Esta es un enunciado con sujeto, verbo y predicado, que puede ser verdadero o falso. Se entiende que el ensayo es un texto en el que se busca mostrar que la tesis que presentamos es verdadera, o al menos que hay razones para considerarla plausible o probable. Hay ensayos en los que el autor no sabe previamente cuál es la respuesta a su pregunta central, pero eso no significa que no tenga en mente alguna intuición sobre la respuesta posible. Esta posible respuesta se llama *hipótesis*. Solo el desarrollo del trabajo mostrará si es o no la respuesta a la pregunta central, y hasta que eso se determine se sigue llamando hipótesis; cuando eso se determine, ya se llamará tesis. Por último, hay ensayos en los que el procedimiento no llega a la respuesta de la pregunta, ya sea porque la pregunta es muy amplia y abaricante, o porque no se cuenta con las herramientas conceptuales o empíricas para responderla. En este caso, se dice que el ensayo es un intento de respuesta, y en lugar de defender una tesis lo único que hace es mostrar que una cierta hipótesis es plausible. Es claro que, como trabajo de clase, se privilegian los ensayos en los que la pregunta se pueda responder, porque ha sido claramente delimitada y expresada.

- C. Argumentos o razones: es el conjunto de las razones que se presentan para sostener la tesis. Una pregunta tiene varias posibilidades de

respuesta, pero sabemos que solo una es la correcta. La función de los argumentos es demostrar que únicamente una cierta hipótesis puede convertirse en la tesis. Así, se presenta un pliego de razones (las que se consideren necesarias), cuya única función es sostener, apoyar o fundamentar lógicamente la tesis. Cuando no lo hacen, no hay argumentación ni la hipótesis se convierte en tesis, y cuando lo hacen de forma incorrecta se dice que la tesis está sostenida en falacias, lo cual aumenta la probabilidad de que la tesis pueda ser la respuesta incorrecta de la pregunta.

Cuando tenemos claros estos elementos esenciales del ensayo, ya podemos hablar de su estructura general, la cual, de acuerdo con los manuales de texto, consiste principalmente en tres partes fundamentales: introducción (incluye la pregunta y la hipótesis de respuesta), desarrollo (es el lugar de los argumentos), conclusiones (es el lugar de la respuesta). Hablemos de cada una.

1. Introducción

El ensayo debe tener una introducción en la que el autor hace principalmente dos cosas, que son aclaraciones para el lector: primero, le aclara al lector lo que va a hacer en ese texto; es decir, enuncia el objetivo central del trabajo, el cual no es otro que la respuesta a la pregunta central. Segundo, le aclara





al lector cómo va a responder a la pregunta o cómo va a alcanzar el objetivo central, y esto se hace enumerando los pasos que se darán en el trabajo hacia la respuesta de la pregunta. Casi siempre la respuesta de una pregunta requiere construirse con respuestas previas y, por ende, con preguntas previas, igual que un ejercicio algebraico. Cada parte del trabajo deberá responder a las preguntas previas, cuya respuesta sirve para construir la tesis del trabajo. Responder a cada una de estas preguntas es alcanzar lo que se llaman los objetivos específicos del trabajo.

Adicionalmente, el autor puede dar razones de por qué la pregunta que trata es relevante, reconstruir la historia de algunas hipótesis en pugna o incluso cómo se llegó a la tesis, pero se privilegia una introducción breve y concreta, que ubique rápidamente al lector en la temática que se va a tratar en el ensayo. Entiéndase por “breve” una introducción de un solo párrafo que no sobrepase las quince líneas. Se comprende que este párrafo es el que abre el texto y, por consiguiente, debe estar en su inicio.

2. Desarrollo

También se le llama “cuerpo del trabajo”, y se puede decir que es el lugar de los argumentos. Se compendian los argumentos que sostienen las respuestas que van a alimentar la pregunta central, y se espera que cada subparte del trabajo esté dividida en subtítulos para que el lector se ubique mejor en el

texto. Casi siempre esta parte resulta la más importante del ensayo (y también la más larga en extensión), pues allí el autor buscará mostrar la plausibilidad de su tesis. El número de argumentos y la complejidad de estos dependerán del tema y de la información disponible.

3. Conclusión

Es la parte final del ensayo, en la cual se muestran los resultados de la investigación en su conjunto. La función de la conclusión se puede dividir en tres: primero, se enuncia la tesis del trabajo; segundo, se muestra cómo la tesis es la respuesta a la pregunta central, y tercero, se muestra cómo los argumentos presentados le dan sustento a esa tesis y no a otra. Además, la conclusión puede enunciar algunas consecuencias que se siguen lógicamente de la tesis establecida, sin llegar a tratarlas, pero con ello anuncia que la investigación puede continuarse por esas vías.

Al tiempo, si bien la extensión de la conclusión es variable dependiendo de la extensión del desarrollo, se privilegia una conclusión breve, a saber, de un par de párrafos de quince líneas cada uno como máximo.

El siguiente esquema nos muestra lo que se espera del ensayo en términos generales:





Estructura general del ensayo	
Introducción	A. ¿Qué voy a hacer? (enunciación de la pregunta central) (objetivo general). B. ¿Cómo lo voy a hacer? (enumeración de pasos para la respuesta o los objetivos específicos).
Desarrollo	Argumentación que sustenta las respuestas a las preguntas previas, las cuales fundamentan la tesis.
Conclusión	Enunciación de la tesis y su conexión con la pregunta central y con la argumentación presentada en el cuerpo del trabajo.

Para ilustrar mejor este esquema, vale la pena dar un ejemplo conciso que muestra mejor el tema. Sea dado el siguiente ensayo breve como ejemplo.

Crímenes desaparecidos en occidente

En el presente trabajo pretendo responder a la pregunta sobre si el canibalismo es un crimen en el derecho moderno. Pretendo resolver esta cuestión en dos pasos: primero, acudiendo a las nociones modernas de derecho; segundo, mostrando informes de prensa respecto a algunos “crímenes” que nos muestran que en Europa no han desaparecido conductas barbáricas que su propia civilización condenaría.

1. Las nociones modernas de derecho

Desde la filosofía jurídica de Thomas Hobbes se considera que un crimen es una acción punible sancionada como tal por la ley (Hobbes, 2005, p. 238). Pero esto trae el problema de que una acción punible puede no haber sido sancionada como tal por una ley, lo que haría que esta no fuese un crimen. Valdría la pena preguntarse si en Europa hay conductas no sancionadas como crímenes, pero que pueden considerarse como tales.

2. Extraños crímenes en Europa

Algunos informes de prensa demuestran que en Europa hay conductas punibles no abarcadas por el derecho. Es el caso del canibalismo, el cual se ha presentado en Alemania, protagonizado por Armin Meiwes, quien es llamado por la prensa “el canibal de Rotenburgo”. Más allá de lo que se pueda pensar de este hombre, el problema está en que los códigos de derecho no consignaban al canibalismo como crimen. De hecho, la víctima permitió con pleno consentimiento que el sindicato comiera partes de su cuerpo. Al final, se le pudo imputar el crimen de homicidio porque acabó asesinando a la víctima, pero fue a la cárcel como homicida y no como canibal.

Conclusión

Respondiendo a la pregunta capital del texto, podemos decir que el canibalismo no es un crimen según el derecho moderno; esto es así porque un crimen es una acción punible sancionada por la ley, pero no hay ley que sancione el canibalismo, al menos





en la actual Alemania, y por ello Armin Meiwes fue acusado de homicidio, lo que dejó “impunes” sus actos caníbales.

Lo anterior parece denotar una grieta en el derecho moderno. Si mantenemos la definición de Thomas Hobbes, es necesario hacer al menos alguna de estas dos cosas: por un lado, buscar que el derecho abarque todas las conductas punibles, incluyendo el canibalismo; por otro, se debe cambiar la definición de crimen que tiene Hobbes. Parece que lo más práctico es lo primero, pero habría que preguntarse por qué no se incluyó al canibalismo en la lista de los crímenes. Es posible que los europeos hayan pensado que tales conductas ya habían sido extirpadas de su avanzada civilización, pero el caso de Armin Meiwes demuestra que esto es discutible.

Una vez presentado el ensayo en su versión final, vale la pena distinguir los elementos y las partes para mostrar cómo está construido. Comencemos con algunos elementos previos que vale la pena identificar.

Pregunta central: ¿es el canibalismo un crimen según el derecho moderno?

Hipótesis: el canibalismo es un crimen según el derecho moderno (**esta hipótesis es lo que se piensa en un comienzo sobre la pregunta. El ensayo se hace interesante cuando demuestra que no es así; es decir, cuando falsea la hipótesis comúnmente aceptada en lugar de confirmarla.**)

Crímenes desaparecidos en occidente

Introducción

En el presente trabajo pretendo responder a la pregunta sobre si el canibalismo es un crimen en el derecho moderno (**objetivo general o respuesta a la pregunta: ¿qué voy a hacer?**). Pretendo resolver esta cuestión en dos pasos: primero, acudiendo a las nociones modernas de derecho; segundo, mostrando informes de prensa respecto a algunos “crímenes” que nos muestran que en Europa no han desaparecido conductas bárbaras que su propia civilización condenaría. (**objetivos específicos o respuesta a la pregunta: ¿cómo lo voy a hacer?**).

Desarrollo

1. Las nociones modernas de derecho

Desde la filosofía jurídica de Thomas Hobbes se considera que un crimen es una acción punible sancionada de esta manera por la ley (Hobbes, 2005, p. 238). Pero esto trae el problema de que una acción punible puede no haber sido sancionada como tal por una ley, lo que haría que esta no fuese un crimen. Valdría la pena preguntarse si en Europa hay conductas no sancionadas como crímenes, pero que pueden considerarse dentro de estos.





Argumento 1

1. Un crimen es una acción punible sancionada por la ley (Thomas Hobbes).
 2. Para que la acción punible sea crimen, es necesario que esté sancionada por la ley.
 3. Es probable que la ley no abarque como crímenes todas las acciones punibles.
-
4. Parece probable la ocurrencia de acciones punibles que no sean sancionadas por la ley (por a, b y c).

2. Extraños crímenes en Europa

Algunos informes de prensa demuestran que en Europa hay conductas punibles no abarcadas por el derecho. Es el caso del canibalismo, el cual se ha presentado en Alemania, protagonizado por Armin Meiwes, llamado por la prensa “el caníbal de Rotenburgo”. Más allá de lo que se pueda pensar de este hombre, el problema está en que los códigos de derecho no consignaban al canibalismo como crimen. De hecho, la víctima permitió con pleno consentimiento que el sindicato comiera partes de su cuerpo. Al final, se le pudo imputar el crimen de homicidio porque acabó asesinando a la víctima, pero fue a la cárcel como homicida y no como caníbal.

Argumento 2:

1. Un crimen es una acción punible sancionada por la ley (Thomas Hobbes).
2. El canibalismo es una acción punible no sancionada por la ley.

3. El canibalismo no es un crimen (por a y b).
4. Armin Meiwes realiza actos de canibalismo.

5. Armin Meiwes no es un criminal cuando se le juzga desde su conducta caníbal (por c y d).

Conclusión

Por consiguiente, respondiendo a la pregunta capital del texto, podemos decir que el canibalismo no es un crimen según el derecho moderno (**tesis**); esto es así porque un crimen es una acción punible sancionada por la ley, pero no hay ley que sancione el canibalismo, al menos en la actual Alemania, y por ello Armin Meiwes fue acusado de homicidio, lo cual lo dejó “impune” de sus actos canibales (**conexión de la tesis con la argumentación**).

Lo anterior parece denotar una grieta en el derecho moderno. Si mantenemos la definición de Thomas Hobbes, es necesario hacer al menos alguna de estas dos cosas: por un lado, buscar que el derecho abarque todas las conductas punibles, incluyendo





4 El texto corresponde al capítulo II de Sin fines de lucro. Por qué la democracia necesita de las humanidades (Nussbaum, 2010, 33-49). El texto ha sido modificado para los fines del ejercicio, más exactamente, se han omitido algunos párrafos que no contribuían directamente al soporte de la idea central, aunque pudiesen tener información interesante. El lector puede acudir directamente al texto citado para profundizar en el contenido de la discusión.

el canibalismo; por otro, es cambiar la definición de crimen que tiene Hobbes. Parece que lo más práctico es lo primero, pero habría que preguntarse por qué no se incluyó al canibalismo en la lista de los crímenes. Es posible que los europeos hayan pensado que tales conductas ya habían sido extirpadas de su avanzada civilización, pero el caso de Armin Meiwes demuestra que esto es, cuanto menos, discutible (**consecuencias de la tesis y la invitación a seguir investigando el tema**).

Así, pues, el ensayo argumentativo es, por lo general, mayor en extensión respecto de la reseña y el comentario, pero su extensión depende de muchos factores; por ejemplo, la complejidad de tema, la intención del autor, el tipo de métodos de análisis que usa para abordar la temática e incluso el número de páginas que se soliciten. Tomemos un ensayo extraído de un famoso texto filosófico de la pensadora estadounidense Martha Nussbaum acerca de la relación entre educación y democracia, y analicemos sus elementos⁴.

Educación para la renta, educación para la democracia

Por: Martha Nussbaum

Con el fin de reflexionar acerca de la educación para la ciudadanía democrática, debemos preguntarnos qué son las naciones democráticas y qué procuran. ¿Qué significa entonces el progreso para una nación? Según la opinión de algunos, progresar es incrementar el producto bruto interno per cápita. Hace años que los especialistas en economía del desarrollo de todo el mundo emplean ese índice de avance nacional como estándar representativo de la calidad de vida general en un país.

Según ese modelo de desarrollo, la meta de toda nación debería ser el crecimiento económico. No importan la distribución de la riqueza ni la igualdad social; no importan las condiciones necesarias para la estabilidad democrática, tampoco la calidad de las relaciones de género y de raza. No importan los otros aspectos de la calidad de vida que no están relacionados con el crecimiento económico (aunque a esta altura ya existan datos empíricos que demuestran la escasa correlación existente entre dicho crecimiento y la salud, la educación o la libertad política).

Un ejemplo de todo lo que deja afuera este modelo es la presencia de Sudáfrica entre los primeros puestos de los índices de desarrollo mientras estuvo vigente el régimen del *apartheid*. En efecto, Sudáfrica era un país de una gran riqueza, y el viejo modelo





de desarrollo premiaba ese logro (o esa suerte), haciendo caso omiso de las profundas desigualdades en materia de distribución, de la brutalidad del régimen de *apartheid* y de las deficiencias sanitarias y educativas que lo acompañaban.

Aunque un gran número de teóricos del desarrollo ha comenzado a rechazar ese modelo, sigue predominando en la elaboración de políticas, sobre todo por la influencia de Estados Unidos. A partir de la conducción de James Wolfensohn, el Banco Mundial realizó un avance digno de elogio al reconocer una concepción menos limitada del desarrollo, pero luego retrocedió bastante. Por su parte, el Fondo Monetario Internacional ni siquiera llegó al punto que había alcanzado el Banco Mundial en ese momento. Numerosas naciones, con sus correspondientes Estados provinciales, están aplicando este modelo de desarrollo. Hoy, la India constituye una especie de laboratorio donde se pueden observar los resultados de esos experimentos: algunos estados (como Gujarat y Andhra Pradesh) procuran el crecimiento económico mediante la inversión extranjera, mientras que otros (como Kerala, Delhi y, en cierta medida, Bengala Occidental) adoptan estrategias más igualitarias para garantizar que toda la población tenga acceso a la salud y a la educación, que el desarrollo de la infraestructura beneficie a todos y que las inversiones se vinculen a la creación de puestos de trabajo para los sectores más pobres.

En algunas ocasiones, los defensores del viejo modelo argumentan que la búsqueda del crecimiento económico redundará por sí misma en los otros beneficios que mencionábamos, como la salud, la educación y la disminución de la desigualdad

socioeconómica. Sin embargo, al estudiar los resultados de cada uno de estos experimentos hemos descubierto que el viejo modelo no deriva de manera concreta en esos beneficios. Los avances en materia de salud y educación, por ejemplo, guardan una muy escasa correlación con el crecimiento económico. Respecto a la libertad política, esta tampoco sigue el camino del crecimiento, como se puede observar en el caso notable de China. Por lo tanto, producir crecimiento económico no equivale a producir democracia, ni a generar una población sana, comprometida y formada que disponga de oportunidades para una buena calidad de vida en todas las clases sociales. No obstante, en los últimos tiempos el crecimiento económico tiene gran aceptación y, en todo caso, la tendencia apunta a confiar cada vez más en el “viejo paradigma”, en lugar de buscar una descripción más compleja de lo que debería tratar de lograr cada sociedad para sus integrantes.

Ahora bien, en Estados Unidos nunca hubo un modelo de educación puramente orientado al crecimiento económico. Algunos rasgos distintivos y, a esta altura, tradicionales de nuestro sistema se resisten a adaptarse a esos términos. A diferencia de casi todos los países del mundo, contamos con un modelo de educación universitaria basado en las disciplinas humanísticas. En lugar de ingresar a la universidad para estudiar una carrera concreta, los estudiantes están obligados a cursar una gran variedad de materias distintas durante los primeros dos años, entre las cuales predominan esas disciplinas. Este modelo de educación terciaria o universitaria repercute a su vez en la educación secundaria. Nadie queda encasillado antes de tiempo en una educación





puramente científica o técnica, pero los jóvenes con una inclinación marcada por las humanidades tampoco pierden el contacto con la ciencia antes de tiempo. El predominio de las disciplinas humanísticas no representa un vestigio de elitismo ni de diferencia de clases. Desde los primeros tiempos, los principales especialistas en educación de Estados Unidos vincularon esas disciplinas con la formación de ciudadanos independientes, informados y simpatizantes de la democracia. Ese modelo fundado en las artes y en las humanidades aún permanece relativamente firme, pero se encuentra bajo una gran presión en este momento de malestar económico.

Otro aspecto de la tradición educativa estadounidense que se resiste con obstinación al modelo basado en el crecimiento económico es la importancia característica atribuida a la participación activa de los alumnos mediante la investigación, las preguntas y la indagación. Se trata de un sistema de aprendizaje relacionado con una tradición filosófica occidental de larga data en materia de teoría de la educación, que abarca desde las propuestas de Jean-Jacques Rousseau en el siglo XVIII hasta las ideas de John Dewey en el siglo XX, pasando por pedagogos tan eminentes como Friedrich Froebel en Alemania, Johann Pestalozzi en Suiza, Bronson Alcott en Estados Unidos y María Montessori en Italia. Según esta tradición, la educación no consiste en la asimilación pasiva de datos y contenidos culturales, sino en el planteo de desafíos para que el intelecto se torne activo y competente, dotado de pensamiento crítico para un mundo complejo. Este modelo de educación llegó con el objeto de reemplazar un sistema en el que los niños y las niñas

pasaban el día sentados en sus pupitres absorbiendo el material que se les presentaba para luego regurgitarlo. La idea del aprendizaje activo suele implicar un compromiso firme con el pensamiento crítico, que se remonta a la época de Sócrates. Esta idea ha ejercido una profunda influencia en la educación primaria estadounidense y, hasta cierto punto, también en la educación secundaria; es una influencia que sigue vigente, a pesar de las presiones cada vez más impetuosas que reciben las escuelas para formar el tipo de alumno que rendiría bien un examen estandarizado.

¿Qué tipo de educación sugiere el viejo modelo de desarrollo? La educación para el crecimiento económico requiere aptitudes básicas, alfabetización y competencia matemática. También necesita algunas personas que tengan conocimientos más avanzados de informática y tecnología; sin embargo, la igualdad de acceso a la educación no reviste tanta importancia para este modelo. Un país puede crecer sin dificultades, aunque los sectores más pobres de la población rural sigan siendo analfabetos y carezcan de unos mínimos recursos informáticos, como lo demuestran los últimos sucesos en distintos Estados de la India. En Gujarat y Andhra Pradesh, por ejemplo, se observa un aumento del producto interno bruto (PIB) per cápita ocasionado por la formación de una élite de técnicos que atraen las inversiones extranjeras. No obstante, no se registra un efecto derrame de los resultados de ese crecimiento, pues no hubo mejoras en la salud y en el bienestar de los sectores más pobres de la población rural ni existen motivos para creer que el crecimiento económico requiera una educación suficiente para esos sectores.





Este siempre fue el primero y principal de los conflictos con el paradigma del desarrollo basado en el PIB per cápita: se trata de un paradigma que deja de lado la distribución y puede llegar a calificar positivamente a las naciones o a los Estados donde se registran niveles alarmantes de desigualdad. En el caso de la educación, ese fenómeno es muy real: dada la naturaleza de la economía de la información, los países pueden aumentar su PIB sin preocuparse demasiado por la distribución en materia educativa, siempre y cuando generen una élite competente para la tecnología y los negocios.

Aquí vemos otro punto en el que Estados Unidos tradicionalmente se distancia, al menos en teoría, del paradigma del crecimiento económico. En la tradición estadounidense de la educación pública, la igualdad de oportunidades y de acceso siempre han sido los objetivos ideales, aunque no se hayan reflejado con solidez en la realidad. Incluso los políticos más orientados al crecimiento económico, como los integrantes de la Comisión sobre el Futuro de la Educación Superior, defienden esas mismas metas.

Además de necesitar que muchos cuenten con ciertos conocimientos básicos y algunos posean conocimientos más avanzados, la educación para el crecimiento económico precisa cierta familiaridad muy rudimentaria con la historia y los datos económicos por parte de aquellas personas que van a superar la escuela primaria y que, en algunos casos, pueden formar una élite relativamente pequeña. Sin embargo, ese tipo de educación también procura que los relatos de la historia y la economía no provoquen

ningún tipo de pensamiento crítico serio sobre cuestiones de clase, de raza y de género, sobre los supuestos beneficios de las inversiones extranjeras para los sectores pobres de la población rural ni sobre la supervivencia de la democracia cuando existe una profunda desigualdad de oportunidades básicas. El pensamiento crítico no sería un componente importante de la educación para el crecimiento económico y, en efecto, no lo ha sido para los Estados que persiguen esa meta sin descanso, como Gujarat, al oeste de la India, conocido por su combinación de alta complejidad tecnológica con docilidad y pensamiento grupal o *groupthink*. La libertad de pensamiento en el estudiante resulta peligrosa si lo que se pretende es obtener un grupo de trabajadores obedientes con capacitación técnica que lleven a la práctica los planes de las élites orientados a las inversiones extranjeras y el desarrollo tecnológico. Por lo tanto, el pensamiento crítico será desalentado, como sucede hace tantos años en las escuelas estatales de Gujarat.

Como señalamos con anterioridad, la historia puede llegar a ser esencial. No obstante, quienes se dediquen a la educación para el crecimiento económico no querrán un estudio de la historia centrado en las injusticias de clase, casta, género, etnia o religión, pues eso generaría un pensamiento crítico sobre el presente. Tampoco desearán un análisis profundo del auge del nacionalismo, los prejuicios ocasionados por los ideales nacionalistas y la parálisis de la imaginación moral bajo el influjo de la maestría técnica. El propio Rabindranath Tagore trata estos temas con un pesimismo mordaz en una serie de conferencias presentadas durante la Primera Guerra Mundial y publicadas con el





título *Nationalism*, que hoy en día se ignoran en la India a pesar de la fama universal de su autor como Premio Nobel de Literatura. De modo que la versión de la historia enseñada en el marco de la educación para el crecimiento económico presentará como un valor importante las ambiciones nacionales (sobre todo, la ambición de riqueza) y les restará importancia a las cuestiones relacionadas con la pobreza y las responsabilidades globales. Una vez más, abundan los ejemplos concretos de ese tipo de educación.

En los temas relativos al desarrollo actual, también se ponía el acento en la importancia crucial del crecimiento económico y la correspondiente insignificancia de la igualdad distributiva. A los estudiantes se les enseñaba que lo relevante era el bienestar del ciudadano promedio (no así de las personas con menos recursos) y se les estimulaba a concebirse como integrantes de un enorme colectivo que se encontraba en situación de progreso, más que como personas individuales con sus propios derechos. Los estudiantes debían memorizar y regurgitar en los exámenes nacionales obligatorios esta norma tan controvertida, según la cual, si a la nación le va bien, a sus integrantes también, aunque sean muy pobres y sufran numerosas privaciones.

Ahora bien, cabe preguntarse qué sucede con el arte y la literatura, dos disciplinas de gran valor en la educación para la democracia. Antes que nada, la educación para el crecimiento económico mostrará cierto grado de desprecio por ambas, ya que a simple vista no derivan en el progreso económico de la persona ni de la nación. Por ese motivo, los programas relacionados con las artes y las humanidades están sufriendo recortes en todo

el mundo, para dar lugar al desarrollo de la técnica. En la India, los padres se enorgullecen cuando sus hijos logran ingresar en los institutos de tecnología y administración, pero se avergüenzan de los que eligen estudiar Literatura, Filosofía, Pintura, Danza o Canto. En Estados Unidos, pese a que existe una tradición de larga data en materia de educación humanística, los padres avanzan cada vez más rápido en esa misma dirección.

Sin embargo, los especialistas en educación para el crecimiento económico no se limitan a hacer caso omiso de las disciplinas artísticas y humanísticas. En realidad, les tienen miedo, pues el cultivo y el desarrollo de la comprensión resultan especialmente peligrosos frente a la moral obtusa, que a su vez es necesaria para poner en práctica los planes de crecimiento económico que ignoran la desigualdad. Resulta más fácil tratar a las personas como objetos aptos para ser manipulados si uno nunca aprendió a verlas de otra manera. En palabras de Tagore, el nacionalismo agresivo necesita embotar la conciencia moral y, en consecuencia, necesita personas que no reconozcan lo individual, que hablen una jerga grupal, que se comporten como burócratas dóciles y que también vean el mundo como tales. El arte es un gran enemigo de ese carácter obtuso. Además, los artistas no son los servidores incondicionales de ninguna ideología, salvo cuando están sujetos a la intimidación o a la corrupción. Como siempre, le piden a la imaginación que se extienda más allá de sus confines habituales y les muestre el mundo de una manera novedosa, y ni siquiera sirven a las ideologías cuyos preceptos básicos les parecen buenos. Por lo tanto, la educación para el crecimiento económico se opondrá a la presencia de





las humanidades como ingredientes de la formación elemental mediante un ataque que, hoy en día, se puede observar en todo el planeta.

Ahora bien, ¿qué otras alternativas existen para concebir el tipo de naciones y de ciudadanos que pretendemos formar? En los círculos internacionales dedicados al desarrollo, la principal alternativa frente al modelo basado en el crecimiento económico es el modelo conocido como el paradigma del desarrollo humano, con el que se me ha relacionado en numerosas ocasiones. Según este paradigma, lo que importa son las oportunidades o “capacidades” que posee cada persona en ciertas esferas centrales que abarcan desde la vida, la salud y la integridad física hasta la libertad política, la participación política y la educación. Este modelo de desarrollo reconoce que todas las personas gozan de una dignidad humana inalienable y que esta debe ser respetada por las leyes y las instituciones. Toda nación mínimamente decente tendría que aceptar que sus ciudadanos están dotados de ciertos derechos, en esas esferas y en otras, y debería elaborar estrategias para que superen determinados umbrales de oportunidad en cada una de ellas.

El modelo del desarrollo humano supone un compromiso con la democracia, pues un ingrediente esencial de toda vida dotada de dignidad humana es tener voz y voto en la elección de las políticas que gobernarán la propia vida. No obstante, este paradigma respaldará un tipo de democracia en el que predominen ciertos derechos fundamentales protegidos incluso de la decisión de las mayorías. Por lo tanto, apoyará las democracias que resguarden las libertades políticas, sindicales y religiosas, la libertad de expresión

y los derechos fundamentales en otras esferas, como las de la educación y la salud. Se trata de un modelo que encaja bien con las aspiraciones de la Constitución de la India y de Sudáfrica. Estados Unidos, por su parte, nunca ha otorgado salvaguardas constitucionales a derechos “sociales y económicos” como la salud y la educación en el plano federal, pero sus habitantes también tienen conciencia de que la oportunidad unánime de gozar de esos derechos representa una marca significativa de prosperidad nacional. Por lo tanto, el modelo del desarrollo humano no es una quimera idealista, sino que se encuentra estrechamente relacionado con los compromisos constitucionales, a veces incumplidos, de casi todas las naciones democráticas.

Si un país desea fomentar este tipo de democracia humana y sensible, dedicada a promover las oportunidades de “la vida, la libertad y la búsqueda de la felicidad” para todos y cada uno de sus habitantes, ¿qué aptitudes deberá inculcar en sus ciudadanos? Las siguientes, como mínimo, resultan fundamentales:

- La aptitud para reflexionar sobre las cuestiones políticas que afectan a la nación, analizarlas, examinarlas, argumentarlas y debatirlas sin deferencia alguna ante la autoridad o la tradición.
- La aptitud para reconocer a los otros ciudadanos como personas con los mismos derechos que uno, aunque sean de distinta raza, religión, género u orientación sexual, y de contemplarlos con respeto, como fines en sí mismos y no como medios para obtener beneficios propios mediante su manipulación.





- La aptitud para interesarse por la vida de los otros, de entender las consecuencias que cada política implica para las oportunidades y las experiencias de los demás ciudadanos y de las personas que viven en otras naciones.
- La aptitud para imaginar una variedad de cuestiones complejas que afectan la trama de una vida humana en su desarrollo y de reflexionar sobre la infancia, la adolescencia, las relaciones familiares, la enfermedad, la muerte y muchos otros temas, fundándose en el conocimiento de todo un abanico de historias concebidas como más que un simple conjunto de datos.
- La aptitud para emitir un juicio crítico sobre los dirigentes políticos, pero con una idea realista y fundada de las posibilidades concretas que estos tienen a su alcance.
- La aptitud para pensar en el bien común de la nación como un todo, no como un grupo reducido a los propios vínculos locales.
- La aptitud para concebir a la propia nación como parte de un orden mundial complejo en el que distintos tipos de cuestiones requieren una deliberación transnacional inteligente para su solución.

Esto es apenas un bosquejo, pero al menos sirve como punto de partida para articular lo que necesitamos.

(Nussbaum, 2010, pp. 33- 49)

Igual que en el ejemplo anterior, identificamos los elementos del ensayo en el texto de Nussbaum. Teniendo en cuenta que se trata de un tipo de ensayo más complejo y extenso, vale la pena dar cuenta de algunas cuestiones: por un lado, el lector no debe esperar que todos los elementos del ensayo aparezcan explícitamente en este; hay ensayos que suponen la conclusión y otros que en pocas pinceladas despachan la introducción; en ambos casos, porque se considera que sus elementos son fácilmente deducibles. Este ensayo es un ejemplo de ello. Lo que sí no puede faltar es el desarrollo de los argumentos, y este será más detallado cuanto más especializado sea el tema del texto. Por otra parte, la pregunta central tampoco aparece explicitada, pero se puede deducir sin problema:

Pregunta central: ¿es el modelo de crecimiento económico implementado en la educación el que hace progresar a una nación en términos de mayor democracia?

Hipótesis: la nación debe medir su progreso en términos de crecimiento económico, incluso cuando se piensa este como progreso hacia la democracia plena (*esta hipótesis es lo que se piensa inicialmente sobre la pregunta. El ensayo se hace interesante cuando demuestra que no es así, es decir, cuando falsea la hipótesis comúnmente aceptada en lugar de confirmarla; este es un ensayo de ese tipo*).





Por último, no necesariamente toda la información que aparece en el ensayo hace parte esencial de la argumentación, como en el primer ejemplo. Muchos autores buscan detallar la información de sus premisas, hacer algunos comentarios personales, cruzar información, entre otras actividades que no necesariamente ayudan al sustento de la tesis, pero que pueden tener un papel importante en la presentación del texto, en la precisión de la información o en la erudición profesional y el estilo personal de su autor. La lectura atenta del texto, y especialmente la visualización de la tesis, es la clave para dar cuenta de qué información resulta relevante y cuál no en el desarrollo del texto. La tesis es el norte de lectura de un ensayo y desde ella se organiza todo el resto de la información. Seguro, tanto para el que compone el ensayo como para el que lo lee, la identificación de la tesis del ensayo debería ser la tarea primaria.

Educación para la renta, educación para la democracia

Por: Martha Nussbaum

Introducción

Con el propósito de reflexionar acerca de la educación para la ciudadanía democrática, debemos preguntarnos qué son las naciones democráticas y qué procuran. ¿Qué significa el progreso para una nación? (**pregunta central**). Según la opinión de

algunos, progresar es incrementar el PIB per cápita (**hipótesis de respuesta**). Hace años que los especialistas en economía del desarrollo de todo el mundo emplean ese índice de avance nacional como estándar representativo de la calidad de vida general en un país.

Según ese modelo de desarrollo, la meta de toda nación debería ser el crecimiento económico. No importan la distribución de la riqueza ni la igualdad social; no importan las condiciones necesarias para la estabilidad democrática, ni tampoco la calidad de las relaciones de género y de raza. No importan los otros aspectos de la calidad de vida que no están vinculados al crecimiento económico (aunque a esta altura ya existan datos empíricos que demuestran la escasa correlación existente entre dicho crecimiento y la salud, la educación o la libertad política) (**objetivos específicos para evidenciar que la respuesta tradicional a la pregunta se puede poner en tela de juicio**).

Desarrollo

Un ejemplo de todo lo que deja afuera este modelo es la presencia de Sudáfrica entre los primeros puestos de los índices de desarrollo mientras estuvo vigente el régimen del *apartheid*. En efecto, Sudáfrica era un país de una gran riqueza y el viejo modelo de desarrollo premiaba ese logro (o esa suerte), haciendo caso omiso a las profundas desigualdades en materia de distribución, de la brutalidad del régimen del *apartheid* y de las deficiencias sanitarias y educativas que lo acompañaban.





Argumento 1

1. Sudáfrica tuvo riqueza y altos índices de desarrollo mientras que se mantenía la política represiva del *apartheid*.

2. El alto desarrollo económico de una nación no es necesariamente signo de igualdad económica o de mayor reconocimiento de los derechos políticos de sus ciudadanos (por 1).

Aunque un gran número de teóricos del desarrollo ha comenzado a rechazar ese modelo, este sigue predominando en la elaboración de políticas, sobre todo por la influencia de Estados Unidos. Bajo la conducción de James Wolfensohn, el Banco Mundial realizó un avance digno de elogio al reconocer una concepción menos limitada del desarrollo, pero luego retrocedió bastante, mientras que el Fondo Monetario Internacional ni siquiera llegó al punto que había alcanzado el Banco Mundial en ese momento. Numerosas naciones, con sus correspondientes estados provinciales, están aplicando este modelo de desarrollo. Hoy, la India constituye una especie de laboratorio donde se pueden observar los resultados de esos experimentos: algunos Estados (como Gujarat y Andhra Pradesh) procuran el crecimiento económico mediante la inversión extranjera, en tanto que otros (como Kerala, Delhi y, en cierta medida, Bengala Occidental) adoptan estrategias más igualitarias para garantizar que la población en su

totalidad tenga acceso a la salud y a la educación, que el desarrollo de la infraestructura beneficie a todos y que las inversiones se vinculen a la creación de puestos de trabajo para los sectores más pobres.

En algunas ocasiones, los defensores del viejo modelo argumentan que la búsqueda del crecimiento económico redundará por sí misma en los otros beneficios que mencionábamos, como la salud, la educación y la disminución de la desigualdad socioeconómica. Sin embargo, al estudiar los resultados de cada uno de estos experimentos hemos descubierto que el viejo modelo no deriva de manera concreta en esos beneficios. Los avances en materia de salud y educación, por ejemplo, guardan una muy escasa correlación con el crecimiento económico. Por su parte, la libertad política tampoco sigue el camino del crecimiento, como se puede observar en el caso notable de China. Por lo tanto, producir crecimiento económico no equivale a producir democracia, ni a generar una población sana, comprometida y formada que disponga de oportunidades para una buena calidad de vida en todas las clases sociales. No obstante, en los últimos tiempos el crecimiento económico ha tenido gran aceptación y, en todo caso, la tendencia apunta a confiar cada vez más en el “viejo paradigma”, en lugar de buscar una descripción más compleja de lo que debería tratar de lograr cada sociedad para sus integrantes.





Argumento 2

1. Los defensores del crecimiento económico sostienen que dicho crecimiento redundará automáticamente en mejoras en la salud, la educación y la disminución de la desigualdad social.
 2. Los avances económicos por sí mismos no parecen mostrar mejoras en las otras áreas de la sociedad, como es el caso de China, un país que es económicamente desarrollado, pero desigual y con poca conciencia ciudadana.
-
3. Producir crecimiento económico no equivale a producir democracia (por 1 y 2).

Ahora bien, en Estados Unidos nunca hubo un modelo de educación puramente orientado al crecimiento económico. Algunos rasgos distintivos y tradicionales de nuestro sistema se resisten a adaptarse a esos términos. A diferencia de casi todos los países del mundo, contamos con un modelo de educación universitaria basado en las disciplinas humanísticas. En lugar de ingresar a la universidad para estudiar una carrera concreta, los estudiantes están obligados a cursar una gran variedad de materias distintas durante los primeros dos años, entre las cuales predominan esas disciplinas. Este modelo de educación terciaria o universitaria repercute a su vez en la educación secundaria. Nadie queda encasillado antes de tiempo en una educación puramente científica o técnica, pero los jóvenes con una inclinación marcada por las humanidades tampoco pierden el contacto con la ciencia antes de tiempo. El predominio de las disciplinas humanísticas no

representa un vestigio de elitismo ni de diferencia de clases. Desde los primeros tiempos, los principales especialistas en educación de Estados Unidos vincularon esas disciplinas a la formación de ciudadanos independientes, informados y simpatizantes de la democracia. Ese modelo fundado en las artes y en las humanidades aún permanece relativamente firme, pero se encuentra bajo una gran presión en este momento de malestar económico.

Otro aspecto de la tradición educativa estadounidense que se resiste con obstinación al modelo basado en el crecimiento económico es la importancia característica atribuida a la participación activa de los alumnos mediante la investigación, las preguntas y la indagación. Se trata de un sistema de aprendizaje relacionado con una tradición filosófica occidental de larga data en materia de teoría de la educación, que abarca desde las propuestas de Jean-Jacques Rousseau en el siglo XVIII hasta las ideas de John Dewey en el siglo XX; pasando por pedagogos tan eminentes como Friedrich Froebel en Alemania, Johann Pestalozzi en Suiza, Bronson Alcott en Estados Unidos y María Montessori en Italia. Según esta tradición, la educación no consiste en la asimilación pasiva de datos y contenidos culturales, sino en el planteo de desafíos para que el intelecto se torne activo y competente, dotado de pensamiento crítico para un mundo complejo. Este modelo de educación llegó con el objeto de reemplazar un sistema anterior en el que los niños y las niñas pasaban el día sentados en sus pupitres absorbiendo el material que se les presentaba para luego regurgitarlo. La idea del aprendizaje activo suele implicar un compromiso firme con el pensamiento crítico, que se remonta a la época de Sócrates.





Esta idea ha ejercido una profunda influencia en la educación primaria estadounidense y, hasta cierto punto, también en la educación secundaria. Es una influencia que sigue vigente, a pesar de las presiones cada vez más impetuosas que reciben las escuelas para formar el tipo de alumno que rendiría bien un examen estandarizado.

Argumento 3

1. Estados Unidos ha fomentado un modelo de formación basado en las artes y las humanidades.
 2. Estados Unidos ha fomentado un modelo educativo de participación de sus estudiantes y de indagación por medio de la investigación, enfocado en la formación de personas con criterio propio.
-
3. Estados Unidos no puede centrarse en el modelo de crecimiento económico como meta de su sistema educativo (por 1 y 2).

¿Qué tipo de educación sugiere el viejo modelo de desarrollo? La educación para el crecimiento económico requiere aptitudes básicas, alfabetización y competencia matemática. También necesita algunas personas que tengan conocimientos más avanzados de informática y tecnología. Sin embargo, la igualdad de acceso a la educación no reviste tanta importancia para este modelo. Un país puede crecer sin dificultades, aunque los sectores más pobres de la población rural sigan siendo analfabetos y carezcan

de mínimos recursos informáticos, como lo demuestran los últimos sucesos en distintos Estados de la India. En Gujarat y Andhra Pradesh, por ejemplo, se observa un aumento del PBI per cápita ocasionado por la formación de una élite de técnicos que atraen las inversiones extranjeras. Sin embargo, no se registra un efecto derrame de los resultados de ese crecimiento, pues no hubo mejoras en la salud y en el bienestar de los sectores más pobres de la población rural ni existen motivos para creer que el crecimiento económico necesite una educación suficiente para esos sectores. Este siempre fue el primero y principal de los conflictos con el paradigma del desarrollo basado en el PBI per cápita: se trata de un paradigma que deja de lado la distribución y puede llegar a calificar positivamente a las naciones o a los Estados donde se registran niveles alarmantes de desigualdad. En el caso de la educación, ese fenómeno es muy real: dada la naturaleza de la economía de la información, los países pueden aumentar su PBI sin preocuparse demasiado por la distribución en materia educativa, siempre y cuando generen una élite competente para la tecnología y los negocios.

Aquí vemos otro punto en el que Estados Unidos tradicionalmente se distancia, al menos en teoría, del paradigma del crecimiento económico. En la tradición estadounidense de la educación pública, la igualdad de oportunidades y de acceso siempre ha sido el objetivo ideal, aunque no se haya reflejado con solidez en la realidad. Incluso los políticos que más tienden al crecimiento económico, como los integrantes de la Comisión sobre el Futuro de la Educación Superior, defienden esas mismas metas.





Además de necesitar que muchos cuenten con ciertos conocimientos básicos y algunos tengan conocimientos más avanzados, la educación para el crecimiento económico precisa cierta familiaridad muy rudimentaria con la historia y los datos económicos por parte de aquellas personas que van a superar la escuela primaria y que, en algunos casos, pueden formar una élite relativamente pequeña. No obstante, ese tipo de educación también procura que los relatos de la historia y la economía no provoquen ninguna clase de pensamiento crítico serio sobre cuestiones de clase, raza y género, sobre los supuestos beneficios de las inversiones extranjeras para los sectores pobres de la población rural ni sobre la supervivencia de la democracia cuando existe una profunda desigualdad de oportunidades básicas. El pensamiento crítico no sería un componente importante de la educación para el crecimiento económico y, en efecto, no lo ha sido para los Estados que persiguen esa meta sin descanso, como Gujarat, al oeste de la India, conocido por su combinación de alta complejidad tecnológica con docilidad y pensamiento grupal o *groupthink*. La libertad de pensamiento en el estudiante resulta peligrosa, si lo que se pretende es obtener un grupo de trabajadores obedientes con capacitación técnica que lleven a la práctica los planes de las élites orientados a las inversiones extranjeras y el desarrollo tecnológico. Por lo tanto, el pensamiento crítico será desalentado, como sucede hace muchos años en las escuelas estatales de Gujarat.

Como señalamos con anterioridad, la historia puede llegar a ser esencial, pero quienes se dediquen a la educación para el crecimiento económico no querrán un estudio de la historia centrado en las injusticias de clase, casta, género, etnia o religión,

pues eso generaría un pensamiento crítico sobre el presente. Tampoco desearán un análisis profundo del auge del nacionalismo, los perjuicios ocasionados por los ideales nacionalistas y la parálisis de la imaginación moral bajo el influjo de la maestría técnica. Estos temas los trata el propio Rabindranath Tagore con un pesimismo mordaz en una serie de conferencias presentadas durante la Primera Guerra Mundial y publicadas con el título *Nationalism*, que hoy en día se ignoran en la India a pesar de la fama universal de su autor como Premio Nobel de Literatura. De modo que la versión de la historia enseñada en el marco de la educación para el crecimiento económico presentará como un valor importante las ambiciones nacionales (sobre todo, la ambición de riqueza) y les restará importancia a las cuestiones relacionadas con la pobreza y las responsabilidades globales. Una vez más, abundan los ejemplos concretos de ese tipo de educación.

En los temas relativos al desarrollo actual también se ponía el acento en la importancia crucial del crecimiento económico y la correspondiente insignificancia de la igualdad distributiva. A los estudiantes se les enseñaba que lo relevante era el bienestar del ciudadano promedio (no así de las personas con menos recursos) y se los estimulaba a concebirse como integrantes de un enorme colectivo que se encontraba en situación de progreso, más que como personas individuales con sus propios derechos. Los estudiantes debían memorizar y regurgitar en los exámenes nacionales obligatorios esta norma tan controvertida, según la cual, si a la nación le va bien, a sus integrantes también, aunque sean muy pobres y sufran numerosas privaciones.





Argumento 4

1. El modelo de educación para el crecimiento económico requiere versiones poco profundas de áreas humanísticas como la historia o la economía.
 2. Cuando no se profundiza en áreas como la historia, la economía (u otras humanidades), se desarrolla poco el pensamiento crítico; esto redundará en la manutención de las injusticias de casta, clase, género, etnia o religión.
 3. El desarrollo del pensamiento crítico es esencial para el fomento de una sociedad democrática.
-
4. El modelo de educación para el crecimiento económico no ayuda al fomento de la democracia de los países (por 1, 2 y 3).

Ahora bien, cabe preguntarse qué sucede con el arte y la literatura, dos disciplinas de gran valor en la educación para la democracia. Antes que nada, la educación para el crecimiento económico mostrará cierto grado de desprecio por ambas, ya que a simple vista no derivan en el progreso económico de la persona ni de la nación. Por ese motivo, los programas relacionados con las artes y las humanidades están sufriendo recortes en todo el mundo, para dar lugar al desarrollo de la técnica. En la India, los padres se enorgullecen cuando sus hijos logran ingresar en los institutos de tecnología y administración, pero se avergüenzan de los que eligen estudiar Literatura, Filosofía, Pintura, Danza o Canto. En Estados Unidos, pese a que existe una tradición de larga

data en materia de educación humanística, los padres avanzan cada vez más rápido en esa misma dirección.

Sin embargo, los especialistas en educación para el crecimiento económico no se limitan a hacer caso omiso de las disciplinas artísticas y humanísticas. En realidad, les tienen miedo, pues el cultivo y el desarrollo de la comprensión resultan especialmente peligrosos frente a la moral obtusa, que a su vez es necesaria para poner en práctica los planes de crecimiento económico que ignoran la desigualdad. Resulta más fácil tratar a las personas como objetos aptos para ser manipulados si uno nunca aprendió a verlas de otra manera. En palabras de Tagore, el nacionalismo agresivo necesita embotar la conciencia moral y, en consecuencia, requiere personas que no reconozcan lo individual, que hablen una jerga grupal, que se comporten como burócratas dóciles y que también vean el mundo como tales. El arte es un gran enemigo de ese carácter obtuso. Además, los artistas no son los servidores incondicionales de ninguna ideología, salvo cuando están sujetos a la intimidación o a la corrupción. Como siempre, le piden a la imaginación que se extienda más allá de sus confines habituales y les muestre el mundo de una manera novedosa, y ni siquiera sirven a las ideologías cuyos preceptos básicos les parecen buenos. Por lo tanto, la educación para el crecimiento económico se opondrá a la presencia de las artes y las humanidades como ingredientes de la formación elemental mediante un ataque que, hoy en día, se puede observar en todo el planeta.





Argumento 5

1. Las artes y la literatura son esenciales para el desarrollo de la democracia.
 2. La educación para el crecimiento económico desprecia a las artes y a la literatura porque a simple vista no generan crecimiento económico ni para el individuo que las practica, ni para su nación.
 3. Los propulsores de la educación para el crecimiento económico temen a las artes y a la literatura porque no permiten ver a las personas como objetos manipulables o simples funcionarios, una visión que el modelo de crecimiento económico necesita para funcionar.
-
4. Las artes y la literatura serán excluidas de los planes de estudio que estén enfocados en el crecimiento económico (por 1, 2 y 3).

Ahora bien, ¿qué otras alternativas existen para concebir el tipo de naciones y de ciudadanos que pretendemos formar? En los círculos internacionales dedicados al desarrollo, la principal alternativa frente al modelo basado en el crecimiento económico es el modelo conocido como el paradigma del desarrollo humano, con el que se me ha relacionado en numerosas ocasiones. Según este paradigma, lo que importa son las oportunidades o “capacidades” que tiene cada persona en ciertas esferas centrales que abarcan desde la vida, la salud y la integridad física, hasta la libertad política, la participación política y la educación. Este modelo de desarrollo reconoce que todas las

personas gozan de una dignidad humana inalienable y que esta debe ser respetada por las leyes y las instituciones. Toda nación mínimamente decente debería aceptar que sus ciudadanos están dotados de ciertos derechos, en esas esferas y en otras, y debería elaborar estrategias para que superen determinados umbrales de oportunidad en cada una de ellas.

El modelo del desarrollo humano supone un compromiso con la democracia, pues un ingrediente esencial de toda vida dotada de dignidad humana es tener voz y voto en la elección de las políticas que gobernarán la propia vida. No obstante, este paradigma respaldará un tipo de democracia en el que predominen ciertos derechos fundamentales protegidos, incluso de la decisión de las mayorías. Por lo tanto, apoyará las democracias que resguarden las libertades políticas, sindicales y religiosas, la libertad de expresión y los derechos fundamentales en otras esferas, como las de la educación y la salud. Se trata de un modelo que encaja bien con las aspiraciones de la Constitución de la India y de Sudáfrica. Estados Unidos, por su parte, nunca han otorgado salvaguardas constitucionales a derechos “sociales y económicos” como la salud y la educación en el plano federal, pero sus habitantes también tienen conciencia de que la oportunidad unánime de gozar de esos derechos representa una marca significativa de prosperidad nacional. Por lo tanto, el modelo del desarrollo humano no es una quimera idealista, sino que se encuentra estrechamente relacionado con los compromisos constitucionales, a veces incumplidos, de casi todas las naciones democráticas.





Argumento 6

1. El modelo de desarrollo humano, como modelo educativo, supone que todas las personas tienen dignidad y derechos inalienables, y por ello las leyes deben velar por la manutención de tal dignidad y de tales derechos.
 2. El modelo de desarrollo humano supone un compromiso democrático porque supone a su vez la participación de los ciudadanos en el diseño de las políticas que van a regir sus vidas y proteger sus derechos.
 3. El modelo de crecimiento económico, al contrario, fomenta desigualdades y mantiene injusticias sociales.
-
4. El modelo de desarrollo humano es la alternativa al modelo de crecimiento económico (por 1, 2 y 3).
 5. La mayor parte de las constituciones de las naciones aceptan, suponen o incluyen los postulados del modelo de desarrollo humano.
-
6. El modelo de desarrollo humano es una alternativa viable, y no idealista, para el modelo de crecimiento económico (por 4.p y 5.p).

Si un país desea fomentar este tipo de democracia humana y sensible, dedicada a promover las oportunidades de “la vida, la libertad y la búsqueda de la felicidad” para todos y cada uno de sus habitantes, ¿qué aptitudes deberá inculcar en sus ciudadanos? Como mínimo, las siguientes resultan fundamentales:

- La aptitud para reflexionar acerca de las cuestiones políticas que afectan a la nación, analizarlas, examinarlas, argumentarlas y debatirlas sin deferencia alguna ante la autoridad o la tradición.
- La aptitud para reconocer a los otros ciudadanos como personas con los mismos derechos que uno, aunque sean de distinta raza, religión, género u orientación sexual, y de contemplarlos con respeto, como fines en sí mismos y no como medios para obtener beneficios propios mediante su manipulación.
- La aptitud para interesarse por la vida de los otros, de entender las consecuencias que cada política implica para las oportunidades y las experiencias de los demás ciudadanos y de las personas que viven en otras naciones.
- La aptitud para imaginar una variedad de cuestiones complejas que afectan la trama de una vida humana en su desarrollo y de reflexionar sobre la infancia, la adolescencia, las relaciones familiares, la enfermedad, la muerte y muchos otros temas, fundándose en el conocimiento de un abanico de historias concebidas como más que un simple conjunto de datos.
- La aptitud para emitir un juicio crítico sobre los dirigentes políticos, pero con una idea realista y fundada de las posibilidades concretas que estos tienen a su alcance.
- La aptitud para pensar en el bien común de la nación como un todo, no como un grupo reducido a los propios vínculos locales.
- La aptitud para concebir a la propia nación como parte de un orden mundial complejo en el que distintos tipos de cuestiones requieren una deliberación transnacional inteligente para su solución.



Esto es apenas un bosquejo, pero al menos sirve como punto de partida para articular lo que necesitamos.

(Nussbaum, 2010, pp. 33-49)

Conclusión

Nótese que el texto no termina con una conclusión explícita, sino con una lista de aptitudes necesarias para la implementación de un modelo educativo de desarrollo humano; no obstante, la conclusión presunta puede suponerse con facilidad. Al responder negativamente sobre el modelo de crecimiento económico como una manera de fomentar mayor democracia, se puede deducir que la autora apuesta por un modelo diferente, que es enunciado al final del texto y se le da el nombre de “modelo de desarrollo humano”; asimismo, la autora da cuenta al final del texto de que dicho modelo no solo fomenta realmente la democracia, sino que además está inserto en las constituciones de buena parte de los países democráticos.

Como la respuesta a la pregunta central fue negativa, en teoría la tesis tendría que ser también negativa, formulada como: El modelo de crecimiento económico implementado en la educación no hace progresar a una nación en términos de mayor democracia.

El ensayo perfectamente podría terminar ahí, pero la autora quiere también plantear una alternativa, lo cual complejiza su tesis, al tiempo que enriquece su planteamiento. Nos da la clave de un modelo que sí fomenta la democracia y que se encuentra supuesto en la mayoría de las constituciones que se precian de ser democráticas. El modelo de crecimiento económico implementado en la educación no hace progresar a una nación en términos de mayor democracia. El modelo de desarrollo humano sí lo hace, y resulta una alternativa viable y realista al modelo de crecimiento económico.

Actividad

1. Determine con claridad qué aspectos diferencian a un ensayo argumentativo de una reseña crítica y de un comentario de texto.
2. Con base en la temática que se usó en el primer ensayo que funge como ejemplo, escriba un ensayo en el cual argumente que el canibalismo debe ser tenido como crimen. Puede utilizar alguna de las fuentes sugeridas para documentarse.

<https://www.rtve.es/noticias/20080319/entrevista-canibal/5791.shtml>

<https://www.nationalgeographic.es/ciencia/un-estudio-sobre-canibalismo-revela-que-los-humanos-no-somos-tan-nutritivos>

<https://www.semana.com/nacion/articulo/paramilitares-asesinato-villavicencio-canibalismo/361905-3/>

<https://www.dw.com/es/canibalismo-o-eutanasia/a-1048447>





Parte III

El seminario alemán

El seminario alemán es una metodología de aula para enseñanza de la filosofía que fue implementada en el siglo XX, con miras a fomentar la discusión libre y argumentada de ideas acerca de un texto, e invitar a los estudiantes a ser partícipes de estas para que el educando no se quede solo con lo recibido en la clase magistral. Con esto se buscaba invitarlo a la discusión, al debate respetuoso y a la puesta en común de sus propios puntos de vista, claramente con el objetivo de que el profesional en Filosofía no se convirtiera en un mero receptor de información, sino alguien que pudiera atreverse a usar su propio entendimiento para pensar problemas y especular soluciones nacidas de su reflexión personal.

Este trabajo implica que los estudiantes presentan los temas a través de un texto (ponencia) y todos los miembros del seminario lo discuten por medio del intercambio de argumentos y puntos de vista, que son recogidos en otro texto (protocolo). Al final, el seminario se evalúa con un trabajo final que

pretende recoger o dar cuenta de un tema de interés del estudiante, que casi siempre resulta de una conexión entre varias lecturas hechas y reflexionadas en las sesiones del seminario.

En este apartado, se presenta cada tipo de trabajo del seminario alemán y se sugieren unas actividades al final, con el propósito de reforzar los conocimientos adquiridos⁵.

V. Los textos del seminario alemán⁶

Uno de los espacios más importantes y privilegiados en el estudio de la filosofía es el seminario. La preferencia por el seminario se debe a que en ellos los estudiantes adquieren y aplican, afianzándolas, una serie de habilidades tales como el debate, la argumentación, la reflexión, la crítica, la problematización, la investigación y, sobre todo, la escritura de textos. Todo ello porque el seminario se plantea sobre problemas, temas, conceptos, obras o autores. Es decir, el seminario es un escenario perfecto para el ejercicio filosófico.

En el seminario, los estudiantes tienen que ser activos, pues el éxito del seminario dependerá en gran parte de la participación de los estudiantes; esto lo diferenciaría de una clase magistral tradicional, en la cual podría bastar con la exposición pormenorizada del tema por parte del docente y con una eventual

5 A diferencia de los capítulos anteriores, en este apartado no se presentarán ejemplos concretos de los tipos de trabajos del seminario alemán, ya que estos, como se verá a continuación, son asimilables a los trabajos presentados anteriormente (reseña, ensayo, etcétera).

6 Para una presentación general histórica del seminario alemán, se remite al lector a Hoyos-Vásquez (1988).





participación del estudiante. La participación de los estudiantes es necesaria porque, si bien hay un director, no todo el peso de su realización recae sobre este, sino que es un trabajo mancomunado entre estudiantes y director.

Esta realización y las habilidades mencionadas que se adquieren y despliegan en el seminario comienzan por la presentación de los escritos del seminario alemán, de los cuales es importante dar algunas características generales claves.

Los escritos del seminario alemán son esencialmente tres: la ponencia, el protocolo y el trabajo final. En principio, la ponencia se identifica con la reseña crítica leída públicamente y el trabajo final no es otra cosa que un ensayo argumentativo cuyo tema casi siempre es libre, pero centrado en la temática del seminario. El texto novedoso es el protocolo, el cual no se ajusta exactamente a los textos vistos anteriormente, sino que tiene su propia estructura, aunque bastaría con saber identificar argumentos para llevar adelante su composición. A continuación, hablaremos de la estructura de cada clase de texto.

La ponencia

Se trata de un texto presentado públicamente en el que el estudiante da razón de una lectura o fragmento de texto asignado previamente. Por

su naturaleza, la ponencia tiene el formato de una reseña y queda a criterio del docente encargado determinar si esta debe ser descriptiva o crítica (ver Parte II, apartado sobre la reseña). No obstante, la naturaleza del seminario invita a que los estudiantes arriesguen opiniones propias, y las debatan con sus compañeros, aprendiendo así el antiguo arte de dar y recibir argumentos, como una forma de pensar en compañía y avanzar en su comprensión del tema de la sesión.

Por la naturaleza de presentación pública de la ponencia, algunos docentes califican el texto con independencia de la presentación que el estudiante hace de este, lo que permite que la nota de la ponencia sea una forma promediada de la presentación y del texto, dependiendo de qué valores se asignen a cada una.

El protocolo

Es un texto que se puede considerar análogo a un acta de la discusión en una sesión del seminario. El protocolante o autor del protocolo de la sesión funge como secretario de la sesión y su deber es recoger los argumentos que se dan en la discusión sobre la ponencia que se ha presentado públicamente. La función del protocolo tiende a confundirse con otras funciones del seminario, así que es necesario aclararlas.





A. Lo que el protocolo no es

El protocolo no es una coponencia, es decir, no es otra ponencia sobre el tema de la sesión, aunque ciertamente es importante y necesario que el protocolante conozca la lectura de la cual se hace la ponencia, ya que solo así podrá comprender la discusión sobre esta y recogerla de la mejor manera. Tampoco es un comentario crítico de la ponencia. El centro del protocolo son los argumentos de la discusión, y si bien el protocolante puede incluir sus propios comentarios en el texto, no es su función principal.

B. Estructura del protocolo

El protocolo se puede dividir en tres partes fundamentales:

- El protocolo recoge la discusión que nace a partir de la ponencia que se ha leído en público. Puede ser específico sobre los actores de la discusión, pero lo importante es que recoja las preguntas, los comentarios y las objeciones frente a la manera como el ponente expone el tema y como el autor que se estudia en el seminario aborda un problema filosófico específico en una de sus obras. Es tarea del protocolante seleccionar o discernir los contenidos relevantes y significativos de la discusión, y descartar lo que no contribuye a comprender el tema de la sesión.

- En caso de que el director del seminario haga aclaraciones conceptuales sobre el tema o sobre la ponencia, estas deberían ir en el protocolo, a menos que el director determine lo contrario.
- El protocolo debe aclarar datos formales sobre la sesión como la fecha, el tema por tratar, el nombre del ponente y el título de la ponencia que este presentó para suscitar la discusión del seminario. Recordemos que funge como un acta de la sesión. Si el protocolante sabe cómo funciona el ensayo argumentativo, podrá fácilmente discernir argumentos en medio de la discusión, y consignarlos luego en el protocolo.

El trabajo final

Se espera que los estudiantes que participan en el seminario realicen un ensayo argumentativo al final del semestre, sobre una o varias temáticas tratadas en la asignatura que les hayan generado interés filosófico. En el formato de un ensayo argumentativo (ver apartado “El ensayo argumentativo”), la propuesta se base en una pregunta relevante para la temática en cuestión, formulada por el propio estudiante (aunque también por el profesor) y cuyo propósito en el escrito es responderla en la medida de lo posible.

El trabajo final debe reflejar que el estudiante estuvo todo el semestre trabajando la temática del seminario, que en la mayoría de los casos es





homogénea y coherente, aunque pueda ser amplia. Por lo anterior, no se admite como trabajo final un texto tipo reseña o comentario, sino que se espera una reflexión que vaya más allá de lo que puede sacarse de la primera impresión de las lecturas asignadas.

De hecho, en términos ideales, el trabajo final se debería convertir en un borrador, ya sea de un artículo publicable en revistas académicas estudiantiles o de una propuesta de trabajo de grado, en el caso de que el estudiante quisiera continuar trabajando la temática del seminario.

Para formular la pregunta del trabajo final, se pueden tener en cuenta los siguientes criterios:

- A. Se espera que esta pregunta tenga relación con más de un tópico de los vistos en el seminario.
- B. Se pueden hacer cruces entre lo visto en el seminario y otras temáticas no tratadas en la asignatura, como ideas o doctrinas trabajadas por otros autores en otros contextos e incluso de otras épocas.
- C. Se puede formular una pregunta de cara a la resolución de un problema concreto, que puede ser de actualidad o propio de la realidad local, regional o nacional.

Otros textos del seminario alemán

Además de los textos tradicionales, hay otros tipos de texto que se añaden a criterio del docente, como una forma de fortalecer la metodología y dar cabida a un mayor número de participantes. Las modalidades son la coponencia y la contraponencia, principalmente.

- La coponencia es una segunda ponencia que se asigna a un segundo ponente en la misma sesión temática y se lee públicamente en ella. Su finalidad es mostrar una segunda visión, una interpretación alternativa o una concepción alterna del mismo texto, lo cual enriquece el debate.
- La contraponencia es una ponencia que se presenta con miras a examinar críticamente una ponencia presentada previamente. Tiene el formato de una reseña crítica, cuyo tema es el modo como una ponencia abordó la temática de la sesión asignada. Su lectura también es pública y se lleva a cabo inmediatamente después de leer la ponencia del día⁷, lo que implica que el contraponente debe tener acceso a la ponencia antes de la lectura pública de esta.

7 Es probable que en algunos seminarios la ponencia del día no se lea en la sesión, sino que deba ser leída previamente por los miembros del seminario y solo se lea la coponencia en la sesión, para luego hacer la correspondiente discusión, por supuesto.



1. Realice una ponencia que dé cuenta de la conferencia que se encuentra en el siguiente enlace:

<https://scielo.conicyt.cl/pdf/abioeth/v21n2/art17.pdf>

2. Realice un protocolo en el que se muestren las ideas más relevantes de la discusión, que puede encontrar en el siguiente enlace:

https://www.youtube.com/watch?v=01xoF8m_JyM

3. A partir de los dos materiales anteriores, relacionando sus contenidos y teniendo en cuenta las pautas del ensayo argumentativo, realice un trabajo final en el que argumente su postura sobre la problemática involucrada en las fuentes mencionadas.



A manera de conclusión

En esta cartilla, hemos presentado los principales formatos de trabajos que se les solicitan a los estudiantes de Filosofía para la composición de sus trabajos. Los estudiantes, desde tiempo atrás, se han preguntado por el hecho de que no exista una guía de composición de trabajos o un curso dirigido exclusivamente a estos menesteres. Durante un tiempo, se ofreció parte de este contenido en el curso de Introducción a la filosofía, precisamente con miras a sanear esta dificultad, aunque no era la temática central de la asignatura. Posteriormente, los estudiantes notaron que cada profesor pedía su propio tipo de escrito con especificaciones concretas, lo que dejaba a cada estudiante con un tipo de trabajo diferente por cada materia que cursaba (es decir, distintos tipos de reseñas, ensayos, ponencias, protocolos, etcétera).

Con el propósito de evitar la confusión, unificar criterios docentes y facilitar el trabajo estudiantil, hemos presentado esta cartilla de textos como una guía para docentes y estudiantes. La sugerencia de uso es que los docentes acudan a ella como formato general de trabajo y, con base en ella, especifiquen el tipo de ensayo, reseña o comentario que solicitan de sus estudiantes en cada materia. Al tiempo, esperamos que con la cartilla los estudiantes cuenten con una





herramienta de trabajo sencilla, accesible y fácil de usar para la composición de estos trabajos en las asignaturas que cursan. Incluso, teniendo criterios unificados, será más eficiente el proceso de calificación de los trabajos por parte de los docentes y el estudiante podrá concentrarse más en los contenidos temáticos de los diversos cursos de su carrera, al dominar con cierta soltura los formatos que recurrentemente se le van a solicitar.

Esperamos haber cumplido con esta tarea, y como se trata de una obra que por su naturaleza requiere una constante revisión, estamos a la expectativa de las sugerencias que los lectores puedan hacer con miras a la actualización y calidad de la obra que presentamos.

Referencias

- Agamben, G. (2009). ¿Qué es un paradigma? En *Signatura rerum. Sobre el método*. (F. Costa y M. Ruvituso, Trads.). Adriana Hidalgo.
- Aristóteles. (2007). *Ética nicomáquea*. (J. Pallí Bonet, Trad.). Gredos.
- Bacon, F. (2011). *La Gran Restauración (Novum Organum)* (M. Á. Granada, Trad.). Tecnos.
- Cassany, D. (2010). *La cocina de la escritura*. Anagrama.
- García Borrón, J. C. (1985). *Empirismo e Ilustración inglesa: de Hobbes a Hume*. Editorial Cincel.
- Hobbes, Th. (2005). *Leviatán o materia y forma de una república eclesiástica y civil*. Fondo de Cultura Económica.
- Hoyos-Vásquez, J. (1988). El seminario en la experiencia docente en la facultad de filosofía de la Pontificia Universidad Javeriana. *Universitas Philosophica*, (10), 39-53.
- Montoya, J. y Conill, J. (1985). *Aristóteles: Sabiduría y felicidad*. Editorial Cincel.
- Nussbaum, M. (2010). *Sin fines de lucro. Por qué la democracia necesita de las humanidades*. (M. V. Rodil, Trad.). Katz.
- Sofistas. Testimonios y fragmentos* (1996). Traducción de Antonio Melero Bellido. Madrid: Editorial Gredos.



Bibliografía complementaria⁸

8 En esta bibliografía se han querido incluir no solo los textos que han servido para la elaboración de esta Cartilla (referencias), sino también algunos otros que les sirvan a los estudiantes de guía, para consultar y, en general, para ampliar sus conocimientos respecto a los temas que en esta se tratan.

Araya Araya, E. (2013). *Abecé de redacción. Una guía accesible y completa para escribir bien*. Océano.

Dirlmeier, F. (1964): *Aristóteles: Nicho-machische Ethik* (traducción y co-comentario de F.D.), Darmstadt, Wis-senschaftliche Buchgesellschaft

Hoyos Restrepo, A. (2016). *Manual de escritura*. Malpensante.

Marraud, H. (2013). *¿Es lógic@? Análisis y evaluación de argumentos*. Cátedra.

Sánchez Ávila, N. J., Mora Bustos, N., Duarte Gallego, O. M., Acosta Leal, J. M., y Ortiz Caraballo, C. D. (2014). *Tejedores de comunicación. Comprender y producir textos académicos en UNIMINUTO*. Corporación Universitaria Minuto de Dios (UNIMINUTO).

Sánchez Lobato, J. (Coord.). *Saber escribir*. Instituto Cervantes; Aguilar.

Vásquez Rodríguez, F. (2015). *Pregúntele al ensayista*. Kimpres. S. A. S.

Vega Reñón, L. (2013) *La fauna de las falacias*, Madrid: Trotta.

Vega Reñón, L. (2007). *Si de argumentar se trata*. Montesinos.

Vega Reñón, L. y Olmos, P. (2011). *Compendio de lógica, argumentación y retórica*, Trotta.

Weston, A. (2006). *Las claves de la argumentación*. Ariel.



Corporación Universitaria Minuto de Dios - UNIMINUTO

Primera edición
Versión digital

En su composición se utilizaron los tipos:

Goudy Old Style - Poppins

Bogotá, D.C. - Colombia
2022

El presente texto constituye una herramienta didáctica para que los estudiantes puedan realizar sus trabajos universitarios bajo un criterio unificado. Un ensayo, una reseña, un comentario de texto o una ponencia son la clase de textos que se piden en diversas asignaturas, y es frecuente que el estudiante no sepa muy bien en qué consisten tales clases de trabajos, e incluso que los propios profesores entiendan esas tareas de formas diversas. Por ello, el principal propósito de esta cartilla es servir de ayuda en la unificación de los criterios de composición y forma de los trabajos universitarios, con miras a servir de guía tanto a profesores como a estudiantes. Como puede esperarse, la cartilla se concentra en los criterios mínimos que requiere cada tipo de trabajo, dejando a los docentes la debida libertad profesional de modificarlos en sus clases, partiendo de una base común que el estudiante conoce y comprende previamente. Por su naturaleza, es un texto que se espera permanezca en constante revisión y actualización, con miras a que siempre se enriquezca gracias a las novedades que presentan las propias experiencias académicas de los involucrados. Por último, aunque esta es una iniciativa de profesores de filosofía pensando en estudiantes de filosofía, realmente la composición en lenguaje sencillo, con ejemplos y ejercicios didácticos, hace pensar que la cartilla será útil para todos los estudiantes que en sus carreras requieran entregar trabajos similares a los aquí presentados.



UNIMINUTO
Corporación Universitaria Minuto de Dios
Educación de calidad al alcance de todos

Rectoría Bogotá - Presencial