

# Falacias y pensamiento multidimensional en la Filosofía para niños

Eduardo Harada O.

*Escuela Nacional Preparatoria*

En la enseñanza para el pensamiento multidimensional, se debe cuidar de no dar la impresión a los estudiantes de que el pensamiento crítico es igual a la totalidad del pensamiento. Igualmente, no se debería dar la impresión de que hay tres diferentes modalidades que son independientes en lugar de estar en transacción continua unas con otras. MATTHEW LIPMAN, *Thinking in education*.

**Resumen:** En este artículo se muestra que la Filosofía para niños supone una concepción de las falacias diferente de la usual: no las considera, simplemente, errores de razonamiento o al relacionar un conjunto de premisas con una conclusión sino como violaciones a los criterios del pensamiento multidimensional, esto es, del pensamiento que es al mismo tiempo crítico, creativo y cuidante, pues, en el fondo, las falacias suponen e implican maneras inadecuadas de tratar a las personas. Para ilustrar lo anterior se ofrecen ejemplos tomados de la novela *El descubrimiento de Harry Stottlemeier* y del manual docente *Investigación filosófica* que la acompaña.

**Palabras clave:** pensamiento crítico, creativo y cuidante; lógicas formal, informal y de la acción; estilos de pensamiento; estereotipos; Matthew Lipman.

## 1. Falacias y relaciones entre las personas

El objetivo de este ensayo es *presentar una concepción de las falacias informales diferente de la usual, ya que requiere y promueve el pensamiento multidimensional*.

¿Cuál es la definición ‘usual’ de las falacias?: argumentos incorrectos, que parecen correctos, por lo cual pueden engañar (Hamblin, 1970).<sup>i</sup> En ella se supone que razonar y “argumentar” *sólo* consisten en apoyar o justificar, en mayor o menor medida, una conclusión por medio de un conjunto de premisas o derivar la conclusión que se sigue de ellas.<sup>ii</sup> Según esto, dichas actividades se reducen a establecer (monológicamente) conexiones entre proposiciones, enunciados u oraciones.<sup>iii</sup>

¿Qué es el ‘pensamiento multidimensional’? Para Matthew Lipman, padre de la filosofía para niños (FpN), consiste en la conjunción de los pensamientos crítico, creativo y cuidante (*caring*) (Lipman, 2003)<sup>iv</sup> y, por ello, constituye el objetivo fundamental de esta filosofía: formar a personas razonables.<sup>v</sup>

¿En dónde habla Lipman del ‘pensamiento multidimensional’ (*multidimensional thinking*) y de la relación que guarda éste con las falacias? En la segunda edición (2003) de *Thinking in education (Pensando en la educación)*, pues en la primera (1991), traducida al español como *Pensamiento complejo y educación* (1998), ni siquiera aparece ese término.<sup>vi</sup> En concreto, en el último capítulo de la edición mencionada de *Thinking in education*, titulado “Education for Critical thinking” (“Educación para el Pensamiento crítico”) —partiendo de lo desarrollado por algunos lógicos informales, como Ralph Johnson, Anthony Blair (1977) y Trudy Govier (1987)— Lipman señala que las falacias informales constituyen *violaciones de los criterios en los que se basa el pensamiento crítico* y que también son los que se emplean para juzgar a las “buenas razones” (Lipman, 2003: 220).

Sin embargo, tomando en cuenta *todo* lo que Lipman plantea en la segunda edición de *Thinking in education*, podemos decir, de manera más general, que las falacias informales consisten en *infracciones a los criterios del pensamiento multidimensional*, es decir, no sólo del crítico, sino, también, del creativo y cuidante. Al igual que otros especialistas, como Richard Paul (Paul y Elder, 2002 y 2003), Lipman terminó por arribar a una *concepción crítica* de las falacias, esto es, una que las conecta con actitudes y hasta formas de ser y de vivir y, en consecuencia, con maneras inadecuadas de tratar a las personas.<sup>vii</sup> De modo que la postura de Lipman frente a las falacias podría ser calificada de “humanista” o “naturalista”, al igual que las concepciones de Francis Bacon y Jeremy Bentham (Pereda, 1986 y 2011), pero, también, más recientemente, las de los filósofos hispanoamericanos Carlos Pereda (1994) y Luis Vega Reñón (2004, 2007 y 2008).

Es más, si tomamos en cuenta lo que Lipman y Ann Margaret Sharp plantean en el manual docente *Investigación ética* (1998 [1976]) que acompaña a la novela *Lisa* (1986 [1976]), pero también en otros escritos (Lipman, 1992), llegaremos a la conclusión de que en FpN inclusive alcanzó una *concepción pragmática*, esto es, para la cual, lo que vuelve falaz a un argumento es el modo en el que se le utiliza y no, simplemente, su forma, estructura o esquema lógico.<sup>viii</sup>

De la misma manera, si consideramos lo que se expone al final de *Philosophy goes to School* (1988), parcialmente traducido al español en *La filosofía en el aula*, llegaremos a la conclusión de que Lipman y sus colaboradores más cercanos, esto es, Sharp y Frederick Oscanyan, manejaron una *concepción dialéctica* o *dialógica* de las falacias informales, pues en ese libro se indica que son resultado de *violaciones a las reglas de procedimiento de una discusión filosófica*, como parte de una comunidad de investigación.<sup>ix</sup>

En concreto, en uno de los apéndices de *Philosophy goes to School*, al abordar la “aplicación de habilidades específicas de razonamiento a las cuestiones de valor”, entre otras destrezas aluden a “saber tratar con falacias informales” y

señalan que muchas de éstas ocurren como “violaciones de los procedimientos dialógicos” (1988: 211). Además, en el capítulo seis de *Philosophy in the classroom (La filosofía en el aula*, capítulo diez) entre las capacidades que debe poseer un profesor de FpN para dirigir una discusión filosófica, pero, también, entre las que deben adquirir, desarrollar y mejorar los estudiantes que participan en ella, destacan “identificar falacias” (1977: 100-101).<sup>x</sup>

Desde luego, la concepción de FpN sobre las falacias informales no es tan elaborada como la que forman parte de algunas teorías de la argumentación y la lógica informal, por ejemplo, la pragma-dialéctica de Frans van Eemeren (Eemeren y Grootendorst, 1992) y la neo-dialéctica de Douglas Walton (1998, 1999 y 2008), pero, sin duda, va más allá de la tradicional que describí al inicio de este escrito.<sup>xi</sup>

En resumen, en FpN las falacias constituyen *violaciones de los criterios en los que se basan el pensamiento, el razonamiento y el diálogo argumentado*, pero, ante todo, *pueden ser la base de actitudes inadecuadas hacia las personas*. Es decir, el problema con ellas no radica, simplemente, que unen de manera equivocada un conjunto de premisas con una conclusión sino que, ante todo, establecen interacciones inadecuadas con la gente. Por lo mismo, enseñar falacias en FpN es algo mucho más complicado que simplemente presentar listas de ellas, su definición y conseguir que los estudiantes las identifiquen en algunos ejemplos artificiales; por el contrario, requiere conciencia acerca de la forma en que se actúa y disposición para cambiarla. Y cualquier profesor sabe que esta tarea educativa no es para nada sencilla: se puede poseer habilidades lógicas sin las actitudes razonables correspondientes. Esto último es lo que trataré de mostrar a lo largo de este trabajo. Al final ofreceré algunos ejemplos tomados de la novela *El descubrimiento de Harry Stottlemeier* (1989 [1969-1870]) y el manual docente que le sirve de apoyo, *Investigación filosófica* (1998 [1976]).

## **2. Pensamientos, lógicas y criterios**

Como dije al inicio, en primera instancia, las falacias informales son “violaciones de los criterios del pensamiento crítico”, pero ¿qué es lo que caracteriza a este tipo de pensamiento? Según Lipman, que facilitó el juicio por estar basado en criterios, ser autocorrectivo y sensible al contexto (Lipman, 1997).

De momento, sólo voy a decir algo sobre la “sensibilidad a contexto”: implica ser consciente de las limitaciones especiales, las excepciones y circunstancias irregulares así como de las configuraciones totales (Lipman, 2003: 219-223, 224-225 y 242).

Debido a los rasgos anteriores, Lipman encuentra afinidad entre el pensamiento crítico y la lógica informal (Lipman, 1998: 167-168 y 2003: 220), ya que la segunda se ocupa de los razonamientos o los argumentos expresados en el lenguaje natural y que sólo llegan a conclusiones probables o plausibles y particulares (Lipman, Sharp y Oscanyan, 1977: 109-112; 1998b: 242). Es decir, la

lógica informal estudia los argumentos en contextos y situaciones en los que el ejercicio de pensamiento crítico resulta indispensable (Lipman, 2003: 220). De hecho, para Lipman, Sharp y Oscanyan (1998b: 250-252) el objetivo de la lógica informal es mostrar que el pensamiento reflexivo tiene aplicaciones en la vida diaria, pero también animar a aprovecharlo en circunstancias reales y concretas.

Lo expuesto a diferencia de la lógica formal que trata de razonamientos o “argumentos” que poseen conclusiones necesarias y universales, gracias a la distribución de sus constantes lógicas —conectivas, cuantificadores, operadores, etcétera—, las cuales pueden ser representadas por medio de lenguajes simbólicos o artificiales (Lipman, Sharp y Oscanyan, 1977: 116-1251; 1998b: 231-240).

Pero, en realidad, en FpN se habla de tres *lógicas*: además de la formal o del pensamiento ordenado y de la informal o de las buenas razones, de la lógica de la acción racional o de los estilos del pensamiento (Lipman, Sharp y Oscanyan, 1998b: 253-260).<sup>xii</sup>

¿Por qué en FpN se recurre a *tres* tipos de lógicas? Porque necesitamos descubrir los procedimientos que debemos seguir si queremos pensar de modo ordenado (lógica formal); tenemos que buscar y evaluar razones (lógica informal) y comportarnos de manera razonable (lógica de la acción).

Recordemos que el pensamiento crítico es *autocorrectivo*, esto es, cuestiona sus propios procedimientos y métodos al mismo tiempo que descubre sus debilidades y las rectifica (Lipman, 2003: 2218-219, 224 y 142). Es decir, es consciente de sus limitaciones. En concreto, reconoce que pensar de manera reflexiva no siempre resulta útil o suficiente sino que en muchas ocasiones se requiere poner en práctica ese pensamiento en situaciones reales y estar dispuesto a dirigir la conducta por medio de él.

¿Y qué tiene que ver todo lo anterior con las falacias? Los razonamientos y los argumentos pueden ser usados de manera incorrecta o, inclusive, manipulados, así que desde la Antigüedad se han buscado medios para defendernos frente a esas posibilidades. Uno de ellos ha sido la identificación de falacias informales. En efecto, entre los objetivos de un curso de lógica —dice Lipman— se encuentra preparar para reconocer un buen número de falacias, pues éste es un camino rápido para evitar el “pensamiento descuidado y pobre” (2003: 230):

[...] aunque no todas las veces [las personas] pueden encontrar sus *mejores* razones, eso no es pretexto para que se salgan con la suya ofreciendo sus peores razones (Lipman, Sharp y Oscanyan, 1998b: 218).

Mas el problema no sólo consiste reconocer las falacias cuando se presentan, sino advertir que implican estilos de razonar, argumentar y dialogar y, por consiguiente, de actuar, equivocados y hasta dañinos. En breve, que existe una relación directa entre los estilos de pensamiento y las formas de vida.<sup>xiii</sup>

Justamente, la lógica de la acción busca el *reconocimiento y respeto* de los *diferentes modelos o estilos* de pensar, actuar y vivir racionalmente, lo cual, claro está, no se reduce a lo que puede probarse por medio de la lógica formal ni siquiera echando mano de la lógica informal, sino que abarca “los numerosos actos mentales y sus correspondientes estilos de pensamiento, verbal y no verbal, que no utilizan ni las deducciones formales ni las buenas razones” (1998b: 259). En breve, *no existe una única manera de ser razonable, sino diversos estilos, cada uno con sus fortalezas y debilidades*. Aunque, esto no impide que las lógicas formal e informal puedan servir de orientaciones para el pensamiento reflexivo y las acciones de todas las personas.

Pero una de las diferencias entre las tres lógicas señaladas se encuentra que la informal se relaciona estrechamente con los pensamientos crítico y creativo, cosa que no sucede con la formal, mientras que la lógica de la acción racional se vincula directamente con el pensamiento *cuidante (caring)*. En efecto, ¿qué caracteriza al pensamiento de esta índole? Ser apreciativo, activo, normativo, afectivo y empático (Lipman, 1995 y 2003: 259), tiene que ver, pues, con lo valorativo y lo sentimental, ya que es el pensamiento que lleva a hacerse cargo de uno mismo y de los demás.

Volviendo a las falacias, a partir de Aristóteles (1994) han sido ubicadas en dos grandes grupos: 1) las que dependen del lenguaje o de ambigüedad y 2) las que son independientes del lenguaje o de relevancia.

En cambio, en la segunda edición de *Thinking in educación* Lipman las clasifica en cinco categorías tomando como punto de partida los criterios en los que descansa el pensamiento crítico (2003: 235-241). Para ello se basa en lo que sugieren los lógicos informales Ralph Johnson y Anthony Blair en *Logical Self-Defense* (1977) y Trudy Govier en *A Practical Study of Argument* (1987). Según Lipman, precisión, consistencia, aceptabilidad, relevancia y suficiencia son los criterios en los que se basa el pensamiento que es crítico, pero, también, son los que se emplean para identificar a las “buenas razones” desde un punto de vista no formal (2003: 233-235).<sup>xiv</sup>

- Precisión se opone a la vaguedad y ambigüedad; se refiere a algo medible (cuantitativamente) o claro (cualitativamente).
- Consistencia depende con los llamados “principios lógicos supremos” o “leyes del pensamiento”, ante todo, los de identidad y no contradicción; en concreto, dos o más proposiciones son lógicamente consistentes si pueden ser verdaderas al mismo tiempo.
- Por su parte, se dice que una premisa es relevante para una conclusión, si su verdad cuenta a favor de ella o si constituye una buena razón para aceptarla.
- Una premisa es aceptable si se puede creer en ella sin violar algún criterio de evidencia; es inaceptable si se sabe que es falsa, junto con otras premisas conduce a una contradicción, depende de una suposición falsa o

controversial, no es creíble para quien no acepta previamente la conclusión o es menos cierta que ésta.

- Finalmente, si por separado las premisas tienen que ser relevantes y aceptables, juntas también deben ser suficientes, es decir, ofrecer una muestra adecuada de evidencia y no ignorar la presencia o posibilidad de pruebas en contra.<sup>xv</sup>

Según lo anterior, hay cinco diferentes tipos de falacias: de imprecisión, inconsistencia, irrelevancia, no aceptabilidad e insuficiencia.

En *Thinking in education* Lipman ofrece un cuadro donde presenta el nombre tradicional de las falacias, su descripción, el error de pensamiento que cometen y el criterio o principio de valor que violan. En total enlista 21 falacias (2003: 236-237).<sup>xvi</sup> Por ejemplo, una falacia que viola el criterio de suficiencia es la de “saltar a la conclusión” (2003: 237).<sup>xvii</sup>

|  |   |
|--|---|
| <b>Criterio del pensamiento crítico:</b> | Suficiencia.  |
| <b>Buen razonamiento:</b>                | Se basa en evidencia adecuada.  |
| <b>Error de razonamiento:</b>            | Concluir de forma apresurada a partir de evidencia limitada   |
| <b>Nombre tradicional de la falacia:</b> | “Saltar a la conclusión” ( <i>jumping to conclusion</i> ).  |
| <b>Descripción:</b>                      | Presentar una conclusión basada en una muestra insuficiente de evidencia como si fuera necesaria, mientras que se ignora la presencia de evidencia en contra. |

### 3. Falacias y estereotipos

Me parece que lo que se establece sobre las falacias en *Thinking in education* (2003), puede ser puesto en relación con lo que se narra en *El descubriendo de Harry Stottlemeier* (Lipman, 1989 [1969-1970]) junto con algunas ideas principales y ejercicios del manual docente *Investigación filosófica* (Lipman, Sharp y Oscanyan, 1998 [1976]) que acompaña a esa novela.

Una de las ideas principales que se apuntan en *Investigación filosófica* sobre la parte final del segundo capítulo de *El descubrimiento de Harry Stottlemeier* es la de “Estereotipar”, entendida como “una de las tantas formas de sacar conclusiones en forma apresurada” (Lipman, Sharp y Oscanyan, 1998: 53-55).<sup>xviii</sup> En otras palabras, ese modo de pensar y actuar corresponde a la falacia

de “saltar a la conclusión”, la cual, como acabamos de ver, en *Thinking in education* (2003: 237 y 240) es clasificada haciendo uso de los criterios que sirven de fundamento al pensamiento crítico; en concreto, la suficiencia.

De manera más precisa, en *Investigación filosófica* Lipman, Sharp y Oscanyan aclaran que hay dos formas principales de estereotipar:

La primera es: usted es miembro de un grupo. Se sabe que algunos de los miembros del grupo tienen ciertos rasgos. Entonces, por conclusión, se supone que usted también posee esos rasgos. Por ejemplo, “¡Usted es inglés; tiene que ser reservado y tranquilo!” o, “¡Usted es italiano; tiene que ser muy expresivo!”

La segunda forma es: se sabe que usted tiene ciertos rasgos. Entonces, por conclusión, se le identifica con un grupo de individuos de los cuales sólo algunos poseen esos rasgos. Por ejemplo, “¡Usted es tan reservado y tranquilo, tiene que ser inglés!” o, “¡Usted es tan expresivo, tiene que ser italiano!” (1998: 53).

Los esquemas lógicos de las falacias que subyacen a esas dos formas de estereotipación son: <sup>xix</sup>

El individuo I posee la característica C.

Algunos miembros del grupo G poseen la característica C.

Por tanto, [necesariamente] el individuo I pertenece al grupo G.

El individuo I pertenece al grupo G.

Algunos miembros del grupo G poseen la característica C.

Por tanto, [necesariamente] el individuo I posee la característica C.

Sin embargo, razonamientos como “¡Usted es tan expresivo, tiene que ser italiano!” son falaces no sólo porque violan uno de los criterios del pensamiento crítico (la suficiencia), sino también porque descuidan los límites de la evidencia de la que parten (no es sensible al contexto), no cuestionan la manera en que están procediendo, no descubren sus debilidades y, por consiguiente, tampoco las rectifican (no es autocorrectivo). <sup>xx</sup> Pero también cometen faltas respecto de los pensamientos creativo y cuidante: no consideran alternativas diferentes o contrarias y mucho menos los sentimientos de las personas a las que se refieren, pues en dichos razonamientos no sólo conducen a una conclusión incorrecta sino a actitudes inadecuadas hacia ciertas personas.

¿Por qué estereotipamos? Lipman, Sharp y Oscanyan responden que quizá la única razón para el humor basado en estereotipos es que representa una válvula de seguridad que deja «escapar la presión»; es decir, airear prejuicios

vagos y sospechas infundadas que, si se reprimiesen, podrían finalmente expresarse en formas de conducta más dañinas (1998: 54). Es decir, pese a todo, cumple una función social necesaria y, de manera indirecta, benéfica. Aunque eso no significa que debemos ser acrílicos frente a esa clase de humor, que no podamos hallar opciones frente a él o que no debemos preocuparnos por sus efectos en la gente que tiene como blanco.

En el apunte de *Investigación filosófica* con la idea principal sobre esa parte de la novela *El descubrimiento de Harry Stottlemeier*, Lipman, Sharp y Oscanyan agregan que “Lo que hace que la estereotipación sea tan maligna es que a menudo es plausible: como las ‘verdades a medias’, se basa en cierta evidencia, pero no en suficiente” (1998: 54), así que de manera implícita, la conectan con una falacia que infringe el criterio de suficiencia. Pero lo que más me interesa resaltar es que en la cita anterior echan mano de la palabra “maligna” para calificar a la estereotipación, lo cual, obviamente, implica una valoración negativa.

¿A qué parte de la novela *El descubrimiento de Harry Stottlemeier* se refieren la idea principal y el ejercicio precedentes? Al final del Capítulo II, donde Harry se encuentra con Tony Mellito, su compañero de clase, quien aparece con “un aspecto más bien sombrío”:

[Tony:] —Mi padre siempre habla como si yo, cuando sea mayor, fuera a ser ingeniero como él. Cuando digo que a lo mejor querré dedicarme a otra cosa, se enfada conmigo.

—¿Por qué piensa él que tú serás un buen ingeniero? —preguntó Harry.

—Porque siempre saco buenas notas en Matemáticas. Me dice: Todos los ingenieros tienen facilidad para las Matemáticas y tú tienes facilidad para las Matemáticas, así que saca tú mismo la conclusión (Lipman, 1989: 13).

El problema que enfrenta Tony no es sólo que, con base en evidencia insuficiente, su padre llega a una conclusión apresurada sobre su hijo, sino que, en realidad, está echando mano de un estereotipo. Es verdad, se trata de uno estereotipo “positivo”, en la medida en que en nuestra sociedad y cultura alguien con habilidades matemáticas y que tiene como profesión la ingeniería es reconocido socialmente. La cuestión es que, aunque quizá Tony no sepa todavía a qué se dedicará cuando sea mayor, lo que sí sabe es que no desea que se presuponga que está obligado a hacer lo mismo que su padre, pues podría *elegir* otra ocupación.<sup>xxi</sup>

En realidad, “Tony es especialmente dotado en lo que se refiere a pensamientos claros y analíticos”, esto es, todo lo que tiene que ver con las relaciones abstractas, que no sólo se estudian al interior de las matemáticas y, especialmente, la aritmética, sino, igualmente, en la gramática y la lógica. Sin embargo, “las emociones lo limitan y encuentra grandes dificultades cuando trata de pensar sus propios pensamientos” (Lipman, Sharp y Oscanyan, 1998: 52 y



1998b: 254; Lipman, 1989: 20), lo cual, a su vez, le provoca dificultades al tratar a otras personas, sobre todo, si no comparten su estilo de pensamiento.

Desde luego, Tony posee emociones, de hecho, a veces muy fuertes: por ejemplo, según se narra en la novela, afirma algo con un “tono triunfante” (Lipman, 1989: 20) y “exclama” al decir algunas cosas (1989: 22); incluso da una “palmada sobre la mesa” cuando está discutiendo con su padre (1989: 21). El problema es que no sabe manejar sus sentimientos.

En cambio, Harry posee aptitudes para los tres tipos de lógica mencionados así como para la investigación, indagación o cuestionamiento filosófico, por lo cual no tarda en descubrir el error que se comete en el razonamiento ya reseñado: “[...] no se sigue [necesariamente] que todas las personas que tengan facilidad para las Matemáticas sean ingenieros. [...] Estoy seguro de que hay muchos médicos que tienen facilidad para las Matemáticas, y los pilotos de avión, y personas de toda clase” (Lipman 1989: 14).

Gracias a su capacidad para la lógica formal, Harry se percata de que el padre de Tony está invirtiendo el sujeto y el predicado de un juicio universal afirmativo, lo cual sólo sería válido si se tratara de una definición.<sup>xxii</sup> Mientras que su dominio de la lógica informal le permite aplicar ese conocimiento al lenguaje ordinario y a una situación cotidiana. Finalmente, la lógica de la acción racional lo lleva a pensar que lo anterior debería tener alguna consecuencia en la forma de pensar y de actuar del padre de Tony.

Pero, adicionalmente, Harry es un pensador crítico y, por ello, se percata de que la limitada evidencia que sostiene el razonamiento del padre de Tony no justifica su conclusión. Por otro lado, su capacidad para el pensamiento creativo le permite descubrir o crear un contraejemplo. Y, gracias a su pensamiento cuidante, percibe lo que siente su compañero e intenta hacer algo para ayudarlo. En efecto, Lipman, Sharp y Oscanyan comentan: “Harry elabora esta idea en beneficio de Tony” (1998: 51).

De nuevo, en el manual *Investigación filosófica* Lipman, Sharp y Oscanyan incluyen un ejercicio en el que se pide al estudiante que decida si los ejemplos que se presentan contienen un defecto de razonamiento; por supuesto, además tiene que justificar sus respuestas. Y entre los ejemplos que se ponen a su consideración se encuentra el siguiente: “Jorge dice: ‘Soy tímido. Muchas chicas son tímidas. [Por tanto,] Debo ser afeminado’.” (1998: 54)<sup>xxiii</sup>

Este caso es interesante pues generalmente se dice que una característica típica de los adolescentes es buscar su identidad personal o saber quiénes son. En especial, para algunos la identidad sexual o, más bien, de género, constituye un problema. Pero, sobre todo, este ejemplo muestra que no sólo podemos ser víctimas de los estereotipos que los demás tratan de imponernos, sino también de los que nosotros mismos aceptamos y nos autoimponemos: imaginemos qué clase de sentimientos y la angustia que podría llegar a sentir un adolescente o, incluso, un niño que sea presa de tales conclusiones... ¡y todo por no razonar acertadamente!<sup>xxiv</sup>

Volviendo a la novela, después del encuentro entre Harry y Tony el narrador comenta:

[Harry] sospechaba que al padre de Tony no le iba a impresionar mucho el nuevo argumento de su hijo. Pero, al menos, había conseguido que Tony viera que la idea tenía utilidad [...] (Lipman, 1989: 14).

Como ya dije, Harry es lo contrario de un pensador ingenuo que confiaría ciegamente en los poderes de la lógica; por el contrario, sabe que el pensamiento, la conducta y la forma de ser de las personas están determinados por diversos factores, además de los razonamientos. Comprende perfectamente que no es muy probable que, debido a un único argumento, el padre de Tony cambie por completo y automáticamente la forma de relacionarse con su hijo. Aunque lo anterior no implica que la lógica carezca de toda utilidad: solamente significa que es pertinente en ciertas circunstancias.

De hecho, en el segundo episodio del Capítulo III de *El descubrimiento de Harry Stottlemeier*, Tony trata de convencer a su padre de que la conclusión “Todas las personas que tienen facilidad para las matemáticas son ingenieros” no se sigue de “Todos los ingenieros tienen facilidad para las matemáticas”. Pero, como se encuentra algo confundido y asustado, olvida por un momento la explicación que le proporcionó Harry sobre el error contenido en el razonamiento anterior. En efecto, cuando su padre pone en cuestión la regla acerca de la inversión de los juicios, no puede exponer su razón de ser.

Para aclarar las ideas de su hijo, el señor Mellito hace uso de los diagramas de Venn, que sirven para representar relaciones entre clases o conjuntos: la explicación de por qué la regla en cuestión radica en que cualquier clase puede ser incluida en una clase con mayor extensión, pero no a la inversa (258). Tal recurso conduce a que el padre de Tony reconozca que su hijo tiene “toda la razón”, lo cual, muy probablemente, provoca cierta alegría en éste (Lipman, 1989: 19-22). Aunque no mucha en aquél: sólo esboza “una leve sonrisa” y después de la conversación se pone las gafas, enciende un cigarrillo y vuelve a coger su periódico (1989: 22), como si nada hubiera pasado.

En ese sentido, resulta muy revelador lo que se comenta en *La filosofía en el aula* (1998b), al hablar de las “Orientaciones para una conducta razonable”, esto es, de cómo el pensamiento reflexivo puede regir nuestras vidas: la aplicación y explicación que hace el padre de Tony de la regla —señalan Lipman, Sharp y Oscanyan— es “más amplia” y “menos ligada al contexto concreto de lo que parecía al principio”, por ejemplo, cuando la descubrió Harry o cuando éste le mostró a Tony como podría ocuparla para resolver el conflicto que enfrentaba.

Por otra parte, a pesar de que gracias a la explicación de su padre, “el pensamiento de Tony obviamente mejora”, ya que “aprende a descubrir una falacia [formal] y, al hacerlo, supera con éxito algunos miedos y confusiones”, sin embargo, esa mejora adolece de ciertas “limitaciones”: Tony se pone “feliz” con la

explicación formal de su padre, pero no llega a cuestionar la interpretación informal, no deductiva y, por tanto, meramente probable, que subyace a ella (1998b: 258). En síntesis, padre e hijo reconocen un error aislado, pero ninguno parece ser consciente de los defectos de su estilo general de pensamiento.

Todo lo dicho pone de manifiesto las complejas conexiones que se pueden producir entre, por un lado, los pensamiento cuidante, crítico y creativo y, por otro lado, las lógicas formal, informal y de la acción: en el caso de Tony “el avance en su pensamiento se limita a sustituir una situación confusa, distorsionada e incómoda por una situación agradable, regida por una regla, pero no muestra sensibilidad respecto a los posibles límites del pensamiento regido por reglas”. Es decir, las fallas de Tony no se localizan únicamente en el terreno del pensamiento crítico, sino también en el ámbito del descubrimiento o creación de alternativas y para uso de las emociones.

En realidad, la confusión e incomodidad de Tony tienen su origen en que “su padre le está presionando para que sea ingeniero” y al demostrarle su equivocación lógico-formal “no ha hecho frente a la fuente de sus dificultades”, esto es, la sugerencia de que debería parecerse a él cuando sea grande. Por el contrario, “ha resuelto un aspecto de su confusión de una forma sin duda similar a la de su propio padre y, en este sentido, se parece a él todavía más”. Finalmente, los dos poseen un estilo de pensamiento similar, probablemente por alguna cuestión hereditaria, pero, sobre todo, porque comparten la misma forma de vida.

En consecuencia, los dos modos divergentes de pensamiento que atormentan a Tony permanecen sin ajustar: “sentimientos semiarticulados aunque muy desarrollados frente a pensamientos discursivos regidos por reglas” (1998b: 259).<sup>xxv</sup> En consecuencia, no ha desarrollado su pensamiento multidimensional.

#### **4. Razonabilidad, democracia y educación**

En *Thinking in education*, Lipman establece una analogía entre la estructura social y la estructura de carácter de los individuos: “podemos considerar a la *democracia* como una idea regulativa para el desarrollo de la estructura social, mientras que la *razonabilidad* es una idea regulativa para el desarrollo de la estructura de carácter” (2003: 204). Ahora bien, para juzgar si nos estamos acercando a esos ideales, por ejemplo, a través de la educación, contamos con los criterios en los que se basa el pensamiento multidimensional, esto es, el que es a la vez crítico, creativo y cuidante.

El problema es que, en realidad, existen diferentes estilos de ser razonable e irrazonable. Así que no sólo la FpN sino, en realidad, toda sociedad e individuo enfrentan el siguiente problema: ¿cómo integrar de manera democrática los distintos estilos de pensamiento así como las formas de ser que suponen y las acciones a las que conllevan?

Una de las ideas principales sobre el segundo episodio del Capítulo III de *El descubrimiento de Harry Stottlemeier* lleva por título “¿Qué hace que tú seas tú?”,

pues, como se va mostrando poco a poco en esa novela, cada uno de sus protagonistas posee marcadas características personales. La pregunta es ¿cómo conseguir que, a pesar de ellas, pueden colaborar fructíferamente en una comunidad de investigación?:

[Pensar acerca de pensar es] Una aventura que requiere cooperación de unos con otros, pero también del respeto hacia las diferentes opiniones. Los alumnos no están aquí para su propio beneficio, sino también para apoyarse mutuamente en la búsqueda de significado y verdad. Cada alumno contribuye de manera diferente y cada uno de esos modos debe ser respetado y utilizado en este esfuerzo común (Lipman, Sharp y Oscanyan, 1998: 52).

Sin embargo, tal vez conseguir lo que se plantea en el texto citado les pueda parecer a algunos profesores más allá de sus capacidades reales o de sus condiciones efectivas de trabajo. Espero que, después de haber leído las cuartillas anteriores, al menos acepten que “[...] si los profesores toman la incitativa de mostrar a los alumnos las falacias que cometen en las discusiones filosóficas... los estudiantes comenzarán a hacer lo mismo y a corregirse unos a otros en situaciones similares” (Lipman, Sharp y Oscanyan, 1998b: 217). Incluso, tal vez se animen a corregir las falacias que comenten sus mayores y sus propios profesores.

## Referencias

- Aristóteles (1994), *Categorías, Tópicos, Sobre las refutaciones sofísticas*. Madrid, Gredos.
- Barth, E. M. y E. C. W. Krabbe (1982), *From Axiom to Dialogue. A philosophical study of logics and argumentation*. Berlín: De Gruyter.
- Bleazby, J. (2007), “Reconstructing Gender in the Philosophy for Children Program”. *Proceedings of the Australasian Association of Research in Education Conference*, University of Notre Dame, Fremantle, Western Australia, noviembre 25-29. Disponible en: <http://www.aare.edu.au/07pap/ble07002.pdf>.
- Copi, I. M. (1953). *Introduction to Logic*. Nueva York: The Macmillan Company (1962, *Introducción a la lógica*. Buenos Aires: Eudeba).
- Copi, I. y C. Cohen (1997), *Introducción a la lógica*. México: Limusa.
- Echeverría, E. (s/f). “Identidad y adolescencia”. Disponible en: <http://celafin.org/adolescente.html>.
- Eemeren, F. H. van y R. Grootendorst (1992), *Argumentation, Communication and Fallacies. A Pragma-dialectic Perspective*. Nueva Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Engel, S. M. (1994), *With Good Reason. An Introduction to Informal Fallacies*, 5ta. Edic. Nueva York: St. Martin's Press.

- Fearnside, W. W. y W. B. Holther (1959), *Fallacy: The Counterfeit of Argument*. Nueva Jersey: Prentice Hall.
- Finocchiaro, M. A. (2005), *Argumentos about Argumentos. Sistematice, Critical and Historial Essays in Logical Teoría*. EUA: Cambridge University Press.
- Govier, T. (1997), *A Practical Study of Argument*. EUA: Wadsworth Publishing Company.
- (1999), *The Philosophy of Argument*. Virginia: Vale Press.
- Haack, S. (1991), *Filosofías de las lógicas*. Madrid: Cátedra.
- (1996), *Deviant Logic, Fuzzy Logic. Beyond de Formalism*. EUA: University of Chicago Press.
- Hamblin, C. L. (1993), *Fallacies*. Virginia: Vale Press. [1970].
- Hansen, H. V. y R. Pinto (1995), *Fallacies. Classical and Contemporary Readings*. EUA: Pennsylvania State Press.
- Herrera Ibáñez, A. y J. A. Torres (1984), *Falacias*. México: Torres Asociados.
- Johnson, R. H y J. A. Blair (1977), *Logical Self-Defense*. Toronto: McGraw-Hill Ryerson (2006, Nueva York: International Debate Education Association).
- Lipman, M. (1984), *Philosophy goes to School*. Filadelfia: Temple University Press.
- (1989), *El descubrimiento de Harry Stottlemeier*. Madrid: Ediciones de la Torre. [1969-70]
- (1992), "Sources and References for *Harry Stottlemeier's Discovery*" (en) Sharp y Reed (1992), 189-266.
- (1995), "Caring as thinking". *Inquiry: Critical Thinking Across the Disciplines*, Vol. 15, No. 1, 1-13.
- (1983), *Lisa*. Buenos Aires: Manantial. [1976]
- (1997), *Pensamiento complejo y educación*. Madrid: Ediciones de la Torre. [1991]
- (2002), "Matthew Lipman: una autobiografía intelectual. Entrevista realizada por F. García Moriyón" (en) García Moriyón (2002), 17-46.
- (2003), *Thinking in Education*, 2da. edic. Reino Unido: Cambridge University Press.
- Lipman, M. y A. M. Sharp (1978), *Growing up with Philosophy*. Filadelfia: Temple University Press.
- (1988), *Investigación ética. Manual para acompañar a Lisa*. Madrid: Ediciones de la Torre. [1977]
- Lipman, M., Sharp, A. M. y F. S. Oscanyan (1977), *Philosophy in the classroom*. Nueva Jersey: The Institute for the Advancement of Philosophy for Children.
- (1998), *Investigación filosófica. Manual del profesor para acompañar a El descubrimiento de Harry Stottlemeier*. Madrid: Ediciones de la Torre. [1976]
- (1998b), *La filosofía en el aula*. Madrid: Ediciones de la Torre. [1980 y 1988]
- Massey, G. J. (1995), "The Fallacy Behind Fallacies" (en) Hansen y Pinto (1995), 159-171. [1981]
- Miranda Alonso, T. (1994), *El juego de la argumentación*. Madrid: Ediciones de la Torre.

- Morado Estrada, R. (2004), "Problemas filosóficos de las lógicas no-monotónicas" (en) R. Orayen y A. Moretti (eds.), *Filosofía de la Lógica. Enciclopedia Iberoamericana de Filosofía. Vol. 27*. Madrid: Trotta, 313-344.
- (2007), "La formalización del sentido común" (en) M. J. Frápolli Sanz (coord.), *Filosofía de la Lógica*. Madrid: Tecnos, 233-253.
- Morin, E. (1995), *Introducción al pensamiento complejo*. Madrid: Gedisa. Disponible parcialmente en: [http://www.pensamientocomplejo.com.ar/docs/files/MorinEdgar\\_Introduccion-al-pensamiento-complejo\\_Parte1.pdf](http://www.pensamientocomplejo.com.ar/docs/files/MorinEdgar_Introduccion-al-pensamiento-complejo_Parte1.pdf).
- Oscanyan, F. (1978), "Teaching Logic to Children" (en) *Lipman y Sharp* (1978), 274-284.
- Paul, R. y L. Elder (2002), *Critical thinking. Tools for Taking Charge of Your Professional and Personal Life*. EUA: Prentice Hall.
- (2003), *La mini-guía para el Pensamiento crítico. Conceptos y herramientas*. Fundación para el Pensamiento Crítico. Disponible en: [www.criticalthinking.org/resources/PDF/SP-ConceptsandTools.pdf](http://www.criticalthinking.org/resources/PDF/SP-ConceptsandTools.pdf).
- Pereda, C. (1986), "¿Qué es una falacia?", *Argumentación y filosofía*. México: UAM-I, 113-127.
- (1994), *Vértigos argumentales. Una ética de la disputa*. Barcelona: Anthropos/UAM-I.
- (2011), "Falacias" (en), L. Vega Reñón y P. Olmos Gómez, *Compendio de lógica, argumentación y retórica*. Madrid: Trotta, 248-253.
- Sátiro, A. (2007), "Reflexões tênues sobre o bambu, as sementes e as flores". *Crearmundos*, No. 0, primavera, Disponible en: [http://www.rafaelrobles.com/wiki/index.php?title=REFLEX%C3%95ES\\_T%C3%8ANUES\\_SOBRE\\_O\\_BAMBU](http://www.rafaelrobles.com/wiki/index.php?title=REFLEX%C3%95ES_T%C3%8ANUES_SOBRE_O_BAMBU).
- Sepúlveda Varas, D. (2111), "Filosofía para niños (y niñas) desde una perspectiva de género. Análisis de textos utilizados en Filosofía para niños". Disponible en: <http://www.educandoenigualdad.com/spip.php?article259>.
- Sharp, A. M. (1998), "Un enfoque feminista de la educación moral" (en) F. García Moriyón (coord.), *Crecimiento moral y filosofía para niños*. Bilbao: Desclée de Brouwer.
- Sharp, A. M. y R. F. Reed (ed.) (1992), *Studies in Philosophy for Children. Harry Stottlemeier's Discovery*. Filadelfia: Temple University Press.
- Splitter, L. (1992), "A Guide Tour of the Logic in *Harry Sttolemeier's Discovery*" (en) Sharp y Reed (1992), 107-124.
- Vega Reñón, L., (2004), "De la lógica académica a la lógica civil: una proposición". *Isegoría*, No. 31, 131-149.
- (2007), *Si de argumentar se trata*. España: Montesinos.
- (2008), "Sobre los paralogismos: ideas para tener en cuenta". *Crítica*, Vol. 40, No. 119, 45-65.
- Walton, D. N. (1985), *Arguer's position. A Pragmatic Study of Ad Hominem Attack, Criticism, Refutation, and Fallacy*. Westpor: Greenwood Press.
- (1990), "What is reasoning? What is an argument?". *Journal of Philosophy*, Vol. 87, 399-419.

- (1990b), "Ignoring Qualifications (*Secundum Quid*) as a Subfallacy of Hasty Generalization". *Logique & Analyse*, Nos. 129-130, 113-154.
- (1992), *The Place of Emotion in Argument*. Pennsylvania: The Pennsylvania State University Press.
- (1997), *Appeal to Pity. Argumentum ad Misericordiam*. Nueva York: State University of New York Press.
- (1998), *The New Dialectic: Conversational Context of Argument*. Canadá: University of Toronto.
- (1998b). *Ad hominem arguments*. Tuscaloosa: The University of Alabama Press.
- (1999), *Informal Logic. A Handbook for Critical argumentation*. Nueva York: Cambridge University Press. [1989]
- (1999b), "Rethinking the Fallacy of Hasty Generalization". *Argumentation*, Volume 13, No. 2, 161-182.
- (2005), *A Pragmatic Theory of Fallacies*. EUA: The University of Alabama Press.
- (2008), *Informal Logic: A Pragmatic Approach*. Nueva York: Cambridge University Press.
- Walton, D. y T. F. Gordon (2009), "Jumping to a Conclusion: Fallacies and Standards of Proof". *Informal Logic*, Vol. 29, No.2, 215–243.
- Walton, D. y J. Woods (1996), "Fallacies and Formal Logic" (en) F. van Eemeren, R. Grootendorst y F. Snoeck Henkemans (1996), *Fundamentals of Argumentation Theory. A Handbook of Historical Backgrounds and Contemporary Developments*. Nueva Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, 389-407.
- Woods, J. y D. Walton (1982), *Argument: The Logic of the Fallacies*. Canadá: McGraw-Hill Ryerson Limited.
- (2007), *Fallacies. Selected Pappars 1972-1982*. Reino Unido: King's College.
- Woods, J., A. Irvine y D. Walton (2000), *Argument: Critical Thinking, Logic and Fallacies*. Toronto: Pearson Education Canada.

---

<sup>i</sup> A esa concepción Hamblin (1993 [1970]) la denominó 'tratamiento estándar'. En su libro *Fallacies*, donde llega a ella después de estudiar los principales escritos sobre las falacias en la historia de la filosofía occidental desde Aristóteles, pero, también, luego de analizar diversos libros de textos contemporáneos que las abordan. Véase también Hansen y Pinto, 1995.

<sup>ii</sup> Esta idea de 'razonamiento' o 'argumento' se puede encontrar expuesta en la mayor parte de los libros de lógica. Por ejemplo, Copi (1953), Copi y Cohen (1997), Engel (1994).

<sup>iii</sup> En otros trabajos, he intentado hacer una crítica de ese supuesto. También véase Walton, 1990.

<sup>iv</sup> *Caring* ha sido traducido de diversas maneras en español: 'cuidante', 'valorativo' o 'ético'. Lipman comenzó a hablar de este tipo de pensamiento a mediados de los años noventa. Véase Lipman, 1995 y 2003.

<sup>v</sup> El pensamiento multidimensional es diferente y, en realidad, más importante, que el *pensamiento complejo*, del que también ha hablado el filósofo norteamericano (Lipman, 1998), pues el último

---

sólo está formado por el pensamiento procedimental y el sustantivo, es decir, el método que ofrecen las disciplinas filosóficas y los contenidos que proporcionan las otras formas de saber. El pensamiento multidimensional tampoco es igual al “pensamiento de orden superior” (*high orden thinking*), que incluye habilidades como la metacognición, la planeación de cursos de acción, la toma de decisiones y la solución de problemas, sobre todo, referidas al aprendizaje. En ocasiones también se incluye dentro de ese grupo al “pensamiento crítico”; empero, es claro que éste no es sólo una “habilidad” o un conjunto de habilidades, sino, más bien, una *actitud* y hasta una *forma de ser* (Paul y Elder, 2002 y 2003).

<sup>vi</sup> Además del *caring thinking*, las partes tercera y cuarta, “casi completamente nuevas”, de la segunda edición de *Thinking in education*, se ocupan de las emociones, los actos mentales y las falacias informales (Lipman, 2003: 6).

<sup>vii</sup> Lo anterior a pesar de que, en algunos lugares de *Investigación filosófica*, Lipman, Sharp y Oscanyan expresan una visión más bien restrictiva de esa disciplina: “en gran medida, la lógica es el estudio de inferencias, es decir, de las implicaciones lógicas que se pueden derivar o inferir a partir de afirmaciones particulares o de un conjunto de afirmaciones” (1998: 43), con lo cual parecen reducirla a la lógica formal deductiva.

<sup>viii</sup> En la idea principal “¿Son ciertos insultos ejemplos de falacias?” de *Investigación ética*, después de caracterizar a los ataques hacia las personas como falaces, Lipman y Sharp aclaran que “esto no significa que cualquier referencia al oponente sea inapropiada o constituya una falacia”, ya que “a veces son procedentes”, sobre todo, “a la hora de determinar el tema de la discusión”. Para ilustrar lo dicho mencionan no tomar en cuenta “lo que dice alguien cuando está borracho” o “lo que puede decir una persona flaca sobre la tendencia de mucha gente a comer demasiado” (1998: 91). De igual manera, en “Sources and references” Lipman señala que “la apelación a la alarma es una falacia bajo ciertas circunstancias (cuando no hay fundamentos genuinos para la alarma) y no es una falacia bajo otras circunstancias” (1992: 229). Cabe mencionar que una característica distintiva de los estudios contemporáneos (Walton, 1985, 1992 y 1998b) es que reconocen que los argumentos tradicionalmente considerados en sí mismos falaces en ocasiones pueden ser usados legítimamente.

Sin embargo, hay que señalar que en el ejercicio correspondiente a la idea principal referida, en *Investigación filosófica* no se ofrecen casos de argumentos *ad hominem* que no sean falaces (Lipman y Sharp, 1998: 91-92).

<sup>ix</sup> Como señala Tomás Miranda Alonso, en última instancia, la concepción de las falacias que subyace a FpN es pragmática y dialéctica. No obstante, es siguiendo a Walton que, en *El juego de la argumentación*, el filósofo español afirma que son violaciones de las reglas del diálogo argumentativo o que impiden la resolución racional de éste (1994: 131). Además, de manera un poco imprecisa, en ese libro se identifica a la propuesta de Walton con la pragma-dialéctica siendo que, en realidad, se trata de una neo-dialéctica (Walton, 1998 y 2008): la diferencia radica en que la primera clase de dialéctica toma a la discusión crítica o al diálogo persuasivo como modelo o ideal de la argumentación, mientras que la segunda parte de diferentes tipos de diálogo (investigación, negociación, búsqueda de información, deliberación y diálogo erístico) a los que atribuye una función normativa. Por lo mismo, considera a las falacias pasos subrepticios (*dialectical shifts*) de un tipo de diálogo a otro.

<sup>x</sup> En *Philosophy in the Classroom* Lipman, Sharp y Oscanyan únicamente mencionan siete tipos de falacias: 1) atacar a la persona, 2) apelar a la autoridad y 3) saltar a la conclusión (*jumping to conclusion*) (1977: 101), además de 4) ambigüedad, 5) composición, 6) división (1997: 207) y 7) autoridad ilegítima (1997: 211).

Las falacias que abordan en *Investigación filosófica* son: 1) ambigüedad y vaguedad (1998: 103-106); 2) pregunta compleja (1998: 69); 3) causa falsa (errores en las inferencias perceptuales) (1998: 116-117); 4) división y composición (errores con respecto a partes-todo y todo-partes) (1998: 350-352); 5) apelación a la misericordia (“¿Puede un sentimiento servir de razón?”) (1998:



---

274-277); 6) apelación a la fuerza (“Recurrir a la alarma’ es una razón de dudoso valor”) (1998: 278-279) y 7) apelación a la autoridad (“¿Cuándo no es una buena razón el ‘recurso a la autoridad’?”) (1998: 279-281).

<sup>xi</sup> En “Sources and references for *Harry Stottlemeier’s Discovery*” (1992: 230), Lipman menciona, sobre todo, a Fearnside y Holter (1959), pero, también a Massey (1995 [1981]), Govier (1997 y 1999), Finocchiaro (2005), Woods y Walton (1982 y 2007), así como a Hamblin (1993 [1970]); es decir, algunas de las principales figuras en la teoría contemporánea de las falacias. De la misma manera, en “El movimiento del pensamiento crítico” Lipman menciona por igual a teóricos de la argumentación y lógicos formales (1997: 168).

Pero no hay que sucumbir a las ilusiones retrospectivas: Lipman comenzó a escribir *Harry Stottlemeier’s Discovery* en 1969 y publicó la primera versión de esta novela en 1970, mientras que *Philosophical Inquiry. Instructional manual to accompany Harry Stottlemeier’s Discovery*, originalmente escrito sólo por Lipman y Sharp, vio la luz en 1975, pues fue hasta la edición de 1989 que Oscanyan, especialista en Lógica, colaboró con ellos. Es decir, la mayoría de los autores mencionados en el primer párrafo de esta misma nota no influyeron sobre la novela de Lipman o el manual que la acompaña.

De todas maneras, el tema de las falacias muestra que los profesores que trabajan con FpN deben esforzarse constante por actualizarse, de manera que puedan ofrecer a sus estudiantes una visión adecuada del modo en que los problemas son abordados por la filosofía actual; además, deberían tratar de adaptar todos los materiales didácticos con base en lo anterior; incluso, podrían tratar de crear algunos nuevos.

<sup>xii</sup> En la primera edición de *Philosophy in the Classroom* (1977), en concreto, en el capítulo “Logic for children”, Lipman, Sharp y Oscanyan hablan de dos “modelos” de lógica, a saber, la formal y la no formal (*nonformal*), pero no mencionan de manera explícita a la “lógica de la acción racional”. De igual manera, en “Teaching Logic to Children”, incluido en *Growing up with Philosophy*, Oscanyan sólo hace referencia a dos estilos de razonamiento: el de la “lógica formal deductiva” y “el enfoque no formal de las buenas razones” (1978: 278). Por su parte, en “A Guide Tour of the Logic in *Harry Stottlemeier’s Discovery*”, Laurence Splitter limita su exposición a la lógica formal tradicional o aristotélica (1992: 108). Así que la idea de que en FpN están presentes “tres tipos de lógicas” apareció hasta los años ochenta y todavía no se encuentra muy difundida.

<sup>xiii</sup> La disposición a realizar cierto tipo de actos mentales constituye un ‘estilo de pensamiento’ (Lipman, Sharp y Oscanyan, 1998b: 259) y cada uno de esos estilos representa un ‘modelo’ de conducta razonable. Precisamente, el tercer tipo de lógica estudia dichas orientaciones. Además, anima a que el pensamiento reflexivo se use activamente en la vida diaria: muestra que su empleo puede introducir un cambio real en lo que uno dice y hace (1998b: 255).

<sup>xiv</sup> Johnson y Blair (1977) propusieron los criterios informales de aceptabilidad, relevancia y suficiencia (ARS), mientras que Govier (1987) agregó precisión y consistencia.

<sup>xv</sup> En escritos previos Lipman, Sharp y Oscanyan presentan otra clase de criterios informales: 1) en *Philosophy in the Classroom*, generalidad, universalidad, publicidad, orden en las pretensiones en conflicto y finalidad (1977: 127-128); 2) en *Investigación filosófica*, se dice que las “buenas razones” son reales, relevantes, facilitan la comprensión y resultan conocidas para el interlocutor (1998: 272) y 3) en *La filosofía en el aula* se habla de “a partir hechos”, “pertinentes”, “apoyo”, “familiaridad” y “acabamiento” (1998b: 248-250). Curiosamente, para los primeros cinco criterios no se basaron en lo que dijo algún lógico, sino en lo que plantea John Rawls en *A Theory of Justice* (1971).

<sup>xvi</sup> En un cuadro que se ofrece unas páginas después solamente se proporcionan los nombres tradicionales de las falacias y los diferentes tipos de validez (*validities*) (2003: 240).

<sup>xvii</sup> En este cuadro traté de sintetizar lo que se plantea sobre la falacia de “saltar a la conclusión” en los dos cuadros que aparecen en el libro Lipman (2003).

---

<sup>xviii</sup> Lipman, Sharp y Oscanyan relacionan indistintamente a la falacia de ‘saltar a la conclusión’ (*jumping to conclusion*) con las de falsa causa, accidente y accidente inverso: 1) en *Philosophy in the Classroom* la definen como asumir que algo constituye la causa de un fenómeno únicamente porque lo precede temporalmente (1977: 101), es decir, la explican como un error al establecer encadenamientos causales (2007); en cambio, 2) en “Sources and references”, Lipman la explica como si fuera una falacia de “hasty generalization” (1992: 206), es decir, de generalización apresurada (en latín *Dicto Simpliciter*) y, con ello, de accidente inverso. Y, como muestro en este artículo, lo mismo sucede en *Thinking in education* (2003).

Sin embargo, es claro que esas tres falacias son diferentes, por lo cual a la primera se le suele calificar de “informal” y en especial de “inductiva”, mientras que la segunda y tercera son consideradas “formales”; por ejemplo, a la última se la define como un error propio de los silogismos estadísticos (que parten de una generalización).

El problema es que de infinidad de diferentes clases de falacias se puede decir por igual que “saltan a la conclusión”. Por ello, Walton y Gordon (2009) concluyen que “es mejor no ver a saltar a la conclusión como una falacia en sí misma, sino como una categoría más general de un patrón de razonamiento equivocado que subyace a estos errores [(1) argumentar a partir de premisas que son insuficientes como evidencia para probar una conclusión, (2) un argumento falaz a partir de la ignorancia, (3) argumentar para una premisa equivocada, (4) usar un razonamiento revocable (*defeasible*) sin estar abierto a las excepciones, y (5) subestimar/suprimir la evidencia] y a algunas falacias relacionadas”. También véase Walton, 1990b y 1999b.

<sup>xix</sup> Copi y Cohen (1997) señalan que las falacias de accidente “surgen como resultado del uso descuidado o deliberadamente engañoso de generalizaciones”, pues éstas no debe ser aplicadas de una manera demasiado rígida a casos particulares: las circunstancias pueden alterarlos. Ahora bien, cuando se impone un principio que es cierto en un caso particular como si fuera una verdad general, se comete la falacia de *accidente inverso* (1997: 135). Como puede verse, lo que sostienen Copi y Cohen es semejante a lo que plantean Lipman, Sharp y Oscanyan a propósito de los estereotipos. De hecho, los autores de *Introducción a la lógica* comentan que “estamos familiarizados con esa forma de pensar que atribuye rasgos de una o dos personas a todo un grupo de gente” (1997: 136). Véase también Herrera y Torres, 1984: 50-54.

<sup>xx</sup> Miranda Alonso (1994: 146) sólo menciona la falacia *post hoc, propter hoc* de pasada y no ofrece ejemplos de ella tomados de las novelas de Lipman.

<sup>xxi</sup> En realidad, en *Investigación filosófica* Lipman, Sharp y Oscanyan catalogan el razonamiento del padre de Tony como una “falacia formal”; en concreto, como una violación de la regla de inferencia inmediata simple, que consiste en invertir el sujeto y predicado de un juicio y que sólo funciona en los juicios universales negativos, particulares negativos así como en las definiciones (1998: 51), pero no en el resto de los juicios universales afirmativos.

Por otro lado, en “Sources and references”, al comentar ese mismo razonamiento, Lipman se centra en la diferencia que existe entre los cuantificadores ‘todo’ (*all*) y ‘sólo’ (*only*), siendo el primero un principio de inclusión y el segundo de exclusión. Es decir, aunque sea verdad que “Todos los ingenieros tienen facilidad para matemáticas” no se sigue necesariamente que “Las personas que tienen facilidad para matemáticas sólo sean ingenieros” (1992: 201).

<sup>xxii</sup> En el apunte sobre la idea principal No. 5 del Capítulo II de la novela *El descubrimiento de Harry Stottlemeier*, Lipman, Sharp y Oscanyan (1998) señalan que no es lo mismo sostener que es falso que “Todas las personas que tienen facilidad para las matemáticas son ingenieros”, que afirmar que “Las personas que tienen facilidad para las matemáticas no necesariamente tienen que convertirse en ingenieros”, pues en el primer caso simplemente se podría estar planteando una cuestión de hecho, mientras que en el segundo se estaría afirmando que algo no puede ser de otra manera. Harry no nota esta diferencia, por lo que — comentan Lipman, Sharp y Oscanyan— su razonamiento es “defectuoso”. En efecto, la evaluación de razonamientos de ese tipo “requiere de una lógica mucho más avanzada que la que aparece en *El descubrimiento de Harry Stottlemeier*”

---

(1998: 51). Probablemente, estaban pensando en una lógica modal e, incluso, deóntica ya que el segundo juicio en cuestión implica cierto “deber ser”.

No obstante, el único tipo de lógica formal que se maneja de modo expreso en los manuales docentes del programa original de FpN es la clásica (ante todo, de corte aristotélico), pero no la modal o deóntica, que son lógicas no clásicas (Haack, 1991 y 1996).

Un tema interesante de investigación sería si, además de lógica formal deductiva, en las novelas y manuales docentes del programa original de FpN se hace uso de lógicas formales no clásicas y, particularmente, no deductivas (Morado, 2000, 2004 y 2007). En primera instancia, parecería que los argumentos por accidente inverso serían del último tipo: no monotónicos.

<sup>xxiii</sup> Otro ejercicio parecido, en cuanto supone un estereotipo de género, es el siguiente: Andry dice: “Los chicos son agresivos. La mejor jugadora del equipo de voleibol es agresiva. Apuesto a que en realidad es un chico.”

Hay que señalar que como ejemplos de “estereotipación”, en *Investigación filosófica* no sólo se ofrecen falacias de accidente y accidente inverso sino también de división (que atribuyen las propiedades de un todo a cada una de sus partes): a) Tom dice: «Todas las partes de esta máquina están hechas de metal. Ésta es una parte de la máquina, así que debe ser de metal.» y b) Dora dice: «Todas las partes de esta carretilla están hechas de madera. Éste es un pedazo de madera, por lo tanto, debe ser parte de esta carretilla.» (Lipman, Sharp y Oscanyan, 1998: 54-55).

Lo dicho en ésta y las notas previas conducen a la conclusión de que en *Investigación filosófica* se hace uso de diferentes criterios para clasificar a las mismas falacias y que dichos criterios no se aplican de manera uniforme, por lo cual hay que tener mucho cuidado al abordar este tema por medio de ese manual.

<sup>xxiv</sup> Afortunadamente, en FpN existen varios trabajos sobre identidad (Echeverría, s/f) y cuestiones de género (Sharp, 1998; Sátiro, 2007; Bleazby, 2007 y Sepúlveda Varas, 2011), pero hasta el momento no he podido localizar alguno consagrado a la identidad sexual.

<sup>xxv</sup> La idea de que la “lógica formal” se ocupa de “lo que está regido por reglas”, mientras que la “informal” de lo que carece de ellas, corresponde a un supuesto equivocado sobre este segundo tipo de lógica. En realidad, la lógica informal hace uso de reglas y las descubre o establece en su objeto de estudio, a saber, los argumentos y las argumentaciones, aunque dichas reglas no sean algorítmicas o no puedan ser aplicadas de manera mecánica. Véase lo que sostienen al respecto Barth y Krabbe (1982); Woods y Walton (1996).